



Forschungsverbund  
Deutsches Jugendinstitut  
Universität Dortmund

Karin Beher  
Nicola Gragert

## **Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe**

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

### **Abschlussbericht – Band 1**

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 Verhältnis-  
bestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu  
Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in  
der Kinder- und Jugendhilfe (Peter Cloos)

## **Band 1 – Inhaltsverzeichnis**

<b>Teil I: Ausgangslage, Forschungsstand und Untersuchungsrahmen</b>	<b>6</b>
<b>1 Die Ausgangslage und der Forschungsrahmen (Karin Beher)</b>	<b>7</b>
1.1 Der Auftrag und sein Kontext	7
1.2 Die inhaltlichen Fragen	11
1.3 Zwischenbilanz	22
<b>2 Das Untersuchungsdesign (Karin Beher/Nicola Gragert)</b>	<b>25</b>
2.1 Die Institutionenporträts	27
2.2 Die Erhebungsinstrumente	27
2.3 Die Vorstellung der untersuchten Organisationen und der Stichprobe	31
2.3.1 Das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	31
2.3.2 Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung	35
2.3.3 Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit	37
2.3.4 Das Arbeitsfeld Jugendamt	39
2.4 Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	41
2.5 Zwischenbilanz	44
<b>Teil II: Personal und Ausbildung im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe</b>	<b>46</b>
<b>3 Die Kinder- und Jugendhilfe als Berufsfeld (Karin Beher)</b>	<b>47</b>
3.1 Zur personellen Lage in Westdeutschland	48
3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland	58
3.3 Zwischenbilanz	67
<b>4 Die Ausbildungslandschaft im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe (Karin Beher/Nicola Gragert)</b>	<b>69</b>
4.1 Zur Topografie der Ausbildungslandschaft	71
4.2 Die jugendhilferelevanten Qualifikationsprofile im Rahmen des Berufsschulsystems	75
4.2.1 Die KinderpflegerIn	77
4.2.2 Die SozialassistentIn	79
4.2.3 Die ErzieherIn	80
4.2.4 Die angrenzenden heilpädagogischen und -erziehungspflegerischen Qualifikationsprofile im Berufsschulsystem	85
4.3 Die jugendhilferelevanten Qualifikationsprofile im Rahmen des Hochschulsystems	91
4.3.1 Die Dipl.-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen	91
4.3.2 Die Dipl.-PädagogInnen	92
4.3.3 Die angrenzenden heilpädagogischen und psychologischen Qualifikationsprofile im Hochschulsystem	94
4.4 Bilanz und Ausblick	98

<b>Teil III: Die Arbeitsfelder</b>	<b>102</b>
<b>5 Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder (Karin Beher)</b>	<b>103</b>
5.1 Die Forschungslage	105
5.2 Das rechtliche Aufgabenprofil	113
5.3 Tageseinrichtungen für Kinder als Berufsfeld	116
5.3.1 Zur personellen Lage in Westdeutschland	118
5.3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland	125
5.3.3 Zusammenfassung und Ausblick	131
5.4 Aufgaben und Anforderungen – die Sekundäranalysen	136
5.5 Die Institutionenporträts – ein empirischer Blick in Kindertageseinrichtungen	144
5.5.1 Die Organisation des beruflichen Alltags in den Einrichtungen	145
5.5.2 Die Aufgaben im Gesamtprofil der Kindertageseinrichtungen	150
5.5.2.1 Die sozialpädagogische Arbeit im engeren Sinne	150
5.5.2.2 Die Organisationsarbeit	162
5.5.3 Die erforderlichen Kompetenzen	171
5.5.4 Anmerkungen zur Differenzierung der Befunde	180
5.5.5 Zukünftige Herausforderungen	183
5.6 Gesamtbilanz und Ausblick	187
<b>6 Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung (Nicola Gragert)</b>	<b>193</b>
6.1 Institutionelle und konzeptionelle Entwicklungen und aktuelle Tendenzen	193
6.2 Das Personal in den Erziehungshilfen: eine statistische Betrachtung	198
6.3 Aufgabenprofile und formales Qualifikationsniveau im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung	206
6.3.1 Aufgaben und Anforderungen in den ambulanten Hilfen	211
6.3.1.1 Erziehungsberatung	211
6.3.1.2 Sozialpädagogische Familienhilfe	214
6.3.1.3 Soziale Gruppenarbeit	217
6.3.1.4 Erziehungsbeistandschaft	220
6.3.2 Aufgaben und Anforderungen in den stationären Erziehungshilfen	222
6.3.2.1 Erziehung in einer Tagesgruppe	223
6.3.2.2 Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen	226
6.3.3 Zusammenfassende Einschätzung	231
6.4 Institutionenporträts: ein Blick in die Praxis	234
6.4.1 Die Außenwohngruppe	235
6.4.2 Betreutes Wohnen	245
6.4.3 Einschätzungen und neue Herausforderungen	254
6.4.4 Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	258
6.5 Zusammenfassende Bewertung und Ausblick	261

**Teil I: Ausgangslage, Forschungsstand und  
Untersuchungsrahmen**

## **1 Die Ausgangslage und der Forschungsrahmen (Karin Beher)**

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem vielschichtigen Sozialleistungsbereich und einem fachlich regulierten Berufsfeld entwickelt. In der Diskussion über die Profilierung und Weiterentwicklung dieses Arbeitsfeldes spielen Fragen der Fachlichkeit und der Qualifizierung eine große Rolle. In diesen 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. In diesem Kapitel werden zunächst der Projektauftrag und sein Entstehungszusammenhang (vgl. Kap. 1.1) und in Anschluss hieran die hiermit verbundenen Fragestellungen skizziert (vgl. Kap. 1.2).

### **1.1 Der Auftrag und sein Kontext**

Im Horizont des Arbeitsmarktes haben Ausbildungs- und Qualifizierungsfragen in den letzten Jahren für die Kinder- und Jugendhilfe zunehmend an Stellenwert gewonnen. Ausdruck dieses Prozesses ist u.a. das wachsende Engagement der »Abnehmerseite« hinsichtlich der jugendhilferelevanten Fachkraftausbildungen. Wesentliche Markierungslinien dieser Entwicklung lassen sich bereits anhand dreier Punkte beschreiben.

(1) Hierzu gehört erstens der Beschluss der JugendministerInnen der Länder von 1998 in Kassel zur »Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern«, in dem Grundsätze zur Neuorientierung dieses Bildungsgangs formuliert wurden (vgl. JMK 1998). In dieser Positionierung der Jugendministerkonferenz heißt es u.a.: »Die Jugendministerkonferenz sieht in der Qualifikation der zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Erfüllung der Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Qualifikation sicherzustellen, ist nicht nur alleinige Aufgabe der schulischen Ausbildungsstätten. Die Kinder- und Jugendhilfe steht in der Verantwortung für die Benennung der Qualifizierungsziele und -inhalte und sie ist unmittelbar beteiligt an den praktischen Ausbildungsabschnitten« (ebd., S. 1).

Mit diesem Statement dokumentierte die Jugendministerkonferenz für die Kinder- und Jugendhilfe erstmalig und öffentlichkeitswirksam den Anspruch und die Verpflichtung zur Mitgestaltung der Ausbildungsfrage. Den inhaltlichen Bezugspunkt und das zentrale Begründungsmuster bildeten in diesem Zusammenhang die beruflichen Anforderungen an die ErzieherInnen. Hierzu wird weiter ausgeführt: »Die Jugendministerkonferenz stellt fest, dass die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher einem drastischen Wandel unterliegen. Veränderungen der Lebenswelten, der Familienstrukturen, der sozialen Rahmenbedingungen und gesteigerte Erwartungen an Erziehung, Bildung und Betreuung prägen die Arbeitsfelder der Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe entscheidend und führen zu deren quantitativer Ausweitung und Ausdifferenzierung. Vor diesem Hinter-

grund stellen sich auch die Anforderungen an die *Qualifikation der Fachkräfte mit neuer Dringlichkeit. Die Vielgestaltigkeit und Differenziertheit der Arbeitsfelder erfordert – ergänzend zu den bewährten Inhalten und Methoden und die bisherigen Kompetenzen erweiternd – eine neue Bestimmung der Breite und Tiefe der Ausbildung*« (ebd., S. 1f.).

Gleichzeitig wurden in der Beschlussfassung erstmalig konkrete fachkraft- und damit arbeitsmarktrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten für die Berufsgruppe der ErzieherInnen formuliert und aufgelistet. Diese Qualifikationsanforderungen wurden in Form eines politik- und ressortübergreifenden Dialogs von der Kultusministerkonferenz (KMK) übernommen und zwei Jahre später in die Rahmenvereinbarung für die ErzieherInnenausbildung integriert (vgl. JMK 1998; KMK 2000a sowie Kap. 4).

Parallel zu dem Beschluss ließ die Jugendministerkonferenz eine Expertise zu den Arbeitsfeldern, Aufgabenprofilen und Qualifikationsanforderungen für die Berufsgruppe der ErzieherInnen im Horizont des Arbeitsmarktes erstellen<sup>1</sup>, in der das Berufsfeld und der Arbeitsmarkt von ErzieherInnen in seinen Grundstrukturen nachgezeichnet sowie die sich hieraus ergebenden, ausbildungsbezogenen Rahmenüberlegungen unter dem zusammenfassenden Etikett einer »tätigkeitsorientierten ErzieherInnenausbildung« formuliert wurden. Die Diskussion der Ergebnisse war eingebettet in eine Fachtagung, an der u.a. auch die Vertreterin eines weiteren Forschungsvorhabens teilnahm, um den Transfer der Befunde zu ermöglichen.<sup>2</sup> Obleich die Intention dieses Vorhabens eher auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene ansetzte<sup>3</sup>, spiegelt sich das Ziel einer

- 
- 1 Die Abwicklung der Expertise erfolgte in Zuständigkeit des Landes Brandenburg. Sie wurde im Frühsommer 1998 in ihrer Ursprungsfassung fertig gestellt. Die erweiterte Fassung der Expertise wurde unter dem Titel »Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept« veröffentlicht (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999).
  - 2 Hierbei handelt es sich um den Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, der unter dem Kürzel »WERA« im Jahr 1996 initiiert und bis März 1999 unter Beteiligung je einer Fachschule für Sozialpädagogik in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt worden ist (vgl. Krüger/Zimmer 2001). Hinter der Abkürzung verbirgt sich die Bezeichnung »Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis (WERA)« (vgl. Krüger 2001, S. 79).
  - 3 Zu den formulierten Schwerpunkten dieses Projektes zählte erstens die Entwicklung eines an Schlüsselsituationen und Problemen der sozialpädagogischen Praxis orientierten Curriculums. Zum zweiten bestand die Zielsetzung darin, das Verhältnis zwischen den beiden geteilten Lernorten der ErzieherInnenausbildung, d.h. der Fachschule für Sozialpädagogik auf der einen Seite und der Praxisstätte in der Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite zu dynamisieren (z.B. mittels gleichberechtigter und integrierter Dialog- und Lernstrukturen und neuer Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte und PraxisanleiterInnen). Ein dritter Ansatzpunkt bezog sich auf den Bereich der Schulorganisation und des Schulprofils, das in Richtung einer verstärkten Eigenverantwortlichkeit der Fachschule reformiert werden sollte (vgl. Krüger 2001).

stärkeren Verkopplung zwischen den beruflichen Anforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und der Gestaltung der ErzieherInnenausbildung auch in den Projektergebnissen (vgl. Krüger 2001).

Als erstes Zwischenfazit lässt sich vor dem skizzierten Hintergrund festhalten: Das Engagement der Jugendministerkonferenz signalisierte eine Verlagerung der Blickrichtung in der Ausbildungsdiskussion. Stärker und konsequenter als in der Vergangenheit wurde die Notwendigkeit einer engeren Verzahnung zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung, Fachlichkeit und Qualifizierung für die Berufsgruppe der ErzieherInnen thematisiert und anerkannt. Damit markierte der Vorstoß der Jugendministerkonferenz zugleich insofern einen Paradigmenwechsel, als dass nicht mehr allein – wie bis dato üblich – Fragen der äußeren, strukturbezogenen und inneren, konzeptionell-curricularen Schulreform erörtert wurden, sondern die beruflichen Anforderungen in den Vordergrund rückten. Die Auseinandersetzung um eine zeitgemäße ErzieherInnenausbildung sollte sich von nun an stärker an der Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe orientieren. Gleichzeitig bildete die konzertierte Aktion zwischen JMK und KMK, d.h. der beiden, jeweils für die Arbeitsmarkt- und Ausbildungsseite zentralen Steuerungsinstanzen zugunsten eines Bildungsgangs auch eine formalrechtliche Novität. So wurden – und dies erstmalig in der Geschichte der verschiedenen KMK-Bemühungen um die Gestaltung dieser Ausbildung<sup>4</sup> – überhaupt konkrete Qualifikationsanforderungen aufgeführt, die zudem in direkter Form von der KMK übernommen worden sind (vgl. KMK 2000a).

(2) Ein weiterer Schritt auf dem Weg in Richtung einer intensiveren Verschränkung zwischen Berufsfeld und Ausbildung wurde von der Jugendministerkonferenz im Mai des Jahres 2001 in Weimar unternommen. Hier wurde der Beschluss zum »Lernort Praxis« in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher« gefasst, in dem die Notwendigkeit betont wurde, auf Länderebene die bestehenden Formen der Zusammenarbeit zwischen Fachschule und Praxisstelle zu verstärken und fortzuentwickeln (vgl. JMK 2001). Als Grundlage dieses Beschlusses und zugleich als Orientierungsmaßstab für die Länder fungierte dabei der Bericht der Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie vom 18. Januar 2001, in dem gemeinsame Grundsätze, Rahmenbedingungen und Qualitätsanforderungen für die beiden Lernorte formuliert werden. Ausgehend von einem neu zu justierenden Verhältnis zwischen Schule und Praxisstätte gilt es danach, die Verantwortung für die Qualifizierung der ErzieherInnen partnerschaftlich wahrzunehmen. In diesem Kontext hat sich die Praxis zunächst einmal selbst als ein Lernort zu begreifen und sich in einer Form weiterzuqualifizieren, die den Auszubildenden eine differenzierte Auseinandersetzung mit den schulisch erworbenen Kenntnissen ermöglicht. Schule hat demgegenüber anzuerkennen, dass berufliche Handlungskompetenzen nur in sinnstiftenden und praxisbezogenen Zusammenhängen erworben werden kön-

---

4 Vgl. Behr/Rauschenbach 2001; Rauschenbach/Behr/Knauer 1996.

nen (vgl. Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie 2001).<sup>5</sup>

(3) Richteten sich die Aktivitäten bis dato allein auf den Beruf und die Ausbildung der ErzieherInnen, so erweiterte sich dieser Fokus zunehmend im neuen Jahrzehnt. Als bislang letzte und weitreichenste Etappe wurde von der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (AGOLJB) im September des Jahres 2000 zunächst grundsätzlich die Notwendigkeit anerkannt, sich weiter mit dem Bereich der Qualifizierung auseinanderzusetzen und die hiermit verbundenen Probleme zukunftsorientiert zu bearbeiten. Als Konsequenz dieses Vorhabens wurde unter Federführung der Länder Brandenburg und Hessen eine ad-hoc-Arbeitsgruppe eingesetzt.<sup>6</sup> In der von dieser Arbeitsgruppe erarbeiteten Problemskizze zeichnet sich eine Öffnung des Diskurses und eine Erweiterung der Argumentationskette ab:

Ausgehend von den gesellschaftlichen Transformationsprozessen in Deutschland und deren Auswirkungen auf das Leben von Menschen und Familien sowie das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird in dem Arbeitspapier zunächst auf die hieraus resultierenden zentralen Herausforderungen und wesentlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen. Aus dieser Perspektive sei es notwendig, die Diskussion über den erforderlichen Grad an Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe im Hinblick auf die Konsequenzen für die Qualifikation des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe und der Weiterentwicklung der Ausbildung fortzuführen. Angesichts einer sich dynamisch weiterentwickelnden, sozialpädagogischen Praxis müsse das Entsprechungsverhältnis zwischen dem Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes und der Kompetenzvermittlung seitens der Ausbildung neu fokussiert werden.

Im Unterschied zu den vorangegangenen Aktivitäten, die sich allein auf die ErzieherInnenausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik bezogen, wurde in der Problemskizze weitergehend die Notwendigkeit einer berufsgruppenübergreifenden Diskussion aufgezeigt. Über ein zu eng gefasstes Ausbildungs- und Zuständigkeitsdenken hinaus sollte nunmehr das Gesamtqualifikationsgefüge in der Kinder- und Jugendhilfe im Horizont des Arbeitsmarktes im Vordergrund stehen, da – so die Argumentation – sowohl die Perspektive einer Einzelberufsgruppe (wie die der ErzieherInnen) als auch die rein additive Betrachtungsweise verschiedener Qualifikationsprofile im Nebeneinander aufgrund der Vielgestaltigkeit und Komplexität der Kinder- und Jugendhilfe und der Überlappung der Tätigkeitsbereiche nicht ausreiche. Dies – so wird fortgeführt – dokumentiere auch das Beispiel der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen.

Der Zwischenbericht der Arbeitsgruppen wurde auf der Sitzung der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden am 28. Februar/

---

<sup>5</sup> Vgl. ergänzend auch Schmidt-Nitsche 2002.

<sup>6</sup> An der Arbeitsgruppe beteiligten sich VertreterInnen der Länder und Stadtstaaten Berlin, Bremen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Rheinland-Pfalz und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

1. März 2002 zustimmend zur Kenntnis genommen. Gleichzeitig akzeptierte die AGOLJB den Vorschlag eine Expertise zum Thema »Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe« in Auftrag zu geben. 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 überantwortet wurde. Die Bearbeitung des Gutachtens erfolgte im Rahmen des Forschungsverbundes zwischen dem DJI und der Universität Dortmund. Die Personalausstattung umfasste je eine 0,5 Stelle in München und Dortmund bei einem Förderungszeitraum von 12 Monaten.

Die zentrale Aufgabe des Forschungsvorhabens bestand darin, im Kontext des Diskurses um Personal-, Fachlichkeits- und Qualifikationsfragen die wesentlichen Aufgaben und die erforderlichen Kernkompetenzen der Fachkräfte, die sie zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags benötigen, exemplarisch für die Handlungsfelder der »Kinderbetreuung«, der »Hilfen zur Erziehung«, der »Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit« und des »Jugendamtes« zu ermitteln und darzustellen. Der Leistungsbereich »Förderung der Erziehung in der Familie« (§§ 16-18 SGB VIII) sollte nicht als separates Arbeitsfeld, sondern als Querschnittsaufgabe in die Untersuchung mit einfließen. Diese analytische Herangehensweise sollte durch die Erstellung von »Institutionenporträts« erweitert werden, mittels derer die auf sekundäranalytischem Wege ermittelten Befunde durch die Befragung von Fachkräften zu ihren beruflichen Handlungsvollzügen komplettiert werden sollten.

Ergänzend umfasste der Auftrag die Einbeziehung ausgewählter Qualifikationsprofile, die in ihren Grundstrukturen im Spiegel der Ausbildungslandschaft skizziert werden sollten. Zum Spektrum der zu betrachtenden Qualifikationsprofile zählten sowohl die sozialpädagogischen Ausbildungsangebote auf den verschiedenen Ebenen der Bildungspyramide – von der Berufsfachschule bis hin zur Universität – als auch angrenzende Berufssegmente heilerziehungspflegerischer und sonderpädagogischer oder psychologischer Ausrichtung. Im Einzelnen dargestellt werden sollten die jugendhilferelevanten nicht-akademischen Qualifikationsprofile zur/zum staatlich anerkannten/geprüften KinderpflegerIn (BFS), SozialassistentIn (BFS), ErzieherIn (FS), HeilerziehungspflegerIn (FS), HeilpädagogIn (FS) sowie die Ausbildungen auf Fachhoch- und Hochschulniveau zur/zum Diplom-SozialpädagogIn bzw. Diplom-SozialarbeiterIn (FH), Diplom-HeilpädagogIn (FH), Diplom-PädagogIn (U), Diplom-RehabilitationspädagogIn (U) sowie zum/zur Diplom-PsychologIn (U).

## **1.2 Die inhaltlichen Fragen**

Hinsichtlich der zu bearbeitenden Themenkomplexe finden sich Bezüge in verschiedenen Diskussions- und Forschungszusammenhängen, die jeweils einen

differierenden Abstraktionsgrad und Jugendhilfebezug aufweisen und zugleich in unterschiedlichem Maße Gegenstand wissenschaftlicher Beobachtung sind. Hierzu gehören u.a. (1) der Professionalisierungsdiskurs, (2) die Qualifikations- und Kompetenzdiskussion sowie (3) die Fachlichkeits- und Ausbildungsdebatte, die sich in Teilen überschneiden.

(1) In seinen Schwerpunkten ist der »Professionalisierungsdiskurs« in der Sozialen Arbeit eher theoretisch ausgerichtet. Das Interesse richtet sich insbesondere unter standes-, status- und berufspolitischen Aspekten auf die so genannten »Professionen« als »Expertenberufe besonderer Art« (vgl. Daheim 1992) in ihrem Verhältnis zur nicht-professionellen Berufstätigkeit.<sup>7</sup> Gefragt wird u.a. nach den Voraussetzungen, den Entwicklungsbedingungen sowie den erforderlichen Strategien der Professionalisierung. Bezugspunkte sind unterschiedliche theoretische Zugänge und Modelle, aus deren Perspektive die Binnenlogiken und Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns thematisiert werden (vgl. Merten 2002).<sup>8</sup> Insgesamt handelt es sich um eine höchst komplexe wissenschaftliche Auseinandersetzung innerhalb der Sozialpädagogik, deren Grenzen nur schwer festzumachen sind, wobei im Kontext der Expertise vor allem ein Zusammenhang von Bedeutung ist: Ein kontinuierlicher Bezugspunkt innerhalb der fachlichen Auseinandersetzung bildete in den letzten Jahren die Frage nach der Relation zwischen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft und ihrer Leistungsfähigkeit als Beruf (vgl. Merten 2002; Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002). Dieser Sachverhalt lässt sich mit anderen Worten ver-

---

7 Vgl. zum einen zusammenfassend Helsper u.a. 2000, die einen systematisierenden Überblick zur Entwicklung der professionstheoretischen Diskussion seit den 1970er-Jahren geben. Zum anderen mit vergleichbarer Intention Dewe/Otto (2001), nach denen der Begriff »Profession« und verwandte Bezeichnungen wie »Professionalität« und »Professionalisierung« zu den Schlüsselwörtern innerhalb des modernen sozialwissenschaftlichen Diskurses im Allgemeinen und der sozialpädagogischen Auseinandersetzung im Besonderen zählen. Die verwendeten Begriffe betonen jeweils unterschiedliche Teilaspekte im Professionskontext. Während beispielsweise »Professionalität« auf Zusammenhänge wie Handlung und Kompetenz zielt, richtet sich Professionalisierung »auf den sozialen Prozess der Hervorbringung und Etablierung besonderer gesellschaftlicher Zuständigkeiten« (ebd., S. 1399).

8 In diesem Kontext unterscheidet beispielsweise Merten (2002) je nach theoretischer Schwerpunktsetzung die folgenden Kategorien in ihrer Entwicklung: »Zunächst dominierten Modelle und Erklärungsansätze (Attribute-, funktionalistisches, machttheoretisches und systemtheoretisches Modell), die die Aufmerksamkeit auf gesellschaftstheoretische Fragestellungen lenkten. Danach hat sich das Interesse stärker auf die Frage der binnenprofessionellen Logik und damit auf handlungstheoretische Zusammenhänge (Interaktions- und strukturtheoretisches Modell) verlagert. Die Hochphase der professionstheoretischen Auseinandersetzung lag in den 1960er- bzw. 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Als theoretischer Bezugspunkt der Professionalisierungsdebatten wurden in der Regel anglo-amerikanische Theorien avisiert, die zwar im und für den deutschsprachigen Raum rezipiert wurden, deren Gültigkeitsbedingungen für diesen Kontext indes nicht geprüft, sondern zumeist unreflektiert als gegeben vorausgesetzt wurden« (ebd., S. 47).

einfacht in der folgenden Frage zusammenfassen: »Welchen Nutzen hat ein hochschulisches Sozialpädagogikstudium für die spätere Berufspraxis?« (Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002, S. 88). Weitgehend Einigkeit besteht in der vorliegenden Literatur darin, dass zwischen Wissenschaft und Handlungspraxis grundlegende Unterschiede bestehen, da »es sich bei Theorie (Disziplin) und Praxis (Profession) um zwei gegen- bzw. nebeneinander ausdifferenzierte Subsysteme der modernen Gesellschaft« (Merten 2002, S. 62) handelt. Demzufolge können sie in ihrer strukturellen Ungleichartigkeit als gleichrangige und funktional autonome Teilsysteme gekennzeichnet werden, die u.a. unterschiedliche Wissensdomänen besetzen und Wissensformen vermitteln (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang wird in der Fachdebatte unter dem Etikett Theorie-Praxis-Problem aufgegriffen und kritisch erörtert (vgl. u.a. Ackermann/Seeck 1999; Thiersch 2001; Thole/Küster-Schapfl 1997). Gerade angesichts der grundsätzlichen Strukturunterschieden beider Teilsysteme, aber auch der hieraus resultierenden unterschiedlichen Handlungsanforderungen theoretischer Ausbildung und beruflicher Praxistätigkeit werden die Anwendungs- und Transfermöglichkeiten wissenschaftlichen Wissens unter dem Aspekt professionellen Handelns in die Berufspraxis thematisiert (wobei sich vereinfachte Folgerungen verbieten). Aus dieser Perspektive bildet der Versuch, den Begriff der Professionalität einzukreisen, auch eine »Bestimmung der Begegnung von Wissenschaft und Praxis« (Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002, S. 100). Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird dabei allerdings nicht allein für die akademischen Ausbildungen und Berufe thematisiert, sondern nimmt auch in der, allerdings separierten und gänzlich anders gelagerten Diskussion um das Qualifikationsprofil der ErzieherIn breiten Raum ein (vgl. u.a. von Derschau 2001; Dippelhofer-Stiem 2001).

Bezogen auf die empirische Basis des Professionalisierungsdiskurses ist die Forschungslage nach wie vor begrenzt und wenig systematisch.<sup>9</sup> Oder wie es zuletzt Schweppe (2003) formulierte: »Im Gegensatz zur theoretisch geleiteten Professionalisierungsdebatte der Sozialen Arbeit lässt sich dagegen auf der empirischen Ebene ein weitestgehendes Fehlen von Annäherungen an das berufliche bzw. professionelle Handeln und die berufliche bzw. professionelle Praxis von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen feststellen. Über die empirische Realität des Handelns und der Praxis von SozialpädagogInnen ist bislang wenig bekannt. Erst seit kurzer Zeit liegen vereinzelt empirische Rekonstruktionen des beruflichen Handelns von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen vor. Sie beantworten allerdings bislang kaum systematisch die Frage, wie SozialpädagogInnen ihre alltägliche Praxis gestalten und deuten, welche Handlungsmuster sie in der Praxis entwickeln und zum Einsatz kommen und welches berufliche Selbstverständnis zu erkennen ist« (ebd., S. 146). Diese Einschätzung trifft umso mehr, wenn als Referenzsystem nicht die Soziale Arbeit, sondern der Be-

---

9 Vgl. zusammenfassend und nach Forschungstypen systematisiert Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002; Thole 1999; 2002.

reich der Kinder- und Jugendhilfe zugrunde gelegt wird, für die sich die Anzahl der Veröffentlichungen auf wenige Beiträge reduzieren lässt (vgl. die Einzelkapitel zu den Arbeitsfeldern). Ähnlich argumentiert auch Cloos in seiner Expertise (vgl. Teil IV).

(2) Auch in der Qualifikations- und Kompetenzdebatte werden die Voraussetzungen beruflichen Handelns thematisiert. Insgesamt besteht ein überbordendes Literaturangebot mit Beiträgen aus unterschiedlichen Disziplinen (z.B. aus den Bereichen der Psychologie, der Wirtschaftswissenschaften, der Sozialwissenschaften und der Pädagogik und ihrer Teildisziplinen (vgl. u.a. Erpenbeck/Heyse 1999; Hahn 1993; Paul 2000; Stangl 2002). Zugleich ist hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten »Qualifikation« und »Kompetenz« eine erhebliche Begriffsverwirrung zu verzeichnen. So werden beide Termini zum Teil gleichgesetzt, zum Teil differenziert, wobei sich letzteres in der Fachöffentlichkeit durchzusetzen scheint (vgl. Müller 2001):

- Müller akzentuiert beispielsweise bei der Begriffsbestimmung von »Qualifikation« (als Ausdruck, den er sinnlich mit »Qualifizierung« verwendet) »den Prozess der Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen, Fähigkeiten und Routinen« (ebd., S. 153). Demgegenüber beschreibt »Kompetenz« für ihn dagegen eher die »Anwendung der im Qualifikationsprozess erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten« (ebd.), aber auch Zuschreibungsprozesse seitens der Öffentlichkeit, nämlich dergestalt, dass »kompetente Menschen das auch wirklich können, was man ihnen zutraut« (ebd.).
- Weitere Aspekte bringen Busian/Pätzold (2002) ein, nach denen »berufliche Handlungskompetenz« dann gegeben ist, wenn der Mensch »über ein Handlungsrepertoire (verfügt), das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten. Abzugrenzen ist der Begriff der Handlungskompetenz insofern vom Qualifikationsbegriff, der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten meint, die erforderlich sind, um vorgegebene Aufgaben (routinemäßig) bearbeiten zu können. Der Kompetenzbegriff umschließt demgegenüber erworbene handlungswirksame Qualifikationen und nimmt mit der Perspektive der Selbstreflexion und der Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse die Tradition des Bildungsbegriffs auf« (Busian/Pätzold 2002, S. 224).
- Demgegenüber verweisen Erpenbeck/Heyse (1999) wiederum explizit darauf, dass es sich bei »Kompetenzen« um »psychologisch-sozialwissenschaftliche Konstrukte (handelt), die nur bestimmte Merkmale der Realität hervorheben und funktionell zugänglich machen wollen« (ebd., S. 156). Derartige Realitätsmerkmale beziehen sich – so weiter – sowohl auf das Handeln von Individuen mit komplexer psychischer Struktur als auch auf organisationelle Systeme wie Gruppen und Unternehmen. Sie betonen – mit Blick auf das Individuum – zugleich den Aspekt der Selbstbestimmung und weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die verschiedenen Kompetenzen aus den »unterschiedlichen Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereit-

schaften), eben diese Handlungen selbstorganisiert auszuführen« (ebd., S. 157) begründet werden.

- Und schließlich streicht Weiß (2002) heraus, dass Kompetenzen, die für das berufliche Handeln von Bedeutung sind, nicht allein im Rahmen von »organisierten Lehr- und Lernsituationen, sondern (auch) in pädagogisch ungeplanten und unstrukturierten Lernprozessen erworben« werden (ebd., S. 246). Damit wird zugleich auf die Bedeutung informeller Lernprozesse für die Bewältigung beruflicher Handlungsvollzüge hingewiesen.

Bei der Definition von »Kompetenz« oder »beruflicher Handlungskompetenz« wird zur weiteren Differenzierung oft auf analytische Konstrukte zurückgegriffen, mit denen bestimmte Dimensionen beruflichen Handelns akzentuiert werden und die auf den ersten Blick bestechend einfach erscheinen: Dabei ist die Unterteilung zwischen Fach- und Sachkompetenz (1), Methodenkompetenz (2), Sozialkompetenz (3) und Personalkompetenz (4) häufig in der Literatur anzutreffen:

- Mit Sach- oder Fachkompetenz wird die inhaltliche Dimension beruflicher Handlungskompetenz gekennzeichnet, unter die berufsspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gefasst werden (vgl. Busian/Pätzold 2002; Nieke 2002).
- Methodenkompetenz geht über den inhaltlichen Bereich hinaus und akzentuiert einen doppelten Aspekt: Gemeint sind zum einen der situations- und fächerübergreifende Einsatz kognitiver Fähigkeiten. Insofern gilt Methodenkompetenz als eine die jeweiligen Sachstrukturen und Inhaltsbereiche aufschließende Denkmethode. Zum anderen zielt der Begriff auf die Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten und umfasst dementsprechend Schlüsselqualifikationen zur selbsttätigen Erschließung eines jeden Inhaltsbereichs (Busian/Pätzold 2002; Nieke 2002). In diesen Kontext ist auch das Schlüsselqualifikationskonzept einzuordnen, an dessen Entwicklung Mertens bereits Anfang der 1970er-Jahre maßgeblich mitgewirkt hat, um die Frage zu beantworten, welche Mobilitäts- und Flexibilitätsvoraussetzungen dem Individuum seitens der beruflichen Bildung vermittelt werden sollten, um auf die Anforderungen des Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystems erfolgreich reagieren zu können – wie etwa die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (vgl. Edinsel 1994).
- Sozialkompetenz gilt als der am schwierigsten zu definierende Bereich oder auch als Globalkategorie, in die – so kritisch etwa Schuler/Barthelme (1995), Seyfried (1995), Stangl (2002) – Merkmale, Verhaltensweisen oder Fähigkeiten wie Teamkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit etc. eher additiv zusammengefasst werden.
- Selbst- oder Personalkompetenz beschreibt eine Kategorie, unter die die »Dispositionen eines Menschen, die eigene Persönlichkeit sowie das eigene Wissen, das Können und die Fähigkeiten immer wieder zu reflektieren, zu

hinterfragen und ggf. zu verändern« (Busian/Pätzold 2002, S. 224) subsumiert werden.

Der Begriff »berufliche Handlungskompetenz« setzt sich aus allen vier Dimensionen zusammen, da »bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe die einzelnen Kompetenzbereiche sich wechselseitig bedingen und in unterschiedlicher Intensität beansprucht und miteinander verflochten werden« (Busian/Pätzold 2002, S. 224).

Diese Kategorisierung hat jedoch eine Reihe von Nachteilen, wie auch im Projekt in der konkreten Auseinandersetzung am Beispiel der ermittelten Ergebnisse für die Jugendhilfe deutlich wurde (vgl. hierzu die Einzelkapitel). Zunächst einmal sind die verwendeten Kategorien bedeutungslos. D.h., eine Teilkompetenz wie »Flexibilität« ist begründet sowohl dem personalen als auch dem sozialen Kompetenzbereich zuzuordnen – je nachdem, wo Schwerpunkt und Ziel beruflichen Handelns liegen. Deshalb wird die »Sozialkompetenz« in der Literatur auch als »Stolperstein« (vgl. Seyfried 1995) bezeichnet, deren Operationalisierung, Erfassung, Förderung und Beurteilung höchst problematisch ist (vgl. auch Schuler/Barthelme 1995; Stangl 2002). Schuler/Barthelme (1995) weisen mit Blick auf theoretische und empirische Arbeiten zu diesem Bereich darauf hin, dass zur Klärung des Bedeutungsinhalts und zur Messung sozialer Kompetenz vier Komponenten von Bedeutung sind: Der Interaktionsgrad mit anderen Menschen zur Erfassung sozialer Kompetenz, die Situationsspezifität, die sich über Rollen- und Normenerwartungen ergibt, die Zielsetzung und der Grad der Zielrealisierung sowie die Zweckrationalität der eingesetzten Mittel.

Auch – so ein weiterer Nachteil der Einteilung – erscheint bei näherem Hinschauen die Übertragung der zunächst einleuchtend erscheinenden Kategorie »Fach- und Sachkompetenz« auf den Bereich der Sozialpädagogik als uferloses Unterfangen, das den Bereich dieser Expertise sprengt und letztlich bis hin zu den disziplinären und professionsbezogenen sozialpädagogischen Selbstreflexionsbemühungen reicht. Diese grundsätzliche Schwierigkeit spiegelt sich auch in Versuchen, sozialpädagogische Kompetenz im engeren Sinne näher zu fassen (vgl. exemplarisch Faulstich 1997; Müller 2001; Pfaffenberger 2001), die jeweils andere Wege und Zugänge verfolgen, die zudem nicht mit dem vorgestellten Grundschema harmonisieren (zumindest in diesem die Relation der einzelnen Kompetenzbereiche zueinander unklar bleibt). Auch hierin zeigen sich die Grenzen einer rein analytischen Vorgehensweise.

(3) Einen dritten Diskussionsschwerpunkt bildet die Fachlichkeits- und Ausbildungsdebatte innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Hierzu formulierte Göller auf dem Symposium der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) im November des Jahres 2000 in Berlin, an dem sowohl Praxis- als auch AusbildungsvertreterInnen teilgenommen haben (vgl. AGJ 2001): »Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis – Fachlichkeit in der Jugendhilfe« so lautet der Titel für ein schwieriges Unternehmen, auf das sich die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe eingelassen hat. Wer sich mit der Frage nach Fachlichkeit befasst, muss sich zwangsläufig auch mit Qualifizierungsfragen und somit auch mit Struktur und Inhalt von Aus-, Fort- und Weiterbildung auseinandersetzen«

(Göller 2001, S. 8). Zu einem vergleichbaren Befund kommt auch der Elfte Kinder- und Jugendbericht, in dem Fachlichkeit und Professionalität als zentrale Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe hervorgehoben werden (vgl. BMFSFJ 2002a). Diese Zielsetzung – so weiter in der entsprechenden Expertise zum Kinder- und Jugendbericht – impliziert zugleich, »dass fachliches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe gezielt erworben, erlernt und eingeübt werden muss und dafür entsprechende Orte, systematisierte Wissensbestände und bewährte Handlungsmuster zur Verfügung stehen müssen. Professionalität verweist darüber hinaus auf den kompetenten Umgang mit einer in sich widersprüchlichen Handlungsstruktur und auf die dafür notwendigen institutionellen und fachpolitischen Voraussetzungen« (Bissinger u.a. 2002b, S. 15).

Dass Fachlichkeit und Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich sind, erscheint also in der Fachöffentlichkeit unumstritten zu sein. Weit schwieriger ist es jedoch demgegenüber, diese – in eben diesen widersprüchlichen Handlungsstrukturen – konkret zu bestimmen, und zwar vor allem aus zwei Gründen:

Zum einen fehlt bislang aufgrund der starken Binnendifferenzierung dieses Sozialleistungsbereichs ein einheitliches, allgemein akzeptiertes fachliches Verständnis darüber, welche Kompetenzen für die Tätigkeit der Kinder- und Jugendhilfe überhaupt erforderlich sind. Neben der historisch gewachsenen, arbeitsfeldbezogenen Segmentierung der Diskurse liegt ein weiterer Grund dafür in der defizitären Forschungslage. Bislang sind die Forschungsaktivitäten in den einzelnen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe vergleichsweise schwach entwickelt, übersteigt das Nicht-Wissen deutlich das Wissen über das alltägliche Geschehen und die Erziehungswirklichkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Gerade die Ableitung von Aufgaben- und Kompetenzprofilen für die berufliche »Praxis« setzt jedoch empirisch fundierte Kenntnisse über die einzelnen Arbeitsfelder voraus. Dieses zu konstatierende Manko eines allgemeinen Forschungsdefizits macht sich vor diesem Hintergrund vor allem bei der Beschreibung des Berufsalltags bemerkbar, da repräsentative empirische Studien zu den Arbeitsabläufen und Tätigkeitsanforderungen nicht in ausreichendem Umfang vorliegen (vgl. hierzu die Skizzierung des Forschungsstandes in den Einzelkapiteln).

Zum anderen trägt auch der offene Fachkraftbegriff des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu einem relativ hohen Maß an Unbestimmtheit bei der Qualifizierungs- und Professionalisierungsfrage bei. So regelt mit Blick auf die Anforderungen des Jugendhilferechts § 72, Abs. 1 SGB VIII die Grundsätze zur Qualifikation der MitarbeiterInnen.<sup>10</sup> Das so genannte »Fachkräftegebot« be-

---

<sup>10</sup> Das SGB VIII beinhaltet an zwei Stellen Passagen mit Aussagen zu personellen Standards: Hierzu gehört neben dem § 72 auch der § 22, in dem »Fachkräfte und andere Mitarbeiter« als Personenkreis für die berufliche Tätigkeit in Tageseinrichtungen benannt werden (vgl. hierzu Kap. 5.2).

zieht sich auf die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, ist jedoch – so die rechtliche Interpretation – in seinem Kern im Rahmen der Förderung der Träger der freien Jugendhilfe indirekt wirksam bzw. übertragbar (vgl. Münder 2003). Als Fachkräfte gelten hiernach Personen, »die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (...) oder auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen.« Der Fachkraftstatus wird somit über die Elemente der »Persönlichkeit und Ausbildung« definiert, die wiederum durch »besondere Erfahrungen« ersetzbar sind. Damit wird zugleich ausdrücklich festgestellt, dass das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe neben seiner fachlichen Qualifikation vor allem auch von seiner Persönlichkeit her geeignet sein muss, den beruflichen Anforderungen des jeweiligen Arbeitsfeldes gerecht zu werden.

Die besondere Betonung persönlicher Eigenschaften im Rahmen eines Gesetzes dokumentiert dabei zum einen das traditionelle Nebeneinander zwischen Qualifizierungsbemühungen und biografisch bedingten Fähigkeiten, wie sie vor allem in den von Frauen dominierten personenbezogenen Dienstleistungen immer wieder eingefordert werden und mit dem Bild der »Mütterlichkeit als Beruf« als Qualifikationsmoment ihre Verfestigung finden (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999). Hierin spiegelt sich tendenziell ein Verständnis – wie es sich auch in anderen typischen Frauenberufen sozialer und pflegerischer Ausrichtung wiederfindet –, nach dem sich geschlechtsspezifisch zugeschriebene, persönlich und beruflich definierte Kompetenzen bis zur Unkenntlichkeit miteinander vermischen und Erfahrungsqualifikationen an die Stelle einer qualifizierten Ausbildung und professioneller Berufsauffassung treten (vgl. Rabekleberg 1993). Diese Tradition hat bis heute in vielen Konzepten Bestand und spiegelt sich auch in der Diskussion um die notwendigen Qualifikationen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen oder spezifischen Tätigkeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe.<sup>11</sup> Zum anderen liegt dem SGB VIII damit ein Fachlichkeitsbegriff zugrunde, der auf relativ unverbindlichem Niveau verbleibt. Damit verzichtet der Gesetzgeber letztlich auf eine verpflichtende Normierung und bundesweite Steuerung der Personalfrage in der Kinder- und Jugendhilfe – wie es etwa über die Auflistung bzw. den Ausschluss bestimmter Berufe, die die qualitativen Ansprüche einer Tätigkeit in der Kinder- und Ju-

---

11 Ein Beispiel für den Gender-Charakter der Qualifizierungsfrage in der Sozialen Arbeit sind die vielfältigen Kurzausbildungen, die je nach tagespolitischem Bedarf aus der Taufe gehoben werden, nach Abschluss der Ausbildung kaum eine eigenständige Existenzsicherung der Frauen ermöglichen und damit letztlich auf dem Modell der Zuverdiener-Ehe beruhen. Für die Kinder- und Jugendhilfe gewinnen derartige Fragen insbesondere für die Tagespflege an Relevanz, deren Qualifizierungsbemühungen bis hin zur Forderung der »Tagesmutter als Beruf« reichen. Damit soll keineswegs bestritten werden, dass im Rahmen der jeweiligen Familienarbeit möglicherweise vielfältige und wichtige Kompetenzen erworben werden, die jedoch zunächst einmal weder messbar noch miteinander vergleichbar und somit auch nicht mit einer systematischen, professionellen Ausbildung gleichzusetzen sind.

gendhilfe erfüllen bzw. nicht erfüllen, möglich wäre (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Rauschenbach 1998).

Vor diesem Hintergrund hat sich die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) im Jahr 1996 mit dem Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes auseinandergesetzt und exemplarisch eine offene Liste an Berufsausbildungen aufgestellt, die für eine Fachkrafttätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe in Frage kommen. Gleichzeitig hat die BAGLJÄ sowohl allgemeine Anforderungen an die Tätigkeit in der Jugendhilfe (vgl. Abb. ) als auch spezielle Vorgaben für die einzelnen Aufgabenbereiche formuliert. Für die Jugendhilfe allgemein werden im Horizont des SGB VIII eine Reihe wesentlicher Kompetenzen beschrieben und unter Rückgriff auf einzelne Aufgaben näher erläutert (vgl. Abb. 1.1). Auf der 94. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter im April 2003 in Schwerin wurden die einzelnen Fachausschüsse aufgefordert, dieses Papier im Horizont des Elften Kinder- und Jugendberichtes sowie hinsichtlich der Aspekte Elternpartizipation, veränderte Lebenswelten und Bildung zu überarbeiten.

Abb. 1.1: Allgemeine Anforderungen an die verantwortliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe aus der Sicht der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter von 1996

Fähigkeiten und Kompetenzen (Beispiele)	Bezugspunkte (Stichwortartig)
Kommunikative Fähigkeiten (u.a. Kompetenz zur Reflektion der eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen, Handlungsformen, Geschlechterrolle und Verständnis der Lebenswelt, Einstellungen und Muster des Gegenübers)	Dienstleistungs-, Angebots- und AdressatInnenorientierung
Analytische Kompetenz	Erfassung und Analyse komplexer sozialer und individueller Problemzusammenhänge und Entwicklung von Handlungsstrategien und Veränderungsperspektiven
Konzeptionelle Kompetenz (u.a. auch Kompetenz zur adressatenbezogenen Koordination und Vernetzung der Leistungen)	Flexible Gestaltung bedarfsbezogener Leistungsangebote unter Berücksichtigung der aktuellen, individuellen Bedürfnisse der Betroffenen und unter Einbeziehung zukunftsorientierter Zielvorgaben und Entwicklungsoptionen
Beraterische Fähigkeiten und praktische Handlungskompetenz (u.a. Kompetenz den Betroffenen ihre Fähigkeiten bewusst zu machen und dabei zu motivieren, diese einzusetzen;	Gestaltung von Situationen und Strukturen, die den AdressatInnen Lern-, Entwicklungs-, Entlastungs- und/oder Problemlösungsmöglichkeiten bieten

Fähigkeit zur Einwirkung auf problemverursachende Strukturen auf der Grundlage umfassender fachlicher Kenntnisse)	
Fähigkeit zur Mitarbeit an der Jugendhilfeplanung (u.a. aufgabenbezogene konzeptionelle Fähigkeiten, planerische Grundkenntnisse, Darstellung der Planungserfordernisse gegenüber fachlichen und außerfachlichen Instanzen; kommunikative und organisatorische Fähigkeiten; Gesprächsmoderation, Verhandlungsführung, Verwaltungstechnik)	Jugendhilfeplanung als eigenständiges Sachgebiet und als Querschnittsaufgabe für alle Leistungs- und Aufgabenbereiche des Jugendamts (Mitwirkung bei der Entwicklung von Zielen und Standards, an der Aufgaben- und Maßnahmenkritik und an den einzelnen Planungsphasen bis hin zur Konzipierung und Umsetzung von Maßnahmen) sowie mit Blick auf die Anregung, Abstimmung und Förderung der Angebote in Regie freier Träger
Kooperationsfähigkeit (u.a. kommunikative Kompetenzen, methodische Fähigkeiten zur Leitung u. Gestaltung von Arbeitsgesprächen, Teamfähigkeit, Fähigkeit sich mit den Eigengesetzlichkeiten verwandter Gegenstandsbereiche auseinander zu setzen)	Jugendhilfeplanung und Zusammenarbeit mit anderen (organisationsinternen und externen) AkteurInnen im Rahmen von Arbeitsgruppen und interdisziplinären Teams
Kompetenzen im Bereich der Außendarstellung (u.a. allgemeine kommunikative Fähigkeiten im Kontakt mit BürgerInnen, Kindern, Jugendlichen und Fachöffentlichkeit sowie sachbezogene Grundkenntnisse und methodische Fertigkeiten zur öffentlichkeitswirksamen Aufbereitung und Darstellung fachlicher Informationen)	Angebotsorientierung und BürgerInnennähe sowie Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit des Jugendamts
Vertretung der Interessen von jungen Menschen und Eltern (u.a. Auseinandersetzung mit anderen Interessen sowie Standfestigkeit, Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit)	Unterstützung junger Menschen in ihrem Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung sowie Erhalt und Schaffung positiver Lebensverhältnisse (§ 1 SGB VIII) im Interessengeflecht der Kinder- und Jugendhilfe
Bereitschaft zu Fortbildung und Supervision (zur Aktualisierung grundlegender Fähigkeiten – etwa im Bereich der Kommunikation, Konzeptentwicklung, Planung, Kooperation, Öffentlichkeitsarbeit, die im Rahmen der Ausbildung nicht umfassend sichergestellt werden können)	Selbstbildung durch eigenständige Auseinandersetzung mit Fachliteratur, Teilnahme an Fortbildungen und Supervisionen, durch die Kompetenzen in fortlaufenden Prozessen kritischer Selbstüberprüfung vermittelt und weiterentwickelt werden sollen

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass eine arbeitsmarktgespeiste, berufsfeldorientierte und empirisch gespeiste 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 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 Kinder- und Jugendhilfeforschung – auch und gerade für den Bereich der Personalforschung (vgl. AGJ 2003f). Am fehlenden systematischen Wissen über das berufliche Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe krankt letztlich auch die Debatte um die Neuvermessung der Ausbildungslandschaft.

Im Vordergrund der Expertise steht jedoch nicht die Ausbildungs-, sondern die Arbeitsmarktseite. Der Analyse liegt dabei ein differenzierter Praxisbegriff zugrunde, der auf einem Verständnis von Tätigkeitsorientierung beruht, dessen integrale Bestandteile auf vier Punkten beruhen, die jeweils einen spezifischen Ausschnitt der »beruflichen Handlungsvollzüge« der MitarbeiterInnen beleuchten. Hierzu gehören

- die zu beobachtenden sozio-strukturellen und -kulturellen Wandlungsprozesse als Indikatoren für die gesellschaftlich erzeugten und sich verändernden Anforderungen an das Qualifikationsprofil in den jeweiligen Arbeitsfeldern,
- die rechtlichen Normierungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, dessen strukturbildende Gestaltungs- und Qualitätsvorgaben den Rahmen für die berufliche Tätigkeit in den Angeboten und Einrichtungen setzen,
- die wissenschaftlichen Erkenntnisse und fachlichen Normierungen bzw. verbands-, träger- und berufspolitischen Stellungnahmen und Empfehlungen, die Anhaltspunkte zur Entwicklung konzeptioneller und personeller Standards liefern,
- die Implikationen des faktischen Berufsalltags, also der konkreten Aufgaben- und Handlungsvollzüge des Personals, vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen Bedingungen in ihrer Wechselwirkung auf das berufliche Anforderungsprofil der MitarbeiterInnen.

Dabei versteht sich das Projekt in seinen zeitlichen und personellen Ressourcen als begrenztes und – insbesondere in seinem empirischen Teil – als exploratives Unternehmen, dem weitere intensive Forschungsbemühungen folgen sollten. Bezogen auf die Ausbildungsfrage werden auf der Grundlage der erarbeiteten Befunde erste Schlussfolgerungen gezogen, die in Form von Empfehlungen am Ende des Gutachtens einen Ausblick ermöglichen.

Für die konkrete Erstellung der Expertise resultierten aus der ersten Auseinandersetzung mit der Literatur eine Reihe inhaltlicher Fragen, die für die einzelnen Arbeitsfelder jeweils durchbuchstabiert werden, wobei die unterschiedli-

chen Anteile in den einzelnen Kapiteln auch Ausdruck des jeweiligen Forschungs- und Debattenstandes sind. Eine Ausnahme bildet dabei die Ausbildungsanalyse, die sich analog zur mehrheitlichen Konstruktion der sozialpädagogischen Bildungsgänge auf die gesamte Kinder- und Jugendhilfe bezieht. Im Einzelnen waren für die Arbeit im Projekt die folgenden Themen- und Fragehorizonte von Relevanz:

- *Diskursanalyse:* Was heißt Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe? Welche Dimensionen umfasst der Begriff? In welchen Diskussions- und Forschungszusammenhängen werden die hiermit verbundenen Fragen abgehandelt? Wo liegen die Probleme?
- *Arbeitsmarktanalyse:* Wie ist die Kinder- und Jugendhilfe als Berufsfeld strukturiert? Welche wesentlichen Trends sind erkennbar? Wie lässt sich das formale Qualifikationsniveau beschreiben? Welche Einzelberufsgruppen arbeiten in welchem Umfang in der Kinder- und Jugendhilfe?
- *Ausbildungsanalyse:* Wie ist die Ausbildungslandschaft konzipiert? Welche Ausbildungs- und Berufskonzepte liegen den einzelnen Qualifikationsprofilen zugrunde? Welche wesentlichen Entwicklungen sind erkennbar? Wo zeigen sich Schwachstellen, Veränderungs- und/oder Reformbedarf?
- *Aufgaben- und Tätigkeitsanalyse:* Welche rechtlich definierten, fachlich diskutierten und empirisch ermittelten Aufgaben müssen die MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe bewältigen? Welche Aufgaben und Anforderungen sind im konkreten Berufsalltag von Bedeutung? Welche konkreten Tätigkeiten üben die MitarbeiterInnen im beruflichen Alltag aus?
- *Kompetenzanalyse:* Welches Wissen und Können brauchen die MitarbeiterInnen, die sich in der Kinder- und Jugendhilfe beruflich engagieren, zur Bewältigung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten? Wie lassen sich diese Kompetenzen beschreiben? In welchen Aufgabenbereichen bestehen möglicherweise Kompetenzdefizite und Qualifizierungsbedarf?
- *Perspektivanalyse:* Welche Herausforderungen werden zukünftig verstärkt auf die Kinder- und Jugendhilfe zukommen? Welche Entwicklungsszenarien sind denkbar? Was sollten Profis in der Kinder- und Jugendhilfe wissen und können?

### 1.3 Zwischenbilanz

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 gewinnen Personal-, Fachlichkeits- und Qualifizierungsfragen zunehmend an Bedeutung – wie sich auch am wachsenden Engagement der »AbnehmerInnenseite« hinsichtlich der jugendhilferelevanten Fachkraftausbildungen ablesen lässt: In diesem Kontext signalisieren die Beschlüsse der JMK von 1998 und 2001 sowie die Aktivitäten der AGOLJB von 2000 und 2002 einen zunehmenden Mitgestaltungsanspruch in Qualifizierungsfragen und zugleich eine Verlagerung der Verlagerung der Blickrichtung in der Ausbildungsdiskussion, innerhalb derer stärker und konsequenter als in der Vergan-

genheit die Notwendigkeit einer engeren Verzahnung zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung, Fachlichkeit und Qualifizierung, Fachschule und Praxisstätte thematisiert und anerkannt werden. Während sich die Diskussion in der ersten Phase zunächst auf den Beruf und die Ausbildung der ErzieherInnen richtete, erweiterte sich der Fokus in der zweiten Etappe auf eine berufsgruppenübergreifende Sichtweise, bei der über ein zu eng gefasstes Ausbildungs- und Zuständigkeitsdenken hinaus nunmehr das Gesamtqualifikationsgefüge in der Kinder- und Jugendhilfe im Horizont des Arbeitsmarktes im Vordergrund stehen muss. Im Spiegel einer sich – angesichts weit reichender gesellschaftlicher Transformationsprozesse – dynamisch weiterentwickelnden, sozialpädagogischen Praxis müsse das Entsprechungsverhältnis zwischen dem Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes und der Kompetenzvermittlung seitens der Ausbildung grundsätzlich neu fokussiert werden.

Vor diesem Hintergrund erfolgte die Vergabe einer Expertise zum Thema »Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe«, zu denen die Handlungsbereiche der Kindertageseinrichtungen, der Hilfen zur Erziehung, der Kinder- und Jugendarbeit sowie des Jugendamtes gerechnet wurden. 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 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.

Zur Bearbeitung des Forschungsauftrags wurde im Rahmen des Projektes zunächst eine allgemeine Literaturanalyse durchgeführt, um auf dieser Grundlage die inhaltlichen Fragehorizonte zu konkretisieren. Hiernach finden sich inhaltliche 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 gehören (1) der Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit, in dessen Kontext u.a. das sogenannte Theorie-Praxis-Problem aufgegriffen wird, (2) 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 (3) die Fachlichkeits- und Ausbildungsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe, die darunter krankt, dass ein allgemein akzeptiertes, d.h. über die einzelnen Arbeitsfelder hinausweisendes, inhaltliches Verständnis von Fachlichkeit bislang nicht vorhanden ist. Als Ergebnis dieser Analyse lässt sich darüber hinaus festhalten, dass eine arbeitsmarktgespeiste, berufsfeldorientierte und empirisch fundierte Auseinander-

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

Vor diesem Hintergrund wurden für die weitere Projektarbeit die folgenden fünf Ebenen herausgearbeitet: (1) Die Analyse der vorliegenden Fachlichkeitsbegriffe in den ausgewählten Arbeitsfeldern, (2) die quantitative Darstellung der einzelnen Teilarbeitsmärkte, (3) die Skizzierung der Ausbildungslandschaft, (4) die arbeitsfeldbezogene Ermittlung relevanter Aufgaben und (5) die Bestimmung der erforderlichen Kompetenzen.

## 2 Das Untersuchungsdesign (Karin Beher/Nicola Gragert)

Zur Beantwortung der vorgestellten Fragen wurde ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign entwickelt, in das unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen integriert wurden. Es setzt sich im Einzelnen aus drei methodischen Blöcken zusammen:

- der inhaltlichen Literatur- und Sekundäranalyse unterschiedlicher theoretischer Beiträge, fachpolitischer Statements und empirischer Studien, die sich auf Veröffentlichungen und Materialien zu den fachlichen Aufgaben und beruflichen Anforderungen an das Personal sowie auf die sozialpädagogische Ausbildungslandschaft und angrenzende Qualifizierungsbereiche beziehen,
- der sekundäranalytischen Auswertung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik als quantitativer Referenzrahmen für eine Berufsfeldanalyse, um wesentliche Struktur- und Qualifikationsmerkmale des Personals herauszuarbeiten sowie
- dem empirischen Untersuchungsteil, der in seinem projektinternen Kern auf den so genannten »Institutionenporträts« beruht (vgl. Abb. 2.1).

Jede dieser methodischen Herangehensweisen besitzt bestimmte Stärken und Schwächen und ermöglicht spezifische Annäherungen an bestimmte Informationen und Daten. Nur durch diesen breiten Aufbau des Untersuchungsdesigns konnte es gelingen, alle als notwendig zu beachtenden Facetten der Thematik zu beleuchten. Während dabei der Bezugspunkt der Literatur und Sekundäranalysen auf dem jeweiligen Gesamtarbeitsfeld liegt, werden im Rahmen der Institutionenporträts ausgewählte Organisationen bzw. Organisationseinheiten beleuchtet. Sie repräsentieren insofern einen kleinen, exemplarischen Ausschnitt aus dem institutionellen Gesamtgefüge des jeweiligen Handlungsfeldes. Insgesamt wurden in vier ausgewählten Arbeitsfeldern 13 Einrichtungen und Dienste mit unterschiedlichen organisatorischen Settings in die Untersuchung einbezogen.

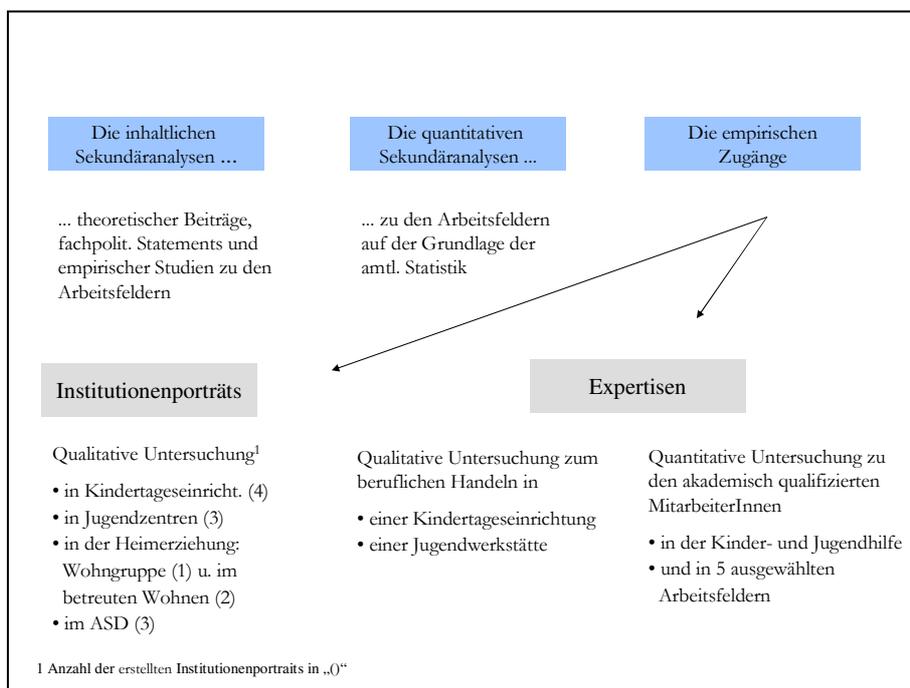
Der qualitative Zugang über die Institutionenporträts wurde durch die Ergebnisse aus zwei weiteren Studien erweitert, die im Kontext anderer Forschungsprojekte erarbeitet worden und in Form von Expertisen in diese Veröffentlichung eingeflossen sind. Zu den beiden Expertisen zählt zum ersten die von Peter Cloos erstellte ethnografische Studie zu den beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe. Am Beispiel einer Elterninitiative und einer Jugendwerkstatt erfolgt in diesem Beitrag eine differenzierte Analyse beruflichen Handelns unter Berücksichtigung unterschiedlicher Berufsbiografien und -abschlüsse, die entlang organisationskulturell bedeutsamer Faktoren interpretiert werden. Der methodische Zugang basiert auf einer Kombination von teilnehmender Beobachtung, der Durchführung von Interviews sowie der Analyse von Teamsitzungen und Dokumenten.

Die zweite Expertise wurde von Ivo Züchner erarbeitet. Sie beruht auf einer quantitativen Befragung, die im Rahmen eines DFG-Forschungsprojekts zum

»Berufsverbleib und zur Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen« durchgeführt wurde (vgl. ausführlich Krüger u.a. 2003). In der Expertise, die auf einer Sonderauswertung des Datenmaterials beruht, werden Tätigkeitsprofile, Wissensbestände und Kompetenzen für die Gruppe der akademisch qualifizierten MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe beleuchtet. Da beide Beiträge jeweils detaillierte Informationen zur Zielsetzung und Methodik enthalten, wird an dieser Stelle auf eine weitere Darstellung verzichtet (vgl. Teil IV).

Da die forschungslogischen Arbeitsschritte, die unter den Etikett »Inhalts-, Literatur- und Sekundäranalyse« subsumiert werden, auf allgemein bekannten Verfahren und Vorgehensweisen basieren, richten sich die folgenden Ausführungen auf diejenigen Verfahrenswege, die speziell für diese Untersuchung entwickelt worden sind und die für die Projektarbeit im engeren Sinne relevant waren – d.h. die Institutionenporträts.

Abb. 2.1: Das Untersuchungsdesign im Überblick



Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund 2004

## **2.1 Die Institutionenporträts**

Über die beruflichen Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe liegen in der Literatur bislang nur wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Dabei wurden insbesondere auch Unterschiede, die aus dem jeweiligen organisatorischen Setting resultieren, bislang kaum ins Blickfeld empirischer Forschung gerückt. Ausgehend von der Annahme, dass die Strukturen beruflichen Handelns in jeweils arbeitsfeldspezifische Settings eingebettet sind, sollte mittels des empirischen Untersuchungsteils die Frage geklärt werden, mit welchen Aufgaben die MitarbeiterInnen in den ausgewählten Organisationen und Arbeitsbereichen in ihrem Berufsalltag konkret konfrontiert werden und welche Grundkompetenzen sie zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags überhaupt benötigen. Im Vordergrund stand dabei die Perspektive derjenigen MitarbeiterInnen, die in der sozialpädagogischen Arbeit leitend oder in anderer Funktion tätig sind. Im Folgenden sollen nunmehr die Untersuchungsinstrumente, die untersuchten Organisationen und befragten MitarbeiterInnen sowie einige Erläuterungen zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse vorgestellt werden.

## **2.2 Die Erhebungsinstrumente**

Bei der relativen Unbekanntheit des Forschungsfeldes erschien es sinnvoll, verschiedene Methoden der Datenerhebung zu triangulieren (vgl. Flick u.a. 2000). Zur Erfassung der beruflichen Handlungsvollzüge in den Einrichtungen wurde deshalb ein Untersuchungsinstrumentarium entwickelt, das sich aus drei Komponenten zusammensetzt: Hierzu gehören (1) ein kombiniertes, leitfadengestütztes Informationsgespräch und Eingangsgespräch, (2) eine schriftliche MitarbeiterInnenbefragung mittels eines Erhebungsbogens zur Erfassung der beruflichen Tätigkeiten und des hiermit verbundenen Zeitaufwandes sowie (3) eine zeitlich versetzte Gruppendiskussion, die jeweils in allen untersuchten Organisationen durchgeführt worden ist.

(1) Die Informationsgespräche und Eingangsgespräche wurden entweder mit der Leitungskraft, mehreren Fachkräften oder dem gesamten MitarbeiterInnen-Team geführt. Grundlage des Gesprächs war ein offener Leitfaden, der nach einzelnen Themenkomplexen strukturiert und flexibel einsetzbar war. Flexibel heißt in diesem Kontext, dass der Leitfaden so offen gestaltet werden muss, dass »unerwartete Themendimensionierungen des Experten nicht verhindert« werden (Meuser/Nagel 1997, S. 487), und dass die InterviewerInnen und Befragten die Möglichkeit haben, ein Gespräch zu führen, dessen »Gesprächsfluss« nicht durch detailgenaue und ausformulierte Fragen ständig unterbrochen wird. Mit dem Informations- und Eingangsgespräch war eine doppelte Zielsetzung verbunden:

- Zum einen ging es darum, den beteiligten Organisationen differenzierte Grundinformationen zum Projekt zu liefern, organisatorische und technische Fragen abzuklären und den MitarbeiterInnen die Möglichkeit gezielter Rückfragen zu bieten. Hierdurch sollten potenzielle Bedenken gegenüber der Untersuchung bereits im Vorfeld abgebaut, der Nutzen der Befragung für die Einrichtung verdeutlicht und auf diese Weise die Akzeptanz für die Beteiligung an der Untersuchung erhöht werden.
- Zum anderen dienten diese Gespräche dazu, die konzeptionellen Besonderheiten der jeweiligen Dienste und Angebote in ihrem Einzugsgebiet sowie die organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen zu erfassen. Soweit dies möglich war, wurden auch die Räume der Einrichtung besichtigt, um einen atmosphärischen Eindruck und Hinweise über die Organisationsweise zu gewinnen.

Dieser Arbeitsschritt bildete zugleich eine wichtige Voraussetzung zur Durchführung der Befragung und des Gruppenverfahrens. So war es für die Gruppendiskussion wichtig, unterschiedliche AkteurInnen dergestalt zusammenzustellen, dass unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen sichtbar wurden (etwa durch die Teilnahme von MitarbeiterInnen in der Leitung, im Gruppendienst, in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen und – sofern dies möglich war – mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen). Hinzu kam die Notwendigkeit einer exakten organisatorischen Planung, ohne die eine derartige »Veranstaltung« im »laufenden Betrieb« der Einrichtung nicht ohne weiteres möglich gewesen wäre. Hinsichtlich der Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft wurde in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Teilnahme an der Untersuchung eine zusätzliche Aufgabe im Arbeitsalltag der Fachkräfte darstellte, die viel Engagement voraussetzt. Auf der anderen Seite wurde aber ersichtlich, dass eine wesentliche Motivation, an der Untersuchung teilzunehmen, auch in der Hoffnung bestand, dass die Studie dazu beitragen »möge, gewünschte Veränderungen in Aus- und Fortbildung sowie im Arbeitsalltag zu erreichen.

(2) Zur Erfassung der beruflichen Handlungsvollzüge in den untersuchten Organisationen wurde ein *Frage- und Zeitverwendungsbogen* entwickelt, der möglichst von jeder/jedem MitarbeiterIn in der sozialpädagogischen Arbeit sowie der Einrichtungsleitung ausgefüllt werden sollte – unabhängig vom jeweiligen Beruf oder Arbeitsvertrag. Dieses Erhebungsinstrument bestand aus zwei Teilen.

- Mittels des vorangestellten Kurzfragebogens sollten ausgewählte Daten zur Person und Arbeitssituation der MitarbeiterInnen in der Einrichtung erhoben werden. Erfasst wurden beispielsweise die berufliche Vorbildung, berufsqualifizierende Zusatzausbildungen, absolvierte Fortbildungen sowie die Art und Dauer der vorangegangenen Berufstätigkeit. Im Unterschied zum Hauptteil wurde dieser einmalig ausgefüllt.
- Den Schwerpunkt des Erhebungsinstrumentariums bildete der Zeiterfassungsbogen, der an zwei unterschiedlichen Arbeitstagen innerhalb einer Woche von den MitarbeiterInnen geführt werden sollte, um ihre beruflichen

Tätigkeiten zu erfassen. Die Beschreibung der jeweiligen Tätigkeit sollte möglichst genau und ausführlich sowie differenziert in Haupt- und Nebenaktivität über den gesamten Arbeitstag erfolgen.<sup>12</sup> Vorgegeben wurden Zeiterfassungsperioden von je 30 Minuten (in Kindertageseinrichtungen und im ASD) sowie von 60 Minuten (in Jugendzentren und in der Heimerziehung). Durch die unterschiedlichen Zeitkategorien sollte Unterschieden im Berufsalltag der verschiedenen Einrichtungen Rechnung getragen und der individuelle Zeitaufwand minimiert werden. So wurde etwa für den Bereich der Heimerziehung eine Zeiterfassungsperiode von 60 Minuten gewählt, da aufgrund längerer Schichtdienste (24-Stunden-Betreuung) oder längerer Fahrten (zu den Wohnungen der Jugendlichen beim sozialpädagogisch betreuten Wohnen) das ständige Ausfüllen des Bogens einmal eine zu große Schwierigkeit für die Fachkräfte dargestellt hätte und zum anderen kein größerer Erkenntniswert zu erwarten gewesen wäre. Über die Tätigkeits- und Zeitanangaben hinaus wurden zusätzlich Angaben zur Tagesplanung, zu anfallenden Terminen und zu erledigenden Aufgaben des Tages erbeten, die zu Beginn des dokumentierten Arbeitstages eingetragen werden sollten.

Die erhobenen Daten fungierten als Basis zur Erstellung typologischer Aufgaben- und Tätigkeitsprofile, die auf der Grundlage der anonymisierten Einzelbögen in Form einer Übersicht zunächst für die Gesamteinrichtung erstellt und auf Wandtafeln visualisiert wurden. Diese bildeten die empirische Basis für die Gruppendiskussionen.

(3) Ziel der Gruppendiskussionen war es,

- die auf der Grundlage der Fragebögen ermittelten Aufgaben mit Blick auf ihre Vollständigkeit (etwa auch hinsichtlich sporadisch anfallender, möglicherweise nicht erfasster Tätigkeiten) sowie ihre zeitliche und qualitative Bedeutung für den Organisationsalltag zu diskutieren und zu bewerten,
- die beruflichen Anforderungen, die mit den einzelnen Aufgaben und Tätigkeiten verbunden sind, zu ermitteln und in diesem Kontext möglichst auch Veränderungen zu erfassen,
- auf dieser Grundlage und bezogen auf konkrete Aufgaben die zur Bewältigung der Anforderungen der erforderlichen Kompetenzen herauszuarbeiten,

---

12 Aufgezeichnet werden sollten auch alle konzeptionellen, planerischen oder reflexiven Tätigkeiten (z.B. Überlegungen oder Reflexionen). In den Bogen können mehrere gleichzeitig ausgeführte Tätigkeiten eingetragen werden. Dabei gilt als die Hauptaktivität, was zum Zeitpunkt der Ausführung als die wichtigste Tätigkeit angesehen wird und als Nebentätigkeit, was als wichtigste Tätigkeit nebenbei angesehen wird (z.B. Hauptaktivität: Berichte schreiben, Nebenaktivität: auf Anrufe reagieren).

- zukünftige Herausforderungen, die aus Sicht der MitarbeiterInnen auf ihre Einrichtungen zukommen werden, auch im Hinblick auf den möglichen Kompetenz- und Fortbildungsbedarf zu thematisieren.

Über diese vier inhaltlichen Schwerpunkte hinaus, die das Grundgerüst der Gruppendiskussion bildeten, wurde zusätzlich die Ausbildungsfrage diskutiert. Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen wurde – auch aufgrund der TeilnehmerInnenstrukturen (d.h. überwiegend ErzieherInnen, jeweils eine oder zwei PraktikantInnen der Fachschule für Sozialpädagogik und nur wenige KinderpflegerInnen, die zu dieser Frage kein Statement abgaben) – nur die ErzieherInnenbildung (die jedoch engagiert) diskutiert. In den anderen Arbeitsfeldern umfasste die Auseinandersetzung auch weitere, sozialpädagogische Qualifizierungsangebote.

Methodisch wurde mit den so genannten »Organisationskarten« ein vergleichsweise neues Gruppendiskussionsverfahren gewählt. Die Grundstruktur der Organisationskarten basiert auf dem sogenannten Mind-Mapping als Visualisierungsinstrument, das neben dem Einsatz in der Weiterbildung auch im Rahmen qualitativer Forschung zur Aufgliederung und Strukturierung komplexer Sachverhalte genutzt werden kann. Im Unterschied zu Mind-Maps, die originär zur Unterstützung und Optimierung von Lern- und Problemlösungsprozessen verwendet werden, zielen Organisationskarten auf »die Erfassung der intersubjektiv geteilten und vorwiegend impliziten Grundannahmen der Organisationsmitglieder« (Barth/Pfaff 2002, S. 276). Dementsprechend bilden sie keine offiziellen Abbildungen von Organisationen und deren Abläufen, sondern intendieren sowohl die Erhebung tatsächlich handlungsrelevanter Theorien als auch die Erfassung impliziter Phänomene und Sinngehalte. Durch die Anwendung dieses Verfahrens sollten über die visualisierte Darstellung und die konkrete Abbildung des während der Diskussion entstehenden Bezugsgeflechts die Bedeutungshorizonte der ermittelten Aufgaben und Kompetenzen geklärt werden.<sup>13</sup> Die Zielsetzung bestand darin, auf diesem Weg zu den »intersubjektiv geteilten und den Organisationsmitgliedern nur teilweise bewussten Sinngehalten zu gelangen« (vgl. ebd., S. 283). Zugleich erfolgte die Gewinnung der Daten auf zwei Ebenen: der dokumentierten Aufgaben- und Kompetenzkarten auf den Wandtafeln und durch die Klärung der Bedeutungsinhalte im Rahmen der Gruppendiskussionen, wobei auch die beruflichen Anforderungen der unterschiedlichen AkteurInnen (Gruppendienst, Leitung, Honorarkräfte etc.) flexibel in den Blick genommen werden konnten.

---

13 Bei der konkreten Erstellung von Mind-Maps wurden die »typischen Arbeitsvollzüge im beruflichen Alltag« als Ausgangsthema gewählt. Von diesem Thema gehen Zweige und Äste (Aufgaben und Anforderungen) aus, die durch Schlüsselwörter verbunden werden. Durch Symbole, Bilder, Zeichen und Farben können inhaltliche Aspekte der Schlüsselwörter hervorgehoben werden. Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet.

Durch dieses Verfahren ist es möglich, mehr über die alltäglichen Arbeitsvollzüge der MitarbeiterInnen zu erfahren, da sie sich im Gespräch gegenseitig anregen können. Es besteht die Möglichkeit, typische Handlungsabläufe darzustellen, die sonst schwer in Worte zu fassen sind oder den Fachkräften häufig normal und unwichtig erscheinen. Zusätzlich werden Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zum Gegenstand bzw. entstehen überhaupt erst im Gruppenprozess und können durch den diskursiven Austausch im Verlauf der Diskussion möglicherweise modifiziert werden (vgl. Lamnek 1998). Aufgrund der Thematik der vorliegenden Untersuchung eignet sich dieses Verfahren nicht nur besonders gut, um ein breites Meinungsspektrum und auch emotionale Hintergründe und versteckte Annahmen zu erheben, sondern trägt auch zum Abbau eines Kontrollgefühls bei, welches durch diese Untersuchung bei vielen MitarbeiterInnen hervorgerufen werden kann.

### **2.3 Die Vorstellung der untersuchten Organisationen und der Stichprobe**

Zur Erstellung der Institutionenporträts wurden insgesamt 13 Organisationen aus vier Arbeitsfeldern ausgewählt, in denen jeweils Eingangsgespräche, eine Fragebogen- und Zeitverwendungsbefragung sowie Gruppendiskussionen durchgeführt worden sind. Per Fragebogen wurden insgesamt 121 MitarbeiterInnen befragt. Pro Arbeitsfeld wurden jeweils drei bzw. im Bereich der Kindertageseinrichtungen vier Organisationen/Organisationseinheiten in die Untersuchung einbezogen. Die Auswahl der Einrichtungen orientierte sich aus organisatorischen und arbeitstechnischen Gründen an der Nähe zu den Projektstandorten Bayern und Nordrhein-Westfalen. Im Vordergrund standen Einrichtungen, die für den jeweiligen Arbeitsbereich als »typisch« bezeichnet werden können. Die Feldphase, d.h. die Kontaktaufnahme und Durchführung der Untersuchung erfolgte zwischen April und September des Jahres 2003. Bei der Auswahl der Einrichtungen und Arbeitsbereiche waren für die einzelnen Arbeitsfelder verschiedene Kriterien von Relevanz, die im Folgenden dargestellt werden.

#### *2.3.1 Das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen*

Die Untersuchung wurde im Unterschied zu den anderen Arbeitsfeldern in vier Tageseinrichtungen für Kinder in Dortmund durchgeführt. Wesentliche Auswahlkriterien im Vorfeld waren (1) die Trägerschaft, (2) das Betreuungsangebot bzw. die Erziehungsbereiche und (3) der Sozialraum und damit die vermuteten Familienstrukturen in den Einrichtungen. Die Entscheidung, ein zusätzliches Institutionenporträt zu erstellen, wurde getroffen, um den Aspekt der integrativen Erziehung in der Untersuchung stärker zu berücksichtigen.

(1) Um der Trägerlandschaft im Arbeitsfeld, die – laut Kinder- und Jugendhilfestatistik – durch einen hohen quantitativen Anteil freier Träger gekennzeich-

net ist, Rechnung zu tragen, wurden ein städtischer Kindergarten (TE-1) und zwei konfessionelle Tageseinrichtungen für Kinder in Trägerschaft der jeweiligen katholischen und evangelischen Kirchengemeinde (TE-2 und TE-3) untersucht. Darüber hinaus wurde eine Elterninitiative (TE-4) mit in die Untersuchung einbezogen, die sich in der Rechtsform des eingetragenen Vereins dem DPWW angeschlossen hat.<sup>14</sup>

(2) Relevant für die Auswahl der Einrichtung war darüber hinaus das Betreuungsangebot, um die unterschiedlichen Altersgruppen in Kindertageseinrichtungen bei der Ermittlung der Aufgabenvollzüge zu berücksichtigen. In den befragten Tageseinrichtungen wurden zusammengenommen Kinder von vier Monaten bis 12 Jahren betreut. Bezogen auf die Organisationsstrukturen handelte es sich im Einzelnen um einen reinen Kindergarten (TE-1) und drei kombinierte Einrichtungen. Hierzu zählten

- eine Tageseinrichtung für Kinder im Alter von vier Monaten bis zum Schuleintritt mit altersgemischter Erziehung (TE-4),
- eine Tageseinrichtung für Kinder im Alter zwischen drei und zehn Jahren mit altersgemischter Erziehung (TE 3) sowie
- eine Tageseinrichtung für Kinder von drei bis zwölf Jahren mit alterseinheitlichen und -gemischten Gruppen (TE 2).

(3) Der Sozialraum: Durch die Berücksichtigung der örtlichen Lage bei der Auswahl der Tageseinrichtungen sollten diejenigen beruflichen Anforderungen erfasst werden, die aus den Spezifika des jeweiligen Sozialraums für die MitarbeiterInnen resultieren. Hierzu gehörten

- ein innerstädtischer Stadtteil, der als wesentlicher Integrations- und Zuwanderungsstandort für die ganze Kommune fungiert (vgl. Planungsamt der Stadt Dortmund). Dementsprechend haben – nach Auskunft der MitarbeiterInnen im Eingangsinterview – rund 80% der Kinder in der Einrichtung einen Migrationshintergrund. Neben den Herausforderungen, die aus dem Nebeneinander der unterschiedlichen Kulturen erwachsen, liegt die Einrichtung in einem sozialen Brennpunkt, in dem überdurchschnittlich viele sozial benachteiligte Familien leben, so dass die MitarbeiterInnen auch auf dieser Ebene – so ein Ergebnis der Gruppendiskussion – mit erhöhten Arbeitsanforderungen und Belastungen umgehen müssen. Das Angebot an Kinder-

---

<sup>14</sup> Diese Entscheidung wurde u.a. beeinflusst durch die Trägerstrukturen im Arbeitsfeld. So betrug laut Kinder- und Jugendhilfestatistik am 31.12.1998 bundesweit der Anteil der öffentlichen Träger an allen Kindertageseinrichtungen rund 42%, dem gut 58% an Tageseinrichtungen in freier Trägerschaft gegenüberstanden. Unter den freien Trägern bildeten der Caritasverband und sonstige katholische Träger mit einem Anteil von rund 35%, das Diakonische Werk und sonstige der EKD angeschlossenen Träger mit gut 29% sowie der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband mit 7,8% an den Einrichtungen in freier Trägerschaft die größten Gruppen.

gartenplätzen im Stadtteil bezeichneten die MitarbeiterInnen zusammengekommen als gut.

- ein durchmisches Einzugsgebiet mit heterogener Wohnbebauung und Bevölkerungsstruktur, in dem – laut Eingangsinterview – sowohl Eltern »auf dem Sprung ins Eigenheim« als auch sozial weniger gut abgedeckte Familien leben, so dass der familiäre Hintergrund der Kinder in der Einrichtung sehr gemischt ist. Der Anteil von Kindern aus Migrationsfamilien – so die Einrichtungsleiterin – liegt bei rund 20%. Da zum Einzugsgebiet auch ein Neubaugebiet mit vielen jungen Familien zählt, verfügt die Einrichtung über eine gut gefüllte Warteliste.
- ein eher peripheriefernere Ortsteil, der sich seinen »dörflichen« Charakter bewahren konnte und durch Ein- und Zweifamilienhäuser mit Gartenanlagen geprägt ist. Die Kinder in der Einrichtung kommen schwerpunktmäßig aus »intakten«, sozial abgesicherten Familien (Mutter, Vater und ein bis zwei Kind(er)). In der Einrichtung sind nur sehr wenige Kinder aus Migrationsfamilien. Bestandteil der Arbeit in der Einrichtung ist die Einzelintegration von Kindern mit erhöhtem Förderungsbedarf auf der Grundlage der Bestimmungen des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe. Im Stadtteil besteht ein großes Angebot an Plätzen in Kindertageseinrichtungen.
- schließlich ein eher »gut«-bürgerlicher Stadtteil, dessen konkrete Sozialstrukturen – wie sich im Vorgespräch herausstellte – für die Arbeit der Einrichtung jedoch kaum von Bedeutung sind, da die Familien aufgrund des knappen Angebots an Plätzen für Kinder unter drei Jahren aus dem gesamten Stadtgebiet sowie zum Teil aus den benachbarten Kreisen und Kommunen kommen. Bei den Elternteilen handelt es sich mehrheitlich um besser situierte Akademikerpaare. Die Kinder – so die Leiterin – kommen aus behüteten Familien, haben kaum Probleme und werden von ihren Eltern stark gefördert. Die wenigen Kinder aus Migrationsfamilien haben keinen besonderen Sprachförderbedarf, da ihre Eltern bereits selbst ausreichende Sprachkenntnisse haben und gut integriert sind.

Bezogen auf die Teamstrukturen im Horizont der Stichprobe haben insgesamt 42 MitarbeiterInnen in der Leitung und im Gruppendienst den Frage- und Zeitverwendungsbogen ausgefüllt. 41 der Befragten waren weiblich, ein Mitarbeiter war männlich. Die Einzelangaben aus den Erhebungsbögen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *Altersstruktur:* Das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen beträgt 36,9 Jahre, bei Altersunterschieden zwischen den Tageseinrichtungen. Bezogen auf die Altersverteilung sind drei MitarbeiterInnen unter 25 Jahre alt (7,1%), 22 fallen in die Altersgruppe von 25 bis 39 Jahre (52,4 %) und 16 in die Altersspanne von 40 bis 59 Jahre (38,1%). Keine MitarbeiterIn ist 60 Jahre und älter. Wird die Kinder- und Jugendhilfestatistik als Maßstab zur Einordnung der Stichprobe zugrunde gelegt, dann zeigt sich, dass bei den MitarbeiterIn-

nen in der Befragung die Altersgruppe der 25- bis unter 40-Jährigen sehr stark vertreten war.<sup>15</sup>

Tab. 2.1: Ausgewertete Fragebögen und ermitteltes Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen in der Erhebung

	Fragebögen	Durchschnittsalter in Jahren
TE 1	18	33,7
TE 2	9	43,7
TE 3	12	35,1
TE 4	3	43,3
	n = 42	36,9

Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund 2004

- *Aus-, Fort- und Weiterbildung:* Von den 42 MitarbeiterInnen haben drei eine Ausbildung zur HeilpädagogIn, von denen zwei jedoch allein in der Einrichtung mit integrativem Konzept (TE 3) als Einrichtungs- und Gruppenleitung (nicht jedoch als Integrationskraft) tätig sind. 30 MitarbeiterInnen haben eine Ausbildung zum/r ErzieherIn absolviert, unter denen eine Mitarbeiterin zusätzlich über eine Ausbildung zur Sozialassistentin verfügt und die andere als Diplom-Sozialpädagogin im Anerkennungsjahr in der Einrichtung tätig ist. Darüber hinaus waren sieben KinderpflegerInnen in zwei Einrichtungen (TE 1 und TE 2) beschäftigt, d.h. umgekehrt, dass in den beiden anderen nur ErzieherInnen und HeilpädagogInnen tätig waren (TE 3 und TE 4).
- Bezüglich der Fortbildungsbereitschaft und -möglichkeit der MitarbeiterInnen lässt sich zunächst sagen, dass 81 % bzw. 34 der Befragten an einer oder mehreren Fortbildungen teilgenommen haben. In der Tendenz besuchen mehr ErzieherInnen (85%) als KinderpflegerInnen (67%) Fortbildungen. Bezogen auf die Themen der einzelnen Fortbildungen zeigt sich ein breites inhaltliches Spektrum, das von der naturnahen Gestaltung des Außengeländes bis zu Computerkursen reicht.

15 Im Vergleich zu Westdeutschland (20,6% aller tätigen Personen im Arbeitsfeld Kita am 31.12.1998) waren die jüngsten MitarbeiterInnen unter-, im Vergleich zu Ostdeutschland (2,7%) jedoch überrepräsentiert. Überdurchschnittlich vertreten war demgegenüber sowohl bezüglich der alten (43%) als auch der neuen Länder (35,1%) die Altersgruppe der 25- bis unter 40-Jährigen. In der Gruppe der 40- bis unter 60-Jährigen waren in der Stichprobe in Relation zur Altersstruktur im Westen (35,2%) leicht überdurchschnittlich und zur Verteilung im Osten (61,7%) unterdurchschnittlich viel Beschäftigte vertreten. Allerdings beruhen diese Prozentwerte auf der Altersstruktur aller tätigen Personen im Arbeitsfeld Kita.

### 2.3.2 Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung

Für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung wurde der Bereich der Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII gewählt, weil es sich hierbei um ein klassisches und gleichzeitig sehr vielfältiges Arbeitsfeld handelt, indem auch die in letzter Zeit häufig diskutierten sogenannten flexiblen Hilfeformen eine große Rolle spielen. Für die Institutionenporträts wurden zwei unterschiedliche Betreuungsssettings gewählt.

Die ausgewählten Heimeinrichtungen lassen sich in zwei unterschiedliche Einrichtungstypen differenzieren:

(1) Die im Rahmen der Untersuchung gewählte *Wohngruppe* (WG) liegt in einem Großstadtvorort und gehört einer Einrichtung an, die sich in der Trägerschaft eines freien Trägers befindet. Die Einrichtung bietet unterschiedliche Hilfen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb und außerhalb des Stammhauses an. In der untersuchten Außenwohngruppe werden sieben Mädchen und Jungen im Alter von 14 bis 18 Jahren, die aufgrund sozialer oder familiärer Schwierigkeiten sozialpädagogische Unterstützung benötigen, rund um die Uhr und 365 Tage im Jahr betreut. Zudem werden unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in die WG aufgenommen. Die Gruppe lebt in einer Doppelhaushälfte in einem Wohngebiet, die nicht für Heimerziehungszwecke erbaut wurde. In der Jugendwohngruppe arbeiten auf vier Stellen fünf pädagogische Fachkräfte, die in der Regel alleine den Schichtdienst in der Einrichtung abdecken. Im Gruppendienst sind zwei ErzieherInnen, zwei Diplom-PädagogInnen und ein/e HeilerzieherIn beschäftigt. Der gruppenergänzende Fachdienst besteht aus einer Heilpädagogin und einer konsultarisch tätigen Kinder- und Jugendpsychiaterin. Weiterhin wird die Gruppe durch die Bereichsleitung beraten und unterstützt (vgl. Tab. 2.2.).

Mit Blick auf die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik ist es als untypisch zu betrachten, dass zwei Diplom-PädagogInnen in der untersuchten Wohngruppe arbeiten. In Westdeutschland sind die ErzieherInnen (ca. 50%) und die SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH) (ca. 20%) die stärksten Berufsgruppen in der Wohngruppenarbeit. Die Diplom-PädagogInnen sind mit ca. 4% für dieses Arbeitsfeld relativ unbedeutend.

Tab. 2.2: Anzahl der Fragebögen im Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung

Fragebögen	Anzahl	Wohngruppe (WG)	Betreutes Wohnen (BW)
Ingesamt	16	6	10
davon Leitung	2	1	1

Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund 2004

Anhand der Daten zur Person und Arbeitssituation der Fachkräfte lässt sich erkennen, dass der Gruppendienst in der Heimerziehung für die MitarbeiterInnen

als Berufseinstieg gewählt wurde. Obwohl es sich bei einer Mitarbeiterin der untersuchten Wohngruppe um einen beruflichen Wiedereinstieg nach einer 16-jährigen Familienphase handelt, liegt das Durchschnittsalter der Fachkräfte, aufgrund des frühen Eintrittszeitpunktes der restlichen vier MitarbeiterInnen, bei 29 Jahren. Trotz einer bisher relativ kurzen Berufstätigkeit haben drei von fünf MitarbeiterInnen ihren Arbeitsplatz in der Heimerziehung schon einmal gewechselt. In der untersuchten Einrichtung beträgt die mit Abstand längste Beschäftigungszeit einer Mitarbeiterin zwei Jahre. In der Gruppendiskussion wurde in diesem Zusammenhang erläutert, dass nahezu alle MitarbeiterInnen ihre Schichtdiensttätigkeit als eine zeitlich befristete Beschäftigung ansehen, die sie zu gegebenem Zeitpunkt u.a. aufgrund ihrer eigenen Familienplanung aufgeben werden. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass die Verweildauer der Fachkräfte in den Einrichtungen der Heimerziehung nicht besonders lang ist und die Fluktuation in diesen Einrichtungen der Heimerziehung dementsprechend hoch. In Bezug auf die Berufsgruppen fällt in diesem Team auf, dass auch Diplom-PädagogInnen (U) einen Berufseinstieg in der Heimerziehung finden, obwohl sie nach den in den Ausbildungsverordnungen festgehaltenen Zielen für andere Tätigkeitsfelder vorbereitet werden.

(2) Für den Arbeitsbereich des *sozialpädagogisch betreuten Jugendwohnens* wurden zwei unterschiedliche Teams einer Einrichtung ausgewählt, die in einem großstädtischen Jugendhilfeverein integriert ist und eine flexible, individuelle und an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientierte Betreuung gewährleisten soll. Die jungen Menschen ab dem 16. Lebensjahr sind in eigenen Wohnräumen untergebracht und benötigen in der Regel Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung, im Schul- und Ausbildungsbereich sowie beim Verselbstständigungsprozess. In einem der befragten Teams arbeiten vier und in dem anderen fünf MitarbeiterInnen. Die Teams verfügen jeweils über eigene Büro- und Gruppenräume. Die sozialpädagogischen Fachkräfte (SozialpädagogInnen (FH) und ein Diplom-Pädagoge (U), teilweise mit therapeutischen Zusatzausbildungen) arbeiten in einem Betreuungsschlüssel von 1 : 4, haben in der Regel zwei Termine pro Woche bei einem der zu betreuenden Jugendlichen und organisieren ihren Tagesplan und ihre Termine weitgehend eigenständig.

Die Daten zur Person und Arbeitssituation der Fachkräfte des betreuten Wohnens zeigen, dass zwei Drittel der Befragten seit über zehn Jahren in der Heimerziehung und häufig auch die gleiche Zeit in der untersuchten Einrichtung tätig ist. Es zeigt sich daher, dass die Verweildauer der Fachkräfte in dieser Einrichtung des betreuten Wohnens wesentlich länger ist als in der untersuchten Wohngruppe. Weitere Unterschiede zur Wohngruppe sind, dass keine/r der befragten Fachkräfte den Arbeitsbereich des betreuten Wohnens als Berufseinstieg gewählt hat und sich keine BerufsanfängerInnen unter den MitarbeiterInnen befinden. Das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen ist dementsprechend höher und liegt bei 39 Jahren. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass sich der lange Verbleib in derselben Einrichtung vor allen Dingen mit

dem guten Arbeitsklima, den internen Netzwerkstrukturen (z.B. die Organisation und Durchführung vereinsinterner Fortbildungen) sowie der MitarbeiterInnenförderung von Seiten der Leitungsebene begründen lässt. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass viele Fachkräfte das Älterwerden in ihrem jetzigen Arbeitsfeld jedoch mit Sorge betrachten. Sie können sich nicht vorstellen, diese Tätigkeit bis in das Rentenalter auszuüben, sehen aber auch kaum berufliche Alternativen.

Bezüglich der Weiterbildungen sowie der Fortbildungsbereitschaft und Fortbildungsmöglichkeiten der MitarbeiterInnen zeigt sich, dass die MitarbeiterInnen der Wohngruppe im Gegensatz zu den MitarbeiterInnen des betreuten Wohnens über keine Zusatzausbildungen verfügen. 60% der befragten MitarbeiterInnen des betreuten Wohnens haben eine Zusatzausbildung (Tanzpädagogik, Gestalttherapie für Kinder und Jugendliche, systemische Pädagogik oder systemische Familientherapie) absolviert. Die befragten Fachkräfte im betreuten Wohnen besuchen auch öfter und regelmäßiger Fortbildungen als die befragten Fachkräfte in der Wohngruppe. Dies ist jedoch u.a. auf die durch den Träger aufgebauten Fortbildungsstrukturen zurückzuführen. Folgende Themen waren in den letzten zwei Jahren von Bedeutung:

- Kommunikation, Rhetorik, Beratungsgespräche führen, systemische Kurzzeitberatung, Konfliktlösung, Krisenmanagement, professionelle Beziehungsarbeit, geschlechtsspezifische Erziehung, lösungsorientiertes Arbeiten, systemisches Arbeiten mit Jugendlichen, Übergangsrituale für Jugendliche, Familienrekonstruktion nach V. Satir, hypnotherapeutische Konzepte
- Erlebnispädagogik, Drogen, Schuldnerberatung/Entschuldung, Umgang mit Gewalt
- Jugendarbeit, Sexualpädagogik
- Burn-Out-Vorbeugung
- Computerschulungen, Web-Seiten-Gestaltung

### *2.3.3 Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit*

Im Rahmen des empirischen Teils sollte insbesondere das Teilgebiet der offenen Kinder- und Jugendarbeit näher beleuchtet werden. Hierzu wurden nach einem Vorgespräch mit dem städtischen Jugendamt drei Jugendzentren ausgewählt. Das Hauptkriterium bei der Auswahl der Jugendzentren bestand im Arbeitsansatz der Zentren, die – so die Ergebnisse der Sekundäranalyse – bei der Formulierung von Aufgaben- und Kompetenzprofilen eine große Rolle spielen (s.u.). Vor der konkreten Auswahl der Einrichtungen wurde mit dem Jugendamt Kontakt aufgenommen. Auf dieser Grundlage wurde die Entscheidung zu Gunsten dreier Einrichtungen getroffen, die vom Träger im Rahmen der Kinder- und Jugendförderung als Beispiele für die Strukturtypen sozialräumlich (TE 1), kulturorientiert (TE 2) sowie mit Anteilen mobiler Jugendarbeit (TE 3) beschrieben wurden. Mit Blick auf die Angebotsstrukturen standen in allen drei

Einrichtungen zunächst einmal grundsätzlich die drei großen Gruppen offener Arbeit im Vordergrund, d.h. die »Kids« zwischen 6 und 10 Jahren, die »Teens« zwischen 11 und 13 Jahren und die Jugendlichen ab 14 Jahren. Ein weiteres Kriterium war – wie schon beim Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen – der Sozialraum im vermuteten städtischen Einzugsgebiet, wobei bei diesem Aspekt auch die konzeptionelle Ausrichtung des jeweiligen Jugendzentrums eine Rolle spielte (wie etwa die Gegenüberstellung der sozialräumlich-stadtteilorientierten Konzeption und des kulturorientierten Ansatzes zeigte).

Bedauerlich ist, dass aufgrund dieses Auswahlverfahrens – im Unterschied zu Kindertageseinrichtungen – die Trägerstrukturen im Arbeitsfeld nicht angemessen berücksichtigt werden konnten. Dieser Einschränkung wurde im Rahmen der Sekundäranalyse Rechnung getragen. Auch hierin verdeutlicht sich der exemplarische Charakter der Institutionenporträts vor dem Hintergrund der gegebenen Ressourcen. Aufgabe weiterer Untersuchungen wäre es darüber hinaus – im Kontext des Sozialraums – Differenzen herauszuarbeiten, die aus der Arbeit in ländlich und städtisch strukturierten Räumen resultieren.

Der Frage- und Zeitverwendungsbogen wurde von 37 MitarbeiterInnen ausgefüllt, davon

- 15 MitarbeiterInnen im JZ-1,
- 8 MitarbeiterInnen im JZ-2 und
- 14 MitarbeiterInnen im JZ-3.

Im Einzelnen lassen sich die ermittelten Grunddaten wie folgt zusammenfassen:

- Ein wesentlicher Unterschied – etwa im Vergleich zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen – lag in den Beschäftigungsstrukturen, die in hohem Maße geprägt sind durch das Zusammenspiel von hauptberuflichen Kräften (in Voll- und Teilzeitform) und den nebenberuflichen Kräften auf der Grundlage von Honorarverträgen (s.u.) als Merkmale, die auch hinsichtlich der Qualifikationsstrukturen relevant sind. In der Stichprobe waren ein/e Diplom-PädagogIn, vier Diplom-SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen (FH) und zwei Jugend- und HeimerzieherInnen<sup>16</sup> sowie ein/e Diplom-ReligionspädagogIn vertreten, die hauptberuflich in den Einrichtungen tätig waren und zum Teil auch die Leitungsfunktion innehatten (ein/e Diplom-PädagogIn und zwei Diplom-SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen). Zwei MitarbeiterInnen hatten einen nicht näher definierten befristeten Arbeitsvertrag (jeweils mit und ohne Ausbildungsabschluss). Von den insgesamt 21 Honorarkräften führte ein Befragter explizit eine Kinderkrankenpflegeausbildung an, sieben hatten ohne nähere Angabe einen Berufsab-

---

<sup>16</sup> Bei den Jugend- und HeimerzieherInnen in der Befragung handelt es sich nicht um die baden-württembergische Ausbildungsvariante, sondern um ein spezifisches Privatschulangebot einer Höheren Fachschule in Dortmund, das mit der Fachhochschulausbildung im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik vergleichbar ist.

schluss und 13 verfügten über keinen Ausbildungsabschluss. Als Auswahlkriterien bei dieser Beschäftigtengruppe gelten u.a., laut Eingangsgespräch, ein einschlägiges Studium etwa im erziehungswissenschaftlichen Bereich (Lehramt und Diplom) oder der Sozialarbeit/-pädagogik (FH), wobei die Studierenden das 3. Semester abgeschlossen haben müssen. Alternativ ist die Beschäftigung von Honorarkräften jedoch auch auf der Grundlage einer JugendgruppenleiterInnen-schulung möglich und damit einer Qualifizierungsform, die für den Bereich der ehrenamtlichen Arbeit im Gesamtarbeitsfeld von Bedeutung ist. Hinzu kommen die MitarbeiterInnen-Gruppen mit Sonderstatus, d.h. fünf PraktikantInnen (FH und FS im Bereich Sozialpädagogik) sowie ein Zivildienst- und ein Sozialstundenleistender, die zusätzlich den Fragebogen ausgefüllt haben, obwohl sie für die Intention dieser Expertise weniger von Bedeutung sind. Gleichwohl sind sie auch Ausdruck der heterogenen Personalstrukturen in diesem Arbeitsfeld und den hiermit verbundenen Tätigkeiten der Hauptberuflichen im Bereich des Personalmanagements (die sich auch in den ausgefüllten Zeitverwendungsbögen wieder finden).

- Mit Blick auf die Altersstruktur fielen von den erfassten 37 Beschäftigten 26 in die Altersgruppe der 25- bis unter 40-Jährigen (70%), weitere neun waren unter 25 Jahre alt (24%). Lediglich zwei MitarbeiterInnen waren zwischen 40 und 60 Jahre alt (5,4%). Das Durchschnittsalter, bei dessen Ermittlung auch die Honorarkräfte einbezogen wurden, betrug 28 Jahre, liegt bei den hauptberuflich Beschäftigten jedoch wesentlich höher.
- Die hauptberuflichen bzw. festen MitarbeiterInnen sind in ihrem jeweiligen Beruf durchschnittlich seit 12,8 Jahren tätig. Sie verfügen gleichzeitig über langjährige Erfahrungen in der Jugendarbeit, die zwischen 16 und 18 Jahren schwanken. Bezogen auf die Tätigkeit in der Einrichtung ergibt sich ein Durchschnittswert von rund sieben Jahren. Im Unterschied hierzu liegt die durchschnittliche Verweildauer bei den Honorarkräften bei 2,6 Jahren. Allein aus dieser Angabe ergeben sich wiederum spezifische Anforderungen an die Integration dieser Gruppe in den Arbeitsalltag der Einrichtungen für das hauptberufliche Personal.
- Bezogen auf die absolvierten Fortbildungen wurde ein sehr breites Spektrum angegeben. Schwerpunkte lagen dabei auf dem Gebiet der Kommunikationsanforderungen und -methoden (inkl. Mediation, Konfliktlösung) sowie im konzeptionellen Bereich, darunter insbesondere den freizeit-/erlebnispädagogischen Angeboten.

#### *2.3.4 Das Arbeitsfeld Jugendamt*

Für das Jugendamt wurde der Arbeitsbereich des ASD (Allgemeiner Sozialer Dienst – der nicht immer Teil des Jugendamtes ist) gewählt, weil dieser trotz aller Organisationsunterschiede und regionalen Unterschiede einen Bereich darstellt, in dem sich zahlreiche für das Jugendamt typische Aufgaben und Anfor-

derungen bündeln. Das zentrale Augenmerk war dabei auf die sozialpädagogischen Aufgaben und Kompetenzprofile gerichtet. Die Verwaltungsaufgaben, die primär z.B. im Bereich der wirtschaftlichen Jugendhilfe anfallen, wurden bewusst vernachlässigt.

Die ausgewählten Jugendamtstypen lassen sich aufgrund ihrer Organisationsstruktur in folgender Hinsicht differenzieren: Für die Institutionenporträts wurden drei städtische ASD-Teams und ein ASD-Team eines Kreisjugendamtes gewählt. Die städtischen Bezirkssozialdienste verfügen über eine eigene ASD-Leitung und erfüllen neben anderen Pflichtaufgaben auch bestimmte Aufgaben des SGB VIII. Der Allgemeine Soziale Dienst in ländlicher Region ist dem Kreisjugendamt angegliedert und der Jugendamtsleitung obliegt die Gesamtverantwortung für die Erfüllung dieser Dienstleistungen. Insgesamt haben 26 Fachkräfte (davon drei Leitungskräfte) an der Untersuchung teilgenommen (vgl. Tab. 2.3).

Tab. 2.3: Anzahl der Fragebögen im Arbeitsfeld Jugendamt  
(Allgemeiner Sozialer Dienst)

Fragebögen	Anzahl	ASD Großstadt	ASD Stadt	ASD Land
Ingesamt	26	12	6	8
darunter Leitung	2	1	1	1

Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund 2004

(1) Die Auswertung der Fragebögen nach dem Ausbildungsabschluss der Fachkräfte hat ergeben, dass die Arbeit in den untersuchten ASDs fast ausschließlich von SozialpädagoInnen/SozialarbeiterInnen (FH) geleistet wird. Alle Fachkräfte, bis auf eine Erzieherin, sind SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH). Im statistischen Vergleich zeichnen sich die untersuchten Institutionen durch ein ausgeprägtes sozialpädagogisches Profil aus, denn in den westdeutschen Jugendämtern sind zwar über 80% AkademikerInnen beschäftigt, aber davon sind nur ca. 69% ausgebildete SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH). Eine zu vernachlässigende Berufsgruppe für die Arbeit im Jugendamt sind die ErzieherInnen und KinderpflegerInnen (3,6%) (vgl. Rauschenbach 2000; Liebig/Schilling 2000).

(2) Die Daten zur Personal und Arbeitssituation der ASD-Fachkräfte zeigen, dass das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen bei ca. 40 Jahren liegt. Es sind kaum BerufsanfängerInnen unter den befragten Fachkräften und die Fachkräfte sind nahezu einheitlich der Meinung, dass sich der Arbeitsbereich des ASD nicht für den Berufseinstieg eignet.

(3) Bezüglich der Weiterbildungen sowie der Fortbildungsbereitschaft und der Fortbildungsmöglichkeiten der MitarbeiterInnen ergab die Auswertung der Fragebögen, dass fast 25% der MitarbeiterInnen eine Zusatzausbildung in den Bereichen systemische Familientherapie, Gestalttherapie oder Mediation und

Konfliktmanagement absolviert haben. Alle befragten Fachkräfte nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil. Bevorzugte Themen der Fortbildungen waren in den letzten zwei Jahren:

- Gesprächsführung und Beratung, Moderation, Teamarbeit, Krisenintervention, Konfliktlösung
- Umgang mit schwieriger Klientel, Gewalt in Familien, Umgang mit Aggressionen, AusländerInnenarbeit, SchuldnerInnenberatung, Zusammenarbeit mit der Polizei
- Qualität und Kosten der stationären Hilfen, Zeitmanagement und PC-Schulungen

#### **2.4 Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse**

Zur Erstellung der einzelnen Institutionenporträts wurden die unterschiedlichen Erhebungsinstrumente einzeln ausgewertet, die jeweils gewonnenen Daten zueinander in Beziehung gesetzt und in einem letzten Schritt schließlich zunächst zu einzelnen, dann zu Gesamtporträts verdichtet und als einrichtungsübergreifende Ergebnisse innerhalb der Expertise für die einzelnen Arbeitsfelder dargestellt und interpretiert. Dabei erfolgte die Auswertung in verschiedenen Phasen: Im Vordergrund des Auswertungsprozesses standen zunächst die Tätigkeits- und Zeitverwendungsbögen, die jeweils pro Arbeitsfeld und Einrichtung ausgewertet worden sind. Auf dieser Grundlage wurden erste Aufgabenkategorien erstellt, die im nächsten Schritt in den Gruppendiskussionen mit den MitarbeiterInnen erörtert, vervollständigt und bewertet wurden.<sup>17</sup> Die auf diesem Wege ermittelten Daten führten zur weiteren systematischen Differenzierung, inhaltlichen Erweiterung und qualitativen Neugewichtung des ersten Kategoriensystems. Die Auswertung der Tonbandaufnahmen erlaubte darüber hinaus die Einbeziehung von Bedeutungshorizonten und Inhalten, die bis dahin nicht Eingang in die Auswertung gefunden hatten. Bei der Gesamtanalyse ging es darum, die gewonnenen Daten jeweils mit den anderen Materialien und Datenbeständen zu kontrastieren und diese Ergebnisse wiederum mit den Befunden aus den anderen Untersuchungsbausteinen – der Fachdebatte, der Berufsfeldanalyse etc. – in Beziehung zu setzen.

---

<sup>17</sup> Die Auswertung der Fragebögen und Gruppendiskussionen erfolgte im Rahmen einer deskriptiv-reduktiven Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek 1998). Dabei wurde unter Bezugnahme auf das Kategoriensystem – das sich induktiv aus den Fragebögen und Gruppendiskussionen ergeben hat – nach übereinstimmenden oder divergierenden Mustern gesucht. Im Rahmen der Gesamtauswertung wurde eine Struktur aus dem Material herausgefiltert, indem bestimmte Inhaltsbereiche zusammengefasst wurden. Zentrale Passagen wurden zur Veranschaulichung transkribiert, was auch der Bestimmung der Qualität der jeweiligen Aussage bzw. der jeweils vorzufindenden Textform diente. In Form von Beispielzitaten erläutern sie auch in der Expertise die vorgestellten Aufgabenprofile und erforderlichen Kernkompetenzen inhaltlich.

Den Aufgabenkategorien liegen nunmehr im Einzelnen die folgenden Grunddefinitionen zugrunde:

Bei der Auswertung der Tätigkeiten und ihrer Zusammenfassung zu Aufgabenprofilen in den nachfolgenden Ausführungen wird zwischen der »sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne« und der »Organisationsarbeit« differenziert. Zur sozialpädagogischen Arbeit i.e.S. werden all jene erfassten Tätigkeiten und Aktivitäten gerechnet, die sich direkt und unmittelbar auf die HauptadressatInnengruppen der jeweiligen Einrichtung bzw. des Angebots beziehen und vor dem Hintergrund des rechtlichen Auftrags bestimmt worden sind. Unter den Begriff der Organisationsarbeit fallen demgegenüber all jene beruflichen Handlungsvollzüge, die sich eher auf die inhaltlichen, methodischen und organisationsbezogenen Rahmenbedingungen beziehen, in die die Arbeit mit den AdressatInnen eingebettet ist. Hierbei handelt es sich um einen Sortiervorschlag, der auf der analytischen Trennung der einzelnen Tätigkeitssegmente und Aufgabenbereiche beruht. Selbstverständlich spielen im konkreten beruflichen Handeln mit den AdressatInnen auch organisationsbezogene Aspekte eine Rolle (und umgekehrt). Auch bildet beispielsweise im Horizont der jugendhilfepolitischen Fachdebatte die Kooperations- und Vernetzungsarbeit einen wesentlichen Bestandteil sozialpädagogischer Arbeit. Zugleich handelt es sich jedoch um einen Aufgabenkomplex, der mittelbar den AdressatInnen zu Gute kommt. Derartige Aufgaben bilden – ungeachtet ihres Stellenwerts – eher eine Voraussetzung zur Erfüllung der rechtlichen Aufgabe. In diesem Beispiel spiegelt sich wiederum eine weitere Differenzierungslinie, die jedoch in den Porträts nicht systematisch aufgegriffen wird: Der Unterschied zwischen Tätigkeiten, die eher auf die Handlungsvollzüge, Binnenstrukturen und Abläufe innerhalb der Organisation selbst gerichtet sind und Aktivitäten, die – wie bei der Kooperations- und Vernetzungsarbeit – über die Einzeleinrichtung hinaus auf das Zusammenwirken unterschiedlicher AkteurInnen zielen und insofern – etwa aus der Perspektive organisationskultureller Zugänge – umweltbezogene Tätigkeiten und Aufgaben beleuchten (vgl. Cloos in Teil IV). Die Unterscheidung zwischen der »sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne« und der »Organisationsarbeit« wird bei der Darstellung der Ergebnisse in allen Arbeitsfeldern aufgegriffen.

Im Einzelnen umfassen die so konstruierten beiden Oberkategorien wiederum eine Reihe von Unterpunkten wie Betreuung, Reflexion, Personal- und Team etc., die pro Arbeitsfeld zum Teil unterschiedlich ausfallen. Hierin spiegeln sich zum einen die enge Orientierung am Ursprungsmaterial im Auswertungsprozess (d.h. den Tätigkeitsbögen und den Gruppendiskussionen) sowie zum anderen auch Unterschiede zwischen den einzelnen Feldern, die aus dem jeweiligen rechtlichen Auftrag und Ziel sowie der hiermit korrespondierenden AdressatInnengruppe resultieren. Weitere Unterschiede bei der Auswertung und Darstellung sind auf das jeweilige organisatorische Setting zurückzuführen. So liegt der Beobachtungsfokus in den Feldern der Kindertageseinrichtungen

und der Jugendarbeit auf bestimmten Einrichtungsarten (d.h. den Organisationsformen Kindertageseinrichtungen und Jugendzentrum). In den Feldern Jugendamt und Hilfen zur Erziehung wurden demgegenüber Gruppen/Arbeitsbereiche als ausgewählte Bestandteile einer Großorganisation beleuchtet. Insofern haben bestimmte Aufgabenkomplexe, aber auch Funktionsbereiche (Leitung/Gruppendienst) von vorneherein je nach organisatorischem Setting eine geringere oder höhere Bedeutung im Berufsalltag (beispielsweise Büro- und Verwaltungsarbeit für eine gesamte Einrichtung oder eine Gruppe im Rahmen einer Gesamteinstitution mit entsprechenden Spezialabteilungen).

Und schließlich enthalten auch diese Unterkategorien jeweils wiederum inhaltlich, methodisch-instrumentelle und kommunikationsbezogene bzw. interaktionsorientierte Tätigkeitsanteile, die je nach Bedeutung, die ihnen im Horizont der Fragebögen und der Gruppendiskussion zukommt, in der Darstellung als eigene Kategorien erscheinen (oder auch nicht). Während bei der inhaltlichen Dimension thematisch-sachbezogene Aspekte im Vordergrund stehen, werden beim methodisch-instrumentellen Zugang eher der Weg, die Form und die Methode beschrieben, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Schwierigkeiten bei der Bestimmung der kommunikations- und interaktionsorientierten Dimension liegt – so beispielsweise Nolda (2000) – darin, dass auch bei der Verwendung dieser Begrifflichkeiten in der Literatur nicht immer klar differenziert wird. So werden beide Bezeichnungen zum Teil synonym verwendet, zum Teil Unterschiede aufgezeigt. Zugleich wird die Relation beider Begrifflichkeiten zueinander unterschiedlich definiert. So wird bei der »Kommunikation« zum Teil auf sprachliche Vorgänge abgehoben. Demgegenüber werden beim Rückgriff auf die Kategorie der »Interaktionen« neben sprachlichen auch non-verbale Aspekte berücksichtigt, wobei nach diesem Zugang letzterer der umfassendere Begriff ist. Nolda empfiehlt demgegenüber Kommunikation als übergeordneten, Interaktion als untergeordnete Kategorie zu begreifen, da sie die gleichzeitige Anwesenheit der Beteiligten (Interaktion) als das wesentliche Abgrenzungskriterium zwischen beiden Begriffen erachtet. Im Rahmen der Expertise werden beide Begriffe vereinfachend nebeneinander gestellt.<sup>18</sup>

Die Anteile, die Art und die Form inhaltlicher und methodisch-instrumenteller Aspekte fällt je nach AdressatInnengruppe und Arbeitsfeld – auch bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse – höchst unterschiedlich aus. So umfasst beispielsweise die Aufgabe »Gestaltung gezielter oder situationsorientierter, flexibler Angebote und Aktivitäten« sowohl Aspekte, die sich auf die Inhalte beziehen, als auch Anteile, die eher die Sozialform in Kombination mit den hiermit korrespondierenden Methoden, mittels derer die direkte Arbeit mit den Kinder erfolgt, berühren (also Arbeit in Gruppen oder mit einzelnen Kin-

---

18 Unter diese Kategorie fallen auch Aufgaben, die innerhalb der Sozialpädagogik oftmals unter dem Begriff der »Beziehungsarbeit« (inkl. des hieraus erwachsenden Kompetenzbedarfs) gefasst werden (vgl. hierzu Müller 2002).

dern im Rahmen verschiedener Angebotsformen, deren inhaltliche Dimension sich in der Art des Angebots spiegelt wie Stuhlkreis mit Lied und Gitarrenbegleitung, gemeinsame Bilderbuchbetrachtung, Kreativangebote, Projekte zu bestimmten Themen wie Körper und Gesundheit). In der Heimerziehung wird demgegenüber eine eigene Kategorie »inhaltliche Arbeit mit dem zu betreuenden Jugendlichen« gebildet.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass sich die Auswertung – bedingt durch die Wahl des Instrumentariums – vor allem an der Erfassung beruflicher Handlungsvollzüge orientiert. Mit der Fokussierung der Tätigkeits- und damit Phänomenebene korrespondiert die Vernachlässigung der Ziel- und Werteebene, auf die auf der Grundlage der Zeitverwendungsbögen nur indirekt Rückschlüsse gezogen werden können. Zum Teil konnten diese Lücken über die Eingangsgespräche und die Gruppendiskussionen abgedeckt werden. Zum Teil bleiben jedoch Fragen offen. Auch konnten bei dieser exemplarischen Stichproben-Untersuchung extreme Belastungssituationen oder außergewöhnliche Situationen kaum berücksichtigt werden. Demgegenüber können die für die Bewältigung des typischen Arbeitsalltags erforderlichen Grundkompetenzen dargestellt werden.

## 2.5 Zwischenbilanz

Der Expertise liegt ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign zugrunde, das sich aus der inhaltlichen Literaturanalyse unterschiedlicher Beiträge, der sekundäranalytischen Auswertung der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie einem empirischen Untersuchungsteil zusammensetzt. Letzterer beruht in seinem projektinternen Kern auf den Institutionenporträts. Zusätzlich wurden zwei Expertisen in Auftrag gegeben, die auf eigenen empirischen Zugängen beruhen (vgl. Teil IV). Die Institutionenporträts fußen auf einer Kombination von leitfadengestützten Interviews, schriftlichen Befragungen zur Zeitverwendung und 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 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**

### **3 Die Kinder- und Jugendhilfe als Berufsfeld (Karin Beher)**

Aus der Perspektive des Arbeitsmarktes bildet die Kinder- und Jugendhilfe ein dynamisches und komplexes Berufsfeld, dessen Strukturen und Entwicklungen auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik beschrieben werden können, die insofern einen ersten Bezugsrahmen zur formal-strukturellen Verortung der Personal- und Qualifikationsfrage im Spiegel der Fachlichkeitsdebatte bietet:

Im Horizont der amtlichen Statistik werden zunächst einmal die durchaus beachtlichen Größenordnungen deutlich, die dieser Sozialleistungsbereich mittlerweile erreicht hat, wie bereits die folgenden quantitativen Eckwerte veranschaulichen. So lässt sich die bundesweite Leistungsbilanz der Kinder- und Jugendhilfe – nach den aktuellsten derzeit zur Verfügung stehenden Daten des Statistischen Bundesamtes, die den Bestand am 31.12.1998 abbilden – durch ein Platzvolumen von mehr als 3,4 Mio. Plätzen in knapp 80.000 Einrichtungen kennzeichnen, in denen zeitgleich mehr als 570.000 Personen tätig waren (vgl. Tab. 3.1). Im Verlauf der 1990er-Jahre hat sich sowohl das Einrichtungs- und Platzangebot als auch das Personalvolumen erweitert. Aus dieser Perspektive stellt die Kinder- und Jugendhilfe ein expandierendes soziales Dienstleistungssegment und einen relevanten Arbeitsmarkt dar. Unterhalb dieses institutionellen und personellen Gesamtrahmens ist das Erscheinungsbild der Kinder- und Jugendhilfe allerdings keineswegs einheitlich. Werden die strukturellen und personellen Prämissen näher beleuchtet, dann wird deutlich, dass es sich um einen länder-, arbeitsfeld- und trägerspezifisch stark segmentierten Arbeitsmarkt handelt. Wesentliche Strukturunterschiede im Leistungsprofil zeigen sich vor allem zwischen West- und Ostdeutschland.<sup>19</sup> Wesentliche strukturelle Disparitäten und Entwicklungsverläufe lassen sich anhand des Parameters »Personal« darstellen, mittels dessen vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgangssituation nach der Deutschen Einheit wesentliche Entwicklungsverläufe und strukturelle Disparitäten dokumentierbar sind.

---

<sup>19</sup> Westdeutschland wird hier und im Folgenden synonym verwendet für alte Bundesländer einschließlich Berlin-West, Ostdeutschland wird hier und im Folgenden synonym verwendet für neue Bundesländer einschließlich Berlin-Ost.

Tab. 3.1: Entwicklung der Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland, 1990/91-1998, jeweils am 31.12.)

	Insgesamt			Zuwachs in % 1990/91 <sup>1</sup> - 1998
	1990/91 <sup>1</sup>	1994	1998	
Zahl der Einrichtungen	74.963	70.821	79.760	6,4
Zahl der Plätze	3.297.446	3.303.238	3.423.647	3,8
Zahl d. tätigen Personen	536.969	549.293	573.128	6,7

<sup>1</sup> Einrichtungen und tätige Personen wurden in den neuen Ländern erst 1991 erhoben.

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

### 3.1 Zur personellen Lage in Westdeutschland

Das westdeutsche Jugendhilfesystem lässt sich anhand der folgenden zehn Punkte näher charakterisieren:

(1) *Die Entwicklung im Überblick:* Die Kinder- und Jugendhilfe ist in den letzten 25 Jahren stark expandiert (vgl. Tab. 3.2). So ist seit Beginn ihrer systematischen statistischen Erfassung im Jahr 1974 die Anzahl der Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen kontinuierlich nach oben geklettert, hat sich der Beschäftigungsumfang nachhaltig erhöht. In den 1990er-Jahren konnte insbesondere durch den Ausbau des Kindergartens ab 1992 nochmals ein kräftiger Wachstumsschub erzielt werden. Zusammengenommen hat sich zwischen 1974 und 1998 die Zahl der tätigen Personen von knapp 223.000 auf zuletzt gut 446.000 verdoppelt. Dieses Beschäftigungsplus spiegelt sich auch in der Entwicklung der Vollzeitfälle, die errechnet werden, um Teilzeiteffekte auszuschließen: Der prozentuale Verlauf der Vollzeitfälle dokumentiert einen Zuwachs von immerhin 85% (vgl. Tab. 3.3). Wird die Variable »Personal« mit den Merkmalen »Einrichtungen« und »Personal« in Verbindung gesetzt (vgl. Tab. 3.2), dann lassen sich hieraus für die infrastrukturelle Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe Rückschlüsse ziehen: Die Kennziffer »Personal pro Einrichtung« ist von 3,7 des Jahres 1974 auf 7,2 des Jahres 1998 gestiegen. Im Durchschnitt waren also zuletzt weit mehr Beschäftigte in einer Einrichtung tätig als Mitte der 1970er-Jahre. Die Einrichtungen sind damit personalintensiver geworden. Die Platzzahl-Relation ist im Vergleich zwischen 1974 (mit 10,0) und 1998 (mit 7,2) gesunken. Insofern hat sich der Schlüssel zwischen dem Personal auf der einen Seite und den vorhandenen Plätzen auf der anderen Seite verbessert. Allerdings ist in Bezug auf das Jahr 1994 (7,0) ein Gegentrend zu erkennen. Und schließlich ist die Zahl der Plätze pro Einrichtung von 62 im Jahre 1974 auf 58 im Jahre 1998 gefallen, d.h., die Einrichtungen sind bezogen auf die vorhandenen Ka-

pazitäten kleiner geworden. Auch hier ist im Jahr 1994 (mit 58) eine Trendwende zu verzeichnen.

Tab. 3.2: Entwicklung von Personal, Einrichtungen und verfügbaren Plätzen in der Kinder- und Jugendhilfe (alte Bundesländer, 1974-1998, jeweils am 31.12.)

Jahr	Personal	Einrichtungen	Plätze	Plätze pro Personal	Personal pro Einrichtung	Plätze pro Einrichtung
Alte Bundesländer						
1974	222.674	60.008	/	/	3,7	/
1982	264.156	52.452	/	/	5,0	/
1986	300.292	50.717	/	/	5,9	/
1990	333.888	54.120	/	/	6,2	/
1994	403.436	53.678	/	/	7,5	/
1998	446.166	61.687	/	/	7,2	/
<i>Darunter:</i> Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen						
1974	178.637	28.647	1.787.304	10,0	6,2	62
1982	208.944	31.133	1.723.464	8,2	6,7	55
1986	234.834	35.497	1.894.675	8,1	6,6	53
1990	264.415	38.124	2.017.689	7,6	6,9	53
1994	332.289	39.562	2.311.405	7,0	8,4	58
1998	370.212	45.471	2.648.193	7,2	8,1	58

Quelle: Statistisches Bundesamt (1977; 1985; 1988; 1992; 1996; 2002); eigene Berechnungen

(2) *Der Beschäftigungsumfang:* Werden die zeitlichen Horizonte der Beschäftigung in der Kinder- und Jugendhilfe in den Vordergrund gerückt (vgl. Tab. 3.3), dann wird ersichtlich, dass der Vollzeitarbeitsplatz von 1974 bis 1998 stark an Bedeutung verloren hat. Waren 1974 noch 76% der tätigen Personen vollzeiterwerblich, so betrug ihr Anteil im Jahr 1998 nur noch 60%. Analog zu diesem Prozess hat die Teilzeitarbeit ihren Stellenwert vergrößert. So waren 1974 gut 18% Teilzeitbeschäftigte, während es 1998 bereits knapp 35% sind. Der Anteil nebenberuflich Beschäftigter bewegte sich im ausgewiesenen Zeitraum dagegen relativ konstant zwischen 4% und 5,6%.

(3) *Die Arbeitgeber:* Das gewachsene Nebeneinander verschiedenster Träger mit unterschiedlichen Wertorientierungen und einer Vielzahl von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen bildet ein zentrales und strukturbildendes Prinzip der Kinder- und Jugendhilfe. Bezogen auf die Personalstrukturen hatten im Jahr 1998 immerhin mehr als 6 von 10 MitarbeiterInnen einen Arbeitsplatz bei einem freigemeinnützigen Träger (vgl. Tab. 3.3). Dieser Anteil hat sich im Betrachtungszeitraum kaum verändert. Im Kontext des dualen Systems öffentlicher und freier Wohlfahrtspflege sind es dabei vor allem die Wohlfahrtsverbände und – im Fall der konfessionellen Organisationen – die ihnen nahe stehen-

den Kirchen, die traditionell eine große Rolle in der Kinder- und Jugendhilfe spielen. Bei letzteren zeigt sich in der Entwicklung von 1974 bis 1998 allerdings ein rückläufiger prozentualer Anteil. Die zweitgrößte Arbeitgebergruppe bilden die öffentlichen Träger, deren Anteil relativ gleich bleibend bei rund 35% liegt. Privatgewerbliche Wirtschaftsunternehmen sind in der Jugendhilfe mit einem Prozentwert von 1,4% im Unterschied zu anderen sozialen Feldern wie etwa der Altenpflege vergleichsweise selten vertreten.

(4) *Die Geschlechterverteilung:* Die Kinder- und Jugendhilfe stellt ein Frauenberufsfeld dar (vgl. Tab. 3.3), auf dem Männer eine deutliche Minderheit bilden. Ihr Anteil lag zuletzt bei rund 16% und hat sich – bei geringfügigen Schwankungen – seit 1974 kaum verändert. Diese Problematik wird bereits seit längerem diskutiert und steht unter dem Etikett des »Gender Mainstreaming« derzeit wieder auf der aktuellen jugendhilfepolitischen Tagesordnung.

(5) *Die Alterszusammensetzung:* Bezogen auf die Altersstrukturen sind zwischen 1974 und 1998 deutliche Veränderungen von statten gegangen (vgl. Tab. 3.3). So ist zum einen der Anteil der unter 25-Jährigen von rund 35% im Jahre 1974 auf zuletzt 17% gesunken und bei den über 60-Jährigen zeitgleich von 4,4% auf 1,6% zurückgegangen. Demgegenüber haben die Altersgruppen der 25- bis 40-Jährigen (von 36% auf 43%) und vor allem auch der 40- bis 60-Jährigen (von 24% auf 38%) im Vergleichszeitraum stark an Bedeutung gewonnen. Mit anderen Worten: Die westdeutsche Jugendhilfe ist älter geworden.

Tab. 3.3: Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1974-1998)

	01.11.1974		31.12.1986		31.12.1990		31.12.1994		31.12.1998	
	Abs.	%								
Beschäftigte insg. <sup>1</sup>	222.674	100,0	300.292	134,9	333.888	149,9	403.436	181,2	446.166	200,4
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	191.971	100,0	251.272	130,9	274.411	142,9	322.838	168,2	355.276	185,1
Frauen	186.804	83,9	245.464	81,7	277.529	83,1	341.413	84,6	375.779	84,2
Männer	35.870	16,1	54.828	18,3	56.359	16,9	62.023	15,4	70.387	15,8
< 25 Jahre	78.739	35,4	73.045	24,3	65.675	19,7	77.126	19,1	77.392	17,3
25-40 Jahre	79.838	35,9	145.378	48,4	171.057	51,2	194.314	48,2	191.922	43,0
40-60 Jahre	54.273	24,4	76.461	25,5	91.659	27,5	126.415	31,3	169.592	38,0
> 60 Jahre	9.824	4,4	5.408	1,8	5.497	1,6	5.581	1,4	7.260	1,6
Vollzeit <sup>2</sup>	168.917	75,9	210.063	70,0	223.953	67,1	251.821	62,4	266.508	59,7
Teilzeit <sup>2</sup>	41.007	18,4	77.211	25,7	94.903	28,4	135.645	33,6	154.895	34,7
Nebentätigkeit <sup>2</sup>	12.750	5,7	13.018	4,3	15.032	4,5	15.970	4,0	24.763	5,6
Öffentliche Träger	75.232	33,8	105.310	35,1	113.550	34,0	140.845	34,9	157.764	35,4
Gewerbl. Träger	5.432	2,4	5.612	1,9	5.484	1,6	4.411	1,1	6.317	1,4
Freie Träger	142.010	63,8	189.370	63,1	214.854	64,3	258.180	64,0	282.085	63,2
dar.: DCV/DW/ Kirchen	111.967	50,3	136.940	45,6	152.118	45,6	182.191	45,2	185.457	41,6
Verberuflichung <sup>3</sup>	159.876	71,8	241.317	80,4	277.872	83,2	325.924	80,8	368.502	82,6
Verfachlichung A <sup>3,4</sup>	105.044	47,2	174.984	58,3	206.312	61,8	249.755	61,9	298.438	66,9
Verfachlichung B <sup>3,4</sup>	73.627	33,1	148.979	49,6	173.852	52,1	207.406	51,4	250.439	56,1
Akademisierung <sup>3</sup>	30.124	13,5	52.271	17,4	58.880	17,6	54.052	15,9	73.190	16,4
Professionalisier. <sup>3</sup>	16.775	7,5	34.410	11,5	40.024	12,0	44.627	11,1	54.222	12,2

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals der genaue Stundenumfang pro Person ausgewiesen wird. Die Vollzeitstellen beziehen sich auf eine regelmäßige Arbeitszeit von 32 und mehr Wochenstunden.

3 Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung A: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Verfachlichung B: wie Verfachlichung A, aber ohne KinderpflegerInnen; Akademisierung: Tätige Personen, die über einen (Fach-)Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Diplomierte SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen sowie an Universitäten ausgebildete Diplom-PädagogInnen.

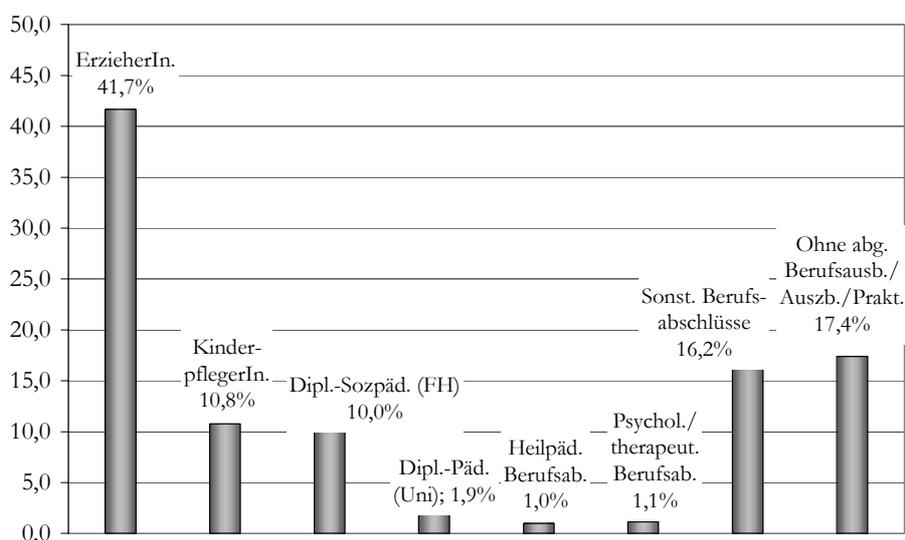
4 1998 wurden aufgrund eines Codierfehlers in Baden-Württemberg die KinderpflegerInnen den ErzieherInnen zugeordnet. Auf der Basis der Ergebnisse von 1994 wurde eine Abschätzung vorgenommen, der zufolge für Baden-Württemberg 5.079 KinderpflegerInnen rechnerisch zugrunde gelegt wurden.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1977; 1988; 1992; 1996; 2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

(6) Die Berufs- und Qualifikationsprofile im Überblick: Werden zunächst die expertiserelevanten Berufsgruppen in der Übersicht betrachtet, dann dokumentiert Abb. 3.1 den hohen Stellenwert der sozialpädagogischen Berufe, darunter insbesondere der Berufsgruppe der ErzieherInnen, für das berufliche Handeln in

der Kinder- und Jugendhilfe. Die heil- und sonderpädagogischen Berufe, die in der Abbildung ebenso wie die psychologischen/psychotherapeutischen zusammengefasst wurden, besetzen demgegenüber lediglich arbeitsmarktpolitische Nischen in der Kinder- und Jugendhilfe.

Abb. 3.1: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe nach Einzelberufsgruppen und Berufen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % von allen tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

Vor diesem Hintergrund lassen sich die sozialpädagogischen Berufe im Einzelnen wie folgt beschreiben:

(7) *Die ErzieherInnen:* Die größte Einzelberufsgruppe bildeten am 31.12.1998 die ErzieherInnen mit rund 186.000 Beschäftigten und einem Anteil von 41,7% am Gesamtpersonal in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 3.4). Seit 1990 hat sich ihre Zahl um rund 56.000 bzw. 43% erhöht. Der Zuwachs bei dieser Berufsgruppe ist vor allem auf die Entwicklung im Bereich des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen zurückzuführen, in dem 86% aller in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen ErzieherInnen 1998 einen Arbeitsplatz hatten. Die Konzentration auf das Arbeitsfeld Kita hat sich im Vergleich zu 1990 sogar noch verstärkt. Ein weiteres, nennenswertes Einsatzfeld für ErzieherInnen ist nur noch die Heimerziehung mit 8,6%, gleichwohl sich dieser Anteil zuletzt leicht verringert hat.

Tab. 3.4: Entwicklung der ErzieherInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998)

	1990		1998 <sup>4</sup>	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	129.819	100,0	185.910	143,2
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	113.473	100,0	159.890	140,9
Frauen	121.858	93,9	175.593	94,5
Männer	7.961	6,1	10.317	5,5
< 25 Jahre	24.532	18,9	24.039	12,9
25-40 Jahre	81.130	62,5	97.983	52,7
40-60 Jahre	23.158	17,8	62.818	33,8
> 60 Jahre	999	0,8	1.069	0,6
Vollzeit <sup>3</sup>	97.918	75,4	112.321	60,4
Teilzeit	30.581	23,6	70.948	38,2
Nebentätigkeit	1.320	1,0	2.640	1,4
ErzieherInnen nach Arbeitsfeldern (Angaben absolut sowie in % der insgesamt beschäftigten ErzieherInnen)				
Kita	104.746	80,7	159.327	85,7
Jugendamt	546	0,4	695	0,4
Jugendarbeit	2.948	2,3	3.834	2,1
Beratungsstellen	256	0,2	247	0,1
Sonderpäd. Einrichtungen	6.127	4,7	3.599	1,9
Heimerziehung	12.242	9,4	15.901	8,6
Sonstige	2.954	2,3	2.307	1,2

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1974 bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sicher gestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

4 1998 wurden aufgrund eines Codierfehlers in Baden-Württemberg die KinderpflegerInnen den ErzieherInnen zugeordnet. Auf der Basis der Ergebnisse von 1994 wurde eine Abschätzung vorgenommen, der zufolge für Baden-Württemberg 5.079 KinderpflegerInnen rechnerisch zugrunde gelegt wurden.

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

(8) *Die KinderpflegerInnen:* KinderpflegerInnen sind mit 48.000 Berufsangehörigen die zweitgrößte Beschäftigtengruppe in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 3.5). Dies entspricht einem Anteil in Höhe von 10,8% an allen tätigen Personen auf diesem Teilarbeitsmarkt. Die typische KinderpflegerIn ist weiblich – bei einem Frauenanteil von gut 99% am Personal. KinderpflegerInnen sind darüber hinaus deutlich jünger als die Gesamtbeschäftigten in der Jugendhilfe. Dies zeigt sich besonders deutlich an der Altersgruppe der unter 25-Jährigen. Im-

merhin rund 23% aller KinderpflegerInnen haben dieses Alter noch nicht überschritten. Zum Vergleich: Bei den ErzieherInnen trifft dies lediglich auf rund 13% zu. Hierfür sind zwei Gründe denkbar: zum einen der relativ frühe Ausbildungsabschluss und zum anderen die Konstruktion als Durchgangsbberuf bzw. die vergleichsweise geringe Verweildauer im Beruf. Auch für diese Berufsgruppe war eine positive Beschäftigungsentwicklung zu verzeichnen: So stieg die Zahl der KinderpflegerInnen von 1990 bis 1998 um 15.600. Knapp die Hälfte der Berufsangehörigen arbeitete im Jahr 1998 als Teilzeitbeschäftigte. Mehr als 9 von 10 KinderpflegerInnen haben einen Arbeitsplatz in einer Kindertageseinrichtung, die verbleibenden 2% sind in sonderpädagogischen Einrichtungen angestellt.

Tab. 3.5: Entwicklung der KinderpflegerInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998)

	1990		1998 <sup>4</sup>	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	32.460	100,0	47.999	147,9
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	26.091	100,0	39.446	151,2
Frauen	32.291	99,5	47.602	99,2
Männer	169	0,5	397	0,8
< 25 Jahre	7.690	23,7	11.254	23,4
25-40 Jahre	17.598	54,2	19.040	39,7
40-60 Jahre	7.052	21,7	17.555	36,6
> 60 Jahre	120	0,4	151	0,3
Vollzeit <sup>3</sup>	19.847	61,1	24.095	50,2
Teilzeit	12.405	38,2	23.511	49,0
Nebentätigkeit	208	0,6	394	0,8
KinderpflegerInnen nach Arbeitsfeldern (in % der insgesamt beschäftigten KinderpflegerInnen)				
Kita	29.637	91,3	46.002	95,8
Jugendamt	39	0,1	20	0,0
Jugendarbeit	78	0,2	131	0,3
Beratungsstellen	3	0,0	10	0,0
Sonderpäd. Einrichtungen	1.591	4,9	1.068	2,2
Heimerziehung	824	2,5	625	1,3
Sonstige	247	0,8	143	0,3

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1974 bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sichergestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

4 1998 wurden aufgrund eines Codierfehlers in Baden-Württemberg die KinderpflegerInnen den ErzieherInnen zugeordnet. Auf der Basis der Ergebnisse von 1994 wurde eine Abschätzung vorgenommen, der zufolge für Baden-Württemberg 5.079 KinderpflegerInnen rechnerisch zugrunde gelegt wurden.

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

(9) Die Diplom-SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen: Mit Blick auf ihren quantitativen Stellenwert folgen die rund 44.500 Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen – bei einem Anteil von 10% an allen tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe – mit geringem Abstand den KinderpflegerInnen (vgl. Tab. 3.6). Im Jahr 1998 waren im Vergleich zu 1990 immerhin 9.000 Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen mehr in der Ju-

gendhilfe tätig. Zudem unterscheidet sich auch das Tätigkeitsprofil dieser Beschäftigtengruppe erheblich von den ErzieherInnen und KinderpflegerInnen. So verteilen sich die tätigen Personen weit gleichmäßiger auf die verschiedenen Arbeitsfelder, wobei dabei eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Handlungsfelder des Jugendamtes (29,6%) und der Heimerziehung (22,4%) zu erkennen ist. SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen sind selten unter 25 Jahre alt, dafür häufiger als das Gesamtpersonal in der Jugendhilfe in den beiden mittleren Altersgruppen vertreten. Auffallend ist der »hohe« Männeranteil von mehr als einem Drittel.

Tab. 3.6: Entwicklung der Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998)

	1990		1998	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	35.446	100,0	44.467	125,4
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	31.097	100,0	37.144	119,4
Frauen	21.230	59,9	28.372	63,8
Männer	14.216	40,1	16.095	36,2
< 25 Jahre	575	1,6	492	1,1
25-40 Jahre	24.662	69,6	22.379	50,3
40-60 Jahre	9.809	27,7	20.983	47,2
> 60 Jahre	400	1,1	613	1,4
Vollzeit <sup>3</sup>	27.346	77,1	25.924	58,3
Teilzeit	7.102	20,0	16.636	37,4
Nebentätigkeit	998	2,8	1.907	4,3
Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen nach Arbeitsfeldern (Angaben in absolut und in % der insgesamt beschäftigten Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen)				
Kita	4.215	11,9	6.116	13,8
Jugendamt	11.944	33,7	13.145	29,6
Jugendarbeit	5.360	15,1	5.918	13,3
Beratungsstellen	3.425	9,7	3.378	7,6
Sonderpäd. Einrichtungen	1.367	3,9	1.008	2,3
Heimerziehung	6.209	17,5	9.970	22,4
Sonstige	2.926	8,3	4.932	11,1

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1974 bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sichergestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

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

(10) Die Diplom-PädagogInnen: In der Kinder- und Jugendhilfe sind rund 8.400 universitär ausgebildete Diplom-PädagogInnen tätig. Bezogen auf die Gesamtbeschäftigten sind dies rund 1,9% (vgl. Tab. 3.7).

Tab. 3.7: Entwicklung der Diplom-PädagogInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998)

	1990		1998	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	4.578	100,0	8.435	184,3
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	3.767	100,0	6.712	178,2
Frauen	2.793	61,0	5.286	62,7
Männer	1.785	39,0	3.149	37,3
< 25 Jahre	/	0,0	74	0,9
25-40 Jahre	3.563	77,8	4.277	50,7
40-60 Jahre	980	21,4	4.005	47,5
> 60 Jahre	35	0,8	79	0,9
Vollzeit <sup>3</sup>	3.150	68,8	4.496	53,3
Teilzeit	1.103	24,1	3.323	39,4
Nebentätigkeit	325	7,1	616	7,3
Diplom-PädagogInnen nach Arbeitsfeldern				
(Angaben in absolut sowie in % der insgesamt beschäftigten Diplom-PädagogInnen)				
Kita	905	19,8	1.634	19,4
Jugendamt	350	7,6	701	8,3
Jugendarbeit	878	19,2	1.475	17,5
Beratungsstellen	540	11,8	752	8,9
Sonderpäd. Einrichtungen	310	6,8	259	3,1
Heimerziehung	1.002	21,9	2.249	26,7
Sonstige	593	13,0	1.365	16,2

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1974 bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sichergestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

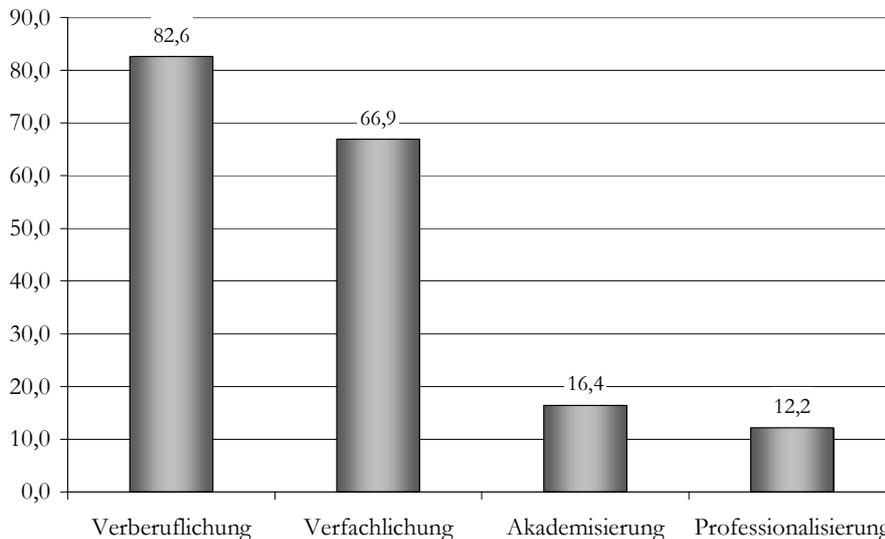
Quelle: Statistisches Bundesamt (1992; 2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Im Jahr 1998 waren 84% mehr Diplom-PädagogInnen als 1990 in der Kinder- und Jugendhilfe vertreten. In wesentlichen Strukturmerkmalen sind – bei geringfügigen Unterschieden – Parallelen zu den Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH) erkennbar, z.B. hinsichtlich der Altersstruktur und der Geschlechterverteilung. Differenzen bestehen beim Beschäftigungsumfang mit höheren Anteilen bei der Teilzeit- und Nebentätigkeit sowie einem

entsprechend niedrigeren Prozentsatz bei der Vollzeitarbeit. Beim Tätigkeitsprofil dominiert die Heimerziehung mit 26,7% weit stärker als bei den SozialpädagogInnen/SoziarbeiterInnen (FH) mit 22,4%. Deutliche Unterschiede bestehen auch beim Arbeitsfeld Kita, dem zweitgrößten Beschäftigungsmarkt für Diplom-PädagogInnen mit 19,4%. Den dritten Schwerpunkt bildet die Jugendarbeit (17,5%).

Mit Blick auf das formale Qualifikationsniveau verdeutlicht Abb. 3.2 für das Jahr 1998 in der Bilanz noch einmal den erzielten Grad an Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung. Hiernach hatten rund 83% der tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe einen Berufsabschluss, 67% sogar einen fachlich einschlägigen. Der AkademikerInnenanteil am Personal betrug 16%. Eine fachlich einschlägige akademische Ausbildung hatten 12% der MitarbeiterInnen.

Abb. 3.2: Das formale Qualifikationsniveau in der Kinder- und Jugendhilfe (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



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

### 3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland

(1) *Die Entwicklung im Überblick:* Der wohl entscheidende Unterschied zwischen West- und Ostdeutschland im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik ist die konträre Arbeitsmarktentwicklung (vgl. Tab 3.9): Während in den alten Ländern ein Wachstumsschub zu verzeichnen war, reduzierte sich das Perso-

nalvolumen in den neuen Ländern drastisch von rund 203.000 im Jahr 1991 auf 127.000 im Jahr 1998, wobei die stärksten Beschäftigungseinbußen in den ersten drei Jahren zu verkraften waren. Insgesamt verringerte sich die Anzahl der tätigen Personen von 1991 bis 1998 um 62,5%. Dieser Trend spiegelt sich auch bei den institutionellen Kapazitäten wieder (vgl. Tab. 3.8). So verringerte sich zeitgleich die Zahl der Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen von 20.100 auf 12.200 und sank die Anzahl der Plätze von 1,28 Mio. auf 775.500.

Tab. 3.8: Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe nach Personal, Zahl der Einrichtungen und verfügbaren Plätzen (neue Bundesländer, 1990-1998, jeweils am 31.12.)

Jahr	Personal	Einrichtungen	Plätze	Plätze pro Personal	Personal pro Einrichtung	Plätze pro Einricht.
Neue Bundesländer insgesamt						
1991	203.081	20.843	/	/	9,7	/
1994	145.857	16.498	/	/	8,8	/
1998	126.962	18.073	/	/	7,0	/
Darunter: Einrichtungen mit verfügbaren Plätzen						
1991	194.849	20.103	1.279.757	6,6	9,7	63,7
1994	129.354	13.776	991.833	7,7	9,4	72,0
1998	102.424	12.177	775.454	7,6	8,4	63,7

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

(2) *Der Beschäftigungsumfang:* Ein weiterer wesentlicher Unterschied betrifft die Beschäftigungsstrukturen (vgl. Tab. 3.9). So haben nur 40% der tätigen Personen in den neuen Ländern einen Vollzeitarbeitsplatz, 58% arbeiten dagegen in Teilzeitform (in den alten Ländern betragen die entsprechenden Prozentpunkte rund 60% und 35%). Die Teilzeitarbeit hat seit 1991 in Ostdeutschland kontinuierlich zugenommen.

(3) *Die Arbeitgeber:* Der Aufbau pluraler Trägerstrukturen ist in den neuen Bundesländern stetig vorangeschritten (vgl. Tab. 3.9). Vor diesem Hintergrund hatten im Jahr 1998 immerhin 43% der tätigen Personen im Osten einen Arbeitsplatz bei einem frei-gemeinnützigen Träger (im Westen waren es 63%). Auffällig gering ist der Beschäftigungsanteil der Kirchen und konfessionellen Wohlfahrtsverbände, bei denen lediglich 9,7% der MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe tätig sind (West: 41,6%). Die größte Arbeitgebergruppe stellen nach wie vor die öffentlichen Träger dar, gleichwohl deren Gesamtanteil zusammengenommen von 95% im Jahr 1991 auf 56% im Jahr 1998 gesunken ist.

Tab. 3.9: Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	31.12.1991		31.12.1994		31.12.1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Beschäftigte insg. <sup>1</sup>	203.081	100,0	145.820	71,8	126.962	62,5
in Vollzeitfällen <sup>1,2</sup>	186.424	100,0	121.660	65,3	107.043	57,4
Frauen	190.495	93,8	133.241	91,4	112.579	88,7
Männer	12.586	6,2	12.579	8,6	14.383	11,3
< 25 Jahre	20.522	10,1	7.598	5,2	5.287	4,2
25-40 Jahre	102.263	50,4	67.397	46,2	48.197	38,0
40-60 Jahre	79.640	39,2	70.314	48,2	72.684	57,2
> 60 Jahre	656	0,3	511	0,4	794	0,6
Vollzeit <sup>2</sup>	169.843	83,6	97.972	67,2	51.268	40,4
Teilzeit <sup>2</sup>	33.112	16,3	47.062	32,3	73.695	58,0
Nebentätigkeit <sup>2</sup>	126	0,1	786	0,5	1.999	1,6
Öffentliche Träger	192.949	95,0	107.015	73,4	70.533	55,6
Gewerbliche Träger	/	/	515	0,4	1.282	1,0
Freie Träger	10.132	5,0	38.290	26,3	55.147	43,4
Dar.: DCV/DW/Kirchen	/	/	9.984	6,8	12.361	9,7
Verberuflichung <sup>3</sup>	179.671	88,5	135.918	93,2	121.107	95,4
Verfachlichung <sup>3</sup>	124.868	61,5	97.544	66,9	89.489	70,5
Akademisierung <sup>3</sup>	6.807	3,4	9.351	6,4	13.307	10,5
Professionalisierung <sup>3</sup>	3.680	1,8	4.305	3,0	7.484	5,9

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1991=100 an.

2 Teilzeitstellen werden bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals der genaue Stundenumfang pro Person ausgewiesen wird. Bis einschl. 1994 war die Vollzeittätigkeit an die übliche betriebliche Arbeitszeit der Einrichtung gebunden, so dass auch Personen mit weniger als 40 Stunden als solche eingestuft wurden. Um zumindest näherungsweise die Entwicklung zwischen 1994 und 1998 wiederzugeben, wurde für 1998 – in Anlehnung an die Klassifizierung des Mikrozensus – die Vollzeittätigkeit mit 32 Stunden und mehr angesetzt.

3 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 (Fach)Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Diplomierte SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen sowie an Universitäten ausgebildete Diplom-PädagogInnen.

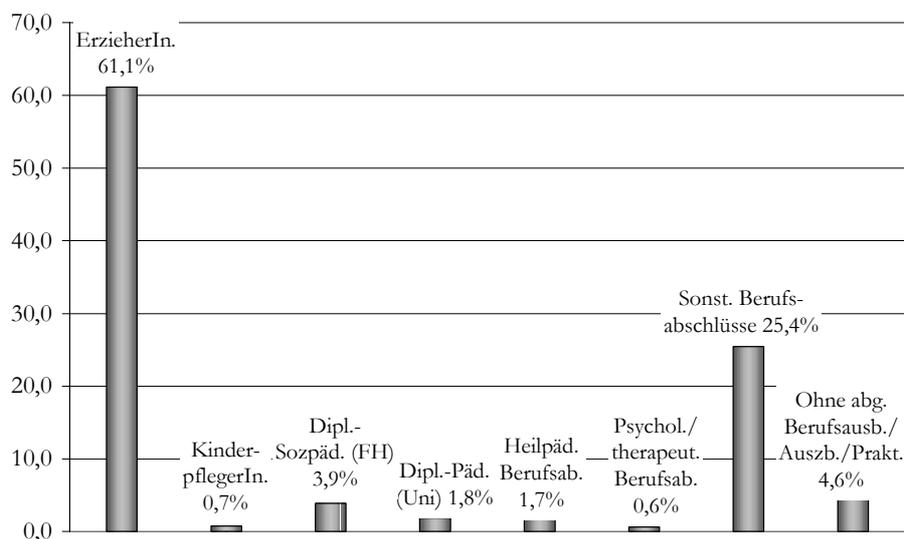
Quelle: Statistisches Bundesamt (1993; 1996; 2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

(4) Die Geschlechterverteilung: In einem Punkt bestehen jedoch nur graduelle Differenzen zwischen West- und Ostdeutschland. Bei beiden Arbeitsmärkten handelt es sich um typische Frauenarbeitsfelder (vgl. Tab. 3.9), wobei der Anteil der Männer in den westlichen Ländern noch höher ist (15,8%) als in den östlichen (11,3%).

(5) *Die Alterszusammensetzung:* Eine weitere zu berücksichtigende Differenzkategorie zielt auf die Altersstrukturen (vgl. Tab. 3.9). In Ostdeutschland sind vergleichsweise niedrigere Anteile in den beiden unteren Altersklassen mit 4,2% bei den unter 25-Jährigen und 38% bei den 25- bis 40-Jährigen zu verzeichnen, dafür jedoch eine starke Dominanz der Gruppe der 40- bis 60-Jährigen mit einem Wert von 58%. Die Altersverteilung im Osten ist dabei vor dem Hintergrund des drastischen Personalabbaus zu interpretieren, der – aus Gründen der Sozialverträglichkeit – zu Lasten der jüngeren MitarbeiterInnen ging.

(6) *Die Berufs- und Qualifikationsprofile im Überblick:* Das formale Qualifikationsniveau wird – wie Abb. 3.3 verdeutlicht – in den neuen Ländern in noch weit stärkerem Umfang durch das Fachkraftprofil der ErzieherIn geprägt. Der hohe ErzieherInnenanteil am Personal im Umfang von 61% geht hierbei vor allem zu Lasten der KinderpflegerInnen, die auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt nur eine sehr geringe quantitative Bedeutung haben (0,7%), sowie der Diplom-SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen.

Abb. 3.3: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe nach Einzelberufsgruppen und Berufen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % von allen tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

(7) *Die ErzieherInnen:* Während die ErzieherInnen im Westen eine expandierende Berufsgruppe darstellen, bilden sie im Osten diejenige Personalgruppe, die absolut und prozentual am stärksten vom Beschäftigungsrückgang betroffen ist. So ist die Zahl der ErzieherInnen von 1991 bis 1998 um 66% zurückgegangen.

Im Vergleich zu 117.000 ErzieherInnen im Jahr 1991 waren 1998 nur noch 77.600 in der östlichen Kinder- und Jugendhilfe tätig (vgl. Tab. 3.10). Diese Entwicklung wirkte sich auch auf die Alters- und Beschäftigungsstrukturen aus: Während der Anteil der unter 25-Jährigen und damit des Berufsnachwuchses im Jahr 1998 lediglich 1,6% betrug, stiegen die Prozentwerte bei den oberen Alterskategorien (mit Ausnahme der über 60-jährigen ErzieherInnen. In Besitz eines Vollzeitarbeitsplatzes sind nur noch ein Drittel der ErzieherInnen, zwei Drittel arbeiten in Teilzeitform. Diese Entwicklungen sind hauptsächlich auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen als Haupttätigkeitsfeld dieser Berufsgruppe zurückzuführen (vgl. Kap. 5).

Tab. 3.10: Entwicklung der ErzieherInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1998	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	116.847	100,0	77.637	66,4
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	111.737	100,0	65.336	58,5
Frauen	114.995	98,4	75.823	97,7
Männer	1.852	1,6	1.814	2,3
< 25 Jahre	15.535	13,3	1.245	1,6
25-40 Jahre	59.422	50,9	30.390	39,1
40-60 Jahre	41.779	35,8	45.858	59,1
> 60 Jahre	111	0,1	144	0,2
Vollzeit <sup>3</sup>	106.636	91,3	25.844	33,3
Teilzeit	10.197	8,7	51.478	66,3
Nebentätigkeit	14	0,0	315	0,4
Öffentliche Träger	111.670	95,6	48.359	62,3
Privatgewerbliche Träger	0	0,0	530	0,7
Freie Träger	5.177	4,4	28.748	37,0
DCV/DW/Kirch.	2.150	1,8	6.622	8,5
ErzieherInnen nach Arbeitsfeldern (Angaben in absolut sowie in % der insgesamt beschäftigten ErzieherInnen)				
Kita	108.079	92,5	65.173	83,9
Jugendamt	1.200	1,0	924	1,2
Jugendarbeit	244	0,2	2.389	3,1
Beratungsstellen	39	0,0	162	0,2
Sonderpäd. Einrichtungen	1.938	1,7	554	0,7
Heimerziehung	4.984	4,3	7.244	9,3
Sonstige	363	0,3	1.191	1,5

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1991 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1991 bis 1994 mit dem Faktor 0,5; Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sicher gestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

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

(8) *Die KinderpflegerInnen:* Die quantitative Bedeutung der KinderpflegerInnen ist im Osten – im Unterschied zum Westen – außerordentlich gering. Im Jahr 1998 waren insgesamt nur noch 942 KinderpflegerInnen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig. 1991 waren es noch 4.200 (vgl. Tab. 3.11). Bei dieser Berufsgruppe ist der Anteil der 40- bis 60-Jährigen mit 74% sogar noch höher als bei den ErzieherInnen. Das Tätigkeitsprofil orientiert sich stark am Arbeitsfeld der

Kindertageseinrichtungen (76%), gefolgt von der Heimerziehung (8,4%) und der Jugendarbeit (7,9%). Damit unterscheiden sich die Beschäftigungsmuster der ostdeutschen KinderpflegerInnen durch ihre stärkere Präsenz in der Heimerziehung und in der Jugendarbeit in der Tendenz von den Einsatzfeldern ihrer westdeutschen KollegInnen, obgleich auch in den neuen Ländern der Kita-Bereich dominiert.

Tab. 3.11: Entwicklung der KinderpflegerInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1998	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	4.206	100,0	942	22,4
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	3.768	100,0	772	20,5
Frauen	4.176	99,3	939	99,7
Männer	30	0,7	3	0,3
< 25 Jahre	109	2,6	52	5,5
25-40 Jahre	1.511	35,9	186	19,7
40-60 Jahre	2.585	61,5	701	74,4
> 60 Jahre	1	0,0	3	0,3
Vollzeit <sup>3</sup>	3.329	79,1	307	32,6
Teilzeit	877	20,9	625	66,3
Nebentätigkeit	0	0,0	10	1,1
KinderpflegerInnen nach Arbeitsfeldern (Angaben absolut sowie in % der insgesamt beschäftigten KinderpflegerInnen)				
Kita	3.937	93,6	718	76,2
Jugendamt	22	0,5	20	2,1
Jugendarbeit	3	0,1	74	7,9
Beratungsstellen	0	0,0	2	0,2
Sonderpäd. Einrichtungen	69	1,6	27	2,9
Heimerziehung	170	4,0	79	8,4
Sonstige	5	0,1	22	2,3

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1991 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1991 bis 1994 mit dem Faktor 0,5; Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sicher gestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

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

(9) Die Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen: In Ostdeutschland stellen die SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen mit Fachhochschulabschluss mit einem Anteil von 3,9% an den tätigen Personen im Jahr 1998 noch eine kleine Berufsgruppe dar. Gleichwohl ist die Zahl der SozialpädagogInnen/Sozialarbei-

terInnen – entgegen dem allgemeinen Beschäftigungstrend – seit 1991 kontinuierlich gewachsen (vgl. Tab. 3.12.). Obgleich der Männeranteil höher als bei den ErzieherInnen und KinderpflegerInnen ist, verbleibt dieser Prozentwert mit 24,7 unterhalb des westdeutschen Vergleichsmaßstabes. Das Tätigkeitsprofil der SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen in den neuen Ländern ist mit dem in den alten Ländern durchaus vergleichbar. In beiden Landesteilen bilden das Jugendamt und die Heimerziehung wesentliche Beschäftigungsschwerpunkte.

Tab. 3.12: Entwicklung der Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1998	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	1.947	100,0	4.913	252,3
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	1.908	100,0	4.492	235,4
Frauen	1.653	84,9	3.699	75,3
Männer	294	15,1	1.214	24,7
< 25 Jahre	55	2,8	200	4,1
25-40 Jahre	792	40,7	2.338	47,6
40-60 Jahre	1.086	55,8	2.355	47,9
> 60 Jahre	14	0,7	20	0,4
Vollzeit <sup>3</sup>	1.870	96,0	3.526	71,8
Teilzeit	75	3,9	1.281	26,1
Nebentätigkeit	2	0,1	106	2,2
Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen nach Arbeitsfeldern (Angaben in absolut und in % der insgesamt beschäftigten Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen)				
Kita	347	17,8	222	4,5
Jugendamt	1.166	59,9	1.735	35,3
Jugendarbeit	21	1,1	701	14,3
Beratungsstellen	54	2,8	391	8,0
Sonderpäd. Einrichtungen	105	5,4	29	0,6
Heimerziehung	244	12,5	1.079	22,0
Sonstige	10	0,5	756	15,4

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1974 bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sichergestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

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

(10) Die Diplom-PädagogInnen: 1,8 % der Beschäftigten in der ostdeutschen Jugendhilfe sind Diplom-PädagogInnen. Ebenso wie bei den SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen ist auch bei dieser Berufsgruppe ein deutlicher Aufwärtstrend erkennbar. So ist die Zahl der Diplom-PädagogInnen von 1.700 im Jahre 1991 auf 2.300 in 1998 geklettert (vgl. Tab. 3.13). Wesentliche Tätigkeitsschwerpunkte sind die Jugendarbeit (24,9%), die Heimerziehung (22,2%), das Jugendamt (17,2%) und die sonstigen Arbeitsfelder (16,8%).

Tab. 3.13: Entwicklung der Diplom-PädagogInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1998	
	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	1.733	100,0	2.334	134,7
Vollzeitfälle <sup>1,2</sup>	1.684	100,0	2.042	121,3
Frauen	1.316	75,9	1.556	66,7
Männer	417	24,1	778	33,3
< 25 Jahre	/	0,0	33	1,4
25-40 Jahre	842	48,6	894	38,3
40-60 Jahre	875	50,5	1.351	57,9
> 60 Jahre	16	0,9	56	2,4
Vollzeit <sup>3</sup>	1.637	94,5	1.550	66,4
Teilzeit	92	5,3	660	28,3
Nebentätigkeit	7	0,4	124	5,3
Diplom-PädagogInnen nach Arbeitsfeldern (Angaben in abs. sowie in % der insgesamt beschäftigten Diplom-PädagogInnen)				
Kita	730	42,1	296	12,7
Jugendamt	400	23,1	402	17,2
Jugendarbeit	153	8,8	582	24,9
Beratungsstellen	34	2,0	122	5,2
Sonderpäd. Einrichtungen	107	6,2	20	0,9
Heimerziehung	278	16,0	519	22,2
Sonstige	31	1,8	393	16,8

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

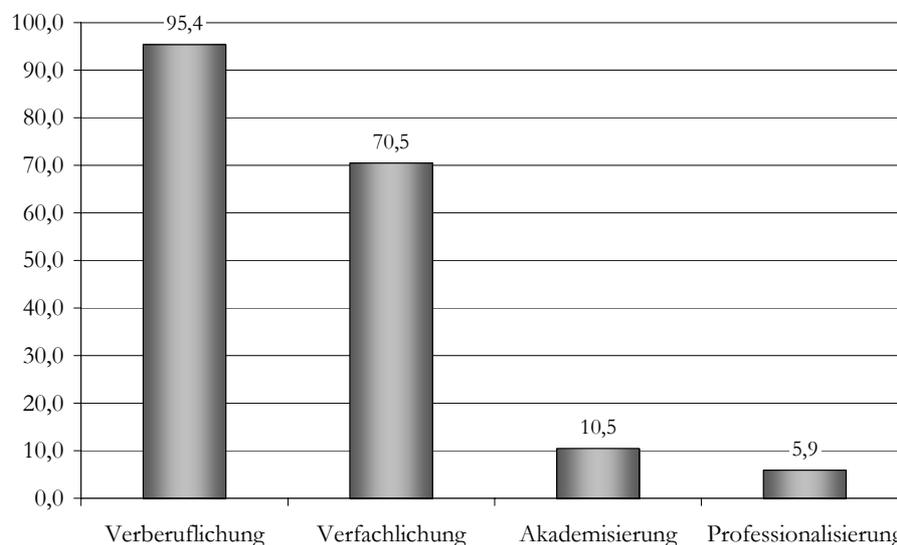
2 Teilzeitstellen werden für die Jahre 1974 bis 1994 mit dem Faktor 0,5, Nebentätigkeiten mit dem Faktor 0,2 umgerechnet. Für 1998 können exakt die Vollzeitstellen berechnet werden, da erstmals pro Beschäftigter/m die wöchentliche Arbeitszeit erfasst wird.

3 Vollzeittätige mit 38,5 Wochenarbeitsstunden; vor 1998 kann nicht sichergestellt werden, dass nur Personen mit 38,5 Wochenarbeitsstunden gezählt wurden.

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

Werden die formalen Qualifikationsstrukturen noch einmal zusammenfassend betrachtet (vgl. Abb. 3.2 und 3.4), dann wird im West-Ost-Vergleich vor allem ersichtlich, dass der Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad in den neuen Ländern weitaus geringer ist als in den alten.

Abb. 3.4: Das formale Qualifikationsniveau in der Kinder- und Jugendhilfe (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % von allen tätigen Personen)



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

### 3.3 Zwischenbilanz

Werden die wesentlichen Befunde zur formal-strukturellen Verortung der Personal- und Qualifikationsfrage im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik noch einmal vergleichend resümiert, dann lässt sich festhalten:

- Während die westdeutsche Jugendhilfe seit 1974 durch starke Expansionsprozesse gekennzeichnet ist, die sich auch in der Dekade der 1990er-Jahre fortgesetzt haben, ist für die neuen Länder eine rückläufige Beschäftigungsentwicklung zu konstatieren.
- Bezogen auf den Beschäftigungsumfang hat der Teilzeitarbeitsplatz stark an Bedeutung gewonnen. In Westdeutschland waren zuletzt, d.h. 1998, rund 35% des Personals in Teilzeitform tätig. In Ostdeutschland betrug die Teilzeitquote demgegenüber 58%.
- In Westdeutschland spielen die freien Träger eine große Rolle als Arbeitgeber. Sie bieten im Jahr 1998 immerhin 63% der MitarbeiterInnen einen Ar-

beitsplatz. Im Osten übersteigt der arbeitsmarktpolitische Stellenwert der öffentlichen Träger mit einem Personalanteil von 56% nach wie vor das Beschäftigungspotenzial der freien Träger (43%), gleichwohl deren Etablierung im Rahmen eines pluralen Trägergefüges vorangeschritten ist.

- Die Kinder- und Jugendhilfe stellt bundesweit ein klassisches Frauenarbeitsfeld dar, wobei der Männeranteil in den alten (16%) etwas höher als in den neuen Ländern (11%) ist.
- Während in Westdeutschland die ArbeitnehmerInnen im Alter von 25 bis 40 Jahren die größte Beschäftigtengruppe (43%) bilden, sind es in Ostdeutschland die 40- bis 60-Jährigen (57%). Wesentliche Unterschiede sind zudem bei den unter 25-Jährigen festzustellen. Während deren Anteil in den alten Ländern 17% beträgt, werden für die neuen Länder 4% ausgewiesen.
- Die Analyse der formalen Qualifikationsstrukturen dokumentiert bundesweit zunächst den hohen Stellenwert der sozialpädagogischen Berufsausbildungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Die Relevanz der in der Untersuchung zu berücksichtigenden heil- und sonderpädagogischen sowie psychologisch/psychotherapeutischen Berufe ist unter quantitativen Aspekten für die berufliche Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe dagegen eher gering.
- Unter den verschiedenen sozialpädagogischen Berufsprofilen dominiert der Fachkraftberuf zur ErzieherIn, dessen Bedeutung auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt noch wesentlich höher als auf dem westdeutschen ist. In den alten Ländern konnten die ErzieherInnen erheblich von den erzielten Beschäftigungszuwächsen in der Kinder- und Jugendhilfe profitieren. In den neuen Ländern waren sie demgegenüber in hohem Maße vom Beschäftigungsrückgang betroffen. Diese Entwicklungen sind ursächlich auf das Haupteinsatzfeld der Kindertageseinrichtungen als das größte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zurückzuführen.
- Die KinderpflegerInnenausbildung ist als Berufsprofil nur für Westdeutschland von Relevanz. Hier sind sie fast ausschließlich in Kindertageseinrichtungen tätig.
- Obgleich die Gruppe der SozialpädagogInnen/SozarbeiterInnen im Osten schwächer als im Westen vertreten ist, weisen sie bundesweit ein vergleichbares Tätigkeitsprofil auf. So verteilt diese Beschäftigtengruppe sich gleichmäßiger auf die verschiedenen Arbeitsfelder. Darüber hinaus ist eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Handlungsfelder des Jugendamtes und der Heimerziehung zu verzeichnen.
- Deutliche West-Ost-Differenzen bestehen bei den Diplom-PädagogInnen: In den alten Ländern bilden die Heimerziehung (mit einem Anteil von 26,7% am Personal), das Arbeitsfeld Kita (19,4%) und die Jugendarbeit (17,5%) die Tätigkeitsschwerpunkte dieser Berufsgruppe. In den neuen Ländern sind es an erster Stelle die Jugendarbeit (24,9%), dann die Heimerziehung (22,2%), das Jugendamt (17,2%) und schließlich die sonstigen Arbeitsfelder (16,8%).

## **4 Die Ausbildungslandschaft im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe (Karin Beher/Nicola Gragert)**

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Personal- und Qualifikationsfrage formal-strukturell verortet wurde, steht im Rahmen dieses Kapitels die Ausbildung als wichtige Voraussetzung professionellen Handelns im Vordergrund. Im Rahmen der Arbeitsmarktanalyse konnte der quantitative Stellenwert der sozialpädagogischen Berufe für das Personalgefüge in der Kinder- und Jugendhilfe verdeutlicht werden. Gegenstand dieses Kapitels ist die inhaltliche Beschreibung dieser Qualifizierungsprofile und der ihnen zugrunde liegenden Ausbildungs- und Berufskonzepte. Dabei wird – so weit dies möglich ist – versucht, zwei Themenhorizonte einzubeziehen, d.h. die Perspektive der Ausbildungs- und die der Berufsseite. Im Zentrum stehen dabei die sozialpädagogischen, jugendhilferelevanten Qualifizierungswege und Berufe. Sie bilden zugleich den systematischen Bezugspunkt für die angrenzenden Ausbildungsangebote und Berufe, deren Darstellung in ergänzender und kürzerer Form erfolgt. Die Grenzen einer derartig angelegten Analyse werden jedoch aus zwei Gründen relativ schnell deutlich:

- Zum einen existiert derzeit kein einheitliches Forum zur berufsfeldorientierten Diskussion von Ausbildungsfragen. Demgegenüber besteht eine Vielzahl voneinander abgekoppelter Diskurse, die von VertreterInnen der Bundesländer, der Fach-, Berufs- und Trägerverbände sowie der einzelnen Ausbildungsinstitutionen mit Blick auf einzelne Qualifizierungssegmente und Bildungsgänge bestritten werden, ohne dass sich die Konturen eines einheitlichen Mainstreams für das Gesamtausbildungsgefüge abzeichnen. Darüber hinaus gibt es Diskussionen, die derzeitig – trotz weiterhin bestehender, unbeantworteter Fragen – nicht (mehr) geführt werden: Hierzu gehört die grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Kinderpflege- oder den Sozialassistentenmodellen (in ihren länderspezifischen Varianten). Bei diesen handelt es sich um Ausbildungskonzepte, die allenfalls als Zugangsvoraussetzung für die »echte« Fachschule für Sozialpädagogik bildungspolitisches Interesse erwecken, obgleich auch in diesem Segment auf der Ebene der Berufsfachschule durchaus beachtenswerte SchülerInnenzahlen zu verzeichnen sind.
- Zum anderen wird auch aus wissenschaftlicher Perspektive – wie zu zeigen sein wird – kein stimmiges Gesamtbild zu Ausbildungsfragen vermittelt. Bei Unterschieden zwischen den Qualifikations- und Berufsprofilen liegen zusammengenommen vergleichsweise wenig empirisch fundierte Beiträge vor. Nach wie vor bestehen erhebliche Forschungslücken zu den Inhalten, Strukturen und Effekten der jeweiligen Ausbildungen sowie zum Verbleib und zur Tätigkeit ihrer AbsolventInnen, so dass sich letztlich auch auf dieser Ebene nur ein sehr rudimentäres Bild zur Ausbildungslage zeichnen lässt.

Gemessen an der Anzahl der vorhandenen empirischen Untersuchungen lässt sich dabei vereinfachend die folgende These aufstellen: Je niedriger eine Ausbildung in der Bildungshierarchie zu verorten ist, desto geringer ist das (fach-)politische und auch wissenschaftliche Interesse an dieser Qualifikation und um so spärlicher ist damit auch das vorhandene Wissen zu den jeweiligen Ausbildungen und Qualifizierungsstätten. Eine Ausnahme von dieser Regel bildet die ErzieherInnenausbildung, obgleich auch hier erhebliche Forschungsdefizite bestehen (s.u.). So lässt sich etwa die Forschungslage zur Kinderpflege oder Sozialassistenten – mit Ausnahme vereinzelter Fachbeiträge auf der Grundlage punktueller Erfahrungen<sup>20</sup> und historisch-systematisierender Ansätze<sup>21</sup> - am ehesten mit dem Etikett »nicht vorhanden« kennzeichnen. Auch für die Heilerziehungspflege und Heilpädagogik liegen in ihrem nicht-akademischen Ausbildungssegment erstaunlich wenig Beiträge vor, bei denen es sich entweder um Beiträge zur Ausbildungsreform<sup>22</sup>, Lehrbücher und Lehrpläne<sup>23</sup> sowie kleinere, interessengeleitete oder singuläre Studien handelt<sup>24</sup>, wobei letztere oftmals im Kontext des Pflegebereichs zu verorten sind.

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen gliedert sich das folgende Kapitel in vier Teile: Zunächst werden übergreifende Informationen und Ergebnisse zur Ausbildungslandschaft zusammengefasst (1). Im Anschluss hieran werden in zwei weiteren Teilen die Qualifizierungsangebote im beruflichen Schulwesen (2) sowie im Hochschulsystem beleuchtet (3). Den Abschluss bildet ein bilanzierender Ausblick, in dem die einzelnen Aspekte noch einmal integrierend aufgegriffen werden (4). Aufgrund der länderspezifischen Disparitäten bei der Gestaltung der Ausbildungen dominiert bei der folgenden Darstellung die Perspektive der Kultusministerkonferenz. Auf der Grundlage der KMK-Rahmenvereinbarungen werden die einzelnen Bildungsgänge in ihren Grundkonstruktionen skizziert. Zur Verdeutlichung der länderspezifischen Unterschiede werden exemplarisch Beispiele aus einzelnen Bundesländern aufgeführt. Bezogen auf die Berufssituation wird in einigen Fällen ergänzend auf das Internetangebot der Bundesanstalt für Arbeit (»BERUFEnet«) zurückgegriffen, das seitens der Arbeitsämter als Beratungsgrundlage für den potenziellen Berufsnachwuchs fungiert.

---

20 Vgl. beispielsweise Rosenau 1992 und Küls 2003b.

21 Vgl. u.a. Amthor 2003; Derschau 1976; Rauschenbach/Beher/Knauer 1996.

22 Vgl. z.B. Dibelius 1995; Metzler 1995.

23 Vgl. u.a. Thesing 2000; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1997b; AG Lernfelder 2001 für Niedersachsen sowie Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung 2000.

24 Vgl. Becker/Meifort 1995; Bundesverband Heilpädagogen 2002; Herrlich 1999.

#### **4.1 Zur Topografie der Ausbildungslandschaft**

Soziale Ausbildungen und Berufe haben in den letzten mehr als 150 Jahren verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen und sich dabei zu einem breiten Spektrum an Qualifikationsprofilen ausdifferenziert (vgl. Müller 2002; Rauschenbach 1990). Heute erfolgt die Qualifizierung für einen sozialen oder sozialpädagogischen Beruf auf allen Ebenen der Bildungspyramide: der Berufsfachschule, der Fachschule, der Fachhochschule und der Universität. Die zwei wesentlichen Kriterien zur bildungsstrukturellen Verortung der einzelnen Ausbildungsangebote sind dabei der inhaltliche Auftrag und die Zugangsvoraussetzungen, die den jeweiligen Schul- und Ausbildungsstatus festlegen. Vor diesem Hintergrund lassen sich der sozialpädagogische Qualifizierungsstrang und die benachbarten Ausbildungswege im Bereich der Behindertenhilfe wie folgt beschreiben (vgl. Abb. 4.1):

- Berufsfachschulen bieten mindestens einjährige<sup>25</sup>, vollzeitschulische Bildungsgänge im Sekundarbereich II an, die den Auszubildenden auf der Grundlage der vorher erworbenen Allgemeinbildung eine Einführung in einen oder mehrere Berufe ermöglichen und ihnen entweder einen Teil der Berufsausbildung (berufliche Grundbildung) für einen oder mehrere anerkannte Ausbildungsberufe vermitteln oder aber zu einem Berufsabschluss führen. Eine Berufsausbildung oder vorherige berufliche Tätigkeit wird nicht vorausgesetzt. Insofern handelt es sich insbesondere bei den berufsqualifizierenden Formen um Ausbildungsorte der beruflichen Erstausbildung, die demzufolge keine berufliche Tätigkeit voraussetzen und auf dem Hauptschulabschluss aufbauen (wobei bei höherer Eingangsqualifikation Sonderregelungen existieren). Auf dieser Ebene sind die traditionelle Kinderpflegeausbildung und die neueren Ansätze im Bereich der Sozialassistenten/Sozialpflege einzuordnen. Unter den verschiedenen Sparten von Berufsfachschulen zählen sie zu denjenigen Bildungsgängen, deren Ausbildung und Prüfung landesrechtlich geregelt wird (vgl. KMK 2003a). In einigen Bundesländern wird darüber hinaus die einjährige Ausbildung zur HeilerziehungspflegerIn bzw. HeilerziehungshelferIn an Berufsfachschulen angeboten, die jedoch nicht Gegenstand dieser Expertise ist.
- Im Unterschied zu den Berufsfachschulen gelten Fachschulen als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, da sie an einer beruflichen Erstausbildung und Berufserfahrungen anschließen. Sie führen zu einem staatlich anerkannten postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht und vermitteln eine Fachkraftqualifikation auf mittlerer Funktionsebene. Wesentliche allgemeine Ziele der Fachschulen sind die Vorbereitung auf Führungsaufgaben, die Förderung einer selbständigen und verantwortungsvollen Tätig-

---

25 In Teilzeitform dauern die Bildungsgänge entsprechend länger, wobei die Vollzeitform den Regelfall darstellt.

keitsausübung sowie die Bereitschaft zur beruflichen Selbständigkeit (vgl. KMK 2002a).<sup>26</sup> Unter diesen Ausbildungstyp fallen die Fachschulen für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege mit den Bildungsgängen zur staatlich anerkannten ErzieherIn und HeilerziehungspflegerIn. Zugangsvoraussetzungen sind der mittlere Bildungsabschluss und eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung bzw. eine nach Landesrecht und Dauer der Ausbildung als gleichwertig definierte Qualifizierung. Die Ausbildung zur HeilpädagogIn findet ebenfalls an Fachschulen statt, weist jedoch im Vergleich zu den anderen beiden Bildungsgängen besondere Strukturmerkmale auf (s.u.).

- Fachhochschulen und Universitäten haben – wie alle anderen Hochschularten (Pädagogische Hochschulen und Kunsthochschulen) – ein breites Aufgabenprofil, zu dem u.a. die beiden Schwerpunkte Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung zur Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste sowie die Vorbereitung auf Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern, gerechnet werden. Im Unterschied zu den Universitäten gilt für die Fachhochschulen die Orientierung an den Anforderungen und dem Bedarf des Berufslebens (d.h. die so genannte »Praxisorientierung«) seit ihrer Gründung als ihr spezifisches Markenzeichen (vgl. BMBF 2003). An Fachhochschulen kann studieren, wer mindestens die Fachhochschulreife erworben hat. In der Regel werden an den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit einschlägige praktische Tätigkeiten oder ca. 13 Wochen Vorpraktikum zu Beginn des Studiums verlangt. An Universitäten kann studieren, wer die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erworben hat. Für besonders qualifizierte Berufstätige gibt es in einzelnen Bundesländern unterschiedliche Sonderwege, die ein Studium auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen. Auf diesen beiden Ebenen sind die Diplom-SozialarbeiterIn und die Diplom-SozialpädagogIn (FH) sowie die an den Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen/Diplom-SozialpädagogInnen angesiedelt. In den Bereich der Behindertenhilfe fallen die Ausbildungen zur Diplom-HeilpädagogIn an Fachhochschulen und die Qualifizierung zur Diplom-RehabilitationspädagogIn an Universitäten. Eine Sonderstellung nimmt die Hochschulausbildung zur/zum Diplom-PsychologIn ein, bei dem es sich um einen Beruf handelt, der phasenweise in einigen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe einen weit größeren Stellenwert als heute hatte (s.u.). Der Vollständigkeit halber ist noch der

26 Fachschulen »können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten. (...) Nach Maßgabe der Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 in der jeweils gültigen Fassung) kann zusätzlich die Fachhochschulreife erworben werden« (KMK 2002a, S. 1).

Lehramtsstudiengang der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an einigen wenigen Standorten in der Bundesrepublik hinzuzufügen, der für die Lehrtätigkeit im Fachbereich Sozialwesen an beruflichen Schulen qualifiziert (vgl. Cloos/Hoffmann 2001; Rauschenbach/Beher/Knauer 1996).

Abb. 4.1: Zur Einordnung der untersuchten Qualifikationsprofile im beruflichen Ausbildungssystem

Die Bildungspyramide			
Ausbildungsorte	Sozialpädagogische Berufe ...	Heil- und sonderpädagogische Berufe ...	Sonstige Berufe ...
<b>Universität</b>	Dipl.-PädagogIn (HS)/ Dipl.-SozialpädagogIn (HS)	Dipl.-RehabilitationspädagogIn (HS)	Dipl.- PsychologIn (HS)
<b>Fachhochschule</b>	Dipl.-SozialarbeiterIn/ SozialpädagogIn (FH)	Dipl.-HeilpädagogIn (FH)	
<b>Fachschule</b>	HeilpädagogIn (FS) ErzieherIn (FS)	HeilpädagogIn (FS) HeilerziehungspflegerIn (FS)	
<b>Berufsfachschule</b>	KinderpflegerIn (BFS)	SozialassistentIn (BFS) (HeilerziehungspflegehelferIn - BFS)	

Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund 2004

Unterhalb der harmonisierenden Perspektive der Rahmenvereinbarungen haben die arbeitsfeld-, föderal- und ausbildungsortspezifisch separierten Ausbildungstraditionen zu einer strukturellen und konzeptionellen Zersplitterung der Ausbildungslandschaft geführt, deren negative Auswirkungen bereits seit längerem thematisiert werden. Diese Heterogenität gilt dabei nahe zu als konstitutives Merkmal des gesamten sozialen, sozialpflegerischen, sozial- und heilpädagogischen und gesundheitsbezogenen Qualifizierungs- und Berufssystems (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1996). Die konzeptionellen und strukturellen Besonderheiten und Ausbildungsdefizite zeigen sich vor allem auf der Ebene der Einzelqualifikationen und der ihnen zugrunde liegenden Berufskonzepte. In diesem Zusammenhang sind die eingangs skizzierte Segmentierung der Ausbildungsdebatte und der unzureichende Forschungsstand auch als Reflex auf die

Ausbildungsstrukturen selbst zu verstehen, deren Binnenkomplexität eine vertiefte fachöffentliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Ausbildung für soziale Berufe erschwert.

Bei der inhaltlichen Gestaltung der einzelnen Qualifikationsprofile stellt sich die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Auszubildenden und Studierenden vermittelt werden müssen, um sie auf ihre spätere Berufstätigkeit vorzubereiten, einen der zentralen Ansatzpunkte für die VertreterInnen des Ausbildungssystems dar. Die Entwicklung und Förderung einer umfassenden »beruflichen Handlungskompetenz« gilt in diesem Zusammenhang als zentrale Leitkategorie beruflicher Bildung (vgl. Busian/Pätzold 2002), die sich in KMK-Vereinbarungen, Rahmenordnungen und Lehrplänen wieder findet.<sup>27</sup> Zu den zwei wesentlichen Planungs- und Definitionselementen inhaltlich und methodisch zu konturierender Ausbildungen gehören dabei ein festzulegender Kanon an »Wissen« sowie eine Vorstellung dessen, was in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern an »Können« erforderlich ist. Wie in den kompetenz- und professionstheoretischen Diskursen (vgl. Kap. 1) bilden insofern »Wissen« und »Können« auch aus der Perspektive der Ausbildung wesentliche Grundbausteine zur Beschreibung beruflich notwendiger Handlungskompetenzen.<sup>28</sup> Darüber hinaus werden oftmals zwei weitere Variablen benannt, die für die qualifizierte Berufstätigkeit in einem personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberuf als bedeutsam erscheinen: die Aufgabe und der jeweilige Umfang der Allgemeinbildung im Ausbildungskonzept sowie die Frage der Persönlichkeitsbildung. Beide Aspekte spielen bei Ausbildungsfragen im Kontext sozialpädagogischer Ausbildungen seit jeher eine große Rolle (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999).<sup>29</sup>

#### **4.2 Die jugendhilferlevanten Qualifikationsprofile im Rahmen des Berufsschulsystems**

Innerhalb des beruflichen Schulwesens sind die einzelnen Bildungsgänge im Schulberufssystem zu verorten, das sich im Unterschied und in Abgrenzung

---

27 Etwa bezogen auf die sozialpädagogische Fachkraftausbildung zur ErzieherIn heißt es aus der Perspektive der Kultusministerkonferenz: »Die Ausbildung soll eine berufliche Handlungskompetenz vermitteln, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz verknüpft« (Beschluss der KMK 2001).

28 Vgl. u.a. Thole/Küster-Schapfl 1997 oder auch Bauer 2002 bezüglich der LehrerInnenausbildung.

29 So hat beispielsweise die Persönlichkeitsbildung eine lange Tradition: Sowohl im Kindergarten Fröbels vor gut 150 Jahren als auch in der sozialen Frauenschule Alice Salomons vor knapp 100 Jahren wurde der Aspekt der Persönlichkeitsbildung als ein zentraler Bestandteil der Ausbildung betrachtet. So betont Alice Salomon z.B. den engen Zusammenhang zwischen sozialer Erkenntnis und sozialem Pflichtbewusstsein (vgl. Fröbel 1986; Salomon 1997).

zum »dualen System« mit seinen beiden Lernorten »Berufsschule« und »Ausbildungsbetrieb« entwickelt hat. Als historische Errungenschaft im Kampf um den Zugang von Frauen zu Ausbildung und Beruf bildet es auch heute noch in weiten Teilen eine Frauendomäne und einen weiblich dominierten Ausbildungssektor. Auch heute noch dominieren die Ausbildungen innerhalb des dualen Systems die bildungspolitischen Debatten – wie sie etwa im Umfeld des Bundesinstituts für Berufsbildung geführt werden: Mit Ausnahme einer kurzen Zwischenphase gegen Mitte der 1990er-Jahre, innerhalb derer berufsfeldübergreifende und ausbildungsintegrierende Modernisierungsmodelle im Vordergrund standen<sup>30</sup>, wurden und werden die sozialen Schulberufe weitgehend vom großen Schatten des dualen Ausbildungssystems überlagert, dessen Strukturen und Konstruktionslogiken, Trägergefüge und Ausbildungsstätten, Ressourcen und Innovationsmöglichkeiten von Seiten der allgemeinen Berufsbildung weitgehend ausgeklammert bleiben. Und dies, obgleich diese Dienstleistungsberufe in ihrer Gesamtheit, d.h. sowohl die nicht-akademischen als auch die akademischen Qualifikationsprofile, sich im Horizont theoretischer Debatten, etwa zur Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft, in ihrer beschäftigungspolitischen Zukunftstauglichkeit durchaus mit anderen Berufen (etwa aus dem IT-Bereich) messen lassen können.

Bezogen auf die Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe ist es die ErzieherInnenausbildung, die die Fachöffentlichkeit im Kontext des beruflichen Schulwesens beschäftigt<sup>31</sup>, wobei der berufsfeldbezogene Bezugspunkt dieser Diskussion im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu verorten ist. Auch hinsichtlich der Forschungslage ist es eindeutig dieser Bildungsgang, über den (überhaupt) Erkenntnisse aus theoretischen Beiträgen, empirischen Studien sowie Modellprojekten zur Verbesserung der Ausbildungssituation vorliegen.<sup>32</sup> Neben den Veröffentlichungen zur Ausbildung existieren ebenfalls Studien zur beruflichen Lage und Sozialisation von ErzieherInnen, die in ihrem Schwerpunkt das Wechselverhältnis zwischen Beruf und Tätigkeit im Haupteinsatzfeld der Kindertageseinrichtungen beleuchten (vgl. Kap. 5).<sup>33</sup>

---

30 Vgl. u.a. Becker u.a. 1995; Meifort 1998; Meifort/Becker 1995.

31 Vgl. beispielsweise die Herausgeberbände Thiersch/Höltershinken/Neumann 1999; Fthenakis/Oberhuemer 2002.

32 Vgl. u.a. aus historischer Perspektive Amthor 2003; Derschau 1976; Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997; Metzinger 1993; Riemann 1985 sowie in systematisierender, vergleichender Form bzw. bezüglich der Ausbildungssituation Galuske/Rauschenbach 1994; Oberhuemer/Ulich 1997; Rauschenbach/Behr/Knauer 1996; Strätz u.a. 2000. Vgl. bezogen auf die inhaltlich-curriculare und innovative Dimension Fischer 1980; Frey 1999a; 1999b; 2002; Krüger/Zimmer 2001; Strätz u.a. 2000; Zern 1980a; 1980b.

33 Vgl. in diesem Zusammenhang beispielsweise jeweils zusammenfassend Rauschenbach/Behr/Knauer 1996b, Cloos 2001 sowie Dippelhofer-Stiem 2001.

Mit Blick auf die konkrete Ausbildungssituation sind in den letzten Jahren neue KMK-Rahmenvereinbarungen erstellt worden – wie etwa die Vereinbarungen zur ErzieherInnen- und zur HeilerziehungspflegerInnenausbildung (vgl. KMK 2000a; 2001), die im Jahr 2002 in eine neue Fachschulvereinbarung integriert wurden. Hierdurch wurden die bisherigen Empfehlungen zur ErzieherInnen-, HeilerziehungspflegerInnen- und auch zur HeilpädagogInnenausbildung (vgl. KMK 1986) außer Kraft gesetzt. Gleichzeitig haben sich die Länder verpflichtet, die Fachschulvereinbarung bis zum Schuljahr 2004/2005 (mit Beginn des 1. Ausbildungsjahrs) umzusetzen. Allerdings können bis zu diesem Zeitpunkt die vorgängigen Rahmenvereinbarungen weiter angewendet werden. In der neuen »Rahmenvereinbarung über Fachschulen« vom 07.11.2002 sind neben übergreifenden Regelungen zur Fachschule strukturbildende Vorgaben zum Fachbereich Sozialwesen enthalten, die sich aus den Fachrichtungen Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege und Heilpädagogik zusammensetzen. Insofern zeigen sich auf der Vereinbarungsebene bei der Ausbildungskonstruktion deutliche Parallelen zwischen der ErzieherInnen- und der HeilerziehungspflegerInnenausbildung. Nur kurze Zeit später beschloss die Kultusministerkonferenz die Berufsfachschulverordnung vom 28.03.2003. Beide Dokumente signalisieren die Intention der KMK, jenseits länderspezifischer Ausbildungsdisparitäten ein einheitliches Gerüst und eine Rahmenvorgabe für die Bildungsgänge an diesen beiden beruflichen Schulformen zur Verfügung zu stellen. Dieser Versuch fällt jedoch bei der berufsqualifizierenden Form der Berufsfachschule nach Landesrecht angesichts der heterogenen Ausbildungsrealität auf Landesebene – etwa im Bereich der Kinderpflege und Sozialassistenten – relativ minimalistisch aus.

Über die Strukturfragen hinaus lassen sich im Bereich der inneren Schulreform in einigen Bundesländern – z.B. mit Blick auf die ErzieherInnen- oder auch die HeilerzieherInnenausbildung – verstärkt curriculare Entwicklungen auf der Ebene der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne beobachten. Die Einberufung von Lehrplankommissionen und die Erstellung von Lehrplänen auf Probe sind dabei auf den KMK-Beschluss von 1996 zurückzuführen. Nachdem das hierin favorisierte Lernfeldkonzept zunächst eher für den gewerblichen und kaufmännischen Bereich thematisiert wurde (vgl. Bader 1998a; 1998b), werden die hiermit verbundenen didaktischen Konsequenzen seit zwei bis drei Jahren auch für die Ausbildungen für soziale und sozialpflegerische Berufe auf Fachschul- und Fachhochschulebene sowie die LehrerInnenausbildung erörtert (vgl. u.a. Gängler 2003). Sie sind insbesondere deshalb von Interesse, weil sie den Versuch einer inhaltlichen Annäherung an den der jeweiligen Ausbildung zugrunde liegenden Kompetenzbegriff darstellen. Damit bilden sie nicht allein eine Reaktion auf die kritische Wahrnehmung der Ausbildungen im Berufsfeld, sondern signalisieren zugleich auch Veränderungsbedarf schulischer Ausbildung angesichts wachsender beruflicher Anforderungen.

#### 4.2.1 Die KinderpflegerIn

Beruf und Ausbildung der Kinderpflege haben im Bereich der Kleinkinderziehung, -betreuung und -pflege eine lange Tradition und sind in ihrer Entwicklung eng mit der KindergärtnerIn verbunden. Stärker noch als diese war für die KinderpflegerIn immer auch die Orientierung an der (eigenen – bzw. in der Tradition des Hausmädchens – der bürgerlichen) Familie von Bedeutung. Auch heute spielt der Privathaushalt – etwa in den Tätigkeitsbeschreibungen der Bundesanstalt für Arbeit, s.u. – bei der KinderpflegerIn noch eine Rolle (vgl. Amthor 2003; Derschau 1976).

Die Strukturvorgaben seitens der KMK zu diesem Bildungsgang sind eher rudimentär und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Laut KMK-Empfehlung umfasst die Kinderpflegeausbildung in ihrem Pflichtbereich<sup>34</sup> eine wöchentlichen Mindestunterrichtszeit in Höhe von 32 Stunden, die sich in einen allgemein berufsübergreifenden und einen berufsbezogenen Lernbereich gliedern, der wiederum einen fachtheoretischen und einen fachpraktischen Abschnitt umfassen kann. Der Ausbildungsabschluss schließt den Hauptschulabschluss und unter bestimmten Bedingungen (Notendurchschnitt, Fremdsprachenkenntnisse) den mittleren Bildungsabschluss ein (vgl. KMK 2003a).

Unterhalb der vereinheitlichenden KMK-Empfehlungsebene bestehen erhebliche Ausbildungsunterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, wobei der Bildungsgang bundesweit nicht flächendeckend angeboten wird. Bildungsgänge zur/zum staatlich anerkannten bzw. geprüften KinderpflegerIn gibt es laut KMK (2003a) derzeit in elf Bundesländern.<sup>35</sup> Weitere Differenzen beziehen sich zum einen auf die mit dem erfolgreichen Ausbildungsabschluss erworbenen Berechtigungen, d.h. auf die Anerkennung des mittleren Bildungsstands, der nur in Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt automatisch verliehen wird (vgl. KMK 2003a). Zum anderen bestehen Disparitäten bezüglich der Ausbildungsdauer, die zwischen zwei und drei Jahren schwankt (vgl. MBWFK-SH 2002). Dies richtet sich danach, ob ein eigenes Berufspraktikum gefordert wird oder nicht.

In den 1970er- und 1980er-Jahren wurde die Kinderpflegeausbildung höchst kritisch und auf breiterer Ebene diskutiert. Im Vordergrund stand die Frage, inwieweit sie als Helferausbildung und vor dem Hintergrund der gegebenen Ausbildungsstrukturen den fachlichen Anforderungen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gerecht werden kann, zumal vermutet wurde, dass KinderpflegerInnen – obgleich als Zweitkraft eingesetzt – die gleichen Tätigkeiten wie

---

34 Neben dem Pflichtbereich kann die Stundentafel auch einen Wahlpflichtbereich und/oder Wahlbereich vorsehen (vgl. KMK 2003a).

35 Ausbildungsangebote bestehen laut KMK (2003a) in den Ländern Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (vgl. KMK 2003a).

ErzieherInnen ausüben. Vor diesem Hintergrund wurde die Ausbildung als fachlich unzureichend inzwischen in der Fachdebatte mehr oder minder abgeschafft, nicht jedoch an den beruflichen Schulen. BefürworterInnen dieses Bildungsgangs bezogen sich u.a. auf den Erhalt des direkten Zugangs von HauptschulabsolventInnen in das Berufsfeld der Sozialpädagogik, forderten jedoch zugleich eine grundlegende Reform der Kinderpflegeausbildung (vgl. zuletzt Steenblock 1991).

Auch aus der Perspektive der Bundesanstalt für Arbeit werden im Hinblick auf das zugrunde liegende Tätigkeitskonzept der Helfer- und Assistenzcharakter des Berufsbildes, die Orientierung an der Altersgruppe der Krippenkinder sowie die Verschränkung zwischen Erziehungs-, Betreuungs- und Pflegetätigkeiten akzentuiert: »Kinderpfleger/innen unterstützen Erzieher, Sozialpädagogen, Krankenpflegekräfte oder Eltern bei der Betreuung und Erziehung von Säuglingen, Kleinst- und Kleinkindern. Zu ihren Aufgaben gehören die Anleitung zu Spiel und altersgemäßer Beschäftigung, die Pflege von Spiel- und Beschäftigungsmaterial, das Werken und Musizieren mit Kindern sowie Körperpflege und die häusliche Kinderkrankenpflege. Darüber hinaus bereiten sie Speisen zu, pflegen die Kinderwäsche und erledigen Hausarbeiten, soweit sie im Zusammenhang mit der Erziehung und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern stehen« (Bundesanstalt für Arbeit 2003).

Als Haupttätigkeitsfelder für KinderpflegerInnen werden Kindergärten, -krippen, -horten, -heime sowie Kinderkrankenhäuser und Privathaushalte benannt. Notwendige Ausbildungs- und Berufsvoraussetzungen sind laut Bundesanstalt ein durchschnittliches allgemeines intellektuelles Leistungs- und sprachliches Ausdrucksvermögen, eine gute Beobachtungsgabe hinsichtlich des Verhaltens von Säuglingen und Kleinkindern, eine praktische Veranlagung bei der Pflege von Säuglingen oder auch Bastelarbeiten mit Kleinkindern. Als förderlich gelten: Einfallsreichtum, Improvisationsfähigkeit, die Befähigung zum Planen und Organisieren, ein Personengedächtnis und Musikalität. Im Hinblick auf das erforderliche Arbeitsverhalten werden u.a. aufgelistet: Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen in die Empfindungs- und Denkweisen von Kindern und Jugendlichen, ein ausgeglichenes, Zuversicht vermittelndes Auftreten und Verhalten, Geduld, Beherrschtheit, Selbstkontrolle, Umstellfähigkeit (Fähigkeit, sich auf ständig wechselnde Situationen einzustellen), Verantwortungsbewusstsein und Umsicht (Unfallverhütung), Hygienebewusstsein, Anpassungs- und Kooperationsfähigkeit (Geschick im Umgang mit Menschen) sowie nervliche und psychische Belastbarkeit (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 2003).

#### *4.2.2 Die SozialassistentIn*

Bei der Ausbildung zur Sozialassistentin handelt es sich um die Modernisierungsvariante der Kinderpflegeausbildung, die u.a. im Kontext von Bestrebungen, einen vereinheitlichenden, modularen Grundberuf für soziale, sozialpflegerische und sozialpädagogische Berufe zu etablieren, zu interpretieren ist. Da

hierbei verschiedene Berufszuschnitte zwischen Alten-, Familien-, Heilerziehungspflege sowie Behinderten- und Jugendhilfe angelegt werden, unterscheiden sich gerade diese Bildungsgänge in der Ausbildungspraxis der Länder sehr stark voneinander, obgleich sie aus der Perspektive der Kultusministerkonferenz mit der Kinderpflegeausbildung strukturidentisch sind (vgl. KMK 2003a). Derartige Bildungsgänge wurden seit Ende der 1980er-Jahre unter verschiedenen Etiketten und mit unterschiedlichen Intentionen eingeführt (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1996).

Unter den verschiedenen Ansätzen lassen sich unter den Bezeichnungen »SozialassistentIn« oder »Sozialpädagogische AssistentIn« fünf Modelle identifizieren, die bezüglich der Fachschulausbildung als berufsqualifizierender Unterbau der ErzieherInnen- und der Heilerziehungspflegeausbildung – sozusagen als bekennende Formen der Kinderpflege- oder auch Heilerziehungspflegeausbildung – von besonderer Bedeutung sind. Hierzu gehören nach Küls (2003b) die Bundesländer

- Hamburg mit den Arbeitsfeldern »Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in sozialpädagogischen Einrichtungen«,
- Hessen, mit den beiden alternativen Schwerpunkten Kinderpflege (mit den Tätigkeitsfeldern der Kinderkrippen, Krabbelstuben, Kindertagesstätten und Kindergärten) sowie der Heilerziehungspflege (Werkstätten und Wohnheime für behinderte Menschen, integrative Kindertageseinrichtungen und Sondereinrichtungen sowie ambulante Dienste),
- Niedersachsen mit der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendliche sowie der Tätigkeit in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung,
- Schleswig-Holstein mit den Arbeitsfeldern Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von 0 bis 14 Jahren in Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kindergärten, Horten, Heimen und Einrichtungen für behinderte Kinder sowie
- Thüringen mit den Tätigkeitsbereichen sozialpädagogische und sozialpflegerische Einrichtungen der Familien-, Heilerziehungs- und Kinderpflege sowie Privathaushalten.<sup>36</sup>

Für diese Bundesländer gilt, – so Küls (2003a) weiter – »dass die Sozialassistentin die sozialpädagogische oder heilerziehungspflegerische Fachkraft unterstützt und ergänzt. Sie trägt eine assistierende Verantwortung und arbeitet nur im be-

---

36 In der Ausbildungssynopse des schleswig-holsteinischen Bildungsministeriums wird zusätzlich das Land Sachsen mit den Tätigkeitsfeldern Kinderpflege, Erziehung und Heilerziehungspflege aufgeführt (dafür fehlt das entsprechende Bildungsangebot in Thüringen). Als Eingangsvoraussetzungen werden in der Synopse der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (Hessen) sowie – in den anderen Ländern der Realschulabschluss benannt (vgl. MBWFK-SH 2002). Die schulischen Bildungsvoraussetzungen sind damit mehrheitlich höher als bei der Kinderpflegeausbildung.

grenzten Umfang selbstständig. Allerdings ist diese Beschreibung des Tätigkeitsprofils der Sozialassistentin sehr allgemein und eher ungenau. Es fehlen differenzierte Informationen über die Handlungs- und Arbeitsabläufe einer Sozialassistentin in den verschiedenen Arbeitsfeldern. Vermutlich, zumindest legen dies punktuelle Erfahrungen in Niedersachsen nahe, werden die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche vor allem in den Kindertagesstätten nicht in der dargestellten Weise unterschieden. Es herrscht vielmehr weitgehend ein Arbeiten im Team vor, in dem sich alle in gleicher Weise an den Aufgaben und Funktionen in der jeweiligen Gruppe beteiligen. Nur an einigen Stellen übernimmt die Erzieherin als Gruppenleiterin Aufgaben bzw. Verantwortung (...) Für genaue Einschätzungen fehlen empirische Untersuchungen« (Küls 2003a, S. 2).

Aus der Perspektive der Bundesanstalt für Arbeit wird hinsichtlich der erforderlichen Voraussetzung für die Tätigkeit als SozialassistentIn auf den Beruf der KinderpflegerIn verwiesen.

#### 4.2.3 *Die ErzieherIn*

Im Mittelpunkt der nicht-akademischen Ausbildungsangebote steht vor allem die *ErzieherInnenausbildung*, deren Traditionen und Entwicklungslinien in Form ihrer verschiedenen Vorgängermodelle die Ausbildungsgeschichte und Ausbildungsdiskussionen in den verschiedenen historischen Etappen bis heute prägen. Für die bundesrepublikanische Ausbildungsvariante wurde mit dem KMK-Beschluss von 1967 in der Fassung von 1969, in dem durch die Zusammenlegung der ehemals getrennten Ausbildungen zur KindergärtnerIn und HortnerIn auf der einen Seite sowie zur HeimerzieherIn auf der anderen Seite die Entscheidung in Richtung einer breit angelegten und für alle sozialpädagogischen Arbeitsfelder konzipierten ErzieherInnenausbildung getroffen wurde. Demgegenüber wurde in der DDR für die institutionelle Kindererziehung der historische Weg einer dreigeteilten Fachkraftausbildung weiter beschritten. Hiermit wurde eine berufspolitische Richtung eingeschlagen<sup>37</sup>, die sich im Rückblick auf die 1990er-Jahre – zumindest strukturell – als europäischer erwies. Nach den KMK-Vereinbarungen von 1982 sowie dem Moratorium von 1993 als 6-jähriger Übergangs- und Erprobungszeitraum zur Klärung von Ausbildungsfragen auf Länderebene, orientiert sich die ErzieherInnenausbildung heute an der KMK-Vereinbarung aus dem Jahr 2000 bzw. an der Fachschulvereinbarung von 2002 (vgl. KMK 2000a; 2002a). Wird die neue Fachschulvereinbarung zugrunde gelegt, so besteht das Ausbildungsziel in der »Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbstständig und eigen-

---

<sup>37</sup> Zur Darstellung der DDR-Ausbildungen und zur besonderen Lage der Jugendhilfe-Ost nach der Deutschen Einheit (vgl. Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997; Galuske/Rauschenbach 1994 sowie BMFSFJ 1994).

verantwortlich tätig zu sein.« In diesem Horizont wird der Fachkraftstatus des ErzieherInnenberufs – wie schon in den vorangegangenen Rahmenvereinbarungen – bestätigt.

Die Ausbildung erfolgt an Fachschulen und Fachakademien (Bayern) für Sozialpädagogik sowie in Nordrhein-Westfalen an Berufskollegs in doppelqualifizierenden Bildungsgängen, die zugleich zur allgemeinen Hochschulreife führen können.<sup>38</sup> Die KMK-Vereinbarung enthält darüber hinaus Vorgaben zur Ausbildungsdauer, die – je nach beruflicher Vorbildung – zusammengenommen zwischen vier und fünf Jahren beträgt und in der Regel eine dreijährige, mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an einer Fachschule umfasst und sich wiederum in einen Ausbildungsabschnitt an der Fachschule und einem praktischen Abschnitt in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern gliedert. Bei der Konstruktion des Berufspraktikums bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. So hat etwa das Land Niedersachsen mit der Einführung der SozialassistentInnenausbildung bei einer insgesamt vierjährigen Ausbildung das Berufspraktikum abgeschafft.<sup>39</sup> Weitgehend offen gelassen wird in der KMK-Vereinbarung die Frage der beruflichen Zugangsvoraussetzungen und damit der Fachschulstatus. Wesentliche Neuerungen der Vereinbarungen sind zum einen die Fachkraftanforderungen und zum anderen die Vorgaben zur inhaltlich-didaktischen Gestaltung des Bildungsgangs.

Bezogen auf das Anforderungsprofil der ErzieherInnen wurden die Qualifikationsbeschreibungen der Jugendministerkonferenz in die Fachschulvereinbarung integriert (vgl. Kap. 1 sowie Abb. 4.2). Im Anschluss an die Fachdebatte – wie sie insbesondere im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen geführt wird (vgl. Kap. 5) – gelten beispielsweise eine individualisierte, entwicklungsorientierte Arbeit mit den Kindern, eine systematische, planvoll-dokumentierende Gestaltung der einzelnen Aufgaben oder auch die Entwicklung von Kooperationsstrukturen zum Anforderungskatalog an ErzieherInnen.

---

38 Vgl. zur Entwicklung des Berufskollegs (damals noch als Modellversuch Gruschka 1976; 1985) sowie zur entwicklungsorientierten Fortentwicklung der ErzieherInnenausbildung Strätz u.a. 2000.

39 Vgl. insbesondere zum spiralförmigen, integrierenden Aufbau beider Ausbildungskonzepte Rauschenbach/Behr/Knauer 1996 sowie Küls o.J.b.

Abb. 4.2: Anforderungen an die Qualifikation von Fachkräften der Fachrichtung »Sozialpädagogik« aus der Perspektive der KMK (2002a, S. 21 f.)

<p>»Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen erfordert Fachkräfte, ...</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die das Kind und den Jugendlichen in seiner Persönlichkeit und Subjektstellung sehen.</li> <li>• die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können.</li> <li>• die als Personen über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen.</li> <li>• die im Team kooperationsfähig sind.</li> <li>• die aufgrund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und nutzen können.</li> <li>• die in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren.</li> <li>• die als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und -unterstützenden Funktion über entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen.</li> <li>• die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können.</li> <li>• die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrechterhalten können.</li> <li>• die in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.«</li> </ul>

Mit Blick auf den inhaltlich-methodischen Aufbau soll den ErzieherInnen im Rahmen der Ausbildung berufliche Handlungskompetenz durch die Zusammenführung von »Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz« vermittelt werden. Hierzu ist mit Blick auf die zeitliche Dimension eine »prozesshafte Ausbildung in enger Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte« erforderlich, die individuelle Lernprozesse der künftigen ErzieherInnen berücksichtigt und es den Auszubildenden zugleich erlaubt, sich im Rahmen einer vertieften Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erwartungen an die ErzieherInnentätigkeit ein

Konzept ihrer späteren Berufsrolle zu entwickeln und ihr sozialpädagogisches Handeln auf der Grundlage eines reflektierenden Fremdverstehens zu begründen. Zugleich sollen sie hierdurch befähigt werden, »eigenverantwortlich und zielorientiert bei Kindern und Jugendlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse zu gestalten.« Zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz ist die Ausbildung in einen fachrichtungsübergreifenden und einen fachrichtungsbezogenen Lernbereich gegliedert, die zusammen mit der sozialpädagogischen Praxis in ergänzender Form aufeinander bezogen sind. Die Ausbildung der Fachrichtung Sozialpädagogik umfasst dabei die Lernbereiche »Kommunikation und Gesellschaft«, »Sozialpädagogische Theorie und Praxis«, »musisch-kreative Gestaltung«, »Ökologie und Gesundheit«, »Organisation, Recht und Verwaltung« sowie »Religion/Ethik nach Landesrecht« (vgl. KMK 2002a). Mit der zeitlichen Dimensionierung der Ausbildung und der Formulierung von Lernbereichen ist der Aufbau beruflicher und persönlicher Identität als inhaltliches Element innerhalb der ErzieherInnenausbildung präsent. Mit den von der KMK formulierten didaktisch-methodischen Grundsätzen zur Gestaltung der Ausbildung wurde u.a. den verstärkt von schulischer Seite artikulierten Reformüberlegungen Rechnung getragen, die sich auch in den länderspezifischen Ausbildungsverordnungen wieder finden – zum Beispiel in der an Entwicklungsaufgaben orientierten Fachschulverordnung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Entgegen der ausbildungs-, beschäftigungs- und jugendhilfepolitischen Bedeutung der Personalgruppe der ErzieherInnen ist dieses Qualifikationsprofil und Berufskonzept innerhalb der Fachdebatte nicht unumstritten. So werden dem ErzieherInnenberuf erhebliche Professionalisierungsdefizite bescheinigt<sup>40</sup>, aus denen die Reformnotwendigkeit der Ausbildung abgeleitet wurde. Zielten die verschiedenen Ansätze zur Reform der ErzieherInnenausbildung und die Diskussionen um den Bildungsgang in den 1970er- und 1980er-Jahren in der Bundesrepublik zunächst auf die strukturelle Ebene<sup>41</sup>, so verlagerte sich im Verlauf der 1990er-Jahre der Fokus auf die inhaltlich-konzeptionelle Binnengestaltung der Ausbildung.<sup>42</sup> Gegen Ende der 1990er-Jahre rückte als weitere Dimension zunehmend die Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung, Tätigkeit und Beruf ins Blickfeld (vgl. Kap. 1.1). Zu den wesentlichen, teilweise keineswegs neuen Grundfragen der Ausbildung gehören in diesem Zusammenhang

---

40 Vgl. Beher/Rauschenbach 2001; Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Rauschenbach/Beher/Knauer 1996.

41 Etwa mit Blick auf die Gestaltung der Vorlaufphase bzw. der Zugangsvoraussetzungen, bei denen beispielsweise im Jahr 1993 Niedersachsen als erstes Bundesland die Ausbildung zur SozialassistentIn als berufliche Erstausbildung definierte.

42 Vgl. beispielsweise Thiersch/Höltershinken/Neumann 1999 und Strätz u.a. 2000 für Nordrhein-Westfalen oder Krüger/Zimmer 2001 zum Modellversuch WERA der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

- das Spannungsverhältnis zwischen der im Bundesvergleich bildungsföderalistisch zerklüfteten und unübersichtlichen Ausbildungslandschaft und dem Bestreben nach Vereinheitlichung von Form, Dauer, Höhenlage und Inhalt des Bildungsgangs,
- die Diskrepanz zwischen der Positionierung der ErzieherInnenausbildung auf Fach- bzw. Berufsfachschulebene (»unechte Fachschule«) in Deutschland und der Verortung der Fachkraftqualifizierungen für den Elementarbereich an Hochschulen und nicht-universitären Hochschuleinrichtungen in der Mehrzahl der anderen europäischen Staaten (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997),
- die Schere zwischen den formulierten beruflichen Qualifikationsanforderungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und den tatsächlich vermittelten Kompetenzen im Rahmen der schulförmig-organisierten Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik mit hohen Praxis- und vergleichsweise begrenzten Theorieanteilen,
- die Differenz zwischen den sich im Zuge gesellschaftlichen Wandels verändernden Aufgaben in Kindertageseinrichtungen und den gegebenen Strukturen eines heterogenen, träger- und verbandsbezogenen Fort- und Weiterbildungssystems,
- die Konstruktion des Berufs als tätigkeitsorientierte, sozialpädagogische Allround-Qualifizierung und die institutionenorientierte Konzentration der ErzieherInnen auf den Kindergarten,
- die Entstehung als Frauenberuf und die bis heute immer wieder neu auszu-tarierende Balance zwischen »Mütterlichkeit« und »Fachlichkeit«, die insbesondere im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen nicht an Aktualität verloren hat und auch mit Blick auf des die Kinder von Bedeutung ist (vgl. zuletzt Rabe-Kleberg 2003).

Bezogen auf die aktuellere Entwicklung trugen zunächst die Qualitätsdebatte<sup>43</sup> und dann die Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie zur Erkenntnis bei, dass eine qualitätsorientierte Kinder- und Jugendhilfe in hohem Maße auf qualifizierte ErzieherInnen angewiesen ist. Als weit weniger konsensfähig erweisen sich demgegenüber Weg und Reichweite der angemahnten qualitativen Aufwertung der ErzieherInnenausbildung und ihrer zukünftigen, über den Status Quo hinausreichenden Positionierung<sup>44</sup>

- sei es im Rahmen inhaltlich reformierter Fachhochschulstudiengänge oder Modellversuche (wie dem inzwischen von der Bund-Länder-Kommission

43 Vgl. u.a. Fthenakis/Oberhuemer 2002; Fthenakis 2003c.

44 Deutlich werden in dieser Diskussion aber auch Ambivalenzen einer Ausbildung, die – bei allen erzielten Fortschritten – nicht zuletzt auch aufgrund der befürchteten fiskalischen und tarifpolitischen Folgewirkungen ein nicht unübersehbares Maß an Reformresistenz aufweist (vgl. BMFSFJ 2002a).

genehmigten »Bachelor of Education« der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin)<sup>45</sup> oder auch

- in Form einer bundeseinheitlich gestalteten, reformierten und modular strukturierten Fachschulausbildung im Gesamtkontext eines abgestimmten und miteinander vernetzten, europatauglichen Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems.

#### 4.2.4 Die angrenzenden heilpädagogischen und -erziehungspflegerischen Qualifikationsprofile im Berufsschulsystem

(1) *Die HeilerziehungspflegerIn:* Im Unterschied zur ErzieherInnen- oder KinderpflegerInnenausbildung wird das Qualifikationsprofil der HeilerziehungspflegerIn als vergleichsweise neuer Beruf beschrieben (vgl. Herrlich 1999; Thesing 1993), der erst gegen Ende der 1950er-Jahre aufgrund der Nachfrage nach geeignetem Personal in Behinderteneinrichtungen entstanden ist. Als Taufpate dieses Qualifikationsprofils gilt die heutige Diakonie Stetten, eine große Behinderteneinrichtung im Bundesland Baden-Württemberg, in der 1958 die Berufsbezeichnung geprägt worden ist. Staatlich anerkannt ist dieser Beruf erst seit 1970 (vgl. ebd.). Gleichwohl – so Amthor (2003) – kann auch dieser Beruf auf eine weit längere Tradition zurückblicken. Im Verlauf der Ausbildungs- und Berufsgeschichte hat sich das Verständnis dieses Qualifikationsprofils stetig erweitert. Richtete es sich ursprünglich auf die Arbeit mit geistig behinderten Menschen in Einrichtungen, so erweiterte sich das Berufskonzept im Zuge der weiteren Entwicklung auf den gesamten Bereich der Behindertenhilfe, obgleich auch heute der Einsatz in sonderpädagogischen Einrichtungen der Behindertenhilfe dominiert.

Das heutige Berufsbild der HeilerziehungspflegerIn lässt sich aus Sicht des Bundesberufsverbandes Heilerziehungspflege im Hinblick auf die Aufgaben und Tätigkeiten wie folgt beschreiben: »Heilerziehungspfleger/innen sind sozialpädagogisch und pflegerisch ausgebildete Fachkräfte, die sich für die Assistenz, Beratung, Begleitung, Pflege und Bildung von Menschen mit einer Behinderung im ambulanten und stationären Bereich einsetzen. Sie arbeiten in Kooperation mit anderen Berufsgruppen und Fachdiensten und entscheiden gemeinsam über Ziele, Inhalte und Formen ihres Handelns aufgrund erworbener Kenntnisse moderner Theorien und Methoden der Behindertenhilfe sowie ihrer Anwendung. Eine ganzheitliche, auf die individuellen Bedürfnisse des behinderten Menschen abgestimmte Hilfe steht im Mittelpunkt der täglichen Arbeit. Heilerziehungspflegerinnen sind Bezugsperson und Partner der Menschen mit Behinderungen. Besonders wichtig ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild als Grundvoraussetzung des Berufes. Je nach Art und Ausprä-

---

45 Siehe hierzu auch Blum 2003, die auf die Absicht der Evangelischen Fachhochschule Hannover hinweist, den »Bachelor of Education« einzuführen, sowie Balluseck u.a. 2003 zum Berliner Modell.

gung der Behinderung verändert sich der Aufgabenschwerpunkt des/der Heilerziehungspflegers/in. Dies setzt voraus, dass er/sie gelernt hat, Behinderungen, ihre Ursachen und Auswirkungen richtig einzuschätzen, vorhandene Fähigkeiten und Kräfte des Menschen zu erkennen und zu aktivieren und notwendige unterstützende Hilfe zu geben« (Bundesberufsverband 2003).

Formal orientiert sich derzeit die Ausbildung zur HeilerziehungspflegerIn bzw. HeilerzieherI (die Bezeichnung variieren derzeit je nach Bundesland) an der »Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von HeilerziehungspflegerIn/Heilerziehungspflegerinnen« der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2001« (vgl. KMK 2001), die als Bestandteil des Fachbereichs Sozialwesens ebenso wie die Ausbildungen zur ErzieherIn und HeilpädagogIn in die Rahmenvereinbarung über die Fachschulen der KMK von 2002 übergegangen ist (vgl. KMK 2002). Das Ausbildungsziel besteht – laut KMK – in der »Befähigung, selbstständig und eigenverantwortlich Menschen, deren personale und soziale Identität und Integration durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen erschwert ist, zu begleiten, zu betreuen, zu pflegen und deren Persönlichkeitsentwicklung, Bildung, Sozialisation und Rehabilitation zu fördern« (KMK 2002, S. 21). Ausbildungsstätte und Bildungsgang sind strukturell mit der Fachschule für Sozialpädagogik bzw. der ErzieherInnenausbildung vergleichbar – wie der Vergleich der Zugangsvoraussetzungen, der Dauer und des Aufbaus, aber auch die didaktisch-methodischen Grundsätze dokumentieren. Unterschiede zeigen sich auf dieser Ebene lediglich hinsichtlich des mittleren Bildungsabschlusses, von dem in Einzelfällen abgewichen werden kann, sowie bei der Praxisteilnahme.<sup>46</sup>

Ebenso wie bei der ErzieherInnenausbildung werden konkrete Qualifikationsanforderungen formuliert, die sowohl Fach- und Methodenkompetenzen als auch soziale und personale Kompetenzen in der Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Menschen voraussetzen (vgl. Abb. 4.3). Im Vergleich zu den Fachkraftanforderungen an ErzieherInnen sind wesentliche Unterschiede durch die jeweilige AdressatInnengruppe bedingt – mit der Orientierung an Kindern und Jugendlichen bei den ErzieherInnen und der Zielgruppe der beeinträchtigten oder von Behinderung bedrohten Menschen bei den HeilerziehungspflegerInnen. Die hieraus resultierenden Differenzen betreffen die heilerziehungs-

---

46 Hierzu heißt es in der Vereinbarung: »Die Ausbildung umfasst mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und mindestens 1.200 Stunden Praxis in sozialpädagogischen bzw. heilerziehungspflegerischen Tätigkeitsfeldern. Bis zu 600 Stunden des praktischen Anteils können für die Fachrichtung für Sozialpädagogik aus einer zweijährigen einschlägigen vollzeitschulischen Vorbildung und für die Fachrichtung für Heilerziehungspflege aus einer einjährigen einschlägigen Vorbildung in die Ausbildung eingebracht werden. An der Fachschule für Heilerziehungspflege können weitere 500 Stunden gelenkte Fachpraxis auf die 2.400 Unterrichtsstunden angerechnet werden« (KMK 2002, S. 24).

pflegerischen Aufgaben, die nach wissenschaftlichen Erkenntnissen erfüllt werden sollen (die in den Anforderungen für die ErzieherInnen auch bezogen auf Kinder und Jugendliche nicht aufgeführt werden), sich am dem Konzept einer »aktivierenden Pflege« orientieren müssen (womit dem vollzogenen Paradigmenwechsel, wie er insbesondere für den Bereich der Altenpflege thematisiert und bezogen auf den Berufsalltag in der Pflege vehement gefordert wird, Rechnung getragen wird) sowie die Förderung einer möglichst selbständigen Lebensführung beinhalten und die Unterstützung in Konfliktsituationen einschließen.

Die Ausbildung in der Fachrichtung Heilerziehungspflege umfasst ebenso wie die ErzieherInnenausbildung die Bereiche »Kommunikation und Gesellschaft«, »musisch-kreative Gestaltung«, »Organisation, Recht und Verwaltung« sowie »Religion/Ethik nach Landesrecht«. Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung dokumentiert sich in den Lernbereichen »Heilerziehungspflegerische Theorie und Praxis« sowie »Pflege«.

Abb. 4.3: Anforderungen an die Qualifikation von Fachkräften der Fachrichtung »Heilerziehungspflege« aus der Perspektive der KMK (2002a, S. 22 f.)

»Menschen, deren personale und soziale Identität und Integration durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen erschwert ist (im folgenden Adressaten genannt), erfordern zur Beratung, Begleitung, Pflege und Bildung Fachkräfte, ...

- die heilerziehungspflegerischen Aufgaben nach wissenschaftlichen Erkenntnissen fachlich kompetent und bedarfsgerecht erfüllen.
- die als Personen über ein hohes berufliches Ethos, menschliche Integrität sowie die erforderlichen sozialen und persönlichen Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der heilerziehungspflegerischen Arbeit sowohl mit Gruppen als auch mit Einzelnen verfügen.
- die professionell die Chancen ganzheitlichen und an den Lebensrealitäten der Adressaten orientierten Handelns erkennen und insbesondere für aktivierende Pflege nutzen.
- die die Erhaltung oder Wiedergewinnung einer möglichst selbstständigen Lebensführung unter Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation und der Biographie des Adressaten unterstützen.
- die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Adressaten erkennen und entsprechende heilerziehungspflegerische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten.
- die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage der Adressaten und ihrer Umgebung erfassen und Unterstützung in Konfliktsituationen leisten.
- die für die Erfüllung der heilerziehungspflegerischen Aufgaben über eine entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen.
- die im Team kooperationsfähig sind und partnerschaftlich zusammenarbeiten.
- die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrechterhalten.
- die in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.«

Die Verabschiedung der Empfehlung im Jahr 2001 wurde vom Bundesberufsverband Heilerziehungspflege (Hep) als bildungs- und berufspolitischer Meilenstein in der Geschichte der Heilerziehungspflege und perspektivisch als richtungweisend bewertet. Als positive Aspekte wurden insbesondere die vorgegebene Mindestgesamtstundenzahl der Ausbildung, die einheitlichen Zulassungsvoraussetzungen, die Möglichkeit des Erwerbs der Fachhochschulreife und die bundeseinheitliche Berufsbezeichnung hervorgehoben. Weiterer Differenzie-

rungs- und Klärungsbedarf wurde u.a. hinsichtlich der Tätigkeitsfelder oder auch bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der Rahmenlehrpläne gesehen (vgl. Bundesberufsverband Hep 2003). Diese in der Tendenz eher euphorische Einschätzung lässt sich in der Form interpretieren, dass es lange Zeit für die Arbeit in der Heilerziehungspflege keine konkreten Vorgaben und kein professionalisiertes Arbeitsmodell gab – wie Becker/Meifort (1994) u.a. auf der Grundlage von Fallstudien in der stationären Behindertenhilfe feststellen. Auch Thesing (1993, S. 201) konstatiert in diesem Kontext: »Der Prozess der Professionalisierung ist noch nicht abgeschlossen. Der Berufsstand ringt noch um seinen Platz im System der Ausbildungen, Aufgaben und Positionen im Bereich der Behindertenhilfe« und – so ist aus der Perspektive der Untersuchung zu ergänzen – möglicherweise auch um eine Nische innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Aus familien- und jugendhilfepolitischer Perspektive könnte ihr Stellenwert als Folge forcierter Präventions- und Normalisierungsbestrebungen sowie einer Politik der Stärkung familiärer Erziehungskompetenzen, die auch den häufig beschriebenen »Sonderstatus« und Verarbeitungsprozess von Eltern mit gehandicapten Kindern berücksichtigt<sup>47</sup>, zukünftig sogar noch steigen. Allerdings wäre hierbei auch die Relation und mögliche Konkurrenz der Heilerziehungspflege zur Heilpädagogik zu berücksichtigen.

(2) *Die HeilpädagogIn:* Die HeilpädagogIn begann sich Anfang der 1960er-Jahre als eigenständiger Beruf zu formieren, der als Aufbauqualifikation insbesondere eine Ausbildung zur/zum »SozialarbeiterIn«, »JugendleiterIn« oder zur/zum »Heimerzieher« voraussetzte. Nachdem in den 1970er-Jahren im Zuge der Errichtung von Fachhochschulen auch ein heilpädagogisches Studium ermöglicht wurde (s.u.), erforderte die heilpädagogische Ausbildung an Fachschulen zwar weiterhin einen sozialpädagogischen Berufsabschluss, allerdings handelte es sich hierbei in der Regel um die ErzieherInnenausbildung plus einer mindestens zweijährigen Berufstätigkeit (vgl. Amthor 2003). Diese Grundstrukturen sind bis heute – erweitert um eine universitäre Ausbildung – erhalten geblieben. Innerhalb des Qualifizierungssystems nimmt die Ausbildung zur HeilpädagogIn an Fachschulen als »Weiterbildung der Weiterbildung« eine Sonderstellung zwischen dem beruflichen Schulwesen und der Fachhochschule zum einen und zwischen dem sozialpädagogischen und heilpädagogischen Ausbildungsstrang zum anderen ein.

Laut KMK-Fachschulvereinbarung besteht auch heute noch die Zugangsvoraussetzung zur HeilpädagogInnenausbildung in einer abgeschlossenen ErzieherInnenausbildung bzw. einem nach Landesrecht als gleichwertig anerkannten Bildungsgang plus einer mindestens einjährigen beruflichen Tätigkeit in einer sozial- oder sonderpädagogischen Einrichtung (vgl. KMK 2002a, S. 27). Das Ziel dieser Ausbildung besteht laut KMK in der »Befähigung, als Heilpädagoge/Heilpädagogin beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsene-

---

47 Vgl. beispielsweise Coerkes 1997; Hensle 1994.

nen heilpädagogische Hilfen zu geben« (ebd.). Die Ausbildungsinhalte umfassen zu gleichen Teilen (1) theoretische Grundlagen aus den Feldern Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Medizin und Recht, allgemeine und spezielle Methoden heilpädagogischen Handelns sowie die angeleitete Anwendung in der heilpädagogischen Praxis (vgl. ebd.). Im Unterschied zur ErzieherInnen- und Heilerziehungspflegeausbildung (mit 3.600 Stunden, davon 1.200 Stunden Praxis) beträgt der zeitliche Richtwert bei der Heilpädagogenausbildung 1.800 Unterrichtsstunden, von denen 300 bis 450 auf den fachrichtungsübergreifenden Lernbereich und 1.350 bis 1.500 auf den fachrichtungsbezogenen Lernbereich entfallen. Sozialpädagogische Praxis ist im Rahmen der HeilpädagogInnenausbildung nicht vorgesehen.

Der Berufsverband der Heilpädagogen e.V. (BHP), in dem sich allerdings die heilpädagogischen Berufsangehörigen aller Qualifizierungsstufen zusammengeschlossen haben, beschreibt die Ausbildung als Befähigung, beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Hilfen zur Erziehung, Bildung, Therapie, Begleitung und Integration anzubieten. Im Unterschied zu ErzieherInnen und SozialpädagogInnen verfügen HeilpädagogInnen über besondere berufsspezifische Qualifikationen im pädagogischen, medizinischen und psychologischen Bereich bezogen auf Behinderungen hinsichtlich eines ressourcenorientierten Ansatzes. Die Tätigkeitsfelder umfassen ein breites Spektrum und reichen von der Frühförderung über schulbegleitende Maßnahmen, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung bis hin zur Altenhilfe (vgl. BHP o.J.). Gleichzeitig hat der Berufsverband im Jahr 2001 eine schriftliche Mitgliederbefragung zur aktuellen Berufssituation durchführen lassen, die auf 346 zurückgesendeten Fragebögen beruht, davon 70% von Befragten mit Fachschulausbildung. Bei einem breiten Einrichtungsspektrum wurden als Arbeitsfelder überwiegend die Jugend- und Behindertenhilfe benannt. Im Vergleich zur Vorgängerstudie aus dem Jahr 1990 lassen sich Tendenzen in Richtung Altenhilfe und hin zur »freien heilpädagogischen Praxis« dokumentieren. Die Befragten des Jahres 2001 beurteilten sowohl ihre Ausbildung als auch ihre Berufslage eher positiv – etwa mit Blick auf die Arbeitsplatzsicherheit oder auch die sich verbessernde Vergütungssituation. Ihr Arbeitsfeld verorteten die Befragten selbst zwischen Pädagogik und Therapie (vgl. BHP 2002).

### **4.3 Die jugendhilferelevanten Qualifikationsprofile im Rahmen des Hochschulsystems**

#### *4.3.1 Die Diplom-SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen*

Auf der Fachhochschulebene stellen die Diplom-SozialpädagoInnen/SozialarbeiterInnen die quantitativ bedeutendste Berufsgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe dar. Der achtsemestrige Studiengang Sozialpädagogik an den Fachhochschulen ist so eng verwandt mit dem der Sozialarbeit, dass sich weder die Inhalte der einzelnen Arbeitsfelder noch die Aufgabenstellung und Arbeitsweisen in Sozialpädagogik und Sozialarbeit unterscheiden lassen. Auch im Hinblick auf den geforderten Praxisbezug der Ausbildungen lässt sich eine Unterscheidung nicht mehr aufrechterhalten. Die Rahmenordnung für die Diplomprüfung geht daher mittlerweile von einem einheitlichen Studiengang Soziale Arbeit aus. Die Hochschulrektorenkonferenz hat der Rahmenverordnung im Juli 2001 zugestimmt und die Kultusministerkonferenz hat sie am 11.10.2001 beschlossen.

Während des Studiums der Sozialen Arbeit sollen die Studierenden auf drei kombinierte Berufsrollen vorbereitet werden, weil sie als Bezugspersonen für die Betroffenen, als SachbearbeiterInnen und PlanerInnen oder als OrganisatorInnen und KoordinatorInnen jeweils unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Formal orientiert sich das achtsemestrige Studium an der »Rahmenverordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit an Fachhochschulen« (vgl. KMK 2001), in der festgelegt ist, dass der zeitliche Gesamtumfang des Studiums im Pflicht- und Wahlpflichtbereich höchstens 150 Semesterwochenstunden beträgt.

Das Grundstudium umfasst drei theoretische Studiensemester und soll einen Überblick über die theoretischen und methodischen Grundlagen der Fachwissenschaft Soziale Arbeit geben. Des Weiteren ist es ein Ziel, die Studierenden in die rechtlichen, sozialpolitischen, geistes-, human- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit einzuführen. Im Hauptstudium sollen fachliche Kenntnisse sowie Fähigkeiten vertieft und die Entwicklung von professionellen Einstellungen in Verbindung mit berufsethischen Fragen unterstützt werden. Das Hauptstudium soll nach Studienschwerpunkten und nach Feldern exemplarischen Lernens als Prüfungsgebiete strukturiert sein. In der Regel können die Studierenden aus dem bestehenden Angebot der jeweiligen Fachhochschulen einen Studienschwerpunkt, wie z.B. Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Altenarbeit, Arbeit mit Behinderten oder Arbeit mit psychisch Erkrankten, wählen. Je nach Studienort findet eine praktische Ausbildung als Berufspraktikum während des Hauptstudiums oder als Annerkennungsjahr nach Abschluss des Studiums statt. Während der praktischen Studiensemester soll der Studierende das bisher erworbene Wissen in einer Einrichtung des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes umsetzen. Die Ausbildungsziele

und die Organisation des Praktikums sind in der Praktikumsordnung der jeweiligen Hochschule geregelt. In der Regel nimmt der Studierende während des Praktikums an begleitenden Lehrveranstaltungen teil.

Schon anhand der genannten Studienschwerpunkte wird deutlich, dass die Tätigkeitsfelder der SozialpädagogInnen sehr vielfältig und stark arbeitsfeld- und arbeitsplatzabhängig sind. Aufgrund der Vielfalt an Beschäftigungsmöglichkeiten werden bei einer Stellenbesetzung immer häufiger Spezialkenntnisse in entsprechenden Arbeitsfeldern bei den BewerberInnen vorausgesetzt. Mittlerweile sind für viele Stellen auch Zusatzqualifikationen erforderlich, wie therapeutische oder betriebswirtschaftliche Zusatzausbildungen und EDV-Kenntnisse. Kontinuierliche Fortbildungen werden im Bereich der Sozialen Arbeit generell als unabdingbar angesehen, da während der Berufstätigkeit eine ständige Anpassung an neue Arbeitsmethoden und sozialpädagogische Aspekte notwendig ist. Durch Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengänge können sich Diplom-SozialpädagoInnen (FH) zusätzlich qualifizieren und sich auch auf Leitungsaufgaben oder spezialisierte ExpertInnenaufgaben vorbereiten.

Es können keine Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit die Ausbildungsziele in diesem Studiengang erreicht werden, weil es nur wenige empirische Studien (z.B. Sperber 1998; Ackermann/Seek 1999) zu dem Fachhochschulstudiengang Soziale Arbeit gibt. Die vorliegenden Arbeiten beziehen sich hauptsächlich auf die Ausbildungssituation der BerufspraktikantInnen und zeigen, dass die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Ausbildung in der Praxis häufig nicht ausreichen um die erwünschten Lernziele zu erreichen. Aus den Forschungsergebnissen wurden unterschiedliche Forderungen und Vorschläge zur Verbesserung abgeleitet. Im Hinblick auf seine Forschungsergebnisse empfiehlt Sperber (1998), dass PraktikantInnen nur durch SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen angeleitet werden sollen, die eine qualifizierte Anleitung durch Weiterbildung gelernt haben und die Anleitungsaufgabe als Lehrtätigkeit im Praxisvollzug begreifen. Im Gegenzug sollen die Fachhochschulen die organisatorische, inhaltliche und persönliche Begleitung von BerufspraktikantInnen verstärkt als ihre Aufgabe verstehen und das Praktikum ausreichend vor- und nachbereiten (vgl. Sperber 1998). Ackermann/Seek (1999) untersuchen die Sicht der Studierenden im Hinblick auf das Berufspraktikum und stellen fest, dass das Praktikum in der Wahrnehmung der BerufspraktikantInnen kaum noch als Teil der Ausbildung gesehen wird, sondern eher unter dem Arbeitsaspekt wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Ergebnis ihrer Untersuchung, dass viele StudentInnen nicht grundständig studieren, sondern aufgrund vorliegender Berufserfahrung das Studium an der Fachhochschule als berufliche Weiterbildung begreifen.

#### *4.3.2 Die Diplom-PädagogInnen*

Von den jugendhilferelevanten Studiengängen an den Universitäten ist in erster Linie der erziehungswissenschaftliche Studiengang zu nennen. Ende der

1960er-Jahre wurden die Rahmenrichtlinien für die erziehungswissenschaftliche Diplombildung von der Kultusministerkonferenz erstmals festgelegt. Einer neuen Rahmenverordnung für die Diplomprüfung in Pädagogik, in der die Spezialisierungsmöglichkeiten zu Studienrichtungen zusammengefasst wurden, stimmte die Hochschulministerkonferenz am 04.07.1988 zu und die Kultusministerkonferenz hat sie am 26.01.1989 beschlossen.

Laut KMK-Vereinbarung beträgt die Regelstudienzeit für die erziehungswissenschaftliche Diplombildung an Hochschulen neun Semester. Das Studium gliedert sich in ein viersemestriges Grund- und in ein fünfsemestriges Hauptstudium, welches mit der Diplomprüfung abschließt. An den meisten Universitäten wird ein vierwöchiges Praktikum im Grundstudium und ein dreimonatiges Praktikum im Hauptstudium absolviert. Während der theoretischen Studiensemester und der empfohlenen Praktika soll ein breites Grundwissen vermittelt werden, das den Absolventen eine Vielfalt an Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Im Grundstudium werden erziehungswissenschaftliche Grundlagen und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie Grundlagen der Nebenfächer Soziologie und Psychologie gelehrt. Diese Grundlagen- und Nebenfächer sollen im Hauptstudium weitergeführt und die Inhalte der gewählten Studienrichtungen vertieft werden. Der erziehungswissenschaftliche Studiengang entwickelte mit der Zeit eine wachsende Anzahl von Studienschwerpunkten und Wahlfächern, die sich an den pädagogischen Handlungsfeldern orientieren und von den Studierenden gewählt werden können. An den Hochschulen können jeweils unterschiedliche Spezialisierungsfächer, wie etwa Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik, Schulpädagogik oder Pädagogik der frühen Kindheit, studiert werden. Für manche Spezialgebiete der Pädagogik bieten einige Universitäten Ausbildungen mit einem eigenen Diplomabschluss, wie z.B. den Studiengang Diplom-Sozialpädagogik an. Der Unterschied zum Studiengang Diplom-Pädagogik besteht darin, dass die Studierenden nicht nach dem Hauptstudium ein Schwerpunktfach wählen, sondern sich schon zu Beginn des Studiums für den Schwerpunkt Sozialpädagogik entscheiden und diesen auch schon im Grundstudium studieren. Die Regelstudienzeit in diesem Studiengang beträgt zehn Semester, da im Hauptstudium ein sechsmonatiges Praktikum vorgesehen ist. Unabhängig von dem gewählten Studienschwerpunkt wird das Studienziel und die anzustrebende und zu erwartende Kompetenz von akademisch ausgebildeten PädagogInnen häufig als professionelle pädagogische Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. Böllert/Nieke 2002).

Wie die Spezialisierungsfächer schon verdeutlichen, sind die Tätigkeitsfelder der ErziehungswissenschaftlerInnen außerordentlich weit verzweigt. Als eine Besonderheit dieses Studienganges wird daher häufig erwähnt, dass sich Diplom-PädagogInnen ihre Berufsfelder nach dem Studium selber suchen müssen. Ihnen wird daher während des Studiums eine hohe Eigenverantwortung für ihre berufliche Qualifizierung im Rahmen der Schwerpunktbildung und der Prak-

tika abverlangt. Aber auch nach der beruflichen Etablierung sind regelmäßige Teilnahmen an Weiterbildungen für Diplom-PädagogInnen selbstverständlich, weil schnelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt eine ständige Kenntniserweiterung und Ergänzung der vorhandenen Kompetenzen erfordern. Das Studium der Pädagogik bildet eine Basis, die von den AbsolventInnen immer häufiger auch mit Zusatzqualifikationen aus den Bereichen Betriebswirtschaft, Marketing, Personalentwicklung oder Qualitätsmanagement ergänzt wird, um sich z.B. einen Berufseinstieg in der Wirtschaft zu ermöglichen. Hauptsächlich arbeiten die Diplom-PädagogInnen jedoch in Einrichtungen der Bildung, Betreuung, Erziehung sowie in zugehörigen Verwaltungs- und Forschungsinstituten. Sie üben überwiegend lehrende, beratende und planend-organisierende Tätigkeiten aus.

Wie auch im Studiengang Soziale Arbeit liegen keine umfangreichen Erkenntnisse darüber vor, ob die Ausbildungsziele im Studiengang Erziehungswissenschaft erreicht werden oder den AbsolventInnen eine erfolgreiche Berufseinmündung gelingt. Die Ergebnisse der per Expertise in Auftrag gegebenen Sonderauswertung zu der Verbleibsstudie der Diplom-PädagogInnen zeigen jedoch, dass sich das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zu einem wichtigen Beschäftigungsbereich der UniversitätsabsolventInnen des erziehungswissenschaftlichen Studienganges entwickelt hat. Allerdings münden sie nicht sofort in eine Position des höheren Dienstes ein, für welche das akademische Examen die formale Voraussetzung ist (vgl. Züchner 2003). Eine mögliche Interpretation, warum viele Diplom-PädagogInnen erst nach einigen Jahren einen Aufstieg in eine höhere Position erreichen, könnte sein, dass sie zu Beginn ihrer Berufseinmündung zunächst Erfahrungen im unmittelbaren KlientInnenkontakt sammeln, die als Hintergrundwissen für eine Leitungs- und Planungsaufgabe erforderlich sind (vgl. Böllert/Nieke 2002).

#### *4.3.3 Die angrenzenden heilpädagogischen und psychologischen Qualifikationsprofile im Hochschulsystem*

Bisher umfasste die Fachrichtungsbezeichnung »Sozialwesen« die Studiengänge Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Heilpädagogik. Gegenüber dem neuem Verständnis von Sozialer Arbeit hat sich der Studiengang *Heilpädagogik* mittlerweile zu einer eigenständigen Fachrichtung entwickelt. Mit Beteiligung der dafür zuständigen Fachhochschulen und im Auftrag der gemeinsamen Kommission hat die Hochschulrektorenkonferenz am 08.11.1999 der Rahmenverordnung zugestimmt und die Kultusministerkonferenz hat sie am 17.03.2000 beschlossen.

Die Entwicklung einer eigenständigen Richtung der Heilpädagogik weicht von dem neuen Verständnis des Studienganges »Soziale Arbeit« ab, weil die Heilpädagogik sich auf Beeinträchtigungen durch Behinderungen und komplexe Verhaltensstörungen spezialisiert hat. Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen spielen dabei eine besondere Rolle. Trotz unterschiedlicher methodischer Herangehensweise von Heilpädagogik und Sozialer Arbeit gibt es viele Ge-

meinsamkeiten, die in erster Linie das gemeinsame Arbeitsfeld betreffen. Daher soll durch gemeinsame Lehrveranstaltungen für Studierende beider Studienrichtungen auf eine kohärente Darstellung des gemeinsamen Berufsfeldes geachtet werden und die Fähigkeit zur Kooperation im Berufsalltag entwickelt werden. Die gegenseitige Anerkennung von Prüfungsleistungen ist im Grundstudium möglich und die Durchlässigkeit zwischen den beiden Studiengängen sollte durch gemeinsame Lehrveranstaltungen (z.B. im Bereich Organisation und Leitung) gewährleistet sein.

Für die Diplom-HeilpädagogInnen ist die Kinder- und Jugendhilfe nicht ihr Haupteinsatzgebiet. Sie arbeiten überwiegend in der Frühförderung, in Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken, in der Sonderpädagogik, der Altenhilfe, der Rehabilitation, an Sonderschulen oder in heilpädagogischen Diensten. Die heilpädagogische Tätigkeit richtet sich vor allen Dingen an Menschen mit Behinderungen, an junge Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung und an Menschen mit gravierenden und komplexen Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Störungen und chronischen Krankheiten.

Im Rahmen der universitären Studiengänge sind noch die *Diplom-RehabilitationspädagogInnen* zu nennen, die jedoch nur relativ kleine Berufsgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe darstellen. Das Studium der Rehabilitationspädagogik wird durch hochschuleigene Diplomstudien- und -prüfungsordnungen auf der Basis der von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz beschlossenen Rahmenverordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft geregelt. Ebenso wie im Studiengang Erziehungswissenschaft wählen die angehenden Diplom-RehabilitationspädagogInnen Studienschwerpunkte, wie z.B. beruflich-soziale Bildung, Rehabilitation im Erwachsenenalter, Frühförderung bei Kindern oder behinderungsspezifische Fachrichtungen. Mit diesen Schwerpunktfächern soll den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, sich schon während des Studiums für bestimmte Tätigkeitsfelder zu spezialisieren. Die RehabilitationspädagogInnen sind in unterschiedlichen Bereichen der Jugend- und Familienhilfe tätig. Ihre hauptsächlichen Arbeitsbereiche sind jedoch die Erziehungs- und Bildungsarbeit außerhalb des Pflichtschulwesens, Rehabilitationseinrichtungen, Behindertenhilfe oder unterschiedliche Tätigkeiten in der allgemeinen Sozialen Arbeit.

Die *Diplom-PsychologInnen* haben sich mittlerweile auch zu einer kleinen Berufsgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt, da sie seit Beginn der 1980er-Jahre von dem akademisch ausgebildeten sozialpädagogischen Personal zurückgedrängt wurden. Das Studium der Psychologie soll auf äußerst vielfältige Aufgabenbereiche vorbereiten, weil die Aufgabenstellung je nach Beschäftigungsbereich und Berufsausübungsform sehr unterschiedlich ist. Einer neuen Rahmenverordnung hat die Hochschulrektorenkonferenz am 05.11.2002 zugestimmt und die Kultusministerkonferenz hat sie am 13.12.2002 beschlossen. In der Kinder- und Jugendhilfe beraten Diplom-PsychologInnen z.B. im Bereich

der Jugend- und Familienhilfe bei Schul-, Ausbildungs- und Arbeitsschwierigkeiten, Erziehungsproblemen oder bei der Verarbeitung von Ehescheidungsfolgen. Sie führen auch psychodiagnostische Maßnahmen zur Analyse von Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten, Störungen und Krankheiten durch.

Bezogen auf das *gesamte Hochschulsystem* drängen der Druck der Europäisierung und der Vertrag von Bologna auf eine rasche Einführung eines einheitlichen Graduierungssystems mit Bachelor- und Masterabschlüssen an den Hochschulen. Hiermit verbunden ist eine weitreichende organisatorische und inhaltliche Reform der Studiengänge, die zu einer stärkeren Differenzierung der Ausbildungsangebote im Hochschulbereich führen soll.<sup>48</sup> Ziel dieser Studienreform ist es, durch die gestuften Studiengänge die internationale Anschlussfähigkeit zu sichern und ein flexibles Studienangebot bereitzustellen, das je nach Bedürfnis und Qualifikation genutzt werden kann. Damit sollen kürzere Studienzeiten, höhere Erfolgsquoten, eine Verbesserung der Berufsqualifizierung und der Arbeitsmarktfähigkeit der AbsolventInnen erreicht werden (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003). Durch Änderungen des Hochschulrahmengesetzes besteht seit 1999 die Möglichkeit, den eingeführten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss »Bachelor« zu erwerben. Die Studienzzeit beträgt 6 bis 7 Semester, ermöglicht den direkten Eintritt ins Berufsleben und berechtigt auch zum Weiterstudium (Master oder Magister). Im Rahmen der aktuellen Diskussion über die Studienreform mit Bachelor- und Masterstudiengängen wird auch das Profil, der Inhalt und die Strukturen der für die Jugendhilfe relevanten Ausbildungen thematisiert. Mit der Herausbildung von national vergleichbaren Standards Sozialer Arbeit beschäftigt sich daher der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV) seit einiger Zeit sehr intensiv. Mit den Konsequenzen einer Neuordnung der Ausbildungsebenen und der Neubewertung der Abschlüsse beschäftigen sich zudem auch Lehrkräfte der Fachhochschulen und Universitäten (vgl. z.B. Müller 2001; Bauer 2001; Otto/Seibel 2001) sowie im Rahmen einer Fachtagung der Liga der freien Wohlfahrtspflege Baden Württemberg die Zukunft der sozialpädagogischen Berufe aus der Sicht der Fachpraxis diskutiert wurde.<sup>49</sup>

---

48 Der »Bologna-Prozess« hat die Angleichung der Hochschulsysteme sowie die Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums in Europa zum Ziel. Vor dem Hintergrund wirtschaftspolitischer Reformvorstellungen sollte eine größere Kompatibilität der Hochschulsysteme und eine Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit erzielt werden. Ein konkretes Ziel besteht in diesem Zusammenhang in der Etablierung eines Studiensystems mit vergleichbaren Stufen (»undergraduate« und »graduate studies«) sowie kompatiblen Abschlüssen. Die Leitvorstellungen auf gesamteuropäischer Ebene vermengten sich dabei gleichzeitig mit nationalen Studienreformvorstellungen und verschiedenen Interpretationen in der Rezeption dieses Prozesses (vgl. Kruse 2003).

49 Vgl. Liga der freien Wohlfahrtspflege Baden-Württemberg 2003.

Aus dem System der sozialen Berufe ergeben sich im Hinblick auf die Studienreform neue Herausforderungen. Es soll keine Unterscheidung in der Bezeichnung Fachhochschule und Universität mehr geben, sondern nur den Hinweis auf die in der Regelstudienzeit zu vermittelnden Kompetenzprofile. Insbesondere über die erforderlichen Kompetenzprofile der Fachkräfte muss zwischen disziplin-, professions-, und praxisorientierten Definitionen noch ein Konsens hergestellt werden. An einigen aktuellen Diskussionspunkten lässt sich verdeutlichen, dass es in Bezug auf die geplante Studienreform zahlreiche ungeklärte Fragen gibt, die sich anhand von fünf Punkten zusammenfassen lassen:

- *Vergleich zum anglo-amerikanischen System:* Seit Anfang dieses Jahrzehnts wird für die Soziale Arbeit die Übernahme britischer und amerikanischer Studienstrukturen und -abschlüsse erörtert. Eine vergleichende Analyse des US-amerikanischen Modells mit dem englischen Modell kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass schon in den Grundstrukturen gravierende inhaltliche und formale Unterschiede bestehen (vgl. Müller 2001). Im Hinblick auf die SozialarbeiterInnenbildung kann daher nicht von einem anglo-amerikanischen System gesprochen werden, weil die Titel Bachelor und Master in beiden Systemen etwas Unterschiedliches kennzeichnen. Müller (2001) macht deutlich, dass somit die Frage zu diskutieren sei, woraufhin die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland überhaupt ausgerichtet sein sollen. Ein dem deutschen Diplom (Uni – FH) entsprechender Standard wird in dem US-System erst mit dem »Master of social work« und im englischen System mit dem »Bachelor of Science in social work and social policy« plus integriertem »Diploma of social work« erreicht. Eine rein formale Orientierung an anglo-amerikanischen Abschlüssen, ohne eine gründliche Auseinandersetzung mit Ausbildungsstandards und -praktiken könnte daher leicht auf Irrwege führen.
- *Qualitätssicherung durch Evaluation und Akkreditierung:* Mit dem Akkreditierungsverfahren sollen die Qualitätsmerkmale in Forschung und Lehre definiert werden, die zur Herausbildung von fachlichen Qualifikationsstandards und Kompetenzprofilen dienen sollen. Mit der Akkreditierung wird also in einem formalisierten und objektivierbaren Verfahren festgestellt, dass ein Studiengang in fachlich-inhaltlicher Hinsicht und hinsichtlich seiner Berufsrelevanz den Mindestanforderungen entspricht. Dieses sind internationale Entwicklungen, die in Deutschland bisher nur zögerlich aufgenommen wurden. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass über die Evaluations- und Akkreditierungsverfahren hinaus noch Qualifikations- und Kompetenzprofile erarbeitet werden müssen, die internationalen Vergleichsstandards entsprechen. Aus der Sicht der Fachpraxis sollen Praxis- und Berufsorientierung sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen dabei einen höheren Stellenwert haben als die fachlich-inhaltlich zu definierenden Qualifikations- und Kompetenzprofile. Bei einer Gewichtung der Kompetenzbereiche überwiegt von Seiten der Praxis die Aneignung und der Ausbau von

sozialen und persönlichen Kompetenzen. Die Notwendigkeit von Fach- und Methodenkompetenz soll dabei nicht geschmälert werden, aber Fähigkeiten in diesen Kompetenzbereichen werden seltener erwähnt. Anforderungen an die fachliche Kompetenz werden z.B. aufgrund der Wandlungsprozesse, wie dem strukturellen Wandel des Arbeitsmarktes, der Pluralität der familiären Lebensformen oder den neuen Kooperationsformen mit Eltern, gesehen. (vgl. Liga der freien Wohlfahrtspflege Baden-Württemberg 2003). Ein einheitliches »Kompetenzprofil« müsste von den Akteuren Sozialer Arbeit (in Wissenschaft, Praxis und Beruf) jedoch noch gemeinsam entwickelt werden.

- *Qualifikationsniveau und Ausbildungsstand:* Es wird häufig befürchtet, dass die Einführung des Bachelor als Regelabschluss an Hochschulen und Fachhochschulen das bisherige Niveau abgesenkt. An den Fachhochschulen sowie an den Universitäten könnte ein berufsqualifizierender Abschluss auf der ersten Ausbildungsebene nach drei Jahren erreicht werden. Eine Absenkung des Ausbildungsstandards wird vermutet, weil den Masterabschluss – vergleichbar mit dem bisherigen Diplomabschluss – nur noch ca. 30% der Studierenden erreichen (vgl. Otto/Seibel 2001).
- *Aufwertung der Ausbildung auf Fachschuleebene:* Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen könnte zur Folge haben, dass es zwischen der Fachschulausbildung und dem BA-Studium nur noch eine geringe Differenz geben wird und die Ausbildung der ErzieherInnen somit auf die Ebene der Fachhochschule angehoben werden könnte (vgl. Bauer 2001).
- *Neugestaltung des Tarifsystems:* Eine Neugestaltung des Tarifsystems könnte im Rahmen der Studienreform notwendig werden, da die Abschlüsse in berufs-politischer Hinsicht bewertet werden müssen. Bisher ist noch nicht geklärt, wie Fachkräfte mit einem Studienabschluss Bachelor tariflich eingruppiert werden. Ebenso unklar ist, wie sich die gestufte Ausbildung auf die Tätigkeiten der Fachkräfte in der Praxis auswirkt. Werden mit einem Bachelor pädagogisch-praktische Tätigkeiten und mit einem Master therapeutisch-diagnostische oder administrative Tätigkeiten ausgeübt, wäre der breite Berufszugang der bisherigen Diplomstudiengänge aufgehoben. Dies würde einerseits eine Dequalifizierung der bisherigen FH-Abschlüsse bedeuten, aber andererseits könnte es auch eine Verlagerung der Fachkräfteausbildung von der Fachschulebene auf die Fachhochschulebene bedeuten. Die Konsequenz eines neuen Tarifsystems könnte dann eventuell sein, dass sich unterhalb der bisherigen Fachschulebene die Assistenz- und Helferberufe ausweiten würden (vgl. Bauer 2001).

#### 4.4 Bilanz und Ausblick

Gegenstand dieses Kapitels war die Darstellung der jugendhilferelevanten Qualifikationsprofile im Horizont der Ausbildungslandschaft. Dabei wurden die

Grenzen einer derartigen Herangehensweise relativ schnell deutlich, da weder ein einheitliches Forum zur Diskussion von Ausbildungsfragen besteht, noch aus wissenschaftlicher Perspektive ein stimmiges Gesamtbild zu Ausbildungsfragen vermittelt wird. Innerhalb der sozialen Ausbildungslandschaft hat sich mittlerweile ein breites Spektrum an Qualifizierungsmöglichkeiten ausdifferenziert, die auf verschiedenen Stufen des Ausbildungssystems zu verorten sind. Charakteristisch für die Topografie der Ausbildungslandschaft ist – unterhalb der harmonisierenden Ebene der KMK-Vereinbarungen – eine durch die arbeitsfeld-, föderal- und ausbildungsortspezifischen Ausbildungstraditionen bedingte strukturelle und konzeptionelle Zersplitterung. Unter den im beruflichen 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 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 selbstständig 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 AdressatInnengruppe vorbereitet werden, besteht das Ausbildungsziel bei den HeilpädagogInnen in der Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen im Bereich Pädagogik, Psychologie, Medizin und Therapie.

Im Rahmen des Hochschulsystems gehören die an den Fachhochschulen ausgebildeten SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen sowie die an den Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen zu den wichtigsten Berufsgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe. Beide akademischen Abschlüsse zeichnen sich dadurch aus, dass sie für Tätigkeitsbereiche ausbilden, die sehr vielfältig sind. Neben diesen Ausbildungen werden zu den angrenzenden heilpädagogischen und psychologischen Qualifikationsprofilen die an Fachhochschulen ausgebildeten Diplom-HeilpädagogInnen, die an Universitäten ausgebildeten Diplom-RehabilitationspädagogInnen und die Diplom-PsychologIn-

nen gerechnet, deren Haupteinsatzgebiete jedoch außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe liegen.

Im Horizont des Berufsfeldes Kinder- und Jugendhilfe existieren somit drei sozialpädagogische Qualifizierungsangebote, die auf unterschiedlichen Ebenen für die sozialpädagogische Fachkraftarbeit qualifizieren. In diesem Kontext steht derzeit vor allem die Ausbildung und der Beruf der ErzieherInnen als Ausgangspunkt für berufsfeldorientierte Reformbestrebungen der gesamten Qualifizierungslandschaft im Vordergrund. Im Hochschulbereich 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. Oder wie es Bauer (2003, S. 3) formuliert: »Bildung boomt zu neuer Unübersichtlichkeit.«

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. So besteht – insbesondere mit Blick auf die angemahnte stärkere Verkopplung zwischen Tätigkeit und Qualifizierung und hier 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 zu der Art, der Form und des Umfangs der zur Bewältigung der verschiedenen Tätigkeiten erforderlichen Kompetenzen und damit schließlich auch zu den verschiedenen Wegen, auf denen sie erworben werden können.



### **Teil III: Die Arbeitsfelder**

## 5 Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder (Karin Beher)

Kindertageseinrichtungen sind nach § 22 SGB VIII öffentliche Einrichtungen, »in denen sich die Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten«. Hinter dieser knappen rechtlichen Definition verbirgt sich nicht nur das größte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, sondern zugleich eine differenzierte Betreuungslandschaft und – wie vor allem der Blick auf den Kindergarten zeigt – eine Einrichtungsform, die sich fast unbemerkt als dritte Sozialisationsinstanz neben der Familie und im Schatten der Schule zu einem selbstverständlichen Ort des Aufwachsens für Kinder entwickelt hat. Als Sozialräume bzw. umfassende Lern-, Lebens- und Entwicklungsorte für Kinder bilden Kindergärten heute eine kulturelle Selbstverständlichkeit und ein öffentlich-pädagogisches Regelangebot in der modernen Gesellschaft. Ein wichtiger Meilenstein auf diesem Weg war Anfang der 1990er-Jahre der Beschluss des Bundestages zur Verankerung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem 1. Januar 1996, mit dem den gewandelten Lebenslagen und Betreuungsbedürfnissen von Familien Rechnung getragen und zugleich insbesondere für Westdeutschland der erste Schritt in Richtung einer bedarfsdeckenden Versorgung für die Gruppe der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eingeleitet worden ist. Gleichzeitig wurde für den Kindergartenbereich eine Entwicklung steigender Versorgungsquoten in Gang gesetzt, die sich – laut Kinder- und Jugendhilfestatistik – bis Ende der 1990er-Jahre kontinuierlich fortgesetzt hat (vgl. Beher 2001 sowie Kap. 5.3).

Rund zehn Jahre nach der sozialpolitisch erklärten und rechtlich verankerten Intention, den Elementarbereich zu stärken und den sich hieran anschließenden Aktivitäten der Länder und Kommunen, ihre Kapazitäten im Kindergartenbereich auszubauen, stieß diese Angebotsform in den letzten zwei, drei Jahren zunächst in Fachkreisen und dann auch in der Politik sowie einer breiteren Öffentlichkeit neuerlich auf starke Beachtung.<sup>1</sup> Auf breiter Front ausgelöst wurde die »neue« Kindertageseinrichtungsdebatte durch die Veröffentlichung der Schulleistungsstudie »PISA«, in der die Grenzen des geteilten und sozial selektierenden bundesrepublikanischen Schulsystems im internationalen Vergleich aufgezeigt wurden (vgl. Artelt u.a. 2001). Als Reaktion auf die »Bildungsmisere der 15-Jährigen« (Rauschenbach 2003a) wurden eine möglichst frühe Bildungsförderung (»Bildung von Anfang an – für alle« (AGJ 2003a, S. 41) sowie die verstärkte Umsetzung des Bildungsauftrags des Kindergartens reklamiert und eine Höherqualifizierung der Berufsgruppe der ErzieherInnen gefordert. Auch im Rahmen der kurze Zeit später publizierten »IGLU-Studie« (vgl. Bos u.a. 2003a), die sich auf die SchülerInnenleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im

1 Aktuelle Diskussionsbeiträge hierzu sind nachzulesen bei(m) Arbeitsstab Forum Bildung (2000), BMFSFJ/Bundesjugendkuratorium (2001), Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2001), der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (2002), JMK (2002a; 2002b), der AGJ (2003a; 2003b), Paritätischen Wohlfahrtsverband (2002), BETA/KTK (2002).

internationalen Vergleich bezieht, wurden nicht zuletzt die Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die schulischen Leistungen thematisiert (vgl. Lankes u.a. 2003; Bos u.a. 2003b). Momentan kreist die Debatte um die Bestimmung von Bildungsqualität und deren Umsetzung in Form curriculärer Rahmenpläne in den Kindergartenalltag.<sup>2</sup>

Neben und nach dem Kindergarten sind – zum Teil als Reaktion auf die Bildungsdebatte, zum Teil im Horizont des Diskurses um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die hierzu erforderlichen Betreuungsmöglichkeiten – zugleich auch die anderen Erziehungsbereiche und Altersgruppen ins Visier der Fachöffentlichkeit geraten: Dies gilt sowohl für die Angebote für Kinder im Krippenalter als auch für diejenigen für Kinder im Schulalter, bei denen nach wie vor gravierende Betreuungsdefizite zu verzeichnen sind (vgl. Kap. 5.3). Insbesondere die Angebote für Schulkinder stehen dabei über den Kita-Bereich hinaus grundsätzlich unter dem Aspekt der Ganztagsangebote an Schulen auf der aktuellen Tagesordnung (s.u.).<sup>3</sup> Parallel zu diesen derzeitig dominierenden Diskursen besteht eine Vielzahl von Einzeldebatten, in denen beispielsweise aus der Perspektive der Familien bzw. Eltern (z.B. unter dem Aspekt der Dienstleistungs- und Bedarfsorientierung) oder der Kinder (etwa unter den Stichworten der Kindorientierung, interkulturellen, integrativen oder auch partizipativen Erziehung), des sozial-ökologischen und institutionellen Umfeldes (und der hiermit verbundenen Sozialraum-, Kooperations- und Netzwerkarbeit), der Rahmenbedingungen (z.B. in der Qualitäts- oder auch in der Finanzierungsdebatte) einzelne Fragestellungen und inhaltliche Konzepte aufgegriffen werden. Kennzeichnend für die aktuelle Lage im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist die Koexistenz separater Diskurse, die zum Teil unverbunden nebeneinander stehen.

Gemeinsam ist den verschiedenen Debatten, dass aus den unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen spezifische Aufgaben und berufliche Ansprüche an das Handeln der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen herangetragen werden. Diese Erwartungen und Aufgabenzuschreibungen sind zumeist an die Gruppe der ErzieherInnen gerichtet, die nicht nur die Hauptbeschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen bilden (vgl. Kap. 5.3), sondern auch als zentrale AkteurInnen des pädagogischen Geschehens in den Einrichtungen gelten (vgl. Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Das umfangreiche Bündel der Erwartungen, dem ErzieherInnen im Berufsalltag gerecht werden und das sie in berufliches Handeln überführen sollen, erscheint dabei in seiner Gesamtheit unstrukturiert und diffus.<sup>4</sup> Zugleich resultieren hieraus von *vornherein* spezifische Defizitmodelle beruflichen Handelns oder bestenfalls unterschiedliche Einschätzungen zur Professionalität des ErzieherInnenberufs und der Arbeit in

2 Vgl. Fthenakis 2003a; 2003b sowie die Literaturangaben in Kap. 5.4.

3 Vgl. u.a. AGJ 2003b; Verwaltungsvereinbarung 2003.

4 Vgl. hierzu kritisch Dippelhofer-Stiem 2001.

Kindertageseinrichtungen, ohne dass überhaupt entsprechende empirische Untersuchungen im ausreichenden Umfang oder in erforderlicher Qualität vorliegen (vgl. Kap. 5.1). Mit diesen Vorbemerkungen sollen jedoch keineswegs die vermuteten Professionalisierungsdefizite des ErzieherInnenberufs oder gar die erforderliche Weiterentwicklung des Aufgabenverständnisses von Kindertageseinrichtungen und der sich im Horizont sozialen Wandels verändernden Anforderungs- und Kompetenzprofile in Abrede gestellt werden<sup>5</sup>, sondern vor allem auf den in weiten Teilen programmatischen Charakter der vorliegenden Beiträge aufmerksam gemacht werden (vgl. zum Beispiel des »Fachlichkeitsbegriffs« Hoffmann 2001 sowie Kap. 5.4).

Vor diesem Hintergrund gliedert sich das folgende Kapitel in die folgenden sechs Abschnitte: Ausgehend von einer kurzen Charakterisierung der Forschungslage zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen und zum beruflichen Handeln der Fachkräfte in diesem Segment (1) wird das rechtliche Aufgabenprofil vorgestellt (2) sowie eine quantitative Analyse des Berufsfeldes vorgenommen (3). Diese Ausführungen bilden die Grundlage zur Darstellung aktueller Aufgaben und personeller Anforderungen im Horizont der fachpolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung in diesem Handlungsfeld (4), um im Anschluss hieran wesentliche Befunde aus den Institutionenporträts vorzustellen (5). Den Abschluss bildet eine integrierende Gesamtbilanz, in der die verschiedenen Aspekte noch einmal zukunftsorientiert zusammengefasst werden (6).

## 5.1 Die Forschungslage

Die Anzahl der Veröffentlichungen zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist zusammengenommen nahezu unüberschaubar. Werden die vorliegenden Publikationen jedoch nach der Art der Beiträge und ihrer empirischen Fundierung sowie dem Erkenntnisgewinn für die hier erörterten Fragestellungen systematisiert, dann ergibt sich ein anderes Bild:

Ein Großteil der verfügbaren Beiträge zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen lässt sich der »Fachdebatte« zuordnen, die in der Vergangenheit insbesondere durch die verschiedenen K,

0inder- und Jugendberichte und den ihnen zugrunde liegenden Expertisen geprägt worden ist, deren Erkenntnisse auch die arbeitsfeldspezifische Diskussion bestimmt haben.<sup>6</sup> Einen weiteren inhaltlichen Strang bilden die Positionierungen übergeordneter Zusammenschlüsse auf der Politik-, Steuerungs- und Fachebene<sup>7</sup> sowie der Berufs-, Fach- und Trägerverbände in diesem Segment.<sup>8</sup>

---

5 Nachzulesen ist eine entsprechende Analyse beispielsweise bei Fthenakis (2003b), der einleitend die Gründe für die Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen im Horizont gesellschaftlicher Veränderungen aufführt.

6 Vgl. z.B. BMJFFG 1990; BMFSFJ 1998a; 2002a.

7 In diesen Kontext fallen etwa die verschiedenen Positionierungen der Jugendministerkonferenz, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter oder der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.

Hinzu kommen die Ausführungen zu einzelnen Themen und Fragestellungen, die zum Teil in Sammel- und Herausgeberbänden publiziert werden, in denen in Beiträgen von WissenschaftlerInnen, Verbands- und PraxisvertreterInnen – zum Teil gestützt auf theoretische Erkenntnisse und Reflexionen sowie empirische Befunde, zum Teil basierend auf konzeptionellen Überlegungen und punktuelle Erfahrungen – überblicksartig zusammengefasst und jeweils auch Konsequenzen für das berufliche Handeln der Fachkräfte und/oder für die Gestaltung der ErzieherInnenausbildung gezogen werden.<sup>9</sup> In der Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten des Arbeitsfeldes sind zudem diejenigen Beiträge zu benennen, die sich als fachpolitische Diskurse praxisorientiert mit der Fortentwicklung des Arbeitsfeldes beschäftigen, unter denen wiederum die Tagungsdokumentationen eine eigene Variante darstellen.<sup>10</sup> Und schließlich lässt sich ein weiterer, nicht unerheblicher Teil der Veröffentlichungen in die Kategorie der zeitdiagnostischen und essayistischen Beiträge sowie in die Sparte »Ratgeber, Handbücher und Broschüren« einordnen. Hier werden praxis-, alltags- und zielgruppenorientiert Themen und Aufgaben, die in der allgemeinen Fachdebatte erörtert werden, für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen oder auch den zukünftigen Berufsnachwuchs aufbereitet.<sup>11</sup>

- 
- 8 Hier lassen sich exemplarisch die vielfältigen Veröffentlichungen der Gewerkschaft Erziehung, Bildung und Wissenschaft oder auch die Beiträge des Bundesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA), des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) oder auch des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes benennen.
- 9 Zu nennen sind diesbezüglich u.a. die Ausführungen von Fthenakis (2003a) zur »Elementarpädagogik nach PISA«, Fthenakis/Textor (1998) zur Qualität von Kinderbetreuung, Fthenakis/Textor (2000) zum Thema »Pädagogische Ansätze im Kindergarten«, Krappmann/Peukert (1995) zu altersgemischten Gruppen in Kindertageseinrichtungen, Laewen/Neumann/Zimmer (1997) zum Situationsansatz oder Tietze (1996) zur Früherziehung.
- 10 Ein Beispiel für diese Veröffentlichungsart ist der »Fachpolitische Diskurs« zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, in dem die vom Sozialpädagogischen Institut (SPI) in Köln im Auftrag des Landes durchgeführten Tagungen organisiert und dokumentiert werden (vgl. z.B. SPI 2000 zur Professionalität und Qualität in Kindertageseinrichtungen). Vgl. darüber hinaus z.B. AGJ 2003g; Verein für Kommunalwissenschaften 2003.
- 11 Hierzu gehören etwa Beiträge zum Start in den Kindergarten (vgl. Niesel/Griebel 2000), zur Kooperation mit den Eltern (vgl. Textor 2000), zur Projektarbeit im Kindergarten (vgl. Textor 1995), zur interkulturellen Arbeit und Sprachförderung (vgl. Ulich/Oberhuemer/Soltendieck 2001; Fuchs/Siebers 2002), zur Partizipation (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001), zur Bewegungserziehung (vgl. Zimmer 2001), zur Öffentlichkeitsarbeit am PC (vgl. Kappels 2002) sowie zum Berufsbild der ErzieherIn (vgl. Colberg-Schrader 2000; Rauschenbach/Galuske 1998) und viele andere mehr. Hinzu kommen Serviceangebote der Länder (wie die Reihe »Kita-Debatte«

Diese höchst vielschichtige und gemessen am Erscheinungsrhythmus durchaus dynamische Landschaft fachpolitischer Veröffentlichungen und konzeptioneller Handlungsentwürfe krankt jedoch darunter, dass sich das Arbeitsfeld und der Berufsalltag in Kindertageseinrichtungen, das professionelle Handeln der Fachkräfte sowie die frühpädagogische Erziehung generell im Horizont wissenschaftlicher Beobachtung in großen Teilen als unerforschtes Terrain darstellt. Im Kontrast zur sozial-, familien- und bildungspolitischen Bedeutung, die diesem Handlungsfeld mittlerweile zugeschrieben wird, liegen vergleichsweise wenig empirisch fundierte Studien mit selektiver Aussagekraft vor, wie u.a. auch die vorliegenden Einschätzungen zum Forschungsstand und die Auflistungen vorhandener Forschungsarbeiten dokumentieren:

- So weist etwa Rabe-Kleberg (2003) darauf hin, dass sich der größte Teil der vorliegenden Forschungsbeiträge im Kindergartenbereich aus Forschung im Auftrag der Träger, Begleitforschung zu Modellversuchen und einzelnen Untersuchungen mit begrenzter Reichweite zusammensetzt. Die Relation zwischen Wissenschaft und Kindergarten beschreibt sie darüber hinaus als beidseitig angespannt und durch gegenseitige »Nicht-Kennntnisnahme« gekennzeichnet<sup>12</sup>, worin ihrer Einschätzung nach ein wesentlicher Grund für die Unkenntnis darüber besteht, ob und inwieweit die in wissenschaftlichen Diskursen entwickelten Konzepte und normativen Vorstellungen das tägliche Handeln der ErzieherInnen bestimmen. Hierzu fehle es vor allem an »empirisch begründetem Wissen und Theorien über wirklich stattfindende Praxis und nicht nur über eine Praxis, wie sie sein sollte oder sein könnte« (ebd. S. 92).
- Dippelhofer-Stiem (2001) konstatiert zur Forschungslage, dass die soziale Bedeutung, der Qualifikationsstand und das professionelle Handeln der Fachkräfte im Vorschulbereich weder in der öffentlichen Diskussion noch im wissenschaftlichen Diskurs ein systematischer und kontinuierlicher Aufmerksamkeits- und Forschungsgegenstand waren – obgleich »der Reigen der einschlägigen Untersuchungen« (ebd. S. 8) seit der Deutschen Einheit »etwas vielfältiger und bunter geworden« ist (ebd.). Bezogen auf den Bereich der Professionalität und der beruflichen Sozialisation unterscheidet sie die drei Ebenen. Genannt wird hierbei erstens das subjektive Berufsbild als »Repräsentanz des Berufes im Bewusstsein der Personen« (ebd. S. 19) und

---

des Landes Brandenburg) und Materialien der Fachverbände zu einzelnen Fragestellungen.

12 »So herrscht auf der Ebene der Universitäten und wissenschaftlichen Disziplinen – mit Ausnahme vereinzelter Ansätze – ein traditionelles Desinteresse an der Erforschung und Entwicklung dieses Bereichs der Erziehung und Bildung« (Rabe-Kleberg 2003, S. 91) vor. Gleichzeitig haben (Fach-)Hochschulen bzw. das dort generierte Wissen bis heute »keinen institutionalisierten Transfer und Zugang zur Praxis, da ErzieherInnen eben nicht wie LehrerInnen an den Hochschulen ausgebildet werden« (ebd.). Auf der anderen Seite – so Rabe-Kleberg weiter – »haben wir es mit einer wissenschafts- und theoriefernen, in Teilen durchaus auch wissenschaftsfeindlichen Praxis zu tun« (ebd.).

die hierauf bezogenen Wertvorstellungen und Leitbilder als Orientierungsrahmen fachlichen Handelns, zweitens das unmittelbare Wirken in der Praxis und deren Professionalisierungsgrad sowie drittens die fachlichen Kompetenzen und die Verbundenheit mit der Arbeit (einschließlich des Belastungsempfindens), zu denen zwar jeweils empirisch ermittelte Selbstdeutungen von ErzieherInnen vorliegen würden, die jedoch weder quantitativ noch qualitativ ausreichend seien.

- Cloos (1999) differenziert u.a. zwischen Forschungsarbeiten, die sich eher der Berufsgruppe der ErzieherInnen zuwenden und solchen, die primär das Arbeitsfeld – und dies heißt vor allem das Segment der Kindertageseinrichtungen – beleuchten und sich dabei auch mit den Fachkräften bzw. den ErzieherInnen auseinandersetzen. Als dritte Kategorie benennt er Studien mit besonderen Fragestellungen, unter die er Untersuchungen fasst, die sich dem Thema »ErzieherInnen« unter dem Aspekt des »Frauenberufs« nähern, die die Beschäftigungsverläufe und die Arbeitsmarktlage dieser Berufsgruppe beleuchten, die mit Vergleichsstudien über den nationalen Rahmen hinausreichen oder die einzelne Handlungs- und Aufgabenbereiche (wie etwa Vernetzung oder Medienpädagogik) zu erfassen suchen. Bilanzierend beschreibt auch Cloos eine dünn besiedelte Forschungslandschaft mit einem erheblichen Bedarf an empirischen Untersuchungen.
- Und schließlich kommen Fthenakis (2003b) und seine MitarbeiterInnen zu dem Ergebnis, dass bereits im Bereich der frühpädagogischen Grundlagenforschung erhebliche thematische und forschungsmethodologische Defizite bestehen, die sich angesichts des Übergewichts qualitativer Untersuchungen insbesondere durch den Mangel an quantitativ orientierten Studien bemerkbar machen. Die wissenschaftliche Vernachlässigung der Frühpädagogik führt er in diesem Zusammenhang u.a. auf den unzureichenden Ausbaustand der Forschungsinfrastruktur sowie forschungsstrategische Gründe zurück (vgl. Fthenakis 2003b).<sup>13</sup>

Werden vor der Folie der vorgestellten Bewertungen – ergänzt durch einige chronologische Hinweise und stellvertretend für andere Untersuchungen – einige ausgewählte Studien benannt, dann lässt sich die Forschungslage anhand der beiden Kategorien Modellversuche und (Träger-)Initiativen (1) sowie ErzieherInnen und das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen (2) exemplarisch wie folgt beschreiben:

(1) Modellversuche und (Träger-)Initiativen: Als wenig transparent stellte sich bislang die Publikationslandschaft im Bereich der Veröffentlichungen

---

13 Hierzu führt er wie folgt aus: »So ist der Mangel an frühpädagogischer Grundlagenforschung auch darauf zurückzuführen, dass für Forschungsvorhaben, die nicht unmittelbar an politische Themen und Interessen gebunden sind, die notwendigen Mittel schwieriger aufzutreiben sind« (Fthenakis 2003b, S. 176 f.).

dar<sup>14</sup>, in denen wissenschaftlich begleitete, länder- und trägerspezifische Initiativen in Modelleinrichtungen und Praxisbeschreibungen innovativer Projekte einzelner Kindertageseinrichtungen dargestellt werden. In diesen Modellprojekten und Initiativen, die häufig in Kooperation mit den Fachkräften erfolgen, wurde – neben den jeweiligen Zielsetzungen – in vielen Fällen explizit auch die Qualifizierung der beteiligten Fachkräfte intendiert. Derartige konzeptionelle Ansätze und Formen der Handlungsforschung können im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen auf eine Tradition zurückblicken, die sich bis weit in die 1970er-Jahre zurückverfolgen lässt.<sup>15</sup> Mit Blick auf die 1990er-Jahre gingen wesentliche Anstöße zur Profilierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen von den im Achten Jugendbericht formulierten Strukturproblemen und Zukunftsaufgaben aus (BMJFFG 1990), die durch einige Modellprojekte aufgegriffen und in diesem Rahmen auch praktisch erprobt worden sind. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise das Projekt »Weiterführende Konzepte für evangelische Kindertagesstätten« der Bundesvereinigung Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder e.V. oder auch der vom Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. initiierte Modellversuch »Katholische Kindertageseinrichtungen entwickeln sich weiter: von Kindergärten zu vielfältigen Angebotsformen« einzuordnen (vgl. Götzelmann 1997; Jansen 1996). Wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen resultieren auch aus den Erfahrungen des vom DJI durchgeführten Modellprojekts »Orte für Kinder«, das in Zusammenarbeit mit ErzieherInnen, FachberaterInnen, Eltern, Trägern und PolitikerInnen an 14 Modellstandorten in den alten Bundesländern durchgeführt und von sechs Multiplikatorenkreisen

---

14 Siehe hierzu das aktuelle und vom BMFSFJ geförderte Projekt des DJI »Datenbank ProKiTa – Projekte Kindertagesstätten und Tagespflege«, dessen Ziel angesichts des unübersichtlichen und schwer zu überblickenden Forschungsfeldes darin besteht, Modellprojekte und wissenschaftliche Untersuchungen aus den Bereichen Kindertagesstätten und Tagespflege im Rahmen einer Datenbank zu erfassen und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen (vgl. hierzu die Homepage des Deutschen Jugendinstituts unter [www.dji.de](http://www.dji.de)).

15 Beispiele hierfür sind der Situationsansatz (vgl. u.a. Laewen/Neumann/Zimmer 1997; Zimmer u.a. 1997) oder auch die Entwicklung altersgemischter Angebote, bei der das Bundesland Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterposition innehatte. Dort wurden erste Formen der gemeinsamen Betreuung von Säuglingen, Kleinst- und Kindergartenkindern sogar bereits Ende der 1960er-Jahre praktiziert und schon im Jahr 1973 in den damaligen Richtlinien für Tageseinrichtungen für Kinder verankert. Aber auch in anderen Ländern entstanden, zunächst in einzelnen Kinderhäusern, Familiengruppen und Kindergemeinschaftshäusern, erste altersgruppenübergreifende Initiativen, in die zum Teil auch Schulkinder einbezogen wurden. Das Prinzip der Altersmischung bildet auch in neueren Projekten – wie den rheinland-pfälzischen »Häusern für Kinder« – eine wichtige Komponente des pädagogischen Gesamtkonzeptes (vgl. Colberg-Schrader 1995; Götzelmann 1997; Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz 1994).

begleitet wurde (vgl. DJI 1995).<sup>16</sup> Überregionale Aufmerksamkeit erhielt darüber hinaus das von Infans (Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V., Berlin) zwischen 1997 und 2000 durchgeführte und vom BMFSFJ geförderte Modellprojekt »Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen«, in das zwölf Kindertageseinrichtungen aus drei Bundesländern (Brandenburg, Schleswig-Holstein und Sachsen) sowie Multiplikatorengruppen einbezogen waren (vgl. Laewen/Andres 2002). Und schließlich sind auch die vielfältigen Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung an dieser Stelle zu benennen.

In der vorliegenden Literatur zu den Modellprojekten und den Praxisbeschreibungen erscheinen die beteiligten Fachkräfte als Motor »innovativer Aufbrüche« (Götzmann 1997, S. 16) und engagierte AkteurInnen einer »Phase der inneren Reform« von Kindertageseinrichtungen (vgl. Colberg-Schrader 1995, S. 64), die versuchen, neue Konzepte in ihrer Einrichtung mit Leben zu füllen. Inwieweit die gewonnenen und wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen auch auf breiter Ebene (also auch in den so genannten »Regeleinrichtungen«) die beruflichen Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen prägen oder ob es sich um punktuelle Veränderungen im Selbstverständnis einzelner (Modell-)Einrichtungen handelt, kann empirisch jedoch bis heute nicht hinreichend beantwortet werden. Hinzu kommt, dass eine Reihe empirischer Studien signalisieren, dass einige für das Selbstverständnis der Einrichtungen konstitutive Aufgabenbereiche, wie die Elternarbeit oder die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, nach wie vor nur unzureichend ausgebaut sind.<sup>17</sup> Eine empirische Untersuchung zur Qualität des Kindergartens kommt in diesem Kontext sogar zu dem ernüchternden Gesamtergebnis, dass die pädagogische Qualität im Kindergarten – nach einem Vierteljahrhundert Kindergartenreform – allenfalls im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit liegt und zwischen einzelnen Kindergartengruppen erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. Tietze 1998).

(2) ErzieherInnen und das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen: Nachdem die Diskussion über den ErzieherInnenberuf in den 1970er-Jahren und im folgenden Jahrzehnt allenfalls sporadisch auf wissenschaftliche und öffentliche Resonanz stieß, änderte sich dies insbesondere in der Phase zwischen Anfang und Mitte der 1990er-Jahre. In diesem Zeitraum sind eine Reihe von Untersuchungen zur beruflichen Lage von ErzieherInnen und zum Berufsalltag der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen veröffentlicht worden. Zu den relativ bekannten Beispielen zählt als eine der ersten Initiativen die im Jahr 1990 durchgeführte schriftliche Umfrage zur Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder der Zeitschrift »kindergarten heute«, die unter dem Mot-

---

16 Vgl. hierzu auch als vorliegende Projektmaterialien Orte für Kinder 1993a; 1993b; DJI 1995; Ledig u.a. 1996.

17 Vgl. z.B. Strätz o.J.; Tietze 1998.

to »Der vergessene Beruf« auf ein ungeheures Echo stieß.<sup>18</sup> Nahezu zeitgleich befragten Bamberg u.a. ErzieherInnen und Eltern in Berlin zur alltäglichen Arbeits- und Betreuungssituation in Kindertageseinrichtungen, um »die Praxis und die Wirkungen der Kita-Realität auf die Arbeitsmotivation der Erzieherinnen und die Zufriedenheit und Mitwirkungsbereitschaft der Eltern« zu beleuchten (Bamberg u.a. 1993, S. 9). Mit der letztgenannten Thematik – der ErzieherInnenfluktuation – beschäftigte sich auch die damals stark beachtete Studie von Gleich (1993)<sup>19</sup>, deren zu dieser Frage ermittelten Befunde aus heutiger Sicht im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik jedoch relativiert werden müssen (vgl. Kap. 5.3). Im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Untersuchungen zielte die berufspolitisch motivierte Befragung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (vgl. GEW 1994) auf alle MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe. Es beteiligten sich jedoch mehrheitlich ErzieherInnen aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen.<sup>20</sup> Berufsfeldübergreifend war demgegenüber die von Günther/Bergler (1992) veröffentlichte Studie zum »Arbeitsplatz Stationäre Jugendhilfe« angelegt<sup>21</sup>, in der auch die berufliche Situation der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen beleuchtet wird. Und schließlich wurde in den Jahren 1992/1993 von Dippelhofer-Stiem/Kahle (1995) auf der Grundlage eines umfassenderen mehrperspektivischen Unter-

---

18 An der Befragung beteiligten sich bundesweit fast 7.000 LeserInnen, unter ihnen rund 75% ErzieherInnen und 13% KinderpflegerInnen. Die Ergebnisse ermöglichen – ohne den Anspruch der Repräsentativität und bei aller Kritik – einen guten Einblick in die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen und spiegeln wesentliche Tendenzen des Berufsalltags von Fachkräften in diesem Bereich Ende der 1980er-Jahre und Anfang der 1990er-Jahre wider (vgl. *Der vergessene Beruf* 1990).

19 Gleich (1993) befragte 1992 insgesamt 640 erwerbstätige und ehemalige ErzieherInnen aus katholischen Kindergärten, Kindertagesstätten und Kinderhorten in Nordrhein-Westfalen nach ihren individuellen Vorstellungen, Einstellungen und Lebensplänen. Dabei berücksichtigte er die Bereiche Berufszugang und -motivation, die Arbeitsbedingungen und Schwierigkeiten der Beschäftigten in den Einrichtungen, die individuellen Lebensbedingungen und Lebensziele, die sozialen Beziehungen und Orientierungen innerhalb und außerhalb des Berufes, die berufliche Zukunft der Befragten sowie Möglichkeiten und Maßnahmen zur Verbesserung der Berufssituation.

20 Grundlage der Erhebung war ein standardisierter Fragebogen, der 1994 in der bundesweiten Zeitschrift »Erziehung und Wissenschaft« veröffentlicht worden ist. Aus dem Landesverband Ost der GEW wurden 554 Fragebögen und aus dem Westen 328 an die Redaktion zurückgeschickt.

21 Die in Baden-Württemberg in den Jahren 1989/90 durchgeführte Untersuchung berücksichtigt als vergleichende Berufsfeldanalyse neben der voll- und teilstationären Gruppenbetreuung auch die berufliche Situation der pädagogischen MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen für Kinder und in Geschäftsstellen der Wohlfahrtsverbände und anderer Organisationen. Um Auskunft gebeten wurden 66 Einrichtungen mit über 1.000 Befragten.

suchungsansatzes u.a. eine ErzieherInnenbefragung durchgeführt<sup>22</sup>, die sich auf evangelische Einrichtungen in Niedersachsen konzentriert und neben vielfältigen Erkenntnissen zum Alltag der Fachkräfte im evangelischen Kindergarten auch Einschätzungen der ErzieherInnen zu den erforderlichen Kompetenzen für ihre Arbeit umfasst.<sup>23</sup>

Der Erkenntniswert der skizzierten frühen Studien liegt aus heutiger Sicht darin, dass sie den Berufsalltag in Kindertageseinrichtungen erstmalig empirisch beleuchtet haben und zugleich in sehr nachdrücklicher Form aus der Perspektive der Fachkräfte auf neuralgische Punkte beruflichen Handelns aufmerksam gemacht haben, die zum Teil auch in neueren Studien in vergleichbarer Form aufgegriffen werden. Hierzu gehört etwa die von den Fachkräften – bei insgesamt hoher Arbeitszufriedenheit – problematisierten Beschäftigungsbedingungen (z.B. hinsichtlich der Gruppenstärke, des Personalschlüssels, der Regelung der Verfügungszeiten, der Bezahlung, der zeitlichen Ressourcen sowie bezüglich der unzureichenden Supervisionsangebote, Interessenvertretung, Fort- und Weiterbildungs-, Aufstiegs- und Beförderungsmöglichkeiten). Ein Teil dieser Aspekte wird heute im Rahmen der Qualitätsdebatte dem Bereich der so genannten »Strukturqualität« zugeordnet. Andere Gesichtspunkte – wie die Frage der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen für bestimmte Aufgaben, der Arbeitszufriedenheit und -belastung oder der Berufswahlmotive – finden sich in neueren Befragungen zu bestimmten Handlungsbereichen.<sup>24</sup> Darüber hinaus erscheinen auch die von den befragten ErzieherInnen beschriebenen fachlichen Anforderungen in der pädagogischen Arbeit, die sie als zunehmend anspruchsvollere und komplexer werdende Bestandteile ihrer Tätigkeit empfinden – z.B. aufgrund von wachsenden Arbeitsbelastungen durch verhaltensauffällige und erziehungsschwierige Kindern, steigenden Probleme in Familien oder auch angesichts höherer Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Eltern –, im

---

22 Im Rahmen eines subjektorientierten Ansatzes sollten die Betroffenen selbst zu Wort kommen, ihr pädagogisches Handeln einordnen und Belastungen und positive Momente darlegen. Im Mittelpunkt stand demzufolge die Befragung von 471 ErzieherInnen, die in 127 von der Landeskirche Hannover getragenen Kindergärten tätig sind. Die ErzieherInnenbefragung wurde mittels weiterer empirischer Bausteine durch die Perspektive der Eltern (Befragung), der FachberaterInnen (Interviews) und der Träger (Dokumentenanalyse) abgerundet.

23 Weitere Untersuchungen wurden von Krenz (1994) sowie – speziell zum Berufsalltag in der Kinderkrippe von Andres/Dippelhofer-Stiem (1991) vorgelegt (vgl. zusammenfassend Beher/Knauer/Rauschenbach 1996).

24 Vgl. etwa DJI 2002a im Kontext von Tageseinrichtungen für Kinder in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf oder Waltz 1998 zur Berufssituation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen.

Horizont der heutigen Fachdebatte hochaktuell.<sup>25</sup> Dieser ersten Welle empirischer Studien folgten im Verlauf der 1990er-Jahre einige empirische Einzeluntersuchungen, in denen der ErzieherInnenberuf sowie das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen näher beleuchtet wurden. Hierzu gehören etwa die Studien von Netz (1998), der »zur Genese der beruflichen Identität« retrospektivische Tiefeninterviews mit älteren Berufsangehörigen führte, die Erhebungen von Tietze (1998), die die Qualität in deutschen Kindergärten insbesondere auch mit Blick auf das kindbezogene Engagement der Fachkräfte untersuchten, die Längsschnittstudie von Dippelhofer-Stiem/Kahle/Nakath (1999) zur beruflichen Sozialisation von ErzieherInnen im Übergang von der (Berufs-)Fachschule für Sozialpädagogik bzw. Kinderpflege, die Pilotstudie von Fried (2002), in der die Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von ErzieherInnen erfasst wird.

In der Bilanz lässt sich festhalten, dass auf der Grundlage der vorliegenden Beiträge zum fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskurs derzeit kein Gesamtbild zum tatsächlichen Entwicklungsstand der institutionellen Kinderbetreuung gezeichnet werden kann. Die hohen beruflichen Ansprüche und die vielfältigen Erwartungen und Funktionszuschreibungen an die Fachkräfte im Rahmen der Fachdebatte sowie die Selbstdeutungen der Beschäftigten im Horizont der wenigen empirischen Studien und die unterstellten Professionalisierungsdefizite vermitteln zusammengenommen eher ein widersprüchliches Bild zur Lage der Einrichtungen zwischen »Tradition« und »Innovation«. Aus Sicht der Forschung handelt es sich bei diesem Handlungsfeld um eine relativ unbekannte Landschaft, deren Kartografie vielfältige weiße Flecken aufweist. Gerade diese Lückenhaftigkeit der vorliegenden Ergebnisse erschwert die Beschreibung der beruflichen Alltagsvollzüge der MitarbeiterInnen sowie die Definition ausbildungsrelevanter Grundkompetenzen.

## 5.2 Das rechtliche Aufgabenprofil

Der veränderte sozial-, familien- und bildungspolitische Stellenwert von Kindertageseinrichtungen spiegelt sich auch auf rechtlicher Ebene und in den hiermit korrespondierenden Kommentaren wider (vgl. Fieseler/Schleicher 2003; Münder u.a. 2003), nach denen Tageseinrichtungen für Kinder zweifellos zu den Gewinnern des rechtlichen Neuordnungsprozesses der Kinder- und Jugendhilfe zu Beginn der 1990er-Jahre gerechnet werden können und derzeit im Kontext eines umfassenden Aufgabenverständnisses beschrieben werden:

- Mit der Neuregelung wurde die institutionelle Kindererziehung erstmals als originäre jugendhilfepolitische Aufgabe festgeschrieben und der familiener-

---

<sup>25</sup> Exemplarisch zu verweisen ist hierbei auf die Untersuchung von Fried (2002), die im Rahmen einer Pilotuntersuchung in 43 rheinland-pfälzischen und baden-württembergischen Kindergärten 123 Fachkräfte interviewt hat, die meinten, häufig mit Kindern zu tun zu haben, die der besonderen Förderung durch Erwachsene bedürfen, sich zur Bewältigung dieser Aufgabe jedoch nur unzureichend gerüstet fühlen.

gänzende und -unterstützende Charakter von Kindertageseinrichtungen anerkannt. Seit dem Inkrafttreten des SGB VIII entsprechen die einschlägigen Regelungen der §§ 22 ff. SGB VIII zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen damit der seit der Bildungsreform zu verzeichnenden Fortentwicklung des Betreuungssystems von der Notfallinstitution für Problemlagen der 1950er- und 1960er Jahre hin zu einer unverzichtbaren sozialen Dienstleistung für Familien (vgl. Rabe-Kleberg 1995; Beher 1997). Sie haben darüber hinaus – so Fieseler/Schleicher (2003) im Horizont des Leitmotivs des Elften Kinder- und Jugendberichts – einen bedeutsamen Beitrag zur öffentlichen Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern und – unter dem Aspekt der Chancengleichheit – ihrer gesellschaftlichen Integration zu leisten.

- Gleichzeitig wurde 1990/91 mit dem Oberbegriff der »Tageseinrichtungen für Kinder« erstmalig eine gemeinsame rechtliche Basis für die verschiedenen Einrichtungsarten und Organisationsformen geschaffen, mit der der Ausdifferenzierung des Angebots in ein breites Spektrum von Krippen, Kindergärten, Horten, Elterninitiativen, Spielkreisen, betriebsnahen Einrichtungen, Sondereinrichtungen für behinderte Kinder und Regelangeboten mit integrativem Anspruch etc. Rechnung getragen worden ist. Mit der Aufforderung des Gesetzgebers, ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen für Kinder aller Altersstufen zu schaffen, zeichnete sich zugleich erstmalig für Westdeutschland der Entwurf eines umfassenden Betreuungssystems ab, dessen Herzstück der – 1992 erst im zweiten Anlauf über das Schwangeren- und Familienrecht abgesicherte – Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sowohl unter rechtlichen als auch quantitativen Aspekten auch heute noch dargestellt (vgl. u.a. Rabe-Kleberg 1995 sowie Kap. 5.3).
- Mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird durch die in § 22, Abs. 1 SGB VIII formulierte zentrale Zielsetzung einer entwicklungsorientierten Förderung des Kindes hin »zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« zumindest implizit – so Rabe-Kleberg (1995) – auch einem Verständnis des Kindes als handelndes und selbstbildendes Individuum Rechnung getragen. Der rechtlich fixierte Förderungsauftrag reduziert sich dabei nicht allein auf betreuende Tätigkeiten, sondern umfasst – nach Absatz 2 – die Kombination der Aufgaben »Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes«. Eine reine Betreuung ohne pädagogisches Angebot erfüllt demzufolge nicht die gesetzlichen Anforderungen (Münder u.a. 2003), mit denen damit zugleich ein pädagogischer Anspruch formuliert wird, an dem sich alle Formen von Kindertageseinrichtungen messen lassen müssen (vgl. Schneider/Zehnbauer 1998). Dieser Anspruch umfasst auch die Förderung von Kindern mit anderem kulturellen Hintergrund und besonderen Bedürfnissen (vgl. Fieseler/Schleicher 2003).

- Zentraler Orientierungsmaßstab für die Ausformung des Angebots sind – wiederum nach § 22, Abs. 2 SGB VIII – die pädagogischen und organisatorischen Bedürfnisse der Kinder und Familien. Während der Begriff »pädagogisch« vor allem auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag zielt und damit den Einsatz von Fachkräften unumgänglich voraussetzt, richtet sich der Terminus »organisatorisch« hauptsächlich auf die Wohnortnähe und die Öffnungszeiten, die gemäß den Bedürfnissen der Familie bedarfsgerecht und flexibel ausgerichtet sein müssen (vgl. Münder u.a. 2003). Planung und Gestaltung von Tageseinrichtungen müssen sich – wie Schneider/Zehnauer (1998) formulieren – demzufolge den Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Kindern und Familien anpassen und nicht umgekehrt »Kinder und Eltern der Logik von bestehenden Institutionen« (ebd., S. 12). In eine ähnliche Richtung zielt auch der rechtliche Auftrag an die MitarbeiterInnen, bei der Durchführung der anfallenden Aufgaben mit den Eltern zu kooperieren und sie an wesentlichen einrichtungsrelevanten Entscheidungen zu beteiligen (vgl. § 22, Abs. 3 SGB VIII).

Wichtige rechtliche Fixpunkte für das Aufgabenprofil der MitarbeiterInnen in den unterschiedlichen Formen von Kindertageseinrichtungen sind also die 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 Aufgabenverständnis von Kindertageseinrichtungen ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Leitprinzipien des SGB VIII zu interpretieren. Hiernach besteht – so etwa Colberg-Schrader (2000) – das fachliche Anforderungsprofil der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wie auch in anderen Aufgabenbereichen der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich darin, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu schaffen (vgl. § 1 SGB VIII). Zugleich soll die Beteiligung von Heranwachsenden an allen sie betreffenden Entscheidungen ermöglicht (vgl. § 8 SGB VIII), die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen gefördert (vgl. § 9 SGB VIII), an der Jugendhilfeplanung mitgewirkt (vgl. § 80 SGB VIII) sowie mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen zusammengearbeitet werden (vgl. § 81 SGB VIII). Demnach umfasst »das fachliche Profil im Sinne des KJHG (...) nicht nur die pädagogische Gestaltung des Zusammenlebens mit Kindern, sondern auch die Kooperation mit Familien, das Inszenieren von sozialen Bezügen rund um die Einrichtung, die Mitwirkung bei der Bedarfsplanung sowie die Vertretung der Belange von Kindern vor Ort« (Colberg-Schrader 2000).

Ein derartiges Aufgabenverständnis setzt in der Regel sozialpädagogische Fachkräfte voraus. Bezogen auf das Personal werden in § 22 SGB VIII »Fachkräfte und andere Mitarbeiter« als Personenkreis für die berufliche Tätigkeit in Tageseinrichtungen benannt. Mit dieser bundesrechtlichen Vorgabe wird zwar – analog zur gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertageseinrichtungen – der Einsatz von »Fachkräften« vorausgesetzt, eine nähere Bestimmung dieses Begriffs erfolgt für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen jedoch nicht.

Auch der Begriff der »anderen Mitarbeiter« wird im SGB VIII nicht weiter ausgeführt (vgl. Münder u.a. 2003).

Dieses Regelungsdefizit wird auch durch landesrechtliche Bestimmungen, Verordnungen und Vereinbarungen nur unzureichend kompensiert. So liegen ausführliche Fachkraftdefinitionen nur in den drei Bundesländern Baden-Württemberg (Kindergarten-Gesetz), Niedersachsen (Kita-Gesetz) und Brandenburg (Kita-Personalverordnung) vor. In anderen Bundesländern wird dem Konkretisierungsbedarf durch die Einführung neuer MitarbeiterInnenkategorien Rechnung getragen (vgl. Münder u.a. 2003): So wird beispielsweise in der seit 1992 bestehenden »Vereinbarung über die Voraussetzungen der Eignung der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte« in Nordrhein-Westfalen zwischen Einrichtungsleitung, Gruppenleitung, Ergänzungskräften und Wirtschaftspersonal differenziert. Einrichtungs- und Gruppenleitung sind einer sozialpädagogischen Fachkraft zu übertragen, d.h. ErzieherInnen bzw. KindergärtnerInnen und SozialpädagogInnen. In sozialen Brennpunkten und in integrativ arbeitenden Einrichtungen können diese Funktionen auch von SozialarbeiterInnen und HeilpädagogInnen übernommen werden. Als Ergänzungskräfte im Gruppendienst gelten laut § 4 SGB VIII KinderpflegerInnen »oder andere Personen, die nach Qualifikation und Eignung in der Lage sind, den/die Gruppenleiter/-in in der pädagogischen Arbeit zu unterstützen, ohne selbst sozialpädagogische Fachkraft zu sein« (Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte 2002).

Diesen Bestimmungen zufolge können als »Ergänzungskräfte« auch Personen ohne formale Qualifikation eingestellt werden. Sie leisten damit einem Fachlichkeitsverständnis Vorschub, das die Bedeutung geregelter Ausbildung relativiert und in der Tendenz Prozesse der Dequalifizierung und Deregulierung begünstigt (vgl. Rauschenbach 1993; 1994). Bezogen auf die Aufgaben- und Arbeitsteilung in den Kindertageseinrichtungen sind darüber hinaus die unterschiedlichen Positionen und Statusgruppen im Blickfeld zu behalten. Unter diesem Aspekt wird das Personalspektrum noch durch die Gruppe der PraktikantInnen der verschiedenen Ausbildungsstätten komplettiert, deren Einsatz – wie etwa in Nordrhein-Westfalen – zusätzlich zu erfolgen hat, wobei für die BerufspraktikantInnen in diesem Bundesland weitere Sonderregelungen greifen (vgl. Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte 2002). Vor dem Hintergrund der relativ offenen Vorgaben des SGB VIII bildet die Analyse des Qualifikationsniveaus in Kindertageseinrichtungen einen ersten Ansatzpunkt zur formalen Analyse des Fachlichkeitsbegriffs (vgl. Kap. 5.3).

### 5.3 Tageseinrichtungen für Kinder als Berufsfeld

Im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik bestanden am 31.12.1998 bundesweit rund 48.200 Kindertageseinrichtungen mit über 3,1 Mio. Plätzen, in

denen mehr als 373.000 Beschäftigte tätig waren (vgl. Tab. 5.1). Mit diesen Größenordnungen erreichte der quantitative Stellenwert des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen zu diesem Zeitpunkt einen neuen Höhepunkt innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Immerhin bündelten sich in diesem Handlungssegment gegen Ende der 1990er-Jahre rund 65% der gesamten personellen Ressourcen und 91% der Platzkapazitäten der Jugendhilfe.<sup>26</sup> Die Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen prägen insofern in hohem Maße das institutionelle, personelle und fachliche Erscheinungsbild der Kinder- und Jugendhilfe.

Tab 5.1: Entwicklung der Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen in Kindertageseinrichtungen (Deutschland, 1990/91-1998, jeweils am 31.12.)

	Insgesamt			Veränderung (%) 90/91 <sup>1</sup> -98	Anteil an Jugendhilfe insg. (%) 1998
	1990/91 <sup>1</sup>	1994	1998		
Einrichtungen	52.032	46.623	48.203	-7,4	60,4
Plätze	2.986.055	3.052.721	3.104.441	4,0	90,7
Personal	361.656	364.868	373.233	3,2	65,1

<sup>1</sup> Einrichtungen und tätige Personen wurden in den neuen Ländern erst 1991 erhoben.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1992; 1993; 1996; 2002); eigene Berechnungen

Werden unterhalb dieser allgemeinen Parameter zur jugendhilfepolitischen Gesamtpositionierung der Tageseinrichtungen für Kinder die institutionellen Kapazitäten auf der einen Seite und die Beschäftigtenlage auf der anderen Seite näher betrachtet, dann zeigen sich auch im Jahr 1998 – wie schon in der Vergangenheit – deutliche Strukturunterschiede zwischen der west- und ostdeutschen Kita-Landschaft. So verbergen sich hinter dem vereinheitlichenden Etikett »Tageseinrichtungen für Kinder« erhebliche Diskrepanzen in den Angebots-, Nachfrage- und Trägerstrukturen, die u.a. daraus resultieren, dass mit der Deutschen Einheit zwei unterschiedlich konzipierte (Früh-)Erziehungssysteme aufeinander getroffen sind, deren jeweilige Traditionen sowohl im Selbstverständnis der Einrichtungen und der MitarbeiterInnen als auch im Platz- und Betreuungsangebot für die einzelnen Altersgruppen fortwirken und zwei deutlich voneinander segmentierte Arbeitsmärkte zur Folge haben (vgl. BMFSFJ 1994; Galuske/Rauschenbach 1994).<sup>27</sup> Dies heißt, die Entwicklungs- und Ge-

<sup>26</sup> Im Rückblick auf die Erhebungen der Jahre 1990/91 haben sich das Platzangebot (+4%) und das Personalvolumen (+3,2%) jeweils erhöht, nicht jedoch die Anzahl der Einrichtungen, die bundesweit um 7,4% zurückgegangen ist.

<sup>27</sup> Während in den neuen Ländern auch nach wie vor noch ein vergleichsweise umfassendes Angebot auch für jüngere und ältere Kinder zur Verfügung steht, hat im früheren Bundesgebiet bis heute schwerpunktmäßig der Kindergarten institutionell und konzeptionell vom gestiegenen Problembewusstsein über den Stellenwert und das Niveau der institutionellen Kinderbetreuung profitiert. So betrogen die Betreu-

staltungsunterschiede der Betreuungssysteme in den alten und neuen Bundesländern bestimmen in hohem Maße die personelle Lage und den Personaleinsatz im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, die im Folgenden vor dem Hintergrund der zu verzeichnenden Disparitäten zunächst für West- und hieran anschließend für Ostdeutschland auf der Grundlage der Ergebnisse der Kinder- und Jugendhilfestatistik vorgestellt werden.

### 5.3.1 *Zur personellen Lage in Westdeutschland*

Die wesentlichen Merkmale des Berufsfeldes der Kindertageseinrichtungen lassen sich anhand von 8 Punkten näher beschreiben.

#### (1) *Die Entwicklung im Überblick*

Wird zunächst der allgemeine Beschäftigungsverlauf in Westdeutschland betrachtet, dann ist parallel zum Ausbau des Kindergartens die Anzahl der Beschäftigten seit Mitte der 1970er-Jahre von ehemals 113.000 tätigen Personen auf zuletzt über 290.000 Beschäftigte nach oben geklettert (vgl. Tab. 5.2). Dieser Trend zeigt sich ebenfalls in den 1990er-Jahren, in denen das Personalvolumen explodiert ist. Das heißt, allein im ausgewiesenen Zeitraum hat die Zahl der tätigen Personen um über 100.000 zugenommen. Die Wachstumsprozesse spiegeln sich auch bei der Umrechnung in Vollzeitfälle, d.h. dem rechnerischen Äquivalent zur Bereinigung von teilzeitbedingten Beschäftigungseffekten. So ist der Indexwert für die Zahl der Vollzeitfälle (1974=100) seit Mitte 1970er-Jahre auf 235 gestiegen. Zwar ist dieser Trend weniger dynamisch als der Index für die unbereinigten Beschäftigtenzahlen (257,4), doch immerhin ist der Anstieg bei den Vollzeitfällen höher als bei den Einrichtungs- und Platzkapazitäten. Aus dieser Perspektive bildete das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen in den 1990er-Jahren einen expandierenden Arbeitsmarkt und – mit überdurchschnittlichen Zuwachsraten – zugleich den Motor für die personelle Gesamtexpansion der westdeutschen Jugendhilfe (vgl. Kap. 3).

Im Zuge dieser dynamischen Entwicklung haben sich zugleich die organisatorischen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wie folgt verändert: Lag die Relation der Vollzeitfälle pro Einrichtung 1974 noch bei 4,1, so betrug der entsprechende Wert 1998 6,1 (vgl. Tab. 5.2). Dies bedeutet, dass die personellen Ressourcen der Einrichtungen im betrachteten Zeitraum im Durchschnitt zugenommen haben. Zugleich ist die Zahl der Plätze pro Vollzeitfall von 15,4 für das Jahr 1974 auf 10,1 für 1998 zurückgegangen.

---

ungs- und Versorgungsquoten am 31.12.1998 in Westdeutschland für die Gruppe der 3- bis unter 6,5-Jährigen rund 87%, für die unter 3-Jährigen 2,8% und für die 6- bis unter 10-Jährigen 5,9%. In Ostdeutschland lagen die entsprechenden Werte zeitgleich für die Gruppe der Kindergartenkinder bei 111,8%, für die unter 3-Jährigen bei 36% und für die Schulkinder bei knapp 48%.

Damit hat sich die Personalausstattung in den Kitas sukzessive verbessert. Das Verhältnis der Plätze pro Einrichtung ist zwar im Vergleich von 1974 (mit 63) zu 1998 (mit 62) relativ konstant geblieben, hat im Vergleich zu 1990 (mit 53) jedoch zugenommen. Das heißt, die Kapazitätzunahme im Kita-Bereich erfolgte hauptsächlich über die Vergrößerung des Platzangebots in den Einrichtungen. Charakteristisch für die Arbeitsmarktentwicklung in Westdeutschland ist also die Ausweitung des Beschäftigtenvolumens, deren Effekte sich auf organisationsbezogener Ebene in einer wachsenden Anzahl von MitarbeiterInnen und einer besseren Personalausstattung bei zunehmender Einrichtungsgröße widerspiegeln, die zusammengenommen in Richtung wachsender organisatorischer Arbeitsanteile für die Fachkräfte hindeuten.

### *(2) Der Beschäftigungsumfang*

Aus langfristiger Perspektive stellt insbesondere die Zunahme der Teilzeittätigkeit bzw. umgekehrt der Rückgang der Vollzeitbeschäftigung ein wesentliches Strukturmerkmal der Beschäftigungslage in Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Tab. 5.2): Hatten 1974 lediglich rund 21% der Beschäftigten einen Arbeitsplatz in Teilzeitform, so waren es 1994 gut 36% und 1998 immerhin fast 42% – und damit deutlich mehr als in der gesamten westdeutschen Jugendhilfe (mit 35% im Jahr 1998). Analog fiel der Stellenwert des Vollzeitarbeitsplatzes zeitgleich von 78% in 1974, über 62% des Jahres 1994 auf zuletzt 55% im Jahr 1998. Wird der statistische Trend einer wachsenden Zahl von Teilzeitkräften im Hinblick auf die Einzeleinrichtungen vorsichtig interpretiert, so deuten sich auf dieser Grundlage steigende Anforderungen hinsichtlich der Koordination des Personaleinsatzes und der Organisation der Arbeit in Kindertageseinrichtungen an.

### *(3) Die Arbeitgeber*

Die beruflichen Handlungsbedingungen werden darüber hinaus durch die spezifische Trägerlandschaft im Arbeitsfeld mitgestaltet. Im Horizont der Trägerstrukturen bildeten die Einrichtungen in frei-gemeinnütziger Trägerschaft den größten Teilarbeitsmarkt im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, unter denen insbesondere die konfessionellen Beschäftigungsträger traditionell eine große Rolle spielen (vgl. Tab. 5.2). Bei dieser Trägergruppe war im Jahr 1998 rund 63% des Kita-Personals tätig. Dieser Wert ist im Vergleich zu 1990 mit rund 66% aller Beschäftigten bei den freien Trägern leicht zurückgegangen. Im Unterschied zu den öffentlichen Trägern mit 37% des Personals waren die Wirtschaftsunternehmen mit einem Anteil von unter 1% im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen als Arbeitgeber kaum von Bedeutung.

### *(4) Der Personaleinsatz nach Einrichtungsarten und Arbeitsbereichen*

Im Horizont der Angebotsstrukturen wird die westdeutsche Kita-Landschaft traditionell durch den klassischen Kindergarten geprägt. Dementsprechend erfolgte auch der Personaleinsatz mit 71% im Jahr 1998 – bei abnehmender Tendenz – hauptsächlich im Kindergarten (vgl. Tab. 5.2). Ein Viertel der Beschäf-

tigten war in den so genannten Kombi-Einrichtungen tätig, in die Kinder im Krippen-, Kindergarten- und Schulalter in altershomogenen und/oder -altersgemischten Gruppen aufgenommen werden. Dieser Einrichtungstyp hat im Verlauf der 1990er-Jahre als Einsatzort für die Beschäftigten stark an Bedeutung gewonnen. Die Tätigkeit in reinen Krippen oder Horten stand unter institutionellen Aspekten (mit Personalanteilen von 1,1% und 3,5% im Jahr 1998) dagegen eher am Rande.

Tab. 5.2: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen und verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (alte Bundesländer, 1974-1998)

	1974		1990		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	112.767	100,0	185.065	164,1	253.114	224,5	290.212	257,4
Vollzeitfälle <sup>1</sup>	99.730	100,0	153.642	154,1	204.258	204,8	234.715	235,4
Frauen	111.218	98,6	179.174	96,8	243.365	96,1	274.416	94,6
Männer	1.549	1,4	5.891	3,2	9.749	3,9	15.796	5,4
< 25 Jahre	51.983	46,1	45.563	24,6	58.095	23,0	59.883	20,6
25-40 Jahre	39.109	34,7	96.490	52,1	123.167	48,7	124.936	43,0
40-60 Jahre	18.944	16,8	41.399	22,4	69.615	27,5	102.146	35,2
> 60 Jahre	2.731	2,4	1.613	0,9	2.237	0,9	3.247	1,1
Vollzeit	87.360	77,5	124.459	67,3	157.485	62,2	158.749	54,7
Teilzeit	24.295	21,5	56.874	30,7	92.158	36,4	121.195	41,8
Nebentätigkeit	1.112	1,0	3.732	2,0	3.471	1,4	10.268	3,5
Öffentliche Träger	/	/	62.642	33,8	91.828	36,3	106.086	36,6
Freie Träger	/	/	121.223	65,5	161.286	63,4	182.257	62,8
Privatgewerbl. Träger	/	/	1.200	0,6	851	0,3	1.869	0,6
ErzieherInnen <sup>1</sup>	43.082	38,2	104.746	243,1	131.847	306,0	159.327	369,8
Soz.päd.-arb. (FH) <sup>1</sup>	1.498	1,3	4.215	281,4	4.848	323,6	6.116	408,3
Dipl.-PädagogInnen <sup>1,2</sup>	/	/	905	511,3	1.597	902,3	1.634	923,2
KinderpflegerInnen <sup>1</sup>	24.753	22,0	29.637	119,7	40.497	163,6	46.002	185,8
Verberuflichung <sup>3</sup>	78.348	69,5	153.643	83,0	200.035	79,0	238.851	82,3
Verfachlichung A <sup>3,4</sup>	69.426	61,6	140.114	75,7	181.611	71,8	218.990	75,5
Verfachlichung B <sup>3,4</sup>	44.673	39,6	110.477	59,7	141.114	55,8	169.985	58,6
Akademisierung <sup>3</sup>	2.138	1,9	6.377	3,4	8.451	3,3	10.186	3,5
Professionalisierung <sup>3</sup>	1.498	1,3	5.120	2,8	6.445	2,5	8.316	2,9
Krippe	4.479	4,0	6.943	3,8	3.224	1,3	3.226	1,1
Kindergarten	100.047	88,7	150.845	81,5	186.034	73,5	204.783	70,6
Hort	8.241	7,3	14.521	7,8	8.434	3,3	10.180	3,5
Kombi-Einrichtung <sup>5</sup>	/	/	12.756	6,9	55.422	21,9	72.023	24,8
Zahl d. Einrichtung <sup>1</sup>	24.208	100,0	32.905	135,9	34.171	141,2	38.492	159,0
Plätze <sup>1</sup>	1.532.206	100,0	1.750.563	114,3	2.111.662	137,8	2.389.734	156,0

Frühkind. Erziehung	/	/	/	/	6.296	2,5	6.100	2,1
Kindergartenerzieh.	/	/	/	/	173.181	68,4	195.050	67,2
Horterziehung	/	/	/	/	14.044	5,5	15.766	5,4
Altersg. Gruppenerz.	/	/	/	/	12.811	5,1	23.545	8,1
Betreu. behind. Kind.	/	/	/	/	7.768	3,1	6537	2,3
Leitung	/	/	/	/	11.778	4,7	14.252	4,9
Verwaltung	/	/	/	/	755	0,3	783	0,3
Wirtsch.-techn. Bereich	/	/	/	/	26.481	10,5	28.179	9,7
<i>Verhältniszahlen</i>								
Vollzeitfälle pro Einr.	4,1		4,7		6,0		6,1	
Plätze pro Vollzeitfall	15,4		11,4		10,3		10,1	
Plätze pro Einricht.	63		53		62		62	

1 Die Angaben in der Prozenspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Index 1982 = 100, da 1974 noch keine Diplom-Pädagogen erhoben wurden, 1982 = 177.

3 Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung A: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Verfachlichung B: wie Verfachlichung A aber ohne KinderpflegerInnen; Akademisierung: Tätige Personen, die über einen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen und Diplom-HeilpädagogInnen der Fachhochschulen sowie die an Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen.

4 Vgl. Anmerkung 4 bei Tab. 3.3.

5 Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen – in verschiedenen altershomogenen und/oder altersgemischten Gruppen.

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

Diese Grundverteilung zeigt sich auch in der inhaltlichen Ausrichtung der Arbeit, bei der die Kindergartenerziehung mit einem Personalanteil von 67% nach wie vor eindeutig dominiert (vgl. Tab. 5.2). Den zweitgrößten sozialpädagogischen Arbeitsbereich bildete Ende der 1990er-Jahre die altersgemischte Gruppenerziehung mit einem Anteil von 8,1% im Jahr 1998, die damit im Vergleich zu 1994 deutliche Beschäftigungszuwächse zu verzeichnen hatte. Mit Leitungsaufgaben waren im Jahr 1998 rund 14.000 MitarbeiterInnen befasst. Rund 6.500 MitarbeiterInnen waren speziell in der Betreuung behinderter Kinder beschäftigt, wo seit 1994 ein rückläufiger Trend zu beobachten ist. Der Vormarsch der Kombi-Einrichtungen als zweithäufigstes organisatorisches Setting hinter dem Kindergarten und der altersgemischten Gruppenerziehung signalisiert zum einen die Notwendigkeit einer wachsenden einrichtungs- und zum anderen einer zunehmenden arbeitsplatzbezogenen Flexibilität.

##### (5) Die Geschlechterverteilung

Bezogen auf die Geschlechterstrukturen lassen sich Kindertageseinrichtungen mehr oder minder als »männerfreie Zone« beschreiben. So betrug der Frauenanteil in diesem Arbeitsfeld am 31.12.1998 rund 95%. Obgleich die Männerquote seit 1974 leicht gestiegen ist, konnte sie bis gegen Ende der 1990er-Jahre – trotz vielfacher »Beschwörungen« – nicht die 6%-Marke überschreiten.

*(6) Die Alterszusammensetzung*

Erhebliche Wandlungserscheinungen zeigen sich demgegenüber bei den Altersstrukturen: Waren 1974 über 46% der Beschäftigten unter 25 Jahre alt, so lag dieser Anteil 1998 lediglich bei rund 21% (vgl. Tab. 5.2). Entsprechend sind die Anteile der beiden mittleren Altersgruppen der 25- bis 40-Jährigen zeitgleich von 35% auf 43% und der 40- bis 60-Jährigen von 17% auf 35% stark angewachsen. Diese »Alterungstendenzen« des Personals im dokumentierten Vierteljahrhundert deuten auch in diesem Frauenarbeitsfeld auf ein Beschäftigungsverständnis und Erwerbsverhalten von Frauen hin, dass eher mit dem Modell der lebenslangen statt der vorübergehenden Berufstätigkeit korrespondiert. Die Verschiebungen in der Alterszusammensetzung der Beschäftigten lassen auf eine gestiegene Verweildauer des Personals im Arbeitsfeld schließen.

*(7) Die Personalgruppen*

Nahezu erwartungsgemäß bilden die Angestellten und ArbeiterInnen die größte Beschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen (vgl. Tab. 5.3). Wird dieses Merkmal zwischen befristeten und unbefristeten Arbeitsverhältnissen differenziert, dann zeigt sich, dass im Jahr 1998 insgesamt 13% der tätigen Personen einen befristeten Arbeitsplatz hatten – und zwar bei öffentlichen Trägern in geringerem Umfang (rund 11%) als bei freien Trägern (ca. 14%). Der Anteil der PraktikantInnen unterschiedlicher Ausbildungsstätten liegt – unabhängig von der Trägerschaft – jeweils bei rund 8%. Sie stellen insofern eine durchaus beachtliche Personalgruppe in Kindertageseinrichtungen dar. Im Unterschied zu anderen Bereichen sozialer Arbeit spielen Beschäftigungsverhältnisse mit Sonderstatus wie die Ordensstätigkeit, der Zivildienst oder das Freiwillige Soziale Jahr unter quantitativen Aspekten eine geringe Rolle.

Tab. 5.3: Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach Anstellungsträger und Stellung im Beruf (alte Bundesländer, 31.12.1998)

	Perso- nal insg.	Be- amte/ Be- amte auf Zeit	Angest., Arbeiter (unbe- fristet)	Angest., Arbeiter (befris- tet)	Ordens- und Mutter- haus- angeh.	Prak- tikan- tInnen	Zivil- dienst leis- tende	Per- sonen im FSJ <sup>1</sup>	Sons- tige
Insg. (abs.)	239.744	864	181.637	31.133	641	18.698	1.546	779	4.446
Öff. Träger	84.961	319	67.322	9.213	67	6.635	281	191	933
Freie Träger	154.783	545	114.315	21.920	574	12.063	1.265	588	3.513
Insg. (%)	100,0	0,4	75,8	13,0	0,3	7,8	0,6	0,3	1,9
Öff. Träger	100,0	0,4	79,2	10,8	0,1	7,8	0,3	0,2	1,1
Freie Träger	100,0	0,4	73,9	14,2	0,4	7,8	0,8	0,4	2,3

1 FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr

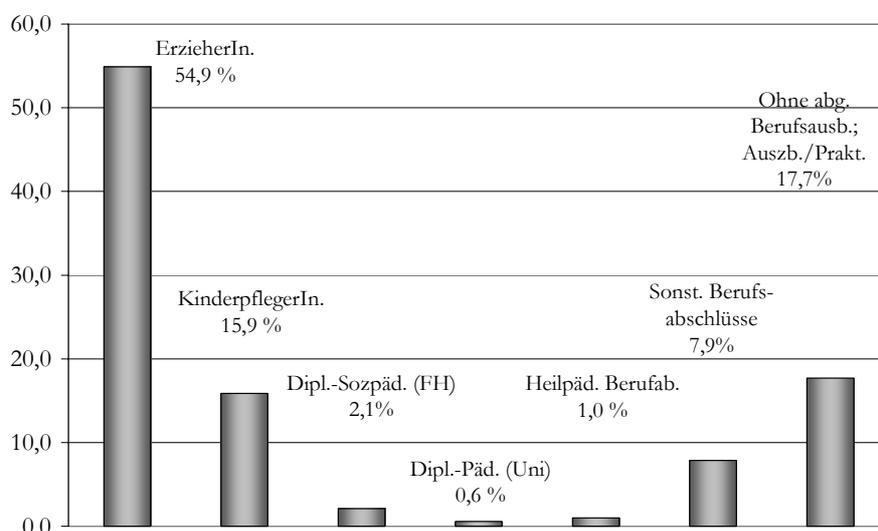
Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

*(8) Die Berufs- und Qualifikationsprofile*

Im Horizont der formalen Qualifikationsstrukturen unterscheidet sich das Tätigkeitsgefüge im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen vor allem durch die Dominanz der Berufsgruppe der ErzieherInnen von den Strukturen in anderen Sektoren der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 5.2 sowie Abb. 5.1). Sie bilden mit einem Anteil in Höhe von rund 55% nach wie vor die größte Beschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen. In diesem Tätigkeitssegment bilden die staatlich anerkannten ErzieherInnen somit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit. Mit großem Abstand folgt bei einem Personalanteil in Höhe von rund 16% die Berufsgruppe der KinderpflegerInnen, deren Beschäftigungskurve, ebenso wie bei den ErzieherInnen, nach oben weist – allerdings bei einer unterdurchschnittlichen Zuwachsrate in Höhe von 86%.

Im Vergleich zu diesen beiden im Rahmen des beruflichen Schulwesens qualifizierten Beschäftigtengruppen sind HochschulabsolventInnen auch heute noch eine vergleichsweise selten in Kindertageseinrichtungen anzutreffende Personalgruppe. Sozialpädagogische AkademikerInnen, d.h. die an Fachhochschulen ausgebildeten SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen und die an Universitäten qualifizierten Diplom-PädagogInnen, sind im Vergleich zur gesamten Kinder- und Jugendhilfe in diesem Arbeitsfeld mit Anteilen von 2,1% und 0,6% im Jahr 1998 nur unterdurchschnittlich vertreten (vgl. Abb. 5.1), obgleich sich – insbesondere bei langfristiger Betrachtungsweise – auch der Umfang dieser Beschäftigtengruppen erhöht hat. Die heilpädagogischen Berufsabschlüsse, unter die alle Ausbildungsebenen gefasst wurden, machen zusammengenommen lediglich 1% des Gesamtpersonals aus.

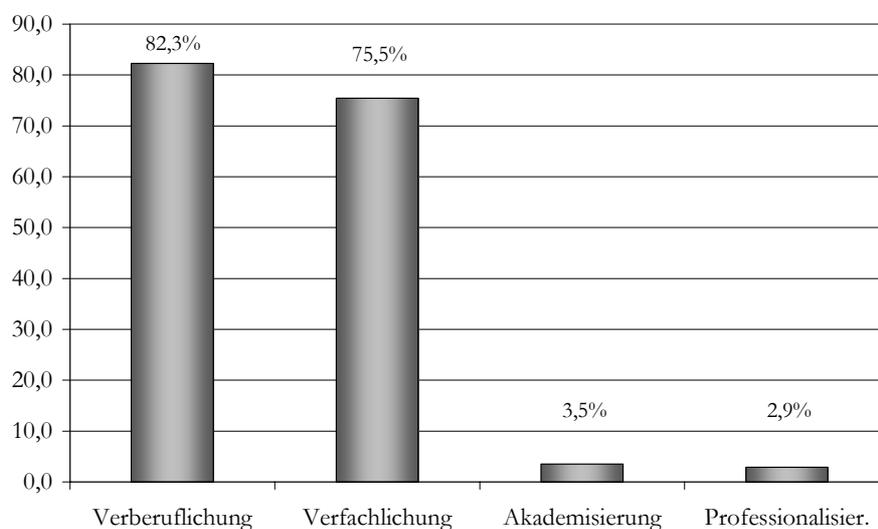
Abb. 5.1: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Einzelberufen und Berufsgruppen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

Werden die Befunde im Lichte der empirischen Professions- und Berufsforschung noch einmal bilanzierend zusammenfasst (vgl. Abb. 5.2), dann erweist sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen auf der einen Seite gegen Ende der 1990er-Jahre in hohem Maße als verberuflichtes und stark vereinfachtes Arbeitsfeld. Im Rückblick auf die 1970er-Jahre ist der Anteil der Beschäftigten mit Berufsausbildung von 70% im Jahr 1974 auf 82% in 1998 gestiegen. Zeitgleich hat sich die Zahl der fachlich einschlägig qualifizierten MitarbeiterInnen von 62% auf 76% ausgeweitet. Auf der anderen Seite ist der Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad in diesem Arbeitsfeld nach wie vor erstaunlich niedrig. Obgleich die Anteile der Beschäftigten mit akademischer Ausbildung (Akademisierung) sowie fachlich einschlägiger Hochschulbildung (Professionalisierung) im Vergleich zu 1974 (mit 1,9% und 1,3% am Personal) durchaus zugenommen haben, stagniert diese Entwicklung in den 1990er Jahren mit Werten zwischen 3,3% und 3,5% bei der Akademisierung sowie zwischen 2,8% und 2,9% bei der Professionalisierung.

Abb. 5.2: Formale Qualifikationsstrukturen in Tageseinrichtungen für Kinder (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

### 5.3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland

Im Vergleich zu den alten lassen sich in den neuen Ländern die folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen.

#### (1) Die Entwicklung im Überblick

Im Gegensatz zur westdeutschen, expansiven Beschäftigungsentwicklung hat sich der seit der Deutschen Einheit zu verzeichnende Arbeitsplatzabbau im Osten dramatisch fortgesetzt (vgl. Tab. 5.4). Betrug die Zahl der in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen im Jahr 1991 noch fast 176.600, und waren es 1994 nur noch rund 111.800, so erreichte der Beschäftigungsstand mit rund 83.000 tätigen Personen Ende des Jahres 1998 einen neuen arbeitsmarktpolitischen Tiefstand. Gemessen in Vollzeitfällen wurde seit 1991 das Personal in den ostdeutschen Einrichtungen um rund 42% reduziert.

Im Vergleich zu Westdeutschland sind in ostdeutschen Tageseinrichtungen verhältnismäßig mehr Beschäftigte pro Kita tätig: So lag die Zahl der Vollzeitfälle pro Einrichtung 1998 im Osten im Rahmen einer rückläufigen Entwicklung bei 7 (1991: 8,4) und im Westen vor dem Hintergrund steigender Werte bei 6,1 (1990: 4,7). Damit sind die ostdeutschen Einrichtungen bei einem deutlich gegenläufigen Trend nach wie vor personalintensiver als die westdeutschen. Bezogen auf die Plätze pro Vollzeitfälle betrug die entsprechende Verhältniszahl 1998 10,5 sowie im Jahr 1991 7,7 und hat sich demzufolge im betrachteten

Zeitraum – ebenso wie im Westen nach oben entwickelt. Werden schließlich die vorhandenen Plätze in Relation zu den Einrichtungen betrachtet, dann ist bei einem Wert von rund 74 im Jahr 1998 in den neuen Ländern (gegenüber 62 in den alten) hier von einem größeren Einrichtungszuschnitt auszugehen.

(2) *Der Beschäftigungsumfang*

Ein Indikator für die labile Beschäftigungslage in Ostdeutschland ist der bemerkenswert hohe Anteil von Teilzeitbeschäftigten am Personal (vgl. Tab. 5.4), der 1998 bei 71% lag und den westdeutschen Vergleichswert von 42% bei Weitem übersteigt. Dabei hat die Teilzeitarbeit vor allem seit 1994 stark zugenommen, waren doch Mitte der 1990er-Jahre lediglich 36% der tätigen Personen teilzeitbeschäftigt.

Tab. 5.4: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen, verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Personal <sup>1</sup>	176.591	100,0	111.754	63,3	83.021	47,0
Vollzeitfälle <sup>1</sup>	161.277	100,0	91.836	56,9	67.878	42,1
Frauen	169.548	96,0	107.602	96,3	79.991	96,4
Männer	7.043	4,0	4.152	3,7	3.030	3,6
< 25 Jahre	17.740	10,0	4.485	4,0	2.236	2,7
25-40 Jahre	90.748	51,4	52.045	46,6	29.176	35,1
40-60 Jahre	67.691	38,3	54.992	49,2	51.256	61,7
> 60 Jahre	412	0,2	232	0,2	353	0,4
Vollzeit	145.988	82,7	71.965	64,4	23.901	28,8
Teilzeit	30.562	17,3	39.709	35,5	58.504	70,5
Nebentätigkeit	41	0,0	80	0,1	616	0,7
Öffentliche Träger	169.855	96,2	90.917	81,4	55.898	67,3
Freie Träger	6.736	3,8	20.837	18,6	26.890	32,4
Privatgewerbliche Träger	/	0,0	83	0,1	233	0,3
ErzieherInnen <sup>1</sup>	108.079	100,0	80.564	74,5	65.173	60,3
Soz.päd./-arb. (FH) <sup>1</sup>	347	100,0	169	48,7	222	64,0
Dipl.-PädagogInnen <sup>1</sup>	730	100,0	451	61,8	296	40,5
KinderpflegerInnen <sup>1</sup>	3.937	100,0	1.595	40,5	718	18,2
Verberuflichung <sup>3</sup>	155.940	88,3	104.098	93,1	79.482	95,7
Verfachlichung <sup>3</sup>	113.143	64,1	83.196	74,4	68.070	82,0
Akademisierung <sup>3</sup>	2.204	1,2	1.598	1,4	1.014	1,2
Professionalisierung <sup>3</sup>	1.077	0,6	620	0,6	643	0,8

Krippe	48.524	27,5	2.449	2,2	1.194	1,4
Kindergarten	79.324	44,9	18.945	17,0	4.272	5,1
Hort	13.516	7,7	11.525	10,3	9.324	11,2
Kombi-Einrichtungen <sup>2</sup>	35.227	19,9	78.835	70,5	68.231	82,2
Zahl der Einrichtungen <sup>1</sup>	19.127	100,0	12.452	65,1	9.711	50,8
Plätze <sup>1</sup>	1.235.492	100,0	941.059	76,2	714.707	57,8
Frühkindliche Erziehung	/	/	9.933	8,9	10.123	12,2
Kindergartenerziehung	/	/	36.281	32,5	18.514	22,3
Horterziehung	/	/	14.937	13,4	13.760	16,6
Altersg. Gruppenerzieh.	/	/	23.105	20,7	20.694	24,9
Betreu. beh. Kinder	/	/	2.993	2,7	3.122	3,8
Leitung	/	/	4.701	4,2	5.162	6,2
Verwaltung	/	/	242	0,2	190	0,2
Wirtsch.-techn. Bereich	/	/	19.562	17,5	11.456	13,8
Verhältniszahlen						
Vollzeitfälle pro Einrichtung	8,4		7,4		7,0	
Plätze pro Vollzeitfall	7,7		10,2		10,5	
Plätze pro Einrichtung	65,0		76,0		73,6	

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

2 Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen in verschiedenen altershomogenen und/oder altersgemischten Gruppen, zu- meist allerdings in den neuen Ländern in altersgemischten Gruppen.

3 Vgl. Anmerkung 3 bei Tab. 5.2.

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

### (3) Die Arbeitgeber

In Korrespondenz mit den ostdeutschen Einrichtungs- und Platzstrukturen und im Unterschied zur westdeutschen Trägerlandschaft bilden die öffentlichen Träger mit einem Anteil von 67% am Personal den größten Teil- arbeitsmarkt (vgl. Tab. 5.4). Mit dem fortschreitenden Aufbau pluraler Träger- strukturen haben allerdings auch die freien Träger im Vergleich zu 1991 als Ar- beitgeber an Bedeutung gewonnen: Beschäftigten sie im Jahr 1991 lediglich 3,8% der MitarbeiterInnen, so waren es 1998 bereit 32,4% der tätigen Perso- nen.

### (4) Der Personaleinsatz nach Einrichtungsarten und Arbeitsbereichen

Ein wesentlicher Unterschied zur westdeutschen Kita-Landschaft ist hinsicht- lich der Angebots- und Einrichtungsstrukturen zu verzeichnen: Mehr als 8 von 10 Beschäftigten in den neuen Ländern waren 1998 in den Kombi-Einrichtun- gen beschäftigt, die aufgrund der demografischen Entwicklung im Verlauf der 1990er-Jahre stetig an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Tab. 5.4). Alle anderen Einrichtungsarten – und das heißt auch der Kindergarten als Prototyp des westdeutschen Angebotsmodells – spielten demgegenüber mit Ausnahme des

Horts (11%) nur eine untergeordnete Rolle. Bezogen auf die Arbeitsbereiche des Personals hat dementsprechend die altersgemischte Gruppenerziehung – bei insgesamt gleichmäßigerer Verteilung der Tätigkeitsfelder – in den neuen Ländern einen weitaus größeren Stellenwert als in den alten Ländern. Weit mehr Personal ist auch in der frühkindlichen Erziehung und der Horterziehung tätig. Der höhere Anteil von Beschäftigten mit Leitungsfunktionen im Osten ist vermutlich auf die Einrichtungsgröße zurückzuführen.

*(5) Die Geschlechterverteilung*

Eine der wesentlichen Gemeinsamkeiten zwischen dem ost- und dem westdeutschen Arbeitsmarkt besteht in der Geschlechterverteilung. Bundesweit handelt es sich um ein klassisches Frauenerwerbssegment.

*(6) Die Alterszusammensetzung*

Auffällig an den ostdeutschen Altersstrukturen des Personals ist zum einen der geringe Anteil der jüngeren Beschäftigten sowie zum anderen der hohe Wert bei den älteren ArbeitnehmerInnen. So waren 1998 lediglich 2,7% der MitarbeiterInnen unter 25 Jahre alt; 1991 gehörten dieser Gruppe noch 10% des Personals an (vgl. Tab. 5.4). Demgegenüber fielen 1998 rund 62% der Beschäftigten in die Altersspanne der 40- bis 60-Jährigen; 1991 waren es nur 38%. Die Gründe für diese spezifische Alterszusammensetzung sind angesichts der starken Beschäftigungsrückgänge vermutlich auf eine Kombination sozialverträglichen Personalabbaus und fehlender Neueinstellungen zu Lasten jüngerer MitarbeiterInnen zurückzuführen.

*(7) Die Personalgruppen*

Im Vergleich zu Westdeutschland ist wider Erwarten der Anteil der Angestellten und ArbeiterInnen in befristeten Arbeitsverhältnissen mit einem Anteil von 4,5% an den tätigen Personen weitaus geringer und die Zahl der unbefristet beschäftigten ArbeitnehmerInnen mit 93% entsprechend höher (vgl. Tab. 5.5). Mögliche Gründe hierfür sind die überdurchschnittliche Zahl der Beschäftigten im Alter von über 40 Jahren, der hiermit korrespondierende geringere Bedarf an befristet eingestellten Vertretungskräften für den Erziehungsurlaub und/oder beschäftigtenfreundlichere Arbeitsvertragsregelungen (zumal es aufgrund des Personalabbaus kaum zu Neueinstellungen auf flexiblerer Grundlage gekommen sein dürfte). Bemerkenswert ist auch der mit 0,8% des Personals geringere Anteil der PraktikantInnen in den ostdeutschen Einrichtungen, der darauf hinweist, dass die Arbeit in Kindertageseinrichtungen seitens des potenziellen Ausbildungs- und Berufsnachwuchses der 1990er-Jahre kaum als zukunftsfähige Beschäftigungsmöglichkeit erachtet worden ist.

Tab. 5.5: Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach Anstellungsträger und Stellung im Beruf (neue Bundesländer, 31.12.1998)

	Perso- nal insg.	Be- amte/ Be- amte auf Zeit	Angest., Arbeiter (unbe- fristet)	An- gest., Arbei- ter (be- fristet)	Ordens- und Mutter- haus- angeh.	Prakti- kan- Innen	Zivil- dienstl eis- tende	Per- sonen im FSJ <sup>1</sup>	Sons- tige
Insg. (abs.)	83.021	114	77.172	3.698	26	633	568	212	598
Öff. Träger	55.898	101	53.199	1.911	0	308	116	40	223
Freie Träger	27.123	13	23.973	1.787	26	325	452	172	375
Insg. (%)	100,0	0,1	93,0	4,5	0,0	0,8	0,7	0,3	0,7
Öff. Träger	100,0	0,2	95,2	3,4	0,0	0,6	0,2	0,1	0,4
Freie Träger	100,0	0,0	88,4	6,6	0,1	1,2	1,7	0,6	1,4

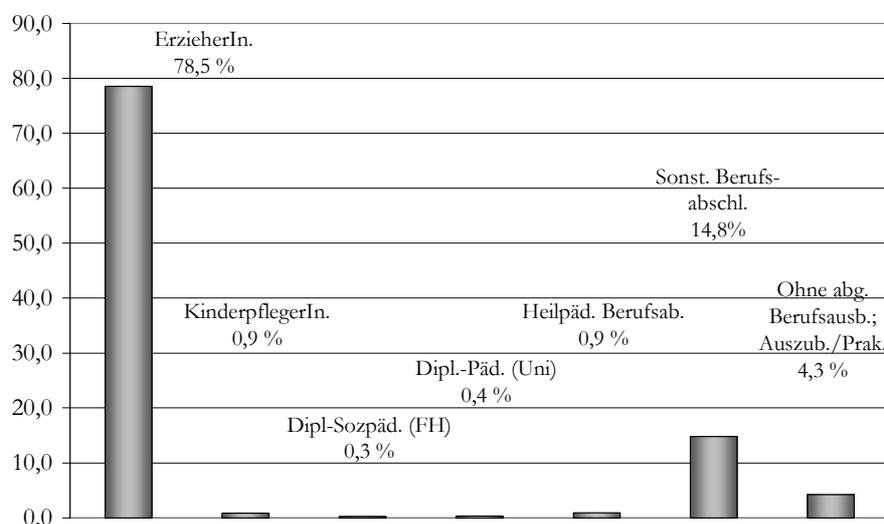
<sup>1</sup> FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

#### (8) Die Berufs- und Qualifikationsprofile

Wird das formale Qualifikationsniveau näher betrachtet, dann wird ersichtlich, dass die Stellung der ErzieherInnen im ostdeutschen Personalgefüge mit einem Personalanteil in Höhe von rund 79% noch ausgeprägter ist als in Westdeutschland (vgl. Abb. 5.3). Sie waren vom Personalabbau der 1990er-Jahre – absolut betrachtet – am stärksten betroffen (vgl. Tab. 5.4). Demgegenüber spielen die KinderpflegerInnen – im Unterschied zu den alten Ländern – unter quantitativen Aspekten in Ostdeutschland mit einem Anteil in Höhe von 0,8% am ostdeutschen Gesamtpersonal keine nennenswerte Rolle.

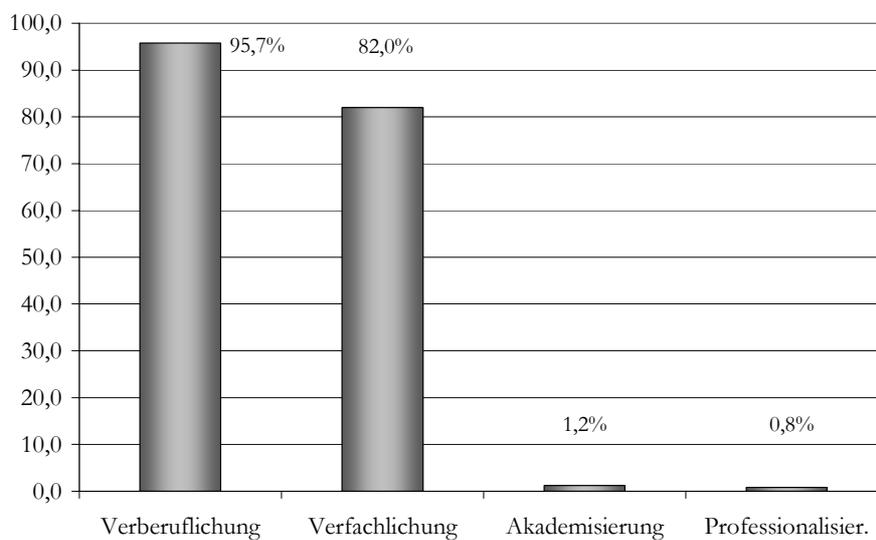
Abb. 5.3: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Einzelberufen und Berufsgruppen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

In der Bilanz der ostdeutschen Qualifikationsstrukturen verfügten im Jahr 1998 96% der tätigen Personen in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen über eine Berufsausbildung, 82% der MitarbeiterInnen sogar über eine fachlich einschlägige Qualifikation (vgl. Abb. 5.4). Im Rückblick auf das Jahr 1991 haben damit Prozesse der Verberuflichung und Verfächlichung weiter zugenommen. Mit Blick auf die akademische Ausbildungsebene der Fachhochschulen und der Universitäten ist der Anteil des entsprechend qualifizierten Personals mit akademischer Ausbildung (1,2%) eher gering und lag bei den fachlich einschlägigen Hochschulausbildungen mit 0,8% sogar noch unterhalb dieses Wertes. Insgesamt war der Anteil des Personals mit nicht-akademischer Ausbildung in den ostdeutschen Kindertageseinrichtungen höher und derjenige mit akademischer Qualifikation niedriger als in den westdeutschen Einrichtungen.

Abb. 5.4: Formale Qualifikationsstrukturen in Tageseinrichtungen für Kinder (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



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

### 5.3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen prägen aufgrund ihres quantitativen Stellenwerts in hohem Maße das institutionelle, personelle und fachliche Erscheinungsbild der gesamten Kinder- und Jugendhilfe. Art und Form des Personaleinsatzes werden durch die strukturellen Differenzen zwischen der west- und ostdeutschen Kita-Landschaft und die konträre Arbeitsmarktentwicklung in beiden Teilen Deutschlands geprägt:

- Im Horizont des westdeutschen Arbeitsmarktes bildete das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen einen expandierenden Arbeitsmarkt und – bei überdurchschnittlichen Zuwachsraten im Verlauf der 1990er-Jahre – zugleich den Motor für die personelle Gesamtexpansion der westdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. Im Unterschied zur personellen Lage in den alten war die Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern zeitgleich durch starke Beschäftigungsrückgänge gekennzeichnet.
- Bezogen auf den Beschäftigungsumfang in Kindertageseinrichtungen hat die Teilzeitarbeit bundesweit an Bedeutung gewonnen – auf dem westdeutschen jedoch in weit geringerem Umfang als auf dem ostdeutschen Teilarbeitsmarkt, auf dem der Bedeutungsverlust des Vollzeitarbeitsplatzes in den Kontext der ungünstigen Arbeitsmarktentwicklung einzuordnen ist.
- Mit Blick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen ging die Ausweitung des Beschäftigtenvolumens im Westen langfristig mit einer wachsen-

den Anzahl von MitarbeiterInnen, einer besseren Personalausstattung sowie einer zunehmenden Einrichtungsgröße einher. Im Osten verringerte sich seit 1991 die Zahl der Beschäftigten pro Einrichtung. Gleichzeitig erhöhte sich die Anzahl der Plätze pro MitarbeiterIn und Einrichtung. Im Vergleich zu den westdeutschen waren die ostdeutschen Kitas im Jahr 1998 größer und personalintensiver bei geringfügig ungünstigerer Personalausstattung.

- Bezogen auf die westdeutsche Trägerlandschaft sind es vor allem die freigemeinnützigen Träger, die als größte Arbeitgebergruppe die beruflichen Handlungsbedingungen der Fachkräfte bestimmen und spezifische Kooperationsformen erfordern. Im Osten sind nach wie vor die öffentlichen Träger besonders beschäftigungsrelevant, wobei diesbezüglich die Befunde der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 31.12.2002 dahingehend zu überprüfen sein werden, inwieweit der Pluralisierungsprozess seit Ende des Jahres 1998 weiter vorangeschritten ist.
- Der institutionelle Rahmen für die Tätigkeit im Arbeitsfeld ist im Westen nach wie vor der klassische Kindergarten, in dem im Jahr 1998 sieben von zehn MitarbeiterInnen tätig waren. Bemerkenswert ist die Aufwärtsentwicklung im Bereich der Kombi-Einrichtungen. In Korrespondenz zu den Betreuungsstrukturen und zur Bevölkerungsentwicklung bietet sich in Ostdeutschland ein anderes organisatorisches Setting: Im Unterschied zum Westen bilden die Kombi-Einrichtungen und der Hort im Osten die beiden Dächer, unter denen der Personaleinsatz hauptsächlich erfolgt.
- Inhaltlicher Tätigkeitsschwerpunkt des Personals ist im Westen die Kindertageserziehung, die die sozialpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu großen Teil ausmacht. Inhaltlicher Schwerpunkt der Arbeit in den ostdeutschen Einrichtungen ist die altersgemischte Gruppenerziehung, wobei auch die anderen Erziehungsbereiche sowie die Leitungsfunktionen einen größeren Stellenwert als in Westdeutschland haben.
- Wird der MitarbeiterInnenkreis näher betrachtet, dann stellen Kindertageseinrichtungen bundesweit überwiegend frauendominierte Räume dar, in denen männliche Beschäftigte einen nahezu exotischen Charakter haben.
- Während bei der spezifischen Geschlechterverteilung von einem bundesweiten Phänomen gesprochen werden kann, differieren die Personalstrukturen im West-Ost-Vergleich insbesondere bei der Frage der Altersverteilung, wobei das Personal im Horizont der Statistik in den alten Ländern weitaus jünger als in den neuen Ländern ist. Große Unterschiede zeigen sich vor allem hinsichtlich des Berufsnachwuchses der MitarbeiterInnen unter 25 Jahren (mit einem Anteil von 21% im Westen und 2% im Osten) sowie der Gruppe der Beschäftigten im Alter von 40 bis unter 60 Jahren (35% in den alten und 62% in den neuen Ländern).
- Die Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen sind bundesweit mehrheitlich im Rahmen eines Arbeiter- oder Angestelltenverhältnisses mit unbefristetem Arbeitsvertrag tätig, wobei der Anteil befristeter Beschäftigungsver-

hältnisse im Westen höher als im Osten ist. Die Beschäftigungslage ist für die MitarbeiterInnen bei den freien bundesweit unsicherer als bei den öffentlichen Trägern.

- Bezogen auf das formale Qualifikationsniveau bildet die Berufsgruppe der ErzieherInnen durch ihren hohen quantitativen Stellenwert bundesweit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit. Die Dominanz der ErzieherInnen im Berufsgefüge der Kindertageseinrichtungen ist im Osten noch wesentlich ausgeprägter als im Westen.
- Im Spiegel der empirischen Professions- und Berufsforschung stellt sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zum einen als stark verberuflichtes und verfachlichtes Tätigkeitsfeld dar. Zum anderen unterscheidet es sich durch den ausgesprochen niedrigen Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad von den anderen Sektoren der Kinder- und Jugendhilfe.

Werden ergänzend noch einmal ausgewählte Berufs- und Tätigkeitsprofile vorgestellt (vgl. Tab. 5.6), dann wird mit Blick auf die sechs größten Beschäftigtengruppen bundesweit ersichtlich, dass

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

Bezogen auf das Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen zeigen die vorgestellten Daten

- einen starken quantitativen Bedeutungszuwachs der Tätigkeit im westdeutschen Kindergarten, der zugleich eine inhaltliche und öffentliche Aufwertung der wachzunehmenden Aufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung nahe legt,
- einen Beschäftigungsabbau und eine Lage der Einrichtungen im Osten, die die Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Planung zur Existenzsicherung von Kindertageseinrichtungen erfordert, um Arbeitsplätze zu sichern,
- eine hohe Zahl von Kombi-Einrichtungen im Osten und einen wachsenden Anteil dieser Einrichtungsart im Westen, die über die Kindergartenerzie-

hung hinaus eine einrichtungs- und arbeitsplatzbezogene Flexibilisierung der sozialpädagogischen Arbeit voraussetzen,

- einen Trend einer zunehmenden Einrichtungsgröße und einer vermehrten Teilzeitarbeit, der wachsende Anteile organisationsbezogener Tätigkeiten zur Folge hat, insbesondere im Bereich der Personalverwaltung und des -managements,
- eine spezifische Trägerlandschaft, in der insbesondere aus der Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern vielfältige Aufgaben resultieren und
- die Notwendigkeit einer umfassenden Personalplanung, innerhalb derer die Strategie des Gender Mainstreaming ein wesentlicher Bestandteil ist (s.u.).

Perspektivisch wird sich die Lage des Personals durch den Umbau des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssystems vermutlich neuerlich wandeln. So ist es derzeit nach den familienpolitischen Vorstellungen der Bundesregierung – wie sie u.a. in der Koalitionsvereinbarung oder zuletzt im Kontext der Agenda 2010 formuliert wurden (vgl. BMFSFJ 2003) – Ziel, die Infrastrukturen für Kinder und Familien auszubauen und ein verlässliches und bedarfsgerechtes Betreuungsangebot für Kinder bis zu 16 Jahren zu schaffen. Hierzu soll insbesondere der Bereich der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren noch in dieser Legislaturperiode ausgebaut und den Familien ein vielfältiges und qualifiziertes Angebot an Tageseinrichtungen und Tagespflege zur Verfügung gestellt werden. Neben den Angeboten im Bereich der frühkindlichen Erziehung ist die voranschreitende Etablierung von Ganztagsangeboten von Relevanz für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Zusammengenommen indizieren diese Entwicklungen neben der bereits skizzierten arbeitsplatz- und einrichtungsbezogenen auch eine arbeitsfeldorientierte Flexibilität, die über den Kindergartenbereich hinaus erweiterte sozialpädagogische Kenntnisse voraussetzt. Hinzu kommen höhere Kooperationsanforderungen bezogen auf das Handlungssystem Schule, das mit Blick auf die Berufsgruppe der ErzieherInnen als neues Einsatzfeld auch beschäftigungspolitisch an Relevanz gewinnen könnte.

Mit Blick auf die demografische Entwicklung werden diese Unterschiede – möglicherweise unter anderen Vorzeichen – auch zukünftig weiter zu berücksichtigen sein. Die prognostizierte demografische Entwicklung in Westdeutschland bietet angesichts der zu erwartenden Ausgabensenkungen für den Kindergartenbereich eine doppelte Chance: zum einen den seit langem ausstehenden Ausbau des Platzangebots für Krippen- und Hortkinder und zum anderen die Forcierung einer breit angelegten Qualitätsoffensive zur fachlichen Weiterentwicklung des Betreuungssystems. In Ostdeutschland gilt es darüber hinaus auch bei zukünftig ansteigenden Kinderzahlen, die bisherigen quantitativen Standards des Arbeitsfeldes zu wahren.

Tab. 5.6: Personal nach hauptsächlichlicher Tätigkeit in Tageseinrichtungen für Kinder sowie nach Qualifikation (Deutschland, 31.12.1998)

	Pers. Insg.	Frühkindl. Erziehung		Kindergartenerzieh.		Hort/Erziehung		Altersg. Gruppenerzieh.		Ber. behind. Kinder	Lei- tung	Ver- waltung	Wirt.-tech. Bereich
		GP <sup>1</sup>	Z-/E-Kraft <sup>2</sup>	GP <sup>1</sup>	Z-/E-Kraft <sup>2</sup>	GP <sup>1</sup>	Z-/E-Kraft <sup>2</sup>	GP <sup>1</sup>	Z-/E-Kraft <sup>2</sup>				
Dipl.-Soz.päd./Soz.arb. (FH)	6.538 100,0%	91 1,4	29 0,5	1.735 27,4	630 9,9	584 9,2	198 3,1	347 5,5	149 2,4	233 3,7	2.308 36,4	24 0,4	10 0,2
Dipl.-PädagogInnen (U)	1.930 100,0%	38 2,0	12 0,6	398 20,6	259 13,4	208 10,8	82 4,2	133 6,9	69 3,6	195 10,1	498 25,8	23 1,2	15 0,8
Dipl.-HeilpädagogInnen (FH)	691 100,0%	1 0,1	1 0,1	250 36,2	143 20,7	24 3,5	9 1,3	44 6,4	21 3,0	119 17,2	76 11,0	0 0,0	3 0,4
ErzieherInnen	229.579 100,0	9.944 4,3	2.654 1,2	97.551 42,5	40.659 17,7	18.601 8,1	4.612 2,0	25.784 11,2	9.403 4,1	4.427 1,9	15.601 6,8	48 0,0	295 0,1
HeilpädagogInnen (FS)	2.997 100,0	19 0,6	5 0,2	942 31,4	249 8,3	91 3,0	35 1,2	128 4,3	53 1,8	1.040 34,7	428 14,3	0 0,0	7 0,2
KinderpflegerInnen	41.641 100,0	376 0,9	1.080 2,6	2.958 7,1	32.367 77,7	248 0,6	1.118 2,7	673 1,6	2.273 5,5	347 0,8	66 0,2	4 0,0	131 0,3
AssistentInnen im Sozialwesen	451 100,0	0 0,0	16 3,5	26 5,8	332 73,6	3 0,7	15 3,3	5 1,1	28 6,2	20 4,4	3 0,7	0 0,0	3 0,7
Sonst. soz./soz.päd. Kurzausbildungen	1.140 100,0	14 1,2	14 1,2	247 21,7	619 54,3	48 4,2	29 2,5	30 2,6	56 4,9	45 3,9	13 1,1	4 0,4	21 1,8
Sonst. Sozial- und Erziehungsberufe (Kinder-)Krankenpf./-schwester	2.293 100,0	25 1,1	48 2,1	298 13,0	814 35,5	80 3,5	65 2,8	154 6,7	146 6,4	474 20,7	47 2,0	5 0,2	137 6,0
	2.070 100,0	353 17,1	245 11,8	146 7,1	496 24,0	38 1,8	32 1,5	194 9,4	347 16,8	98 4,7	61 2,9	4 0,2	56 2,7

1 GP = Gruppenleitung

2 Z-/E-Kraft = Zweit-/Ergänzungskraft

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

#### 5.4 Aufgaben und Anforderungen – die Sekundäranalysen

Wohl kaum ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wurde in den letzten Jahren auf breiter Ebene und über eine begrenzte Fachöffentlichkeit hinaus derart stark thematisiert wie der Bereich der Kindertageseinrichtungen. Innerhalb der aktuellen stark zersplitterten Debatte können derzeit vor allem zwei Diskussionsverläufe voneinander abgegrenzt werden: Zum einen die quantitativ-politische Dimension des Ausbaus, der Finanzierung und der Steuerung eines umfassenden bedarfs- und familienorientierten Betreuungssystems für alle Altersgruppen und der hieraus resultierenden einrichtungsbezogenen Aufgaben für die Fachkräfte.<sup>28</sup> Zum anderen sind in den letzten Jahren zunehmend die qualitativen Aspekte der fachlichen Arbeit von Kindertageseinrichtungen in das Blickfeld geraten. Diese Entwicklung bezieht sich nicht allein auf die Qualitätsdebatte<sup>29</sup>, sondern vor allem auf die Suche nach einem neuen Bildungsbegriff und die Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrich-

---

28 Bock/Timmermann (2000) machen in diesem Zusammenhang auf den hohen Finanzmittelbedarf für den Kindergarten und die finanzielle Belastung der Haushalte, Kommunen und frei-gemeinnützigen Träger aufmerksam und führen konkrete Kostenberechnungen durch. Kreyenfeld/Spieß/Wagner (2001) stellen die grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich eines möglichen Wechsels des Finanzierungssystems von der so genannten »Objektfinanzierung« zur »Subjektfinanzierung« an, mittels derer über die Einführung von marktbezogenen Wettbewerbselementen – zum Beispiel über die Vergabe von Betreuungsgutscheinen an die Familien und die hiermit verbundene Stärkung der Nachfrageseite – eine bedarfsorientiertere Steuerung und eine einrichtungsbezogene Flexibilisierung der institutionellen Kindertagesbetreuung erzielt werden soll. Die Ausweitung dieser Diskussion über die fiskalischen und ökonomischen Aspekte in Richtung des volkswirtschaftlichen Nutzens und der gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertageseinrichtungen lässt sich anhand der Beiträge auf der Fachveranstaltung der AGJ 2003 zum Thema »Kindertagesstätten zahlen sich aus« (vgl. AGJ 2003g) nachvollziehen. Und schließlich ist die Entwicklungen auf Länderebene zu nennen, auf der der Kostendruck bereits zu unterschiedlichen rechtlichen Modifikationen bei den Finanzierungsregelungen bzw. der Etablierung von Modellprojekten geführt hat, wobei sich die Finanzierungssysteme bundesweit derzeit höchst heterogen darstellen (vgl. Hovestadt 2003).

29 So hat beispielsweise im Jahr 1999 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam mit zehn Bundesländern, kommunalen und freien Trägern die »Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder« mit dem Ziel ins Leben gerufen, Instrumente zur Feststellung der Qualität der Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu konzipieren. In fünf Teilprojekten werden Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen erstellt, geeignete Evaluationsverfahren entwickelt und praktisch erprobt (vgl. hierzu etwa Fthenakis 2003b; SPI 2001).

tungen als Themen und Handlungsfelder, auf die sich derzeit die Hauptaktivitäten der Länder richten und die derzeit auch die Diskussion über die beruflichen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen stark dominieren. In diesem Kontext scheint – auch im internationalen Vergleich – bislang noch ein erheblicher Profilierungsbedarf des beruflichen Handelns in Kindertageseinrichtungen zu bestehen.<sup>30</sup>

Im Spiegel der Fachlichkeitsdebatte 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.<sup>31</sup> Kennzeichnend für den Diskussionsverlauf ist die kontinuierliche Erweiterung der Erwartungen, die an das Personal bzw. die Berufsgruppe der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen gerichtet werden, um den sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Entwicklungen – wie sie etwa in der Kindheits- und Familiensoziologie oder mit Blick auf die Bildungsdebatte in der Neurobiologie beschrieben werden – durch angemessene Formen sozialpädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen Rechnung zu tragen. Werden die verschiedenen inhaltlichen Aufgaben und beruflichen Anforderungen, die in den letzten Jahren innerhalb der Fachdebatte formuliert worden sind, in additiver Form zusammengetragen, dann ergibt sich eine Funktionszuweisung der Fachkräfte als

- SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungseinrichtungen, die insbesondere in Form des Kindergartens zum selbstverständlichen Alltag des Aufwachsens von Heranwachsenden geworden sind und mittlerweile von fast allen Kindern bei steigender täglicher und lebenszeitlicher Aufenthalt- und Betreuungsdauer durchlaufen werden. Die Verdichtung öffentlicher Elementarerziehung und die Etablierung insbesondere des Kindergartens als erste Station in einer Reihe von Institutionen während der Kindheit erfordert vom pädagogischen Personal das notwendige fachliche Know-How für die Öffnung zum Stadtteil sowie die Gestaltung kindgemäßer Orte und anregender Sozialisationswelten (vgl. DJI 1995; Ledig u.a. 1996; Rauschenbach 2000), in denen sie ihren »sozialen Aktionsradius« erweitern und »solche Kompetenzen erwerben, die ihnen die Familie nicht vermitteln kann« (Colberg-Schrader 2003, S. 24).
- KinderexpertInnen, die die Betreuung, Erziehung und Bildung der Heranwachsenden gleichermaßen im Blick haben und auf der Grundlage einer verlässlichen, vertrauensvollen und akzeptierenden Beziehung zwischen den

---

30 Vgl. hierzu die Synopse zur Realisierung des Bildungsauftrags in den Bundesländern von Hovestadt 2003 oder auch zur allgemeinen Bildungsdebatte im Elementarbereich Fthenakis 2003a und Paritätischer Wohlfahrtsverband 2002 sowie zum internationalen Vergleich Oberhuemer 2003.

31 Vgl. u.a. Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Colberg-Schrader 2000; Rauschenbach 2000.

Heranwachsenden und den Fachkräften feste und flexible, gruppen- und einzelkindbezogene Angebote miteinander zu verknüpfen suchen (vgl. Colberg-Schrader 2000; Rauschenbach 2000). Hierbei sollen sie den individuellen Ressourcen der einzelnen Heranwachsenden vor dem Hintergrund vielfältigerer Sozialisationsbedingungen, Familien- und Soziallagen Rechnung tragen sowie Entwicklungs- und Lernprozesse bei den Heranwachsenden altersgerecht anregen, begleiten und unterstützen und hierzu ihre Wertvorstellungen, pädagogischen Zielsetzungen und Arbeitsformen kritisch reflektieren (vgl. Fthenakis 2003b).

- BildungsparterInnen, die wissen, welche Bedeutung frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse haben, wie sie verlaufen und im Rahmen eines konstruktiven Prozesses begleitet werden können, und die zugleich in der Lage sind, lernmethodische Kompetenzen und lernrelevante Inhalte an die Kinder zu vermitteln (vgl. AGJ 2003a; Fthenakis 2003b; Gisbert 2003; Laewen/Andres 2002; Leu 2002).
- SozialpolitikerInnen, die unter dem Aspekt der Chancengleichheit und einer möglichst frühen Förderung Heranwachsende aus sozial benachteiligten oder Migrationsfamilien optimal auf die Grundschule vorbereiten und hierzu intensiv mit dieser zusammenarbeiten.
- SpezialistInnen für das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen, die den Kindern im Rahmen einer multikulturellen Erziehung gegenseitige Toleranz und Akzeptanz vermitteln und mit den Migrantenfamilien zusammenarbeiten.
- Integrationsfachkräfte, die den besonderen Bedürfnissen von behinderten Kindern Rechnung tragen, den gegenseitigen, unvorhergesehenen Zugang von Heranwachsenden mit und ohne Behinderungen ermöglichen, Ausgrenzung und Sonderstatus von Familien mit gehandicapten Kindern vorbeugen sowie mit Institutionen der Behindertenhilfe kooperieren (vgl. JMK 2002a).
- PartizipationsstrategInnen, die eine Beteiligung der Kinder an den Entscheidungen in der Kindertageseinrichtungen ernst nehmen und in geeigneten Formen Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf der Grundlage eines modifizierten Bildes vom Kind und im Rahmen einer veränderten pädagogischen Rolle selbstreflektiert und kontrolliert anbieten (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2003).
- MedienexpertInnen, die den Kindern bereits im Elementarbereich unter Einbeziehung der Eltern und im Rahmen mädchen- und jungengerechter Angebote Medienkompetenz vermitteln (vgl. JMK 2002a).
- Dienstleistende, BedarfsplanerInnen und KonzeptentwicklerInnen, die bei der Organisation und Konzipierung der Angebote Kindeswohl, Familien- und Frauenpolitik miteinander in Einklang bringen, ein sozialraumorientiertes und flexibles Angebot entwickeln, das den unterschiedlichen Bedarfslagen der Familien gerecht wird, die Vereinbarkeit von Berufs- und Elternle-

ben ermöglicht, den qualitativen Ansprüchen an eine professionelle Kindererziehung genügt und zugleich institutionelle Stabilität und personelle Verlässlichkeit für die Heranwachsenden gewährleistet (vgl. Rauschenbach 2000; Schlummer/Schlummer 2001; Verein für Kommunalwissenschaften 2002).

- ExpertInnen für Familienarbeit, die eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufbauen, sich der jeweils unterschiedlichen Kompetenzen, die beide Seiten in den Bildungs- und Erziehungsprozess der Kinder einbringen, bewusst sind, profilierte Formen der Elternarbeit beherrschen und als BeraterInnen die Erziehungskompetenz der Familien stärken (vgl. Fthenakis 2003b; JMK 2003; Textor 2000).
- NetzwerkarbeiterInnen, die zielgruppenorientierte Familienangebote organisieren, Babysitter und Tagesmütter vermitteln, Kindertageseinrichtungen zu Anlaufstellen und Kommunikationsorten ausbauen, Elternnetzwerke initiieren, im Sinne des Selbsthilfedankens solidarisches Handeln ermöglichen und für andere Nutzergruppen offen stehen (vgl. Colberg-Schrader 2003; DJI 1995; Ledig u.a. 1996).
- Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt, die Kooperationsformen zu Fach- und Beratungsdiensten, zu Ausbildungsstätten, zu Grundschulen und weiteren fachbezogenen Organisationen im Stadtteil und in der Kommune aufbauen (vgl. Fthenakis 2003b).
- GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen, die sich gegenüber dem Stadtteil, der Nachbarschaft, kulturellen Organisation und BürgerInnen öffnen, an der regionalen und sozialen Infrastrukturplanung mitwirken, sich im kommunalpolitischen oder kirchlichem Raum in Gremien und in Zusammenarbeit mit Kinderbüros und anderen Organisationen für die Belange von Kindern engagieren (vgl. u.a. BMFSFJ 1998a).
- InnovationsexpertInnen, deren Aufgabe darin besteht, ihre Kita kontinuierlich weiter zu entwickeln, das Einrichtungsprofil mit den Eltern, dem Träger, dem Jugendamt, KommunalpolitikerInnen und interessierten BürgerInnen zu reflektieren (vgl. Fthenakis 2003b; Wunderlich 2001).
- SpezialistInnen für Qualitätsfragen, deren berufliches Handeln den entscheidenden Faktor für den Grad der erreichten Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen darstellt, und es erforderlich macht, dass sich die Fachkräfte mit verschiedenen Konzepten im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung auseinandersetzen, um diese für die Professionalisierung der eigenen Tätigkeit sowie die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung nutzbar machen (vgl. Tietze 1998; Fthenakis 2003b).
- ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken, die mit der allgemeinen Finanzdiskussion und dem Umgang mit Mitteln vertraut sind, die vor allem, wenn sie Leitungspositionen innehaben, über betriebswirtschaftliche Kompetenzen verfügen und komplexe Managementaufgaben erfüllen sowie ein Kompetenzprofil aufweisen, das durch die Zusammenfüh-

zung der Verantwortlichkeiten in den Bereichen Pädagogik, Finanzen und Qualität geprägt ist.<sup>32</sup>

- StrategInnen für Geschlechterfragen, die die besondere Relevanz genderbezogener Fragestellungen für den Bereich der Kindertageseinrichtungen erkennen und vor diesem Hintergrund familien-, mütter- und arbeitsmarktaugliche Angebotsstrukturen konzipieren, die eine Erwerbstätigkeit ermöglichen (1), zu einer stärkeren Präsenz der Väter in Kindertageseinrichtungen führen (2), die Mütterarbeit zur Elternarbeit ausbauen (3), eine geschlechterbewusste und -stereotypen überwindende Erziehung in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern praktizieren (4), eine ausgewogene Personalstruktur gewährleisten (5) und sich auch berufspolitisch engagieren, um die Image-, Status- und Karriereprobleme des Frauenberufs der ErzieherIn zu überwinden (6).<sup>33</sup>
- WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder in der postmodernen Wissensgesellschaft, in der Dimensionen wie »Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt, Multiperspektivität und kontextbezogenes Wissen« (Fthenakis 2003b) an Bedeutung gewinnen.

Innerhalb dieser Diskussion wird eine Reihe von Kompetenzen aufgelistet. So bezeichnet etwa Fthenakis (2003b) im Kontext der differenzierten Wahrnehmung einzelner Kinder Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Beobachtung, Planung, der Selbst- und Praxisreflexion und der lernprozessorientierten Dokumentation als Schlüsselkompetenzen, die – auch mit Blick auf die Familien- und Gemeinwesenorientierung – u.a. durch analytische, kommunikative und organisatorische Kompetenzen ergänzt werden müssen, die wiederum vertiefte Kenntnisse, Kommunikationsformen und Kooperationsstrategien voraussetzen.

Mit Blick auf die formulierten inhaltlichen Aufgaben und fachlichen Voraussetzungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird mehrheitlich nicht zwischen den verschiedenen Funktionen und Positionen der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen differenziert, so dass hierzu nur wenige Anhaltspunkte vorliegen (vgl. Kronberger Kreis 1998; Landesjugendamt Bran-

32 Vgl. hierzu die im Jahr 2003 durchgeführte Fachveranstaltung des Deutschen Jugendinstituts, deren dokumentierte Ergebnisse im Jahr 2004 veröffentlicht werden sollen.

33 Vgl. Dippelhofer-Stiem 2001; Faulstich-Wieland 2001; Klees-Möller 1997; Holzer 2003; Paritätischer Wohlfahrtsverband 2002; Rabe-Kleberg 2003; Textor 1999; 2001. In diesem Kontext positioniert sich beispielsweise Rabe-Kleberg (2003) wie folgt: Ausgehend von den eklatanten Forschungslücken auf wissenschaftlicher Ebene und der Aufforderung hier zunächst einmal Genderwissen zu generieren, fordert sie einen Transfer dieser noch zu produzierenden Erkenntnisse auf alle Ebenen des Kindergartensystems und mahnt in diesem Kontext zugleich eine Professionalisierung des ErzieherInnenberufs an.

denburg 1999; SPI 2001): In diesem Kontext sind beispielsweise die vom Landesjugendamt Brandenburg entwickelten Empfehlungen zum Aufgabenprofil von Kita-Leitungen vom 29.11.1999 zu benennen, die als Hilfestellung bei der Erarbeitung von Aufgabenbeschreibungen für Kita-LeiterInnen erarbeitet worden sind. Mit Blick auf die pädagogischen Aufgaben werden als Zuständigkeitsbereiche der Leitung beispielsweise benannt: die Anleitung der MitarbeiterInnen bei der Sicherstellung des gesetzlichen Auftrags und der Umsetzung dieser Ziele und Aufgaben in einer einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeption auf der Grundlage der konzeptionellen und weltanschaulichen Grundideen des Trägers und unter Berücksichtigung von Aspekten der Gemeinwesen-, Familien- und Kindorientierung, die Mitarbeiterführung und Teamentwicklung, die Zusammenarbeit mit dem Träger, die Zusammenarbeit mit den Eltern (Moderation des Zusammenwirkens zwischen den Eltern und ErzieherInnen, Informations- und Erfahrungsaustausch, Elternberatung), die Mitwirkung im Kindertagesstätten-Ausschuss, die Zusammenarbeit mit Grundschulen, Ausbildungsstätten, Behörden und Institutionen sowie der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Organisatorische Aufgaben bilden die Organisation der pädagogischen Kernaufgaben sowie Büro- und Verwaltungsarbeit und Betriebsführung (vgl. LJA BB 1999).

Mit der Frage der LeiterInnenkompetenz hat sich – im Anschluss an den Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen – das SPI im Rahmen des Teilprojekts »Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (Quast)« auseinandergesetzt (vgl. SPI 2001). Für die Gruppe der LeiterInnen wird hierbei beispielsweise als zentral erachtet: Selbstkompetenz (z.B. in Form von Selbstreflexivität sowie der Fähigkeit zur kollegialen interprofessionalen Zusammenarbeit, zur Konfliktfähigkeit und -schlichtung/Mediation inklusive der hierzu erforderlichen Klärungs-, Vermittlungs- und Moderationsfähigkeiten), Fachkompetenz (u.a. als Einsicht in berufsbezogene und soziale Zusammenhänge auf der Grundlage von Fachkenntnissen), Kompetenzen zur Durchführung von Vernetzungsaufgaben, Personalführungskompetenzen sowie Kompetenzen im Bereich der Organisation und Steuerung (z.B. Kenntnisse und Fähigkeit zur Delegation von Aufgaben in Abhängigkeit von der jeweiligen Qualifikation und Fähigkeit der MitarbeiterIn, zur Mobilisierung von Laienkompetenzen, zur Verwaltungsarbeit und Betriebsführung, zur Gestaltung des Leistungsangebots sowie zur Ablegung von Rechenschaft über Ziele, Methoden, Ergebnisse der Arbeit und den verwendeten Mitteleinsatz).

Das Kompetenzprofil der pädagogischen Fachkräfte umfasst nach den Vorstellungen des SPI (2001): Selbstkompetenzen im Rahmen biografischer Reflexion, fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen der Entwicklungs- und Wahrnehmungspsychologie, der Beobachtung und der Begleitung von Bildungsprozessen sowie der Beratung und Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen, Sozialkompetenz, Medien- und Vernetzungskompetenz.

Werden die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen demgegenüber selbst nach den Aufgaben und erforderlichen Anforderungen und Kompetenzen in ihrem Berufsalltag befragt oder von außen beobachtet, dann signalisieren die wenigen, vorliegenden empirischen Befunde u.a. folgendes Bild, wobei in

einigen Punkten Zweifel an der Reformfreudigkeit der Fachkräfte berechtigt sind: So ermittelt etwa Fried (2002) unter Bezug auf die allgemein-pädagogische Orientierungsqualität, dass sich die Befragten hinsichtlich der pädagogischen Programmatik in hohem Maße an vereinfachten Leitvorstellungen (z.B. monolithischen Kindschemata bzw. Stilisierungen von Kindheit) orientieren, »die es ihnen schwer machen, die gegebene Differenz der kindlichen Lebenslagen, Entwicklungsstände, Erziehungsbedürfnisse usw. wahr und ernst zu nehmen« (ebd., S. 198). Obgleich die ErzieherInnen der Meinung sind, oft mit Kindern konfrontiert zu sein, die der besonderen Unterstützung und Förderung bedürfen, fühlen sie sich für diese Aufgabe insbesondere in den Bereichen der Beobachtung und der Beratung von Eltern, deren Kinder sich nicht optimal entwickeln, überfordert. Und schließlich besteht hinsichtlich konkreter Fördermaßnahmen große Unsicherheit. Besonders deutlich wird dies bei der Differenzierung zwischen Anspruch und tatsächlicher Unterstützung (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die Einteilung des Gruppengeschehens in didaktische Phasen ermittelt Tietze (1998) in seiner Untersuchung zur Qualität in Kindergärten, dass während eines dreistündigen Beobachtungszeitraums am Vormittag im Durchschnitt aller 103 untersuchten Kindergartengruppen rund 58% der Zeit auf Freispiel, 13% auf geplante Aktivitäten und 15% auf Übergangssituationen (weder Freispiel noch geplante Aktivität) entfallen sind. Bei den unterschiedlichen Funktionen, die ErzieherInnen im pädagogischen Prozess einnehmen, zeigt sich, dass mit durchschnittlich 24% am häufigsten die Vermittlung bzw. Übermittlung von Informationen (inkl. Anleitung und Strukturierung kindlicher Aktivitäten) im Vordergrund steht. 18% der Zeit entfallen auf »reine« Beaufsichtigung und 17% auf die gleichberechtigte Teilnahme an den Aktivitäten der Kinder. Durch die Hilfe/Korrektur bei kindlichen Aktivitäten werden 13% der Beobachtungszeit gebunden. 8% dienen dem Materialarrangement (zur Vorbereitung auf eine folgende Aktivität) bzw. Wegräumen benutzter Materialien (ohne Kindbeteiligung). Mit einem Anteil von immerhin 11% der Beobachtungszeit sind die ErzieherInnen abwesend. Hinzu kommen 5% an Aktivitäten ohne Kindbezug (wie Kaffee trinken, Zeitschriften lesen, Schwätzchen halten). Mit Blick auf den Bezug zu einzelnen Heranwachsenden kommt er auf der Grundlage seiner Beobachtungen zu dem Befund, dass sich die Aufmerksamkeit der Fachkräfte überwiegend auf Teilgruppen und weniger auf das einzelne Kind richtet: So ist der soziale Fokus der ErzieherIn im Durchschnitt zu 22% der Beobachtungszeit auf die Gesamtgruppe, zu 39% auf eine Teilgruppe und zu 15% auf ein einzelnes Kind sowie zu 12% weder auf eine Gruppe, noch auf ein Kind gerichtet (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen ermittelt Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) im Rahmen ihrer Untersuchung in evangelischen Kindergärten in Niedersachsen die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten, die von den

471 befragten Fachkräften zur Ausübung des ErzieherInnenberufs in der Rangfolge ihrer Prozentwerte wie folgt benannt werden<sup>34</sup>:

- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Menschen (83%);
- die Fähigkeit, selbständig handeln und entscheiden zu können (82%);
- die Liebe zu Kindern (81%);
- die Fähigkeit, kreativ und spontan zu sein (62%);
- genaue Kenntnisse über die kindliche Entwicklung (61%);
- Kenntnisse in Elternarbeit und Gesprächsführung (54%);
- Kenntnis und Anwendung pädagogischer Konzepte und Modelle (47%);
- christliche Grundhaltung (22%).

Mit Blick auf die relativ kleine Gruppe der akademisch ausgebildeten MitarbeiterInnen im Arbeitsfeld kommt Züchner (vgl. Teil IV im Anhang) auch zu Befunden im Bereich der Kindertagesbetreuung:

- Als besonders wichtige Tätigkeiten werden von den Befragten »Erziehen«, »Umgang mit Menschen/Publikumsverkehr«, »Helfen und Betreuen«, »Beraten und Planen« sowie »künstlerisch/gestalterisch Arbeiten« eingeschätzt, die in der Expertise im Rahmen einer Clusteranalyse zum Tätigkeitsprofil »Erziehen, Betreuen und Helfen« verdichtet werden.
- Im Hinblick auf die Frage nach der überwiegend ausgeübten Tätigkeit überwiegen mit 71% eindeutig die adressatInnenbezogenen gegenüber den verwaltungsbezogenen (21%), wissensvermittelnden (8 %) und wissensproduzierenden (0,7%) Tätigkeiten.
- Bezüglich der erforderlichen Wissensbestände und Kompetenzen erweisen sich »pädagogisches Grundlagenwissen«, »spezielles pädagogisches Fachwissen«, »künstlerisch/handwerkliche Kenntnisse«, »Beratungsmethoden« und »pädagogische Handlungsmethoden« als besonders relevant.
- Und schließlich wird bei der Frage nach dem Belastungsempfinden in der Kindertagesbetreuung geantwortet: »Arbeit erfordert hohen persönlichen Einsatz«, »kann Neuerungen durchsetzen«, »dazu lernen erforderlich«, »Aufgaben übersichtlich und geregelt«.

Auch auf Grund weiterer Untersuchungen zu anderen Aufgabengebieten gewinnt – zumindest zu bestimmten Aufgabengebieten – die Hypothese von einer Differenz zwischen dem, »was außerhalb der Einrichtungen gefordert wird, und dem was in den Einrichtungen gedacht und getan wird« (Hoffmann 2001, S. 20) an Plausibilität. Somit existiert bei der »pädagogischen Orientierung ein Dissens zwischen öffentlicher Fachdiskussion und Zielperspektiven vor Ort und ein »divergierendes Fachlichkeitsverständnis«, was letztlich auch am fachpolitisch formulierten Kompetenzbedarf deutlich wird. Wunderlich (2001) und Textor (2003) signalisieren Skepsis gegenüber dem Umfang der formulierten programmatischen Erwartungen. Vor diesem Hintergrund ist ein grundsätzli-

---

34 Die genaue Formulierung im Fragebogen lautete: »Wie wichtig sind ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte für die Ausübung ihres Berufes?« (Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995).

cher Verständigungsprozess darüber einzuleiten, welche Aufgaben die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf der Grundlage welchen Ausbildungsniveaus übernehmen sollen und über welche Grundkompetenzen sie als Einzelkraft oder als Team verfügen sollten. Fthenakis (2003b) kommt zu dem Ergebnis, dass das breite und komplexe berufliche Anforderungsprofil der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen den bisherigen Qualifikationszuschnitt der ErzieherInnenausbildung übersteigt.

### **5.5 Die Institutionenporträts – ein empirischer Blick in Kindertageseinrichtungen**

Betreuung, Bildung und Erziehung der ihnen anvertrauten Kinder und die Zusammenarbeit mit den Eltern stellen laut SGB VIII formal-rechtlich die sozialpädagogischen Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Kap. 5.2). Die spezifischen Bestimmungen des Landesausführungsgesetzes – d.h. des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) des Landes Nordrhein-Westfalen – bilden den konkreten Rahmen, innerhalb dessen sich die Angebotsstrukturen der vier untersuchten Kindertageseinrichtungen verorten und die beruflichen Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen interpretieren lassen. Vor diesem Hintergrund gliedert sich das folgende Kapitel in fünf Teile:

- Im Blickfeld der Ausführungen steht zunächst die Organisation des beruflichen Alltags in den befragten Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 5.5.1). In diesem Abschnitt werden Aspekte aufgegriffen, die einen ersten Überblick über die erfassten Angebots- und Organisationsstrukturen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einzeleinrichtungen im Tagesablauf ermöglichen.
- In einem zweiten Schritt wird das auf der Grundlage der Institutionenporträts ermittelte Aufgaben- und Anforderungsprofil vorgestellt (vgl. Kap. 5.5.2), in das die zusammengefassten Befunde aus allen vier Einrichtungen – unabhängig von der Funktion oder dem Berufsabschluss der Befragten – eingegangen sind.
- Im dritten Abschnitt werden die ermittelten Kompetenzen skizziert (vgl. Kap. 5.5.3). Sie repräsentieren in ihrer Gesamtheit ein Kompetenzprofil, das auf dem beruflichen Handeln von Gruppen – hier von MitarbeiterInnen-teams aus vier Kindertageseinrichtungen – beruht (vgl. Kap. 2).
- Diese Befunde werden in einem separaten Abschnitt nochmals nach Funktion sowie Ausbildungs- und Berufsabschlüssen differenziert (vgl. Kap. 5.5.4), soweit dies im Rahmen der Untersuchung möglich ist.
- Abschließend werden die Befunde aus den einzelnen Kapiteln noch einmal zusammengefasst und im Gesamtkontext der Kita-Debatte interpretiert.

### 5.5.1 Die Organisation des beruflichen Alltags in den Einrichtungen

Jede der untersuchten Kindertageseinrichtungen bildete – bei genauerem Hinschauen – eine eigene Welt, in der unterschiedliche Wege zur Organisation der Arbeit und zur Erfüllung der rechtlich definierten Aufgaben beschritten wurden. Ein wesentlicher Teil der Unterschiede zwischen den befragten Einrichtungen resultierte aus

- dem jeweiligen Sozialraum und den hiermit mehrheitlich korrespondierenden Familienstrukturen der Kinder und Eltern in den Einrichtungen: Mit Blick auf den familiären Hintergrund der Kinder stellten der Kindergarten in einem sozial benachteiligten Stadtteil und die befragte Elterninitiative mit einem hohen Anteil von Akademikerelternpaaren zwei Pole dar, d.h. die Differenzen in der Zusammensetzung der Familienstrukturen spiegelten sich in hohem Maße im jeweiligen Aufgaben- und Anforderungsprofil der beiden Einrichtungen.
- den Angebotsmodellen mit Betreuungsangeboten für Kinder im Krippen-<sup>35</sup>, Hort- und/oder Schulalter sowie den hieraus resultierenden Unterschieden in den Arbeitsbereichen der Kindertageseinrichtungen mit reiner Kindergartenerziehung (eine Kita) sowie kombinierter Krippen- und Kindergartenerziehung (eine Kita) sowie Kindergarten- und Horterziehung (zwei Kitas).
- der Größe der Einrichtungen mit drei Einrichtungen, in denen die Kinderzahlen in einer Größenordnung von 100 bis 120 Heranwachsenden schwankten und der hiermit korrespondierenden jeweiligen Gruppenanzahl sowie einer sehr kleinen Kindertageseinrichtung mit 30 Kindern in zwei Gruppen.
- der Trägerschaft mit einer städtischen und drei frei-gemeinnützigen Kindertageseinrichtungen, aus der bei der vereinsgetragenen Elterninitiative ein besonderes Organisationsmodell der Arbeit und bei den konfessionellen Einrichtungen spezifische Aufgaben im Kita-Alltag und in der Gemeinde erwachsen.

Vor dem Hintergrund des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen hatten alle vier Einrichtungen ganztägige Öffnungszeiten (vgl. § 9 GTK 1998). Die rechtlich vorgegebene Regel- und Mindestöffnungsdauer beträgt in diesem Kontext im Kindergarten und im Hort sieben Stunden (davon bei ersterem mindestens fünf Stunden ohne Unterbrechung) sowie bei der Betreuung über Mittag oder in einer altersgemischten Gruppe 8,5 Stunden (ohne Unterbrechung; vgl. § 19 GTK). Dementsprechend lagen die täglichen Öffnungszeiten in allen befragten Einrichtungen zwischen 7.00 Uhr/7.30 Uhr und 16.30 Uhr/17.00 Uhr (bei früheren Schließungszeiten

---

35 Mit Blick auf die Kinder im Alter von vier Monaten bis zu drei Jahren besteht in Nordrhein-Westfalen die Besonderheit, dass sie zumeist zusammen mit Kindergartenkindern betreut werden (»kleine Altersmischung«). Reine Krippen oder Krabbelstuben dienen laut GTK zumeist dem Aufbau altersgemischter Gruppen (vgl. § 1 GTK 1998).

am Freitag). Bezogen auf den hierfür erforderlichen Personaleinsatz wurde zwischen Früh-, Normal- und Spätdienst differenziert.

In die Gesamtöffnungszeit sind unterschiedliche Betreuungsmodelle und Betreuungszeiten eingelagert, da die zur Verfügung stehenden Zeitkontingente von den Familien je nach Bedarf in Anspruch genommen werden. In allen untersuchten Einrichtungen zählten hierzu

- die Halbtagsbetreuungsangebote, mit einem Zeithorizont vom Morgen bis etwa gegen 12.00 Uhr/12.30 Uhr am Mittag,
- die unterbrochenen siebenstündigen Ganztagsangebote, bei denen die Kinder über Mittag nach Hause gehen und am Nachmittag wieder in die Einrichtung zurückkehren (»Wiederkehrer«-Modell),
- die durchgängigen Ganztagsplatzangebote (die in Nordrhein-Westfalen »Tagesstättenplätze« genannt werden).
- Zum Angebotsspektrum einer vierten Kita gehörten zu Beginn der Befragung zusätzlich die so genannten »Kompaktplätze«, die zeitlich von 7.00 Uhr bis 14.00 Uhr ausgelegt sind. Noch während der Untersuchung wurden in dieser Einrichtung – als Ergebnis einer Bedarfsabfrage bei den Eltern und mit Beginn des neuen Kita-Jahres – die Betreuungsstrukturen verändert und nur noch Tagesstätten- und Kompaktgruppenplätze angeboten. Hierdurch sollte – nach Auskunft der MitarbeiterInnen – der gewandelten Elternnachfrage Rechnung getragen und insbesondere mit Blick auf die berufstätigen Müttern ein zeitlicher Rahmen geschaffen werden, der eine Voll- oder Teilzeitberufstätigkeit ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Betreuungszeitmodelle war die Arbeit in den untersuchten Kindertageseinrichtungen immer auch durch die wechselnden Bring- und Abholphasen im Tagesablauf der Einrichtung geprägt. Wird jenseits der Differenzen zwischen den einzelnen Kitas versucht, die Zeitstrukturen und Arbeitsabläufe im Tagesrhythmus der Einrichtungen zu dokumentieren, dann lassen sich im Horizont der jeweils dominierenden beruflichen Handlungsvollzüge vier Hauptphasen unterscheiden. Hierzu gehören die Morgen- (1), die Vormittags- (2), die Mittags- (3) und die Nachmittagsphase (4).

#### *(1) Die Morgenphase*

Zu Beginn des Kita-Tages bestehen die beiden wesentlichen Aufgaben in allen Einrichtungen in der Empfangnahme der Kinder und der Organisation des Frühstücks. Die ersten Kinder werden von den Eltern ab 7.00 Uhr/7.30 Uhr in die Einrichtungen gebracht und dort dem Frühdienst übergeben. Gleichzeitig führen die Fachkräfte mit den Eltern teilweise kurze Gespräche (»Tür- und Angelgespräche«), in denen – neben allgemeinen Kontaktgesprächen – auch organisatorische Fragen angesprochen werden. In die Morgenphase fallen auch – zum Teil als Haupt-, zum Teil als Nebenaktivität – die ersten haushaltsbezogenen Tätigkeiten, wie etwa die Vorbereitung der Gruppenräume (z.B. Stühle

von den Tischen nehmen etc.) und des Frühstücks, wobei die Tätigkeitsanteile je nach Einrichtung unterschiedlich ausfallen. In einer Kita findet darüber hinaus morgens eine 15-minütige Morgenbesprechung (Blitzlicht »Was liegt heute an?«) aller MitarbeiterInnen statt (mit Ausnahme des Frühdienstes), die an bestimmten Wochentagen zeitlich erweitert wird (s.u.). Die Kinder beschäftigen sich in der Frühphase entweder weitgehend selbst in der gesamten Einrichtung oder sie werden in einer speziellen Frühdienstgruppe gesammelt, aus der sie dann – auch hier bestehen Unterschiede zwischen den Einrichtungen – von den ErzieherInnen in ihre jeweiligen Stammgruppen (»Gruppenöffnung«) abgeholt werden.

Die zweite wesentliche Aufgabe am frühen Morgen besteht in der Organisation und Gestaltung des Frühstücks, dessen Ablauf in den Einrichtungen wie folgt gehandhabt wird:

- So wird in der sehr kleinen Einrichtung das Frühstück in der Kita zubereitet und dann gemeinsam von allen Kindern und zusammen mit den Fachkräften verzehrt.
- In der zweiten Kindertageseinrichtung bringen die Kinder das Frühstück von zu Hause mit, um es dann in der Gruppe zu essen.
- In einer dritten Einrichtung gibt es unter Begleitung der Fachkraft ein gleitendes Frühstück in den einzelnen Gruppen, in denen jeweils Frühstückswagen bereitgestellt werden.
- Und schließlich besteht in der vierten Einrichtung ein Kindercafe im Foyer mit einem Frühstücksbuffet für die Kinder, das den Heranwachsenden je nach Appetit von 7.00 Uhr bis 11.00 Uhr offen steht.

Während und nach dem Frühstück fallen zum Teil sozialpädagogische (s.u.) und betreuerische Tätigkeiten (etwa alltagspraktische Unterstützungsleistungen für die Kinder beim Essen oder gemeinsames Zähneputzen nach der Beendigung der Mahlzeit), zum Teil haushaltsbezogene Arbeiten an, die entweder zusammen mit den Kindern (wie gemeinsames Tischabräumen etc.) oder ohne die Heranwachsenden erledigt werden (wie Tische abwischen, Geschirrwagen ausräumen, Spülmaschine bestücken etc.).

## (2) Die Vormittagsphase

Im weiteren Verlauf des Vormittags beziehen sich die wesentlichen beruflichen Handlungsvollzüge der Fachkräfte auf die Arbeit mit den Kindern, die in feststrukturierten und/oder in offenen Gruppen erfolgt, wobei sich der Grad der Offenheit je nach Kindertageseinrichtung, Alter der Kinder und Eingewöhnungsgrad der Heranwachsenden unterscheidet. Grundsätzlich wird jedes Kind in den befragten Kindertageseinrichtungen zu Beginn seiner Kita-Zeit einer festen Gruppe zugeordnet, in der die Eingewöhnung der Heranwachsenden stattfindet. Auf dieser Basis – so die Erläuterung in einer Einrichtung – wissen die Kinder genau, in welche Gruppe sie gehören und an welcher sie sich orientieren können. In der Gruppe finden sie alle Spielangebote, die bei der Raumgestaltung von Bedeutung sind. Aus der Gruppe heraus kann das Kind dann seine Spielorte frei wählen und nach Belieben wechseln. Hierbei bestehen bereits in-

nerhalb dieser Einrichtung, deren Gruppen sich auf zwei Gebäude aufteilen, Differenzen: So löst sich die Gruppenzugehörigkeit, insbesondere in dem Teil des Hauses, dessen Räume als Funktionsräume gestaltet sind, bereits relativ früh, d.h. gegen 9.30 Uhr für den Rest des Tages auf.

In einer zweiten Einrichtung wird der Zeitraum von 7.00 bis 11.00 Uhr explizit als offene Phase definiert. Während dieser Phase entscheiden die Kinder – ähnlich wie in der ersten Kita – selbst, was sie am Vormittag unternehmen möchten. D.h., sie können sich frei in der Einrichtung bewegen, andere Heranwachsende und Gruppen besuchen oder auch an denjenigen Angeboten der Fachkräfte teilnehmen, die sie interessieren. Gegen 11.00 Uhr findet dann das gesammelte Gruppentreffen mit allen Mitgliedern statt, bei dem dann ein gezieltes Angebot, eine gemeinsame Aktion mit den Kindern durchgeführt wird (zum Beispiel eine Geschichte erzählen oder neuere Formen des klassischen Stuhlkreises etc.). Diese Form der Arbeit wird von den MitarbeiterInnen als Prinzip der teiloffenen Gruppe bezeichnet. In zwei weiteren Einrichtungen erfolgt die Arbeit mit den Kindern im stärkeren Umfang im Gruppenrahmen.

In den Einrichtungen mit altersgemischter Erziehung werden die Gruppen vormittags bei bestimmten Angeboten oder täglich nach Alter getrennt, um gezielter mit den Kindern arbeiten zu können. So erfolgt beispielsweise in der Einrichtung mit kleiner Altersmischung nach dem Frühstück gegen 9.30 Uhr bis etwa 12.00 Uhr der Rückzug in vier altersmäßig getrennte Kleingruppen mit je einem/r BetreuerIn, um – wie im Vorgespräch erläutert wurde – die Voraussetzungen für eine individuellere, altersbezogenere Arbeit mit den Kindern zu schaffen. In dieser Zeitspanne findet auch die Gruppenarbeit in Form von Projekten (z.B. »Vom Brot zum Korn« oder »Körperfunktionen«, »Zahnpflege« oder »Verkehrserziehung«) oder andere Angebote (wie Exkursionen, Ausflüge s.u.) statt. In allen Einrichtungen endet der Vormittag in der Zeitspanne von 12.00 Uhr bis 12.30 Uhr mit der ersten Abholphase der Kinder.

### *(3) Die Mittagsphase*

Dieser Zeitabschnitt ist zum einen durch die Gestaltung der Mittagsmahlzeit und zum anderen durch die Organisation der Ruhezeit gekennzeichnet. In dieser Phase beschäftigen sich die verbleibenden Tagesstätten- und Kompaktgruppenkinder (inkl. der eintreffenden Kinder im Schulalter)<sup>36</sup> zunächst wieder eigenständig, da die Vorbereitungen für das Mittagessen und andere haushaltsbezogene Tätigkeiten anfallen. Zur eigentlichen Zubereitung der Mahlzeiten stehen in drei Einrichtungen ein eigener hauswirtschaftlicher Bereich bzw. eine Küchenhilfe zur Verfügung, in der vierten Kita wird das Essen von der Küche des benachbarten, trägereigenen Altenheims zubereitet. Die Mittagsmahlzeit wird zwischen 12.00 Uhr und 12.30 Uhr in den Groß- oder Kleingruppen ein-

---

36 Hierzu finden sich in den Tätigkeitsbögen keine zeitlichen Angaben.

genommen. Hierbei bekommen die Kompaktgruppenkinder, die hierzu in einer eigenen Gruppe zusammengefasst werden, einen kleineren Imbiss, da bei ihnen – so die Fachkräfte – davon ausgegangen wird, dass sie zu Hause noch eine verspätete Mittagsmahlzeit bekommen werden. Demgegenüber wird den Tagesstättenkindern eine warme Mahlzeit serviert.

Das Mittagessen endet – so beispielsweise der Hinweis in der Einrichtung mit Krippen- und Kindergartenkindern – mit einem gemeinsamen, ruhigen Spiel (wie »Stille Post«), um die Kinder auf die Ruhephase vorzubereiten. Beim Mittagsschlaf ist es für die MitarbeiterInnen dieser Kita wichtig, die unterschiedlichen Schlafbedürfnisse eines jeden Kindes möglichst umfassend zu berücksichtigen. Die Fachkräfte einer anderen Kita wiesen darauf hin, dass nur ein Teil der Tagesstättenkinder schläft, wobei die Kinder im Schulalter dies dürfen, wenn sie möchten und den Schlaf benötigen. Mit dem Mittagessen und der Ruhephase sind je nach Alter der Kinder wiederum eine Reihe betreuender und haushaltsbezogener Tätigkeiten verbunden (z.B. Hilfeleistungen beim Essen; Babys vor dem Schlafengehen wickeln, Kinder aus- und ankleiden etc.).

#### *(4) Die Nachmittagsphase*

Im Unterschied zum Vormittag ist es nachmittags in den Kindertageseinrichtungen wesentlich ruhiger, da insgesamt weniger Kinder anwesend sind. Gleichwohl ist auch der Nachmittag – bei unterschiedlichen Hol- und Bringzeiten – durch das Kommen und Gehen der Familien gekennzeichnet. So werden die Kompaktgruppenkinder gegen 14.00 Uhr abgeholt, treffen die »WiederkehrerInnen« erneut in der Kita ein, werden die Tagesstättenkinder zu unterschiedlichen Zeiten abgeholt, wobei die »letzten« Kinder zum Teil in einer eigenen Gruppe zusammengefasst bzw. vom Spätdienst betreut werden. Unterbrochen wird der Nachmittag darüber hinaus durch das »Kaffeetrinken« der Kinder bzw. eine kleine Zwischen- oder Obstmahlzeit. Zum Teil finden auch nachmittags Angebote (wie etwa die Babygymnastik) statt, zum Teil ist dieser Zeitraum wiederum als offene Spielphase definiert. Am Nachmittag werden häufig auch die inhaltlichen und organisatorischen Hintergrundtätigkeiten sowie die haushaltsbezogenen Arbeiten ausgeübt (s.u.). Der Kita-Tag endet für die MitarbeiterInnen im Spätdienst mit den letzten Kontrollen und der Sicherung der Einrichtung.

Zu den Aufgaben und Tätigkeiten, die regelmäßig, aber nicht im täglichen Rhythmus anfallen, gehören die Teambesprechungen, die in allen befragten Kindertageseinrichtungen wöchentlich im Umfang von 1,5 bis 2 Stunden stattfinden. Damit möglichst viele MitarbeiterInnen an diesen Sitzungen teilnehmen können, wird die Kinderbetreuung während dieser Zeitspanne in drei von vier der befragten Einrichtungen durch die Eltern und hier insbesondere seitens der Mütter der Kinder übernommen. Hinzu kommen die wöchentlich zur Verfügung stehenden Vorbereitungs- und Verfügungszeiten, die von den MitarbeiterInnen in Anspruch genommen werden.

Bezogen auf den Jahresrhythmus der Einrichtungen wurde die Erhebung im Sommer des Jahres 2003 durchgeführt. In drei von vier der befragten Kitas wurde die Einrichtung für einen Teil der Sommerferien geschlossen, eine Einrichtung hat ganzjährig geöffnet und – außer den wenigen Tagen zwischen Weihnachten und Neujahr – keine ferienzeitbedingten Schließungszeiten. Gleichzeitig fiel die Untersuchung in einen Zeitraum, der durch das Ende des alten bzw. den Beginn des neuen Kita-Jahres gekennzeichnet war. Zu einer anderen Jahreszeit hätte das ermittelte, konkrete Aufgabenprofil anders ausgesehen. Vor diesem Hintergrund sind die angeführten Beispiele exemplarisch für andere, jahreszeitlich bedingte Aktivitäten zu verstehen. Statt der Abschiedsparty für die kommenden Schulkinder oder der Wasserschlacht mit dem Gartenschlauch wäre in der Vorweihnachtszeit vermutlich die Nikolaus- oder Weihnachtsfeier und der Schneespaziergang erfasst worden.

Diese eher zeitlich orientierte Darstellung des Berufsalltags vermittelt bislang nur ein unzureichendes Bild über die anfallenden Aufgaben und beruflichen Anforderungen, die deshalb nach einzelnen Aufgabenbereichen zusammengefasst und analytisch getrennt näher skizziert werden.

### 5.5.2 *Die Aufgaben im Gesamtprofil der Kindertageseinrichtungen*

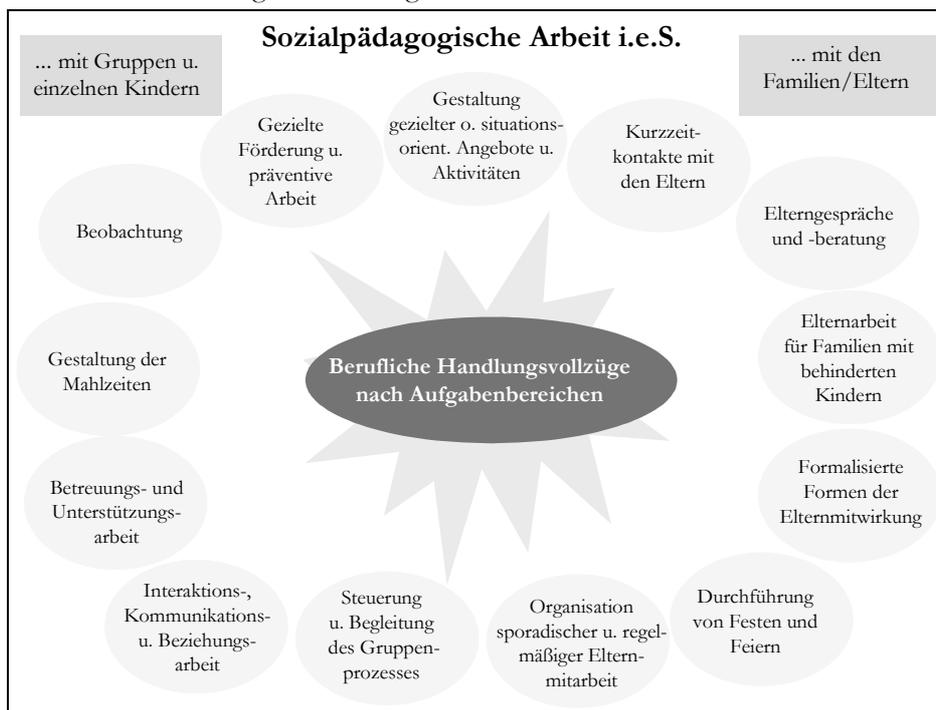
Das pädagogische Kerngeschäft in Kindertageseinrichtungen bildet die Arbeit mit den Heranwachsenden und ihren Familien, die zugleich die beiden rechtlich definierten HauptadressatInnengruppen darstellen. In den folgenden Ausführungen werden deshalb die beruflichen Handlungsvollzüge, die sich unmittelbar auf die Arbeit mit den Kindern und Eltern richten, unter den Aufgabenbereich der »sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne« subsumiert. Mit dem Begriff der »Organisationsarbeit« werden demgegenüber zum einen die Aufgaben- und Tätigkeitssegmente beschrieben, die als »unsichtbare Arbeit« die »Kehrseite« der direkten sozialpädagogischen Arbeit mit den AdressatInnen bilden. Die organisationsbezogenen Tätigkeiten umfassen neben den inhaltlichen und organisatorischen Hintergrundarbeiten auch die beruflichen Handlungsvollzüge, die für die organisatorischen und hauswirtschaftlichen Abläufe in Kindertageseinrichtungen von Relevanz sind. Zum anderen beinhaltet die Kategorie der »Organisationsarbeit« auch die sozialpädagogischen Tätigkeiten im weiteren Sinne, die über die Einzelorganisation hinaus in das jeweilige kulturelle und infrastrukturelle Umfeld der Kindertageseinrichtung reichen. Zu den außenorientierten Tätigkeiten der Organisationsarbeit zählen beispielsweise die Kooperations- und Öffentlichkeitsarbeit.

#### 5.5.2.1 *Die sozialpädagogische Arbeit im engeren Sinne*

Bezogen auf den zeitlichen Stellenwert der einzelnen Aufgabenbereiche bilden die beruflichen Handlungsvollzüge, die sich auf die Arbeit mit den Kindern richten, zweifellos den Schwerpunkt der Tätigkeiten im Aufgabenprofil der un-

tersuchten Einrichtungen – wie sowohl auf der Ebene der Zeitverwendungsbögen als auch im Kontext der Gruppendiskussionen deutlich wurde. Bezogen auf die von den ErzieherInnen wahrgenommenen Anforderungen und Belastungen kristallisierte sich die Zusammenarbeit mit den Eltern in allen Einrichtungen, wenn auch in unterschiedlicher Form, als wichtige Thematik heraus (s.u.). Werden zunächst die beruflichen Handlungsvollzüge herausgegriffen, die sich auf die *Tätigkeit mit den Kindern* beziehen, dann lassen sich sieben Aufgabenkomplexe unterscheiden, die mehrheitlich in direkter Interaktion der Fachkräfte mit den Kindern erfolgen (vgl. Abb. 5.5). Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt, um im Anschluss hieran auf die Arbeit mit den Familien näher einzugehen.

Abb. 5.5: Die sozialpädagogische Arbeit im Aufgabenprofil der Kindertageseinrichtungen



Quelle: Forschungsverbund DJI/ Uni Dortmund 2004

(1) Die inhaltliche und methodisch-instrumentelle Gestaltung gezielter oder situationsorientierter Angebote und Aktivitäten

In den untersuchten Kindertageseinrichtungen deckten die Inhalte der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern zusammengenommen ein breites Spektrum ab. Im Horizont der Zeitverwendungsbögen dominierten – methodisch bedingt – die unterschiedlichen Handlungsformen, über die die Vermittlung

der Themen in den Kindertageseinrichtungen erfolgte, so dass sich auf dieser Grundlage allenfalls indirekt Schlussfolgerungen auf die hiermit verbundenen Zielsetzungen der sozialpädagogischen Arbeit ziehen lassen. In den Gruppendiskussionen wurden die Gestaltung von Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen sowie die individuelle Wahrnehmung einzelner Kinder in ihren Stärken und Schwächen als Aufgabenkomplexe angesprochen (s.u.). Auf der Handlungsebene lassen sich die folgenden Formen der Arbeit mit Kindern unterscheiden:

- In allen Einrichtungen werden gezielte Gruppenangebote mit den Kindern durchgeführt. Beispiele für derartige Angebote, die in der Gesamtgruppe mit möglichst allen Kindern oder einzelnen Teilgruppen stattfinden, stellen beispielsweise Tätigkeiten wie Bilderbuchbetrachtung oder Vorlesen im kleinen Kinderkreis, Babygymnastik oder auch Bastelaktionen mit unterschiedlichen Materialien (z.B. Mandala, Pfeifenreiniger, Rasierschaum etc.).
- Ein spezifischer methodischer Handlungsansatz bildet die Projektarbeit in Form einzelner Projekttage zu spezifischen Themen (wie »der Körper und seine Sinne«) und/oder die Durchführung mehrtägiger Projekte – etwa zur Verkehrs- und Umwelterziehung (z.B. »Müllaktion«) oder zur Vorbereitung von Feiern und Veranstaltungen (etwa eines Sommerfestes, das unter dem Motto »Piraten« stand und in vielfältige Aktionen eingebettet war)<sup>37</sup>. In einer Einrichtung wird darüber hinaus als längerfristiges Projekt ein wöchentlicher, regelmäßiger Waldtag mit den Kindern durchgeführt.
- Einen weiteren Tätigkeitsbaustein stellt die Organisation von internen Festen, Veranstaltungen und Feiern für und mit den Kindern dar, zu denen insbesondere auch die Kindergeburtstage gerechnet werden können, deren individuelle Gestaltung – so ein Ergebnis der Gruppendiskussion – in allen Einrichtungen von Bedeutung ist. Die befragte Elterninitiative wies darüber hinaus die Besonderheit auf, dass die Kindergeburtstage vormittags in der Einrichtung gefeiert und nachmittags – in Verantwortung der Eltern und unter Teilnahme der/s ErzieherIn – in der häuslichen Umgebung des Kindes fortgesetzt werden.
- Die Durchführung von Spaziergängen zur Erkundung der Umgebung und von kleineren Ausflügen (z.B. Besuch des Marktes, sportliche und spielerische Aktivitäten im Park) gehört ebenfalls zum Arbeitsalltag der Einrichtungen. Weniger alltäglich sind demgegenüber Gruppenfahrten mit den Kindern (ohne die Eltern), die von der Einrichtung mit kleiner Altersmi-

---

<sup>37</sup> Hierzu gehörten etwa das Erzählen einer Spielgeschichte zum Thema »Schatzsuche«, bei der die Kinder außerhalb der Einrichtung so lange Spuren folgen und Aufgaben lösen mussten, bis sie den Schatz gefunden hatten. Weitere Aktivitäten rund um das Thema waren Verkleiden, Schminken, Basteln und auch eine Piratenparty.

schung einmal pro Jahr für einen Teil der Kinder organisiert und mit den Kindern zusammen über einen längeren Zeitraum vorbereitet werden.

- Und schließlich zielt ein nicht unwesentlicher Teil der beruflichen Handlungsvollzüge auf die Gestaltung flexibler und situationsorientierter Angebote und Aktivitäten, die häufig während der offenen Phase innerhalb und außerhalb der Einrichtung (etwa im Toberaum, in den Funktionsräumen oder im Garten) durchgeführt werden. Neben spontanen Aktivitäten (wie zusammen mit den Kindern eine Sandburg bauen) und gemeinsamen Spielen (z.B. Gesellschafts- und Konzentrationsspiele etc.) fallen in diese Kategorie auch Angebote, bei denen die Impulse der Kinder aufgegriffen und nach kurzer Planung umgesetzt werden. In einer Einrichtung wurde explizit eine »Freispielmappe« aufgeführt, die für die offene Arbeit vorbereitet und den Kindern in dieser Phase zur Verfügung gestellt wurde.

Inhaltliche Schwerpunkte bei der Gestaltung der Angebote bilden berufliche Handlungsvollzüge, die sich dem Bereich der Kreativität/Fantasie (mit vielfältigen Bastel-, Schmink-, Malangeboten), dem Handlungssegment Musik/Rhythmik/Bewegung (beispielsweise mit gemeinsamen Musizieren oder Lied-einführungen im Stuhl- oder Teppichkreis) sowie Sprache/Sinne/Körper (z.B. Malen von Handabdrücken zum Thema »Mein Körper« und Durchführung einer entsprechenden Raterunde), aber auch dem Bereich des Naturerlebens und der kognitiven Entwicklung zuordnen lassen. So werden in einem Fragebogen etwa am Beispiel eines Spaziergangs im Weizenfeld explizit die folgenden Ziele ausgeführt: (1) die Vermittlung grundlegender Sachverhalte (»Wissen«) zum Thema »Ähren und Getreide«, (2) die Förderung sinnlicher Erfahrungen durch die Aufforderung zum Schmecken, Probieren, Fühlen sowie zum Unterscheiden und schließlich (3) die Vertiefung dieser Lernprozesse bei einem weiteren Spaziergang. Für die beiden konfessionellen Kindertageseinrichtungen gehört die religionspädagogische Arbeit – wie es in einer Gruppendiskussion formuliert wurde – mit zum inhaltlichen Aufgabenspektrum der MitarbeiterInnen, die sich auf der Tätigkeitsebene etwa in der Vorbereitung und Gestaltung der christlichen Feste, des monatlichen Besuchs des »Mini«-Gottesdienstes mit den Kindern dokumentiert oder an Angeboten wie das Erzählen einer biblischen Geschichte und Durchführung einer entsprechenden Malaktion ersichtlich wird.

#### *(2) Gezielte Förderung und präventive Arbeit*

Werden unter dem Aspekt der Förderung und Prävention einzelne Angebote noch einmal näher betrachtet, dann lassen sich – neben einem speziellen Gewaltpräventionsprojekt – explizit drei Aufgabenbereiche herausgreifen:

- Insbesondere in der Kindertageseinrichtung, in der der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bei über 80% liegt, bildet die Sprachförderung in Form spezieller Projekte und im Rahmen der Zusammenarbeit mit einer Sprachheilambulanz (s.u.) einen wesentlichen Aufgabenschwerpunkt der Einrichtung, der in den letzten Jahren kontinuierlich ausgeweitet worden ist: Neben einem kleineren, speziellen Sprachprojekt für dreijährige Kinder mit

Migrationshintergrund, fanden zuletzt, d.h. im auslaufenden Kindergartenjahr für die Gruppe der 5- bis 6-Jährigen, also der kurz vor der Einschulung stehenden Kinder »an vier Wochentagen jeweils Nachmittags Sprachprojekte statt«, an denen »acht KollegInnen wirklich mit dem Sprachprojekt beschäftigt gewesen sind im Laufe des Jahres – (...) jeden Nachmittag von montags bis donnerstags«.

- Gezielte Förderungsmaßnahmen erfordert auch die sozialpädagogische Arbeit mit der Gruppe der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Einrichtung, in der die Einzelintegration behinderter Kinder praktiziert wird. Hiermit verbundene berufliche Handlungsvollzüge beziehen sich auf der Tätigkeitsebene der Zeitverwendungsbögen beispielsweise auf die Durchführung von Fingerspielen oder Wahrnehmungsangeboten mit einzelnen Kindern auf der Grundlage verschiedener Materialien (z.B. Igelball, Knisterfolie oder Geräuschdosen) oder in Form krankengymnastischer Übungen. Die Förderung der Kinder erfolgt in engem Kontakt mit den Eltern und TherapeutInnen nach dem Prinzip, »was können wir tun, um die Kinder zu unterstützen und zu fördern?« Mit Blick auf die Gruppe der nicht-behinderten Kinder besteht die pädagogische Zielsetzung der integrativen Erziehung – nach Auskunft der MitarbeiterInnen – darin, zur Entwicklung von Toleranz und Verständnis sowie eines selbstverständlichen Umgangs mit Behinderung beizutragen.
- Einen dritten speziellen Schwerpunkt stellt die Teilnahme an einem Legasthenie-Rechtschreibschwäche-Präventionsprogramm (LRS) dar, das von der Universität Bielefeld entwickelt worden ist. Nach diesem Programm werden auf der Grundlage eines speziellen Testverfahrens Risikokinder ermittelt, bei denen in der Grundschule eine Lese-Rechtschreibschwäche auftreten könnte (jedoch nicht unbedingt muss). Mit diesen Kindern wird ein spezielles Lernprogramm durchgeführt. Nach sechs Monaten werden die Kinder erneut getestet. Die Einrichtung beteiligt sich an diesem Verfahren bereits zum zweiten Mal. Beim letzten Durchgang gab es bei sechs von 30 Kindern Hinweise auf eine mögliche Lese-Rechtschreibschwäche. Beim neuerlichen Test waren bei allen sechs geförderten Kindern Entwicklungsschritte zu verzeichnen.

### (3) Beobachtung

Die Erhebungsbögen enthielten in allen Einrichtungen Hinweise auf die Beobachtung von einzelnen Kindern, Gruppen und Situationen, die häufig während der Freispielphase erfolgte. In einer Einrichtung wurde während der Gruppendiskussion explizit darauf hingewiesen, dass für jedes Kind Beobachtungsmappen geführt würden, die u.a. den Eltern gezeigt werden, um die Entwicklung der Kinder zu dokumentieren. Einen besonderen Beobachtungsaufwand erfordert die Arbeit mit den behinderten Kindern, da für diese Kinder-

gruppe – sofern Zuwendungen in Anspruch genommen werden – im Auftrag des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe Entwicklungsberichte geschrieben werden müssen.

In einer Gruppendiskussion wurde explizit zwischen verschiedenen Formen der Beobachtung differenziert, auch hinsichtlich der Gestaltung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen: *»Beobachtung und Hilfestellung bei Entwicklungsverzögerungen, das ist ja das eine, aber es gibt ja immer Zeiten zu beobachten bei Kindern. Also man könnte da jetzt explizit auch noch mal aufführen, Beobachtung von Schulkindern zum Beispiel im Jahr vor der Einschulung, das passiert gleichzeitig zwar einerseits mit dem Sprachprojekt, andererseits aber auch in der Gruppe, um zu gucken, wenn Kinder nicht schneiden können oder nicht malen oder einfach zu gucken, was brauchen Kinder noch von uns an Hilfestellung, wenn sie dann im nächsten Jahr eingeschult werden sollen. Oder genauso gut bei neuen Kindern, wenn neue Kinder da sind, wartet man ne gewisse Zeit ab, wie sie sich eingewöhnt haben, und beobachtet die dann, und macht dann ein erstes Elterngespräch, um zu gucken, wie haben die Kinder sich eingeführt, also es gibt unterschiedliche Formen von Beobachtung, eben in unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Kinder.«*

In dieser Einrichtung war der Träger mit der Konzipierung eines »Entwicklungs screenings« befasst, zu dem die Einrichtung um Rückmeldung gebeten wurde. Auf dieser Basis wurden in der Kita im Abstand von drei Monaten zwei Screenings durchgeführt. Hierzu formulierten die Fachkräfte – auch hinsichtlich der bisherigen fachlichen Grundlagen der Beobachtung - wie folgt: *»Das ist erst mal nur eine Beobachtung von uns gewesen, die wir weitergeben ans Amt, wo dann eben kooperiert wird mit Kinderklinik, mit Ärzten halt, auch jemandem von der Dortmunder Universität (...)«. »Also da ist dann erst mal nur ne Rückmeldung angegeben worden und die sehen dann, wie sie weiter damit umgehen, also mit den Ergebnissen, was dabei herauskommt und wie dann erst mal weiter damit umgegangen werden soll.«* Für die Einrichtung war dies jedoch zugleich eine »Grundlage für Elterngespräche. »Also wir machen das nach Erfahrung und nach bestimmten Dingen, die natürlich immer dem pädagogischen Arbeiten entsprechen. Durch dieses Screening ist quasi passiert, dass wir jetzt noch einmal überlegt haben, für uns selber individuell für unsere Einrichtung, für unsere Kinder Beobachtungsbögen zu entwickeln (...).« »Bisher ist das passiert, dass man natürlich so bestimmte Bereiche hat, kognitiv oder motorisch oder sprachlich oder so was, das wird jetzt noch mal etwas differenzierter.«

#### (4) Die Gestaltung der Mahlzeiten

Neben diesen Tätigkeiten haben die gemeinsamen Mahlzeiten einen großen Stellenwert in den untersuchten Einrichtungen. Über den reinen Betreuungs- und Versorgungsaspekt hinaus – und die hiermit verbundenen Unterstützungsleistungen und Hilfestellungen beim Essen – wurden sie in drei von vier der untersuchten Einrichtungen als bewusst zu gestaltende sozialpädagogische Handlungssituationen beschrieben. Die besondere Bedeutung der Mahlzeiten für die Kindertageseinrichtungen ist dabei auf drei Ebenen zu verorten:

- Aus der Perspektive der MitarbeiterInnen bieten die verschiedenen Essenssituationen den atmosphärischen Rahmen und zugleich einen geschützten Raum für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Kindern, bei der die

Lenkung der Tischgespräche eine zentrale Aufgabe bildet. Je nach Situation geht es für die Fachkräfte darum, sowohl Gespräche gezielt zu initiieren als sich auch während der Mahlzeiten bewusst zurückzuhalten (s.u.).

- Die Mahlzeiten stellen zugleich auch für die Kinder einen wichtigen Kommunikationsort für Gespräche untereinander dar. Aus dieser Perspektive – so eine Erzieherin – spielt beispielsweise das Frühstück eine große Rolle für die Heranwachsenden, da sich hier oftmals entscheidet, mit welchen anderen Kindern und in welchen Aktivitäten sie den Kita-Tag verbringen werden.
- Und schließlich haben Essen-, Ernährungs- und Versorgungsfragen auch bei den Eltern einen hohen Stellen- und Aufmerksamkeitswert.

Diese Aufgaben werden u.a. mit Blick auf die Mittagsmahlzeit der Tagesstättenkinder wie folgt präzisiert: *»Hier, da es in einem relativ kleinen Rahmen stattfindet, (...) hat es was Intimes. Es ist ein sehr geschützter Raum, es sind sehr wenig Kinder, es ist sehr nah, es ist Gemütlichkeit, es sind ja auch die Tagesstättenkinder, es ist so etwas, wo eine entspannte Situation stattfinden soll, weil es ist eine Pause, auch Kinder haben den Anspruch auf oder das Recht auf eine Pause und darüber hinaus kann man über diese Gestaltung von Tischgesprächen einerseits Sorgen und Nöte von Kindern mitbekommen, in dem sie mal so nebenbei erzählen, was zu Hause los ist, kommt sehr häufig vor. Andersherum kann man natürlich auch ganz lockere Tischgespräche führen, das man sich nett irgendwas erzählt. Aber es ist schon häufig so, dass gerade in diesem sehr geschützten, sehr engen, sehr kleinem Raum auch die Kinder es nutzen, Informationen loswerden, die man vormittags mit 20 Kindern nicht mitkriegen würde. Und man selber bietet sich Kindern auch anders an.« Die Aufgaben bestehen in diesem Zusammenhang auch darin, »Atmosphäre zu schaffen zum Beispiel, darüber haben wir uns jetzt hier im Team ausgetauscht, aber dazu hat man irgendwie wenig Handhabe. (...) Und man muss dieses Gefühl irgendwie auch selber entwickeln lassen.« – »Man muss da selber reinwachsen. (...) Das ist ein Bereich, wo auch eigene Positionen entwickelt werden müssen, das ist ein Bereich, der bei Eltern zum Beispiel unter einem wichtigen Blickwinkel steht: Essen, Ernährung, Mahlzeiten hat ja so was und da stößt man auch als Kollegin durchaus auf konträre Meinungen den Eltern gegenüber. Ein Bereich zum Beispiel, wo man eigene Positionen entwickeln und vertreten (muss).«*

##### (5) Betreuungs- und Unterstützungsarbeit

Die Betreuungstätigkeiten binden einen großen Zeitanteil im Arbeitsalltag der Fachkräfte. Diesem Aufgabensegment kann eine Vielzahl helfender und unterstützender Tätigkeiten in der Arbeit mit den Kindern zugeordnet werden, die während des gesamten Tagesablaufs kontinuierlich anfallen und zum Teil auch als Nebenaktivitäten ausgeführt werden. Hierzu gehören im Einzelnen:

- die verschiedenen alltagspraktischen Hilfestellungen für die Kinder, die einen großen Teil der beruflichen Handlungsvollzüge in diesem Segment bilden. Unter diesen Aufgabenkomplex fallen etwa die Unterstützung der Kinder beim An-, Um- und Ausziehen, Schuhe auf- und zubinden, Toilet-

tengang oder Zähneputzen, Handreichungen beim Essen, aber auch Tätigkeiten wie Nase putzen, Kinder waschen und säubern, Rucksack suchen, Getränke bereitstellen, Ball zurückholen etc. Diese Tätigkeitsliste ließe sich auf der Grundlage der Tätigkeitsbögen noch weiter fortsetzen.

- Spezielle Betreuungstätigkeiten fallen beim Umgang mit der Bezugsgruppe der unter 3-Jährigen im Bereich der Säuglings- und Kinderpflege an (wie etwa Babys saubermachen, wickeln, hinlegen, Kinder in den Schlaf schaukeln, Schnuller suchen, Kinder aus dem Bett holen, umkleiden und füttern, in den Garten gehen etc.).
- Zusätzliche Betreuungsaufgaben erfordert die Arbeit mit den entwicklungsverzögerten oder anderweitig beeinträchtigten Kindern, die mit einem sehr hohen Betreuungsaufwand verbunden ist.
- Die Betreuungsaufgaben umfassen darüber hinaus die Beaufsichtigung der Kinder innerhalb und außerhalb der Einrichtung (z.B. Kind vom Zaun holen) sowie die Hilfe- und Versorgungsleistungen bei kleineren Verletzungen der Kinder, die in allen Fragebögen aufgeführt wurden.

#### *(6) Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit*

In diesen per Tätigkeitsbogen nur schwer zu erfassenden Bereich fallen beispielsweise Aufgaben und Tätigkeiten, die auf die Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern zielen. Einen spezifischen Ausschnitt aus diesem Aufgabenbereich bildet die sprachliche Kommunikation, die in Form von Gruppen- und Einzelgesprächen stattfindet, in denen u.a. Kinderfragen beantwortet, Unterhaltungen mit einzelnen Kindern geführt (z.B. über die Erlebnisse am Wochenende) oder Gespräche der Kinder untereinander aufgegriffen und vertieft werden. Bezogen auf die Tätigkeit mit einzelnen Kindern ist es den MitarbeiterInnen wichtig, die Kinder in ihrer Individualität wahrzunehmen. Wesentliche Einzelaufgaben in diesem beruflichen Handlungssegment bilden in diesem Kontext beispielsweise

- die Begleitung der Eingewöhnungsphase (oder der Wiedereingewöhnung nach längerer Abwesenheit) in der Kita und des Abschieds von den Eltern («Winken mit einzelnen Kinder») zur Erleichterung des Ablösungsprozesses,
- die individuelle Begrüßung/Empfangnahme und Verabschiedung der Kinder zu Beginn und am Ende des Kita-Tages als individuell zu gestaltende Rituale, die – laut Gruppendiskussion – dazu beitragen sollen, dass sich die Kinder wahrgenommen und wohl in der Einrichtung fühlen,
- der Bereich der individuellen, emotionalen Zuwendung und Anteilnahme (wie weinendes oder trauriges Kind trösten, intensive Einzelgespräche führen),
- der Umgang mit Störungen und Konflikten, d.h. in Konfliktsituationen zwischen den Kindern lenkend und schlichtend einzugreifen, Streitpunkte zu thematisieren und Anregungen zur selbstständigen Konfliktlösung zu geben,

- die Vermittlung, Verdeutlichung und Diskussion von Regeln bezüglich des Verhaltens in der Gruppe, aber auch hinsichtlich des Verhaltens in anderen Bereichen (z.B. bei Exkursionen im Straßenverkehr), als Kommunikationsbezüge, in denen sich u.a. erzieherische Aspekte in der Arbeit mit den Kindern spiegeln,
- und schließlich den Interaktionsprozess so zu gestalten, dass die Kinder einen spannenden, abwechslungsreichen und anregenden Kita-Tag erleben, an dem gespielt, gesungen, getobt, gelernt wird und Aktivitäten angeboten werden, an denen die Kinder auch Spaß haben.

In einer Gruppendiskussion ergänzten die MitarbeiterInnen diese Liste noch um den Punkt der Vermittlung von Werten und Normen an die Kinder. Zugleich akzentuierten sie ihre Vorbildfunktion für die Kinder: *»Ich als Erzieher bin schon Vorbild für die Kinder, wie gebe ich mit Konfliktsituationen um oder (...) wie frühstücke ich, was habe ich für, sei es nur für Tischmanieren oder (...) das allein ist schon alles Vorbild, damit die Kinder das auch ein Stück weit übernehmen.«* Wesentlicher Bestandteil dieses Aufgabenkomplexes ist die Gestaltung von Gruppenangeboten, hinsichtlich derer eine Reihe zusätzlicher Aufgaben anfallen, die im folgenden Punkt noch einmal separat aufgegriffen werden.

#### *(7) Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses*

Wird speziell noch einmal die Arbeit mit Gruppen als zentrales Struktur- und Gestaltungsprinzip in Kindertageseinrichtungen betrachtet, dann lassen sich bei diesem Tätigkeitskomplex wiederum einzelne Aufgabenbereiche herausdifferenzieren, die speziell bei der Angebotsgestaltung von Bedeutung sind: Bevor überhaupt ein Gruppenangebot durchgeführt werden kann, müssen zunächst die organisatorisch-räumlichen Voraussetzungen geschaffen werden (wie etwa einen Stuhlkreis bilden oder auch andere Kinder dazu bewegen, Platz zu machen). Ein wesentlicher Schritt besteht darüber hinaus in der Motivation der Kinder, um sie zum »Mitmachen« bei den Angeboten anzuregen. Bei der eigentlichen Durchführung der Angebote besteht die Aufgabe der Fachkräfte in der Übernahme der Gesprächs- und Spielleitung zu Beginn (z.B. »Wer darf anfangen, wer nicht?«) und während der Gruppenarbeit (z.B. die Diskussion von Regeln oder die Erinnerung an Absprachen). Von Relevanz ist darüber hinaus die Integration aller Kinder in den Gruppenprozess, die in verschiedener Form erfolgen kann (z.B. einzelne Kinder zum Erzählen, andere zum Zuhören zu bewegen, zurückhaltenden Kindern Gehör verschaffen oder »Drückeberger« zurückholen). Und schließlich ist die Strukturierung der Gruppenarbeit in unterschiedlichen Phasen von Bedeutung.

Ebenso wie die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern lassen sich auch die beruflichen Tätigkeiten, die auf die *Zusammenarbeit mit den Eltern* zielen, in verschiedene Aufgabenkomplexe unterteilen. Als wesentliche Schnittstelle sind diejenigen beruflichen Handlungsvollzüge zu benennen, die als Informations-

arbeit den gegenseitigen Austausch zwischen den Fachkräften und den Eltern über die Kinder oder andere, in den Kindertageseinrichtungen anliegende Themen betreffen. Hierbei bildet insbesondere in der Tageseinrichtung mit einem Migrantenkinderanteil von rund 80% – laut Vorgespräch – die Arbeit mit den Eltern aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten eine der großen fachlichen Herausforderungen für die MitarbeiterInnen. Im Einzelnen ergeben sich mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern oder der ganzen Familie sechs übergeordnete Perspektiven:

*(1) Informationsaustausch im Rahmen von Kurzzeitkontakten*

Ein Teil des Kommunikationsprozesses zwischen den Fachkräften und den Eltern findet über die so genannten Tür- und Angelgespräche beim Bringen und Holen der Kinder statt, bei denen neben dem verbalen Kontakten zum Teil auch schriftliche Kurzmitteilungen übergeben werden. Eine Einrichtung verfügt darüber hinaus über eine Info-Wand, mittels derer die systematische Weitergabe von Informationen und Mitteilungen an die Eltern gewährleistet werden (z.B. mit Hinweisen über grassierende Kinderkrankheiten oder geplante Aktivitäten in der Einrichtung). Ein morgendliches Elterncafe-Angebot (mit Stehtischen) eröffnet in dieser Einrichtung zugleich den Eltern die Möglichkeit zum längeren Verweilen und zum Gespräch mit den Fachkräften oder auch anderen Kita-Eltern. Weitere Kurzkontakte erfolgen in allen Einrichtungen darüber hinaus über Telefonate, in denen – so die MitarbeiterInnen während der Gruppendiskussion – z.B. Veränderungen in der Lebenssituation der Familien weitergegeben, neue Eltern über Aufnahmemodalitäten informiert oder auch Krankmeldungen einzelner Kindern weitergegeben werden.

*(2) Elterngespräche und -beratung*

Neben diesen eher kurzzeitig angelegten Kontakten finden in den untersuchten Einrichtungen auch längere Elterngespräche statt, die sowohl ungeplant als auch gezielt nach Terminabsprache und/oder im Rahmen festgelegter Elternsprechstunden sowohl von den GruppenleiterInnen als auch von der Einrichtungsleitung geführt werden. Das inhaltliche Spektrum reicht von Gesprächen mit eher informativem Charakter (z.B. Informationen über eine Schulkinderabschiedsfeier, Ergebnisse des Motoriktests) bis hin zu Besprechungen mit unterstützender oder beratender Intention (wie Austausch über krankes Kind oder Fragen der gesunden Ernährung). Die Aufgabe der Elternberatung findet vor allem in der Kindertageseinrichtung im sozial benachteiligten Stadtteil statt, in der zum Teil auch intensive, stark problemorientierte Beratungen durchgeführt werden (z.B. über Fragen des Sorgerechts, zum Thema Depressionen etc.). In dieser Einrichtung finden auch – so die Formulierung in der Gruppendiskussion – gemeinsame und »planmäßig angesetzte Hilfeplangespräche« zwischen den Eltern, den MitarbeiterInnen und anderen in der Familie tätigen Fachkräften in der Kita statt.

*(3) Familien mit behinderten Kindern*

In der Einrichtung mit integrativer Erziehung bildet die Zusammenarbeit mit den Eltern behinderter Kinder einen weiteren Aufgabenkomplex, der – nach Auskunft der Fachkräfte – der jeweiligen Leitung der Gruppe, in der die Kinder zusammengefasst sind, obliegt. Die GruppenleiterIn arbeitet auch in der Frage der Elternarbeit eng mit der Integrationskraft zusammen, die sich als Ansprechpartnerin in »Behinderungsfragen« sowie in ihrem Selbstverständnis zuständig für alle behinderten Kinder ist und in dieser Funktion auch die Integrationstreffen auf kommunaler Ebene besucht. Die Erzieherin begleitet die Eltern auch zu TherapeutInnen und Institutionen der Frühförderung, u.a. um Informationen zur fachgerechten Förderung der Kinder in der Kita zu bekommen.

*(4) Formalisierte Formen der Elternmitwirkung*

Mit Blick auf die rechtlichen Vorgaben wird im nordrhein-westfälischen GTK zwischen Elternversammlungen aller Erziehungsberechtigten der Kinder in der Kita, die auf Einrichtungs- und Gruppenebene veranstaltet werden können, dem Elternrat mit gewählten ElternvertreterInnen aus den einzelnen Gruppen sowie dem Rat der Kindertageseinrichtung differenziert (vgl. §§ 5-7 GTK 1998), die jeweils unterschiedliche Mitwirkungs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben. Zu den während der Erhebung erfassten institutionalisierten Formen der Elternmitwirkung zählten die Treffen mit dem Elternrat, der sich regelmäßig trifft. Darüber hinaus wurden im Erfassungszeitraum Elterninformationsnachmittage durchgeführt – zum Beispiel zur Einführung der Eltern neuer Kinder. Über diese durch den Beginn des neuen Kita-Jahres bedingten Inhalte hinaus, werden derartige Informationsnachmittage ansonsten auch zu anderen Themen abgehalten (wie etwa zur Verkehrserziehung für Kinder, die bald in die Schule kommen etc.). Im Fall der befragten Elterninitiative kommt die Vorstandsarbeit hinzu, die ausschließlich von den Eltern der Kinder in der Einrichtung getragen wird. Neben der Vorstands- und Gremienarbeit werden in dieser Einrichtung monatliche Elternabende durchgeführt, die früher sogar wöchentlich stattgefunden haben.

*(5) Durchführung von Festen und Feiern für die Familien*

Zum gruppenübergreifenden Bestandteil der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen gehören Feste und Feiern für die ganze Familie. Während der Erhebung wurde beispielsweise eine Sommerfeier unter dem Motto »Piratenfest« oder eine Abschiedsfeier für die Schulkinder durchgeführt, deren Vorbereitungen im Vorfeld auch die Zeitverwendungsbögen prägten.

*(6) Die Elternmitarbeit in der Kindertageseinrichtung*

Die Mitwirkung der Eltern im Alltag der Kindertageseinrichtungen erfolgte in den befragten Einrichtungen – neben den Hospitationen einzelner Eltern – in Form sporadischer, punktueller ehrenamtlicher Betätigung, in zeitlich begrenzten Projekten, im Rahmen spezifischer Elterntreffen sowie als selbstverpflichtende Mitarbeit im Kontext von Diensten – bei Unterschieden zwischen den Einrichtungen: Nach Auskunft der Kindertageseinrichtung in einem sozial benachteiligten Stadtteil beschränkt sich die Mitarbeit der Eltern auf »ganze Kleinigkeiten, dass sie uns hier mal etwas sägen oder mal einen Baum einpflanzen«. Insgesamt umfasst die allgemeine ehrenamtliche Mitarbeit der Eltern »sehr, sehr wenige« und sporadische Aktivitäten und kommt, »bei Festen schon mal vor.« Wesentlich mehr Initiative geht demgegenüber vom Elternrat aus, der beispielsweise einen Flohmarkt organisiert, ein Kochbuch erstellt hat und dieses verkauft etc.

Nach Einschätzung einer GesprächspartnerIn in einer anderen Einrichtung besteht bei den Eltern hinsichtlich der freiwilligen Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung schon Interesse und zwar – so weiter – mehr als manche Eltern zu Beginn »ihrer« Kindergartenzeit glauben, die dann relativ stark in der Elternarbeit involviert sind. So engagieren sich die Eltern in dieser Kita bei neuen Projekten (z.B. im Bereich der Garten- und Spielplatzgestaltung oder auch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit). Darüber hinaus bestehen ein Mütter- und ein Vätertreff. In drei von vier Einrichtungen existiert darüber hinaus ein Mütterdienst, der die Betreuung der Kinder während der Teamsitzungen übernimmt.

Eine Sonderstellung hinsichtlich der kontinuierlichen Mitarbeit nimmt die Elterninitiative ein, in der die Beteiligung der Eltern an der Arbeit der Kindertageseinrichtung als konzeptionelles Grundprinzip der Einrichtung verpflichtend ist. Generell haben die Eltern viele Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in dieser Einrichtung, aber auch eine besondere Verantwortung und spezifische Pflichten, die aus der Vereinsstruktur und aus dem Anspruch als Elterninitiative resultieren. So wird von den Eltern erwartet, dass sie sich pro Woche eine Stunde in der Einrichtung engagieren, früher wurden drei Stunden vorausgesetzt. Durch die stärkere Einbindung der Eltern in die Einrichtung haben diese einen guten Einblick in die Kindertageseinrichtung, bestimmen in hohem Maße die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit mit und beteiligen sich an der Auswahl neuer Familien bzw. Kinder.<sup>38</sup> Durch diese Form der Elternmitwirkung entstehen zugleich intensivere Kontakte zwischen Eltern und Kita-Kindern sowie Eltern und Fachkräften. Darüber hinaus wird auch zwischen den Familien ein reger Austausch gepflegt (z.B. im Rahmen von

---

38 Hierzu steht die so genannte Aufnahmegruppe zur Verfügung, die sich aus MitarbeiterInnen und Eltern zusammensetzt und in deren Rahmen ein Vorstellungsgespräch mit interessierten Familien geführt wird. Im Anschluss hieran wird die Entscheidung getroffen, wer neu in die Gruppe kommt oder auch nicht. Es handelt sich um ein gegenseitiges »Beschnuppern«, ob Aufnahmewillige und Kita-Eltern zusammenpassen und welches Engagement zu erwarten ist.

gegenseitigem Baby-Sitten, Abholdiensten, Freundschaften und gemeinsamen Urlaubsfahrten).

### 5.5.2.2 Die Organisationsarbeit

Neben den sozialpädagogischen Tätigkeiten bildet die Organisationsarbeit einen weiteren Aufgabenbereich, der sich in neun Blöcke aufteilen lässt (vgl. Abb. 5.6):

Abb. 5.6: Die Organisationsarbeit im Aufgabenprofil der Kindertageseinrichtungen



Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

#### (1) Die Hintergrundarbeit für die sozialpädagogischen Kernaufgaben

Die Hintergrundarbeit umfasst – als organisatorischer Ausdruck der direkten sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern und den Familien – alle Tätigkeiten, die der konkreten Vor- und Nachbereitung der Angebote und Aktivitäten dienen. Bezogen auf die Kinder ist dies beispielsweise

- die inhaltliche, organisatorische und technische Vorbereitung der Angebote (z.B. Muster für das Bastelangebot schneiden oder die Zusammenstellung und Beschaffung der benötigten Materialien; Tätigkeiten zur Organisation und Vorbereitung des Schulkinderfestes wie Schmücken etc.; Vorbereitung der Gruppenräume, des Bewegungsraums und des Projektraumes, z.B. beim Sprachprojekt: Plakate aufhängen, CD-Player holen, Stempelkissen besorgen oder beim Motoriktest das Anbringen der Zielscheibe vornehmen, Seile auslegen, Balancierstreifen aufkleben, Beschriften der Testformulare etc.,
- der Bereich der Dokumentation (z.B. der Ergebnisse des Motoriktests, des Verlaufs des Sprachprojektes) und
- die Erstellung von Beobachtungsmappen für die Heranwachsenden sowie von Entwicklungsberichten für die Gruppe der behinderten Kinder.

Mit Blick auf die Elternarbeit gehören hierzu beispielsweise

- die inhaltliche Planung und technische Vorbereitung der Elternabende (wie Unterlagen raussuchen und hinlegen, Materialien erstellen oder beschaffen),
- die Nachbereitung der Arbeit (z.B. Protokollierung von Eltern-Kind-Gesprächen und -versammlungen im Nachhinein),
- die Koordination der Elternarbeit bzw. der Elterndienste und
- die Aufbereitung von Informationen für die Eltern (z.B. die Erstellung von Informationszetteln oder Beiträgen für die Info-Wand).

## *(2) Konzeptionsentwicklung und Bedarfsanalyse*

Laut Eingangsginterview und Gruppendiskussion liegt in allen untersuchten Kindertageseinrichtungen ein Konzept vor bzw. wurde im Befragungszeitraum er- oder überarbeitet. Die Konzeptionsentwicklung bildet insbesondere in einer Einrichtung einen Arbeitsschwerpunkt, mit dem das Team in den letzten 1,5 Jahren kontinuierlich befasst war. Im Rahmen dieses Diskussionsprozesses ist ein rund 80-seitiges schriftliches Konzept entstanden.

In einer zweiten Einrichtung werden zur Ermittlung der Elternwünsche in regelmäßigen Abständen mittels eines kleinen Fragebogens Bedarfsabfragen bei den Familien durchgeführt (z.B. zu den Öffnungszeiten). Nach Auskunft der MitarbeiterIn im Eingangsginterview bemüht sich die Kita den ermittelten Elternwünschen soweit wie möglich entgegenzukommen. Allerdings haben Umstrukturierungsmaßnahmen oder neue Angebote auch personelle und finanzielle Grenzen, so dass dann gemeinsam nach Kompromissen gesucht werden muss. Die Einrichtung bemüht sich – so weiter – grundsätzlich um Attraktivität für die Eltern, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie sich im Ortsteil in einer starken Konkurrenzsituation mit anderen Einrichtungen befindet.

### *(3) Personal- und Teamarbeit*

Ein wesentlicher Bestandteil der organisationsbezogenen Arbeit richtet sich auf die Zusammenarbeit mit einzelnen KollegInnen und MitarbeiterInnen oder auf das gesamte Team. Die Kommunikation im KollegInnenkreis findet in Form von Dienst-, MitarbeiterInnen-, KollegInnen- und Teamgesprächen, Führungszirkeln und Arbeitskreisen statt. Einen besonderen Stellenwert haben dabei in allen untersuchten Einrichtungen die wöchentlichen Teamsitzungen. Inhaltlich umfassen die Besprechungen und der kollegiale Austausch beispielsweise Fragen der Planung (z.B. Überlegungen zur Aufgabenverteilung und zu den Zeitstrukturen), allgemeine Hausangelegenheiten, den fachlichen Austausch über einzelne Kinder sowie die Auswertung/Reflexion von Angeboten. Wesentliche Funktionen des Kommunikationsprozesses zwischen den MitarbeiterInnen liegen in der Gewährleistung des innerbetrieblichen Informationsflusses (z.B. bei der Übergabe der Gruppe und der Kinder an die KollegIn, die insbesondere bei den Teilzeitkräften von Bedeutung ist, oder hinsichtlich der Weitergabe von Informationen über einzelne Kinder – etwa bei plötzlich veränderter häuslicher Situation oder Krankheit) sowie der Organisation und Koordination der Arbeit, der Arbeitsabläufe sowie des Personaleinsatzes. Im Fall der kleinen Einrichtung wurde in diesem Kontext explizit auf das erforderliche Krisenmanagement bei Ausfall einzelner Fachkräfte oder der mitarbeitenden Elternteile hingewiesen. Darüber hinaus fallen in den Bereich des Personals die Einweisung, Begleitung und Anleitung der PraktikantInnen, der Austausch mit dem hauswirtschaftlichen Personal sowie berufliche Handlungsvollzüge, die sich auf das Betriebsklima (z.B. die Organisation eines Betriebsausflugs) und die Arbeitsatmosphäre beziehen.

Besonders ausgeprägt war die Personal- und Teamarbeit in einer Kindertageseinrichtung, in der jeden Morgen eine 15-minütige Besprechung mit allen Fachkräften zur Tagesplanung stattfindet (»Blitzlicht«), die an bestimmten Tagen regelmäßig zur pädagogischen Morgenrunde verlängert wird, in der ein Austausch zu spezifischen Themen (wie »Regeln und Grenzen«), zu einzelnen Kindern sowie zu Projekten und Aktivitäten erfolgt (z.B. Motoriktest, Entwicklungsscreening, Neuaufnahme von Kindern). Darüber hinaus bestehen in dieser Kita auch Arbeitskreise zu spezifischen Themen (wie Pädagogik oder auch Kommunikationsstrukturen etc.).

### *(4) Fortbildungsarbeit*

In allen befragten Einrichtungen wird der Bereich der Fortbildung benannt – sei es in den Zeitverwendungsbögen oder im Rahmen der Gruppendiskussion. Hierzu rechnen die Fachkräfte das Verfolgen der Fachdebatte (z.B. Fachartikel lesen oder die Beschaffung spezifischer Informationen über das Internet) sowie

die Teilnahme an einrichtungsinternen (s.o.) und externen Fortbildungen des Trägers oder anderer Institutionen.

*(5) Büroarbeiten, Personal- und Finanzverwaltung*

Dieser Aufgabenkomplex umfasst allgemeine Verwaltungstätigkeiten sowie den Bereich der Finanz- und Personalverwaltung. Berufliche Handlungsvollzüge, die der allgemeinen Verwaltungsarbeit zugerechnet werden können, sind beispielsweise

- der Bereich der kontinuierlich anfallenden Bürotätigkeiten (wie die Erledigung von Telefonaten, die Bearbeitung der Post und der E-Mails etc.),
- die Terminplanung als Form der Selbst- und Zeitorganisation,
- die Neuaufnahme von Kindern und der Abschluss von Betreuungsverträgen inklusive Aktenführung (»Kinderakten«),
- die Aktualisierung und Bearbeitung der Anmelde Listen (z.B. hinsichtlich der Punktvergabe, sofern eine Warteliste besteht),
- die Bearbeitung der Anwesenheits- bzw. der Tagesbelegungslisten der Kinder sowie die Aufnahme von Ab- und Krankmeldungen,
- die Bestellung, Verwaltung und Verteilung von Materialien,
- die Organisation von Sonderaktionen wie Ausflügen (z.B. TeilnehmerInnenlisten erstellen, Bus organisieren, Elternbeiträge bei den Eltern einkassieren) und
- Botengänge, Wegstrecken und Fahrten (zur Sparkasse, zur Post, zu Fortbildungen und Treffen etc.) erledigen.

Bestandteil der Finanzverwaltung sind beispielsweise Tätigkeiten wie die Aufstellung von Kostenplänen (z.B. für die Erstellung einer Homepage), die Klärung und Absprache von Finanzierungsfragen (wer übernimmt, beispielsweise bei Ausflügen, in welchem Umfang die Kosten?), die Erstellung und Überprüfung von Abrechnungen (z.B. hinsichtlich der Verpflegungskosten) und das Schreiben von Mahnbriefen bei ausstehenden Geldern.

Zur Personalverwaltung gehören Tätigkeiten, die die Bearbeitung formaler Personalangelegenheiten umfassen – wie die Weitergabe von Urlaubs- und Krankmeldungen oder auch das Ausfüllen von Dienstreiseanträgen. Auch die Koordination des Personaleinsatzes hat eine formale Seite, in deren Rahmen der MitarbeiterInneneinsatz bei Urlaubs- und Krankheitsvertretungen geklärt und geplant werden muss.

*(6) Hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Tätigkeiten*

Ein weiterer Teil der erfassten Handlungsvollzüge bezieht sich auf hauswirtschaftliche Tätigkeiten, die die Bewirtschaftung des Hauses als Ganzes umfassen (z.B. die Organisation von Einkäufen und Lebensmittellieferungen oder die Erstellung des Wochenspeiseplans bzw. von Küchenplänen, die Durchführung von Reinlichkeits- und Sicherheitskontrollen am Ende des Tages etc.). In diesen Kontext sind auch Tätigkeiten im Bereich der Instandhaltung und Haustechnik einzuordnen (wie etwa die Organisation des Sandaustauschs auf dem

Außengelände oder notwendiger Renovierungsarbeiten und Reparaturen, sofern sie – wie in einigen Bögen aufgeführt wurde – von den Fachkräften nicht selbst erledigt werden (können).<sup>39</sup>

Bezogen auf die einzelnen Arbeitsbereiche richtet sich ein weiterer Handlungskomplex auf haushaltsbezogene Arbeiten, denen Reinigungs-, Aufräum- sowie Hausarbeitstätigkeiten zuzuordnen sind. Beispiele für derartige berufliche Handlungsvollzüge sind Tätigkeiten<sup>40</sup>,

- die zur Vor- und Nachbereitung der Mahlzeiten erforderlich sind (wie den Tisch decken und abwischen, den Frühstückswagen mit Geschirr bestücken, Spülmaschine ein- und ausräumen) oder auch die Zubereitung kleinerer Zwischenmahlzeiten umfassen (wie Obst schneiden etc.),
- die sich auf den Zustand der Gruppen- oder anderer Funktionsräume innerhalb und außerhalb der Einrichtung beziehen (den Boden oder das Außengelände fegen, Spiele und Materialien weglegen/sortieren, Stühle hoch- und runterstellen, Müll wegbringen, Decken im Schlafraum zusammenfallen, Wickelunterlagen säubern, Handtücher im Waschraum wechseln, in die Waschmaschine stecken, in den Trockner befördern und in die Schränke einsortieren etc.) und
- die sich auf besondere Einkäufe beziehen (z.B. Handtücher für die Gruppe, Geschenk für die PraktikantIn, Blumensträuße für die MitarbeiterInnen des Elternrats besorgen etc.).

#### *(7) Zusammenarbeit mit dem Träger und korrespondierender Organisationen*

In diesen Tätigkeitskomplex fallen die Zusammenarbeit mit dem Träger, d.h. im Fall der hier untersuchten Einrichtungen mit dem Jugendamt, den beiden Kirchengemeinden und dem Verein bzw. deren zuständigen rechtlichen Organen und fachlichen Untergliederungen (etwa den Referaten des Jugendamts). Erfasst wurde auch die Kooperation mit anderen träger- bzw. kircheneigenen Kindertageseinrichtungen – die beispielsweise in Form gemeinsamer Treffen und Arbeitskreise (z.B. LeiterInnentreffen) erfolgt.

---

39 In zwei von vier der untersuchten Einrichtungen wurde im Erfassungszeitraum (kurz vor der Sommerschließungszeit) gerade renoviert bzw. die anstehende Renovierung vorbereitet. Dies spiegelte sich auf der Tätigkeitsebene der Einrichtungsleitung in Absprachen, Führungen der HandwerkerInnen (AnstreicherInnen), bei den GruppenmitarbeiterInnen in Aufräum- und Umräumtätigkeiten wider.

40 Erfasst wurden an dieser Stelle nur Tätigkeiten, die ohne die Beteiligung der Kinder erfolgen, ansonsten wurden sie – wie etwa gemeinsames Tischabräumen, Aufräumen oder Kochen – oben erfasst.

*(8) Kooperations- und Vernetzungsarbeit*

Über die Zusammenarbeit mit dem eigenen Träger hinaus wiesen drei von vier Einrichtungen weitere Kooperationsbeziehungen mit anderen Akteuren auf. Lediglich eine Einrichtung hatte kaum Kontakte zur sozial-kulturellen oder infrastrukturellen Umwelt. Von den anderen Einrichtungen wird beispielsweise die Zusammenarbeit mit den örtlichen Grundschulen benannt. Für die Kita mit integrativer Erziehung ist insbesondere die Kooperation mit TherapeutInnen und Frühförderinstitutionen von Relevanz. Bei den konfessionellen Trägern ist die Arbeit in das Engagement in der Gemeinde eingebettet. Besonders enge Verbindungen bestehen zwischen der katholischen Kindertageseinrichtung und anderen Institutionen der Kirchengemeinde – wie dem Altenheim, über dessen Küche die Organisation der Mittagsversorgung für die Kita erfolgt, oder der katholischen Grundschule, die von allen Hortkindern besucht wird. Kontakte bestehen darüber hinaus zu den Eltern-Kind-Gruppen der Gemeinde, aus denen wiederum ein Teil des Nachwuchses für die Kita erwächst. Auch die MitarbeiterInnen der evangelischen Kindertageseinrichtung verstehen sich als eine Gruppe in der Gemeinde, die bei allen Veranstaltungen präsent ist und – so die Selbsteinschätzung – insofern in der Kirchen- und »Lokalöffentlichkeit« stark wahrgenommen wird.

Bezogen auf die Kindertageseinrichtung in dem sozial benachteiligten Stadtteil wird von den MitarbeiterInnen ein breites Kooperationsnetzwerk mit unterschiedlichen Partnern beschrieben, das vor dem Hintergrund der speziellen Lage der Einrichtung zu interpretieren ist: »Das ist zum Beispiel über die Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII alle Vertreter von Institutionen der Jugendhilfe hier im Stadtteil, das ist einmal zusammengefasst für den ganzen (...) (Stadtteil), dann noch mal in Unterbezirken, es ist ganz verstärkt die Jugendhilfe, die also als Sozialarbeiter in den Familien betreuend tätig sind, wo es ganz besonders enge Kooperationen und engen Kontakt gibt, und alle anderen Anbieter oder Praxen, die einfach unterstützende Maßnahmen anbieten wie Heilpädagogen, (...) Psychologen u.s.w.« Neben der Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und Praxen kooperiert diese Kita speziell mit einer Sprachheilambulanz, von der eine MitarbeiterIn einmal pro Woche für drei Stunden in die Kita kommt. Fraglich ist nach Einschätzung des Teams jedoch, wie lange der Träger dieses Angebot noch finanzieren kann. Eine weitere Aufgabe bildet die Vermittlung von Hilfen in Kooperation mit anderen Organisationen.

*(9) Öffentlichkeitsarbeit und Akquisition von Mitteln/Sponsoring*

Erfasste berufliche Handlungsvollzüge im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit in den untersuchten Einrichtungen sind die Erstellung von Informationsmaterial über die Einrichtung sowie kleinerer Beiträge für das Internet oder das Gemeindeblatt, in denen über die Arbeit in der Kindertageseinrichtung berichtet wird: »dass wir jetzt regelmäßig immer im Gemeindebrief auch einfach ne Seite, wo wir besondere Sachen hier aus dem Alltag vorstellen, was neu ist (oder als) Flyer, Kindergartenzeitung (sowie in Form der) Pressearbeit, wenn irgendwelche Aktivitäten sind.« Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Medien wurde darüber hinaus von einer Kita auf eine anlässlich des Sprachprojekts organisierte Fachtagung hingewiesen, die

auch in umfangreiche Pressearbeit eingebettet war und über die auch der WDR berichtet hat. In der (kleinen) Elterninitiative sind der Vorstand oder engagierte Eltern für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zuständig, wobei eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit nicht stattfindet: *»Da gibt's jetzt eine Internetanimation, das macht halt ein Vater, der sich speziell um diese Art kümmert. Es gibt einfach noch Interessen wie das Internet (...). Es gibt Elternteile, die haben Kontakte zur Presse, dann machen die das halt. Das ist in diesem Fall auch jemand vom Vorstand.«* Die Erschließung externer Finanzquellen und Einwerbung von Mitteln als gezielte Handlungsstrategien wurden von den Fachkräften während der Gruppendiskussion nicht benannt. Allerdings erhalten die Kindertageseinrichtungen ab und zu Spenden (z.B. seitens des örtlichen Gewerbevereins oder der Stadtparkasse). Gleichwohl bildete die finanzielle Lage des Trägers und der Einrichtung in allen Kitas ein Thema, das mit Blick auf die Zukunft angeschnitten wurde (s.u.).

Mit den einzelnen Aufgaben sind unterschiedliche *berufliche Anforderungen* verbunden, die sich – nach Auskunft insbesondere der bereits länger im Arbeitsfeld tätigen MitarbeiterInnen – in den letzten Jahren verändert und zum Teil zu einer neuen Gewichtung der einzelner Aufgabenkomplexe geführt haben:

- So wurde mit Blick auf den *veränderten Stellenwert des Kindergartens* und der Kindergarten-erziehung in einer Gruppendiskussion ausgeführt: *»Was mir noch mal wichtig war, auch zur Veränderung von Kindergartenarbeit zu sagen ist, dass mit Umsetzung des Rechtsanspruchs und der hohen Akzeptanz, dass im Prinzip fast jedes Kind einen Kindergarten besucht, einfach noch mal eine ganz andere Bedeutung auch der Arbeit zukommt, sowohl als so was wie Früherkennung von bestimmten Entwicklungsdefiziten, Auffälligkeiten und so weiter. Wir sind mittlerweile die erste Institution, wo fast jedes Kind aufgenommen wird. Fast wie die Grundschule geworden. Nur einfach jetzt einfach schon viele Jahre vorher. Und das gibt noch mal ne ganz andere Bedeutung, so wohl für uns selber, einfach auch ne Verantwortung, das auch weiter zu begleiten, was wir sehen und beobachten, aber auch gesellschaftlich einfach, wenn in Familien bestimmte Dinge nicht funktionieren, wir die ersten sind, die eigentlich in der Beratung und Begleitung auch eintreten können. Ich glaub' die Bedeutung hat sich in den letzten Jahren, wenn ich so an die Anfänge der Berufstätigkeit denke, noch mal ganz eindeutig verändert. Und dann noch mal auch in Richtung Bildungsanforderungen für Kinder, einfach auch die Bedeutung deshalb innerhalb des Bildungssystems noch mal. (...) Da ist sicherlich schon auch etliches an Veränderung im Gange.«*
- Hinsichtlich der *Arbeit mit den Kindern* wurde von einer ErzieherIn bei großer Zustimmung in der Diskussionsrunde ausgeführt: *»Für mich hat sich, ich mein' ich bin nun auch schon lange Jahre dabei, schon so mein Aufgabenfeld oder vielleicht auch meine Einstellung verändert. Ich kann's nicht so genau sagen. Aber es halt so, dass ich mit den Kindern andere Dinge tue, als ich sie früher getan habe. Ich habe ja früher auch mich mehr hingesezt mit Kindern irgendetwas gestaltet, gebastelt oder so. Heute sehe ich meine Aufgabe anders, ich bin mehr am Kind, ich rede mehr mit dem Kind, ich beschäfti-*

*ge mich anders mit dem Kind, als mich mit ihm an den Tisch zu setzen, zum Beispiel. Ich gehe auf die Kinder anders ein, ich fordere auch ein bisschen was anderes von den Kindern, indem ich mich mit ihnen bespreche, ihnen zuhöre und solche Dinge (...). Und ich investiere nicht mehr soviel Zeit in (...) Bastelarbeiten oder so. Das hat sich verlagert, hat sich verändert. Da sehe ich jetzt nicht mehr so meine Aufgabe. Ich beschäftige mich mit dem Kind in anderer Weise. In der Ganzheitlichkeit.«*

- Mit Blick auf die *innere Öffnung der Kindertageseinrichtung* wurde angesprochen: *»Ja auch die Kenntnis, die man über alle Kinder eigentlich hat, früher als die Gruppen geschlossen waren, jeder hat für sich gearbeitet, kannte man seine Kinder, seine Eltern, aber mittlerweile ist alles geöffnet, gruppenübergreifend, dadurch auch, dass nachmittags nicht mehr unbedingt das Personal da ist, was vormittags auch da ist, nimmt man dann ganz andere Informationen auf und hat auch einen anderen Zugang zu anderen Eltern, zu den Eltern der anderen Kinder, man ist viel mehr informiert über alle Vorgänge und im Gespräch mit allen, man hat auch eine größere Verantwortung.«*
- Zum Bereich der *Organisationsarbeit* wurde u.a. ausgeführt, *»dass die Organisation zunimmt, (...) dass man immer wieder Vorgaben hat, auf die man sich irgendwie einstellen muss. Dass man organisieren muss, ja wer ist jetzt hier, wer ist da, allein schon Personalfragen, das wird immer mehr, weil also immer mehr Zeitarbeitskräfte da sind, d.h. weniger Stunden arbeiten.«*

In allen Einrichtungen wurden darüber hinaus in unterschiedlicher Art Veränderungen im Bereich der Familien- und Elternarbeit thematisiert, wobei zusammengenommen sich in den Gruppendiskussionen drei Elterntypen herauskristallisierten: (1) Die Beratungsbedürftigen, (2) die Anspruchsvollen und (3) die Zurückhaltenden oder auch »Desinteressierten«, die sich aus der Arbeit der Kita heraushalten bzw. aus unterschiedlichen Gründen nicht präsent sind. Mit Blick auf Typ 1 und 2 ist insbesondere zwischen der Kita im sozial benachteiligten Stadtteil und der Elterninitiative zu differenzieren:

- So wurde in der Kita mit Lage in einem sozialen Brennpunkt festgestellt: *»Was sich verändert, sind die unsicheren oder hilflosen Eltern, die einfach selber kaum noch ne Vorstellung häufig davon haben, wie bestimmte alltägliche Dinge mit Kindern gestaltet werden können, die einfach oft in ganz alltäglichen Dingen ne Beratung und Anleitung und Tipps haben wollen. Das finde ich, wird deutlich.«* Vielleicht nimmt darüber hinaus auch die Bereitschaft, sich gegenüber der Kita zu öffnen ab, wobei es sich nicht um Desinteresse der Eltern handelt: *»Häufig gibt es da Gründe, warum Eltern erst mal nicht so gesprächsbereit sind oder sich scheinbar zurückziehen oder verschlossen sind (...) ne Zurückhaltung und wir sind ne Einrichtung der Jugendhilfe, wo manche Eltern in bestimmten Lebenssituationen erst mal vorsichtig sind. Wenn sie aber merken, dass hier Partner auch sind, die erst mal mit ihnen gemeinsam das Beste für sie und ihr Kind auch entwickeln wollen, spüren wir schon, dass da auch ne Bereitschaft ist, sich zu öffnen und zusammen zu arbeiten – nach den Möglichkeiten, die in den Familien bestehen. (...) Und die sehr kritischen Eltern sind hier auch eher wenig. (...) Aber ich glaub' die Elternarbeit an sich hat sich nen bisschen geändert, weil einfach die Gesellschaft sich verändert hat. Es gibt viel mehr alleinerziehende Väter, viel mehr alleinerziehende Frauen. Deswegen manchmal so auch die Hilflosigkeit, so eine, was soll ich*

*jetzt eigentlich tun. Ich glaub', das hat sich so im Laufe der Zeit einfach verändert und unsere Elternarbeit musste sich dem auch stellen und dann eben auch sich verändern.«*

- In der Elterninitiative ist nach Auskunft der Fachkräfte zum einen die Bereitschaft der Eltern, sich organisatorisch einbinden zu lassen, stark zurückgegangen, weil sie beruflich stärker eingebunden sind, die Leistungsanforderungen im Job gestiegen sind, ein Krankenschein aus Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes nicht mehr ohne weiteres genommen wird. Zum anderen wurde in der Gruppendiskussion der Wandel hinsichtlich der Erwartungshaltungen der Eltern gegenüber der Einrichtung und den MitarbeiterInnen thematisiert. So führte eine ErzieherIn vor dem Hintergrund einer rund 10-jährigen Berufstätigkeit in der Einrichtung aus: *Es »hat sich verändert, dass der Anspruch der Eltern ein anderer geworden ist, wahrscheinlich auch durch die Bedingungen der Arbeitswelt, früher war es halt nicht üblich, dass beide arbeiten gehen, dass beide Vollzeit arbeiten gehen, ich denke mal, da hatten die Eltern auch mehr Zeit und mittlerweile sind halt die – so vermute ich – die Ansprüche, dadurch, dass sie weniger Zeit haben, dass das kompensiert werden soll in der Einrichtung und dass auch immer mehr Kinder in die Musikschule fahren, zum Ballett fahren, Schwimmschule, auch schon sehr früh, speziell und gezielte Sachen und das war früher halt nicht so.«* Und diese Förderung wird auch von den Fachkräften erwartet. Zugleich war es – wie eine MitarbeiterIn ihren Eindruck formulierte – in der Vergangenheit so, *»dass die Gesamtheit der Eltern mehr, also nicht speziell nur für das Kind gedacht hat, ich förder' das in den und den Sachen, sondern mehr im Ganzen, was für die Einrichtung wertvoll (...) (ist). (...) Es ist mehr Bereitschaft von den Eltern da, das Kind extra zur gezielten Förderung zur Musikschule zu fahren, anstatt die (...) Zeit hier zu investieren.«* Ein Beispiel bildet in diesem Zusammenhang das Kochen: *»Früher haben die Eltern gekocht, 30 Kinder, dadurch waren die alle sechs Wochen einmal dran mit dem Kochen, es sollte frisch gekocht werden, es wurde auch teilweise gemacht, es gab noch die Möglichkeit, dass hier frisch zu kochen und die Leute, die das nicht konnten, die haben zu Hause vorgekocht und wir haben das dann noch mal warm gemacht. Mittlerweile ist das nicht mehr so. Mittlerweile wird halt ne Köchin bezahlt, weil den Leuten die Zeit zu Hause wichtiger ist, weil für andere Sachen, die möchten halt die Zeit hier einsparen, indem sie hier Küchendienst haben. Das sind nicht alle, das ist aber bei einem Großteil so.«* Die äußeren Bedingungen ändern sich *»und dadurch bedingt sich auch, dass die Dienste zum Beispiel die Elterndienste, (...) nicht mehr so wie sie früher waren und das haben wir jetzt in unserem Arbeitsalltag mit übernommen, dass wir auch viele dieser hauswirtschaftlichen Tätigkeiten oder auch einige dieser Verwaltungssachen auch mit übernehmen. (...) Für uns einfach ne Änderung. Für die Eltern weniger Arbeit.«*

Bezogen auf die zeitliche Gewichtung der Tätigkeiten und der hiermit verbundenen Belastungen wurde explizit in der Kita im sozial benachteiligten Stadtteil ausgeführt: *»Zeitlich gesehen nimmt der größte Teil eben diese sozialpädagogischen Tätigkeiten und die Kinderpflege zur Betreuung und Unterstützung der Kinder, jetzt für die meisten nimmt es den meisten Anteil (...) ein, obwohl das ist ja erst mal das, was unserem originären Auftrag entspricht, dafür sind wir letztlich hier. (...) Wir arbeiten grundsätzlich haupt-*

sächlich mit den Kindern, aber wir sind in erster Linie hauptsächlich am Kind. Wenn man so etwas wie Kooperationen sieht oder Elternarbeit, das hat ne andere Dimension, also das ist so was (...).« Allerdings ist »das mit den Kindern sicherlich etwas, was uns manchmal nicht so mitnimmt oder nicht so beschäftigt, wie wenn es um Gespräche mit Eltern geht, (...), das beschäftigt uns auf einer anderen Ebene, also wenn man jetzt zum Beispiel von Problemen oder Schwierigkeiten reden würde, dann hätten wir die nicht zwangsläufig mit den Kindern, sondern mit den Eltern. Es hat ne andere Bedeutung für uns in der täglichen Arbeit, also mit den Kindern zu arbeiten, ist eine Sache: Dafür sind wir da und das ist etwas, was uns anders anspricht, als mit den Eltern. Von daher kann man das nicht so werten, mit Zeit oder Intensität. Es macht was anderes mit einem. Elterngespräche vorzubereiten ist natürlich auch ein Zeitfaktor und so. Aber es ist inhaltlich ganz anders, als die Arbeit, die mit den Kindern tatsächlich passiert.« Mit Bezug auf die Lage der Einrichtung in einem sozialen Brennpunkt besteht die Belastung darin, »das Ganze dann auch auszuhalten. Es gibt ja schon vielfältige Problematiken, vielleicht auch, die man dann in dem Gespräch auch erfährt oder erarbeitet und das Ganze dann auszuhalten und ja zu ertragen und zu verarbeiten dann auch. (...) Das man weiß, wie die Kinder leben und ja daran auch gar nicht so viel tun zu können, man kann den Kindern das Beste bieten und auch über Elternarbeit versuchen, bei den Eltern was zu erreichen, aber im Endeffekt muss man aushalten, wie die Familiensituation ist.«

### 5.5.3 Die erforderlichen Kompetenzen

Zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben und Anforderungen wurden von den Fachkräften vielfältige Einzelkompetenzen benannt, die im Folgenden für einzelne Teilbereiche zusammengefasst werden.

#### (1) Die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern

In sämtlichen Gruppendiskussionen erfolgte der Hinweis auf fachliche Grundkenntnisse, die für nahezu alle Aufgabenbereiche erforderlich seien, aber nur an wenigen Stellen spezifiziert wurden. Auch in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern wurde auf die Notwendigkeit aktueller Fachkenntnisse hingewiesen. In diesem Zusammenhang wurden beispielsweise Kenntnisse über die kindliche Entwicklung, Wissen im Bereich der Säuglings- und Kinderpflege sowie der allgemeinen Betreuung (z.B. zur ersten Hilfe und zur Aufsichtspflicht), sowie über gesellschaftliche Entwicklungen und – mit Blick auf die Einzelintegration – über Behinderungsarten und deren Symptome benannt. Über diese allgemeinen Wissensbestände hinaus – so die Fachkräfte – sind spezifische Sachkenntnisse als Grundlage für die Angebotsgestaltung erforderlich – z.B. als Hintergrundwissen für Angebote und Projekte wie dem »Waldtag«, der Kenntnisse im Bereich Natur und Umwelt voraussetzt. Zur Aktualisierung des Fachwissens und zur Aneignung von Sachkenntnissen sind Lern- und Fortbildungsbereitschaft von Bedeutung. Eng verknüpft mit dem Erwerb von Fachwissen ist die Fähigkeit, diese Kenntnisse anzuwenden und an die Kinder zu vermitteln.

Zur Entwicklung der verschiedenen Angebote für die Kinder sind vor allem Fantasie und Kreativität, aber auch Aufgeschlossenheit für Neues, ein vielseitiges inhaltliches Interesse sowie die Bereitschaft zu Experimenten erforderlich,

um sich »nicht nur auf Dinge zu stürzen, die man ewig gemacht hat«. Hinzu kommt die Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderungen und Zusammenhänge zu erkennen und in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern zu berücksichtigen. Zusammengenommen geht es um die Kompetenz, kindgerechte Angebote unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der Gruppe zu entwickeln. Eine wichtige Voraussetzung bilden hierbei differenzierte Kenntnisse über das einzelne Kind, seine Stärken und Schwächen, die Lebens- und Familiensituation, in der es sich befindet und seine Biografie. Flexibilität beinhaltet u.a. eine situationsbezogene Komponente, die bei der Angebotsgestaltung von Bedeutung ist: *»Immer flexibel sein und erstmal zu schauen, ob ich das, was ich mir überlegt habe, überhaupt so gerade machen kann, die Situation so beurteilen, ja ist das jetzt denn wirklich angebracht, kann ich das machen, sind die Kinder zu aufgewühlt oder eben was biete ich denen an, muss ich überlegen, eben auf die Situation bezogen, immer gucken, wie handel ich jetzt. Und nicht sagen, dass ist meine Handlungsweise, so mache ich das jetzt, weil das mein Ding ist, also eben (...) gucken, wie die Situation ist und darauf flexibel eingehen.«*

Das Wichtigste bei der Arbeit mit den Kindern generell sind – auf der Grundlage von Freundlichkeit, Gelassenheit, innerer Ruhe, Belastungsfähigkeit und Ausdauer – Einfühlungsvermögen und Sensibilität im Umgang mit dem einzelnen Kind und gegenüber den Bedürfnissen der Gruppe. Mit Blick auf das einzelne Kind bedeutet dies beispielsweise, *»Feingefühl, wie man mit jemand teilweise auch umgeht«*. – *»Wenn ein Kind sich wehgetan hat, sage ich jetzt, ach ist nicht so schlimm und weiß ich nicht. Oder gebe ich halt wirklich mit dem Kind noch mal genau die Situation durch. Weiß nicht, das kann man so schwer erklären, aber ein Gefühl dafür, eben zu entwickeln, wie man auf das einzelne Kind vielleicht auch eingeht«* – *»Weil man ja nicht so ein Rezept haben kann, wenn Kind sich weh getan hat und machste nen Pflaster drauf und nen Klaps aufn Hintern und dann weg.«* In einer anderen Einrichtung heißt es zur grundsätzlich erforderlichen Sensibilität: *»Die braucht man für viele Dinge, also Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf, da muss man hingucken, was braucht der einzelne jetzt in welcher Situation, auch die Behandlung kleiner Verletzungen, denk ich, ist ein Maß an Sensibilität auch gefragt, grundsätzlich in der Kinderbetreuung auch, weil man kann einfach nicht alle Situationen und Kinder gleich behandeln.«* – *»Traurigkeit und so was zeigen Kinder ja auch, und dann mal gucken, was hat sie denn, einfach ein bisschen so aus den Kindern heraus, vielleicht möchten sie drüber sprechen.«*

*Auch die Eingewöhnung neuer Kinder erfordert »Einfühlungsvermögen, das man braucht, wenn man Kinder eben neu in die Gruppe einführen möchte, gleichzeitig aber auch Durchsetzungsvermögen, um den Kindern, wie auch vielleicht den Eltern zu sagen, wo es lang geht, damit sich die Eltern dann auch von den Kindern trennen, um da weiter zu kommen.«* Bei den Kindern mit Behinderung sind *»besondere Geduld und besonderes Einfühlungsvermögen«* erforderlich. Die Arbeit mit behinderten Kindern und die gezielte Förderung umfassen auch die Fähigkeit, sich von der Gesamtgruppe trennen zu können, zum Beispiel beim »LRS-Programm, das man dann, man (...) ist ne gewisse Zeit raus aus der Gruppe, wo natürlich andere Sachen kürzer kommen und dann halt offen sein für die neuen Sachen, die da passie-

*ren, aber sich halt auch trennen können. Dass man sagt, ich bin die und die Zeit raus und das muss ich dann so mal sehen«, – »auch als Angebot für die behinderten Kinder, sich einfach mal loseisen, ohne schlechtes Gewissen, dann auch zu sagen, so ich mach jetzt speziell für ein Kind oder für zwei, drei Kinder ein Angebot und dafür ist die Kollegin jetzt auch mal alleine in der Gruppe mit den übrigen Kindern.«*

Wesentlich für diesen gesamten Handlungskomplex sind Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenzen, die sich auf verschiedene Aufgabenbereiche und Ebenen beziehen. Hierzu gehört die Beobachtung und Wahrnehmung einzelner Kinder, Gruppen und Situationen: Bei der Arbeit mit einzelnen Kindern und Gruppen ist, *»die Fähigkeit zu beobachten und Situationen einschätzen zu können, ganz wichtig, also auch den Überblick zu behalten, wie ne Situation überhaupt entstanden ist und was daraus geworden ist.« Gefragt ist darüber hinaus eine umfassende vielseitige Wahrnehmungsfähigkeit, bei der die Fachkraft »im Endeffekt aufnahmebereit für alles Mögliche gleichzeitig sein muss. Das heißt: Wenn ich mich jetzt mit nem Kind zum Beispiel mit einer Basteltätigkeit beschäftige, muss ich trotzdem den Pappenheimer aus meiner Gruppe im Blick behalten, was der gerade tut. Oder ob irgendjemand, irgendwo was runterreißt, was weiß ich. Also im Grunde muss ich alles Mögliche gleichzeitig mitbekommen, auch wenn man sich mit einer anderen Tätigkeit befasst, also in vielseitiger Form wahrnehmungsfähig sein.«* Und schließlich wurde von den Fachkräften als grundsätzliche Haltung für den gesamten Handlungskomplex Offenheit gegenüber einzelnen und allen Kindern benannt, was u.a. auch heißt, *»dass man die Kinder so aufnimmt, wie sie in den Kindergarten kommen.«*

Abb. 5.7: Die erforderlichen Kompetenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern

- aktuelle Fachkenntnisse
- spezifische Sachkenntnisse
- Lern- und Fortbildungsbereitschaft
- Vermittlungsfähigkeit
- Fantasie und Kreativität
- Innovationsbereitschaft als Aufgeschlossenheit für Neues, ein vielseitiges inhaltliches Interesse und Bereitschaft zu Experimenten
- Fähigkeit, kindgerechte Angebote unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der Gruppe zu entwickeln und durchzuführen
- Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderungen und Zusammenhänge zu erkennen und bei der sozialpädagogischen Arbeit zu berücksichtigen
- Flexibilität und Spontaneität
- Einfühlungsvermögen und Sensibilität im Umgang mit dem einzelnen Kind, Empathie
- Freundlichkeit, Geduld und Gelassenheit, innere Ruhe und Ausdauer
- Offenheit gegenüber den Kindern

- Beobachtungsfähigkeit und vielseitiges Wahrnehmungsvermögen mit Blick auf einzelne Kinder und Situationen (einschließlich der Fähigkeit, Situationen in ihrer Entwicklung zu erkennen und einschätzen zu können)
- Fähigkeit, sich bei der Arbeit mit einzelnen Kindern von der Gesamtgruppe trennen zu können
- Motivationsfähigkeit (inkl. selbst Freude und Spaß an der Gestaltung von Angeboten zu haben, um die Kinder zum Mitmachen zu bewegen)
- Fähigkeit, Impulse zu setzen, flexibel anzuleiten, das Freispiel zu lenken und zu führen
- die Kompetenz, Prozesse und Projekte zu initiieren und sich selbst wieder zurückzuziehen
- Kenntnisse zum Bereich der Konfliktbewältigung und die Fähigkeit, bei Konflikten einzuschreiten, sich wieder zurückzuziehen bzw. ganz zurückzuhalten
- die Fähigkeit, Kinderkontakte zu knüpfen, die Fähigkeit zur Integration aller Kinder in das Angebot
- Kenntnisse über Gruppendynamik
- Fähigkeit, den Überblick zu behalten
- Organisationsfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- Fähigkeit, Werte und Normen zu vermitteln bzw. die Wahrnehmung der Vorbildfunktion für die Heranwachsenden
- Fähigkeit, die eigene Individualität einzubringen
- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem individuellen Menschenbild
- die Entwicklung von Ich-Stärke und einer eigenen Grundhaltung bzw. von Grundwerten
- Durchsetzungsvermögen und Konsequenz im Umgang mit den Kindern
- Erfahrung

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

Die Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses beinhaltet die Kompetenz, »Prozesse und Projekte anzuleiten und dann aber sich auch selbst wieder zurückzuziehen, also das kann man dann aber auch auf die Konfliktlösung beziehen, da gemeinsam zu gucken, aber sich doch wieder nen Stück weit rauszuziehen und dann den Kindern die Entscheidung auch zu lassen.« Zur Arbeit mit den Gruppen gehört darüber hinaus, Motivationsfähigkeit und die Fähigkeit, Impulse zu setzen, flexibel anzuleiten, das Freispiel zu lenken und zu führen und den Überblick über die Gruppen-

tuation zu behalten. Insbesondere bei neuen Kindern ist es wichtig, »Kinderkontakte (zu) knüpfen, um den neuen Kindern auch die Möglichkeit zu geben, in Spielgruppen reinzukommen.«

Häufig benannt wurde Organisationsfähigkeit, die nicht nur bei der Organisationsarbeit eine Rolle spielt, sondern sich insgesamt auf den Punkt der Kinderbetreuung und Beaufsichtigung bezieht. In diesem Zusammenhang umfasst diese Kompetenz, dafür Sorge zu tragen, »dass so ein Tag einfach läuft und funktioniert.«

Im Bereich der Personalkompetenzen wurde die Notwendigkeit einer gefestigten Persönlichkeit und des Vorhandenseins von Ich-Stärke akzentuiert. Hierzu gehört nach Auffassung der Fachkräfte auch die Reflexion des eigenen Menschenbildes: »Was habe ich überhaupt für ein Menschenbild in der Zusammenarbeit mit den anderen Menschen und das würde auch für mich ganz besonders, es fällt in den ganzen Bereich, aber ganz besonders auch in den Bereich behinderte Kinder, weil als was sehe ich diese Kinder, (...) und das ist eben die Auseinandersetzung mit mir selber, was habe ich überhaupt für ein Menschenbild.«

Wichtig im Kontext der Vermittlung von Werten und Normen an die Kinder ist es, »eben auch erst mal welche zu haben und diese dann auch vertreten zu können« sowie über Grundhaltungen zu verfügen, die an die Kinder weitergeben werden können. In den Erziehungsprozess sollte die Individualität einer jeden MitarbeiterIn auch tatsächlich eingebracht werden, »dass jeder halt anders ist und diese Individualität den Kindern gegenüber auch, also nicht dieses, wir machen jetzt ein Ding, wir erziehen, sondern ein bisschen auch so eine Individualität da einbringen, mein Wissen auch weitergeben praktisch, also jeder gibt sein eigenes kleines Stück, was er so hat, wo er besonders gut drin ist, oder Stärken hat, dass diese Stärken halt jeder Einzelne von uns weitergibt und dass alle Kinder irgendwie davon profitieren können.«

## (2) Die sozialpädagogische Arbeit mit den Familien/Eltern

Als wesentliche Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit den Eltern wurden in der Gruppendiskussion Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit sowie Gesprächsführungskompetenz beschrieben, die wiederum Grundstandards im Bereich des Sprach- und Formulierungsvermögens erfordern. Die »Sicherheit in Wort und Schrift« ist nicht allein für den Bereich der direkten, verbalen Kommunikation erforderlich, sondern auch zur Erstellung von Flyern, Elternbriefen etc.

Wichtige Grundhaltungen im Umgang mit den Eltern sind Freundlichkeit, Offenheit und Toleranz, um eine Beziehung aufzubauen und diese dauerhaft zu pflegen. Von Relevanz für den Kontakt mit den einzelnen Elternteilen sind vor allem Einfühlungsvermögen und Menschenkenntnis: »Einfühlungsvermögen, das ganz wichtig ist bei der Arbeit mit Eltern, (...) aber auch in der Kooperation mit anderen Einrichtungen, Jugendamt, mit der Gemeinde. Ich muss wissen, mit wem muss ich wie umgehen.« Angesichts der unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen, die die Eltern an die Kita richten, sind zugleich Konsequenz und Durchsetzungsvermögen in der Auseinandersetzung mit den Eltern erforderlich. Diese Kompetenzen setzen wiederum reflektierte Wertvorstellungen und inhaltliche Grund-

positionen im Rahmen einer gefestigten Gesamtpersönlichkeit voraus, d.h. u.a. »auch so Grundwerte haben, wenn ich mit Eltern zu tun habe, aber auch eben mit der Gemeinde und mit meinem Vorgesetzten und wer alles dazugehört.«

Um die Bedürfnisse und Interessen der Eltern bei der Angebotsgestaltung zu berücksichtigen, sind Beobachtungsfähigkeit und Flexibilität erforderlich. Zur Unterstützung der Eltern bei Fragen und Problemen ist Beratungskompetenz erforderlich. Die Weitervermittlung an andere Institutionen setzt Kenntnisse über die örtliche Jugendhilfelandchaft und die lokalen Beratungsstrukturen voraus.

Abb. 5.8: Die erforderlichen Kompetenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit den Familien/Eltern

- Kommunikationsfähigkeit und Gesprächskompetenz
- Sprach- und Formulierungsvermögen
- Einfühlungsvermögen und Menschenkenntnis
- Freundlichkeit, Offenheit und Toleranz
- Geduld und Kompromissbereitschaft
- Konsequenz und Durchsetzungsfähigkeit
- Kompetenz zum partnerschaftlichen Umgang mit den Eltern (»Eltern als ExpertInnen für die Kinder«)
- Beziehungskompetenz
- Beratungskompetenz
- Kenntnisse über die Jugendhilfelandchaft und über lokale Beratungsstrukturen
- Flexibilität
- Beobachtungsfähigkeit

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

### (3) Die Organisationsarbeit

Auch hinsichtlich der Organisationsarbeit lassen sich eine Reihe von Einzelkompetenzen unterscheiden, die in Abbildung 5.9 aufsummiert werden (und auch die Leitungsfunktionen umfassen, s.u.). Hierzu zählen wiederum fachliches Wissen und Fortbildungsbereitschaft. Eine wichtige Kompetenz zur Bewältigung der Hintergrundarbeit sind planerische Fähigkeiten, die sich auf die Vor- und Nachbereitung der Angebote mit den Kindern und die Elternarbeit beziehen. Zur Konzipierung der Angebote sind darüber hinaus Bedarfsorientierung und Beobachtungsfähigkeit von Bedeutung, um die Interessen der Eltern und Kinder zu berücksichtigen. Darüber hinaus spielen bei der Hinter-

grundarbeit auch Reflexionsvermögen, Organisationsfähigkeit und Flexibilität eine Rolle.

Die Arbeit mit den MitarbeiterInnen, KollegInnen und dem Team setzt Kommunikations- und Teamfähigkeiten voraus. Grundsätzlich sind Kompetenzen erforderlich, die für Gespräche allgemein gelten: »*Gesprächsführungsregeln, Einfühlungsvermögen, eigenen Standpunkt haben.*« Gefragt sind »*eine Kritikfähigkeit, eine Reflexionsfähigkeit, (...) dass man darauf hin, wenn man sich innerhalb der Gruppe zum Beispiel austauscht über Dinge, die gelaufen sind, dass man sich dann auch (...) also dass man das Ganze reflektiert, sich untereinander kritisiert und daraufhin auch Änderungen einfach zum Beispiel vornimmt oder auch Sachen verfestigt und sagt, das ist in Ordnung so, das machen wir jetzt bewusst so.*«

Über die kommunikativen Kompetenzen hinaus erfordert die Arbeit mit den unterschiedlichen AkteurInnen (den MitarbeiterInnen und KollegInnen in der Kita sowie den GesprächspartnerInnen in den Bereichen Zusammenarbeit mit dem Träger und der Gemeinde, Kooperation und Vernetzung sowie Öffentlichkeitsarbeit) neben Freundlichkeit und Offenheit vor allem Einfühlungsvermögen, um sich auf die unterschiedlichen Gesprächssituationen und GesprächspartnerInnen einstellen zu können. Im Kontakt nach außen, d.h. zu anderen Einrichtungen oder speziell zum Jugendamt ist es darüber hinaus wichtig, rechtliche Fachkenntnisse und Standpunkte zu haben.

Abb. 5.9: Die erforderlichen Kompetenzen für den Bereich der Organisationsarbeit

- fachliches Wissen:
  - Fachkenntnisse in der Pädagogik
  - allgemeine Kenntnisse über rechtliche Grundlagen in der Kinder- und Jugendhilfe
  - Fachkenntnisse im Büro- und Verwaltungswesen
  - Fachkenntnisse im Management
  - Fachkenntnisse im Arbeits- und Verwaltungsrecht
  - Integrationspezifische Rechtskenntnisse
  - Computerkenntnisse
  - Wissen um gesellschaftspolitische Entwicklungen
  - Kenntnisse über die Jugendhilfelandchaft
  - Methoden der Gesprächsführung
  - sprachliches Ausdrucksvermögen (Sicherheit in Wort und Schrift)
- eigene Lern- und Fortbildungsbereitschaft (inkl. der Fähigkeit zur Einbeziehung von Fachliteratur und der Anwendung dieser Kenntnisse)
- freundlicher Umgang mit Menschen
- Einfühlungsvermögen (als Wissen und Fähigkeit des Umgangs mit unterschiedlichen AdressatInnengruppen auf der Grundlage von Grundwerten und Positionen)
- Offenheit (den verschiedenen AdressatInnen- und Akteursgruppen gegenüber)

- Akzeptanz (der KollegInnen)
- Planungskompetenz im Kontext der Hintergrundarbeit
- Angebotskompetenz (als Fähigkeit zum bedarfsorientierten Arbeiten, d.h. verschiedene Interessen der Kinder und Eltern zu verfolgen und auf deren Bedürfnisse im Rahmen der Arbeits- und Angebotsgestaltung einzugehen)
- Beobachtungs- und Reflexionsvermögen
- Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit
- Teamfähigkeit (z.B. hinsichtlich des Austauschs und gegenseitiger Absprachen mit den KollegInnen)
- Gesprächsführungskompetenz
- Konflikt- und Kritikfähigkeit
- Belastungsfähigkeit (Personal und Team verfügen über die Fähigkeit, Stresssituationen aushalten zu können)
- Flexibilität (im Bereich der Hintergrundarbeit, aber auch im Kontext von Personal und Team – z.B. in Form des »Krisenmanagements«)
- Organisations- und Koordinationsfähigkeit (im Bereich der Hintergrundarbeit, des Personals und Teams allgemein, im Bereich des Personalmanagements und hier auch zur Koordination der ehrenamtlichen Mitarbeit)
- Selbstbewusstsein
- Sicherheit und Entscheidungsfähigkeit
- Selbstorganisation (als Fähigkeit, Hilfen entwickeln zu können, an alles zu denken) und Zeitmanagement
- Identifikationsfähigkeit mit der weltanschaulichen Ausrichtung des Trägers und der Einrichtung

*Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004*

#### *(4) Hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit*

Neben hauswirtschaftlichen und haushaltsbezogenen Grundkenntnissen ist für diesen Aufgabenkomplex Verantwortungsbewusstsein von zentraler Bedeutung. Weitere wesentliche Voraussetzungen im hauswirtschaftlichen Tätigkeitssegment bilden die Kompetenz zum selbstständigen, planvollen Handeln und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen – sei es bei der Erstellung des Wochenspeiseplans, der Durchführung des Hausputzes oder der Vorarbeiten zur Renovierung. Darüber hinaus spielen Selbst- und Zeitmanagement bei der Erfüllung haushaltsbezogener Aufgaben eine Rolle, d.h. sich selbst zu organisieren und – auch mit Blick auf die Dienstpläne – zu bestimmen, zu welchem

Zeitpunkt diese Tätigkeiten am sinnvollsten zu erledigen sind. Und schließlich setzen hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene berufliche Handlungsvollzüge Erfahrung, Geschick und Kreativität voraus – zum Beispiel bei der Zusammenstellung eines attraktiven und abwechslungsreichen Speiseplans oder bei den Reinigungstätigkeiten. In anderen Worten: »Das man weiß, wie man's tut, wann man's tut, dass man's auch sieht, wann ist es dreckig, wann nicht, wann ist es erforderlich.«

Abb. 5.10: Die erforderlichen Kompetenzen für die hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit

- Hauswirtschaftliche Grundkenntnisse
- Verantwortungsbewusstsein
- Kompetenz zum selbstständigen Handeln
- Entscheidungsfähigkeit
- Selbst- und Zeitmanagement (sich organisieren – »wann erledige ich was?«)
- Erfahrung, Geschick und Kreativität

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

Werden noch einmal die übergeordneten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten resümiert, dann lassen sich auf Grundlage der Gruppendiskussion die folgenden sechs Kompetenzbereiche auflisten, die entweder explizit als besonders wichtig bezeichnet oder sehr häufig von den Fachkräften benannt worden sind. Neben den allgemeinen, aber häufig erfolgten Hinweisen auf aktuelle Fachkenntnisse und der erforderlichen Bereitschaft, sich diese anzueignen, resultieren hieraus vor allem die folgenden sechs Bereiche:

- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Konfliktfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz im Bereich der Interaktion,
- Einfühlungsvermögen und Sensibilität in der Arbeit und im Umgang mit den Kindern, Eltern, KollegInnen und anderen AkteurInnen,
- Wahrnehmungs- u. 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 zu selbstständigem Handeln und
- Persönlichkeitskompetenzen im Sinne einer gefestigten, selbstbewussten Gesamtpersönlichkeit, die über reflektierte Wertvorstellungen und Grundhaltungen sowie fachliche Positionen in Verbindung mit sozialen Kompetenzen verfügt.

#### 5.5.4 Anmerkungen zur Differenzierung der Befunde

Bezogen auf die funktionale Differenzierung der untersuchten Kindertageseinrichtungen in einzelne Positionen ist zwischen den drei großen und der kleinen Einrichtung zu unterscheiden. In den größeren Kindertageseinrichtungen gliederte sich die Tätigkeit in Einrichtungsleitung, Gruppenleitung sowie Zweit- bzw. Ergänzungskraft auf. Hinzu kamen die SpringerInnen (in einem Fall zugleich die/der stellvertretende LeiterIn) und die AZV-Kräfte, die gruppenübergreifend bei krankheits-, urlaubs- oder tarifvertraglich bedingten Personalausfällen einspringen. Darüber hinaus waren in allen drei Kindertageseinrichtungen PraktikantInnen tätig. Die drei EinrichtungsleiterInnen hatten eine Ausbildung zur ErzieherIn, die durch Fort- und Weiterbildungen ergänzt wurde. Auch die GruppenleiterInnen waren überwiegend ErzieherInnen, deren Kreis durch zwei HeilpädagogInnen komplettiert wurde. Die Ergänzungskräfte setzten sich in zwei Einrichtungen ausschließlich aus ErzieherInnen, in zwei weiteren aus KinderpflegerInnen zusammen.

Die Funktion in der Einrichtung prägte in diesen Einrichtungen auch die Arbeitsinhalte, was sich insbesondere anhand den Differenzen im Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich sowie am Aufgabenspektrum von Einrichtungsleitung und Gruppendienst dokumentieren lässt. So führen freigestellte LeiterInnen insbesondere in großen Kindertageseinrichtungen in hohem Maße Organisationsarbeit aus und sind nur in geringem Umfang an der direkten Arbeit mit den Kindern beteiligt (und wenn, dann als urlaubs- und krankheitsbedingte Vertretung für GruppenleiterInnen).<sup>41</sup> Sie sind für die Steuerung der Gesamteinrichtung und der betrieblichen und personellen Organisationsabläufe sowie für Außenkontakte zuständig. Ihnen obliegt der Bereich der Personalführung und des Personalmanagements. In diesen Kontext fallen etwa strukturierte MitarbeiterInnengespräche an, die in regelmäßigen Abständen geführt werden und – beispielsweise bei einem Träger – als Personalführungsmittel vorgeschrieben sind. Eine Voraussetzung der Verwaltungstätigkeit besteht darin, »gefestigt in Wort und Schrift« und »in Zahlen vielleicht auch« zu sein. Für den Bereich der Verwaltung sowie der Personal- und Teamarbeit sind – so ein/andere/r LeiterIn – »Fachkenntnisse im Bürowesen, so Management, aber genauso Pädagogik, weil es eben auch um die Teamgespräche geht, um die Reflexion« wichtig. Kompetenzen im Bereich der Sicherheit und Entscheidung sind erforderlich, um Strukturen und Abläufe zu schaffen. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, in Situationen, in denen dies notwendig ist, Entscheidungen treffen zu können und zu diesen dann zu stehen. Hierzu zählt, den KollegInnen Sicherheit zu vermitteln, in welchem Handlungsspielraum Entscheidungen

---

41 So hat beispielsweise eine LeiterIn einen Käfig mit Wüstenrennmäusen in ihrem Büro, damit sie regelmäßig Besuch von den Kindern bekommt und den Kontakt zu ihnen aufrechterhalten kann.

selbstständig getroffen werden dürfen. Von Bedeutung ist es darüber hinaus, *»sich zeitliche Strukturen (zu) geben, (...) (d.h.), wann sprech' ich mit wem, das muss ich dann mit demjenigen abstimmen, die Dienstgespräche stehen da oben zwischen Leitung und Mitarbeiterin, wer hat welchen Termin und wann kann man die koordinieren, die ganzen Termine, mit den Praktikantinnen genauso, dann die Teamgespräche, die großen, die Teamgespräche in der Gruppe, das muss alles koordiniert werden, mit den Sachen, die man sonst noch so zu tun hat.«* Hinzu kommt Flexibilität, die nicht allein für die sozialpädagogische Arbeit erforderlich ist, sondern beispielsweise auch für die Verwaltungsarbeit oder beim Zusammenbringen verschiedener Arbeitsbereiche.

In der kleinen Einrichtung ist die Leitung nicht freigestellt. Formal wird diese Funktion von einer HeilpädagogIn (FS) ausgeübt, de facto jedoch nicht wahrgenommen, da – so die Auskunft – für die Einrichtung ein besonderes Selbstverständnis als Gesamtteam ohne hierarchische Strukturen kennzeichnend ist; alle MitarbeiterInnen sind gleichverantwortlich, sämtliche anfallenden organisations- und leitungsbezogenen Tätigkeiten zu übernehmen. Die langjährige Zusammenarbeit und das hiermit verbundene »Aufeinander-Eingespielt-Sein« wurden als große Vorteile betrachtet. Die Arbeits- und Rahmenbedingungen in der Einrichtung werden als gut eingeschätzt, da sie u.a. ein freieres Arbeiten ermöglichen. Neue MitarbeiterInnen werden problemlos in das Team integriert, da sie neue Ideen einbringen. Die Fluktuation in der Einrichtung ist dementsprechend niedrig. Wesentliche organisatorische Aufgaben werden darüber hinaus vom Vereinsvorstand (oder anderen engagierten Eltern) übernommen, dem alle wesentlichen Entscheidungen und die Außenkontakte, wie die Kooperation mit dem Jugendamt obliegen.

Die Gruppenleitungen haben die Verantwortung für die Gruppe und sind weitgehend mit der Gestaltung der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern befasst. Hinzu kommen Kontakte und Gespräche mit den Eltern auf der Gruppenebene, die pädagogisch-methodische Vorbereitung der Angebote sowie hauswirtschaftliche Tätigkeiten.

In zwei von vier Kindertageseinrichtungen sind die Ergänzungskräfte ebenfalls ErzieherInnen, wobei in einer Einrichtung – wie skizziert – der Team- und Gleichheitsgedanke konzeptionell-programmatischer Bestandteil der Arbeit ist. Auch in der zweiten Einrichtung wurden auf der Grundlage der Fragebögen keine Unterschiede zwischen Gruppenleitung und Ergänzungskräften ersichtlich. Die Nachfrage bei der Leiterin zur funktionalen Unterscheidung der Tätigkeiten ergab, dass sich die Tätigkeit in der Gruppenleitung überwiegend nicht von der Arbeit der Ergänzungskräfte unterscheiden, obgleich die Gesamtverantwortung bei den GruppenleiterInnen liege, die sich diese in der Regel jedoch nach eigenverantwortlicher Absprache mit den KollegInnen teilen. Nach Einschätzung der Leiterin ist dies nicht auf das Qualifikationsniveau in der Einrichtung zurückzuführen (auch Ergänzungskräfte sind ErzieherInnen), sondern auf das Arbeitsklima bzw. die Arbeitsatmosphäre in der Einrichtung, die – auch wenn es, wie überall, manchmal Konflikte gibt – sehr gut sei. Der kollegiale Austausch zwischen den MitarbeiterInnen funktioniert insgesamt gut, die KollegInnen diskutieren viel miteinander.

Hinweise zu den Unterschieden beruflichen Handelns nach Ausbildungs- und Berufsabschluss sind den ermittelten Befunden nur begrenzt zu entnehmen, da in den untersuchten Einrichtungen und in den Gruppendiskussionen mehrheitlich ErzieherInnen beschäftigt bzw. vertreten waren. Nur in zwei von vier Einrichtungen waren überhaupt KinderpflegerInnen tätig. AkademikerInnen befanden sich nicht unter den Befragten.

In allen Einrichtungen wurde die *ErzieherInnenbildung* thematisiert und hinterfragt. Der von den Fachkräften formulierte Veränderungsbedarf richtete sich u.a. auf

- die Gruppe der Auszubildenden, die spezifische zu hinterfragende und zu definierende Grundkompetenzen mitbringen sollten, bevor sie zur Ausbildung zugelassen werden. Hinsichtlich dieser Kompetenzen sei zu differenzieren zwischen bestimmten Grundwesenszügen, über die die Auszubildenden bereits verfügen sollten, wie eine insgesamt gefestigte Persönlichkeit, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sich selbst (*»wer bin ich, was tue ich und warum tue ich dies?«*), ihr jeweiliges Menschenbild und die Fähigkeit auf andere Menschen offen und freundlich zuzugehen auf der einen Seite sowie Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung und des beruflichen Alltags erworben werden können auf der anderen Seite.
- die Gesamtausbildung, die insgesamt *»viel spezifischer sein muss und umfangreicher auch«*. Auf der Grundlage einer verlängerten Ausbildung könnte der Beruf zugleich *»mehr Anerkennung«* erzielen. *Hinzu kommt, dass der Beruf »in den meisten anderen europäischen Ländern um uns herum (...) ein Studienberuf ist (...) bei uns ein Lehrberuf (ist)«. Für sämtliche inhaltliche Bereiche sind zwei Jahre Ausbildung einfach zu kurz: »Ein ganz praktisches Beispiel das Fach Deutsch und Rechtschreibung und so was .... das ist ja auch absoluter Mangel.«*
- die Dauer der Ausbildung. Nach Auskunft der Fachkräfte ist eine zweijährige Ausbildungsdauer zu kurz, um Entwicklungsschritte der eigenen Person zu machen, zumal die Ausprägung der sozialen Kompetenzen, die die einzelnen SchülerInnen haben oder haben sollten, in jeder Familie und in jeder Umgebung anders ausfällt. Insofern müssen die unterschiedlichen Voraussetzungen in der ErzieherInnenbildung berücksichtigt werden. Während einer verlängerten und intensiveren Ausbildung müsste auch *»Supervision angeboten werden, wo man sich selber in den Gesprächen reflektiert«* und *»die eigene Person im Mittelpunkt steht«*. *»Theoretisches Wissen, das ist sicherlich wichtig, aber es geht auch um die eigene Person, sich selbst zu hinterfragen. Das kommt für mich, und das war schon in unserer Ausbildung so, (...) zu kurz.«*
- die Begleitung und Heranführung der BerufspraktikantInnen an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, die bei der heranwachsenden SchülerInneneneration ganz anders als während der alten Ausbildung erfolge, d.h. heute viel offener und lockerer gehandhabt würde. In diesem Zusammenhang müsse beispielsweise von der Fachschule bei den Aufgaben, die den SchülerInnen

während des Berufspraktikums gestellt würden, viel intensiver nachgehakt werden. Die Fachschule sollte stärker hinter den Aufgaben stehen, möglicherweise größeren Druck ausüben und aufgrund ihrer Erfahrungen überprüfen, ob sie den jungen Menschen die praxisrelevanten Kompetenzen, die hier in der Gruppendiskussion aufgezählt worden sind, auch vermittelt, wobei das Problem auch darin besteht, dass die LehrerInnen selbst teilweise keine praktischen Erfahrungen haben.

Von der Gruppe der BerufspraktikantInnen in den Gruppendiskussionen wurde hinsichtlich ihrer aktuellen Fachschulausbildung ergänzt,

- dass die Fachschule den Bereich der Elternarbeit inhaltlich stärker in der Ausbildung berücksichtigen<sup>42</sup>, die Fixierung auf den Kindergartenbereich überwinden und demgegenüber auch Kenntnisse zur Gruppe der unter 3-Jährigen Kinder vermitteln sowie im Bereich Gesprächsführung und Computer ausbilden sollte.
- dass die Schule Ideen und Anregungen, die SchülerInnen aus der Praxis mitbringen stärker annehmen und die entsprechenden Themen im Unterricht aufgreifen sollte.<sup>43</sup>
- der Praxisanteil zu gering ist und die ErzieherInnenausbildung mehr praktische Erfahrung vermitteln sollte.

#### 5.5.5 Zukünftige Herausforderungen

Von den Fachkräften wurden in den Gruppendiskussionen mit Blick auf kommende Veränderungen eine Reihe von Entwicklungen benannt, die zu einer Veränderung ihrer Arbeit führen könnten. Zukünftige Herausforderungen für ihre Kindertageseinrichtungen sahen sie in sechs Handlungsfeldern, für die zugleich auch Fortbildungsbedarf angemeldet wurde:

##### (1) Veränderungen im Bereich der Angebotsstrukturen

Die zukunftsorientierte Gestaltung der Angebotsstrukturen spielte in allen vier Einrichtungen – bei unterschiedlicher Ausgangssituation und Schwerpunktsetzung – eine Rolle. Ein wesentlicher Bezugspunkt war hierbei die demografische Entwicklung und das Nachfrageverhalten der Eltern in ihren Auswirkungen auf die Angebotsstrukturen und deren möglicher Umstrukturierung:

- So wurde beispielsweise in der Kita, deren Lage durch eine starke Konkurrenzsituation zu anderen Kindertageseinrichtungen im Stadtteil geprägt war, – zunächst als vorübergehende Lösung – erwogen, eine Gruppe zu schlie-

---

42 An dieser Stelle erfolgte der folgende Zwischenruf einer ErzieherIn, die bereits seit mehr als 20 Jahren im Beruf tätig ist: »War schon in unserer Ausbildung so. Entweder man konnte sie, oder nicht.«

43 Als Beispiel wurde in diesem Zusammenhang das Thema »Gesprächsführung« von den PraktikantInnen benannt, »wo uns gesagt wurde, es kommt irgendwann mal oder es kommt gar nicht. Das steht jetzt nicht zur Debatte. Aber es war gerade Thema in allen Einrichtungen.«

ßen, um der rückläufigen Anmeldezahl Rechnung zu tragen. Gleichzeitig wird nach Auskunft der Fachkräfte eine Ausweitung des Angebots auf die Gruppe der unter 3-Jährigen diskutiert, die bislang noch nicht in der Kita aufgenommen wird. Bezogen auf den Hortbereich bestanden in dieser Einrichtung zugleich Überlegungen – trotz der allgemeinen nordrhein-westfälischen Entwicklung in Richtung offener Ganztagsgrundschule –, das bisherige Angebot für Schulkinder zu erweitern. In einer anderen Einrichtung ist unter diesem Aspekt der Ausstieg aus der Horterziehung geplant.

- Einen weiteren kommenden Schwerpunkt sahen die Fachkräfte im Bereich der verstärkten Orientierung am Elternbedarf, um verstärkt auf die unterschiedlichen Elternbedürfnisse und sich verändernden Familienstrukturen eingehen zu können. Wesentliche Motive waren die Wahrung der Konkurrenzfähigkeit und die Attraktivitätssteigerung der Einrichtung für die Eltern im Horizont steigender Ansprüche. In diesem Kontext wurden etwa in einer Kindertageseinrichtung die (gerade veränderten) Öffnungszeiten thematisiert, hinsichtlich derer unter dem Aspekt der Familien- und Bedarfsorientierung eine neuerliche Veränderung nicht ausgeschlossen wird. Auch in einer anderen Einrichtung wurde über eine Flexibilisierung der Öffnungszeiten nachgedacht – zum Beispiel mit Blick auf den Samstag. In dieser Einrichtung mit sehr kritischer, fordernder Elternschaft wurde auch auf mögliche inhaltliche Konsequenzen in Richtung der verstärkten Förderung der Kinder in bestimmten Leistungsbereichen und neuer Angebote nachgedacht: *»Spezifizierung einzelner (...) ich glaube halt, dass die Kinder immer mehr auch gewisse Situationen im Leistungsbereich, Turnen, Musikschule halt, dass das noch immer weiter zunehmen wird. Dass dieser Leistungsgedanke sich auf die Kinder mehr übertragen wird. Dass sich auch so Einrichtungen immer mehr überlegen müssen, oder speziell wir auch, wie wir für die Eltern weiter attraktiv bleiben oder auch in neuen Bereichen werden.«* Die Überlegungen in dieser Einrichtung bezogen sich auch auf den Bereich der Dienstleistungsorientierung in Richtung einer Neugestaltung der internen Organisationsstrukturen (*»mehr Rechte, weniger Pflichten«* im Kontext der Elterndienste bzw. der Entwicklung neuer Formen der Erziehungspartnerschaft in dieser Einrichtung mit einem hohen Grad der Elternmitwirkung).

Aus diesen Entwicklungen resultiert ein verstärkter Fortbildungsbedarf für die Einrichtungen, *»dann muss man sich noch mal mit den 0 bis 3-Jährigen mehr beschäftigen, was für Arbeitsbereiche habe ich dann neu oder was für ein Profil muss jemand haben, der mit denen arbeitet oder mit Hortkindern.«* Wichtig ist in diesem Kontext die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für die Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern erforderlich sind. Bezogen auf die Bedarfs- und Familienorientierung wurden – neben Kenntnissen im Qualitätsmanagement – die Aneignung von Methoden der Bedarfsermittlung (z.B. Bedarfsanalyse oder das Erstellen von Kurzfragebögen) von den Fachkräften benannt. Relevanter werden Refle-

xionskompetenz, auch in anderen Aufgabenbereichen, sowie Planungskompetenz in Verbindung mit einer hohen Flexibilität, um das Angebot, die Arbeit und die eigenen Ziele wiederholt zu überprüfen und umzustellen.

*(2) Die Auseinandersetzung mit Finanzierungs- und Personalfragen*

Zur finanziellen Finanzlage und ihren konkreten Folgen für die Einrichtungen äußerten sich die Fachkräfte auf breiter Ebene: So befürchteten die MitarbeiterInnen in einer Kita in Anbetracht der finanziellen Situation – »nicht nur der städtischen Gesamtlage, sondern auch der kirchlichen« – finanzielle Einbußen und personelle Einsparungen mit Auswirkungen auf den Personalschlüssel und die Arbeitsbedingungen (z.B. Gruppenvergrößerungen und Änderung der Arbeitszeiten). In diesem Kontext wurde es in einer Einrichtung als wichtig erachtet, ein Grundgefühl für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu entwickeln und die Möglichkeiten zu überprüfen, die Arbeit umzustrukturieren, um arbeitsfähig zu bleiben und die Einrichtung zu erhalten. In einer anderen Einrichtung wurde die Notwendigkeit der Einnahmesteigerung benannt und es wurden Existenzängste formuliert: *»Es gibt Überlegungen jetzt zum Beispiel, (...) dass man beim Sommerfest für Getränke Geld nimmt, um auch wieder etwas einnehmen zu können. Sonst war der Eintritt und alles frei. Die Eltern haben Sachen gespendet, haben ganz liebevoll das Fest auch gestaltet und jetzt hat das son ganz neuen Aspekt, weil die finanzielle Situation auch immer schlechter wird, wird halt überlegt, wir müssen Geld einnehmen, also machen wir das mal. (...) Das sind so Sachen, wo das Überleben der Einrichtung immer spürbarer wird, dass sich da was verändert.«* – *»Das ist ja zum Beispiel auch, dass ne Kollegin, die gerade hier war, die ja auch sehr viel Kontakte hat und das sind so Kleinigkeiten, die organisiert Spenden und Aktionen, so Kleinigkeiten für das Sommerfest, die Tombola und das wird immer wichtiger (werden).«* Hinzu kommen »diffusere Überlebensängste. Das Geld wird knapp. Die Ansprüche steigen«, wobei diese Unsicherheiten sich auf den Fortbestand der Einrichtung und den Arbeitsplatzaspekt beziehen. Auch vor diesem Hintergrund erachten die Fachkräfte die Erschließung neuer Finanzquellen als neuen Planungs- und Aufgabenbereich.

*(3) Die vertiefte Beschäftigung mit Qualitätsfragen*

Nach Einschätzung der Fachkräfte werden die Anforderungen im Bereich »Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement« weiter zunehmen: *»Also Qualitätsmanagement, da wird sicherlich die Arbeit noch mal strukturierter, transparenter für Außenstehende, ja einfach durchschaubarer, auch nicht nur für Außenstehende, nicht nur für die Eltern, nicht für den Träger, sondern auch für Mitarbeiterinnen«,* d.h. nach innen und außen. In diesem Kontext muss gefragt werden, welche Aufgaben zum Bereich des Qualitätsmanagements gehören und welche Kompetenzen erforderlich sind. Zum Beispiel »steckt ja darin ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit (...) und Kommunikationsfähigkeit.«

*(4) Die Intensivierung des Bildungsauftrags und die Vernetzung mit der Grundschule*

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Untersuchung und der bildungspolitischen Entwicklung in Nordrhein-Westfalen wurde von einer Einrichtung explizit die verstärkte Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag des Kindergartens benannt. In diesem Zusammenhang wurde im Kontext der nordrhein-westfälischen Bildungsvereinbarung explizit auf die Entwicklungsberichte verwiesen, die – so die Fachkräfte – für alle Kinder vom Eintritt in die Kita bis zur Einschulung geschrieben werden sollen. Vor dem Schulbeginn, also hauptsächlich im letzten Jahr, sollen – so weiter – die Berichte dann für Eltern geöffnet werden, möglicherweise auch, um sie an die Grundschule weiterzugeben. Momentan wird diese Form der Dokumentation und Beobachtung noch nicht praktiziert. Erstellt werden lediglich Beobachtungsmappen für die Eltern und Berichte für die Kinder mit Behinderung. Im Kontext mit den Bildungsvereinbarungen wird die Vernetzung mit der Grundschule bzw. die Aufgabe, als vorschulische Einrichtung stärker in Richtung Schule zu arbeiten, zukünftig an Stellenwert gewinnen. Vernetzungsanforderungen – so die Aussage in einer anderen Einrichtung – werden allerdings auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen (wie MedizinerInnen) zunehmen.

*(5) Die Auseinandersetzung mit neuen inhaltlichen Themen für die Arbeit mit den Kindern*

Als neue Inhaltsbereiche, die die Aneignung weiterer Kenntnisse erfordern, wurde in einer Kindertageseinrichtung das Thema »Kinder und die Arbeit am Computer« betrachtet, das auch die Erweiterung der eigenen Kenntnisse im Umgang mit dem PC voraussetzt. Generell erachteten die Fachkräfte in dieser Kita die Auseinandersetzung mit den neuen Medien als Auftrag, der in den letzten Jahren auf sie zugekommen ist und weiter zu verfolgen sein wird. Interesse zeigten die Fachkräfte in dieser Einrichtung darüber hinaus an der Genderfrager, mit der sie sich gerne unter dem Aspekt des Aufbaus von Geschlechteridentitäten bei Mädchen und Jungen fachlich auseinandersetzen würden. In einer anderen Einrichtung wurde explizit das Vermitteln von Englisch an Kinder im Vorschulalter benannt.

*(6) Konzeptentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit*

Dieser Punkt wurde vor allem in einer Einrichtung thematisiert, für die die Konzeptentwicklung zukünftig einen höheren Stellenwert haben soll, um gezielt diejenigen Familien zu werben, die sich mit dem spezifischen Selbstverständnis der Einrichtungen und der weitgehenden Einbindung der Eltern in die Arbeit verbunden fühlen. Auf diese Weise könnte – so wurde vermutet – die Attraktivität der Einrichtung gezielt für eine bestimmte Elterngruppe gesteigert werden. In diesem Kontext wird das Internet ein wichtiges Medium darstellen, um bekannter zu werden und mehr Eltern zu erreichen, die in das Gesamtkon-

zept der Einrichtung passen. Mit Blick auf das Einrichtungskonzept bedeutet das zugleich, »dass man dies immer wieder überarbeitet, dass man am Ball bleibt.«

## 5.6 Gesamtbilanz und Ausblick

Das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen hat seit Anfang der 1990er-Jahre einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Mit dem veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Stellenwert insbesondere des Kindergartens sind 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 erweitern, dessen vornehmlichste Aufgabe in der Schaffung positiver Lebensbedingungen für die Heranwachsenden und ihrer Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt besteht und durch Formen partizipativer und emanzipatorischer Arbeit sowie durch Elemente der Bedarfsplanung und Vernetzungsarbeit komplettiert werden soll. Ein derartiges Aufgabenverständnis setzt in der Regel sozialpädagogische Fachkräfte voraus, wobei hinsichtlich der inhaltlichen Konkretisierung des Fachkraftberichts in den rechtlichen Bestimmungen auf Bundes- und insbesondere auch auf Landesebene Regelungsdefizite bestehen, die möglichen Deregulierungstendenzen Vorschub leisten könnten. Bezogen auf die Aufgaben- und Arbeitsteilung in den Kindertageseinrichtungen sind darüber hinaus die unterschiedlichen Positionen und Statusgruppen im Blickfeld zu behalten.

Im Horizont der Arbeitsmarktanalyse hat das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen insbesondere seit Anfang der 1990er-Jahre einen enormen quantitativen Bedeutungszuwachs erfahren. Gegen Ende dieses Jahrzehnts bildeten Kindertageseinrichtungen den größten Teilarbeitsmarkt. Insofern bestimmen die Entwicklungen in diesem Handlungsfeld in hohem Maße das institutionelle, personelle und fachliche Erscheinungsbild der gesamten Kinder- und Jugendhilfe. Art und Form des Personaleinsatzes werden wiederum durch die strukturellen Differenzen zwischen der west- und ostdeutschen Kitas-Landschaft und die konträre Arbeitsmarktentwicklung in beiden Teilen Deutschlands geprägt: So bildet das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen einen expandierenden Arbeitsmarkt und – bei überdurchschnittlichen Zuwachsraten im Verlauf der 1990er-Jahre – zugleich den Motor für die personelle Gesamtexpansion der westdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. Im Unterschied zur personellen Lage in den alten war die Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern zeitgleich durch starke Beschäftigungsrückgänge gekennzeichnet. Bezogen auf das formale Qualifikationsniveau bildet die Berufsgruppe der

ErzieherInnen durch ihren hohen quantitativen Stellenwert bundesweit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit. Die Dominanz der ErzieherInnen im Berufsgefüge der Kindertageseinrichtungen ist im Osten noch wesentlich ausgeprägter als im Westen – unter anderem auch deshalb, weil KinderpflegerInnen auf diesem Teilarbeitsmarkt kaum eine Rolle spielen. Im Spiegel der empirischen Professions- und Berufsforschung stellt sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zum einen als stark verberuflichtes und verfachlichtes Tätigkeitsfeld dar. Zum anderen unterscheidet es sich durch den ausgesprochen 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 sind, aber auch in nicht unerheblichem Umfang Leitungstätigkeiten ausüben und insofern die Arbeit in Kindertageseinrichtungen steuernd und gestaltend prägen,
- die gut 41.600 KinderpflegerInnen – analog zu den rechtlichen Bestimmungen – hauptsächlich als Zweitkräfte eingesetzt werden,
- die rund 6.300 SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen der Fachhochschulen mehrheitlich in der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung und überdurchschnittlich häufig in der Einrichtungsleitung tätig sind,
- die fast 3.000 HeilpädagogInnen (FS) schwerpunktmäßig für die Betreuung behinderter Kinder zuständig sind, aber auch wesentliche Aufgaben in der Gruppenleitung im Rahmen der Kindergartenerziehung wahrnehmen,
- die knapp 2.100 Berufsangehörigen in der Krankenpflege einen Tätigkeitsschwerpunkt im Bereich der frühkindlichen Erziehung haben und
- schließlich die gut 1.900 Diplom-PädagogInnen der Universitäten in der Einrichtungsleitung sowie im Bereich der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung eingesetzt werden.

Bezogen auf das Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen erlauben die vorgestellten Daten die folgenden Rückschlüsse hinsichtlich

- des starken quantitativen Bedeutungszuwachses der Tätigkeit im westdeutschen Kindergarten, der zugleich eine inhaltliche und öffentliche Aufwertung der wahrzunehmenden Aufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung nahe legt,
- des Beschäftigungsabbaus und der Lage der Einrichtungen im Osten, die die Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Planung zur Existenzsicherung von Kindertageseinrichtungen erfordert, um Arbeitsplätze zu sichern,
- der hohen Zahl von Kombi-Einrichtungen im Osten und des wachsenden Anteils dieser Einrichtungsart im Westen, die über die Kindergartenerzie-

hung hinaus eine einrichtungs- und arbeitsplatzbezogene Flexibilisierung der sozialpädagogischen Arbeit voraussetzt;

- des Trends einer zunehmenden Einrichtungsgröße und vermehrten Teilzeitarbeit, der wachsende Anteile organisationsbezogener Tätigkeiten nach sich zieht, insbesondere im Bereich der Personalverwaltung und des Personalmanagements,
- der spezifischen Trägerlandschaft, aus der insbesondere aus der Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern vielfältige Aufgaben resultieren sowie
- der Notwendigkeit einer umfassenden Personalplanung, innerhalb derer die Strategie des Gender Mainstreaming ein wesentlicher Bestandteil ist (s.u.).

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 – wie sie etwa in der Kindheits- und Familiensoziologie oder mit Blick auf die Bildungsdebatte in der Neurobiologie beschrieben werden – durch angemessene Formen sozialpädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen 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 InnovateurInnen und WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder in der postmodernen Wissensgesellschaft.

Die Analyse der tatsächlichen beruflichen Handlungsvollzüge des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen wird demgegenüber dadurch erschwert, dass dieses Arbeitsfeld bislang nur unzureichend Gegenstand wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und Wahrnehmung war. Innerhalb einer dünn besiedelten Forschungslandschaft zum Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und zum Bereich der Frühpädagogik liegen nur punktuelle, empirisch fundierte Informationen über das Aufgabenverständnis der Fachkräfte, ihre alltäglichen beruflichen Handlungsvollzüge und den Arbeitsalltag in Kinder-

tageseinrichtungen vor. Insgesamt resultiert hieraus kein stimmiges Gesamtbild über den Grad der Fachlichkeit von Kindertageseinrichtungen und der zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben erforderlichen und ausbildungsrelevanten Grundkompetenzen. Allerdings bestehen im Horizont der wenigen, vorliegenden empirischen Untersuchungen Hinweise auf Handlungsdefizite der Fachkräfte in einigen Aufgabenbereichen sowie ein divergierendes Fachlichkeitsverständnis zwischen Fachdebatte und Fachpraxis.

Im Rahmen der Institutionenporträts, innerhalb derer die Fachkräfte auf der Grundlage 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 sich wiederum differenziert sind. 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), 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 Elternberatung (2), Elternarbeit für Familien mit behinderten Kindern (3), Durchführung von Festen und Feiern für die Familien (4), Arbeit im Bereich der formalisierten Formen der Elternmitarbeit (5) sowie Organisation sporadischer und regelmäßiger Elternmitarbeit (6). Dem Bereich der sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne wurde die Organisationsarbeit gegenübergestellt, die auch außenorientierte Aufgaben umfasst. Hierzu wurden ermittelt die Hintergrundarbeit für die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern und den Familien (1), Konzeptionsentwicklung und Bedarfsanalyse (2), Personal- und Teamarbeit (3), Fortbildung (4), Büroarbeit, Personal- und Finanzverwaltung (5), hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit (6), Akquisition von Mitteln/Sponsoring (7), Zusammenarbeit mit dem Träger (8), Kooperations- und Vernetzungsarbeit (9) sowie Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit (10). Die verschiedenen Aufgabenbereiche waren unterschiedlich stark ausgebaut und hatten auch zwischen den jeweiligen Einrichtungen einen unterschiedlichen 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 aktuelle Fachkenntnisse und der erforderlichen Bereitschaft, sich diese auch anzueignen, 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 Kinder, Eltern, MitarbeiterInnen, KollegInnen und anderen Akteuren
- Wahrnehmungs- u. 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 zu 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.

Mit Blick auf die Zukunft wurden von den Fachkräften Herausforderungen im Aufgaben- und Anforderungsprofil in den Bereichen 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 Grundschule und anderen Bereichen, der Konzeptionsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit benannt. In diesen Bereichen besteht – nach Einschätzung der Befragten – zugleich Fortbildungsbedarf. Die derzeitige ErzieherInnenausbildung wurde auf breiter Ebene als reformbedürftig bezeichnet.



## 6 Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung (Nicola Gragert)

Es stehen verschiedene Hilfesettings bereit, damit die Angebote den Ansprüchen und Notwendigkeiten an eine leistungsfähige, an Problemlagen orientierte und flexible Erziehungshilfe gerecht werden können. Angesichts des Wandels der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen haben sich auch die Erwartungen und Anforderungen an die Fachkräfte verändert, so dass die berufliche Qualifikation der MitarbeiterInnen ein zentrales Thema der Fachdiskussion geworden ist. Z.B. wird die Fachschulausbildung für ErzieherInnen häufig nicht mehr als ausreichend angesehen, wenn es um die Bewältigung der Anforderungen in den ambulanten und (teil-)stationären Erziehungshilfen geht. Entsprechend wird vielfach gefordert, dass das Studium der Sozialpädagogik in den Erziehungshilfen als Grundqualifikation vorausgesetzt werden sollte (vgl. Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Wolf 1995).

Im Folgenden werden die aktuellen Entwicklungstendenzen im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung knapp skizziert. Im Anschluss daran werden die Aufgabenprofile und Kompetenzanforderungen der MitarbeiterInnen, wie sie in Fachkreisen aktuell diskutiert werden, dargestellt. Es wird der Versuch unternommen, für die vom Gesetzgeber ausgewiesenen ambulanten und (teil-)stationären Hilfeformen Aufgabenschwerpunkte und erforderliche Kernkompetenzen zu beschreiben. Dabei wird sichtbar, dass das vorliegende Material zu den einzelnen Arbeitsbereichen unterschiedlich ausführlich ist und erforderliche Kernkompetenzen der Fachkräfte häufig nicht klar definiert sind. Kompetenzprofile lassen sich häufig nur indirekt aus Aufgabenbeschreibungen und konzeptionellen Darstellungen herausfiltern. Bei der Betrachtung der einzelnen Arbeitsbereiche wird die Heimerziehung besonders hervorgehoben, weil dieser Bereich auch im Rahmen der Institutionenporträts genauer untersucht wurde. Die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung gemäß § 35 SGB VIII wird im Folgenden nicht gesondert betrachtet, weil die Anforderungen in diesem Betreuungssetting teilweise Ähnlichkeiten mit den Tätigkeiten in einigen Bereichen der Heimerziehung, wie z.B. dem betreuten Jugendwohnen aufweisen (vgl. hierzu Freigang/Wolf 2001). Auch die Vollzeitpflege findet im Rahmen der vorliegenden Expertise keine Berücksichtigung, weil für die Familienpflege keine formale Berufsqualifikation vorausgesetzt wird.

### 6.1 Institutionelle und konzeptionelle Entwicklungen und aktuelle Tendenzen

Die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen haben zu einem »Perspektivenwechsel« und einer zunehmenden Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes der Hilfen zur Erziehung geführt.

Frühzeitige, niedrigschwellige Beratungs-, Förderungs- und Hilfeangebote haben an Bedeutung gewonnen. Hierbei sind insbesondere die familienunterstützenden Angebote zu nennen, die verstärkt die Lebenslage der gesamten

Familie berücksichtigen sollen. Im Hinblick auf die Unterstützung bei der Wahrnehmung von Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben im familiären und sozialen Nahraum sind insbesondere die NutzerInnenzahlen institutioneller Beratungsformen (z.B. Beratungsleistungen gemäß § 28 SGB VIII) und der sozialpädagogische Familienhilfe in den letzten Jahren gestiegen (vgl. Fendrich/Pothmann 2003). Neben den familienunterstützenden Angeboten der Hilfen zur Erziehung kommt auch der Förderung in der Familie (§§ 16-21 SGB VIII) eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. BMFSFJ 2002a).

Eine Analyse auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik von Fendrich/Pothmann (2003) zeigt, dass sich das Fallzahlvolumen der Erziehungshilfen seit dem Inkrafttreten des SGB VIII um über die Hälfte (57%) erhöht hat. Die steigende Inanspruchnahme der Hilfen zur Erziehung wird vielseitig interpretiert und begründet. Es werden sich verschlechternde sozioökonomische Rahmenbedingungen (vgl. Bürger 1999), ein Wandel der familiären Lebensformen (vgl. van Santen u.a. 2003) oder eine veränderte Bewertung der Jugendhilfeleistungen seitens der potenziellen KlientInnen (vgl. Späth 1996) mit dieser Entwicklung in Zusammenhang gebracht. Zudem wird die Bedeutung frühzeitig einsetzender Erziehungshilfen häufig auch in Verbindung mit den deutlichen finanziellen Schwierigkeiten der öffentlichen Haushalte gesehen. Durch familienunterstützende Maßnahmen sollen die stationären Unterbringungen in Zukunft vermieden bzw. in ihrer Zahl reduziert werden (vgl. Bürger 1999). Ein Blick auf die Statistik zeigt allerdings, dass dies bis heute noch nicht nachhaltig gelungen ist (vgl. Fendrich/Pothmann 2003; Bürger 2001b).

Ende der 1990er-Jahre hatte die Präventionsdiskussion und die Diskussion um den Sozialraum in der Kinder- und Jugendhilfe sowie auch speziell in dem Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung Hochkonjunktur. Diese Themen haben nach wie vor eine Bedeutung und beeinflussen derzeit auch folgende zentrale Konzepte und Paradigmen, die in Fachkreisen diskutiert und in der Praxis der Erziehungshilfen erprobt werden:

*(a) Flexible, sozialräumliche Gestaltung und Vernetzung der Hilfen*

Die Sozialraumorientierung soll zu einer präventiven Gestaltung der Erziehungshilfen beitragen, eine Vernetzung der Hilfen die Effektivität steigern und Flexibilität der Hilfen die Dienstleistungsorientierung unterstreichen.

Obwohl sich die ambulanten und teilstationären Angebote in vielen Kommunen noch in der Entwicklung befinden, wird davon ausgegangen, dass eine konsequente Umsetzung flexibler Erziehungshilfen, bei der die Fallorientierung durch die Feldorientierung erweitert wird, dazu führt, dass erzieherische Hilfen, wenn auch in der Summe nicht unbedingt weniger, doch in der Dauer kürzer werden (vgl. BMFSFJ 2002a).

Für die Erziehungshilfen gilt derzeit der fachliche Anspruch, ein integriertes, offenes Konzept einzelfallbezogener Hilfen für Kinder, Jugendliche und Familien in problematischen Erziehungssituationen zu schaffen. Die Diskussion über die »Erziehungshilfestrukturen« wird unter dem Begriff der »Flexiblen Erziehungshilfen« wieder verstärkt geführt. Die Ausrichtung der flexiblen Erzie-

hilfen führt im Kontext der sozialräumlichen Orientierung dazu, unterschiedliche erzieherische Hilfen mit entsprechenden individuellen Bedürfnissen der KlientInnen zu verknüpfen und diese aus einer Hand anzubieten (vgl. BMFSFJ 2002a; Birtsch/Münstermann/Trede 2001). Eine bundesweit angelegte und trägerübergreifende Erhebung von van Santen u.a. (2003) zeigt, dass die flexiblen Hilfen inzwischen schon eine weite Verbreitung gefunden haben, jedoch häufig nicht klar ist, was sich hinter diesen Maßnahmen konzeptionell und konkret verbirgt. Daten zur Verbreitung, zur Umsetzung und dem konzeptionellen Verständnis der flexiblen Hilfen stehen bisher kaum zur Verfügung, da diese Hilfearten einer ständigen Veränderungsdynamik unterliegen und man sich auch in Fachdebatten nur auf spezifische Einzelmodelle konzentriert.

*(b) Weiterentwicklung familienorientierter Hilfen zur Erziehung*

Im SGB VIII ist die »Förderung der Erziehung in der Familie« erstmalig gesetzlich geregelt. In einer Beschlussvorlage vom 22./23. Mai 2003 beschließt die Jugendministerkonferenz, dass Familienbildung in Zukunft verstärkt als Querschnittsaufgabe in der Jugendhilfe verstanden werden und in vielen Lebensbereichen sowie bei vielen Angeboten für Eltern stattfinden soll (vgl. Jugendministerkonferenz: Beschlussvorlage: Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Elternkompetenz der Eltern 2003).

Auch im Elften Kinder- und Jugendbericht wird auf den starken Familienbezug des SGB VIII verwiesen und die Stabilisierung der familiären Beziehungsstrukturen als Ziel formuliert. Die Elternposition soll gestärkt und die Bedeutung von Aushandlungsprozessen besonders betont werden. In diesem Sinne sind, trotz der prinzipiellen Gleichrangigkeit der Hilfen, ambulante Maßnahmen den stationären vorzuziehen, wenn familiäre Beziehungsstrukturen noch vorhanden oder zu reaktivieren sind (vgl. BMFSFJ 2002a). Wie schon zuvor erwähnt, lässt sich ein Anstieg bei der Inanspruchnahme institutioneller Beratungsformen und familienunterstützender Angebote durchaus schon feststellen (vgl. Fendrich/Pothmann 2003).

*(c) Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*

Vielfach wird gefordert, dass »interkulturelle Kompetenzen« zu den Basisqualifikationen der sozialpädagogischen Fachkräfte gehören müssen. Die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund macht die Dringlichkeit einer speziellen Ausrichtung der Angebote auf diese Zielgruppe deutlich. Aufgrund von kulturellen Anpassungsleistungen oder geringeren ökonomischer Ressourcen und Bildungsressourcen sind ihre Lebenslagen häufig durch hohe Belastungen gekennzeichnet. In den verschiedenen Leistungen der Hilfen zur Erziehung sind ausländische Kinder und Jugendliche jedoch unterrepräsentiert (vgl. van Santen u.a. 2003; BMFSFJ 2002a). Die empirische Untersuchung von van Santen u.a. (2003) zeigt, dass die Fachkräfte die sprachliche und kulturelle Heterogenität in Zukunft stärker zu berücksichtigen haben. Insbesondere im Zusammenhang mit dem demografischen Wandel wird sich ein Bedarf und die Notwendigkeit einer fachlichen Weiterentwicklung ergeben,

weil der Anteil der AdressatInnen mit Migrationshintergrund in der Kinder- und Jugendhilfe sowohl relativ als auch absolut gesehen ansteigen wird. Dies begründet sich nicht zuletzt aus einer höheren Reproduktionsrate der MigrantInnen sowie durch das nicht in allzu ferner Zukunft notwendige Anwachsen an EinwandererInnen zur Entlastung des Arbeitsmarktes (vgl. van Santen u.a. 2003).

*(d) Geschlechtsspezifische Lebenslagen von Jungen und Mädchen*

Aktuell wird intensiv diskutiert, welche spezifischen Herausforderungen das Konzept einer lebensweltorientierten Jugendhilfe bezüglich der unterschiedlichen Lebenswelten von Jungen und Mädchen darstellt. Da bei Problemen der Heranwachsenden immer auch geschlechtsspezifische Aspekte zu beachten sind, werden geschlechtsspezifische Handlungskonzepte gefordert. Die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien von Jungen und Mädchen in belasteten Lebenssituationen sind für die Hilfeentscheidung relevant. Problemlagen bei Mädchen werden aber häufig erst sehr spät wahrgenommen und Hilfen treten daher später in Kraft als bei Jungen.

Hartwig und Kriener (2002) zeigen, dass in den Leistungs- und Qualitätsbeschreibungen von Einrichtungen bisher kaum geschlechtsbezogene Hilfen ausgewiesen sind und in den Erziehungshilfen bisher eine Geschlechtsbezogenheit fehlt. Sie vermuten daher, dass geschlechtsspezifische Interessen und Handlungsorientierungen noch kaum als eine Anforderung in das professionelle Aufgabenverständnis der Fachkräfte Eingang gefunden haben. Es wird zunehmend gefordert, dass sich die Fachkräfte der Erziehungshilfen mit den Jugendlichen über das Verständnis von Geschlechterrollen vermehrt auseinandersetzen müssen. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen und ihrer individuellen Aneignung sowie eine Geschlechterrollenreflexion Eingang in die Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie in die Praxisbegleitungen und Supervisionen finden (vgl. Hartwig 2001; Hartwig/Kriener 2002).

*(e) Partizipation in der Jugendhilfepraxis*

Der Partizipationsbegriff wird seit der Einführung des SGB VIII diskutiert. In der Fachdiskussion wird auch heute noch auf die Probleme in der Umsetzung der Beteiligungsrechte hingewiesen, die nicht zuletzt mit fachlichen Unsicherheiten im Hilfeplanverfahren zusammenhängen (vgl. Merchel 1998a). Es wird angenommen, dass es den Fachkräften oft nicht gelingt, eine Kommunikationskultur zu schaffen, in der die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen zum Ausdruck gebracht werden und Aushandlungsprozesse zustande kommen. Es fehlt häufig an methodischen Kenntnissen, Transparenz und Vorbereitungen, um eine Gesprächsebene für Kinder und Jugendliche gemäß § 8 SGB VIII zu schaffen (vgl. Kriener 2001). Im Hinblick auf das Hilfeplanverfahren gemäß § 36 SGB VIII ist Partizipation jedoch ausdrücklich gefordert und so wird die Verhandlungssituation zwischen der Fachkraft und dem Jugendlichen besonders bedeutsam. Ob die Mitbestimmung von jungen Menschen eine Selbstver-

ständigkeit oder eine Ausnahme in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist wurde im Projekt »Jugendhilfe und sozialer Wandel« am DJI in München näher untersucht. Für die (teil-)stationären Erziehungshilfeeinrichtungen kommt die Untersuchung u.a. zu dem Ergebnis, dass die Beteiligung für die Fachkräfte mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist und nicht in allen Bereichen des Alltags dieselbe Bedeutung hat. Die Vorstellungen, was mit Partizipation verbunden sein kann, sind bei den Fachkräften noch sehr unkonkret. Somit ist für die Fachkräfte an der Basis häufig allein das Alter der Kinder und Jugendlichen ein Grund für die fehlende Mitbestimmung in den einzelnen Bereichen. Zudem gibt es auch viele Unsicherheiten und Ängste, alte Gewohnheiten aufzugeben, sowie es als anstrengend empfunden wird, eine Beteiligungskultur überhaupt zu etablieren (vgl. Pluto 2001; Pluto/Seckinger 2003).

*(f) Bildungsdiskussion*

Die Jugendministerkonferenz stellt in ihrer Beschlussvorlage vom 6./7. Juni 2002 als Konsequenz der PISA-Studie fest, dass die Potenziale junger Menschen auch im Hinblick auf die Erziehungsangebote mehr als bisher entwickelt und gefördert werden müssen. Demnach ergibt sich für das Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung die Notwendigkeit, die Lernbereitschaft, die Selbstbildungsprozesse und die Problemlösungskompetenz der jungen Menschen stärker zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die konzeptionelle Ausrichtung der Hilfen bedeutet dies, die Beteiligung, die Selbstbestimmung und die Stärkung der Eigeninitiativen junger Menschen genau in den Blick zu nehmen. Im Rahmen des Zusammenwirkens von Eltern, Schule und Jugendhilfe soll die Kooperation mit den Schulen intensiviert und die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Bildungs- und Erziehungskompetenz der Familien gestärkt werden kann, in Zukunft in den Vordergrund rücken (vgl. Jugendministerkonferenz: Die PISA-Studie – eine Herausforderung für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe 2002).

*(g) Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung*

Die zu erwartende Bevölkerungsentwicklung wird in Zukunft in quantitativer sowie in qualitativer Hinsicht für die Kinder- und Jugendhilfe sowie für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung eine besondere Herausforderung darstellen (vgl. van Santen u.a. 2003). Im Elften Kinder- und Jugendbericht wird aus den quantitativen Konsequenzen das bereitzustellende Angebot an Unterstützungs- und Hilfeleistungen für die kommenden Jahre beschrieben. In dem Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung können aus den Vorausschätzungen allerdings nur sehr eingeschränkt qualitative Veränderungen und fachliche Herausforderungen abgeleitet werden, weil die Entwicklung in diesem Handlungsfeld in hohem Maße von den sozialstrukturellen Belastungsfaktoren, den jugendamtsspezifischen Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozessen sowie den Veränderungen in den Rechtsgrundlagen der Jugendhilfeleistungen abhängt (vgl. hierzu ausführlich van Santen u.a. 2003; Rauschenbach/Schilling 2001). Im Hinblick auf die Bevölkerungsentwicklung könnte es in den Erziehungshilfen jedoch erfor-

derlich werden, verstärkt über altersübergreifende Angebote nachzudenken. Lediglich in den ostdeutschen Bundesländern wird aufgrund des starken Rückganges der älteren Jahrgänge bis zum Jahre 2010 mit einem generellen Bedarfsrückgang gerechnet (vgl. BMFSFJ 2002a).

*(b) Fazit*

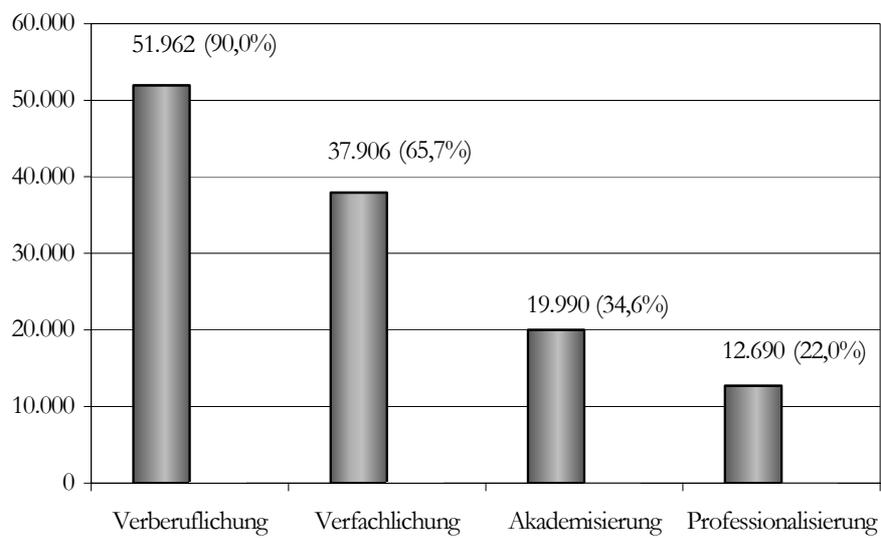
Die aufgezeigten Diskussionspunkte über die Entwicklungen in den Erziehungshilfen zeigen deutlich, welchen Einfluss gesellschaftliche Veränderungen im Rahmen der Fachdebatten auf die Anforderungsprofile der Fachkräfte haben. Aktuelle Themen in den Fachdebatten werden sofort auch im Hinblick auf neue Aufgaben- und Anforderungsprofile der Fachkräfte diskutiert.

## **6.2 Das Personal in den Erziehungshilfen: eine statistische Betrachtung**

Es wird häufig darauf hingewiesen, dass die Kinder- und Jugendhilfe ein stark expandierendes Arbeitsfeld ist und sich zu einem Segment entwickelt hat, das immer mehr von (sozialpädagogischen) Fachkräften geprägt ist (vgl. hierzu Rauschenbach/Schilling 2001). Insgesamt sind 11,2% des Gesamtpersonals der Kinder- und Jugendhilfe in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung, Hilfen für junge Volljährige und Inobhutnahmen tätig.

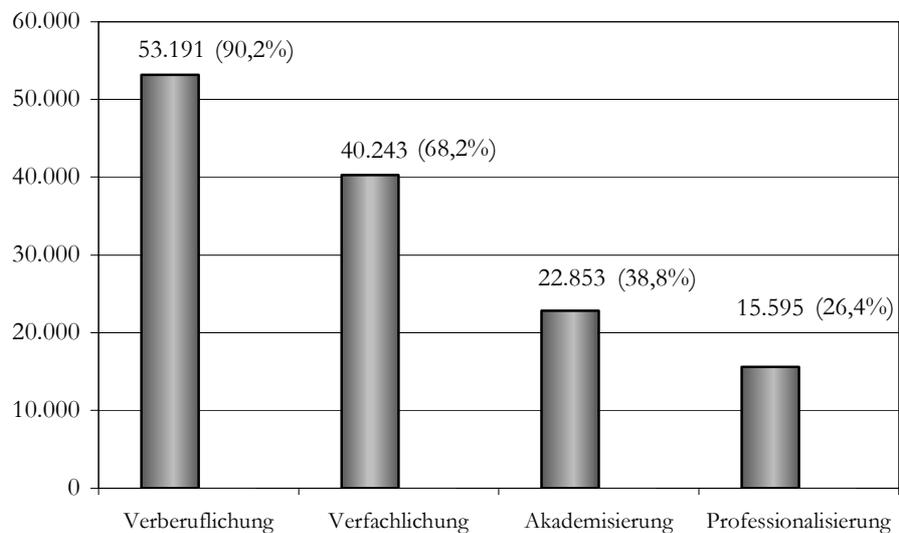
Die tätigen Personen in den erzieherischen Hilfen sind von 58.971 im Jahr 1994 auf 60.000 im Jahr 1998 gestiegen. Die Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung expandiert also im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern nicht stark, hat sich aber in den ambulanten und (teil-)stationären Hilfen erheblich verändert. 1994 waren 17.556 Personen im ambulanten und 41.415 Personen im stationären Tätigkeitsfeld beschäftigt. 1998 waren schon 21.327 Personen im ambulanten und nur noch 38.673 Personen im stationären Bereich tätig (Statistisches Bundesamt 1998). Als eine weitere Veränderung der Personalstruktur macht Schilling (2001) darauf aufmerksam, dass die Bedeutung der einschlägig sozialpädagogisch (fach-)hochschulausgebildeten Fachkräfte kontinuierlich steigt. Ein Überblick über die Fachkräfteentwicklung im Zeitverlauf (1990-1998) verdeutlicht diese Entwicklung (vgl. Abb. 6.1, Abb. 6.2, Abb. 6.3).

Abb. 6.1: Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (Deutschland, 1990/91)



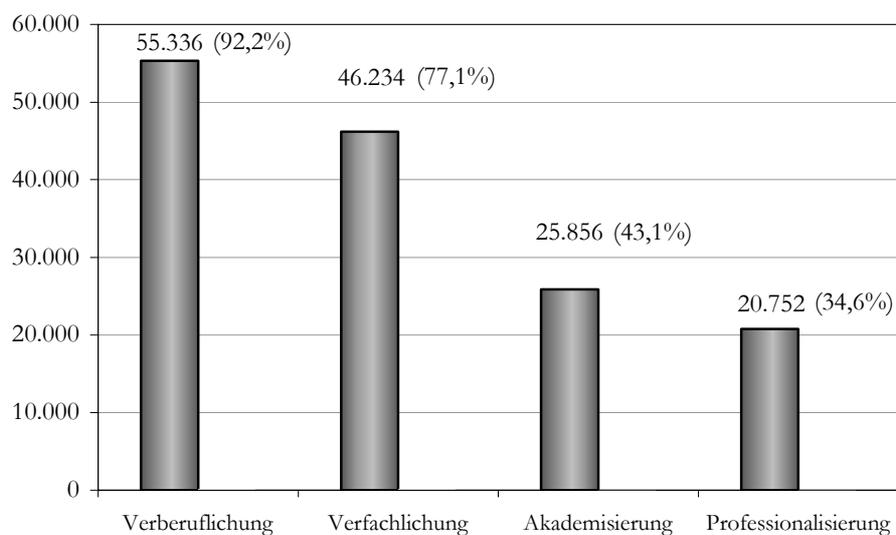
Quelle: Statistisches Bundesamt (1992; 1993); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abb. 6.2: Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (Deutschland, 1994)



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

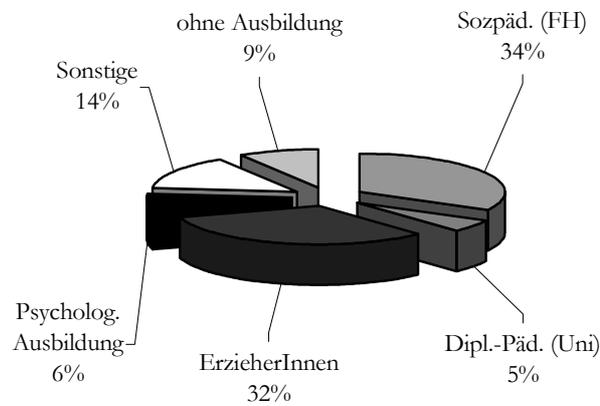
Abb. 6.3: Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (Deutschland, 1998)



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

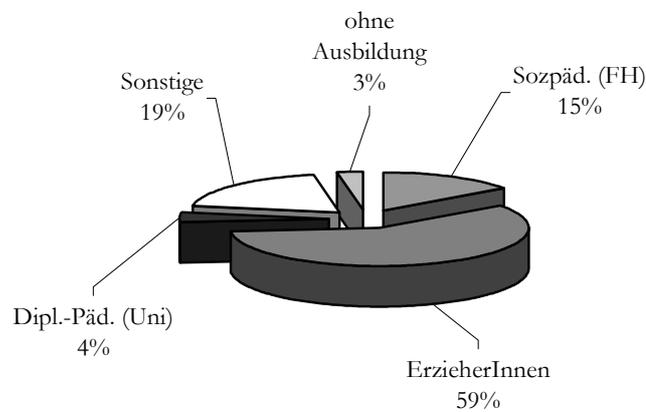
Betrachtet man die Personalstruktur nach den für die Jugendhilfe relevanten Ausbildungsabschlüssen zeigt sich, dass die an den Fachhochschulen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit ausgebildeten Fachkräfte sowie die an den Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen die zurzeit wichtigsten Berufsgruppen im Arbeitsfeld der Erziehungshilfen darstellen. Die Analyse zeigt weiter, dass zwischen den alten und neuen Bundesländern deutliche Unterschiede existieren (vgl. Abb. 6.4; Abb. 6.5). In den alten Bundesländern sind die fachhochschul- ausgebildeten SozialpädagogInnen mit 34% und die ErzieherInnen mit 32% die eindeutig stärksten Berufsgruppen. Im Gegensatz dazu haben die fachhochschul- schulausgebildeten SozialpädagogInnen in den neuen Bundesländern mit nur 15% eine relativ geringe Bedeutung. Die Berufsgruppe der ErzieherInnen dominiert dieses Arbeitsfeld eindeutig.

Abb. 6.4: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Ausbildungsabschluss (alte Bundesländer, 1998)



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

Abb. 6.5: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Ausbildungsabschluss (neue Bundesländer, 1998)

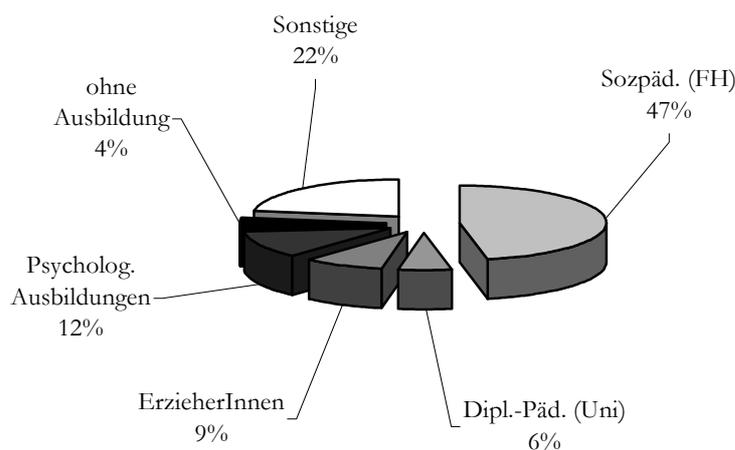


Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Betrachtet man die Struktur des Fachpersonals für die ambulanten und stationären Hilfen getrennt wird deutlich, dass die ErzieherInnen in den alten Bundesländern hauptsächlich im Bereich der stationären Hilfen tätig sind (vgl. Abb. 6.7). In den ambulanten Maßnahmen sind die an den Fachhochschulen ausgebildeten SozialpädagogInnen die quantitativ bedeutendste Berufsgruppe und die ErzieherInnen sind nur marginal vertreten (vgl. Abb. 6.6). Ein differenzierterer Blick in die einzelnen ambulanten Hilfen zeigt allerdings, dass der Anteil des (fach-)hochschulausgebildeten Personals innerhalb der ambulanten Hilfeleistungen stark variiert und je nach Hilfeart bei 45-85% liegt.

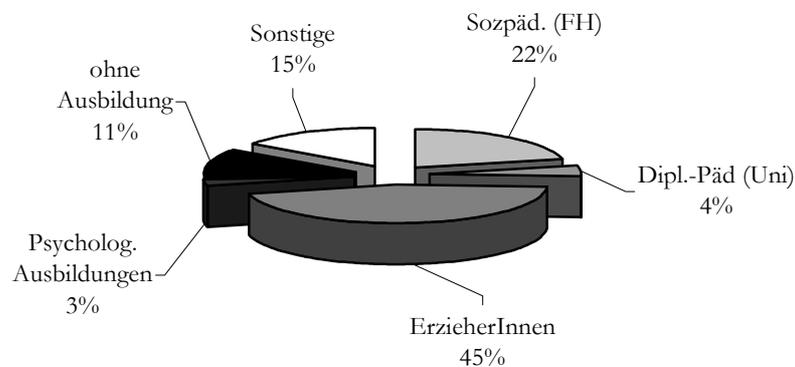
In den neuen Bundesländern ist das Qualifikationsprofil der Fachkräfte auch in den ambulanten Maßnahmen viel deutlicher durch die ErzieherInnen geprägt als in den alten Bundesländern (vgl. Abb. 6.8). Die Berufsgruppe der ErzieherInnen ist in diesem Arbeitsbereich mit 28% vertreten. Neben den fachhochschulausgebildeten SozialpädagogInnen, die mit 32% vertreten sind, stellen sie die zweitgrößte Berufsgruppe dar. Ähnlich wie in den alten Bundesländern variiert der Anteil der HochschulabsolventInnen je nach Hilfeart. Der höchste Anteil an AkademikerInnen ist in der Erziehungsberatung zu finden. In den stationären Hilfen besteht das Fachpersonal in den neuen Bundesländern mit 70% fast ausschließlich aus ErzieherInnen (vgl. Abb. 6.9).

Abb. 6.6: Personal in den ambulanten Hilfen nach Ausbildungsabschluss (alte Bundesländer, 1998)



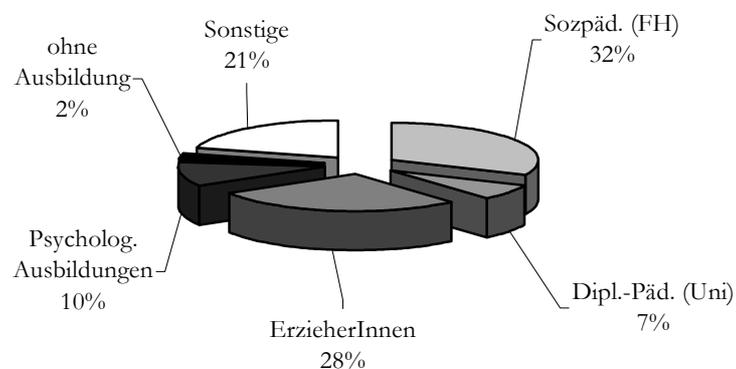
Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Abb. 6.7: Personal in den stationären Hilfen nach Ausbildungsabschluss (alte Bundesländer, 1998)



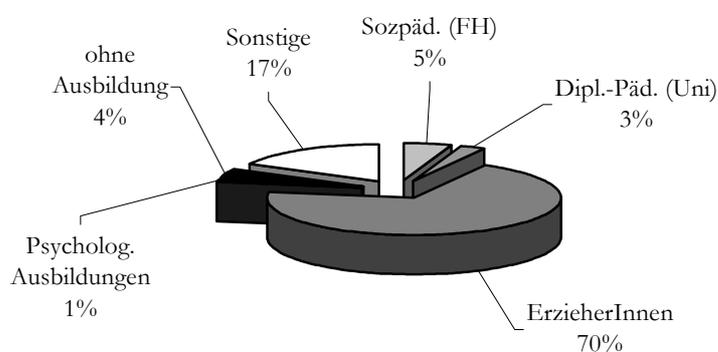
Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Abb. 6.8: Personal in den ambulanten Hilfe nach Ausbildungsabschluss (neue Bundesländer, 1998)



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

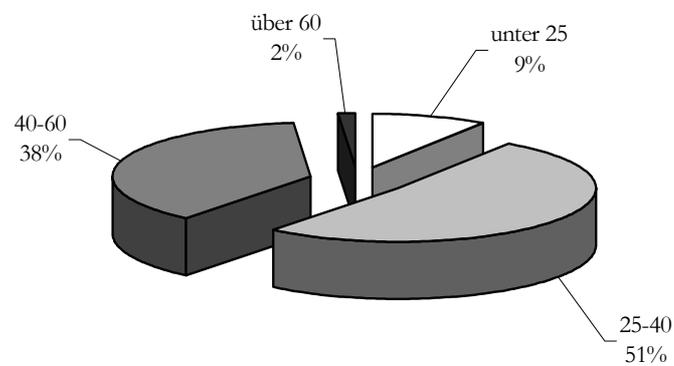
Abb. 6.9: Personal in den stationären Hilfen nach Ausbildungsabschluss (neue Bundesländer, 1998)



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

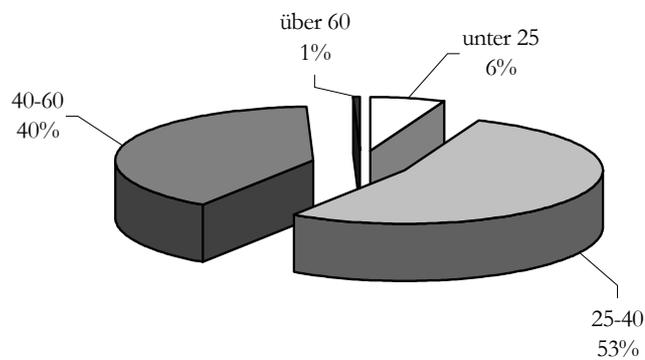
Ein Blick auf die Altersstruktur der Fachkräfte im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung zeigt in den alten wie in den neuen Bundesländern ein weitgehend ähnliches Profil. Etwas über die Hälfte der Beschäftigten lassen sich in der Altersgruppe der 25- bis unter 40-Jährigen einordnen (vgl. Abb. 6.10 und Abb. 6.11).

Abb. 6.10: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Alter  
(alte Bundesländer, 1998)



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

Abb. 6.11: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Alter  
(neue Bundesländer, 1998)



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

Schilling (2001) macht darauf aufmerksam, dass die Betrachtung der Altersstruktur der Beschäftigten im Zeitverlauf eine besondere Aufmerksamkeit verdient. In den 1980er-Jahren hat sich das Personal in den stationären Hilfen als eine erstaunlich junge Beschäftigungsgruppe ausgezeichnet. Zurzeit lässt sich jedoch beobachten, dass die Anzahl älterer MitarbeiterInnen im Gruppendienst zunimmt bzw. sich seit einigen Jahren die Stärke der Altersgruppen verschiebt. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass sich die Berufsbiografien in diesem Tätigkeitsfeld zu stabilisieren scheinen. Die 35- bis unter 45-Jährigen haben inzwischen deutlich höhere Anteile sowie der Anteil der unter 25-Jährigen relativ gering ausfällt. Diese Entwicklung könnte nach Schilling (2001) darauf hindeuten, dass die Gruppe der BerufseinsteigerInnen sich vermehrt aus HochschulabsolventInnen als aus ErzieherInnen zusammensetzt. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Beschäftigten in dem Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung in den letzten Jahrzehnten älter geworden sind, aber sich die Altersstruktur in den 1990er-Jahren nur wenig verändert hat. Das Personal in den stationären Hilfen ist dabei jedoch nach wie vor eine deutlich jüngere Berufsgruppe als das Personal in den ambulanten Hilfen.

Betrachtet man das Geschlechterverhältnis in den Hilfen zur Erziehung zeigt sich, dass der Anteil von Männern in den alten Bundesländern bei einem Drittel und in den neuen Bundesländern bei etwa einem Fünftel liegt. Seit 1982 haben sich kaum Veränderungen im Verhältnis von männlichen und weiblichen Beschäftigten sowie der Altersstruktur ergeben.

Generell fehlen jedoch differenzierte Erkenntnisse über die Tätigkeit von Männern in den Erziehungshilfen. Welche Aufgaben sie erfüllen, in welchen Hierarchien sie an welcher Stelle eingebunden sind und welche Ausbildungen sie für spezifische Aufgaben mitbringen, ist kaum bekannt. Für NRW konnte Schilling (2001) allerdings schon zeigen, dass je höher die formale Qualifikation ist, desto höher auch der Anteil der männlichen Beschäftigten ist.

### **6.3 Aufgabenprofile und formales Qualifikationsniveau im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung**

Das Herbeiführen von Klärungen in schwierigen Lebenssituationen und das Entschärfen sowie der Abbau von Krisen werden vom Gesetzgeber als die spezifischen Aufgaben der Erziehungshilfe definiert. Die Fachkräfte sollen Förderungen initiieren, entwickeln und begleiten, die insgesamt entlastend wirken und beim Aufbau neuer Lebensperspektiven helfen (vgl. Münder u.a 1998).

Die Diskussion über die erforderlichen Kernkompetenzen von Fachkräften zur Bewältigung der Aufgaben wird hauptsächlich von Leitungs- und Führungskräften der Jugendämter oder der Träger der freien Jugendhilfe geführt. Ausgehend von einzelnen Handlungsfeldern formulieren sie exemplarisch für das gesamte Arbeitsfeld Anforderungen an die Fachkräfte, die jedoch selten direkt auf Aufgaben oder bestimmte Handlungsvollzüge der Fachkräfte bezogen werden. Für die Bewältigung der gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben im Arbeitsfeld der erzieherischen Hilfen sind in der Literatur, in Fachbeiträgen und Stellungnahmen Kompetenzprofile formuliert, die sich zusammenfassend bündeln lassen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird der Versuch unternom-

men, die Kompetenzen zu systematisieren und sie den Kategorien Fach- und Sachkompetenz (bezogen auf Arbeitsinhalte, -gegenstände, -mittel), Methodenkompetenz (bezogen auf die Verfahren der Arbeitstätigkeiten), Sozialkompetenz (bezogen auf den Umgang mit Menschen in Kommunikations- und Kooperationsprozessen) und Persönlichkeitskompetenz (als eine Art »Meta-Kompetenz«, die die Fähigkeit beschreibt, sich von den unmittelbaren zu distanzieren und sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen) zuzuordnen (vgl. hierzu auch Faulstich 1997).

#### Fach- und Sachkompetenz:

- Kenntnisse theoretisch fundierter Konzepte, empirischer Befunde sowie
- Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind für Fachkräfte als Orientierungshilfe und für die Legitimation des Handelns gegenüber Dritten unentbehrlich.

Die grundlegende erforderliche Wissensbasis umfasst folgende Kernbereiche:

- Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Anthropologische Grundlagen, Klassiker der Pädagogik, Grundbegriffe (Erziehung, Bildung, Lernen), Erziehungsstile, Erziehungsziele
- Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Geschichte der Sozialen Arbeit, Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit, sozialpädagogische Fallarbeit, Teamarbeit, Elternarbeit, Konzeptentwicklung, Qualitätsentwicklung
- Psychologie: Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, therapeutische Ansätze, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kommunikation und Gesprächsführung
- Soziologie: Familiensoziologie, Sozialisationsforschung, Soziologie abweichenden Verhaltens, zentrale gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe, Wirkung von Institutionen, soziale Integration
- Recht: Sozialgesetzbuch, SGB VIII, JGG, Arbeitsrecht
- Weiteres Bezugswissen: Gesundheitslehre, Ernährungslehre, Ökonomie und Verwaltungsformen, Organisation und Verwaltung

#### Methodenkompetenz:

- Kompetenz, das während der Ausbildung erworbene Wissen ständig zu aktualisieren und zu erweitern (Anforderung des »lebenslangen Lernens«)
- systematische Arbeitsweise
- das Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit (z.B. Gruppenarbeit, Gesprächsführung, Beratung) dem jeweiligen Bedarf entsprechend anzuwenden, zu erweitern und zu modifizieren, kommunikative Fähigkeiten
- analytische Kompetenz
- konzeptionelle Kompetenz
- Konfliktlösungskompetenz
- Planungskompetenz

- Kompetenzen im Bereich der Außendarstellung (Informations- und Öffentlichkeitsarbeit)

Sozialkompetenz:
------------------

- professionelle Distanz im erzieherischen Handeln
- Kooperationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Vermittlungskompetenz

Persönlichkeitskompetenz:
---------------------------

- kritische Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Geschlechterrolle
- Empathie
- positive Grundhaltung und Toleranz gegenüber Klienten
- Belastbarkeit
- authentisch, zugleich sensibel und einfühlsam sein
- hohe Frustrationstoleranz
- Verlässlichkeit
- Bereitschaft zur Fortbildung und Supervision
- stabile Persönlichkeit

(vgl. hierzu Kernig u.a. 2001; Hansbauer 2001; Peters 2002a; Schmidt 2000; Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996)

Diese beispielhafte Bündelung der in der Literatur benannten Kompetenzen zeigt deutlich, dass eine »Kompetenzliste« für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung beliebig erweiterbar wäre. Auffällig ist, dass bei der Fach- und Sachkompetenz auf aktuelle Ausbildungsinhalte zurückgegriffen wird und die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer aufgelistet werden. Des Weiteren wird die Fähigkeit hervorgehoben, dass Methodenrepertoire dem jeweiligen Bedarf entsprechend anwenden, erweitern und modifizieren zu können. In diesem Zusammenhang werden jedoch einzelne Arbeitssituationen der Fachkräfte nicht näher beschrieben, so dass der konkrete Bedarf an Methodenkenntnissen nicht deutlich wird. In Bezug auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen werden Fähigkeiten aufgezählt, die nicht unbedingt typisch für die sozialpädagogischen Berufe sind und auch nicht ausschließlich nur in diesen Berufen erforderlich sind. Es wird häufig nicht klar, was sich hinter den Kompetenzbegriffen verbirgt und so stellt sich z.B. die Frage, was eine stabile Persönlichkeit ausmacht oder wann und in welchen Situationen die Fachkräfte besonders belastbar sein müssen. Die verwendeten Begriffe sind also abstrakt und lassen viel Interpretationsspielraum zu. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die aufgelisteten Begriffe wenig dienlich sind, um das fachliche Handeln in der Praxis einheitlich zu beschreiben.

Ergänzend zu diesem allgemeinen Kompetenzprofil werden häufig *weitere Anforderungen an die Leitungskräfte* diskutiert, die sich aus den spezifischen Leitungsaufgaben ergeben: Dem Leitungspersonal kommt die grundlegende Aufgabe zu, für Rahmenbedingungen und eine Organisationsstruktur zu sorgen,

die den Besonderheiten der jeweiligen Erziehungshilfeeinrichtungen gerecht wird und den MitarbeiterInnen ermöglicht, die oben genannte Dienstleistung zu erbringen. Die Leitung ist für die Entwicklung von Leitsätzen, Qualitätskriterien und einer Einrichtungsidentität verantwortlich. Zudem hat sie die Anwendung und Kontrolle der Qualitätskriterien sicherzustellen sowie klare Entscheidungen zu treffen. Eine weitere wichtige Hauptaufgabe, die einer Fachkraft in einer Leitungsposition zukommt, ist die Personalführung und Personalentwicklung. Es ist eine qualifizierte Personalauswahl zu treffen, der eigene Nachwuchs strukturiert zu fördern und für eine stetige Aus- und Fortbildung der MitarbeiterInnen zu sorgen (vgl. Kernig u.a. 2001; Nechwatal 2002).

Aufgrund dieser Aufgaben erachten Kernig u.a. (2001) zusätzliche Kompetenzen zur Bewältigung der speziellen Leitungsaufgaben für notwendig: Hierzu gehören Konfliktfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz und Rollenklarheit, weil die Leitung Strukturen und Rahmenbedingungen schaffen muss, in denen einvernehmliche Konfliktlösungen möglich sind. Eindeutige Entscheidungen treffen zu können, die MitarbeiterInnen in die Entscheidungsprozesse einbeziehen und für Transparenz sorgen, sind Fähigkeiten, die schon im Vorfeld zur Konfliktvermeidung und einem angenehmen Klima beitragen.

Neben ausgeprägter Fach- und Sachkompetenz sowie weitreichenden methodischen Fähigkeiten erfordert eine Leitungsposition umfangreiche soziale Kompetenzen und persönliche Kompetenzen. Hierzu gehört z.B. die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen im Sachgebiet herzustellen, die Fähigkeit, positives wie auch negatives Feed-back geben und auch klare Entscheidungen treffen zu können und die MitarbeiterInnen trotzdem als gleichwertig zu akzeptieren (vgl. Kernig u.a. 2001).

*Zusätzlich erforderliche Kompetenzen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse:* Aufgrund sich verändernder gesellschaftlicher Entwicklungen werden auch die Fachkräfte in den Erziehungshilfen ständig mit neuen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert. Günder (1999) geht davon aus, dass die erforderlichen Kompetenzen in einem differenzierten Arbeitsfeld wie den Erziehungshilfen nicht als statische Größe verstanden und definiert werden dürfen. Wie die gesamte Kinder- und Jugendhilfe sind auch die Hilfen zur Erziehung ein dynamisches System, welches sich an neue Erkenntnisse und sich wandelnde Rahmenbedingungen anpassen muss. Schon die stetige Veränderung der Inhalte und auch der Form der Hilfen zur Erziehung weisen darauf hin, dass es den »typischen Arbeitsplatz« in den Hilfen zur Erziehung nicht gibt und die Aufgaben und Anforderungen an die Fachkräfte von Fall zu Fall und im Verlauf der Zeit variieren (vgl. Günder 1999).

Vor dem Hintergrund der schon erwähnten Flexibilisierung und Kooperation wird von dem Personal in den 1990er-Jahren weniger eine Spezialisierung (z.B. auf suizidale Jugendliche), sondern eine verstärkte »generalistische Professionalität« verlangt. Krause (2000) schlussfolgert daraus, dass die Anforderungen an das Fachpersonal daher im Hinblick auf Methodenkenntnisse, Diagnosefähigkeit, Wissen über Familien und unterschiedliche pädagogische Konzepte gestiegen sein müssen. Unabhängig vom Arbeitsbereich haben sich seiner Meinung nach auch die Anforderungen an Teamarbeit und Teamfähigkeit erhöht,

weil die Teammitglieder mit ihrer gesamten Persönlichkeit eine komplexe Rolle in den immer vielfältiger werdenden Beziehungen spielen. In diesem Zusammenhang sind Supervision oder Fachberatung als fachlicher Standard sehr wichtig geworden (vgl. Krause 2000). Auch für die so genannten flexiblen Betreuungsformen, die sich als Abkehr von den versäulten einrichtungs- und institutionsgebundenen Hilfen verstehen und individuelle Betreuungssettings im Aushandlungsprozess mit dem/der KlientIn entwickeln, wird die Notwendigkeit einer hohen Fachlichkeit und ein hohes Maß an Eigenverantwortung und -initiative diskutiert (vgl. Biedermann 1999). Im Arbeitsbereich der flexiblen Hilfen ist es die Aufgabe der MitarbeiterInnen, Ressourcen bei der Klientel zu erkennen und deren Eigeninitiative zu fördern. Problemlösungen müssen verstärkt in Verbindung mit anderen Sozialisationsinstanzen gesucht werden. Es wird angenommen, dass dies die Arbeitsweise in erheblicher Weise verändert (vgl. Filthuth 2001). In diesem Zusammenhang werden Fachkräfte gesucht, die sich flexibel und individuell auf veränderte Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen einstellen und auf sich wandelnde Problemlagen reagieren können.

Im Sinne der Lebensweltorientierung und der sozialräumlich und flexibel zu gestaltenden Hilfen wird im Elften Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2002a) verstärkt darauf verwiesen, dass das aktive Beobachten, Planen und neue Entwickeln wichtige Aufgaben der Fachkräfte geworden sind. Dies wird als eine besondere Herausforderung angesehen, weil angenommen wird, dass die Fachkräfte heute verstärkt mit Fragen der Armut und Armutsbewältigung sowie mit prekären Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und Familien konfrontiert sind. So werden z.B. auch Medienkompetenz sowie jugendkulturelle Kompetenzen verstärkt gefordert (vgl. BMFSFJ 2002a).

Wie schon eingangs erwähnt wird deutlich, dass aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen neben den zuvor genannten Kompetenzen auch »neue Anforderungen« an die Fachkräfte formuliert werden. Ein auf diesem Weg entwickeltes Anforderungsprofil führt allerdings dazu, dass durch jede fachliche Innovation wieder neue Anforderungen an die Fachkräfte formuliert werden können.

*Zwischenfazit:* Die vorherigen Darstellungen zeigen, dass eine Auflistung von Kompetenzen nicht vollständig sein kann und sich sowohl für die Fachkräfte an der Basis als auch für Leitungskräfte unendlich weiterführen ließe, ohne dass die Frage beantwortet werden würde, welche Ansprüche dies an die Ausbildung stellt und welche der genannten Kompetenzen von den Fachkräften in der Praxis benötigt bzw. tatsächlich verwendet werden. Es wird vielfach betont, dass die zuvor genannten Anforderungen in den Hilfen zur Erziehung ein professionelles Handeln der Fachkräfte erfordert, über das an Fachschulen ausgebildete ErzieherInnen nicht verfügen (vgl. Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999). Die Entwicklung eines fachlich gültigen Anforderungsprofils bleibt jedoch schwierig, solange die als erforderlich bezeichneten Kompetenzen zufällig gesammelt werden und keiner eigenen Berufslogik folgen. Die bisher verwendeten Begriffe sind abstrakt und viele der genannten Kompetenzen gehören zu den so genannten Schlüsselkompetenzen, die in vielen Berufen gefordert sind.

Da angenommen werden kann, dass die Kompetenzen in den unterschiedlichen Aufgabenbereichen der Erziehungshilfen in unterschiedlicher Ausprägung erforderlich sind (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996), werden im Folgenden die vom Gesetzgeber vorgegebenen Hilfearten in wichtigen Aspekten voneinander unterschieden. Es geht dabei nicht darum, die einzelnen Hilfearten umfassend vorzustellen, sondern lediglich um den Versuch, besondere Aufgaben und Anforderungen an die Fachkräfte in den unterschiedlichen Hilfeformen darzustellen. Dabei werden nicht die zuvor genannten Kompetenzen für den gesamten Arbeitsbereich der Hilfen zur Erziehung wiederholt, sondern nur die Ergebnisse der Literaturrecherche für die jeweilige Hilfeform dargestellt. Wie für das gesamte Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung zeigt ein differenzierterer Blick in die einzelnen Hilfearten auch, dass es in den Gesetzestexten kaum formale Vorgaben in Bezug auf das Qualifikationsprofil der Fachkräfte gibt und sich bisher wenig empirische Studien mit dieser Thematik befassen haben. Es wird deutlich, dass die Diskussion über Kernkompetenzen der Fachkräfte in den vom Gesetzgeber definierten Hilfearten in Fachkreisen unterschiedlich intensiv geführt wird. Zudem zeigt sich, dass die diskutierten Kompetenzen ebenso wenig spezifisch sind wie für das gesamte Arbeitsfeld und häufig für alle Hilfeformen im gleichem Maße gelten könnten.

Die in Fachkreisen diskutierten Kompetenzen werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in Fach- und Sachkompetenz und Methodenkompetenz sowie in Sozial- und Persönlichkeitskompetenz zusammengefasst. Es wird zwischen ambulanten und (teil-)stationären Hilfen unterschieden sowie auf besondere Herausforderungen in dem jeweiligen Arbeitsfeld hingewiesen.

### 6.3.1 Aufgaben und Anforderungen in den ambulanten Hilfen

Der Erhalt des bisherigen Lebensmittelpunktes der Heranwachsenden und die Einbeziehung der Familie bzw. des näheren sozialen Umfeldes in die Gestaltung der Hilfe sind die Ziele und Gemeinsamkeiten der ambulanten Hilfeformen (vgl. Helming u.a. 1997).

Im Folgenden werden die im SGB VIII vorgegebenen Hilfen nach Merchel/Schone (1999) in familienorientierte Hilfearten und in primär an den Jugendlichen orientierte Angebote unterschieden. Bei der Erziehungsberatung sowie bei der sozialpädagogischen Familienhilfe wird der Erziehungsauftrag der Familie hervorgehoben und die Personensorgeberechtigten sollen in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt werden. Die soziale Gruppenarbeit oder die Erziehungsbeistandschaft sind dagegen Angebote, die primär auf die Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen eingehen (vgl. Merchel/Schone 1999).

#### 6.3.1.1 Erziehungsberatung

Die Erziehungsberatung gemäß § 28 SGB VIII und die allgemeinen Förderungs- und Beratungsangebote gemäß § 16 SGB VIII verfolgen inhaltlich das Ziel, Hilfe in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung anzubieten, damit die Personensorgeberechtigten ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können.

*(a) Besonderheiten der Hilfeart*

In den Grundsätzen der Obersten Landesjugendbehörden (1996) wird darauf verwiesen, dass ein Zusammenwirken unterschiedlicher Fachrichtungen und die Anwendung unterschiedlicher Methoden im Rahmen der Erziehungsberatung angezeigt ist. Es sei davon auszugehen, dass Beratungsfälle sehr komplex sind, da eine Beratung häufig erst sehr spät in Anspruch genommen wird. Als für diese Tätigkeit geeignet werden Fachkräfte bzw. ein Team mit folgenden Qualifikationen benannt: SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, Kinder- und Jugendlichen- sowie PsychotherapeutInnen, PsychologInnen, Diplom-PädagogInnen, ggf. auch LogopädInnen, HeilpädagogInnen, Ehe- und FamilienberaterInnen.

Die »Jugendhilfeeffectstudie« (BMFSFJ 2002b) kommt zu dem Ergebnis, dass die Klientel in den Erziehungsberatungsstellen als eine »günstige Klientel« bezeichnet werden kann, welche sich durch ein niedriges Alter und nur mittelschwere Probleme der Kinder und ihrer Familien auszeichnet. Die Familien gelten als wenig benachteiligt, weisen ein günstiges soziales Umfeld und günstige Entwicklungsprognosen auf. Allerdings komme in dem Arbeitsfeld eine eher klinische als eine pädagogische Ausrichtung zum Tragen, da viele Kinder internalisierte Störungen, wie Ängste, Depressionen und Rückzugsverhalten, aufweisen. Die dominierende Berufsgruppe im Arbeitsfeld der Erziehungsberatungen sind daher zurzeit die Diplom-PsychologInnen, gefolgt von den Diplom-SozialpädagogInnen (FH) (vgl. Hundsalz 2001).

*(b) Hauptaufgaben*

Die Erziehungsberatung als Hilfe zur Erziehung enthält die am weitesten gefasste und anspruchvollste Aufgabenbeschreibung für Beratungen. Im SGB VI-II wird sie als eine lösungsorientierte Beratung bei Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung kategorisiert. Hierzu gehört die Aufgabe, Verhaltensauffälligkeiten, Erziehungs- und Lernschwierigkeiten sowie Entwicklungsstörungen vorzubeugen bzw. diese zu diagnostizieren und zu behandeln (vgl. Münder u.a. 1998). Individuelle und familienbezogene Probleme sollen im Beratungsgespräch geklärt und Entwicklungs-, Lösungs- und Veränderungsmöglichkeiten zur Bewältigung belastender Probleme erarbeitet werden.

Als Aufgabenschwerpunkte für Erziehungsberatung werden in der Regel die beratende Intervention (Unterstützung bei dem Verständnis und der Bewältigung entstandener Probleme), die therapeutische Intervention (auf einen bestimmten Zeitraum angelegte, methodisch strukturierte Beziehungen, die Verhaltensänderungen bewirken sollen), die präventive MultiplikatorInnenarbeit (Beratung unterschiedlicher Bezugspersonen des Kindes oder Jugendlichen, um Entwicklungsprobleme des Kindes frühzeitig zu erkennen und eigene Lösungskompetenzen zu stärken) und die präventive Information genannt. Fallübergreifende Aufgaben im Sinne des SGB VIII sind:

- Öffentlichkeitsarbeit,
- niedrigschwellige und präventive Angebote zum Erreichen von beratungsfernen Bevölkerungsgruppen,

- Elternförderung,
- Gemeinwesenorientierte Arbeit,
- Förderung einer positiven Einstellung zu den Bedürfnissen junger Menschen und ihrer Familien in der Öffentlichkeit,
- Kooperation mit anderen Einrichtungen, Initiativen und Selbsthilfegruppen sowie Angebote der beraterischen Unterstützung (vgl. Hundsalz 2001; Münder 1995; Strasser/Gruber 2003).

*(c) Erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben*

Fach- und Sachkompetenz:

- umfangreiches psychologisches und klinisches Wissen
- Wissen um die Bedeutung gesellschaftlicher Hintergründe und Erklärungsmuster, wie z.B. die Pluralisierung familiärer Lebensformen oder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Methodenkompetenz:

- Anwendung therapeutischer Methoden
- diagnostische Kompetenz
- Genderkompetenz
- Kompetenz, das familiale Systeme im Kontext der jeweiligen Lebenssituation zu begreifen
- Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und familiären Leitbildern

Das Wissen um die Bedeutung gesellschaftlicher Hintergründe und Erklärungsmuster ist durch die Pluralisierung familiärer Lebensformen sowie im Hinblick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Armutsentwicklung, gesundheitliche Beeinträchtigungen), die auch unterschiedliche Bewertungen einzelner Lebensentwürfe mit sich bringen, zu einer grundlegenden Kompetenz geworden (vgl. Hundsalz 2001).

Um Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte unterstützen zu können, müssen die Fachkräfte in der Lage sein, das familiale System im Kontext der jeweiligen Lebenssituation zu begreifen und sich mit persönlichen, gesellschaftlichen und familiären Leitbildern kritisch auseinander setzen (vgl. Kurz-Adam 1997). Erscheint in diesem Zusammenhang eine länger andauernde, methodisch und zeitlich strukturierte Zusammenarbeit mit der Klientel notwendig, sind die Fachkräfte mit der Aufgabe konfrontiert, auch therapeutische Elemente in die Arbeit einzubauen. Strasser und Gruber (2003) weisen darauf hin, dass die gesunde psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt des erziehungsberaterischen Handelns steht. Zu der erforderlichen diagnostischen Kompetenz gehört für sie daher auch die Fähigkeit, Probleme und deren psychosoziale und gesellschaftliche Bedingungen fallbezogen zu analysieren sowie mögliche organische Ursachen abzuklären.

Genderkompetenz sollte verstärkt als erforderliche Kernkompetenz der BeraterInnen verstanden werden, weil in den Anlässen der Beratung deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind. Die empirische Analyse von van Santen u.a. (2003) kommt zu dem Ergebnis, dass bei den männlichen Klienten im größeren Umfang Anlässe und Symptome wie z.B. Entwicklungsauffälligkeiten und Schulausbildungsprobleme auftreten. Bei Klientinnen sind die Anlässe der Beratung stärker in ein Beziehungsgeflecht eingebunden und hängen häufig mit einer problematischen Beziehungs- oder Familiendynamik zusammen.

Sozial- und Persönlichkeitskompetenz:
---------------------------------------

- positive Grundhaltung und Wertschätzung
- Geduld
- Offenheit
- Vertrautheit
- Ehrlichkeit
- Respekt
- mit den Effekten der Modernisierung umgehen können

Von den Fachkräften in der Erziehungsberatung werden Persönlichkeitskompetenzen, wie z.B. eine positive Grundhaltung und Wertschätzung in der Beziehung zu dem/der KlientIn, verlangt. Eine Fragebogenuntersuchung in Münchener Beratungsstellen ergab, dass es die KlientInnen als grundlegend für den Erfolg ihres Beratungsprozesses ansehen, ernst genommen, respektiert und verstanden zu werden. Als positiv bewertet und erwartet wird von den KlientInnen eine geduldige, einfühlsame, offene, vertraute und ehrliche Haltung des/der BeraterIn (Herath-Schugsties/Kilius/Lang 1997).

Da die Werthaltungen der Fachkräfte den Beratungsprozess entscheidend beeinflussen, stellt sich im Zusammenhang mit dem zunehmenden Beratungsbedarf und vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Fachkräfte aktuell die Anforderung, mit den Effekten der Modernisierung, die ihnen als wachsende Diffusität erscheinen können, umzugehen (vgl. Kurz-Adam 1997).

### 6.3.1.2 Sozialpädagogische Familienhilfe

Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) gemäß § 31 SGB VIII ist eine weitere familienorientierte Hilfeform, die durch eine gezielte Verbindung von pädagogischen und alltagspraktischen Hilfen die Selbsthilfekompetenzen der Familien stärken soll.

#### (a) Besonderheiten dieser Hilfeart

Zur Inanspruchnahme führt in der Regel ein erheblicher Druck von außen, wie z.B. drohende Eingriffe oder Fremdplatzierungen der Kinder (vgl. Münder u.a. 1998). Überproportional häufig sind kinderreiche Familien, Familien mit einem besonderen Armutsrisiko oder allein erziehende Eltern die Klientel dieser Hil-

feform. SPFH ist häufig eine Hilfe für so genannte Multiproblemfamilien, deren vordergründige Probleme Erziehungsschwierigkeiten, Entwicklungsauffälligkeiten der Kinder oder eine schwierige ökonomische Lebenslage sind (vgl. van Santen u.a. 2003). Die Kinder in Familien, die eine sozialpädagogische Familienhilfe erhalten sind jung und die Probleme in den Familien häufig sehr ausgeprägt. Die Prognose für die Entwicklung der Familie ist meistens dennoch gut, wenn die Fachkräfte eine starke klinische Orientierung mitbringen (vgl. BMFSFJ 2002b).

Um die Qualität der sozialpädagogischen Familienhilfe zu sichern, sieht die Fachwelt die Qualifikationsanforderungen in der Regel nur durch MitarbeiterInnen erfüllt, die auf der (Fach)Hochschulebene ausgebildet wurden. Berufsbegleitende Qualifizierungsmöglichkeiten durch Beratung, fachlichen Austausch, Fortbildung und Supervision werden ergänzend als nahezu unverzichtbar eingeschätzt. Unbefristete Arbeitsverhältnisse der FamilienhelferInnen werden als wichtig angesehen, um die Kontinuität im Betreuungsprozess zu gewährleisten (vgl. Münder u.a. 1998; Merchel 1998a).

#### *(b) Hauptaufgaben*

Aufgabe der SPFH ist insbesondere die Verbesserung der familialen Beziehungen sowie die Verbesserung des Verhältnisses zum sozialen Umfeld. Die familienpädagogische Hilfe findet im Lebensraum der Familie statt. In den Tätigkeitsbereich der FamilienhelferInnen gehören:

- beratende Gespräche,
- modellhaftes Handeln im Familienzusammenhang,
- konkrete, praktische Lebenshilfe,
- Aktivierung inner- und außerfamiliärer Ressourcen (vgl. Helming u.a. 1997).

#### *(c) Erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben*

Helming u.a. (1997) vermitteln einen umfangreichen Überblick über die Praxis der sozialpädagogischen Familienhilfe und ihr Handbuch ist nach wie vor die umfangreichste Darstellung der Aufgaben und erforderlichen Kernkompetenzen von FamilienhelferInnen. Ihre Darstellung orientiert sich an den Tätigkeitsprofilen der Fachkräfte, die durch Interviews mit Familien und FamilienhelferInnen sowie durch Fallbegleitungen ermittelt wurden. Für den Arbeitsbereich der sozialpädagogischen Familienhilfe werden professionelle Kompetenzen, Basiskompetenzen, spezielle Kompetenzen für die Organisation außerfamiliärer Ressourcen und Kompetenzen bei der Zusammenarbeit mit Familien für wichtig befunden. Deutlich ist, dass umfangreiche Fähigkeiten aus allen Kompetenzbereichen erforderlich sind, wenn die sozialpädagogische Familienhilfe nicht als »lebenspraktische Fürsorge« missverstanden werden soll.

Fach- und Sachkompetenz:
--------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Wissen über Alltagstheorien</li><li>• systemisches Wissen</li></ul> |
|---|

- Wissen über Krisensituationen im Familienzyklus und Loyalitäten in Familien

Methodenkompetenz:
--------------------

- Kompetenz, verschiedene Methoden integrieren zu können
- systemische und therapeutische Methoden
- Anwendung des Grundsatzes der Hilfe zur Selbsthilfe
- Strukturierungskompetenz
- Organisationsfähigkeit
- Gesprächs- und Beratungskompetenz
- Fähigkeit zur Gestaltung und Vernetzung im sozialen Umfeld der Familie

Professionalität in der SPFH erfordert umfangreiches theoretisches und praktisches Wissen. Die nötige Fach- und Sachkompetenz beinhaltet z.B. das Wissen über Alltagstheorien, wobei jedoch nicht genauer definiert wird, um welche Theorien es sich hierbei genau handelt. Zudem werden systemische und rechtliche Kenntnisse sowie Wissen um Entwicklung und Bedürfnisse von Kindern, typische Krisensituationen im Familienzyklus und Loyalitäten in Familien als erforderlich angesehen.

Merchel (1998a) versucht, ein Profil der Qualitätsanforderungen für die sozialpädagogische Familienhilfe aus der bisherigen Fachdiskussion heraus zu entwickeln. Er betont deutlich die methodischen Kompetenzen der Fachkräfte. Die Fachkräfte sollten eine systemische Herangehensweise haben und therapeutische Methoden in die Verfahrensweise angemessen einbeziehen können. Organisationsfähigkeit und Strukturierungskompetenz sind erforderliche Fähigkeiten, weil sich die Fachkräfte auf den häufig diffusen Alltag der Familie einlassen müssen. Damit die Lebenssituationen der Familien verbessert werden können, sind Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen ebenso wichtig wie die Fähigkeit zur Gestaltung und Vernetzung im sozialen Umfeld der Familie. Es ist also für die sozialpädagogische Familienhilfe eine Qualifikation gefordert, die die Vielseitigkeit, Flexibilität und Integration verschiedener Methoden gewährleistet. Diese sollte durch die verantwortlichen Träger strukturell verankert werden (vgl. Helming u.a. 1997).

Sozial- und Persönlichkeitskompetenz:
---------------------------------------

- Flexibilität
- Vielseitigkeit
- psychische Stabilität
- eigene Lebenserfahrung
- Kooperations-, Aushandlungs- und Vermittlungskompetenz
- Kompetenz im Umgang mit der Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle

In den Grundsätzen der Obersten Landesjugendbehörden (1996) wird verstärkt auf die besondere Bedeutung der sozialen und persönlichen Kompetenzen verwiesen, die u.a. auch ein gewisses Maß an eigener Lebenserfahrung und psychischer Stabilität beinhalten sollen.

Helming u.a. (1997) nennen als Sozial- und Persönlichkeitskompetenz z.B. die Kooperations-, Aushandlungs- und Vermittlungsfähigkeit, damit zwischen den Familien und den Behörden, Schulen und sonstigen Institutionen effektiv vermittelt werden kann. Persönliche und soziale Kompetenzen sind aber auch im Umgang mit eigenen Grenzen, bei der Balance zwischen freundlicher Anbindung und professioneller Distanz oder bei der Teamberatung und Selbstreflexion gefordert.

Merchel (1998a) verweist auf die notwendige Fähigkeit, mit der Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle umgehen zu können, weil die Anwesenheit der FamilienhelferInnen einen starken Einbruch in den familiären Intimbereich bedeutet (vgl. Münder u.a. 1998) und sie sich im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle befinden (vgl. Helming u.a. 1997).

Insbesondere die Ergebnisse des Praxisforschungsprojekts von Helming u.a. (1997) zeigen, dass die Fachkräfte umfangreiche Fähigkeiten aus allen Kompetenzbereichen für ihre Arbeit benötigen. Weitere Auseinandersetzungen mit dem Qualifikationsprofil der sozialpädagogischen Familienhilfe verdeutlichen, dass je nach Art der Betrachtung andere Kompetenzbereiche als besonders bedeutend hervorgehoben werden. So hebt Merchel (1998a) mit dem Blick auf die Qualitätsdiskussion die Methodenkompetenz besonders hervor und die überörtlichen Träger der Jugendhilfe (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996) stellen die Sozial- und Persönlichkeitskompetenz der FamilienhelferInnen in den Vordergrund.

### 6.3.1.3 Soziale Gruppenarbeit

Die soziale Gruppenarbeit gemäß § 29 SGB VIII ist in ihrem Grundkonzept zwischen den offenen Angeboten der Jugendarbeit und den intensiveren Angeboten der teilstationären und stationären Hilfen angesiedelt (vgl. Wegehaupt-Schlundt 2001).

#### (a) Besonderheiten der Hilfeart

Wegehaupt-Schlundt (2001) macht auf die mittlerweile entstandene Heterogenität der Zielgruppe der sozialen Gruppenarbeit aufmerksam, die zu vielfältigen Konzepten und einem uneinheitlichen, momentan nicht klar strukturierten Bild der Praxis geführt haben. Häufig wird die soziale Gruppenarbeit in Form eines »sozialen Trainingskurses« durchgeführt.

Seit Einführung des SGB VIII hat die Inanspruchnahme der sozialen Gruppenarbeit kontinuierlich zugenommen, wobei große regionale Unterschiede zu verzeichnen sind. Die durchschnittliche Dauer von 7,2 Monaten lässt eher eine »justiznahe« Verwendung der Hilfeform vermuten. Ein Blick auf den AdressatInnenkreis zeigt, dass die soziale Gruppenarbeit zu 81% aus männlichen Klienten besteht und im Gegensatz zu anderen Erziehungshilfen mit 20% einen relativ hohen Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen aufzuweisen hat (vgl. van Santen u.a. 2003).

*(b) Hauptaufgaben*

Durch soziales Lernen in der Gruppe und gruppenpädagogische Aktivitäten soll die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher gefördert werden. Zu den Hauptaufgaben der Fachkräfte in der sozialen Gruppenarbeit gehören:

- die Verbesserung der sozialen Handlungskompetenz durch die Vermittlung alternativer Handlungsstrategien,
- die Anwendung unterschiedlicher Methoden und gruppenpädagogischer Ansätze,
- Einzelgespräche und persönliche Beratungen,
- Elternsprechstunden, Hausbesuche oder telefonische Gespräche mit den Eltern (vgl. Wiesner u.a. 2000; Braun/Arnold 2001).

*(c) Erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben*

Definierte Kernkompetenzen der Fachkräfte in der sozialen Gruppenarbeit sind in der Literatur sowie in den Rechtskommentaren des SGB VIII kaum zu finden. Aufgrund der oben genannten Analyseergebnisse zum AdressatInnenkreis von van Santen u.a. (2003) besteht die begründete Vermutung, dass spezielle Anforderungen und Kompetenzen im interkulturellen Bereich sowie in der Arbeit mit auffällig gewordenen männlichen Jugendlichen zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. In den Grundsätzen der Obersten Landesjugendbehörden (1996) werden als wichtigste Voraussetzungen Fach- und Sachkompetenz sowie methodische Kompetenz benannt. Braun/Arnold (2001) erläutern die Aufgaben und Anforderungen eines gruppenpädagogischen Angebotes, welches sich zwischen der jugendhilferechtlichen und jugendstrafrechtlichen Struktur ansiedelt, aus der Sicht der Praxis:

Fach- und Sachkompetenz:
--------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über psychologische Besonderheiten des Jugendalters und entsprechende Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensmuster</li> <li>• systemisches Wissen</li> </ul> |
|--|

Methodenkompetenz:
--------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• gezielter Einsatz unterschiedlicher Methoden (z.B. TZI, Konfliktmanagement, Gruppen- und Freizeitpädagogik, Erlebnispädagogik, Übungen der Gestaltpsychologie)</li> <li>• Kompetenz, soziale und psychologische Probleme von Jugendlichen zu erkennen</li> <li>• Handlungsstrategien entwickeln können</li> <li>• Gesprächsführungskompetenzen für Gruppen- und Einzelgespräche</li> <li>• interkulturelle Kompetenz</li> </ul> |
|--|

Kenntnisse über sozialpädagogische Ansätze und Methoden sowie detailliertes Wissen über psychologische Besonderheiten des Jugendalters, entsprechende Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensmuster gelten als unabdingbare Fach-

kompetenz (vgl. hierzu Grundsätze der Obersten Landesjugendbehörden 1996). In den vorliegenden Materialien wird jedoch nicht darauf hingewiesen, dass insbesondere im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter auch geschlechtspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen sind.

Als methodische Kompetenz wird der gezielte Einsatz der Methoden erwähnt sowie die Fähigkeit, soziale und psychologische Probleme von Jugendlichen zu erkennen, zu analysieren und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln.

Die Anwendung dieser Handlungsstrategien sollte in gruppenbezogenen und individuumsbezogenen Arbeitszusammenhängen zum Tragen kommen. Vor dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrungen erwähnen Braun/Arnold (2001) insbesondere auch Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenzen, die z.B. für Gesprächs- und themenorientierte Gruppentreffen, aber auch für Einzelgespräche und persönliche Beratungen sowie Elterngespräche erforderlich sind. In der Gruppenarbeit kommt der Fähigkeit, Kommunikationssignale und Kommunikationsinhalte situations- und personenbezogen aufzufangen und beantworten zu können, besondere Bedeutung zu, weil Gruppentreffen auch in Form eines Kommunikations- und Konflikttrainings genutzt werden. Konfliktmanagement sollten die MitarbeiterInnen theoretisch sowie in der praktischen Umsetzung sicher beherrschen. Weiterhin können Elemente der themenzentrierten Interaktion oder Übungen der Gestaltpsychologie helfen, Beziehungsprobleme zwischen den Gruppenmitgliedern in Störungsfällen zu thematisieren und anzugehen. Freizeitpädagogische und auch erlebnispädagogische Methoden sowie lebenspraktische Kompetenzen sind im Rahmen der Gruppenarbeit anzuwenden, um die Jugendlichen bezüglich ihrer Freizeit- und Alltagsgestaltung zu verstehen, zu animieren und anzuregen.

In Einzelgesprächen und der persönlichen Beratung sind insbesondere die Fähigkeiten zu einer systemischen Betrachtungsweise und zu einem konfrontativen Umgang grundlegend. Auf die Bedeutung der Elternarbeit in diesem Arbeitsfeld wird im Zusammenhang mit der systemischen Betrachtungsweise hingewiesen, da die Defizite in der familiären Sozialisation für die Jugendlichen und ihre Entwicklung eine große Rolle spielen. In Form von Elternsprechstunden, Hausbesuchen oder telefonischen Gesprächen sollen gemeinsam mit den Eltern Probleme fokussiert sowie alternative Problem- und Konfliktbewältigungsstrategien entwickelt werden (vgl. Braun/Arnold 2001).

#### Sozial- und Persönlichkeitskompetenz:

- schnelles Reaktionsvermögen
- absolute Akzeptanz der Persönlichkeit des Jugendlichen
- Fähigkeit, ein Vertrauensverhältnis zu Jugendlichen herzustellen
- ressourcenorientiertes Denken

Ein schnelles Reaktionsvermögen in Bezug auf akute Krisensituationen kombiniert mit einer absoluten Akzeptanz der Persönlichkeit des Jugendlichen und ressourcenorientiertem Denken sind für Braun/Arnold (2001) die notwendigen Fähigkeiten für ihre gesamte Arbeit. Von den persönlichen und sozialen Kom-

petenzen der Fachkräfte hängt nicht zuletzt auch die Bereitschaft zur Mitarbeit und das Engagement der Jugendlichen ab.

#### 6.3.1.4 Erziehungsbeistandschaft

Die Erziehungsbeistandschaft gemäß § 30 SGB VIII ist ein Angebot der Erziehungshilfen, das ein Kind oder einen Jugendlichen bei der Bewältigung seiner Entwicklungsprobleme möglichst unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes unterstützen soll.

##### (a) Besonderheiten dieser Hilfeart

Aus der Sicht der Jugendhilfe ist die Erziehungsbeistandschaft eine freiwillige Form der Erziehungshilfe. In der Fachwelt wird daher die Tatsache, dass jungen Menschen die Zusammenarbeit mit einem Erziehungsbeistand auch von Jugendrichtern als Erziehungsmaßregel nach § 12 JGG auferlegt werden kann, äußerst kritisch betrachtet.

Die Altersspanne der jungen Menschen, die durch eine Erziehungsbeistandschaft betreut werden, liegt etwa zwischen 9 und 16 Jahren (vgl. Münder u.a. 1998). Durchgeführt werden sollte die Erziehungsbeistandschaft möglichst von graduierten SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, die über eine mehrjährige Berufserfahrung verfügen (vgl. Wiesner 2000; Hollenstein 1993). Aufgrund hoher formaler Qualifikationsanforderungen und der Ergebnisse der Jugendhilfeeffectstudie (2002b), die die Klientel aufgrund mittlerer Ausprägung kindlicher Probleme und hoher familiärer Problematik als eher ungünstig einstuft, ist es erstaunlich, dass die empirische Analyse von van Santen u.a. (2003) zu dem Ergebnis kommt, dass etwa ein Drittel der Jugendämter auch Honorarkräfte als Erziehungsbeistände einsetzt. Bei der überwiegend männlichen Klientel der Erziehungsbeistandschaft werden die Entwicklungsprognosen für Eltern und Familie als ungünstig, aber die Ressourcen im Umfeld als ausreichend bewertet. Da eine vertiefte Diagnostik und Treffsicherheit der Prognosen fehlt sowie eine ausreichende Kooperation zwischen Kind und Eltern häufig nicht erreicht wird, werden die Effekte dieser Hilfeform als schwach eingestuft und fast die Hälfte wird vorzeitig abgebrochen (vgl. BMFSFJ 2002b).

Auch aufgrund der geringen Bedeutung, die der Erziehungsbeistandschaft in den Kinder- und Jugendberichten sowie in der Fachdiskussion zukommt, kann davon ausgegangen werden, »dass die Erziehungsbeistände inzwischen eine im Aussterben begriffene Spezies im Bereich der erzieherischen Hilfen geworden sind« (Gebert 2001). Van Santen u.a. (2003) verweisen mit Blick auf die Jugendhilfestatistik in jüngerer Vergangenheit zwar wieder auf einen Anstieg der Inanspruchnahme, aber dennoch bewegt sich diese im Vergleich zu den anderen erzieherischen Hilfen auf einem sehr geringen Niveau.

Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der geringen Bedeutung der Erziehungsbeistandschaft und der aktuellen Tendenz, verstärkt familienorientierte Hilfen zu gewähren.

*(b) Hauptaufgaben*

Die Erziehungsbeistandschaft ist ein vorrangig an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientiertes Beratungs- und Unterstützungsangebot mit folgenden Hauptaufgaben:

- Hilfe bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen durch den Aufbau einer Vertrauensbeziehung,
- therapeutische Stützung,
- Verbesserung des Sozial- und Leistungsverhaltens des jungen Menschen in der Schule,
- (Wieder-)herstellung tragfähiger Familienbeziehungen und die Verbesserung anderer sozialer Bezüge des Kindes oder Jugendlichen,
- Förderung von Verselbstständigung insbesondere bei älteren Minderjährigen (vgl. Münder u.a. 1998; Hollenstein 1993).

In der Evaluationsstudie von Hollenstein (1993) wurden Wirkungsweisen und Wirkungsfolgen der Arbeit der Erziehungsbeistände in einer nordrhein-westfälischen Großstadt untersucht. Durch Fallanalysen, teilnehmende Beobachtungen und Einzelbefragungen wurden die Tätigkeitsprofile der Fachkräfte genauer analysiert. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass etwas über ein Drittel der Arbeitszeit für KlientInnenkontakte zu Verfügung steht und in dieser Zeit die unmittelbare Kommunikation und die Interaktionen mit der Klientel stattfinden. In dieser Zeit sollen präventive Hilfen in den Lebenszusammenhängen der jungen Menschen geleistet und Sozialisationshilfen installiert werden, die entlasten und stabilisieren. Als Kernaufgaben im direkten Klientenkontakt können konkrete Hilfen und therapeutische Stützungen benannt werden. Die Klientel legt großen Wert darauf, dass die Fachkräfte ihnen bei der Bewältigung »praktischer« Probleme helfen. Als Tätigkeiten der Fachkräfte wurden, neben dem direkten KlientInnenkontakt, umfangreiche Verwaltungsaufgaben sowie Kooperationsaufgaben mit unterschiedlichen AkteurInnen genannt. Vor- und Nachbereitungszeiten der teamspezifischen Fallbearbeitung und Reflexionsprozesse müssen als zeitaufwendige Tätigkeiten, aber auch als entscheidendes Qualifikationsmerkmal gesehen werden (vgl. Hollenstein 1993).

*(c) Erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben***Fach- und Sachkompetenz:**

- Diagnostische Kenntnisse
- Kenntnisse über Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten

**Methodenkompetenz:**

- Methoden der Einzel- und Gruppenarbeit
- umfangreiche Gesprächs- und Beratungskompetenzen
- Alltagsbewältigungskompetenz

- systematische Aufmerksamkeit

Fach- und Sachkompetenz ist speziell im Zusammenhang mit der Fähigkeit erforderlich, psychologische und soziale Probleme sowie Entwicklungs- oder Lernschwierigkeiten zu erkennen und junge Menschen vor dem Hintergrund ihres gesamten Lebenszusammenhanges zu verstehen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996; Gebert 2001).

Zu den umfangreichen Anforderungen an einen Erziehungsbeistand gehört die Anwendung verschiedener Methoden der Sozialpädagogik und besondere Fähigkeiten und Kenntnisse im therapeutischen Bereich: Die Erziehungsbeistände bewegen sich im Rahmen eines integrativen Handlungskonzeptes nämlich auf drei Handlungsebenen. Kompetenzen für die gruppen- und freizeitpädagogische Arbeit sind Methoden der Einzel- und Gruppenarbeit, Gesprächskompetenz mit Kindern, Jugendlichen und Eltern sowie umfangreiche Beratungskompetenz. Alltagsbewältigungskompetenz und hohe systematische Aufmerksamkeit sind methodische Kompetenzen, die Unterstützungs- und Beratungsprozesse fördern. Die Fachkräfte sollten erkennen können, wann eine therapeutische Stützung ihrerseits nicht mehr geleistet werden kann. Von ihnen wird in diesem Zusammenhang hohes Einfühlungsvermögen und eine hohe Aufmerksamkeit verlangt, weil die Anforderungen manchmal in extremer Weise wachsen oder sich die Problemfaktoren schnell verändern (vgl. Hollenstein 1993).

Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen:
---

- Vertrauensverhältnis schaffen können
- Empathie
- hohe Aufmerksamkeit
- Offenheit
- Verlässlichkeit
- hohe Flexibilität
- schnelles Reagieren

Erkenntnisse der Evaluationsstudie von Hollenstein (1993) zeigen, dass Arbeitsweisen und Arbeitsformen eines professionell strukturierten Unterstützungs- und Beratungsprozesses auch in hohem Maße weitere soziale und persönliche Kompetenzen erfordern. Die Fachkräfte müssen insbesondere in der Anfangsphase in der Lage sein, ein gesichertes Vertrauensverhältnis zu schaffen, für weitgehende Offenheit, hohe Verlässlichkeit und gesicherte Kontinuität zu sorgen. Hohe Flexibilität und schnelles Reagieren sind notwendig, um gerade bei Mehrfachproblemen helfen zu können.

### 6.3.2 Aufgaben und Anforderungen in den stationären Erziehungshilfen

Auch im Bereich der stationären Hilfen hat sich das Spektrum der Angebote deutlich erweitert. Aufgrund der aktuellen Tendenzen der Ausdifferenzierung wird sich rund 30 Jahre nach der Heimreform in der Heimerziehung eine Zweiteilung ergeben: Heimerziehung im Sozialraum und Heimerziehung als

bewusste Distanz zum bisherigen sozialen Umfeld. Für den fachlichen Anspruch in der Heimerziehung bedeutet dies, dass jeweils unterschiedliche Ziele verfolgt und die Fachkräfte mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden (vgl. Birtsch/Münstermann/Trede 2001).

Bei der Weiterentwicklung der Heimerziehung hat sich ein komplexes und von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedliches Arbeitsfeld ergeben, das sich durch eine zunehmende Flexibilisierung seiner Angebotsstruktur auszeichnet. Nicht selten sind keine klaren Grenzen mehr zwischen den ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zu erkennen.

#### 6.3.2.1 Erziehung in einer Tagesgruppe

Gemäß § 32 SGB VIII ist die Aufgabe der Hilfe zur Erziehung in einer Tagesgruppe aus fachlicher Sicht als ein eigenständiges, teilstationäres Erziehungshilfeangebot zu betrachten. Lediglich aus rechtlicher Sicht werden die Tagesgruppen den stationären Hilfen zugeordnet (vgl. Späth 2001).

##### (a) Besonderheiten dieser Hilfeart

Aufgrund unterschiedlicher Entstehungsgeschichten der Tagesgruppen finden sich verschiedene Begrifflichkeiten und Konzeptionen sowie unterschiedliche Qualifikationen der MitarbeiterInnen in den jeweiligen Einrichtungen.

Das Qualifikationsniveau der Fachkräfte in den Einrichtungen der Tagesgruppenziehung liegt vielfach über dem der MitarbeiterInnen in stationären Wohngruppen. Ein großer Teil der pädagogisch-therapeutischen Fachkräfte verfügen über eine Fachhochschul- oder Hochschulausbildung, die oftmals durch eine therapeutische Zusatzausbildung ergänzt wird (vgl. Späth 2001). Eine Forschungsgruppe unter der Leitung von Thiersch (vgl. BMFSFJ 1998b) hat eine repräsentative Untersuchung zu den Leistungen in der Heimerziehung und den Tagesgruppen durchgeführt, indem sie Hilfeverläufe kontinuierlich beobachtet hat. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass die Arbeit der Fachkräfte in den Tagesgruppen, im Vergleich zur Wohngruppenarbeit, sehr positiv bewertet werden kann.

##### (b) Hauptaufgaben

Eine vernachlässigte und oft entscheidende Aufgabe der Fachkräfte ist die Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen in eine Tagesgruppe. Die Situation des Kindes und der Familie muss in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt analysiert und die Bedürfnisse und Wünsche der Betroffenen ernst genommen werden, bevor eine fundierte Entscheidung für oder gegen diese Hilfeart getroffen und mit der konkreten Hilfeplanung begonnen werden kann (vgl. Lambach 2003).

Ziel der zu leistenden Erziehungs-, Bildungs-, Förder- und Versorgungsaufgaben ist es:

- Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung sowie ihrer Beziehung zu den Eltern zu stabilisieren,
- die schulische Integration zu fördern und zu unterstützen,

- die Zusammenarbeit mit der Schule,
- Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben zu leisten und in Absprache mit den LehrerInnen häufig eine ergänzende Förderung (z.B. Konzentrations- und Ausdauerübungen) vorzunehmen,
- die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Initiierung von Verständigungsprozessen und die Ausgestaltung der gesamten Elternarbeit zu übernehmen. Dazu gehören z.B. thematisch ausgerichtete Elternabende und Elternseminare, zielgruppenorientierte Elternabende, regelmäßige Einzelgespräche oder Familiennachmittage und Familienfreizeiten (vgl. Lambach 1999; Späth 2001).

Das Zusammenleben in der Tagesgruppe ist von den Fachkräften so zu gestalten, dass »die einzelnen Elemente von alltäglichem Familienleben, schulischem Unterricht, pädagogisch-therapeutischer Förderung sowie erlebnispädagogischer Freizeitgestaltung integriert« werden (Späth 2001). Das soziale Umfeld des jungen Menschen ist in Abstimmung und enger Kooperation mit den sozialen Bezugspersonen Familie und Schule zu gestalten. Diese gestalterischen Aufgaben der Fachkräfte beziehen sich auf die Strukturen und Regeln des Tages-, Wochen- und Jahresablaufs, auf die Angebote und Aktivitäten sowie auch auf die Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und den jungen Menschen (vgl. Späth 2001).

#### *(c) Erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben*

Fragt man nach den für diese Arbeit notwendigen Kompetenzen, so zeigt das Ergebnis der vorliegenden Sekundäranalyse, dass es sich als äußerst schwierig erweist, grundlegende Kompetenzanforderungen für die Fachkräfte in der Tagesgruppe darzustellen, weil diese Hilfeform kein eindeutiges Anforderungsprofil und eine sehr heterogene Klientel aufweist (vgl. BMFSFJ 2002b).

Anhand der Hauptaufgaben in einer alters- und geschlechtsgemischten Tagesgruppe lassen sich jedoch erforderliche Kernkompetenzen der MitarbeiterInnen ableiten.

#### Fach- und Sachkompetenz:

- Kenntnisse der analytischen Psychologie
- humanistische und systemische Sichtweise

#### Methodenkompetenz:

- diagnostische und therapeutische Kompetenzen
- Vernetzungs- und Kooperationsfähigkeit
- methodische Kompetenzen für die Einzel- und Gruppenarbeit
- Genderkompetenz
- Beratungskompetenz

Methodische Kompetenzen, eine humanistische und systemische Sichtweise sowie Kenntnisse der analytischen Psychologie sind für die Elternarbeit wichtig,

da Familienproblematiken von den Fachkräften ständig berücksichtigt und bearbeitet werden müssen, wenn im Sinne der Elternarbeit vermittelt wird und Vereinbarungen getroffen werden (vgl. Krüger 1994). Umfangreiche Beratungskompetenz ist für die Begleitung der Herkunftsfamilie eine grundlegende Fähigkeit (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996).

Angesichts der gravierenden Problemlagen der jungen Menschen benötigen die Fachkräfte diagnostische und therapeutische Kompetenzen sowie die Fähigkeit, diese flexibel und angemessen kombinieren zu können (vgl. Lambach 2003).

Auch Entwicklungsprobleme und individuelle Lernschwierigkeiten erkennen und geeignete Hilfen in die Wege leiten zu können ist eine erforderliche Kompetenz der Fachkräfte, weil die meisten Kinder in der Tagesgruppe einen hohen Auffälligkeitsgrad und schulische Schwächen aufweisen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996).

Im Rahmen der konkreten pädagogischen Arbeit und der Beziehungsarbeit müssen die Fachkräfte spezielle Kompetenzen in der pädagogischen Einzelförderung sowie Kompetenzen zur Unterstützung des sozialen Lernens in der Gruppe aufweisen (vgl. Lambach 2003; Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996).

Die Fachkräfte arbeiten in den Tagesgruppen überwiegend mit Kindern und Jugendlichen männlichen Geschlechts, die häufig etwas älter sind als die weiblichen Klientinnen (vgl. van Santen u.a. 2003). Die Fachkräfte haben daher aller Wahrscheinlichkeit nach mit dem stärker nach außen gerichteten Problemverhalten von Jungen zu tun. Sie benötigen deshalb Genderkompetenzen und Kenntnisse aus dem Bereich der geschlechtsspezifischen Sozialisation, um Bedingungen herstellen zu können, in denen auch Mädchen Freiräume haben und ihre Bedürfnisse ausleben können (vgl. hierzu auch Friedl u.a. 1994).

Neue Herausforderungen für die Fachkräfte ergeben sich durch mögliche Entwicklungen, die in Bezug auf die Tagesgruppen diskutiert werden. Tagesgruppen sollen eine stärkere Vernetzung mit unterschiedlichen ambulanten, teilstationären und stationären Hilfeleistungen anstreben, um flexiblere Übergänge zwischen den verschiedenen Angeboten zu ermöglichen und den Bedarfslagen der Klientel besser Rechnung zu tragen (vgl. Späth 2001). Diese Entwicklung würde bedeuten, dass von den Fachkräften eine erhöhte Kooperations- und Vermittlungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zum angebotsübergreifenden oder auch interdisziplinären Denken und Handeln gefordert sind. Ein umfangreiches Wissen über die verschiedenen Angebote der Jugendhilfe sowie über die gesamten Lebenszusammenhänge der jungen Menschen wird zunehmend wichtiger. Deutlich wird dies durch die Entwicklungstendenz, Tagesgruppenplätze zu Gunsten integrativer Angebote (z.B. integrative Horte) zu reduzieren.

Sozial- und Persönlichkeitskompetenz:
---------------------------------------

- Durchsetzungsfähigkeit
- Selbstbewusstsein

- angebotsübergreifendes und interdisziplinäres Denken und Handeln

Von den Fachkräften in der Tagesgruppe wird vielfach die Bewältigung aller schulischen Probleme erwartet (vgl. Späth 2001). Da diese Erwartung überhöht ist und neben der schulischen Förderung auch die Bearbeitung individueller, sozialer und familiärer Probleme zu ihren Aufgaben gehören, benötigen die Fachkräfte Durchsetzungsfähigkeit sowie Selbstbewusstsein, um ihre Aufgaben adäquat realisieren zu können und sich gegenüber unerfüllbaren Wünschen abzugrenzen.

#### 6.3.2.2 Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen

Die Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß § 34 SGB VIII sind Hilfen zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht, in denen Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen.

##### (a) Besonderheiten dieser Hilfeart

Durch die in der Vergangenheit kritischen Auseinandersetzungen mit der Heimerziehung haben sich aufgrund unterschiedlicher Positionen und Forderungen bis heute eine Vielzahl von Betreuungsvarianten gebildet, zu denen neben größeren Heimeinrichtungen auch im Schichtbetrieb betreute Wohngruppen, Wohngemeinschaften oder Formen des betreuten Einzelwohnens gehören. Zu den Schlüsselbegriffen einer sich wandelnden Heimerziehung gehören Begriffe wie Dezentralisierung, Entspezialisierung und Flexibilisierung. Aufgrund der unterschiedlichen Betreuungssettings in der Heimerziehung existieren auch vielfältige pädagogische Konzeptionen. Insofern ist eine Bestimmung des Leistungsprofils der Heimerziehung und eine Abgrenzung zu den ambulanten und teilstationären Maßnahmen schwierig (vgl. Bürger 2001a).

Im breiten Spektrum der Heimerziehung mit unterschiedlichen Zielsetzungen wird deutlich, dass in diesem Arbeitsbereich auf verschiedene Problemlagen von Kindern und Jugendlichen reagiert wird. Vollstationär werden, so die Ergebnisse der Jugendhilfeeffectstudie (vgl. BMFSFJ 2002b), überwiegend ältere Kinder, mit hoher Problematik und häufig auch externalisierenden Symptomen betreut. In der Heimerziehung wird ein erheblicher Anteil junger Menschen betreut, die in Bezug auf den Eintritt in Ausbildung und Beschäftigung vergleichsweise ungünstige Voraussetzungen aufweisen (z.B. ein überproportional hoher Anteil an Sonderschülerinnen und Sonderschülern). Die jungen Menschen haben häufig auch eine begrenzte Lernmotivation und begrenzte Leistungsfähigkeit und die Ressourcen der Herkunftsfamilien werden tendenziell als niedrig eingestuft. Um die Effektivität der Heimerziehung zu steigern, wird bei den Fachkräften eine deutlich höhere klinische Orientierung als bisher erwartet. Da diese Hilfeart eine hohe Abbrecherquote aufweist, ist zu vermuten, dass auf sehr klare Zielformulierungen und eine konsequente Zielverfolgung noch stärker zu achten ist (vgl. BMFSFJ 2002b; Post 1997).

*(b) Hauptaufgaben*

Die Aufgaben und Ziele variieren je nach Alter und Entwicklungsstand und den Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie. Wird eine Rückkehr dorthin angestrebt, ist die Elternarbeit eine Hauptaufgabe der Fachkräfte. Ist die Vorbereitung auf die Erziehung in einer anderen Familie das Ziel, haben die Fachkräfte zusammen mit dem ASD die Aufgabe, in Bezug auf alle Beteiligten zu vermitteln, zu beruhigen, zu klären und den Prozess vorzubereiten.

Bietet die Heimerziehung für die jungen Menschen eine Lebensform auf längere Zeit, haben die Fachkräfte im Verselbstständigungsprozess zu beraten und zu unterstützen.

Laut SGB VIII haben die Fachkräfte im Bereich der Heimerziehung folgende Hauptaufgaben:

- den Aufbau stabiler, affektiver Beziehungen im Umgang mit Erwachsenen zu ermöglichen,
- pädagogische und therapeutische Angebote in das Alltagserleben einzubringen,
- attraktive Lernfelder und lohnende Zukunftsperspektiven zu eröffnen,
- Kontakte zum früheren sozialen Umfeld zu unterstützen,
- für günstige Entwicklungsbedingungen zu sorgen, den einzelnen Menschen als Person annehmen und wertschätzen, eine vorübergehende oder auf einen längeren Zeitraum angelegte Beheimatung fördern und die Entwicklung neuer Lebensperspektiven unterstützen,
- ein breit angelegtes Spektrum beruflicher Qualifizierungsmöglichkeiten zu erschließen,
- Ausbildungsverhältnissen in Betrieben zu begleiten sowie die Kooperation mit der Jugendberufshilfe zu übernehmen (vgl. Günder 1999; Wiesner u.a. 2000; Bürger 2001a).

Heimerziehung arbeitet zunehmend in enger Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Auch die erweiterte Zuständigkeit der Jugendhilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII) bedeutet zunächst nicht die Erfüllung neuer Aufgaben oder Betreuung anderer Personengruppen, weil diese jungen Menschen schon immer in Heimen der Jugendhilfe aufgenommen wurden.

Da aber bestimmte Störungsbilder der Kinder und Jugendlichen nach der gesetzlichen Neuregelung im SGB VIII als »seelische Behinderung« klassifiziert werden können, sind allerdings die Auseinandersetzungen mit den gesetzlichen Krankenkassen oder Sozialhilfeträgern für die MitarbeiterInnen in der Heimerziehung neu.

Eine Beteiligung der Kinder- und Jugendpsychiatrie setzt auch eine wesentlich engere Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe voraus. Beide Fachdisziplinen müssen in diesem Fall mehr voneinander wissen, sich wechselseitig informieren und konsultieren (vgl. Post 1997).

*(c) Erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben*

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Heimerziehung Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte stellt, die aufgrund der unterschiedlichen Settings variieren und sich in den letzten Jahren verändert haben. In der Fachöffentlichkeit werden umfangreiche Anforderungen an die Fachkräfte der Heimerziehung im Zusammenhang mit zentralen Forschungsergebnissen aus diesem Arbeitsfeld diskutiert:

- Ein zentrales Ergebnis der Jule-Studie (vgl. BMFSFJ 1998b) ist, dass die Heimerziehung sehr gute Entwicklungschancen für junge Menschen bietet, wenn die Fachkräfte fachlich qualifiziert arbeiten. Werden fachliche Standards (z.B. die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, das Hilfeplanverfahren oder die Kooperation zwischen den beteiligten Fachkräften) nicht eingehalten, kann sich das negativ auf den Entwicklungsverlauf von jungen Menschen auswirken. Eine für den jungen Menschen erfolgreiche Fremdunterbringung ist also stark von der fachlichen Kompetenz und dem professionellen Handeln der Fachkräfte in den Einrichtungen und im Jugendamt anhängig.
- Das Alter der Klientel bei Beginn der erzieherischen Hilfen wie auch die persönlichen Beziehungen zu MitarbeiterInnen des Jugendamtes bzw. den BetreuerInnen in der Einrichtung haben Einfluss auf den Gesamtverlauf und die Bedeutung der Hilfe für den jungen Menschen. Die Chance, während einer Fremdunterbringung eine Beziehung zu einer Vertrauensperson aufbauen zu können, die sich auf die biografischen Erfahrungen und Handlungsmuster der Jugendlichen einlässt, mit ihnen über Lebensgestaltung und Zukunftsperspektiven spricht und ihre Lebensentwürfe als ein realistisches Konzept anerkennt, ist entscheidend. Ergebnisse des Forschungsprojektes »Lebensbewältigung und -bewährung« der TU Dresden (2002) zeigen, dass es für Kinder und Jugendliche außerordentlich wichtig ist, sich während der Fremdunterbringung und bei Entscheidungen des Jugendamtes als ein gleichberechtigter und ernst genommener Partner zu fühlen sowie innerhalb der Institution wahr- und ernst genommen zu werden (vgl. TU Dresden 2002).

Im Folgenden wird ein Einblick in die in der Literatur, in Studien und Stellungnahmen (siehe hierzu u.a. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1996; Colla 1999; Land Brandenburg 1997; Maykus 2000; Günder 1999; Almstedt 1998; Post 1997; Späth 2001) formulierten erforderlichen Kompetenzprofile gegeben. Es wird deutlich, dass auf umfangreiche Fähigkeiten aus allen Kompetenzbereichen verwiesen wird. Diese »fachlichen Forderungen« verfolgen zwar das Ziel, die Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung voranzutreiben, aber häufig scheint der tatsächliche Berufsalltag der Fachkräfte dabei nur geringfügig berücksichtigt zu werden.

**Fach- und Sachkompetenz:**

- entwicklungspsychologisches, entwicklungspathologisches und sozialisationstheoretisches Wissen
- heilpädagogische Kenntnisse
- analytische und diagnostische Kompetenz
- Kenntnisse über die Breite der sozialarbeiterischen Arbeitsfelder
- rechtliche und verwaltungstechnische Kenntnisse
- empirisch gesichertes Wissen über mögliche Risiken einer Erziehungshilfe

**Methodenkompetenz:**

- flexibler und zielorientierter Umgang mit Methoden (z.B. Einzelarbeit, Gruppenarbeit)
- Kooperations- und Vermittlungskompetenz
- Gesprächsführungskompetenz
- Integrationsfähigkeit

Zu einer notwendigen, gesicherten Fach- und Sachkompetenz gehören neben entwicklungspsychologischem, entwicklungspathologischem und sozialisationstheoretischem Wissen u.a. auch Kenntnisse über die Breite der sozialarbeiterischen Arbeitsfelder sowie rechtliche und verwaltungstechnische Kenntnisse.

Die Fachkräfte sollten durch eine heilpädagogische Qualität in der Heimarbeit die Anwendung integrierter therapeutischer Verfahren unterstützen. Heime der Erziehungshilfe dürfen jedoch nicht als Klinikersatz genutzt werden, sondern die Fachkräfte sollten notwendige Strukturen schaffen und wissen, wann Kinder- und JugendpsychiaterInnen zu beteiligen sind (vgl. Post 1997).

Empirisch gesichertes Wissen und fachliche Sensibilität für die Wirkungen und möglichen Risiken einer Erziehungshilfe sind fachliche Voraussetzungen. Merkmal und Kennzeichen von Fachlichkeit und Professionalität dieses Arbeitsbereiches ist, dass sich die Fachkräfte der Grenzen und Risiken ihres Handelns bewusst sind und darüber einen offenen Diskurs führen können, in den auch die AdressatInnen der Angebote einbezogen werden (vgl. Späth 2001). Ein hoher Anspruch wird an die methodischen Kompetenzen der Fachkräfte gestellt, weil der Zusammenhang zwischen Fachlichkeit und Erfolg in der Heimerziehung empirisch belegt ist (vgl. BMFSFJ 1998b) und weitere Studien die Mängel- und Problemlagen der Heimerziehung differenziert aufzeigen (vgl. Freigang/Wolf 2001). Die Fachkräfte benötigen einschlägige Kenntnisse und methodische Fähigkeiten, um flexibel und zielorientiert auf den aktuellen Handlungsbedarf reagieren zu können. Als besonders bedeutsam wird dabei die ganzheitliche Wahrnehmung und Förderung des Individuums, aber auch Aspekte der Gruppenpädagogik sowie die Beachtung der Gruppendynamik in der Alltagsgestaltung gesehen. Methoden der Elternarbeit, Team-, Kooperations- und Reflexionsfähigkeit sowie die Fähigkeit, komplexe organisatorische und soziale Vernetzungen zu erfassen, müssen von den Fachkräften beherrscht werden, um den fachlichen Erfolg der Heimerziehung zu sichern. Aber auch unterschiedliche Gesprächsführungskompetenzen und analytisch-diagnostische

Kompetenzen sind notwendig, um unter fachlichen Gesichtspunkten kompetent arbeiten zu können.

Methodisch-didaktische Fähigkeiten werden als erforderlich angesehen, damit die Fachkräfte dem Anspruch gerecht werden, konkrete Lebensbedingungen zu schaffen, die den Heranwachsenden einen zeitweisen Ersatz für ihre nicht mehr als Lebensort zur Verfügung stehende Herkunftsfamilie geben. Durch Hilfestellungen soll den Heranwachsenden ein angemessener Umgang mit biografischen Belastungen und die Bewältigung mitgebrachter Probleme ermöglicht werden. Die Wohngruppe soll einen Ort der primären Sozialisation darstellen und zumindest befristet Funktionen der Familie ersetzen. Daher muss das Lebensfeld über eine Reihe von Eigenschaften verfügen, die »normalerweise« der Familie zugeschrieben werden. Die Gruppe sollte überschaubar und stabil sein sowie die Chance lassen, die Entwicklung der Beziehungen über längere Zeiträume zu verfolgen und Verlässlichkeit und Rückendeckung nach außen bieten. Da die Wohngruppe vielfach von Instabilität bedroht ist, werden an Erziehung in einem künstlich geschaffenen Lernfeld besondere Anforderungen gestellt. Als RolleninhaberInnen müssen die Fachkräfte für Stabilität sorgen und sind in der künstlich geschaffenen Lebenswelt mit zahlreichen Anforderungen, wie z.B. der Integration neuer Kinder und Jugendlicher in die Gruppe, konfrontiert. Die Heimerziehung ist heute in der Regel nicht mehr auf Dauer angelegt und die Gruppen sind eher instabil. Denn auch, wenn ein Kind nicht in die Gruppe passt, wird es häufig aus ökonomischen Gründen in der Einrichtung untergebracht (vgl. Freigang 2000).

#### Sozial- und Persönlichkeitskompetenz

- Beziehungsfähigkeit
- Innovationsfähigkeit
- Authentizität
- Toleranz
- Glaubwürdigkeit
- Belastbarkeit
- Flexibilität

Umfangreiche soziale Kompetenzen und die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit in den beruflichen Alltag einzubringen, sind Grundvoraussetzungen für die Arbeit in der Heimerziehung. Für die Alltagsgestaltung ist Innovationsfähigkeit erforderlich, um für die jungen Menschen Möglichkeiten zum Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten zu schaffen. Die Fachkräfte sollen Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass sie von ihnen als glaubwürdig, authentisch und tolerant angenommen werden. Colla (1999) verweist u.a. ausdrücklich auf persönliche und soziale Kompetenzen wie kontinuierliche Verlässlichkeit und Auseinandersetzungsfähigkeit.

Die vollstationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen ist von einer Erziehungssituation gekennzeichnet, die den Aufbau tiefer emotionaler Bindungen zu den BetreuerInnen als Beziehungspersonen ermöglichen soll. Dies erfordert ein stabiles soziales Umfeld über einen ausreichenden Zeitraum hin-

weg, weil in den vorausgehenden Lebenssituationen der Heranwachsenden meistens eine emotional verlässliche Unterstützung im Herkunftsmilieu fehlte. Eine wichtige Voraussetzung, um dem gesellschaftlichen Auftrag und der pädagogischen Verantwortung in diesem Tätigkeitsfeld entsprechen zu können, wird in der ausreichenden zeitlichen Stabilität und in der Zusammensetzung des BetreuerInnenteams gesehen. Damit ist ein längerfristiges Verbleiben in einer Einrichtung zu einer notwendigen Anforderung an die Fachkräfte in diesem Bereich geworden.

Besondere Anforderungen ergeben sich durch die umfassende pädagogische Tätigkeit, durch die vermehrt auftretenden Entwicklungs- und Verhaltensstörungen der betreuten Kinder und Jugendlichen und durch vielfältige institutionelle und arbeitsorganisatorische Belastungsbedingungen, z.B. bei Konflikten mit der Herkunftsfamilie oder mit Ausbildungseinrichtungen, aber auch aufgrund der zeitlichen Arbeitsbedingungen (vgl. Günther/Bergler 1992) müssen die Professionellen besonderen Belastungen gewachsen sein. Die MitarbeiterInnen haben zudem einen erhöhten Legitimationsbedarf gegenüber den Heranwachsenden und Außenstehenden, weil sie Aufgaben zu erfüllen haben, die gemein hin nicht als Arbeit definiert werden, sondern den Bereichen Freizeit und Familie zugeordnet werden (vgl. Freigang 2000).

Die Betreuungsarbeit im Rahmen der Heimerziehungsformen, die keine ständige Anwesenheit von Personal vorsehen, erfordert aufgrund der punktuellen Anwesenheit eine erhöhte Flexibilität und eine besondere Vertrauensbeziehung zu den Jugendlichen, die ohne den täglichen Kontakt aufgebaut werden muss (vgl. Freigang/ Wolf 2001).

### 6.3.3 Zusammenfassende Einschätzung

Fasst man die vorgestellten Ergebnisse zusammen, muss zunächst festgestellt werden, dass wenig neuere Studien oder empirische Untersuchungen vorliegen, die sich gezielt mit den Aufgaben im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung und den hierfür erforderlichen Kernkompetenzen der Fachkräfte in den unterschiedlichen Bereichen und auf den verschiedenen Ebenen befassen.

Die in der aktuellen Diskussion vorfindbaren *Aufgabenprofile* für die jeweiligen Arbeitsfelder der Erziehungshilfen werden häufig aus den Gesetzestexten sowie aus den Gesetzeskommentaren übernommen und abgeleitet. Von den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen werden weitere Aufgabenformulierungen abgeleitet. Auffällig dabei ist, dass Berichte von MitarbeiterInnen aus der Praxis bezüglich ihrer alltäglichen Aufgaben bisher kaum Eingang in die Fachdiskussion gefunden haben.

Deutlich mehr als über die Aufgabenprofile wird über die Qualität der Hilfen sowie über die *Anforderungen an die Qualifizierung der Fachkräfte und die Kompetenzprofile* diskutiert.

Zu erwähnen ist die »JES-Studie« (Jugendhilfe-Effekte-Studie) mit der Laufzeit von 5 Jahren (1995-2000):

- Die Personalsituation in den erzieherischen Hilfen wird in der »JES-Studie« zwar angesprochen und die Prozesse zwischen Kindern, Familien und den

professionellen HelferInnen thematisiert. Jedoch werden die alltäglichen Handlungsvollzüge der Fachkräfte nicht genauer betrachtet und Kompetenzprofile für ihre Tätigkeit nicht definiert. Als prospektive Längsschnittstudie verfolgt sie das zentrale Ziel, die Angebotsstruktur der erzieherischen Hilfen, einen Vergleich der Effekte der unterschiedlichen Hilfen sowie die Effekte der Struktur- und Prozessqualität zu untersuchen.

Des Weiteren wird die Diskussion hauptsächlich von Leitungs- und Führungskräften im Arbeitsfeld und von Lehrkräften der Ausbildungsinstitutionen sowie von überörtlichen Trägern geführt. Z.B.:

- Als überörtlicher Träger der Jugendhilfe hat die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (1996) Empfehlungen und Hilfen zu Entscheidungen bei Stellenbesetzungen für die einzelnen Arbeitsfelder der Jugendhilfe entwickelt. Es handelt sich dabei allerdings nur um eine differenzierte Gesamtbetrachtung qualitativer Anforderungen, wie sie dem SGB VIII zu entnehmen sind. Standards über den gesetzlichen Rahmen hinaus werden nicht entwickelt.
- Führungskräfte der Jugendämter, von Trägern der freien Jugendhilfe und des Landesbetriebes Erziehung und Berufsbildung in Hamburg haben sich Ende der 1990er-Jahre mit Anforderungen an die Fachkräfte und deren Qualifizierung im Rahmen der Weiterentwicklung der staatlichen Erziehungshilfen befasst (vgl. Kernig u.a. 2001).
- Als Einrichtungsleiter eines Heimverbundes hat sich Krause (2000) im Rahmen einer Überblicksdarstellung für den Bereich der Hilfen zur Erziehung damit beschäftigt, welche Fachlichkeit und pädagogischen Kompetenzen benötigt werden.

Die Beschäftigung mit den spezifischen Aufgabenprofilen und Qualifikationsanforderungen in den vom Gesetzgeber definierten Hilfearten ist unterschiedlich umfangreich. Für die Arbeitsbereiche der Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) sowie für die sozialpädagogischen Familienhilfe (§ 31 SGB VIII) liegen z.B. umfangreiche Untersuchungen vor:

- Das »Handbuch der Sozialpädagogischen Familienhilfe« basiert auf einer bundesweiten Untersuchung (Ergebnisse von 1994-1997) zu den Tätigkeitsprofilen von FamilienhelferInnen und stellt Aufgaben und erforderliche Kernkompetenzen ausführlich dar. In dem entwicklungsorientierten Praxisforschungsprojekt, das dem Handbuch zugrunde liegt, wurde mit einem methodenpluralistischen Ansatz versucht, das Feld der SPFH auf qualitativer Ebene zu beschreiben.
- Die »Jule-Studie«, eine breite empirische Evaluationsstudie, die nach Leistungen und Problemen von Erziehungshilfen am Beispiel von (teil-)stationären Hilfen fragt, kommt zu dem Ergebnis, dass der Erfolg einer Maßnahme entscheidend von der Einhaltung der fachlichen Standards abhängt. Diese Studie beschäftigt sich jedoch nicht direkt mit dem Berufsalltag der Fachkräfte und damit, welche Kompetenzen die Tätigkeit erfordert, um fachliche Standards einhalten zu können.

- Die Arbeits- und Berufssituation im vollstationären Gruppendienst untersuchen Günther/Bergler (1992) im Rahmen einer vergleichenden Berufsfeldanalyse. Es handelt sich dabei um eine der wenigen Untersuchungen, in denen MitarbeiterInnen dieses Arbeitsfeldes in Form von Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen direkt zu ihrer Arbeitssituation befragt wurden. Jedoch war das hauptsächliche Ziel der Untersuchung, die beruflichen Rahmenbedingungen näher zu betrachten und nicht ein Anforderungsprofil aus der Sicht der Fachkräfte zu entwickeln.

In den anderen Arbeitbereichen ist vorwiegend auf empirische Untersuchungen in Form von Dissertationsprojekten (vgl. z.B. Kurz-Adam 1997), regional begrenzten Fragebogenuntersuchungen (vgl. z.B. Herath-Schugsties/Kilius/Lang 1997) oder Evaluationsstudien (vgl. z.B. Hollenstein 1993) zu verweisen, die überwiegend AdressatInnen und wenig Fachkräfte befragen. Häufig finden sich aber auch nur kurze Praxisbeschreibungen oder Überblicksdarstellungen in Handbüchern.

Es lässt sich feststellen, dass die an der Basis arbeitenden Fachkräfte sich im Rahmen der Diskussion über die Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen im Arbeitsfeld der Erziehungshilfen kaum selbst über ihre alltäglichen Aufgaben und die aus ihrer Sicht erforderlichen Kompetenzen fachöffentlich äußern. Die zuvor beschriebenen erforderlichen Kernkompetenzen der Fachkräfte in den einzelnen Arbeitsfeldern der Hilfen zur Erziehung werden hauptsächlich aus der Perspektive von Leitungs- und Führungskräften in diesem Arbeitsfeld entwickelt, die zwar über ein sehr ausgeprägtes Fachwissen verfügen, jedoch kaum Tätigkeiten im direkten Klientenkontakt ausüben. Mit der Diskussion über die Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen wird in erster Linie das Ziel verfolgt, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Erziehungshilfen zu leisten sowie eine Qualitätssteigerung in den einzelnen Hilfen zu erzielen. Dies ist ein Grund dafür, warum in den einzelnen Hilfearten hauptsächlich Anforderungen diskutiert werden, die sich aus den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen ergeben. Allerdings fällt in diesem Zusammenhang auf, dass erforderliche Kompetenzen der Fachkräfte in Bezug auf die Evaluations- und Qualitätsentwicklung so gut wie gar nicht benannt werden. Da die alltägliche Berufspraxis in der Fachdiskussion nicht ausreichend wahrgenommen wird, kann dies ein Grund für die häufig erwähnten Diskrepanzen zwischen fachlichen Forderungen und der tatsächlichen Berufspraxis sein. Diese können zum einen natürlich ein Anstoß zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes sein, zum anderen aber auch die Arbeit an der Basis abwerten und ein unrealistisches Bild der Erziehungshilfepraxis erzeugen. Es ist bisher also ungeklärt, welche der Kompetenzen überhaupt Eingang in das Handeln in den Erziehungshilfen finden und vor allen Dingen auch, wie die Fachkräfte in der Praxis tatsächlich handeln. Eine klare Unterscheidung zwischen Alltags- und spezifischen Berufskompetenzen wird nicht deutlich. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass über die erforderlichen Kernkompetenzen der Fachkräfte im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung bisher kaum inhaltlich, sondern eher abstrakt diskutiert wird. D.h. auch, dass die tatsächlichen Bedürfnisse, Probleme und Ansprüche der KlientInnen nicht unmittelbarer Gegenstand der Betrachtung sind.

Im Folgenden ermöglichen die Institutionenporträts einen Einblick in den Berufsalltag der Fachkräfte in der Heimerziehung. Die erforderlichen Kernkompetenzen zur Bewältigung des Arbeitsalltages werden aus Sicht der befragten Fachkräfte zusammengefasst. Es wird dabei deutlich, dass die im Rahmen der Fachdiskussion für besonders erforderlich gehaltenen Kompetenzen von den Fachkräften häufig gar nicht erwähnt werden. Im Rahmen der Institutionenporträts bekommen die persönlichen Kompetenzen einen besonderen Stellenwert und die Fachkräfte betonen, dass die Lebens- und Berufserfahrung sowie der Austausch im Team einen großen Beitrag leisten, um in diesem Arbeitsbereich handlungsfähig zu sein.

#### **6.4 Institutionenporträts: ein Blick in die Praxis**

Für die Institutionenporträts wurden zwei Einrichtungstypen des Arbeitsfeldes Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) gewählt, die sich konzeptionell unterscheiden. An der Untersuchung haben ein Team einer Wohngruppe, das ältere Kinder und Jugendliche im Schichtdienst betreut und zwei Teams, die im Bereich des betreuten Jugendwohnens ältere Jugendliche und junge Erwachsene in deren Wohnung individuell betreuen, teilgenommen.

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse der Fragebögen und Gruppendiskussionen vorgestellt. Einige allgemeine Informationen zu den untersuchten Einrichtungen sowie die Erkenntnisse aus dem ersten Teil des Fragebogens (Daten zur Person und Arbeitssituation der Fachkräfte) werden einer ausführlichen Darstellung der typischen Aufgaben und Tätigkeiten der Fachkräfte in den untersuchten Heimeinrichtungen vorangestellt. Die Erkenntnisse aus den Zeiterfassungsbögen und den Gruppendiskussionen ermöglichen einen exemplarischen Einblick in den tatsächlichen Berufsalltag der Fachkräfte, haben aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Ergebnisse der Institutionenporträts werden, aufgrund des unterschiedlichen Tätigkeitsgefüges und Arbeitsalltages in den unterschiedlichen Settings der Heimerziehung (Außenwohngruppe/betreutes Wohnen), gesondert dargestellt. Ebenso wird bei der Darstellung zwischen den Tätigkeiten der Fachkräfte im Gruppendienst (MitarbeiterInnen in der Wohngruppe) bzw. den betreuenden Fachkräften (MitarbeiterInnen im betreuten Wohnen) und dem Leitungspersonal unterschieden. In der untersuchten Außenwohngruppe wurde der Fachdienst zusätzlich in die Gruppendiskussion einbezogen, da die Mitarbeiterin des Fachdienstes speziell in dieser Einrichtung wichtige und umfangreiche Aufgaben in den Bereichen Beratung und Supervision übernimmt.

Die typischen Aufgaben und Tätigkeiten der Fachkräfte in den untersuchten Heimeinrichtungen werden den im Auswertungsverfahren gebildeten Tätigkeitskategorien zugeordnet. Die in den Gruppendiskussionen ermittelten Kernkompetenzen werden anhand der definierten Kompetenzbereiche (Sach- und Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz) dargestellt. Diese Darstellungsform wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit gewählt. Weder die Tätigkeiten innerhalb der definierten Kategorien noch die einzelnen Kompetenzbereiche lassen sich klar voneinander abgrenzen.

Bezüglich des zeitlichen Aufwands für die jeweiligen Aufgaben und Tätigkeiten können nur einige Tendenzen und Besonderheiten angemerkt werden, da es nicht das vordergründige Erkenntnisinteresse war, den zeitlichen Rahmen für die genannten Tätigkeiten zu ermitteln.

#### 6.4.1 Die Außenwohngruppe

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewählte Wohngruppe (WG) liegt in einem Großstadtvorort und gehört einer Einrichtung an, die sich in der Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbands befindet. Die Einrichtung bietet unterschiedliche Hilfen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb und außerhalb des Stammhauses an.

In der untersuchten Außenwohngruppe werden sieben Mädchen und Jungen im Alter von 14-18 Jahren, die aufgrund sozialer oder familiärer Schwierigkeiten sozialpädagogische Unterstützung benötigen, rund um die Uhr und 365 Tage im Jahr betreut. Zudem werden unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in die WG aufgenommen. Die Gruppe lebt in einer Doppelhaushälfte in einem Wohngebiet, die nicht für Heimerziehungszwecke erbaut wurde. In der Jugendwohngruppe arbeiten auf vier Stellen fünf pädagogische Fachkräfte, die in der Regel alleine den Schichtdienst in der Einrichtung abdecken. Im Gruppendienst sind zwei Erzieherinnen, zwei Diplom-Pädagoginnen und eine Heilerzieherin beschäftigt. Der gruppenergänzende Fachdienst besteht aus einer Heilpädagogin und einer konsularisch tätigen Kinder- und Jugendpsychiaterin. Weiterhin wird die Gruppe durch die Bereichsleitung beraten und unterstützt.

Anhand der Daten zur Person und Arbeitssituation der Fachkräfte im Gruppendienst lässt sich erkennen, dass der Gruppendienst in der Heimerziehung für die Mitarbeiterinnen als Berufseinstieg gewählt wurde. Obwohl es sich bei einer Mitarbeiterin der untersuchten Wohngruppe um einen beruflichen Wiedereinstieg nach einer 16-jährigen Familienphase handelt, liegt das Durchschnittsalter der Fachkräfte, aufgrund des frühen Eintrittszeitpunktes der restlichen vier Mitarbeiterinnen, bei 29 Jahren. Trotz einer bisher relativ kurzen Berufstätigkeit haben drei von fünf Mitarbeiterinnen ihren Arbeitsplatz in der Heimerziehung schon einmal gewechselt. In der untersuchten Einrichtung trägt die mit Abstand längste Beschäftigungszeit einer Mitarbeiterin zwei Jahre. In der Gruppendiskussion wurde in diesem Zusammenhang erläutert, dass nahezu alle Mitarbeiterinnen ihre Schichtdiensttätigkeit als eine zeitlich befristete Beschäftigung ansehen, die sie zu gegebenem Zeitpunkt u.a. aufgrund ihrer eigenen Familienplanung aufgeben werden.

In Bezug auf die Berufsgruppen fällt in diesem Team auf, dass auch Diplom-PädagogInnen einen Berufseinstieg in der Heimerziehung finden, obwohl sie, nach den in den Ausbildungsverordnungen festgehaltenen Zielen, für andere Tätigkeitsfelder vorbereitet werden.

Mit Blick auf die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik ist es als untypisch zu betrachten, dass zwei Diplom-PädagogInnen in der untersuchten Wohngruppe arbeiten. In Westdeutschland sind die ErzieherInnen (ca. 50%) und die Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH) (ca. 20%) die

stärksten Berufsgruppen in der Wohngruppenarbeit. Die Diplom-PädagogInnen sind mit ca. 4% für dieses Arbeitsfeld eher unbedeutend.

(a) *Aufgaben- und Tätigkeitsprofile*

Die aus den Fragebögen und Gruppendiskussionen erhobenen Tätigkeitsprofile der befragten Fachkräfte in der Wohngruppe werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Da es sich zunächst nur um die Ergebnisse einer befragten Einrichtung handelt, sind die Tätigkeitsbeschreibungen nicht so umfangreich, wie in den Institutionenporträts der anderen Arbeitsfelder. Wie schon erwähnt, begründet sich die nachfolgende Typologie durch die Kategorienbildung, die im Rahmen des Auswertungsverfahrens entwickelt wurde.

(b) *Sozialpädagogische Arbeit*

In erster Linie nennen die Fachkräfte die *inhaltliche Arbeit mit den zu betreuenden Jugendlichen* als hauptsächliche Tätigkeit. Hierbei wird deutlich, dass Kommunikation im Berufsalltag der Fachkräfte eine besondere Bedeutung hat, da ein Großteil aller Tätigkeiten immer auch kommunikative Aufgaben beinhalten. In Bezug auf die inhaltliche Arbeit werden von den MitarbeiterInnen hauptsächlich Gespräche mit den in der Einrichtung untergebrachten Jugendlichen genannt. Es kann sich dabei um geplante Einzelgespräche und Gruppengespräche handeln oder aber auch um plötzlich entstehende Gesprächssituationen, die sich aufgrund bestimmter Alltagszusammenhänge oder bestimmter Ereignisse in den jeweiligen Lebenssituationen der Jugendlichen ergeben. Die Themenvielfalt der Gespräche ist nicht eingrenzbar und richtet sich danach, was für die Jugendlichen gerade relevant und wichtig ist. Die von den Fachkräften benannten Gesprächsbeispiele betreffen häufig die gesamte Lebenssituation der Jugendlichen oder beziehen sich auf ganz spezielle soziale, seelische, gesundheitliche, pädagogische, kulturelle oder ökonomische Aspekte und Probleme. Es wird z.B. über die Schule und die Ausbildungssituation, Freundschaften und Beziehungen, familiäre Angelegenheiten und andere persönliche oder gruppenbezogene Angelegenheiten gesprochen. Die Fachkräfte verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass es sich dabei nicht immer um so genannte Alltagsgespräche handelt, sondern die Bearbeitung der Probleme und Anliegen der Jugendlichen im Vordergrund steht. D.h., es geht darum, Lösungen oder einen angemessenen Umgang mit einer Situation oder einem Problem zu finden. Der Gesprächsverlauf sowie in vielen Fällen auch der Gesprächszeitpunkt sind in den seltensten Fällen planbar. Besteht ein akuter Gesprächsbedarf bei einem Jugendlichen, sind die MitarbeiterInnen gefordert, ihre jeweilige Tätigkeit zu beenden und das Gespräch aufzunehmen. Ebenso wenig vorhersagbar ist, wann und bei wie vielen Jugendlichen ein Gesprächsbedarf besteht.

Die interaktiven Tätigkeiten mit den Jugendlichen lassen sich in der Kategorie *Unternehmungen und Freizeitaktivitäten* zusammenfassen. Hierzu gehören Gruppen- und Freizeitaktivitäten mit Jugendlichen sowie die gemeinsame Planung dieser Aktivitäten. Darunter sind jegliche Beschäftigungen mit den Jugendlichen zu verstehen, wie z.B. Gruppenabende oder Ausflüge. Die Fach-

kräfte machen darauf aufmerksam, dass häufig eine intensive Vorbereitungs- und Motivationsarbeit notwendig ist, um Jugendliche für Aktivitäten oder Gruppenprozesse zu begeistern. Die Eigeninitiative der Jugendlichen reicht häufig nicht aus, um ein Fest oder einen Ausflug zu organisieren. Die Fachkräfte schildern, dass sie ständig an bestimmte Aufgaben erinnern oder die Jugendlichen zu Vorbereitungsarbeiten auffordern müssen, da sonst keine gemeinsamen Aktivitäten zustande kommen würden.

Unter der Kategorie *Unterstützung und Begleitung* lassen sich die Tätigkeiten der Fachkräfte zusammenfassen, die im Zusammenhang mit alltagspraktischen Angelegenheiten stehen. Hierzu gehören hauptsächlich gemeinsame alltägliche und haushaltspraktische Tätigkeiten, wie z.B. Dekorieren, Kochen, Waschen oder Gartenarbeit. Die Fachkräfte sehen eine möglichst »normale und familienähnliche Gestaltung des Alltags« als eine ihrer wichtigsten Aufgaben. Ziel dieser unterstützenden und begleitenden Arbeit soll es sein, die Verselbstständigung der Jugendlichen zu fördern, so dass sie lernen eigenständig einen Haushalt zu führen und ihren Alltag planen und gestalten zu können. Die Fachkräfte nennen in diesem Zusammenhang daher auch Tätigkeiten wie das Wecken der Jugendlichen oder die Gestaltung gemeinsamer Mahlzeiten. Ebenso wie bei den Freizeitaktivitäten implizieren viele gestalterische Tätigkeiten die Aufgabe, die Jugendlichen in bestimmten Tätigkeiten anzuleiten und diesbezüglich zu motivieren.

Ein weiterer Bereich, in dem die kommunikativen Tätigkeiten eine besondere Rolle spielen sind die *Hilfeplangespräche und Elterngespräche*. Allerdings wird in der Gruppendiskussion sehr deutlich, dass Elterngespräche in der befragten Einrichtung keine besondere Rolle spielen, da sie relativ selten stattfinden. Die Fachkräfte berichten, dass manche Eltern ihre Kinder gelegentlich in der Wohngruppe besuchen und dann ein Gespräch stattfindet. In der Regel ist die Bereichsleitung bei diesem Gespräch anwesend und übernimmt die Gesprächsführung. Im Rahmen der Gruppendiskussion konnte nicht herausgefunden werden, warum Elternarbeit eine geringe Bedeutung im Alltag der Fachkräfte hat. Es wären weitere Befragungen notwendig, um zu klären, wie die Elterngespräche vorbereitet und geführt werden. Ähnliches gilt für die Hilfeplangespräche, in denen die MitarbeiterInnen unterschiedliche Interessen in Einklang bringen und Ziele vereinbaren müssen, aber nicht genau zu klären war, wie sie diese Tätigkeit ausführen.

### *(c) Organisationsarbeit*

Im Gegensatz zu der sozialpädagogischen Arbeit zeichnet sich die Organisationsarbeit dadurch aus, dass die Fachkräfte diese Tätigkeiten häufig neben der sozialpädagogischen Arbeit erledigen müssen. D.h., sie ziehen sich während eines Dienstes für die Organisationsarbeit in den Büroraum zurück, müssen aber dennoch ansprechbar für die Jugendlichen sein. Sozialpädagogische Arbeit und Organisationsarbeit wechseln sich im Berufsalltag der Fachkräfte daher ständig ab oder werden gleichzeitig ausgeführt.

Zu der Organisationsarbeit gehören zunächst *planerische und organisatorische Tätigkeiten*, wie z.B. telefonische Terminabsprachen oder das Planen von Projekten, das Organisieren von Terminen sowie die Abrechnung unterschiedlicher Gelder.

In die Kategorie *schriftliches Arbeiten* fallen Aufgaben, die den gesamten Schriftverkehr oder die Aktenführung betreffen. Hierzu gehört z.B. das Lesen und Schreiben von Tagebucheinträgen, das Schreiben von Protokollen, Berichten und Briefen an das Jugendamt oder Schulen.

Eng mit den organisatorischen, planerischen und schriftlichen Aufgaben verbunden ist die *Kooperation mit anderen Einrichtungen*. Die Fachkräfte führen Gespräche mit LehrerInnen, AusbildungsleiterInnen oder ÄrztInnen, um über das Leben der Jugendlichen informiert zu sein. Hierbei handelt es sich häufig um Telefonate, die am Abend geführt werden oder um persönliche Treffen, an denen gelegentlich auch die Jugendlichen teilnehmen.

Beratungen und Besprechungen mit der Bereichsleitung und dem Fachdienst sowie Teambesprechungen und -beratungen lassen sich in der Kategorie *Team und Personal* zusammenfassen. In den Besprechungen werden z.B. Fälle, weitere Entwicklungen und Planungen oder aber auch Konflikte im Team besprochen. Konkrete Absprachen mit den TeamkollegInnen sind bei Dienstübergaben von großer Bedeutung, damit die Fachkräfte wissen, was noch zu erledigen ist.

Die *Reflexion* wird gesondert als Tätigkeit erwähnt, da sie von den MitarbeiterInnen als ein wichtiges Merkmal für die professionelle Beziehungsarbeit gesehen wird. Reflexionsprozesse finden zum einen in Form von Selbstreflexion statt, indem sich die Fachkraft mit ihrem Verhalten im Gruppengeschehen auseinandersetzt, zum anderen mit Hilfe des Teams und Beratung von außen. Im Rahmen von Teambesprechungen und Supervisionen werden Situationen, Gespräche und Fälle von den Fachkräften dargestellt, gemeinsam besprochen und reflektiert. In diesem Zusammenhang verdeutlichen die Fachkräfte ihren Auftrag und die damit zusammenhängende Bedeutung der Reflexionsprozesse.

Der Besuch von *Fortbildungen* ist eine Tätigkeit der Fachkräfte, die sie mit unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen in Verbindung bringen, wie z.B. das Zuhören und das Aufnehmen und Weiterleiten von Informationen. Von besonderer Bedeutung sind für die Fachkräfte Fortbildungen, in denen sie lernen, wie sie mit außergewöhnlichen Situationen oder Krisensituationen umgehen können.

#### *(d) Tätigkeiten der Bereichsleitung*

Das ermittelte Aufgabenspektrum der Bereichsleitung besteht hauptsächlich aus kommunikativen, planerischen und organisatorischen Tätigkeiten und unterscheidet sich in erheblichem Maße von den Tätigkeiten der MitarbeiterInnen im Gruppendienst. Die kommunikativen Tätigkeiten sind Gespräche und Telefonate, bei denen es um Beratungen und Absprachen mit anderen Leitungskräften, dem Fachdienst, den MitarbeiterInnen in den Einrichtungen, der Klientel sowie unterschiedlichen Personen außerhalb der Einrichtung geht. Die Büroarbeit ist ein bedeutender Teil der Tätigkeiten der Bereichsleitung. Neben sehr

viel Schriftverkehr gehört hierzu die Wirtschaftsplanung, die Finanzplanung oder die Personalplanung. Aufgabe der Bereichsleitung ist in diesem Zusammenhang z.B. das Führen von Vorstellungsgesprächen oder Aufnahmegesprächen mit Jugendlichen und ihren Eltern.

Im Folgenden werden die von den Fachkräften als erforderlich angesehenen Kernkompetenzen zur Bewältigung ihrer zuvor erwähnten Tätigkeiten dargestellt. Zur Systematisierung der genannten Fähigkeiten wird, wie für die Kategorisierung der Ergebnisse der Sekundäranalyse, die Einteilung in Fach- und Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Persönlichkeitskompetenz gewählt. Dies ermöglicht im Anschluss eine Gegenüberstellung der für erforderlich gehaltenen Kompetenzen. Einige Zitate aus der Gruppendiskussion sollen genauer erläutern, warum die Fachkräfte einige Kompetenzen für besonders erforderlich halten und beispielhaft zeigen, wie sie ihren Berufsalltag beschreiben.

*(e) Erforderliche Kernkompetenzen für die Fachkräfte im Gruppendienst*

Fach- und Sachkompetenz:

- hauswirtschaftliches Wissen

Fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen wurde von den MitarbeiterInnen in der untersuchten Einrichtung nicht explizit als erforderliche Kernkompetenz erwähnt. Die Bedeutung dieses Wissens kommt jedoch im Bereich der methodischen Kompetenzen zum Ausdruck, da hier die Notwendigkeit benannt wird, in bestimmten Situationen oder Krisen fachliches Wissen oder Beratungen einfordern zu können. Auffällig ist, dass die in der Wohngruppe tätigen ErzieherInnen und Diplom-PädagogInnen in diesem Zusammenhang keine unterschiedlichen Angaben machen.

Als notwendig wurde lediglich das *hauswirtschaftliche Wissen* benannt. Hierzu gehört zum einen das hauswirtschaftliche Denken und Rechnen, z.B. wie viel sich die Gruppe leisten und wo kostengünstig eingekauft werden kann, und zum anderen das Wissen über Haushaltsführung. Dazu gehört das Kochen oder die Instandhaltung des Hauses. Dieses Wissen wird als Grundvoraussetzung dafür gesehen, Jugendliche bezüglich anfallender Arbeiten im Haushalt anleiten und motivieren zu können und damit einen Beitrag zu ihrer Verselbstständigung zu leisten. Welche Bedeutung das hauswirtschaftliche Wissen hat, wird durch die Schilderung alltäglicher Arbeitssituationen deutlich: In der untersuchten Wohngruppe sind die Jugendlichen für den Bereich Kochen selbst verantwortlich. Allerdings erscheinen sie häufig nicht rechtzeitig oder ihnen fehlen die hauswirtschaftlichen Fähigkeiten zur Erledigung dieser Aufgabe. Daher sind es häufig die Fachkräfte, die das Essen für die Gruppe vor- und zubereiten oder zumindest unterstützend mitwirken müssen. Aus diesem Grund und nicht zuletzt, weil die Jugendlichen in der Wohngruppe sowieso häufig am Essen »nörgeln«, benötigen die Fachkräfte fundierte hauswirtschaftliche Fähigkeiten. An dieser Stelle wird schon deutlich, dass für eine Aufgabe oder Tätigkeit unterschiedliche Kompetenzen aus den verschiedenen Kompetenzberei-

chen notwendig sind. In diesem Zusammenhang verweisen die Fachkräfte z.B. auf die persönliche und soziale Kompetenz, da eine hohe Frustrationstoleranz notwendig ist, wenn das zubereitete Essen den Jugendlichen nicht schmeckt. Oder es ist Motivationsfähigkeit erforderlich, damit die Jugendlichen ihre Aufgaben im Haushalt überhaupt erledigen.

#### Methodenkompetenz:

- Zeitmanagement
- Fähigkeit, zu strukturieren und den Überblick zu behalten
- Prioritäten setzen können
- Gesprächsführungskompetenz

#### Problemlösungskompetenz:

- sich Wissen organisieren können

Zeitmanagement hat für den gesamten Tagesablauf der Fachkräfte sowie für ihre Arbeit insgesamt eine große Bedeutung: *»(...) man ist nie fertig (...) und denkt immer, das muss ich noch machen und das und ich denke, wenn man sehr, sehr gut strukturiert ist, dann läuft alles andere besser (...) Zeitmanagement ist ein ganz wichtiger Punkt, der alle Bereiche betrifft (...)*«

Eine klare Strukturierung des Arbeitstages, ein Blick für das Wesentliche sowie die Fähigkeit, den Überblick zu behalten, sind für die Fachkräfte besonders wichtig. Sie sehen sich ständig damit konfrontiert, Prioritäten setzen zu müssen und gleichzeitig auch über die Stimmung in der Gruppe informiert zu sein. Nur so können sie wissen, wann sie sich z.B. mal zurückziehen und einen Bericht schreiben können. Für die Arbeitsplanung der Fachkräfte bedeutet dies, zwar einen Tagesablauf zu planen, aber auch zu wissen, dass sie ihn vermutlich nicht einhalten können. Tätigkeiten müssen häufig nach kurzer Zeit immer wieder unterbrochen werden, weil z.B. ein Jugendlicher nach Hause kommt und etwas »Dringendes« zu erzählen hat oder ein Problem zu bearbeiten ist. Die Fachkräfte berichten, dass es ihnen häufig nicht möglich ist, das Gespräch bzw. die Problembearbeitung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Für eine konstruktive Problembearbeitung müssen sie aber konzentriert sein, dürfen den Jugendlichen nicht das Gefühl vermitteln, durch die Störung genervt zu sein und die Fähigkeit besitzen, sich von einer Minute auf die andere mit einem anderen Thema zu beschäftigen. Eine Situation, in der mehrere Jugendliche gleichzeitig ihre Bedürfnisse äußern, stellt noch einmal eine besondere Anforderung dar. So ist z.B. in einem Moment, in dem eine BewohnerIn traurig ist und weint, ein anderer wütend ist und Gegenstände gegen die Wand schmeißt und der Rest der Gruppe ein Gruppentreffen einberufen möchte, um über das Klima der Gruppe zu sprechen, die Fachkraft dazu aufgefordert, Prioritäten zu setzen. Prioritäten setzen bedeutet also zu entscheiden, ob ein sofortiges Gespräch mit der Gruppe, eine intensive Beschäftigung mit einem einzelnen Jugendlichen oder das Fertigstellen eines Berichtes in dem Moment am wichtigsten ist.

Beim Schreiben von Protokollen und Berichten ist der Blick für das Wesentliche bzw. die Entscheidung, welche Informationen wie zu verarbeiten sind, für die Fachkräfte entscheidend. Der Alltag in der Wohngruppe bringt es mit sich, dass sie »nie fertig sind« und nach dem Dienst eine Liste unerledigter Aufgaben vorliegen haben. Diese Aufgaben und wieder neu entstandene Aufgaben können entweder den KollegInnen mitgeteilt oder auf den nächsten Dienst verschoben werden. Die Fachkräfte müssen es daher aushalten können, in einem Dienst nicht das zu schaffen, was sie sich vorgenommen haben, bzw. am Dienstende immer eine neue Liste mit zu bearbeitenden Aufgaben vorliegen zu haben.

*Gesprächsführungskompetenzen* erachten die Fachkräfte als notwendig, um in persönlichen Gesprächen oder Telefonaten mit unterschiedlichen Personen die wesentlichen Aspekte und möglicherweise versteckten Aussagen erfassen zu können. Die verschiedenen GesprächspartnerInnen erfordern jeweils ein unterschiedliches kommunikatives Vorgehen. Unangenehme Themen werden von Jugendlichen, von Eltern oder LehrerInnen häufig aus Scham oder anderen Gründen nicht direkt angesprochen. Die Fachkräfte berichten, dass sie es oft erleben, dass viel »Drumherum« geredet wird oder andere Dinge, die nicht das eigentliche Problem darstellen, vorgeschoben werden. Kommunikative Kompetenz ist erforderlich, um dennoch zu erkennen oder gezielt erfragen zu können, worum es eigentlich geht. Bei schwierigeren Problemkonstellationen oder bei Krisen kann jedoch der Fachdienst oder die Bereichsleitung zum Gespräch hinzugezogen werden.

Methodische Kompetenzen, die dazu befähigen, mit Problemen und Belastungen umzugehen, werden von den MitarbeiterInnen zwar als notwendig eingeschätzt, es wird jedoch nicht weiter erläutert, welche Kompetenzen für Problemlösungsprozesse von Bedeutung sind und welche angewendet werden.

Sozialkompetenz:
------------------

- Kompromissfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Empathie
- Kooperationsfähigkeit
- Vermittlungskompetenz

Für die MitarbeiterInnen lagen die wichtigsten Kernkompetenzen zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags hauptsächlich in den Bereichen der Sozial- sowie der Persönlichkeitskompetenz.

Insbesondere wird auf *Kompromissfähigkeit* hingewiesen, der zum einen in der Arbeit mit den Jugendlichen und zum anderen im Kontakt mit den TeamkollegInnen eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Unter Kompromissfähigkeit verstehen die Fachkräfte z.B. bei Auseinandersetzungen oder Meinungsverschiedenheiten mit Jugendlichen nicht auf der eigenen Meinung zu beharren, sondern eine Lösung zu suchen, die für beide Seiten akzeptabel ist, um sich dann »in der Mitte zu treffen«. Kompromissfähigkeit im Team bedeutet für die

MitarbeiterInnen, auch mal zurückstecken zu können, nicht auf die Bearbeitung der eigenen Fragen und Themen zu bestehen und Fragestellungen von KollegInnen den Vorzug zu geben. Generell wird die Notwendigkeit von *Teamfähigkeit* und *Kritikfähigkeit* besonders hervorgehoben. Dies heißt für die Fachkräfte z.B. den Mut zu haben, zuzugeben, wenn etwas »schief gelaufen« ist und sie sich handlungsunfähig oder hilflos fühlen. Aber auch in Teambesprechungen sind die Fachkräfte häufig gefordert, ihren KollegInnen zu erklären, warum sie gewisse Entscheidungen in ihrem Dienst getroffen haben. In solchen Situationen ist es notwendig, Kritik von KollegInnen, der Bereichsleitung oder dem Fachdienst annehmen und damit auch konstruktiv umgehen zu können. Ebenso muss aber auch Kritik von Jugendlichen an Handlungen, Entscheidungen und der eigenen Person angenommen und vor allen Dingen ernst genommen werden. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass ebenso wichtig wie Kritik annehmen zu können auch die Fähigkeit ist, positive und auch negative Rückmeldungen an KollegInnen und Jugendliche angemessen formulieren zu können. Als Grundvoraussetzungen für einen *gelingenden sozialen Umgang* miteinander wird die Fähigkeit des *aktiven Zuhörens*, die *Fähigkeit zur Empathie* und eine *realistische Selbsteinschätzung* gesehen. Hierzu muss man eigene Grenzen sowie die Grenzen der Jugendlichen und der KollegInnen spüren und aufzeigen können. Dies bedeutet beispielsweise, junge Menschen in Gesprächen oder Auseinandersetzungen nicht zu überfordern, sondern zu erkennen, inwieweit die Fähigkeit, das Verhalten zu hinterfragen und zu reflektieren, ausgeprägt ist.

All diese Fähigkeiten tragen nach Meinung der Fachkräfte dazu bei, die für die Arbeit erforderliche *Kooperationsfähigkeit* und die *Vermittlungskompetenz* ständig ausbauen zu können. Vermittelt werden muss zwischen unterschiedlichen Instanzen und unterschiedlichen Personen, wie z.B. zwischen dem Jugendlichen und der Schule oder den Eltern. Die VermittlerInnenrolle beinhaltet die Notwendigkeit, die Balance zwischen einer gewissen Neutralität, aber auch einer Parteilichkeit für den Jugendlichen zu finden und den Vermittlungsprozess auch so gestalten zu können. »(...) wir müssen ja beim Berichte schreiben so neutral wie möglich bleiben und auf der anderen Seite sind wir ja aber auch Anwalt des Jugendlichen (...) und auch so eine Vermittlungsinstanz zur Schule und zum Jugendamt (...) die drei Dinge müssen irgendwie in Balance gehalten werden (...)«

Persönlichkeitskompetenz:
---------------------------

- Flexibilität
- Zuverlässigkeit
- Abgrenzungsfähigkeit
- Belastbarkeit
- realistische Selbsteinschätzung
- Offenheit
- Positives Denken
- Frustrationstoleranz

Als grundlegende Fähigkeit für die Bewältigung des Arbeitsalltags wird *Flexibilität* in den unterschiedlichsten Situationen immer wieder als äußerst bedeutend eingestuft. Schon die Struktur des Heimalltags und die Arbeitszeiten im Schichtdienst erfordern ein hohes Maß an Flexibilität. Zusätzlich ist es erforderlich, z.B. bei Krankheit einer KollegIn spontan einen zusätzlichen Dienst zu übernehmen oder ein wichtiges Telefonat auch mal außerhalb der Dienstzeit zu führen.

*Zuverlässigkeit* ist nach Ansicht der Fachkräfte eine weitere notwendige Kompetenz, ohne die der Heimalltag nicht funktionieren kann: »(...) für mich gehört Zuverlässigkeit klar zu allem, aber insbesondere gerade zur Kommunikation und Beziehungsarbeit, (...) wenn ich einen Termin für irgendwas ausmache (...) ich muss verlässlich sein (...) und genauso ist es bei der Teamarbeit, ich muss mich auf die anderen verlassen können und die anderen auf mich, (...) weil wenn ich denke, Team: toll, ein anderer macht es (...) dann passiert nichts (...)«

Der enge Kontakt und das Zusammenleben mit den Jugendlichen erfordert von den MitarbeiterInnen aber auch *Abgrenzungsfähigkeit*. Das richtige Verhältnis von Nähe und Distanz soll davor schützen, sich durch die Kritik von Jugendlichen nicht angreifbar zu machen oder verletzt zu sein. *Belastbarkeit* ist eine weitere persönliche Kompetenz, die die Fachkräfte im Heimalltag benötigen. Z.B. passiert es gelegentlich, dass Jugendliche abends nicht pünktlich nach Hause kommen oder nach einem Streit lautstark das Haus verlassen. Da die Fachkräfte meistens alleine im Dienst sind, müssen sie *ihre eigene Belastbarkeit einschätzen* und entscheiden, wann sie z.B. den Hintergrunddienst anrufen, weil für sie allein das Problem nicht lösbar erscheint. In jedem Fall muss die Fachkraft so belastbar sein, dass sie diesen Moment aushalten kann und nicht z.B. bei dem Gedanken an ihre Aufsichtspflicht panisch reagiert.

Eine *offene und unvoreingenommene Haltung* ist eine Persönlichkeitskompetenz, die in der Heimarbeit als unbedingt erforderlich angesehen wird und in unterschiedlichen Situationen zum Ausdruck kommen sollte. *Offenheit* ist für die PädagogInnen im Zusammenhang mit neuen Themen, Anliegen und Ideen der KollegInnen gefordert, damit die Arbeit weiterentwickelt werden kann. In Bezug auf die Arbeit mit ausländischen Jugendlichen wird z.B. eine kulturelle Offenheit angesprochen. Der Wunsch und das Interesse, bei Fortbildungen etwas Neues zu lernen und das Gelernte in die Arbeit einfließen zu lassen, hat für die Fachkräfte in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert. In diesem Sinne gehört nach Ansicht der Fachkräfte eine *positive Einstellung*, viel *Geduld* und *Frustrationstoleranz* zu ihrer Arbeit. Eine positive Haltung bedeutet zudem, auch in schwierigen Situationen die Hoffnung nicht aufzugeben und daran zu glauben, dass es beim nächsten Mal besser laufen wird.

#### *(b) Erforderliche Kernkompetenzen für die Bereichsleitung und den Fachdienst*

Von der Bereichsleitung und dem Fachdienst werden erforderliche Kernkompetenzen genannt, die sich zum einen von denen der Gruppendienstmitarbeiterinnen unterscheiden und zum anderen auch darüber hinausgehen. Im Folgen-

den werden nur noch nicht genannte Kompetenzen vorgestellt, die für die Leitungsarbeit und den Fachdienst zusätzlich erforderlich sind.

*Pädagogisches Wissen* und pädagogische Fähigkeiten werden von der Bereichsleitung als Voraussetzung für die Bewältigung der Leitungsaufgaben gesehen: »(...) also pädagogische Kompetenz, ich denke, das muss man als Grundvoraussetzung mitbringen (...), obwohl ich das tagtäglich eigentlich gar nicht mehr brauche (...) das ist jetzt gar nicht mal das Wichtigste, aber ohne das ginge es halt auch nicht (...) wenn ich den Alltag so anschau, ist das Pädagogische eher ein kleiner Teil (...)«

Bei der pädagogischen Kompetenz handelt es sich daher eher um Hintergrundwissen, das bei Bedarf, z.B. bei der Beratung von MitarbeiterInnen, aktiviert wird.

Notwendig zur Bewältigung des beruflichen Alltags ist aber in jedem Fall *betriebswirtschaftliches Wissen* und ein breites Wissen im lebenspraktischen Bereich. Das Wissen aus lebenspraktischen Bereichen kann in unterschiedlichen Situationen von Bedeutung sein und steht nach Angaben der befragten Bereichsleitung häufig wenig im Zusammenhang mit den eigentlichen Aufgaben und Tätigkeiten. Bei der Organisation einer größeren Feier des Trägers muss sich die Leitungskraft z.B. Wissen über erforderliche Genehmigungen beschaffen oder Fachleute kennen, die bereit sind einen Vortrag zu halten.

Im Hinblick auf den heutigen Kosteneinsparungsdruck ist auch ein *geschicktes Taktieren*, um den Bestand erhalten zu können, erforderlich.

Auch der Fachdienst verweist auf die außerordentliche Bedeutung einer ausgeprägten Fach- und Sachkompetenz: »(...) es ist ganz viel Wissen notwendig (...) und das kann man unterteilen (...) einmal in das normale entwicklungspsychologische Wissen und dann aber auch das entwicklungspsychologische Wissen, das ist häufig eine Frage in der Teamberatung, dass die MitarbeiterInnen das Verhalten von den Jugendlichen völlig pathologisch finden (...) aber das ist dann völlig normal (...) dieses Wissen muss ich weitergeben, aber auch entscheiden, wo es nicht mehr ausreicht, dass wir heilpädagogisch etwas machen (...) da habe ich, glaube ich, auch eine große Multiplikatorenangabe (...)«

*Gesprächsführungskompetenz* unterschiedlicher Art wird in allen Arbeitsbereichen und Situationen der Leitung und des Fachdienstes als eine grundlegende und unverzichtbare methodische Kompetenz erachtet. Die Wissensvermittlung ist eine besondere Aufgabe des Fachdienstes, da z.B. entwicklungspsychologisches oder entwicklungspsychologisches Wissen bei den MitarbeiterInnen im Gruppendienst als nicht ausreichend eingeschätzt wird.

Der Fachdienst sieht seine Hauptaufgabe in der Kommunikation und somit auch eine unabdingbare Notwendigkeit darin, unterschiedliche Gesprächstechniken zu beherrschen und in unterschiedlichen Gesprächs- und Beratungssituationen, aber auch in telefonischer Beratung kompetent zu sein.

Für die Bereichsleitung ist neben der Gesprächsführungskompetenz noch eine »Allrounder-Fähigkeit« wichtig, das heißt, sich schnell Wissen aus jeglichen Bereichen beschaffen zu können. Die Leitungsposition fordert von der Fachkraft, mit jeder Situation umgehen und schnell reagieren zu können.

Weiterhin erfordert diese Tätigkeit unterschiedliche *Organisations- und Planungskompetenzen*, wie z.B. für den methodischen Aufbau von Beratungsgesprächen oder Besprechungen.

Genannt wird auch *Personalführungs- und Personalentwicklungskompetenz*. Diese beinhaltet alle damit zusammenhängenden notwendigen sozialen Kompetenzen, wie z.B. Geschick im sozialen Umgang oder Transparenz. Bei der Einstellung von neuen MitarbeiterInnen benötigt die Leitungskraft ein soziales Gespür und die Fähigkeit, die Persönlichkeit der neuen MitarbeiterIn einschätzen zu können. Für die befragte Bereichsleitung ist dies eine außerordentlich wichtige Kompetenz, da die MitarbeiterInnen in der Wohngruppe direkt nach ihrer Einstellung Dienste in der Gruppe alleine übernehmen müssen. Die Bereichsleitung sieht sich letztendlich verantwortlich dafür, richtige Personalentscheidungen zu treffen und somit ein fachliches Arbeiten in der Gruppe zu sichern.

*Methodische Kenntnisse und die kompetente Anwendung dieser Methoden* ist für den Fachdienst von besonderer Bedeutung, da dieser häufig therapeutisch arbeitet. *Supervisorische Fähigkeiten* und eine sog. *Multiplikatorenkompetenz* sind Kernkompetenzen, die vom Fachdienst weiterhin erwartet werden.

Insbesondere in Krisensituationen ist von der Leitung und dem Fachdienst eine *erhöhte Belastbarkeit und Flexibilität* gefordert, da eine schnelle Entscheidungsfähigkeit und sofortige Reaktionen gefordert sind. Situationen, in denen diese Persönlichkeitskompetenzen wichtig sind, können sehr unterschiedlich sein. Als Beispiel berichtet die Bereichsleitung, dass es insbesondere bei jungen BerufsanfängerInnen immer wieder vorkommt, dass sie aufgrund einer Überforderungssituation während des Dienstes einfach ihren Arbeitsplatz verlassen. Die Bereichsleitung muss die Situation – egal zu welcher Tageszeit – schnell einschätzen und sofort eine Vertretung besorgen.

#### 6.4.2 *Betreutes Wohnen*

Für den Arbeitsbereich des sozialpädagogisch betreuten Jugendwohnens wurden zwei unterschiedliche Teams einer Einrichtung ausgewählt, die in einen großstädtischen Jugendhilfeverein integriert ist und eine flexible, individuelle und an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientierte Betreuung gewährleisten soll. Die jungen Menschen ab dem 16. Lebensjahr sind in eigenen Wohnräumen untergebracht und benötigen in der Regel Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung, im Schul- und Ausbildungsbereich sowie beim Verselbstständigungsprozess.

In einem der befragten Teams arbeiten vier und in dem anderen fünf MitarbeiterInnen. Die Fachkräfte arbeiten in einem Betreuungsschlüssel von 1:4, haben in der Regel zwei Termine pro Woche bei einem der zu betreuenden Jugendlichen und organisieren ihren Tagesplan und ihre Termine weitgehend eigenständig. Die Teams verfügen jeweils über eigene Büro- und Gruppenräume.

Die neun sozialpädagogischen Fachkräfte sind bis auf einen Diplom-Pädagogen alles SozialpädagogInnen (FH) und ein Viertel der MitarbeiterInnen verfügt über therapeutische Zusatzausbildungen.

Ein Vergleich mit der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik für den Arbeitsbereich der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) zeigt, dass davon auszugehen ist, dass die untersuchte Einrichtung über besonders qualifiziertes Personal verfügt. Statistischen Angaben folgend verfü-

gen in der Regel nur ca. 60% der Fachkräfte in diesem Bereich über eine Hochschulausbildung (vgl. Statistisches Bundesamt 2002).

Die Daten zur Person und Arbeitssituation der Fachkräfte zeigen, dass zwei Drittel der Befragten seit über zehn Jahren in der Heimerziehung und häufig auch die gleiche Zeit in der untersuchten Einrichtung des betreuten Wohnens tätig sind. Es lässt sich vermuten, dass die Verweildauer der Fachkräfte im Bereich des betreuten Wohnens wesentlich länger ist als in der Wohngruppe. Weitere Unterschiede zur Wohngruppe sind, dass keine der befragten Fachkräfte den Arbeitsbereich des betreuten Wohnens als Berufseinstieg gewählt hat und sich keine BerufsanfängerInnen unter den MitarbeiterInnen befinden. Ihr Durchschnittsalter ist dementsprechend höher und liegt bei 39 Jahren. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass sich der lange Verbleib in derselben Einrichtung vor allem mit dem guten Arbeitsklima, den internen Netzwerkstrukturen (z.B. die Organisation und Durchführung vereinsinterner Fortbildungen) sowie der MitarbeiterInnenförderung von Seiten der Leitungsebene begründen lässt. Anzumerken ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass viele Fachkräfte das Älterwerden in ihrem jetzigen Arbeitsfeld mit Sorge betrachten, da sie sich nicht vorstellen können, diese Tätigkeit bis in das Rentenalter auszuüben.

#### *(a) Aufgaben und Tätigkeitsprofile der betreuenden Fachkräfte*

Im Folgenden werden die erhobenen Tätigkeitsprofile der Fachkräfte im betreuten Wohnen dargestellt. Es handelt sich dabei um eine Zusammenfassung der Ergebnisse von zwei Teams einer Einrichtung des betreuten Wohnens. Aus den Ergebnissen hat sich eine ähnliche Kategorisierung der Tätigkeiten ergeben wie für den Bereich der Wohngruppenarbeit.

#### *(b) Sozialpädagogische Arbeit*

Ähnlich wie für die Fachkräfte im Gruppendienst hat die *inhaltliche Arbeit mit den zu betreuenden Jugendlichen* und die damit zusammenhängenden kommunikativen Tätigkeiten für die Fachkräfte im betreuten Wohnen einen sehr hohen Stellenwert. Zu ihren Aufgaben gehören Gespräche mit den zu betreuenden Jugendlichen, die deren gesamten Lebensbereich und ebenfalls ein weites Themenspektrum betreffen. Für vereinbarte Gesprächstermine werden aber gelegentlich Themen mit den Jugendlichen festgelegt oder die Fachkraft plant den Verlauf des Gespräches, in dem sie die ihrer Meinung nach wichtigen Punkte ansprechen möchte. Dies ist für die Fachkräfte notwendig, da sie die Jugendlichen nur zu den vereinbarten Terminen sehen. Häufig sind für die Jugendlichen zum Gesprächszeitpunkt aber andere Themen wichtig. Es konnte festgestellt werden, dass im Vergleich zur Wohngruppenerziehung Gespräche über Finanzen, Ängste und Einsamkeiten oder gesundheitliche Beeinträchtigungen einen höheren Stellenwert haben, weil die Jugendlichen alleine leben. Hilfe muss von den Fachkräften in einem knappen und vor allen Dingen insgesamt begrenzten Zeitraum geleistet werden. Die Fachkräfte berichten, dass die Jugendlichen häufig Fragen zu bestimmten Themen haben, in denen sich die Fachkräfte

selbst auch nicht auskennen. Im Rahmen der inhaltlichen Arbeit mit den Jugendlichen benennen sie daher als eine ihrer Aufgaben, sich Wissen zu bestimmten Themen und Lebensbereichen schnell anzueignen. Eine besondere Anforderung an die inhaltliche Arbeit stellt sich auch durch den Aufnahmeprozess von Jugendlichen. Die Fachkraft muss sich selbst und die Einrichtung den Jugendlichen und deren Eltern vorstellen und ein gegenseitiges Kennenlernen vorbereiten.

In der Kategorie *Unterstützung und Begleitung* lassen sich für die Arbeit im betreuten Wohnen Erledigungen oder Aktivitäten zusammenfassen, die mit den Jugendlichen gemeinsam unternommen werden. Hierzu kann die Begleitung bei Arztbesuchen, Behördengängen, Einkäufen oder die Organisation von Umzügen gehören. Folgendes Beispiel verdeutlicht, dass die gemeinsamen Aktivitäten mit dem Jugendlichen nicht nach einem Schema ablaufen können, sondern sich auf die jeweilige Lebenssituation beziehen müssen: »(...) was zum Beispiel kurz vor Prüfungen oder so noch ganz viel Zeit einnimmt, ist das Lernen mit dem Jugendlichen, (...) das kann kurz vor Prüfungen täglich sein – das muss man dann auch können (...) Nachhilfe geben oder zu Not schnell organisieren (...)«

Eine Tätigkeit, die eng mit interaktiven und kommunikativen Aufgaben verknüpft ist, ist die Einrichtung und Gestaltung der Wohnräume der Jugendlichen. Ebenso gehören, je nach Selbstständigkeitsgrad der Jugendlichen, deren Haushaltsführung zu einer bedeutenden Aufgabe der Fachkräfte.

*Unternehmungen und Freizeitaktivitäten* mit den Jugendlichen oder einer Gruppe von Jugendlichen findet im betreuten Wohnen sehr viel seltener statt als in der Wohngruppe. Gelegentlich werden jedoch gemeinsame Gruppenabende mit den zu betreuenden Jugendlichen der gesamten Einrichtung geplant und durchgeführt.

*Hilfeplangespräche und Elterngespräche* wurden von den Fachkräften nicht als besonders wichtige Aufgaben benannt. Im Rahmen der Gruppendiskussion konnte jedoch nicht näher geklärt werden, welche Bedeutung diese Tätigkeiten in ihrem Arbeitsalltag tatsächlich haben. Deutlich geworden ist lediglich, dass Elterngespräche relativ selten geführt werden, da die meisten der zu betreuenden Jugendlichen über 18 Jahre alt sind.

### (c) Organisationsarbeit

Hingewiesen haben die Fachkräfte auf den ganz erheblichen zeitlichen Aufwand für *planerische und organisatorische Tätigkeiten*. Hierzu gehört die Büroarbeit, wie das Entgegennehmen und Führen von Telefonaten, das Weiterleiten von Informationen an die KollegInnen, die Kassenführung, das Erstellen von Dienstplänen und Vertretungs- bzw. Urlaubsplänen oder Internetrecherchen zu bestimmten Themen, die im individuellen Arbeitszusammenhang gerade von Bedeutung sind. Im Rahmen der Büroarbeit kann z.B. bei Störungen der Telefonanlage oder der EDV die technische Problembeseitigung zu einer Aufgabe für die Fachkräfte werden.

Eine besondere Aufgabe im Bereich der planerischen und organisatorischen Tätigkeiten ist die eigene Arbeitsgestaltung der Fachkräfte. Diese besteht darin,

sich die gesamten Termine in einer Woche selbst so zu organisieren, dass ein reibungsloser Arbeitsablauf möglich ist. Dabei müssen Fahrtzeiten sowie auch eventuelle Wartezeiten einkalkuliert werden. In diesem Zusammenhang weisen die Fachkräfte darauf hin, dass es in ihrem Alltag keine klare Trennung zwischen Arbeits- und Freizeit gibt, da sie viele Aufgaben, wie bestimmte Telefonate oder schriftliche Arbeiten, auch von zu Hause erledigen können. Sie benötigen daher eine exakte Tagesplanung.

Als ebenso zeitaufwendige Aufgaben nennen die Fachkräfte *das schriftliche Arbeiten*. Neben dem Lesen und Beantworten von Post gehört hierzu das Anfertigen von Protokollen und Aktennotizen oder das Ausfüllen von Formblättern. Als besonders anspruchsvolle Tätigkeiten nennen die Fachkräfte das Schreiben von Betreuungsplänen, Hilfeprozessberichten oder Entwicklungsberichten.

Der Kategorie *Team und Personal* lassen sich wieder viele kommunikative Tätigkeiten zuordnen. Hierzu gehören Fallbesprechungen oder das Besprechen von organisatorischen und teaminternen Angelegenheiten. Informationen gezielt und klar weiterzuleiten spielt im Rahmen der Teamarbeit bei Dienstübergaben bzw. dem Übernehmen von Vertretungsdiensten eine große Rolle. Aber auch die Haushaltsführung in den Büroräumen muss unter den MitarbeiterInnen organisiert und bestimmte Aufgaben müssen verteilt werden. Der Bereich der Teamarbeit hat für die MitarbeiterInnen eine besondere Bedeutung, weil er nicht nur dazu dient, Absprachen zu treffen, sondern auch gemeinsame Entscheidungen getroffen werden, die in den jeweiligen individuellen Arbeitszusammenhängen entlastend wirken.

Gespräche mit Schulen, Ausbildungsstellen oder Jugendämtern sind für die Fachkräfte im Bereich der *Kooperation mit anderen Einrichtungen* Tätigkeiten, die mit besonderen Anforderungen verbunden sind. Sie verstehen sich als eine Art Koordinationsstelle, in der zunächst alle Informationen gesammelt werden. Für die Fachkräfte im betreuten Wohnen hat diesbezüglich die telefonische Kommunikation einen sehr hohen Stellenwert, da Terminabsprachen, Rückmeldungen, Nachfragen und telefonische Kurzberatungen in diesem Arbeitsfeld von großer Bedeutung sind.

*Reflexion* findet in Form von Selbstreflexion oder im Team statt. Dabei geht es z.B. darum, die eigene Rolle und das eigene Verhalten z.B. in Elterngesprächen oder Hilfeplangesprächen zu reflektieren. Aber auch der Inhalt der Gespräche, notwendige Vorüberlegungen oder Kriseninterventionen sind Ansatzpunkte für Reflexionsprozesse. Die Planung und Vorbereitung von Teambesprechungen oder Fallbesprechungen sind weitere Aufgaben der SozialpädagogInnen, die eng mit der Aufgabe der Reflexion verknüpft sind.

*Fortbildungen und Arbeitskreise* werden in der untersuchten Einrichtung sehr gefördert und stellen in diesem Zusammenhang eine weitere Anforderung an die Fachkräfte. In der Regel nutzen alle MitarbeiterInnen des betreuten Wohnens regelmäßig fünf Tage im Jahr für externe Fortbildungen. Interne Fortbildungen werden von den MitarbeiterInnen auch selbst organisiert, indem sie ihren KollegInnen im Rahmen einer selbst organisierten Fortbildung ihr Spezial-

wissen vermitteln. In internen Arbeitskreisen findet ein Austausch zu unterschiedlichen, ständig wechselnden und aktuellen Themen statt.

*(d) Tätigkeiten der Bereichsleitung*

Die Aufgaben der Bereichsleitung im betreuten Wohnen unterscheiden sich kaum von dem Tätigkeitsfeld der Bereichsleitung der Wohngruppe. Zusätzlich wurde jedoch die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit angesprochen, die im Zusammenhang mit planerischen und organisatorischen Aufgaben zu sehen ist. Die Aufgabe der Bereichsleitung, ständig für die Auslastung der Plätze im betreuten Wohnen zu sorgen, erfordert eine gut strukturierte Öffentlichkeitsarbeit, weil die Konkurrenz zwischen den Anbietern der Erziehungshilfen zunimmt. Dies hängt u.a. auch damit zusammen, dass aus Kostengründen generell weniger Hilfen gemäß § 34 SGB VIII gewährt werden.

Wie auch zuvor für die Wohngruppenarbeit, werden die von den Fachkräften als erforderlich angesehenen Kernkompetenzen zur Bewältigung ihrer alltäglichen Tätigkeiten dargestellt:

*(e) Erforderliche Kernkompetenzen der betreuenden Fachkräfte*

Fach- und Sachkompetenz:

- Wissen aus lebenspraktischen Bereichen
- Kenntnisse über die Angebotsstruktur für Jugendliche
- Rechtskenntnisse
- hauswirtschaftliches Wissen

*Wissen über schulische und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten sowie geeignete Wohnmöglichkeiten für Jugendliche* ist nach Einschätzung der BetreuerInnen eine entscheidende Fach- und Sachkompetenz. Die Fachkräfte berichten, dass sich Jugendliche häufig nicht selbstständig über mögliche Ausbildungs- und Berufs- und Wohnmöglichkeiten informieren. Die BetreuerInnen müssen daher über Schulen, Ausbildungsberufe und Berufskonzepte informiert sein und Jugendliche dabei unterstützen herauszufinden, welche Ausbildung ihren Fähigkeiten entspricht.

In unterschiedlichen Bereichen, die das Leben der Jugendlichen betreffen, werden *umfangreiche Rechtskenntnisse* als weitere notwendige Kernkompetenz benannt. *Hauswirtschaftliche und technische Fähigkeiten* sind im Rahmen der Anleitung zur Verselbstständigung der Jugendlichen ebenso notwendig wie *Ortskenntnisse und Kenntnisse über Fahrpläne und Anbindungen*.

Methodenkompetenz:

- Wissen beschaffen und ständig auffrischen
- Gesprächsführungskompetenz
- Moderationsfähigkeit
- Vermittlungskompetenz

- Planungs- und Organisationsfähigkeit
- Prioritäten setzen können
- Schnelligkeit
- Überblick behalten und systematisieren können
- klare Zielorientierung
- Zeitmanagement
- formulieren können
- Anwendung von Methoden zur Gruppenarbeit, Elternarbeit, Krisenintervention

Als ausschlaggebende methodische Kompetenz wird von den BetreuerInnen die Fähigkeit benannt, sich Wissen über die im jeweiligen Arbeitszusammenhang relevanten Lebensbereiche und Lösungsmöglichkeiten für Problemlagen zu beschaffen. Hierzu gehört zum einen, das eigene Wissen ständig aufzufrischen und anzugleichen und zum anderen die Kenntnis darüber, wo man sich notwendiges Wissen schnell beschaffen kann bzw. »wer was weiß«. Die Fachkräfte sind sich einig, dass dies eine besonders bedeutende Fähigkeit ist, da sie nicht alles wissen können und sie ständig mit Fragen aus unterschiedlichen Lebensbereichen konfrontiert sind.

Aufgrund der vielseitigen kommunikativen Tätigkeiten sind *umfangreiche Methoden der Gesprächsführung*, die mit anderen Fähigkeiten, wie der Balance zwischen Vertrauen, Kontrolle und Partnerschaftlichkeit, abgestimmt und kombiniert werden müssen, für die Fachkräfte unabdingbar: *»(...) und ganz wichtig auch Gesprächsführung (...), so dass man auch ein Gespür für die Situation hat (...) zuhören und immer wieder nachfragen und auch motivieren können (...) auch Andeutungen verstehen und Empfindlichkeiten erfassen.. dabei geht es natürlich auch um Intuition und Vertrauen schaffen! (...) was dabei auch noch dazu kommt ist, das wir auf der einen Seite eine Vertrauensperson sind und auf der anderen Seite eine Kontrollfunktion haben (...) das macht es oft sehr schwierig (...) also da auch im Gespräch die Balance zu finden (...) da muss man auch relativ transparent arbeiten und offen sein (...) das macht eine Reflexion und auch die Vorbereitung der Gespräche so notwendig (...)*«

Die Fähigkeit, sich schnell auf die unterschiedlichen GesprächspartnerInnen im Rahmen eines persönlichen Kontaktes oder eines Telefonates einzustellen und spontan eine entsprechende Gesprächsführung bzw. Sprache zu wählen, wird von den Fachkräften als *Kommunikations- und Vermittlungskompetenz* bezeichnet. Hierzu gehört die Fähigkeit, ein Anliegen klar und eindeutig vorzutragen sowie Gesprächssituationen und Interessen der GesprächspartnerInnen schnell erfassen zu können. Insbesondere in Gesprächen mit Jugendlichen sehen die Fachkräfte es als unbedingt erforderlich an, aktiv zuzuhören und nachfragen zu können und so auch nicht direkt ausgesprochene Probleme zu erkennen und Andeutungen richtig zu verstehen. Während einer Betreuung müssen Gespräche mit unterschiedlichen Personen geführt werden. Um etwas für die Jugendlichen zu erreichen, muss sich die Fachkraft auf den/die jeweiligen GesprächspartnerIn und seine/ihre Lebenswelt einstellen. So ist immer auch eine andere Atmosphäre herzustellen und z.B. ein Gespräch mit der Mutter des/r Jugendlichen anders zu führen als mit dem/der AusbildungsleiterIn einer Supermarktkette. Die Fachkräfte berichten, dass es in bestimmten Situationen und Gesprä-

chen sinnvoll und hilfreich sein kann, seinen Dialekt einzusetzen. Als eine weitere Teilkompetenz der Gesprächsführung wird die *Moderationsfähigkeit* erwähnt, die insbesondere in Gesprächen mit mehreren Beteiligten unabdingbar ist.

Um ihren beruflichen Alltag bewältigen zu können, bewerten die Fachkräfte *Organisationsfähigkeit* verbunden mit der *Fähigkeit zur Prioritätensetzung und Systematisierung* als sehr wichtig. Ebenso wie die Fachkräfte in der Wohngruppe sind die BetreuerInnen auch »nie mit ihrer Arbeit fertig«. Zusätzlich müssen die Fachkräfte beim betreuten Wohnen jedoch noch damit umgehen, dass ihr Tagesablauf nicht durch feste Arbeitszeiten gekennzeichnet ist. Es passiert häufig, dass einige GesprächspartnerInnen an einem Tag nicht erreicht werden konnten und diese Anrufe auf den Abend oder den nächsten Tag verschoben werden müssen. Durch die Besuche bei Jugendlichen entstehen dann aber auch schon wieder neue Aufgaben. Da sie ihren beruflichen Alltag selbst planen, müssen sie einen *genauen Terminplan führen, den Überblick behalten* und Termine koordinieren. Diesbezüglich sind *klare Zielorientierung und Zeitmanagement* von Nöten: »(...) *schnell sein (...) auch schnell handeln können, schnell organisieren und viele Sachen gleichzeitig machen (...) und Prioritäten setzen und abwägen können (...) das sind so die »Highlights« unserer Arbeit und ist auch das, was häufig sehr schwer fällt (...) oft muss, z.B. in einer Krise, ganz zeitnah reagiert werden und man muss ganz schnell was entscheiden (...)*«

Die notwendige Schnelligkeit beim Organisieren, Abwägen und die Fähigkeit, sich ad hoc auf einen thematischen Wechsel einzustellen, sind für die Fachkräfte Kompetenzen, die ständig trainiert werden müssen. Analytisches Denken und die Fähigkeit sicher und schnell formulieren zu können sind ihrer Meinung nach Kompetenzen, die für die organisatorischen und schriftlichen Arbeiten von größter Bedeutung sind.

Zu der Vielfalt an Methodenkenntnissen, die von den Fachkräften als erforderlich erachtet werden, gehören noch *methodische Basics in der Gruppenarbeit, der Elternarbeit sowie der Krisenintervention*.

#### Sozialkompetenz:

- Beziehungsfähigkeit
- Motivations- und Überzeugungsfähigkeit
- Rollenflexibilität
- Empathie
- Teamfähigkeit
- Ambiguitätstoleranz

Eine entscheidende soziale Kompetenz ist es, eine partnerschaftliche Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen zu können. Besonders wichtig dabei ist, das richtige Verhältnis von Nähe und Distanz herzustellen. Die Fachkräfte berichten, dass sie hierbei immer wieder vor ganz unterschiedliche Herausforderungen gestellt werden. In manchen Betreuungsverhältnissen stellt es eine außerordentliche Fähigkeit dar, überhaupt eine Beziehung zu dem jungen Menschen herzustellen, da dieser kaum von seinem Problem berichtet und so gut wie keine Nähe zulassen kann. Andere Betreuungsverhältnisse sind im Gegensatz dazu dadurch gekennzeichnet, dass der junge Mensch die BetreuerInnen

aus jeglichem Anlass anruft und sehr viel Zeit beansprucht. Neben der Fähigkeit zur Kontaktaufnahme bei Beginn eines Betreuungsverhältnisses wird auch die Rollenflexibilität, also die Fähigkeit, sowohl problemlösende Rollen als auch beziehungsbildende Rollen übernehmen zu können, als eine bedeutende Teilkompetenz der Beziehungsfähigkeit gesehen. Aufgabe der Fachkräfte ist es, für die Jugendlichen Partei zu ergreifen und in einem vertrauensvollen und offenen Verhältnis Entscheidungen zu treffen. Die Fähigkeit zur Empathie und Anteilnahme ist dabei eine erforderliche Kernkompetenz, die unbedingt mit der Fähigkeit zur Selbstbehauptung verzahnt sein muss. Im Kontakt mit den Jugendlichen spielt Kritik- und Auseinandersetzungsfähigkeit, die dazu verhelfen soll, auch bei Unstimmigkeiten klare Entscheidungen zu treffen und diese überzeugend zu präsentieren, ebenso eine wichtige Rolle wie die Fähigkeit motivieren und überzeugen zu können.

*Differenziertes Denken und Umsetzungsfähigkeit sind grundlegende Voraussetzungen für die erforderliche Teamfähigkeit. »(...) das Team ist ganz wichtig, denn wir arbeiten ja schon so viel allein vor uns hin und irgendwie braucht man dann auch die Verankerung im Team immer mal wieder (...) und vor allen Dingen der Austausch ist wichtig, damit man manche Sachen besser aushalten kann (...).«*

Für die Teamarbeit ist eine *realistische Selbsteinschätzung* wichtig, z.B. darüber, wann eigener Beratungsbedarf besteht und wann verstärkt inoffizielle Teamberatungen (»Tür- und Angelgespräche«) genutzt werden müssen. Zusätzlich zu den schon erwähnten Fähigkeiten des schnellen Handelns und Erkennens benötigen die Fachkräfte im Bereich der sozialen Kompetenzen die Fähigkeit, sich auch mit Unbehagen an neue, instabile Situationen anzupassen. Die Fachkräfte messen *Ambiguitätstoleranz* im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen große Bedeutung bei, da sie erwarten und befürchten müssen in immer kürzeren Zeitintervallen mit einer zunehmend schwierigen Klientel arbeiten zu müssen.

#### Persönlichkeitskompetenz:

- Flexibilität
- Belastbarkeit
- psychische Stabilität
- Autonomie und Selbstständigkeit
- Gelassenheit
- Frustrationstoleranz
- Innovationsfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- ganzheitliches und differenziertes Denken

Zu den wichtigsten persönlichen Kompetenzen im Berufsalltag des betreuten Wohnens zählen *Flexibilität* und *Belastbarkeit*, da Arbeitszeit und Freizeit nicht klar voneinander zu trennen sind und die Fachkräfte für die Jugendlichen telefonisch ständig erreichbar sind. Da sich die beruflichen Termine über den ganzen Tag verteilen und bis in den Abend hineinreichen können, wechseln sich private und berufliche Termine im Tagesverlauf ständig ab. Gelegentlich kann

es vorkommen, dass die Fachkräfte private Termine verschieben müssen, weil die zu betreuenden Jugendlichen abends anrufen, sich in einer Krise befinden und unbedingt Hilfe benötigen. Ein möglicher Tagesablauf verdeutlicht, welche persönliche und zeitliche Flexibilität von den Fachkräften gefordert wird: »(...) bei unserer Arbeit kann man sich von den Begriffen Arbeitszeit und Freizeit verabschieden (...) das gibt es nicht, weil (...) ich steh auf und mach das erste Telefonat, geh dann vielleicht laufen, komm zurück, mach das zweite Telefonat (...) keine Ahnung, geh dann einkaufen, fahr ins Büro und mach was, hab dann einen Termin mit einem Jugendlichen und dann hab ich vielleicht noch einen Lehrling, der erst spät abends kann und muss mir vielleicht zwischendrin noch frei nehmen (...) so halt (...) Freizeit gibt es in dem Sinne nicht (...) das vermischt und verwischt (...)*«*

Flexibilität ist aber auch im Umgang mit ständig neuen Situationen und Problemen erforderlich. Die Bereitschaft, sich ständig in neue Bereiche einzuarbeiten, Methoden flexibel anzuwenden oder sich neue Methoden anzueignen, ist nach der Meinung der befragten SozialpädagogInnen tagtäglich erforderlich. Da es ihr Berufsalltag erfordert, private Angelegenheiten oder Termine auch mal zu verschieben, sehen die Fachkräfte nur durch *Abgrenzungsfähigkeit* die Möglichkeit, *für ihre private Entlastung zu sorgen*. Damit die Bereiche des Arbeits- und Privatlebens nicht zu sehr verschwimmen, muss die Fachkraft auf ihre *eigene psychische Stabilität* achten und sich bei der Terminplanung »kontrollieren«. Dieses verlangt eine *selbstständige und autonome Arbeitsweise* und die Fähigkeit zur *Selbstdisziplin*. Aufgrund einer ständig wechselnden Arbeitsbelastung ist es bedeutsam *abwägen zu können*, wann das Privatleben vorgeht oder wann es sich bei dem Jugendlichen wirklich um eine akute Krise handelt.

Insbesondere aufgrund der aktuellen Entwicklungen und der finanziellen Drucksituation in der Jugendhilfe fühlen sich auch die betreuenden Fachkräfte einem großen Druck ausgesetzt und benötigen besondere Fähigkeiten zur Stressbewältigung. Die MitarbeiterInnen berichten diesbezüglich über ihren Ärger, ihre Ängste und ihren Frust. Gefühle, die sich nur durch *Gelassenheit und innere Ruhe* ausgleichen lassen. Eine gewisse *Frustrationstoleranz* ist erforderlich, da die Arbeit es häufig mit sich bringt, dass Situationen einen anderen Verlauf nehmen als geplant. Ein Beispiel hierfür: Eine Betreuerin unterstützt einen Jugendlichen über einen langen Zeitraum hinweg, damit dieser sein Ausbildungsverhältnis erfolgreich beendet. Trotzdem muss die Fachkraft evtl. damit umgehen können, dass diese die Ausbildung kurz vor der Abschlussprüfung abbricht. Solche Situationen lassen sich nach Angaben der Fachkräfte nur gut bewältigen, wenn die *Fähigkeit zur Selbstreflexion* genutzt wird, die Möglichkeit zur *Reflexion im Team* besteht und *Innovationsbereitschaft* vorhanden ist. Neu- oder Umgestaltung jeglicher Situationen muss möglich gemacht werden.

Ein *ganzheitliches und differenziertes Denken* wird von den Fachkräften als persönliche Grundvoraussetzung zur Bewältigung aller Aufgaben betrachtet.

#### *(f) Erforderliche Kernkompetenzen der Bereichsleitung*

Von der Bereichsleitung wird zur Bewältigung ihrer Aufgaben *fachlicher Weitblick* im Bereich der Fach- und Sachkompetenz verlangt. Betriebswirtschaftliche

Kenntnisse sieht die Bereichsleitung im betreuten Wohnen als hilfreich, aber nicht als unbedingt erforderlich an.

Neben den schon benannten methodischen Kompetenzen benötigt die Bereichsleitung ein hohes Maß an konzeptionellen Fähigkeiten. Es müssen Angebote entwickelt werden, damit der Verein auch angesichts der Forderung nach zunehmenden Kosteneinsparungen »am Markt« bleiben kann. Hohe *konzeptionelle und planerische Kompetenzen* sind auch bei der Entwicklung von Leitfäden für MitarbeiterInnengespräche oder bei der Entwicklung von Themen für Fortbildungen sowie bei der Formulierung von Stellenausschreibungen gefordert. Eine ausgeprägte *Moderationsfähigkeit* wird zur transparenten Darstellung von Leitungsentscheidungen vor dem MitarbeiterInnenteam sowie auch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit als dringend erforderlich erwähnt.

Zu den sozialen Kompetenzen gehört zusätzlich *Führungskompetenz*, die einen sehr *geschickten sozialen Umgang* auf unterschiedlichen Ebenen umfassen muss. Hierzu gehört auch, in Teamgesprächen ein gutes Klima und eine angenehme Gesprächsatmosphäre schaffen zu können. *Kompetenz im Bereich des Konfliktmanagements* spielt für die Bereichsleitung eine außerordentliche Rolle, da ihr die Teamführung und somit auch die Konfliktklärung obliegt. *Kompromiss- und Aushandlungsfähigkeit* ist ebenfalls notwendig, um Ressourcen bei den MitarbeiterInnen zu erkennen, zu fördern und mit ihnen gemeinsam berufliche Perspektiven zu entwickeln.

Eine besondere *Belastbarkeit und Integrationsfähigkeit* benötigt die Bereichsleitung im Bereich der persönlichen Kompetenzen, da sie alleine und ohne den Teamhintergrund arbeiten muss. Diesem Druck standzuhalten erfordert eine *starke Persönlichkeit*, die auch Unstimmigkeiten und Auseinandersetzungen aushalten kann. Die Bereichsleitungen müssen besonders viel Druck aushalten, weil sie Anweisungen von der Gesamtleitung bekommen, die MitarbeiterInnen an der Basis aber häufig gegensätzliche Forderungen stellen.

Die befragte Bereichsleitung ist der Meinung, dass *Innovationsfähigkeit* aufgrund der Haushaltslage immer wichtiger wird, da der Verein gezwungen ist, kostengünstigere und noch flexiblere Angebote zu machen.

#### 6.4.3 Einschätzungen und neue Herausforderungen

Die befragten Fachkräfte gehen im Wesentlichen davon aus, dass sie die von ihnen benannten erforderlichen Kernkompetenzen durch ihre Berufserfahrung und die Routine erlernt haben. Als die notwendigsten Voraussetzungen, um in der Praxis handlungsfähig zu sein, werden persönliche Kompetenzen angesehen, die als schwer erlernbar und durch die Ausbildung als nicht vermittelbar gelten. Eine ebenso große Bedeutung wird aber auch den sozialen Kompetenzen beigemessen, die sich nach Ansicht der Fachkräfte im Laufe der Berufserfahrung entwickeln und sich nicht klar von persönlichen Kompetenzen abgrenzen lassen. Auffällig ist, dass Fach- und Sachkompetenz von den befragten MitarbeiterInnen in den Gruppendiskussionen wenig benannt wurde. Wichtiger erschienen methodische Kompetenzen, die dazu verhelfen, in der tagtäglichen Praxis handlungsfähig und sicher zu sein. In diesem Zusammenhang wird auch

der Fähigkeit, sich in Situationszusammenhängen schnell das nötige (Fach-) Wissen beschaffen zu können, bedeutsam.

Mit den tatsächlichen Aufgaben und Anforderungen im Bereich der Sozialarbeit sind, da sind sich die Fachkräfte einig, die PädagogInnen erst in der Praxis und während ihrer ersten Berufstätigkeit konfrontiert. Während dieser ersten Tätigkeit muss dann das erforderliche methodische Handwerkszeug neu gelernt und vorhandenes Wissen erprobt werden. Aufgrund der Vielfältigkeit der sozialen Arbeit finden es fast alle Fachkräfte nicht verwunderlich, dass sie sich nach der Ausbildung in ihrem Arbeitsfeld erst einarbeiten und die meisten notwendigen Kompetenzen neu erwerben mussten.

Die Erstausbildung allein reicht ihrer Meinung nach nicht aus, um in der Praxis bestehen zu können, denn »(...) *das Studium kann nur eine Grundlage sein (...)* man muss das dann selber ausbauen (...) *es ändert sich ja auch immer viel (...)* ein bisschen mehr Verzahnung wäre wahrscheinlich trotzdem nicht schlecht (...) *aber alles, was ich so für den Beruf gelernt habe, habe ich erst später gelernt (...)* und die Fortbildungen machen es (...) *ja, und bestimmte Bereiche kann das Studium auch nicht abdecken oder wie will man dort die ganzen persönlichen Ressourcen lernen (...)*«

Als besonders hilfreich für diesen Einarbeitungsprozess wurden die KollegInnen und insbesondere die Reflexionsmöglichkeiten im Team, aber auch Supervisionen und Fortbildungen empfunden. Dem Team wurde insbesondere von den Fachkräften im betreuten Wohnen eine außerordentliche Bedeutung zugewiesen, da die SozialpädagoInnen in ihrer Arbeit sehr viel alleine und auf sich selbst gestellt arbeiten müssen. Das Team bietet Entlastung und Unterstützung sowie Hilfe bei der Stärkung der Persönlichkeitskompetenzen. Natürlich müssen bei den Fachkräften soziale Kompetenzen vorausgesetzt werden, damit sie das Team als Entwicklungs- und Entlastungsinstanz überhaupt nutzen können.

In Form von Selbstmanagement, indem sie jede Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit nutzen, erarbeiten sich die Fachkräfte ihre erforderlichen Kompetenzen.

Im Nachhinein haben das Praktikum während der Ausbildung sowie jeder Praxiskontakt für die PädagogInnen eine große Bedeutung, die sie während der Ausbildung unterschätzt und deren Lernmöglichkeiten sie nicht ausreichend genutzt haben. Für die Ausbildung wird generell eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis gewünscht, indem mehr Austausch mit der Praxis stattfindet und die Lernenden mehr Möglichkeiten haben, unterschiedliche Berufsfelder kennen zu lernen. Diese Möglichkeit wird durch die Einbettung mehrerer Blockpraktika in die Ausbildung und auch eines begleitenden Austauschs als realisierbar angesehen. Kritisiert werden eine oft fehlende Anleitung sowie mangelnde Reflexionsmöglichkeiten während der praktischen Phasen in der Ausbildung. Welche große Bedeutung es hat, während der praktischen Phasen eine eigene Aufgabe zugeteilt zu bekommen, wird bisher anscheinend von Praktikumsstellen unterschätzt. Die Möglichkeit, im Rahmen eines beruflichen Austauschs neue Erfahrungen und vielleicht sogar Auslandserfahrungen zu machen und in diesem Zusammenhang interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, sehen insbesondere die jüngeren ErzieherInnen unter den Fachkräften für sich

verschlossen, da die unterschiedlichen Ausbildungssysteme der Länder dieses nicht ermöglichen.

Der Ausbau von sozialen Kompetenzen, wie z.B. der Teamfähigkeit könnte und sollte schon während der Ausbildung mehr gefördert werden. Vorstellbar wäre z.B. eine supervisorische Begleitung von Gruppenprozessen. Generell wird an den Ausbildungen kritisiert, dass die Lernenden zu sehr auf sich alleine gestellt sind, zu wenig im Team arbeiten und zudem zu selten hervorgehoben werde, wie wichtig das Engagement und Interesse der Lehrenden für die Qualität der Ausbildungen ist. Diese Bedeutung gerate häufig ebenso in den Hintergrund, wie die Tatsache, dass Noten nicht unbedingt eine Aussage darüber machen, wie die Fachkräfte in der Praxis zurechtkommen. Denn die dort schwer oder gar nicht zu benotenden sozialen und persönlichen Kompetenzen sowie die Anwendung von Methodenkenntnissen in der Praxis stellen die eigentlich relevanten Kompetenzen für die befragten Fachkräfte dar. Es kommt dabei die Frage auf, inwieweit die Überprüfung der persönlichen Eignung bzw. ein Aufnahmeverfahren für die Ausbildung zu (sozial-)pädagogischen Berufen notwendig und sinnvoll wäre.

Die Fachkräfte im Gruppendienst (Wohngruppe) beurteilen ihre Berufs- und Arbeitssituation ähnlich wie die Fachkräfte in der vergleichenden Berufsfeldanalyse von Günther/Bergler Anfang der 1990er-Jahre. Es ist eine generelle Zufriedenheit mit der Berufsaufgabe, aber eine gewisse Unzufriedenheit in Bezug auf die Vergütung und die Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zu verzeichnen.

Die in der exemplarischen Untersuchung befragten MitarbeiterInnen gaben an, dass sie insbesondere die Fort- und Weiterbildungsangebote als unzureichend und unbefriedigend empfinden. Da das Feld der Sozialen Arbeit insgesamt ein sehr komplexes ist, werden in vielen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe bei der Stellenvergabe neben der Grundausbildung Zusatzqualifikationen häufig schon vorausgesetzt. Als problematisch wird dabei angesehen, dass die – privat zu tragenden - Kosten der Zusatzausbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen in keinem Verhältnis zu dem Einkommen der Fachkräfte stehen. Des Weiteren wird im Fort- und Weiterbildungsbereich nach Ansicht der Fachkräfte wenig beachtet, dass der Bereich der Heimerziehung ein von Frauen dominiertes Arbeitsfeld ist. Fortbildungsangebote, die einen Berufswiedereinstieg nach dem Erziehungsurlaub oder einer längeren Familienphase erleichtern würden, gibt es bisher nicht. Ein Wiedereinstieg fällt aber insbesondere im Bereich der Heimerziehung schwer, da man dort besonders stark mit den Folgen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, konzeptionellen Veränderungen, aber auch mit der Veränderung der Jugendlichen konfrontiert wird.

Von den Fachkräften wird die Tätigkeit im Arbeitsfeld der Heimerziehung im Hinblick auf das Älterwerden im Beruf kritisch betrachtet. Der Schichtdienst in der Wohngruppe, aber auch die nötige Flexibilität im betreuten Wohnen sowie der ständige Kontakt und Austausch mit Jugendlichen erscheint vielen Fachkräften umso kräftezehrender und unattraktiver, je älter sie werden. Die Altersstruktur in der untersuchten Wohngruppe zeigt den für die Wohngruppenarbeit typischen Befund, dass dieses Arbeitsfeld vor allem als Be-

rufseinstieg gewählt wird. Die Fluktuation ist hoch und die MitarbeiterInnen in den Wohngruppen sind dementsprechend jung. Die untersuchte Einrichtung berichtet, dass sich die Fluktuation nochmals dadurch erhöht, dass BerufseinsteigerInnen häufig die Hürde zwischen Ausbildung und beruflicher Praxis nicht erfolgreich bewältigen. Insbesondere die Bereichsleitung und die in der Gruppe arbeitenden KollegInnen sind daher häufig und intensiv mit der Aufgabe der Einarbeitung beschäftigt. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang auch, dass z.B. universitär ausgebildete Diplom-pädagogInnen ihren Berufseinstieg im Arbeitsfeld der Heimerziehung finden. Die Zusammenarbeit der Fachkräfte mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau kann nach Angaben der befragten MitarbeiterInnen schwierig sein, da je nach Ausbildung eine andere Herangehensweise an die Arbeit erkennbar ist und die Verständigung manchmal schwer fällt.

Die Untersuchung von Günther/Bergler (1992) zeigt, dass Fachkräfte schon Anfang der 1990er-Jahre auf die ungünstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die auf das Berufsfeld einwirken, aufmerksam gemacht haben. Diese Rahmenbedingungen und Wandlungsprozesse, so zeigen die Institutionenporträts, führen aus der Sicht der Fachkräfte zunehmend zu wahrnehmbaren Veränderungen des Arbeitsfeldes und des Arbeitsplatzes. Diese Veränderungen werden von den Fachkräften sowohl in der Wohngruppe als auch im betreuten Wohnen dahingehend wahrgenommen, dass immer mehr Flexibilität und ein schnelles Arbeiten in zunehmend kürzeren Zeiträumen mit unterschiedlicher Klientel erwartet werden. Die Zieldefinitionen einer Hilfe müssten immer genauer werden, während die Zeit zur Erreichung der Ziele immer knapper würde. Die Fachkräfte im Gruppendienst sehen eine Schwierigkeit darin, dass die Gruppen instabiler werden, da die Jugendlichen immer schneller aus einer Maßnahme entlassen werden. In diesem Zusammenhang gewinnt nach Meinung der Fachkräfte die Elternarbeit in Zukunft an Bedeutung und die Vonselbstständigkeit wird weniger im Vordergrund stehen. Die Fachkräfte aus dem Bereich des betreuten Wohnens sehen diese möglichen Veränderungen ihrer Arbeit bezüglich der Altersstruktur der Jugendlichen: »(...) Elternarbeit nimmt momentan nicht so wahnsinnig viel Zeit ein, weil die Jugendlichen fast alle über 18 sind (...) und oft wollen es weder die Jugendlichen noch die Eltern und daher kommt es dann nicht zustande (...) es gibt da aber gerade so eine Verschiebung dahin, dass die Jugendlichen jünger werden, da für junge Volljährige keine Hilfen mehr gewährt werden sollen, d.h. auch, es kommt dann Elternarbeit verstärkt auf uns zu (...) da wird der Zeitaufwand dann größer und man muss es auch können (...)«

Nicht zuletzt aufgrund der angespannten finanziellen Situation im Bereich der Jugendhilfe werden von den Fachkräften eher negative Veränderungen und auch insgesamt ein Abbau im Bereich der stationären Unterbringungen erwartet. Bei den MitarbeiterInnen führen diese Entwicklungen zu Zukunfts- und Bewältigungsängsten, da sie nicht wissen, wie sich ihr Arbeitsplatz eventuell verändern wird und ob sie ihn überhaupt behalten können. Die Fachkräfte im betreuten Wohnen verweisen auf die Notwendigkeit, neue Methoden zu erlernen, um den Anforderungen einer verkürzten Betreuung gerecht zu werden. Sie befürchten, Jugendliche betreuen zu müssen, die eigentlich gar nicht in die

Maßnahme passen und sehen sich zukünftig mit ganz anderen und vielfältigeren Zielgruppen arbeiten: »(...) es sind jetzt neue Kompetenzen gefordert, da sich die politische Lage geändert hat (...) wir wissen nicht, wie sich die Jugendhilfe überhaupt weiterentwickelt (...) daher brauchen wir jetzt halt andere und neue Kompetenzen (...) also z.B., dass wir jetzt schnell betreuen (...) also nur ein paar Monate und dann wieder umstellen (...) also die Pädagogik tritt in solchen Spannungs- und Drucksituationen in den Hintergrund (...) man kann halt nicht so arbeiten, wie man eigentlich könnte und muss ganz andere Prioritäten setzen (...)«

Ärger äußern die Fachkräfte über die Tatsache, dass ihre an sich erfolgreiche Arbeit aus Kostengründen weniger effektiv zu werden droht. Eine weitere Befürchtung der Fachkräfte ist, dass in Zukunft noch größere Anforderungen an ihre Flexibilität gestellt werden. Und, dass es bald keine festgeschriebene wöchentliche Arbeitszeit mehr gibt, sondern bei viel Bedarf viel gearbeitet werden muss und ansonsten Stunden einzusparen sind. Die Bereichsleitungen sind in diesem Zusammenhang durch ihre Träger gefordert, innovativ zu sein und andere Angebotsformen auszubauen oder zu entwickeln. Im Hinblick darauf, dass die Jugendlichen angeblich immer auffälliger und schwieriger werden, äußern die Fachkräfte große Unsicherheit, was auf sie zukommen könnte. Um den aktuellen Forderungen überhaupt gerecht werden zu können, gehen die Fachkräfte von einem ständig zunehmenden Bedarf an Fortbildungen aus.

#### 6.4.4 Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die im Rahmen der Institutionenporträts ermittelten Aufgaben- und Kompetenzprofile lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Tätigkeitsbereiche Planung, Organisation und Verwaltung sowie das schriftliche Arbeiten haben sich in der Vergangenheit zu sehr zeitaufwendigen Aufgaben entwickelt. In Bezug auf die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen bedeutet dies, dass zu wenig Zeit für gemeinsame Aktivitäten vorhanden ist und sich der Kontakt mit den Jugendlichen teilweise auf Gespräche und notwendige Erledigungen begrenzt. Die Fachkräfte befürchten, dass diese Planungs- und Organisationsaufgaben in Zukunft einen noch größeren Raum einnehmen werden, da die Jugendlichen in einem immer kürzeren Zeitraum betreut werden müssen und sich der Verwaltungsaufwand zudem durch Qualitätskontrollen und die Dokumentationspflicht erhöht.
- Zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags sehen die Fachkräfte persönliche und soziale Kompetenzen als die wichtigsten Fähigkeiten an. Im Bereich der persönlichen Kompetenzen werden insbesondere Flexibilität, Belastbarkeit und eine stabile Persönlichkeit hervorgehoben. Diese Kompetenzen sollten nach Ansicht der Fachkräfte schon vor der Ausbildung grundsätzlich vorhanden sein. Aber auch während der Ausbildung, so eine vielfache Forderung, sollten die Lehrenden mehr darauf achten, ob die persönlichen Voraussetzungen überhaupt gegeben sind.
- Teamfähigkeit und Beziehungsfähigkeit sind neben vielen anderen sozialen Kompetenzen für die Bewältigung der Aufgaben von großer Bedeutung.

Das Team hat für die MitarbeiterInnen eine unterstützende und entlastende Funktion, ohne dessen Rückhalt sie ihre Arbeit nicht bewältigen könnten. Die PädagogInnen fänden es daher sinnvoll, wenn die sozialen Kompetenzen in der Ausbildung stärker trainiert würden. Vorstellbar wäre dies zum Beispiel durch Gruppenarbeit, die intensiv begleitet und im Nachhinein reflektiert wird.

- Fach- und Sachkompetenz wurde von den befragten Fachkräften seltener als erforderliche Kernkompetenz benannt. Im Rahmen dieser Untersuchung ließ sich jedoch nicht klären, ob das Fachwissen als selbstverständlich angesehen oder aber für die alltägliche Arbeit als nicht so bedeutsam eingeschätzt und daher weniger stark benannt wird. Im Bereich der methodischen Kompetenzen bekommt Fach- und Sachkompetenz insofern eine Bedeutung, als dass die Fachkräfte über die Fähigkeit verfügen müssen, sich schnell unterschiedliches Wissen zu beschaffen bzw. es als Arbeitserleichterung empfinden, darüber informiert zu sein, bei welchen KollegInnen man welche Informationen und bestimmtes Wissen abfragen kann. Der Fachdienst verweist auf eine notwendige und außerordentlich hohe Fach- und Sachkompetenz im Zusammenhang mit Vermittlungskompetenz, weil das Fachwissen der Fachkräfte im Gruppendienst, insbesondere im entwicklungspsychologischen und entwicklungspathologischen Bereich, häufig nicht ausreichend ist.
- Als die grundlegendsten methodischen Fähigkeiten werden Gesprächsführung, Zeitmanagement und die Fähigkeit, Prioritäten setzen zu können, benannt. In den Gruppendiskussionen wurde mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dass die Ausbildung einen anwendungsbezogenen Erwerb dieser Kompetenzen verstärkt sicherstellen sollte. Die MitarbeiterInnen sind einheitlich der Meinung, dass sie durch den Austausch mit KollegInnen, durch die Berufserfahrung und durch Fortbildungen überhaupt erst handlungsfähig geworden sind.
- Die Bereichsleitung der Wohngruppe und des betreuten Wohnens sowie der Fachdienst benötigen zur Bewältigung ihrer Arbeit Kompetenzen aus allen vier Kompetenzbereichen, wobei das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen besonders wichtig ist. Pädagogisches und betriebswirtschaftliches Wissen sowie ein umfangreiches Wissen aus lebenspraktischen Bereichen werden als die wichtigste Fach- und Sachkompetenz benannt. Die Leitungsposition erfordert hohe Planungs- und Personalführungskompetenzen sowie zunehmend die Fähigkeit, intensive Öffentlichkeitsarbeit betreiben zu können, da aufgrund der finanziellen Situation eine Konkurrenzsituation zwischen den Anbietern der Erziehungshilfen entsteht.

Die Ergebnisse der Institutionenporträts zeigen, dass gesellschaftliche Veränderungen und die persönlichen Berufsperspektiven bei den Fachkräften in der Heimerziehung zu einer gewissen Berufsunzufriedenheit und Zukunftsängsten führen:

- Berufliche Veränderungs- oder Aufstiegsmöglichkeiten sind äußerst gering. Der Gedanke an das Älterwerden im Beruf beunruhigt die MitarbeiterInnen.

Der Schichtdienst oder sehr flexible Arbeitszeiten sowie auch die ständigen Auseinandersetzungen mit Jugendlichen erscheinen mit zunehmendem Alter belastender.

- Immer häufiger werden schon in Stellenausschreibungen Zusatzqualifikationen gefordert, deren privat zu tragende Kosten nicht im Verhältnis zu dem Einkommen der Fachkräfte stehen.
- Es wird nicht berücksichtigt, dass es sich im Arbeitsfeld der Heimerziehung weitgehend um ein Berufsfeld von Frauen handelt. Fortbildungen, die nach einer längeren Familienphase einen Wiedereinstieg in das Arbeitsfeld ermöglichen bzw. erleichtern würden, gibt es bisher nicht.
- Die hohe Fluktuation der MitarbeiterInnen in der Wohngruppenarbeit, kürzere Aufenthalte der Kinder und Jugendlichen in den Gruppen und ein erhöhter Verwaltungsaufwand führen dazu, dass die Fachkräfte anders arbeiten müssen, als sie es eigentlich für sinnvoll hielten.
- Aufgrund der finanziellen Engpässe und der Einsparungen im stationären Bereich fürchten die Fachkräfte um ihren Arbeitsplatz oder gehen davon aus, dass sie massive Veränderungen ihrer Arbeit und eine Verschlechterung ihrer Arbeitsbedingungen erleben werden.
- Von den Fachkräften wird immer mehr Flexibilität und ein immer schnelleres Arbeiten/Betreuen verlangt. Sie haben die Befürchtung, dass Kostengesichtspunkte und nicht die Pädagogik in Zukunft im Vordergrund stehen wird. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine immer schwierigere Klientel zu betreuen ist und nicht mehr danach gefragt wird, ob Maßnahmeart und -dauer aus pädagogischer Sicht angemessen und sinnvoll sind.
- Die Fachkräfte nehmen Veränderungen wahr in Bezug auf eine immer jünger werdende Klientel und die Forderung, verstärkt auf eine schnelle Rückführung in das Elternhaus hinzuarbeiten. Elternarbeit wird demnach in Zukunft an Bedeutung gewinnen, aber auch viel Zeit und methodisches Können von den PädagogInnen verlangen.
- Aufgrund der Veränderungen in den Arbeitszusammenhängen formulieren die Fachkräfte einen erhöhten Fortbildungsbedarf, wie z.B. zu Themen wie Methoden der Elternarbeit, Gesprächsführungstechniken (in unterschiedlichen Zusammenhängen), Zeitmanagement und einen Wunsch nach Austausch und Hilfe bei der Erarbeitung beruflicher Perspektiven.

### *Fazit*

Vergleicht man die Ergebnisse der Institutionenporträts mit den Ergebnissen der Sekundäranalyse ist eine andere Gewichtung der erforderlichen Kernkompetenzen feststellbar. Die Institutionenporträts zeigen, dass die persönlichen und alltagspraktischen Kompetenzen für die Fachkräfte einen sehr hohen Stellenwert haben. Teamfähigkeit, Belastbarkeit und Flexibilität sind Kompetenzen, die für die Fachkräfte eine besondere Bedeutung haben, da sie besonders viel alleine arbeiten. Je nachdem in welchem Bereich der Heimerziehung die Fachkräfte tätig sind, unterscheidet sich jedoch, was die Fachkräfte genau unter diesen Kompetenzen verstehen. Die Fachkräfte in der Wohngruppe nennen Be-

lastbarkeit und Flexibilität als erforderliche Kompetenzen, weil sie bis zu 30 Stunden alleine im Dienst sind und flexibel auf alle Anliegen der Jugendlichen reagieren müssen. Und die Fachkräfte im betreuten Wohnen müssen ihrer Ansicht nach flexibel und belastbar sein, weil es in ihrem Arbeitsbereich keine klare Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit gibt. Die jeweiligen institutionellen Settings und die dort vorherrschenden Arbeitsformen prägen also in hohem Maße die Wahrnehmung dafür, welche Kompetenzen jeweils als notwendig erachtet werden.

Des Weiteren werden im Rahmen der Institutionenporträts von den befragten Fachkräften einige Kompetenzen zur Bewältigung ihrer alltäglichen Aufgaben genannt, die in den Materialien der Sekundäranalyse nicht vorkommen sowie einige Kompetenzen nicht genannt werden, die im Rahmen der Fachdebatte intensiv diskutiert werden. Für die Fachkräfte an der Basis ist z.B. die Fähigkeit, nicht vorhandenes Wissen schnell organisieren zu können besonders bedeutsam. Ebenso wird die Notwendigkeit von hauswirtschaftlichem Wissen und Zeitmanagement von den Fachkräften oft erwähnt. Spezielles Fachwissen oder so genannte neue Anforderungen werden von den Fachkräften an der Basis kaum benannt, obwohl sie in der Fachdiskussion als unabdingbar eingeschätzt werden. Es zeigt sich, dass in der Heimerziehung das »learning by doing« für die Fachkräfte eine besondere Bedeutung hat, weil es für sie in erster Linie darauf ankommt in unterschiedlichen und nicht vorhersagbaren Arbeitssituationen angemessen reagieren zu können.

## 6.5 Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Fasst man die Ergebnisse der vorliegenden Expertise für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung zusammen zeigt sich, dass es kein einheitliches Kompetenzprofil für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung gibt. Eine Gegenüberstellung der Sekundäranalyse mit den Ergebnissen der empirischen Stichprobenuntersuchung zeigt *Diskrepanzen zwischen fachlichen Forderungen und der Umsetzung in der Praxis*, auf die teilweise auch in der aktuellen Fachdiskussion aufmerksam gemacht wird:

- Ansätze und Konzepte zur Arbeit mit MigrantInnen, die Umsetzung der Beteiligungsrechte oder die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Unterschieden haben bisher kaum Eingang in die Praxis gefunden. Die im Rahmen der Institutionenporträts befragten Fachkräfte merken diesbezüglicher Nachfragen jedoch an, dass viele dieser Ansätze nicht neu sind, sondern sich in der alltäglichen Arbeit wiederfinden.
- Präventive Aufgaben können nach Angaben der befragten Fachkräfte in den Erziehungshilfen nicht mehr erfüllt werden, da Hilfen oft erst eingeleitet werden, wenn eine Intervention dringend erforderlich ist. Für zusätzliche präventive Angebote bleibt in einer Maßnahme keine Zeit. Dies widerspricht dem eigentlichen Charakter der Hilfen zur Erziehung und verhindert die Weiterentwicklung präventiver Angebote in der Praxis.
- Aufgrund struktureller Veränderungen wird eine verstärkte Elternarbeit, die bisher eher wenig praktiziert wird, in Zukunft von größerer Bedeutung und

auch schwieriger sein. Die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen werden jünger, die Hilfen werden immer seltener auf Dauer angelegt und als zentrales Ziel wird immer öfter eine Rückführung in die Herkunftsfamilie formuliert.

- Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu den Jungen und Mädchen gilt als die Hauptaufgabe der Fachkräfte in der Heimerziehung. Aufgrund zunehmender Verwaltungs- und Organisationsaufgaben steht den MitarbeiterInnen in den Einrichtungen aber häufig nicht mehr genügend Zeit für die Beziehungsarbeit und gemeinsame Unternehmungen zur Verfügung.

Vergleicht man die Ergebnisse der Sekundäranalyse mit den Ergebnissen der Institutionenporträts zeigt sich, dass die befragten Fachkräfte an der Basis insbesondere alltagspraktische und persönliche Kompetenzen für erforderlich halten. In der aktuellen Fachdiskussion werden vorwiegend »neue Anforderungen« diskutiert, die sich derzeit aus den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen ergeben. Versucht man jedoch die Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen der Sekundäranalyse und der Institutionenporträts zusammenzufassen zeigt sich, dass folgende *Kompetenzen bei den Fachkräften zusätzlich erforderlich wären*:

- Das in den Ausbildungen vermittelte Wissen ist für die Fachkräfte in der Praxis häufig nicht anwendbar. Es besteht nach wie vor die Schwierigkeit für die Fachkräfte, theoretisches Wissen in praktisches Handlungswissen umzusetzen (vgl. hierzu auch Lüders 1989).
- Die Fach- und Sachkompetenz ist bei den MitarbeiterInnen in den Erziehungshilfen teilweise schwach ausgeprägt. Es fehlt insbesondere anwendbares Wissen über Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie sowie über familiäre Zusammenhänge.
- Gesprächsführungskompetenz in unterschiedlichen Bereichen ist für die Arbeit in den erzieherischen Hilfen grundlegend. Die unterschiedlichen GesprächspartnerInnen und Situationen erfordern eine umfangreiche Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, verschiedene Methoden der Gesprächsführung sicher anwenden zu können. Die befragten Fachkräfte sehen einen großen Bedarf in der ständigen Ausweitung dieser Kompetenzen und bemängeln die Tatsache, dass sie sich diese Fähigkeiten durch ihre Berufstätigkeit oder private Fortbildungen mehr oder weniger allein aneignen mussten.
- Die Forderung nach verstärkter Elternarbeit und das Ziel, Familien frühzeitig zu unterstützen, erfordern umfangreiche Methoden der Elternarbeit. Die Institutionenporträts zeigen, dass Elternarbeit bisher eine »unbeliebte« Aufgabe war, die u.a. aufgrund fehlender Mitwirkung der Eltern oder weil die Kinder und Jugendlichen es nicht forderten, selten angegangen wurde. Ein entscheidender Punkt ist aber auch die fachliche Unsicherheit im Umgang mit den Eltern sowie fehlende Kenntnisse in den Methoden der Elternarbeit.
- Beschreiben die Fachkräfte ihre alltäglichen Handlungsvollzüge in der praktischen Arbeit, verweisen sie auf die zunehmende Bedeutung von gutem Zeitmanagement. Die Fachkräfte sehen sich bei der Bewältigung ihrer Arbeit unter Zeitdruck gesetzt und vermuten, dass dieser sich durch zuneh-

mende Verwaltungsaufgaben und Dokumentationspflichten im Rahmen der Qualitätsentwicklung noch verstärken wird. Im Bereich des Zeitmanagements ist daher ein zusätzlicher Kompetenzbedarf zu verzeichnen, weil die Organisations- und Strukturierungsfähigkeit für die Fachkräfte immer wichtiger wird.

- Die zu beobachtende Flexibilisierung der Hilfeformen erfordert Kreativität und erhöhte Innovationsfähigkeit. Die knappen finanziellen Mittel fordern die Fachkräfte heute dazu auf, die Angebote kreativ und so flexibel zu gestalten, dass ein maximaler Erfolg mit den zur Verfügung stehenden geringen Mitteln ermöglicht werden kann. In Einzelfällen sind auch neue Angebotsformen zu konzipieren, die dem jeweiligen Bedarf gerecht werden.

Dem Gefälle bzw. dem mangelnden Bezug zwischen Theorie und Praxis kann nur begegnet und sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen können nur dann angemessen berücksichtigt werden, wenn folgende *Veränderungen in den Strukturen und Inhalten der pädagogischen Grundausbildungen* stattfinden:

- Grundlegend muss die Frage nach der Form der Wissensvermittlung gestellt werden. Auf der einen Seite sollen keine Spezialisten, sondern Fachkräfte für alle Felder der Erziehungshilfen ausgebildet werden. Auf der anderen Seite erfordern die verschiedenen Arbeitsfelder auch unterschiedliche Kompetenzen. Die Vermittlung des umfangreichen theoretischen Wissens sollte mit einem deutlich höheren Praxisbezug erfolgen, um den Lernenden u.a. deutlich zu machen, dass man zwar nicht alle Kompetenzen in jeder Tätigkeit braucht, sie aber dennoch wichtig sind, um Handlungsoptionen und die Möglichkeit zu einem Arbeitsplatzwechsel zu haben. Eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis wäre z.B. durch häufigere Besuche von Fachkräften aus der Praxis in den Ausbildungsinstitutionen oder durch Besuche der Lernenden in den Einrichtungen denkbar.
- Die Bedeutung des Praktikums wird häufig von Seiten der Ausbildungsstätten, der Praktikumsstellen sowie von den Auszubildenden unterschätzt. Während des Praktikums eigene Aufgaben schon selbstverantwortlich zu übernehmen, wäre für die Lernenden sehr wichtig, weil in der Ausbildung vieles gelehrt, aber wenig eingeübt wird. Durch eine qualifizierte Anleitung während des Praktikums oder der praktischen Phasen sowie durch ausreichend verankerte Reflexionsmöglichkeiten in Ausbildungs- und Praktikumsstellen könnte die berufliche Handlungssicherheit schneller erreicht werden.
- Die Notwendigkeit einer stabilen Persönlichkeit für die Arbeit in den erzieherischen Hilfen muss in den Ausbildungsstätten verstärkt thematisiert werden. Fremdeinschätzungen zur Belastungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu einer angemessenen Selbsteinschätzung müssen Eingang in die Ausbildungsgänge finden, wenn die zahlreichen Überforderungssituationen von BerufsanfängerInnen vermieden werden sollen.
- Während der Ausbildung sollten methodische Kompetenzen eingeübt und Methodenkenntnisse nicht nur theoretisch vermittelt werden. Die Tatsache, dass sich viele Fachkräfte zu Beginn ihrer Berufstätigkeit zunächst »hand-

lungsunfähig« fühlen, hängt damit zusammen, dass die Anwendung der Methoden im direkten Klientenkontakt eine zu hohe Herausforderung darstellt. Ein sicherer Umgang der Fachkräfte mit den Methoden Sozialer Arbeit könnte Behauptungen von KollegInnen aus den Bezugsdisziplinen, wie z.B. »Methoden seien nicht vorhanden«, entkräften und das Bild der Jugendhilfe in der Öffentlichkeit verbessern.

Neue Anforderungen an die Fachkräfte und entsprechende neue Aufgabenschreibungen lassen sich nicht nur über Anordnungen oder Arbeitsplatzbeschreibungen erfüllen. Umfangreiche und qualifizierte sozialpädagogische Fort- und Weiterbildung wird nicht zuletzt aufgrund gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungsprozesse in Zukunft immer wichtiger. Ein *Fort- und Weiterbildungsbedarf in den erzieherischen Hilfen* ist hauptsächlich in folgenden Bereichen zu sehen:

- Die Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen, insbesondere im Bereich der Heimerziehung, wünschen sich vermehrt den Austausch mit FachkollegInnen. Der Wunsch eines verstärkten Erfahrungsaustauschs begründet sich dadurch, dass in diesem Arbeitsfeld sehr viel alleine mit den Klienten gearbeitet wird.
- In Rahmen von Fortbildungen über aktuelle Entwicklungen und den neuesten Stand der Fachdiskussion informiert zu werden, wäre für die Fachkräfte nicht nur interessant, sondern würde ihnen auch mehr Sicherheit in ihrer Berufsidentität geben.
- Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten stellt für die Fachkräfte eine besondere Herausforderung dar. Sie wünschen sich Sicherheit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, um auch in Krisensituationen handlungsfähig sein zu können.
- Die Diskussion um die Umsetzung der Beteiligungsrechte oder des Hilfeplanverfahrens verweisen auf einen enormen Fortbildungsbedarf. Im Rahmen der Institutionenporträts konkretisieren die befragten Fachkräfte ihren Fortbildungsbedarf, indem sie feststellen, dass es häufig schwierig ist die theoretischen Kenntnisse der Gesprächsführung in ihrer Arbeit methodisch anzuwenden.
- Die Fachkräfte sehen einen großen Fortbildungsbedarf im Bereich des Zeitmanagements, weil der Zeitaufwand für Verwaltungsarbeiten erheblich gestiegen ist und sie zudem das Gefühl haben, immer schneller arbeiten zu müssen.

Fasst man die vorliegenden Ergebnisse zusammen, lässt sich feststellen, dass ein einheitliches Aufgaben- und Anforderungsprofil für die Fachkräfte im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung noch nicht existiert. Weder die in den Fachdebatten diskutierten Kompetenzprofile noch die im Rahmen der Institutionenporträts genannten Kompetenzen beziehen sich auf ein einheitliches Berufsbild. Die fehlende Berufslogik wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass ganz unterschiedlich ausgebildete Fachkräfte in den einzelnen Arbeitsbereichen die gleichen Tätigkeiten ausführen. Die Ergebnisse der Institutionenporträts verdeutlichen diesbezüglich, dass sich die Ausbildungsunterschie-

de im Laufe der Berufstätigkeit nivellieren. ErzieherInnen und Diplom-PädagogInnen sind einheitlich der Meinung, dass ihnen Lebens- und Berufserfahrung sowie der Zusammenhalt im Team erst die Sicherheit im alltäglichen Handeln gegeben haben. Im Hinblick auf die Grundausbildungen wird somit deutlich, dass theoretisch vermitteltes Wissen in den alltäglichen Handlungsvollzügen häufig nicht umgesetzt werden kann. Während der ersten Berufstätigkeit wird ein ständiger Bedarf an Fort- und Weiterbildung formuliert, weil den Fachkräften erst anhand konkreter Arbeitssituationen deutlich wird, dass sie bestimmte Handlungsvollzüge zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsalltags noch nicht sicher beherrschen. Dies bedeutet, dass ein Wissensvorsprung der HochschulabsolventInnen in Bezug auf theoretische und empirisch fundierte Kenntnisse noch nicht automatisch eine Voraussetzung dafür ist, um in der Praxis handlungsfähiger oder im Umgang mit der Klientel sicherer zu sein. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes der Hilfen zur Erziehung wird in Zukunft eine inhaltliche Diskussion über tatsächliche Berufspraxis erforderlich sein. Denn, erst wenn Klarheit darüber herrscht mit welchen Aufgaben und Anforderungen die Fachkräfte tatsächlich konfrontiert sind, kann darüber nachgedacht werden, wie die erforderlichen Kompetenzen im Rahmen der Ausbildungen vermittelt werden können und welche Rahmenbedingungen in diesem Arbeitsfeld grundsätzlich zu beachten sind.

