

<b>Teil I: Ausgangslage, Forschungsstand und Untersuchungsrahmen</b>	<b>2</b>
<b>1 Die Ausgangslage und der Forschungsrahmen (Karin Beher)</b>	<b>3</b>
1.1 Der Auftrag und sein Kontext	3
1.2 Die inhaltlichen Fragen	8
1.3 Zwischenbilanz	19
<b>2 Das Untersuchungsdesign (Karin Beher/Nicola Gragert)</b>	<b>22</b>
2.1 Die Institutionenporträts	24
2.2 Die Erhebungsinstrumente	24
2.3 Die Vorstellung der untersuchten Organisationen und der Stichprobe	28
2.3.1 Das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	29
2.3.2 Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung	32
2.3.3 Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit	35
2.3.4 Das Arbeitsfeld Jugendamt	37
2.4 Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	39
2.5 Zwischenbilanz	42

**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 Hintergrund 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

- 
- 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

sich das Ziel einer 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 formal-rechtliche 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

---

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).

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

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 können (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 weitreichende 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 Aufwachen 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.

---

<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.

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/ 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

---

<sup>7</sup> 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).



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 vereinfacht 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 Strukturdifferenzen 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

---

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).

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 Bereich 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 sinngleich mit »Qualifizierung« verwendet) »den Prozess der Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen,

---

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

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, Bereitschaften), 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 (zumal 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« bezieht 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

---

10 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).

(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. Rabe-Kleberg 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 Jugendhilfe 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

---

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.

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; Fähigkeit zur Einwirkung auf problemverursachende Strukturen auf der Grundlage umfassender fachlicher Kenntnisse)	Gestaltung von Situationen und Strukturen, die den AdressatInnen Lern-, Entwicklungs-, Entlastungs- und/oder Problemlösungsmöglichkeiten bieten
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,	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



Verhandlungsführung, Verwaltungstechnik)	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

Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund 2004

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 unterschiedlichen 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 Vergangenheit 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 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 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 Qualitätsmerkmale 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.

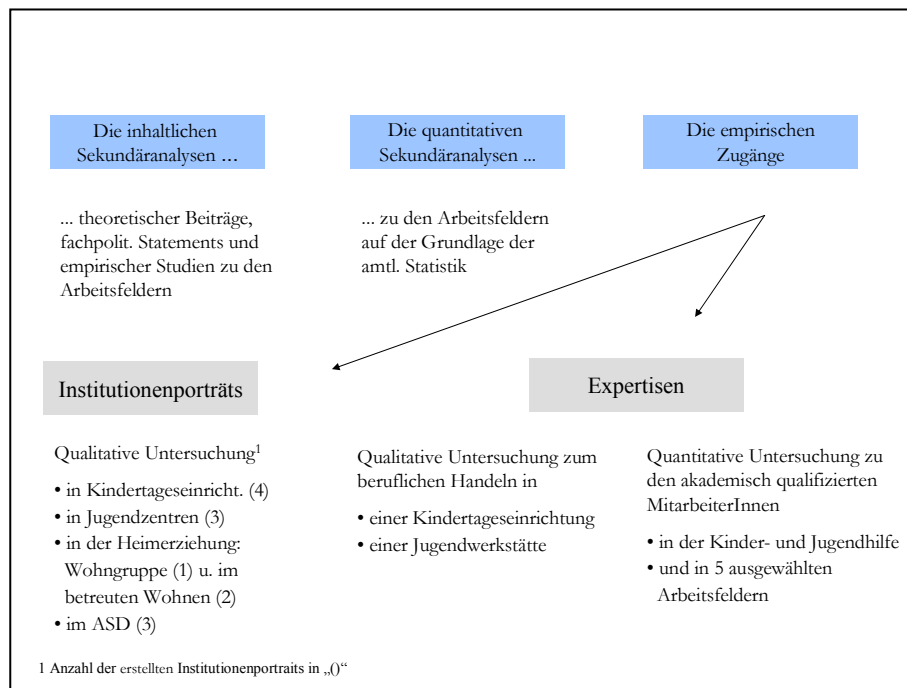
Der qualitative Zugang über die Institutionenporträts wurde durch die Ergebnisse aus zwei weiteren Studien erweitert, die im Kontext anderer Forschungsprojekte erarbeitet worden und in Form von Expertisen in diese Veröffentlichung eingeflossen sind. Zu den beiden Expertisen zählt zum ersten die von Peter 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 Eingangsinterview, (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 Eingangsinterviews wurden entweder mit der Leitungskraft, mehreren Fachkräften oder dem gesamten MitarbeiterInnenteam 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 Eingangsinterview 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 Zeitangaben 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,

---

<sup>12</sup> 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).

- 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,
- 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 ErzieherInnenausbildung (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

---

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

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.

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

---

Aspekte der Schlüsselwörter hervorgehoben werden. Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet.

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 gekennzeichnet 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 DPWV 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

---

14 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.

- 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 Eingangsgespräch – 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 Kindergartenplätzen im Stadtteil bezeichneten die MitarbeiterInnen zusammengefasst als gut.
- ein durchmischtes Einzugsgebiet mit heterogener Wohnbebauung und Bevölkerungsstruktur, in dem – laut Eingangsgespräch – 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 peripherer 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 MitarbeiterInnen 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

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.

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.

### 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 Betreuungssettings 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 konsularisch 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 Berufsabschluss 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 JugendgruppenleiterInnenschulung möglich und damit einer Qualifizierungsform, die für den Bereich der ehrenamtlichen Arbeit im Gesamtarbeitsfeld von Bedeutung ist. Hinzu kommen die MitarbeiterInnengruppen mit Sonderstatus, d.h. fünf PraktikantInnen (FH

---

16 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.

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 Anforderungen 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.

---

17 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 diene. In Form von Beispielzitate 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 nonverbale 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

---

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).

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 Kindern 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 Eingangsinterviews 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/Or-ganisationseinheiten 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.



*Ausgangslage, Forschungsstand und Untersuchungsrahmen*

---

