

8	Das Arbeitsfeld Jugendamt (Nicola Gragert)	343
8.1	Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen	344
8.2	Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen im Jugendamt	345
8.3	Das Personal – eine statistische Betrachtung	347
8.4	Der Allgemeine Sozialdienst	357
8.4.1	Situation und Perspektiven des Allgemeinen Sozialdienstes	358
8.4.2	Rechtliche Grundlagen – Aufgaben des Allgemeinen Sozialdienstes	360
8.4.3	Sekundäranalyse: Handlungsprinzipien des Allgemeinen Sozialdienstes und spezielle Anforderungen an die Fachkräfte	361
8.4.3.1	Aufgaben und Anforderungsprofile in der strukturbezogenen Arbeit anhand der Strukturmaximen Prävention und Regionalisierung	362
8.4.3.2	Aufgaben und Anforderungsprofile in der (Einzel-)Hilfe anhand der Strukturmaximen Alltagsorientierung, Partizipation und Integration	364
8.4.3.3	Aufgaben und Anforderungen im Rahmen des Hilfeplanverfahrens	370
8.4.3.4	Anforderungen an die Leitungskräfte im Allgemeinen Sozialdienst	372
8.4.3.5	Zusammenfassende Einschätzungen	374
8.4.4	Ergebnisse der Institutionenporträts	376
8.4.4.1	Aufgaben und Tätigkeiten der ASD-Fachkräfte	376
8.4.4.2	Erforderliche Kernkompetenzen der ASD-Fachkräfte	380
8.4.4.3	Einschätzungen, Perspektiven und neue Herausforderungen	388
8.4.4.4	Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	392
8.5	Bilanz und Ausblick	393
	Abbildungsverzeichnis	397
	Abbildungsverzeichnis	397
	Tabellenverzeichnis	397

8 Das Arbeitsfeld Jugendamt (Nicola Gragert)

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

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

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

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

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

8.1 Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen

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

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

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

8.2 Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen im Jugendamt

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

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

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

- (1) Aufgabenprofile, die hauptsächlich Tätigkeitssegmente mit steuernder Funktion aufweisen. Hierzu gehören leitende oder anleitende Tätigkeiten, wie z.B. im Bereich der Jugendamtsleitung, der wirtschaftlichen Jugendhilfe, der Amtsvormundschaft oder der Fort- und Weiterbildung. Zu den Hauptaufgaben dieser Arbeitsplätze gehört das Planen, Organisieren, Begleiten, Auswerten, Prüfen sowie das Schreiben von Gutachten und Stellungnahmen. Fachkräfte mit diesem Aufgabenprofil sind häufig in Gremien vertreten und treffen viele Entscheidungen.
- (2) Das traditionelle Arbeitssegment im Bereich des sozialpädagogischen Handelns, d.h. die Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft.
- (3) Aufgabenprofile, die mit viel Publikumsverkehr, viel Kontakt und Austausch mit KollegInnen sowie mit Aktenbearbeitung, Telefon- und Schriftverkehr verbunden sind. Diese Mischarbeitsplätze sind vorwiegend beim

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

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

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

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

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

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

8.3 Das Personal – eine statistische Betrachtung

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

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

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

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

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

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

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

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

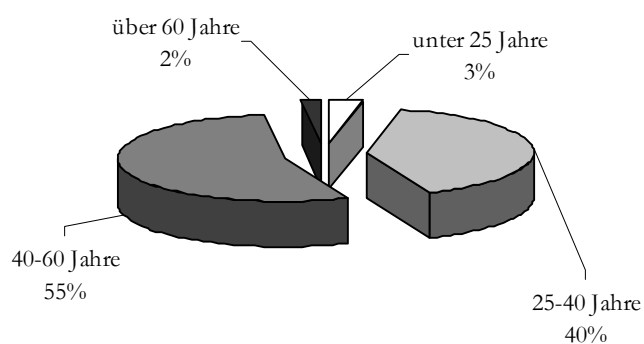
Bezogen auf das Geschlechterverhältnis zeigt die Personalstruktur, dass es in den kommunalen Jugendämtern seit 1974 in den alten bzw. 1991 in den neuen Bundesländern kaum Veränderungen gegeben hat (vgl. Tab. 8.1; Tab. 8.2). Allerdings werden zwischen West- und Ostdeutschland deutliche Unterschiede in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

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

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

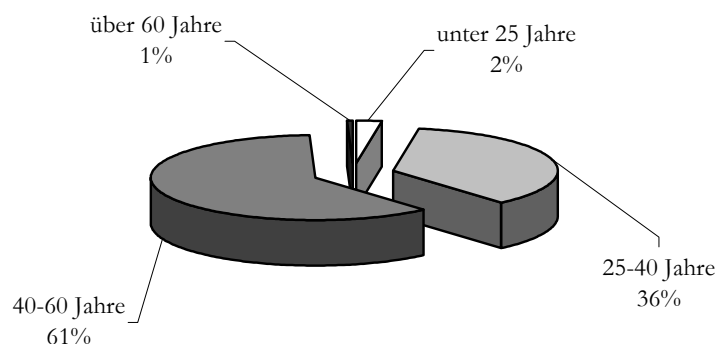
Jahren liegt das Personal in den alten Bundesländern (neben der Beratung) im Vergleich zu den anderen Arbeitsfeldern an der Spitze. 57% des Personals sind älter als 40 Jahre (vgl. Abb. 8.1). In Bezug auf die Altersstruktur gibt es nur sehr geringfügige Unterschiede in den alten und den neuen Bundesländern.

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



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

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



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

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

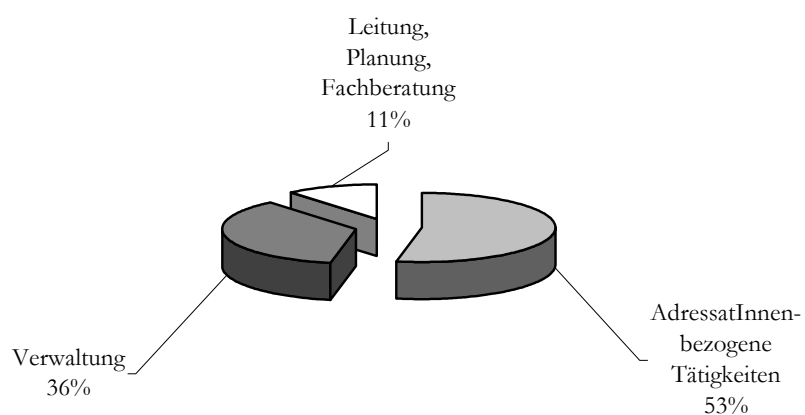
Tab. 8.3: Beschäftigte in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer; 1974-1998, neue Bundesländer 1991-1998)

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

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

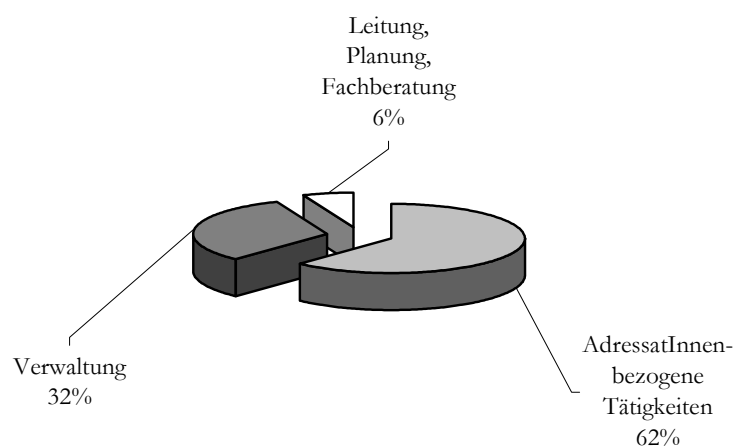
Schon die zuvor beschriebenen Aufgabenprofile von Müller (1994) haben gezeigt, wie unterschiedlich die Tätigkeiten der im Jugendamt beschäftigten Fachkräfte sind. Eine Betrachtung der Personalstruktur nach Tätigkeitsbereichen über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, dass die hauptsächliche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

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



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

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

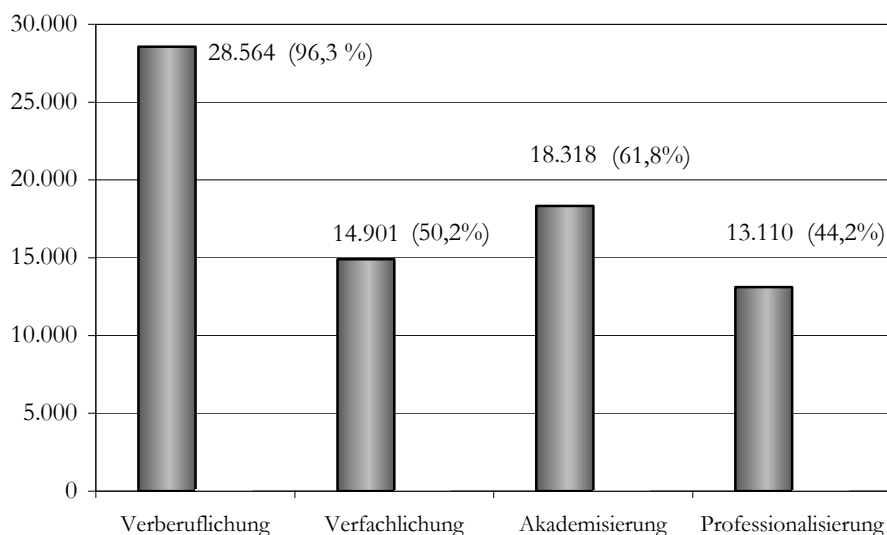


Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

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

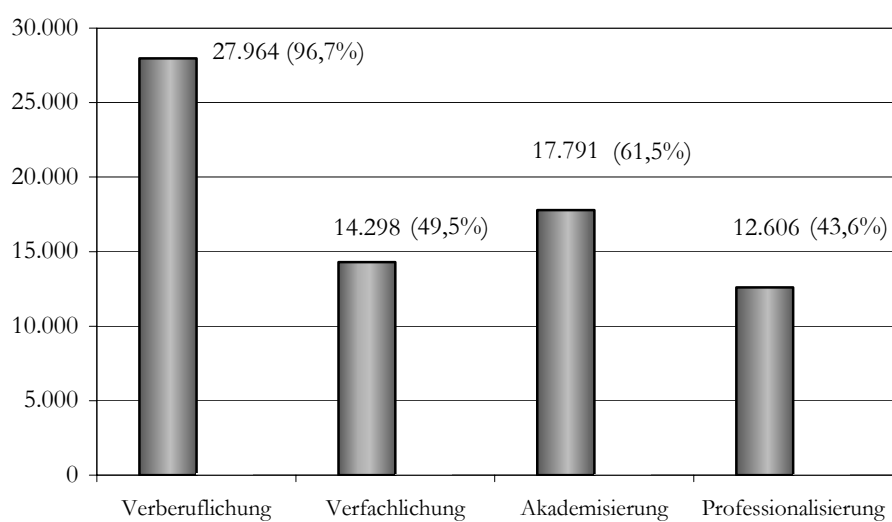
Zunächst fällt auf, dass sich bundesweit die Personalstruktur in den 1990er-Jahren kaum verändert hat (vgl. Abb. 8.5; Abb. 8.6; Abb. 8.7). Die Verberuflichung zeigt, dass es seit der Einführung des SGB VIII, außer den PraktikantInnen, kaum Beschäftigte ohne Ausbildung in den kommunalen Jugendämtern gegeben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

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



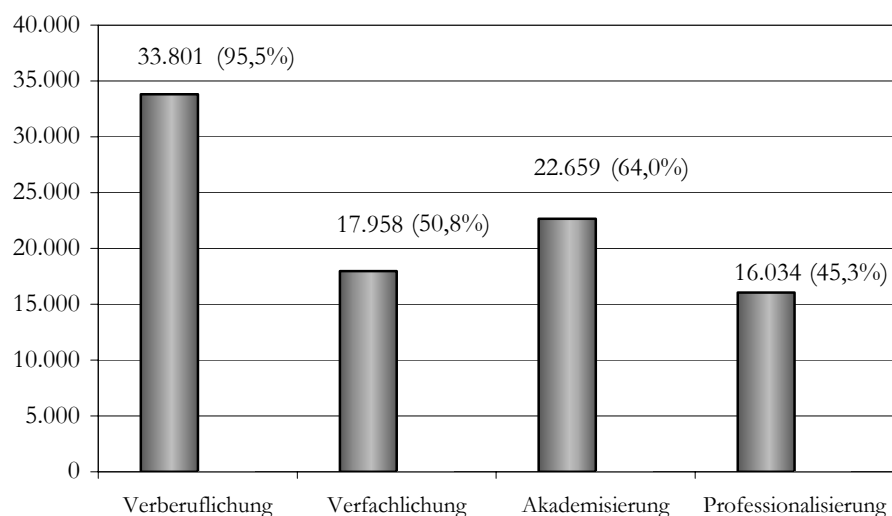
Quelle: Statistisches Bundesamt (1992; 1993); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

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



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

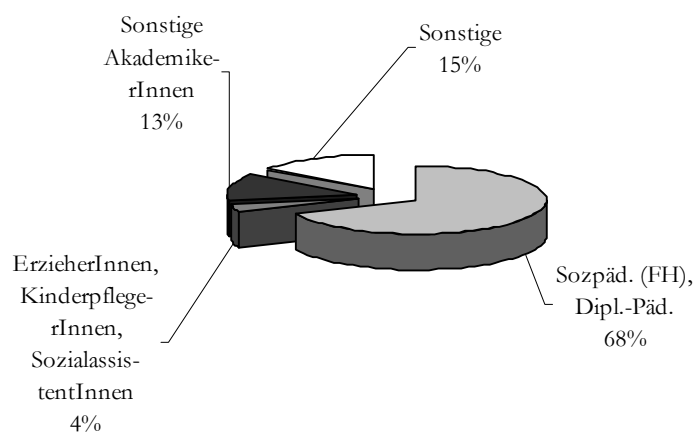
Abb. 8.7: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1998)



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

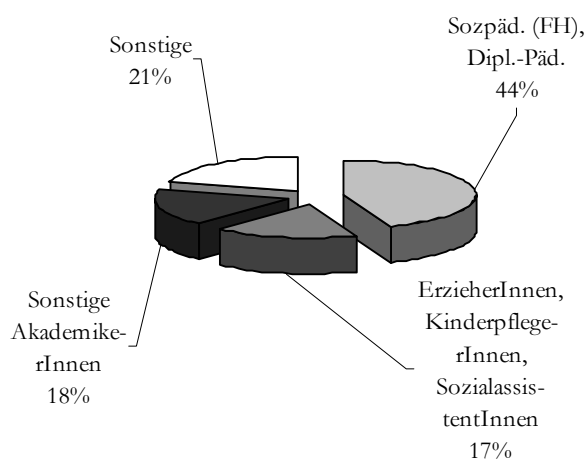
Im Folgenden wird das Personal mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschluss betrachtet. Hierbei handelt es sich um die Beschäftigungsgruppe mit hauptsächlich sozialpädagogischen Berufsabschlüssen und auch nur diese Personalgruppe wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung näher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

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



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

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



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

8.4 Der Allgemeine Sozialdienst

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

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

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

8.4.1 *Situation und Perspektiven des Allgemeinen Sozialdienstes*

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

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

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

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

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

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

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

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

8.4.2 *Rechtliche Grundlagen – Aufgaben des Allgemeinen Sozialdienstes*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fach- und Sachkompetenz:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über die Sozialstruktur, die Sozialplanung und informelle Kenntnisse über den Sozialraum (Bedarfslagen und Möglichkeiten in einer Kommune) • Kenntnisse über die Arbeit anderer Institutionen • systemtheoretische Kenntnisse |
|--|

- Kenntnisse über einen strukturierten Teamablauf und Teamkooperation

Methodenkompetenz:

- Moderationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Strukturierungskompetenz
- gruppenmethodische Kompetenzen

Sozialkompetenz:

- Teamfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Fähigkeit, sich in Gremien einzubringen

Persönlichkeitskompetenz:

- Auseinandersetzungsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Empathie

Flexible Denkstruktur:

- innere Haltung
- Transparenz

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

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

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

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

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

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

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

Fach- und Sachkompetenz:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über das Spektrum der Hilfemöglichkeiten • Kenntnisse über institutionelle Strukturen |
|---|

- entwicklungspsychologisches und sozialisationstheoretisches Wissen
- Rechtskenntnisse
- EDV- Kenntnisse

Methodenkompetenz:

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

Sozialkompetenz:

- Empathie
- Teamfähigkeit

Persönlichkeitskompetenz:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.4.3.3 Aufgaben und Anforderungen im Rahmen des Hilfeplanverfahrens

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

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

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

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

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

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

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

8.4.3.4 Anforderungen an die Leitungskräfte im Allgemeinen Sozialdienst

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

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

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

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

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

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

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

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

8.4.3.5 Zusammenfassende Einschätzungen

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

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

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

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

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

8.4.4 Ergebnisse der Institutionenporträts

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

Die Daten zur Person und Arbeitssituation der ASD-Fachkräfte zeigen, dass das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen bei ca. 40 Jahren liegt. Alle Fachkräfte sind, bis auf eine Erzieherin, SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH), von denen ca. $\frac{1}{4}$ eine Zusatzausbildung, hauptsächlich im Bereich der systemischen Familientherapie, aufweisen. Alle befragten Fachkräfte nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil. Bevorzugte Themen der Fortbildungen waren in den letzten zwei Jahren Gesprächsführung und Beratung, der Umgang mit schwierigen KlientInnen, Gewalt in Familien, Zeitmanagement- oder PC-Schulungen.

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

8.4.4.1 Aufgaben und Tätigkeiten der ASD-Fachkräfte

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

(a) Sozialpädagogische Arbeit

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

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

(b) Organisationsarbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(c) Aufgaben und Tätigkeiten der Leitungskräfte

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

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

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

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

8.4.4.2 Erforderliche Kernkompetenzen der ASD-Fachkräfte

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

Fach- und Sachkompetenz:

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

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

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

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

Methodenkompetenz:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sozialkompetenz:

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

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

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

Persönlichkeitskompetenz:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erforderliche Kernkompetenzen der Leitungskräfte

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

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

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

8.4.4.3 Einschätzungen, Perspektiven und neue Herausforderungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.4.4.4 Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

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

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

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

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

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

beschnitten fühlen und den KlientInnen nicht wirkungsvoll helfen zu können.

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

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

8.5 Bilanz und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildungsverzeichnis

Abb. 8.1:	Personal in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer, 1998)	349
Abb. 8.2:	Personal in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (neue Bundesländer, 1998)	350
Abb. 8.3:	Personen im Jugendamt nach Tätigkeitsbereichen (neue Bundesländer, 1998)	352
Abb. 8.4:	Personen im Jugendamt nach Tätigkeitsbereichen (alte Bundesländer, 1998)	352
Abb. 8.5:	Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1990/91)	353
Abb. 8.6:	Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1994)	354
Abb. 8.7:	Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1998)	355
Abb. 8.8:	Personal in den kommunalen Jugendämtern mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschlüssen (alte Bundesländer, 1998)	356
Abb. 8.9:	Personal in den kommunalen Jugendämtern mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschlüssen (neue Bundesländer, 1998)	357

Tabellenverzeichnis

Tab. 8.1:	Personal in den kommunalen Jugendämtern (alte Bundesländer, 1974-1998)	348
Tab. 8.2:	Personal in den kommunalen Jugendämtern (neue Bundesländer, 1991-1998)	348
Tab. 8.3:	Beschäftigte in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer; 1974-1998, neue Bundesländer 1991-1998)	351