ANCE-bulletin

N° 103-104

März 2001

DAS BERUFSVERSTÄNDNIS DES ERZIEHERISCHEN PERSONALS VOR DEM HINTERGRUND STRUKTURELLER VERÄNDERUNGEN AM BEISPIEL DER HEIMERZIEHUNG IN LUXEMBURG

Danielle LELLINGER



Foto: Giorgio von Arb, Zürich

Editeur : Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)
Section luxembourgeoise de la F.I.C.E.

BULLETIN DE L'ANCE

Editeur: *Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)*
Boîte postale 255, L - 4003 ESCH-SUR-ALZETTE, Fax 57 33 70
Notre site web : **www.ance.lu**
Parution: *Au moins 4 x par année*

Abonnement: *Veuillez verser la somme de 500 francs à un des comptes suivants:*
CCP: 2977-67; BIL: 7-150/1515;
avec la mention: Abonnement bulletin ANCE
Pour tout renseignement complémentaire , veuillez vous adresser à:

Robert SOISSON, président
17, rue Mathias KOENER
L - 4174 ESCH-SUR-ALZETTE
Tél.: 57 03 68 (privé), 54 73 83 - 294/295 (bureau)
Fax.: 57 33 70 (privé)
e-mail: soisson.rob@sl.lu

Fernand LIEGEOIS, trésorier
91, rue Principale
L - 3770 TETANGE
Tél. et Fax: 56 57 36 (privé)
e-mail :fern.liégeois@sl.lu

Paul DEMARET, secrétaire
70, Val des Aulnes
L - 3811 SCHIFFLANGE
Tél: 55 27 28 27 (Foyer Ste Elisabeth)
Privé: 54 15 54
e-mail: paul.demaret@neacom.lu

- *L'ANCE a été constituée le 9 juin 1978. Elle est la section luxembourgeoise de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) qui a été créée en 1948 sous les auspices de l'UNESCO. La FICE est la seule organisation internationale qui s'occupe des questions de l'éducation en dehors du milieu familial. Comme organisation non-gouvernementale, elle est représentée auprès de l'UNESCO, de l'UNICEF, de l'ECOSOC et du Conseil de l'EUROPE.*

- *L'ANCE regroupe une cinquantaine de membres actifs (Centres d'accueil, centres d'éducation différenciée, institutions spécialisées, associations de parents et de professionnels du secteur médico-psycho-pédagogique et social ainsi que 150 membres individuels. Les principaux objectifs de l'ANCE sont les suivants:*

1. *Défendre les droits des enfants, surtout des enfants les plus démunis*
2. *promouvoir la coopération et le dialogue entre les différentes professions du secteur médico-psycho-pédagogique et social*
3. *soutenir les communautés éducatives dans les actions et projets visant une amélioration des conditions de vie des enfants*
4. *promouvoir la formation continue des professionnels du secteur*
5. *mettre en oeuvre des programmes de loisirs et de vacances destinés aux enfants des communautés éducatives*
6. *collaborer aux efforts d'intégration scolaire, professionnelle et sociale des enfants défavorisés*
7. *publier régulièrement un bulletin*
8. *collaborer activement aux travaux de la FICE*
9. *favoriser les échanges internationaux à tous les niveaux de l'action éducative*

Editorial

Danielle Lellinger ist graduierte Erzieherin und hat eine achtjährige Berufserfahrung in diversen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern in Luxemburg. An der Universität Salzburg studierte sie Pädagogik und hat zur Erlangung des Magistergrades an der geisteswissenschaftlichen Fakultät bei Prof. Dr. Egar Forster eine Diplomarbeit eingereicht, die wir in dieser Nummer unseres Bulletins abdrucken.

Warum eine ganze Diplomarbeit abdrucken? Dafür gibt es mehrere Gründe:

Im Bereich der Sozialarbeit in Luxemburg gibt es so gut wie keine Literatur, die sich mit historischen, statistischen oder inhaltlichen Aspekten der Arbeit beschäftigt. Jede Neuerscheinung – besonders wenn sie kritisch und gut aufgebaut ist – ist eine Bereicherung für die Diskussion um Wege und Ziele der Sozialarbeit.

Es gibt bestimmt gute Arbeiten, die nie veröffentlicht wurden und in irgendwelchen Institutsbibliotheken verstauben. Seit der Gründung der ANCE bemühen wir uns darum, das Bulletin zu einem Diskussionsforum über wichtige Aspekte der sozioedukativen Arbeit auszubauen. Dabei müssen nicht immer integrale Texte veröffentlicht werden, gute Zusammenfassungen sind auch willkommen. Leider waren unsere Bemühungen in dieser Richtung nie sehr erfolgreich.

Die Arbeit von Danielle Lellinger zusammenzufassen wäre ein schwieriges Unterfangen. Die in ihr enthaltenen Informationen und Überlegungen sind so reichhaltig und interessant, dass wir beschlossen, den Text integral zu veröffentlichen.

Der erste Teil, der sich auf theoretische Aspekte sozialpädagogischer Arbeit konzentriert ist interessant im Hinblick auf die Qualitäts- und die Professionalitätsdiskussion, die in verschiedenen Einrichtungen und auch zunehmend in der Öffentlichkeit geführt wird. Die zentrale Frage, mit der sich Danielle Lellinger beschäftigt ist „inwiefern und unter welchen Bedingungen erzieherisches Personal in klassischen Heimstrukturen bereit ist, in offeneren, flexibleren Strukturen zu arbeiten, um den allmählich sich durchsetzenden Trend der variablen Angebote in sozialpädagogischen Berufsfeldern mit zu tragen." (s.5) Angesichts der durchwegs positiven Resonanz auf diese Frage bei den Heimerziherinnen und Heimerziehern sehe ich hier eine reelle Entwicklungschance für den Heimsektor, besonders in den Bereichen, wo er an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit stösst.

Im zweiten Teil ihrer Arbeit hat Danielle Lellinger die vorhandene Litetarur zur Heimerziehung in Luxemburg durchgesehen und eine gute, problemorientierte Zusammenfassung geschrieben.

Der empirische Teil ist nicht weniger interessant dadurch dass die Ergebnisse der Befragung beständig vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen reflektiert werden. Die Schlussfolgerungen von Danielle Lellinger könnten so wie sie da stehen ins politische Programm des Familienministeriums eingefügt werden.

Alles in allem also eine sehr informative und spannende Lektüre. Wir bedanken uns bei der Autorin dafür, dass sie uns das Manuskript überlassen hat. Wir haben einige Exemplare mehr drucken lassen, die auch für Nichtmitglieder zum Preis von 500 Franken bei der ANCE erhältlich sind.

Ein Datum, das Sie sich vormerken sollten: Vom **12.-15. September 2001** organisiert die ANCE in Zusammenarbeit mit zahlreichen anderen nationalen und internationalen Organsationen eine Fachtagung auf Kirchberg zum Thema: **„Die Rechte der Kinder in der Schule".** Nähere Informationen im nächsten ANCE-Bulletin und auf www.ance.lu

DAS BERUFSVERSTÄNDNIS DES ERZIEHERISCHEN PERSONALS VOR DEM HINTERGRUND STRUKTURELLER VERÄNDERUNGEN AM BEISPIEL DER HEIMERZIEHUNG IN LUXEMBURG

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des Magistergrades

an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Salzburg

eingereicht von

DANIELLE LELLINGER

Salzburg, im September 2000

INHALT

EINFÜHRUNG ***4***
Einleitende Überlegungen zum Thema *4*
Übersicht über den Gedankengang der Arbeit *6*

TEIL 1: HISTORISCHER UND THEORETISCHER ÜBERBLICK

1.1 AKTUELLE GESELLSCHAFTLICHE AUSWIRKUNGEN ***8***
1.1.1 Der klassische Erziehungsbegriff im Wandel *8*
1.1.2 Die Grundpfeiler der Heimerziehung im Veränderungsprozess *10*

1.2 KONZEPTE SOZIALPÄDAGOGISCHER TÄTIGKEIT IM VERLAUF DER GESCHICHTE ***13***
1.2.1 Pestalozzi, Wichern, Mager, Diesterweg, Natorp *13*
1.2.2 Nohl, Bäumer, Mollenhauer, Thiersch *15*

1.3 DARSTELLUNG VERSCHIEDENER PROFESSIONALISIERUNGS-TENDENZEN ***18***
1.3.1 Der/die „professionelle AltruistIn“ *19*
1.3.2 Die „funktionale Autorität“ oder der/die „SozialingenieurIn“ *20*
1.3.3 Die „professionelle HermeneutIn“ *21*
1.3.4 Aktuelle Tendenzen im Heimalltag *23*

1.4 ERSCHWERNISSE BEI DER SUCHE NACH IDENTITÄTSSTIFTENDEN BERUFSMERKMALEN ***26***
1.4.1 Begriffskonfusion *26*
1.4.2 Hintergründigkeit des zentralen Rollenmerkmals *28*
1.4.3 Mangelnde Spezifizierung der Aufgabenstellung *29*
1.4.4 Strukturell bedingte Spannungsverhältnisse *30*
1.4.5 Verknüpfung von Selbstwertgefühl und Berufserfolg *31*
1.4.6 Die Untauglichkeit des klassischen Identitätsbegriffes *33*

1.5 FÖRDERUNG SOZIALPÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT ***35***
1.5.1 Das Modell der reflexiven Verwissenschaftlichung *35*
1.5.2 Ein Definitionsversuch sozialpädagogischer Professionalität *37*

TEIL 2: HEIMERZIEHUNG IN LUXEMBURG

2.1 RAHMENBEDINGUNGEN IM LAUFE DER GESCHICHTE ***40***
2.1.1 Institutionelle Strukturveränderungen *40*
2.1.2 Gesetzliche Grundlagen *44*

2.2 AKTUELLE ARBEITSBEDINGUNGEN ***49***
2.2.1 Grunddaten des Arbeitsfeldes *49*
2.2.2 Die Heimerziehung zwischen Eingriff und Hilfe *53*

TEIL 3: VORBEREITUNG UND AUSWERTUNG DER BEFRAGUNG

3.1 METHODISCHE SCHRITTE 57
3.1.1 Überblick und Relevanz des Inhaltes der Fragestellungen 57
3.1.2 Darstellung des Untersuchungsdesigns 59
3.1.3 Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode 61
3.1.4 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren 62

3.2 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER VERSCHIEDENEN THEMENBEREICHE 63
3.2.1 Vertretene Professionalisierungskonzepte 65
3.2.2 Zusammenarbeit des Fachpersonals 76
3.2.3 Der Stellenwert der Teamarbeit 79
3.2.4 Nützliche Bildungsangebote 82
3.2.5 Berufspolitisches Interesse 85
3.2.6 Vorstellungen über Strukturveränderungen in der eigenen Wohngruppe 86
3.2.7 Mögliche Auswirkungen auf berufliche Selbstverständnisse 88
3.2.8 Konkrete Vorschläge zu anstehenden Veränderungen 90
3.2.9 Berufszufriedenheit und ideale Berufsperspektiven 91

3.3 ALLGEMEINE INTERPRETATION UND AUSBLICK 95
3.3.1 Interpretation zu den Hauptaspekten 95
3.3.2 Einige Schlussfolgerungen 97

SCHLUSSBEMERKUNGEN 99

VERWENDETE ABKÜRZUNGEN 100

LITERATURVERZEICHNIS 101

DATENANHANG 104

EINFÜHRUNG

EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Frage, inwiefern und unter welchen Bedingungen erzieherisches Personal in klassischen Heimstrukturen bereit ist, in offeneren, flexibleren Strukturen zu arbeiten, um den allmählich sich durchsetzenden Trend der variablen Angebote in sozialpädagogischen Berufsfeldern mit zu tragen. Ich werde mich in der Untersuchung auf das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendheime konzentrieren, da sich hier zur Zeit Strukturveränderungen abzeichnen und ich davon ausgehe, dass sich gerade in diesem traditionellen Bereich die unterschiedlichen Typen von Professionalität am intensivsten zeigen, handelt es sich hier doch um eine „alles umfassende Betreuung" über einen gewissen Zeitraum mit einer für Berufstätige langen Vergangenheitsgeschichte.

Das Interesse an dieser Fragestellung basiert auf eigenen Erfahrungen, die ich während meiner achtjährigen sozialpädagogischen Tätigkeit in diversen Arbeitsfeldern in Luxemburg entwickelt habe. Angesichts der zunehmenden „Pluralisierung von Normalitätsentwürfen", die sich in unserer Gesellschaft immer stärker zeigt, wird auch der Appell immer lauter, differenzierte Antworten auf Anfragen zu entwickeln. In der alltäglichen erzieherischen Arbeit stellen Professionelle fest, dass die Problemlagen der Kinder und Jugendlichen viel komplexer, verwirrender und schwieriger werden und einheitliche Konzepte „für alle" nichts mehr taugen. In aktuellen fachtheoretischen Diskursen (Vorträgen, Zeitungsartikeln, Diskussionen) wird verstärkt dafür plädiert, sich an den Schwierigkeiten des Einzelnen zu orientieren und darauf aufbauend Konzepte für Hilfsmaßnahmen zu entwickeln. Trotz vielen Klagen aus der Praxis und konstruktiven Vorschlägen aus der Theorie ändern sich die Strukturen in Luxemburg nur sehr langsam. Während meiner eigenen Berufstätigkeit habe ich oft erfahren, dass in psychopädagogischen Fachkreisen dem erzieherischen Personal vorgeworfen wird, dass letzteres (bis auf wenige Ausnahmen) nicht gelernt hat, sich in fachpolitische Diskussionen einzubringen. Es sei „träge", zu sehr auf seine Alltagspraxis bezogen, nicht ausreichend aus- und weitergebildet, wenig selbstbewusst in der Öffentlichkeit und wenig bereit, anstehende strukturelle Veränderungen mit zu tragen. Dies wird neben anderen Faktoren immer wieder erwähnt, wenn es um die kritische Infragestellung der „schleppenden" Infrastrukturveränderungen geht.

In der Fachliteratur wird seit Anfang der achtziger Jahre immer verbreiteter für eine lebenswelt- bzw. alltagsbezogene Professionalität plädiert; d.h. für eine Hinwendung zu den Problemen bzw. Bedürfnissen des/der einzelnen KlientIn und seines/ihres Umfeldes. Auf die institutionelle Heimerziehung bezogen bedeutet dies, dass die Berufstätigen von vornherein vom Selbständigkeitsniveau eines jeden Einzelnen ausgehen und lebensnahe Bedingungen organisieren sollen, die individuelle Weiterentwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Aus diesen Überlegungen heraus setzen sich allmählich einige organisatorische und programmatische Veränderungen durch. Die meisten Heimeinrichtungen in Luxemburg bieten mittlerweile für ältere Jugendliche relativ autonome Jugendwohnungen sowie Jugendpensionen an, einige wenige bieten Tagesbetreuungsgruppen, Frauenhäuser, Wohn- bzw. Arbeitsvermittlungsstrukturen und/oder Hilfsangebote innerhalb des privaten Familienalltags an. Familienberatungen bzw. –therapien, individuelle und/oder gruppentherapeutische Arbeit mit Kindern und

Jugendlichen sowie Nachbetreuungen („suivi“) sind in einigen wenigen Institutionen zu finden. Neben diesen wenigen „alternativen“ Strukturen bieten die Heimeinrichtungen in der Regel die traditionelle Tages- und Nachtbetreuung an, allgemein für Kinder ab vier Jahre in geschlechtsgemischten Gruppen, manchmal in geschlechtsspezifischen Gruppen (für Jugendliche ab dreizehn Jahre), selten für Kleinkinder bis drei Jahre.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Wertepluralität reicht es jedoch nicht, programmatische und organisatorische Konsequenzen zu ziehen, sondern es bedarf v. a. eines veränderten professionellen Selbstverständnisses der Berufstätigen, die bereit sein müssen, sich in die Alltagswelten anderer einzulassen, anstatt diese zu negieren, und zu versuchen die Ziel- und Verhaltensvorschriften ihres Milieus in das der Kinder und Jugendlichen zu transferieren. In den offenen und differenzierten Strukturangeboten wird es in Zukunft in erster Linie nicht mehr so sehr darum gehen, moralische und/oder theoretische Kategorien anzuwenden. Es wird vorwiegend darum gehen, unterschiedliche Informationen reflektieren zu können. Ausgehend von den Sorgen und Schwierigkeiten des einzelnen in seinem Alltag wird das erzieherische Personal theoretische Konzepte nutzen sowie Strukturzwänge und sozialethische Richtlinien mit einbeziehen, um Lösungsvorschläge für den Minderjährigen zu entwickeln. Reflexionsprozesse werden verstärkt in den Mittelpunkt der sozialpädagogischen Arbeit rücken. Diese Umorganisation der Heimlandschaft wird in Zukunft gesicherte Handlungsabläufe in Frage stellen und das erzieherische Personal vor neue Fragen bezüglich ihres Berufsbildes stellen.

Ich selbst habe oft erfahren, dass dem Berufsbild der ErzieherInnen in der Öffentlichkeit immer noch das Image eines Helferberufes mit Laienkompetenz anhaftet. Die Berufstätigen selbst klagen oft darüber, dass das Berufsbild undeutlich profiliert ist, und verknüpfen oft damit das geringe Ansehen ihrer Berufsgruppe. Sie arbeiten in sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern und die Tätigkeiten an sich sind komplex und die inhaltlichen Aufgaben sind oft nicht direkt ersichtlich. Die Anforderungen an ErzieherInnen lassen sich jedoch systematisieren (vgl. KLÜSCHE 1994, 78f.) und zu Funktionsbereichen zusammenfassen, die mit variierendem Gewicht in fast allen Arbeitsbereichen vorkommen, nämlich Erziehung, Bildung, Beratung sowie (in gewissem Ausmaß) Sozialverwaltung. Die Ableitung einer beruflichen Identität aus diesen Aufgaben wird jedoch dadurch erschwert, dass für jeden der Tätigkeitsbereiche wiederum spezielle Fachkräfte (PädagogInnen, LehrerInnen, PsychologInnen, VerwaltungsexpertInnen) mit einer gesonderten und damit konkurrierenden Berufsidentität oft in denselben Institutionen anzutreffen sind. Dieses unscharfe Berufsbild bringt es mit sich, dass viele ErzieherInnen es nach einigen Berufsjahren vorziehen, sich zu spezialisieren. Um beispielsweise das angesehenere und Rollensicherheit bietende Selbstverständnis einer/s Therapeutin/ten übernehmen zu können, streben viele nach dem Diplom eine therapeutische Ausbildung an. Sie stützen sich dann aber in ihrem beruflichen Selbstverständnis dank dieser Zusatzqualifikation meistens nicht mehr auf ihre Basisausbildung. Gerade im Arbeitsfeld der Heimeinrichtungen wechseln ErzieherInnen oft schon nach einigen Jahren ihren Arbeitsplatz aus einem der meistgenannten Kündigungsgründe; nämlich, dass die vielfältigen und undeutlichen Anforderungen sie „auslaugen“ und verwirren. Ich vermute, dass diese Tatsache in großem Ausmaß mit ihrem unklaren professionellen Berufsprofil zu tun hat, das sich hier besonders wiederspiegelt. Das bringt es mit sich, dass ErzieherInnen es oft verabsäumen, sich klare Erwartungen durch Projekte zu setzen, dass sie sich „für alles“ zuständig fühlen, dass sie sich kaum gegen andere Professionen abzugrenzen vermögen und somit auch immer wieder Aufgaben übernehmen, die anderen lästig sind.
In Luxemburg werden ErzieherInnen seit 1973 (mit kurzer Unterbrechung) an einer Fachschule bzw. Fachhochschule ausgebildet. Die Ausbildung ist vorwiegend theore-

tisch orientiert. Es gibt landesweit dreizehn traditionelle Heimeinrichtungen, davon eine staatliche und zwölf private. Letztere sind seit 1975 vertraglich an den Staat gebunden und verpflichtet, bestimmte Rahmenbedingungen zu erfüllen. Die Berufstätigen haben sich in ihrer sozialpädagogischen Alltagspraxis mit unterschiedlichen, manchmal widersprüchlichen Einflüssen auseinanderzusetzen: mit den Erwartungen ihrer KlientInnen, der Philosophie der jeweiligen Institution, den Leitlinien der Gesetzgebung, ihren eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen, sowie mit den Einstellungen anderer MitarbeiterInnen. Hier kristallisieren sich schwerpunktmäßig unterschiedliche Typen von Professionalität, die den Berufsalltag mitbestimmen.

Es geht mir in der vorliegenden Arbeit nicht darum, eine klar profilierte Berufsidentität zu finden, die fest und unverrückbar das sozialpädagogische Handeln begleiten soll. Ich halte einen solchen Versuch unter den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen sogar für kontraproduktiv. In Zukunft werden ErzieherInnen in offenen und flexiblen Arbeitsstrukturen noch verstärkter in ungenauen, unbestimmten und ungeregelten Verhältnissen arbeiten müssen. Ich möchte durch diese Arbeit vielmehr das aktuelle berufliche Selbstverständnis der HeimerzieherInnen erfassen und dadurch herausarbeiten, inwiefern sie bereit sind unter offenen, dynamischen und oft auch ambivalenten Arbeitsbedingungen, die sich im Berufsalltag immer stärker abzeichnen werden, zu arbeiten. Ich möchte erfahren, in welchem Ausmaß sie sich aktiv an diesem langsam sich vollziehenden Paradigmawechsel beteiligt fühlen und wie sie sich bevorstehende strukturelle Veränderungen vorstellen. Ich werde auf der Basis von Interviews ihr Aufgabenverständnis, ihre Konzepte, ihre Weiterbildungsquellen, ihre (Un)zufriedenheiten und ihre Perspektiven analysieren, um daraus Schlussfolgerungen in Bezug zur o.a. Fragestellung zu entwickeln.

Die Fragestellungen dieser deskriptiven Studie habe ich in der Auseinandersetzung mit historischen Prozessen, theoretischen Überlegungen und der aktuellen Situation in Luxemburg entwickelt. Im nächsten Abschnitt werde ich meine Arbeit kurz vorstellen.

ÜBERSICHT ÜBER DEN GEDANKENGANG DER ARBEIT

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil werde ich historische und theoretische Entwicklungen vorstellen. Ich werde auf allgemeine Tendenzen in unserer aktuellen Gesellschaft eingehen sowie auf theoretische Konzepte und Modelle sozialpädagogischer Tätigkeiten im Laufe der Geschichte. In einem Kapitel dieses Teiles werde ich mich mit den Bedingungen auseinandersetzen, die es ErzieherInnen erschweren identitätsstiftende Berufsmerkmale zu entwickeln. Zum Schluss dieses Teiles werde ich mich mit theoretischen Modellen beschäftigen, die sich auf die Förderung sozialpädagogischer Professionalität beziehen.

Dabei werde ich mich nicht nur auf den Arbeitsbereich der Heimerziehung beschränken, sondern diesen immer wieder in einen größeren Kontext stellen. Einerseits möchte ich dadurch zeigen, dass diese Überlegungen für viele Bereiche sozialpädagogischer Tätigkeiten Gültigkeit haben, und andererseits werden dadurch Einflüsse von außen auf den Bereich der Heimerziehung verständlicher.

Im zweiten Teil werde ich den Arbeitsbereich der Heimerziehung in Luxemburg vorstellen. Dabei werde ich einen kurzen historischen Exkurs machen, in dem ich die insti-

tutionellen Strukturveränderungen und die gesetzlichen Entwicklungen beschreibe. In einem zweiten Kapitel werde ich auf die aktuelle Lage im Heimbereich anhand von Statistiken eingehen, um Tendenzen, Weiterentwicklungen und aktuelle Themen aufzuzeigen.

Der dritte Teil wird die methodische Vorgehensweise, den konkreten Verlauf, die Ergebnisdarstellung, die Interpretation und einige Schlussfolgerungen der Befragung beinhalten. Ich werde die Ergebnisse der Interviews zu den jeweiligen Themen zusammenfassen und sie vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen des ersten Teiles interpretieren. Anschließend werde ich die Ergebnisse in Bezug zur Ausgangsfrage analysieren und einige Perspektiven entwickeln.

TEIL 1: HISTORISCHER UND THEORETISCHER ÜBERBLICK

1.1 AKTUELLE GESELLSCHAFTLICHE AUSWIRKUNGEN

Ich setze dieses Kapitel an den Anfang, um aktuelle Entwicklungen hervorzuheben, die Auswirkungen auf das Selbstverständnis der ErzieherInnen haben (werden). Ich finde es für eine „erfolgreiche" erzieherische Arbeit ausschlaggebend, sich dieser Prozesse bewusst zu sein und sich immer wieder damit auseinander zu setzen. Gerade in sozialpädagogischen Arbeitsbereichen haben wir es meistens mit so genannten Randgruppen zu tun, die durch die Unflexibilität und Schwerfälligkeit der bestehenden „normalen", aber auch mancher sozialpädagogische Systeme geschaffen werden. Schnelligkeit und Flexibilität sind heute gefragte Werte. Strukturen müssen „beweglicher" werden, um „auf Dauer" bestehen zu können, und Berufstätige müssen offener und flexibler werden, um den aktuellen Herausforderungen gewachsen zu sein.

1.1.1 DER KLASSISCHE ERZIEHUNGSBEGRIFF IM WANDEL

Das alltagssprachliche Bedeutungsfeld des Begriffes „Erziehung" hat sich aus der bürgerlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts heraus entwickelt (vgl. GIESECKE 1996, 10). Es meint das Einwirken bestimmter Erwachsener (z.B. Eltern, Professionelle) auf bestimmte Unmündige (eigene Kinder, Schüler, Zöglinge) mit dem Ziel, bei diesen langfristig bestimmte erwünschte Verhaltensweisen (z.B. Ordnung, Fleiss) zu erreichen bzw. zu erhalten. Dieses Konzept basiert auf der Annahme (GIESECKE 1993, 8), dass Erwachsene die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ganzheitlich und einheitlich steuern und in einem so genannten „pädagogischen Milieu" kontrollieren können.

Die Erwachsenen verstehen sich also als sachkundig im Hinblick auf die Entwicklungsphasen der Kinder. Sie haben eine Vorstellung davon, wie z.B. das Kind „ist" und vor allem, wie es einmal werden soll, und deshalb versuchen sie, den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes im Ganzen zu steuern. Sie wollen dafür dem Kind eine entsprechende „Umwelt" schaffen („ein einsinniges pädagogisches Umfeld"), in der es sich „positiv" entwickeln kann. Dabei bemühen sie sich, „schlechte" Einflüsse fernzuhalten. Der Kern dieses professionellen pädagogischen Selbstverständnisses ist, dass nur das gelernt wird, was die Gesamtentwicklung fördert. Diese Vorstellung hat zur Voraussetzung, dass Erwachsensein, wozu Pädagogik ja verhelfen soll, als eine im Kern unstrittige Norm gilt.

In der Jugendhilfe und im Jugendschutz galt und gilt noch immer das so genannte „Dreiecksmodell", nach dem an der einen Ecke die böse Welt steht, die die Jugendlichen negativ beeinflusst, an der zweiten Ecke steht die Phalanx der guten HelferInnen, die dies verhindern wollen, und an der dritten stehen die Jugendlichen, die es zu schüt-

zen gilt. KUPFFER (vgl. 2000, 99) meint in einem Referat hierzu, dass dieses Modell nicht mehr gültig ist. Dieses Konstrukt, so Kupffer, geht von klaren Positionen und Zuständigkeiten aus. Es setzt voraus, dass man die Bedrohungen definieren und beherrschen kann, dass man die Bedürfnisse und die Sozialisation der Jugend im Griff hat und dass es bei gutem Willen möglich ist, solche Gefahren nachhaltig abzuwehren.

Seit ca. Mitte der achtziger Jahre wird dieses traditionelle Verständnis der Erziehung immer stärker in Frage gestellt. Zu dieser Zeit schlagen die Wirkungen des technischen Rationalisierungsschubs in den westlichen Gesellschaften (zumindest tendenziell) durch. Neoliberale Einstellungen werden in vielen gesellschaftlichen Bereichen populär. Das wettbewerbspolitische Leitbild und die „rasante" technische Entwicklung fordern von den Menschen Flexibilität, Mobilität sowie ständige Weiterbildung.

Die sozialstrukturellen Veränderungen, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind, sind mit den Begriffen Individualisierung und Pluralisierung belegt worden (vgl. Stahlmann in KUPFFER/MARTIN 1994, 10). Individualisierung bezieht sich dabei auf die Herauslösung der Individuen aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen der Familie oder Nachbarschaft sowie auf das Brüchigwerden einer ehemals absehbaren planbaren Biographie und die Entstrukturierung der Lebensphasen. Pluralisierung bezieht sich auf die Zunahme der Wahlmöglichkeiten bezüglich der Lebensstile und auf eine Vermehrung von Werten und Normen, die die Vorstellungen von Normalität und Abweichung relativieren und Wertungen wie richtig oder falsch, gut oder schlecht als lediglich pragmatisch und vorläufig erscheinen lassen. Man hat nicht nur die Wahl zwischen einer beliebigen Anzahl von Fernsehkanälen, sondern auch zwischen Beziehungen und Lebensformen. Nichts scheint mehr normiert oder ein für allemal festgelegt zu sein. Beobachtbar ist eine „Pluralisierung von Normalitätsentwürfen" und vielfältige Formen von Lebensbewältigung. Diese „Ent-Traditionalisierung" führt zu einer experimentellen Offenheit, in der alles (neu und immer wieder) ausgehandelt werden muss. Einerseits werden Beziehungen (vgl. Kersting in KLÜSCHE 1994, 18) möglich, die nicht mehr durch starre Rollen fixiert und durch Statusherrschaft vorherbestimmt sind. Auf der anderen Seite steht die Gefahr der Isolation, der Hilflosigkeit und der zunehmenden Krisenhaftigkeit bei Identitätsbildungsprozessen. Das „Prinzip der Wahl" wird zum herrschenden Modus der Orientierung. Menschen sehen sich vor die Herausforderung gestellt zu entscheiden, was sie wollen, was sie vor sich selbst und vor anderen ausweisen wollen. Sie müssen ihre Biografien selbst konstruieren. Was etwa ein sinnvolles Leben ist, darüber muss im Einzelnen erst Konsens hergestellt werden und vieles ist nicht mehr selbstverständlich. Dieser Individualisierungsschub und die gesellschaftliche Freisetzung beinhalten also eine riskante Chance für alle.

Es sind jedoch nicht nur die sich auflösenden kollektiven Lebensselbstverständlichkeiten, die den herkömmlichen Erziehungsbegriff in Frage stellen. Das herkömmliche Konzept setzt einen klaren Vorsprung der Erwachsenen vor den Jugendlichen voraus: im Wissen, in der Lebensreife, im gesellschaftlichen Durchblick (vgl. KUPFFER 2000, 100f.). Dieser Vorsprung läßt sich aber kaum noch reklamieren. Jugendliche beherrschen technische Medien oft besser als Erwachsene. Jugendliche wollen und können von den Lebenserfahrungen Erwachsener nicht mehr profitieren. Sie haben eine völlig andere Vorstellung vom Zusammenhang von Leistung und Lebenserfolg. Dieses Verhältnis lässt in vielen Bereichen einen gezielten Einfluss der Erwachsenen auf die Jugend gar nicht mehr zu.

Vor dem Hintergrund dieses Strukturwandels wird der Begriff der Erziehung „brüchig". Die wenigen ErziehungswissenschaftlerInnen, die sich überhaupt mit dem Erziehungs-

begriff auseinandersetzen, halten ihn für „revisionsbedürftig“ oder verwerfen ihn ganz. GIESECKE z.B. (vgl. 1996, 10-17) schlägt vor, den Begriff „Erziehung“ überhaupt zu vermeiden und ihn durch „pädagogische Einwirkung“ bzw. „pädagogische Intervention“ zu ersetzen. Durch diese Begriffsveränderungsversuche kommt zum Ausdruck, dass weder Eltern noch Professionelle mehr das Aufwachsen im Ganzen planen, steuern und kontrollieren, sondern nur noch in Grenzen Einfluss darauf nehmen können. Es wird immer weniger gelingen, allgemeine und verbindliche Lebensperspektiven und Regeln zu definieren, an denen Erziehung sich orientieren kann. Giesecke meint, dass Erwachsene nach wie vor als professionelle LernhelferInnen (z.B. Lehrkräfte) nötig sind oder als Menschen, die rund um die Uhr mit Kindern zusammenleben und ihnen damit Gelegenheit geben, in die soziale Realität hineinzuwachsen. Dazu gehören Konflikte und Auseinandersetzungen wie unter Erwachsenen auch. Giesecke fordert, Kinder als Subjekte ihres Lebens und ihrer Lernprozesse wahrzunehmen und nicht als Objekte erzieherischen Einflusses. Gerade weil die früher vorhandenen sozialen und kulturellen Stützen und Selbstverständlichkeiten ihren Einfluss zunehmend verlieren, müssen die Menschen so früh wie möglich persönliche Autonomie und Verantwortung für ihre Lebensentwürfe entwickeln können.

KUPFFER (vgl. 2000, 100) schlägt vor, an die Stelle des genannten Dreiecksmodells in der Jugendhilfe ein anderes zu setzen, das der heutigen Realität näher kommt: nämlich ein diffuses Beziehungsgefüge ohne Zentralperspektive, ein Nebeneinander und Durcheinander von unterschiedlichen einzelnen Interessengruppen. Er plädiert für ein Erziehungskonzept, in dem Erwachsene akzeptieren, dass eine ganzheitliche pädagogische Einflussnahme auf die Jugend nicht mehr möglich ist. Er hebt in seinem Referat ebenfalls hervor, dass Kindern und Jugendlichen in diesem Erziehungskonzept mehr Autonomie und gleichzeitig mehr Selbstverantwortung für ihre Lebensgestaltung zugestanden wird. Denn nur so werden sie lernen, sich in der Auseinandersetzung mit immer neuen Herausforderungen „ständig neuzuorientieren“. WOLF, selbst Sozialpädagoge und Leiter einer Jugendhilfeeinrichtung (vgl. 1993, 71f.), hebt immer wieder hervor, dass gerade wegen der Uneinheitlichkeit der Lebensentwürfe die sozialpädagogischen Betreuungsangebote sich am einzelnen Kind orientieren müssen, damit die pädagogische Arbeit für das betroffene Kind überhaupt relevant ist.

Während meiner Berufstätigkeit habe ich erfahren, dass die Idee der „pädagogisch guten und geschützten Institution“, in der Professionelle sich „für alles“ verantwortlich fühlen und „wissen, wo es lang geht“ noch immer lebendig und weit verbreitet ist. Es wird meistens noch an der Fiktion festgehalten, man überblicke den gesamten Zusammenhang und könne die vermeintlichen Ursachen erfassen und ausschalten. Man beschwert sich allerdings auch allgemein, dass es immer schwieriger wird, bei den Kindern und Jugendlichen „anzukommen“, oder dass sie „immer schlimmer werden“.

1.1.2 DIE GRUNDPFEILER DER HEIMERZIEHUNG IM VERÄNDERUNGSPROZESS

Gegenwärtig kann nicht mehr einfach von *der* Heimerziehung gesprochen werden. Das Spektrum, das sich hinter dem Etikett Heim verbirgt, reicht z.B. von klassischen Großeinrichtungen bis hin zu therapeutischen Wohngruppen, von familienanalog konzipierten Kinderdörfern zum betreuten Jugendwohnen, vom Therapieheim zum Wohn- oder Arbeitsprojekt. Heimerziehung differenziert sich immer mehr in eine breite Palette unterschiedlichster Leistungsangebote. Diesem Wandel liegt eine Neubewertung der ele-

mentaren Grundpfeiler der Heimerziehung - „Familie, Normalbiografie (Beruf) und Verhaltensstörung"- zugrunde (vgl. Stahlmann in KUPFFER/MARTIN 1994, 14)

In den Kinder- und Jugendheimen war die Orientierung an der Familie handlungsleitend für viele Konzepte der Heimerziehung. Immer schon war dies ein wichtiger Kritikpunkt, aber erst mit ihrer sozialstrukturellen Auflösung konnte der Mythos „Familie" als einzige erstrebenswerte Lebensform grundsätzlich in Frage gestellt werden. In letzter Zeit ist denn auch „die" Familie immer weniger Orientierungspunkt und Leitbild heimpädagogischer Konzeptionen.

Erziehungsplanung und Erziehungsziele zumindest traditioneller Heimerziehung orientieren sich an einer „Normalbiografie", die einen planbaren, überschaubaren und standardisierten Lebenslauf voraussetzen, in dessen Zentrum die Erwerbsarbeit steht. Wie bereits angedeutet, wird diese Normalbiografie immer brüchiger. Eine bedeutsame Tatsache für Jugendliche wie für ErzieherInnen besteht in der durch die Krise des Arbeitsmarktes und die Arbeitslosigkeit hervorgegangenen Abkoppelung des Bildungs- vom Beschäftigungssystem. Jugendliche durchschauen die „Funktionslüge" (vgl. PETERS 1991, 238) hinsichtlich der Rolle des Bildungssystems für soziale Chancen und Fortkommen. „Funktionslüge" deshalb, weil offiziell ja an der Vorstellung festgehalten wird, dass diese Funktion noch gegeben sei. Es ist dieses „als ob" – mit all seinen Konsequenzen -, das als einer der entscheidenden Kernpunkte der gegenwärtigen Problematik angesehen werden muss.

Es ist außerdem schwierig geworden (vgl. Stahlmann in KUPFFER/MARTIN 1994, 14f.), genau bestimmen zu wollen, was Kindheit und was Jugend heute ist. Beide Lebensphasen haben ihren Status als reine Vorstufe und Vorbereitung auf ein späteres Erwachsenendasein weitgehend eingebüßt. Die Übergänge sind fließend geworden, und besonders die Jugendphase hat sich bis in das dritte Jahrzehnt ausgedehnt. Mit dem Verschwimmen der Grenzen zwischen Kindheit – Jugend – Erwachsenenalter verschwindet aber auch ein einheitliches Konzept von Identität. Diese ist nun nicht mehr gleichsam einmal zu erlangen, sondern muss permanent neu erschlossen werden. An die Stelle eines statischen Identitätsbegriffes tritt die (Wahl-)Biografie. Verhaltensauffälligkeiten gängiger Leseart, eine der wesentlichen Legitimationsgrundlagen bisheriger Heimerziehung, können angesichts gesellschaftlicher Differenzierung und Pluralisierung immer weniger zum Mittel- und Ausgangspunkt professioneller Interventionen herangezogen werden; schon weil sie als solche kaum mehr eindeutig zu identifizieren sind. Überspitzt formuliert wird es also künftig laut diesen Interpretationen nicht mehr darum gehen, „verhaltensauffällige", „verhaltensgestörte" oder „sozial auffällige" Kinder und Jugendliche zu „resozialisieren", zu „integrieren", zu „behandeln" oder zu „therapieren" sondern darum, individuelle Lebens- und Problemlagen sowie gesellschaftliche Widersprüche gleichermaßen zu berücksichtigen. Die Heimerziehung wird sich unter diesen Aspekten zu einem System lebenslaufbegleitender sozialer Dienste entwickeln, die im Kontext gegebener Lebenslagen die Aufgabe haben, die Lebensverläufe von Kindern und Jugendlichen gegen Risiken abzusichern und an ihrer Gestaltung mitzuwirken.

Nach diesen Überlegungen wird eine institutionelle Pluralisierung der Betreuungsformen, mit der auch eine konzeptionelle Vielfalt einhergeht, den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen an die Heimerziehung am ehesten genügen. Etliche Heiminstitutionen bieten bereits jetzt jeweils unterschiedliche Dienstleistungen an, die die stationäre Heimunterbringung ersetzen bzw. ergänzen und die versuchen „Lebenswelten" zu stabilisieren, d.h. Selbsthilfepotenziale, Nachbarschaften und Stadtteile zu mobilisieren, um

bestimmte soziale Probleme zu beheben. Heimerziehung wird deutlich variabler und auch kostengünstiger als bisher (vgl. Naffin/Lühring/Zillmer in PETERS 1991, 238).

Der neoliberale Slogan: „Mehr Markt, weniger Staat!“ schlägt sich also auch in der Heimerziehung nieder. Blandow (in SOISSON 1986 ,34f.) bemerkt kritisch, dass es sich dabei allgemein um den Abbau von Sozialleistungen und um die allmähliche Abwälzung der Kosten auf private Institutionen handelt. Etliche Politiker und auch Fachleute „entdecken“, dass Heime erfolglos und inhuman sind. Bis auf jenen Rest, der zur Betreuung der Allerschwierigsten noch benötigt wird, könnten sie eigentlich abgeschafft werden. In Deutschland werden mit enormer Geschwindigkeit Konzepte umgesetzt, die seit Jahrzehnten von den fortschrittlichsten Teilen aus Wissenschaft und Praxis gefordert wurden. Gesetzt wird vermehrt auf die „Stärkung der Erziehungskraft der Eltern“, auf Familienberatung, Familienhilfe, Familientherapie, auf offene Betreuungsformen wie Erziehungskurse und betreutes Jugendwohnen sowie auf Selbst- und Nachbarschaftshilfe. Die Schwerpunktthemen der Jugend- und Sozialpolitik der 80er und 90er Jahre sind Integration und Diversifikation (was so viel wie Ausdifferenzierung/Vielfalt meint), Lebensweltbezug, Milieunähe, Krisenmanagement, Selbsthilfe u.ä.. So geht es dann z.B. um die Integration von Behinderten in die Regelangebote oder um die Auflösung und Entflechtung großer Einrichtungen z.B. im Bereich der Psychiatrie, Behindertenarbeit und Sozialpädagogik. Ambulante Versorgungsmodelle gibt es inzwischen für alle großen Bereiche der Sozialarbeit: Dienstleistungszentren und mobile Essensversorgung, sozialpsychiatrische Dienste, Familienhebammen usw. Das sogenannte Prinzip „Lebenswelt“ hat in die praktische Sozial- und Gesundheitsarbeit Eingang gefunden.

Die Verbindung des Programms der Kostenreduzierung mit liberal-humanitären und progressiven Versprechungen hat zur Verunsicherung auch der PraktikerInnen der Heimerziehung geführt. Blandow hebt in der Schlussfolgerung seines Beitrages hervor, dass diese „Heimkampagne von oben“ durchaus sinnvolle Reformen mit sich bringt bzw. mit sich bringen wird. Er rät den fachlich Verantwortlichen allerdings, vor dem Hintergrund des tendenziellen Sozialabbaus, der im Bereich der Heimerziehung in der öffentlichen Meinung kaum abgelehnt würde, ein verschärftes politisches Bewusstsein zu entwickeln

1.2 KONZEPTE SOZIALPÄDAGOGISCHER TÄTIGKEIT IM VERLAUF DER GESCHICHTE

Im 19. Jahrhundert wird sozialpädagogische Tätigkeit, damals Armenerziehung genannt, erstmals als Beruf verstanden. Sie ist aus Nothilfe heraus entstanden und wird allgemein als Erziehungshilfe für einen bestimmten, der Fürsorge bedürftigen Personenkreis aufgefasst. Gegenwärtig bildet die Sozialpädagogik ein differenziertes System von Institutionen tätiger Hilfe, um Familien und Schule zu unterstützen, zu ergänzen oder zu ersetzen und Kindern und Jugendlichen zu helfen, sich in der jeweiligen Gesellschaft zurechtzufinden. Sozialpädagogische Praxis erschöpft sich also nicht mehr in den für sie ursprünglich typischen Erziehungshilfen wie Fürsorge, Schutz, Pflege oder Beratung. Gesellschaftspolitische und –verändernde Maßnahmen durch Entwicklung eines kritischen Bewusstseins sind ebenso Ziele sozialpädagogischer Arbeit.

Ich werde im Folgenden einen kurzen historischen Exkurs in die Geschichte der Sozialpädagogik machen. Ich werde deutschsprachige Klassiker der Sozialpädagogik aus unterschiedlichen Zeitepochen zitieren, die weitreichende Denk- und Praxistraditionen bedeutend angeregt und (mit)geprägt haben. Ich werde dabei nicht auf die gesamten Beiträge der verschiedenen Klassiker eingehen, sondern nur auf relevante Teilbeiträge, die auf die Entwicklung der sozialpädagogischen Tätigkeiten besonders gewirkt haben. Dies erklärt die im Folgenden unterschiedlichen Textlängen über die jeweiligen Klassiker. Bei meinen Ausführungen verzichte ich bewusst auf Details und Stellungnahmen. Es geht mir lediglich darum, sogenannte Meilensteine einer langfristigen Entwicklung zu vermitteln. Ich erachte es für wichtig, dass Berufstätige, die sich mit ihrem Berufsbild auseinandersetzen, sich auch mit den historischen Wurzeln ihres Berufes befassen, die manche Elemente des aktuellen Berufsbildes verständlicher machen.

Ich werde in den zwei folgenden Unterkapiteln jeweils auf die zwei letzten Jahrhunderte eingehen.

1.2.1 PESTALOZZI, WICHERN, MAGER, DIESTERWEG, NATORP

Im deutschsprachigen Raum wird ***Pestalozzi (1746–1827)*** oft als der „Begründer der modernen Sozialpädagogik gesehen im Sinne des sozialen Lernens im Unterschied zur von Rousseau begründeten Individualpädagogik" (zit.nach Herrmann in NIEMEYER 1998, 16). Pestalozzi argumentiert in einer Zeit, in der der Staat vor dem Hintergrund der Industrialisierung zunehmend Interesse daran entwickelt, für Bildung und Erziehung im umfassenden Sinne zu sorgen. Armuts- und Verwahrlosungsthemen, sowie die Annahme, diese gesellschaftlich bedingten Notlagen durch soziales pädagogisches Einwirken gezielt zu verändern bzw. zu beseitigen, stehen bei ihm im Mittelpunkt. Berufstätigen werden dabei vor allem das Helfermotiv und der ihm innewohnende Altruismus empfohlen („Alles für andere, für sich nichts! Wichtig ist den Kindern alles in allem zu sein und zwar vom Morgen bis zum Abend") (vgl. ebd. 1998, 42). Aufopfernde Hingabe unter Zurückstellung persönlicher Bedürfnisse kennzeichnen die erzieherischen Leistungen. Die „Armenerzieher" sollen sowohl als Gruppe wie auch als Einzelne modellhaftes Erwachsenendasein verkörpern und vorleben. Pestalozzi plädiert in der von ihm geleiteten Armenerziehungsanstalt in Stans (Gruppen von bis zu achtzig Zöglingen) da-

für, dass „die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der Erstern für das Menschengeschlecht einen Werth hat“ (vgl. ebd. 1998, 39). Pestalozzi fordert damals schon die Einführung des Familienprinzips, d.h. Vertrautheit, Gemütlichkeit und das Eingehen auf die einzelne Persönlichkeit des Kindes. Grundlage der (sozial)pädagogischen Arbeit sind „Liebe und Haltung“ auf der Seite des Erwachsenen und „Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit“ auf der Seite des Zöglings. Sozialkontrolle („Es geht um Domestizierung. Am Anfang steht Führung, Eingriff und Normalisierungsarbeit. Anlaß hierfür ist das Sittenverderben des Landvolks, bedingt durch gesellschaftliche Umwälzungen.“) (vgl. ebd. 1998, 27) und die Erziehung zur Sozial- und Wirtschaftsfähigkeit prägen das Aufgabenverständnis des erzieherischen Personals.

Bei ***Wichern (1808-1871)***, ein evangelischer Theologe, steht ebenfalls die Not- und Armenhilfe im Mittelpunkt. Der Rettungs- und Vergebungsgedanke durchzieht seine Arbeit. Er geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus „böse“ ist. Angesichts des Erbsündedogmas besteht die erfolgreiche Erziehung in der „Umbildung der sündigen Menschennatur in die heilige göttliche Natur“. Demnach besteht die Hauptaufgabe der ErzieherInnen darin, „durch Heraustreiben des Sündigen und durch Mitteilung des neuen Lebensprinzips für Erlösung zu sorgen“. Der Begriff „Heil“ steht im Mittelpunkt. Diese modellhaften Einrichtungen der rechten christlichen Lebensgestaltung braucht vor allem auch modellhafte Persönlichkeiten für den Umgang mit „armen“, „verwilderten“, „verwahrlosten“ oder „verbrecherischer“ Kindern und Jugendlichen. Dies aber fordert christliche ErzieherInnen und, da sich die Wahrheit der Erziehung „nur über die Offenbarung erschließt, die Anerkennung des Umstandes, daß es nur eine wahre Erziehungslehre geben kann, und zwar die, die über die Bibel vermittelt wird“ (Wichern zit. nach NIEMEYER 1998, 55). Er fordert vom erzieherischen Personal, dass sie die „Berufung in sich spüren, am Werke der Rettung“ zu arbeiten. Wichern vertritt somit eine typisch christliche Kompetenztheorie, derzufolge der Glaube die Kraft zu allem anderen gibt und von weltlichem Gewinnstreben abhält. Im Sinne des pädagogischen Mainstream seiner Epoche wird Erziehung als Kunst ausgelegt, die den ErzieherInnen einen „gewissen Takt“ abverlangt. Und wenn christliche Erziehung doch einmal versagt, dann begründet sich dies aus „der sündlichen Natur des Kindes selber“ (vgl. ebd. 1998, 59). ErzieherInnen sind auf diese Weise der Reflexion ihrer eigenen Verantwortung für das auffällige Verhalten ihrer Problemzöglinge enthoben. Wichern sieht in der öffentlichen Erziehung eine nur unter Beachtung des Familienprinzips (familienanalog angelegte Zwölfergruppen) aktzeptable Notmaßnahme, die dort einspringen soll, wo eine an sich wünschenswertere Unterbringung in einer Pflegefamilie nicht in Frage kommt, weil und insofern aller Erfahrung nach die (meist unbemittelten) Familien, die solche Kinder aufnehmen wollen, nur äußeren Gewinn damit verbinden (vgl. ebd. 1998, 54). Wichern arbeitet ebenfalls an einem „ausgeklügelten“ Aufnahme-, Entlassungs- und Nachbetreuungssystem. Hervorzuheben ist auch die organisierte Elternarbeit, die darauf zielt, „das Leben der Familien, wo es zerfallen war, wieder aufzubauen, die Beziehungen zwischen aufgenommenen Kindern und abgebenden Eltern zu verbessern sowie, nicht zu vergessen: infolge der Kenntnis der jeweiligen Herkunftsmilieus zu einem tieferen Verständnis der Kinder zu gelangen“ (vgl. ebd. 1998, 53). Das große Ziel ist die Rechristianisierung der Gesellschaft und die Wiederherstellung einer gottgefälligen Sozialordnung, deren Kern die Familie darstellt und deren Existenz durch die gewaltigen Veränderungen der Neuzeit bedroht wird.

Der Begriff „Sozialpädagogik“ selbst wird im deutschen Sprachgebrauch erstmals 1844 von ***Mager (1810-1858)*** verwendet. Mager versteht unter Sozialpädagogik den Inbegriff besonderer neuer pädagogischer Aufgaben und Einrichtungen als Antwort auf typische Probleme der modernen Gesellschaft. Im selben Jahr spricht auch ***Diesterweg (1790-1866)*** von „sozialen Pädagogen“ und versteht darunter jene – von den individuellen ErzieherInnen (Haus- und SchulerzieherInnen) abzugrenzenden – Volks- und MenschheitserzieherInnen, „welche sich bestreben, durch soziale (nicht direkt politische) Reformen, Institutionen, Organisationen, Assoziationen usw. einzuwirken“ (zit. nach NIEMEYER 1998, 81) auf erzieherische Notsituationen und gesellschaftspolitische Spannungen.

Der Begriff „Sozialpädagogik“ wird theoretisch erst von ***Natorp (1854-1924)*** entwickelt. Nach seinem Verständnis bezeichnet Sozialpädagogik nicht einen eigenständigen Erz iehungsbereich besonderer Art, sondern gemeinschaftsverpflichtete und – getragene Praxis. Es geht ihm um Erziehung durch eine gelebte Gemeinschaft, denn für ihn ist „Erziehung und Bildung zur Gemeinschaft nur durch Gemeinschaft“ möglich (vgl. LAUERMANN 1998, 17). Armenpflege, materielle Fürsorge oder christlich-philantropische Rettungsbemühungen sind hier nicht gemeint. Natorp versucht Sozialpädagogik jenseits der Wohlfahrt und/oder Religion zu etablieren. Er zielt vielmehr auf die Vermenschlichung sozialen Zusammenlebens generell. „Die Sozialpädagogik hat als Theorie die sozialen Bedingungen der Bildungschancen und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen. Als Praxis hat die Sozialpädagogik Mittel und Wege zu finden, um die Bedingungen so zu gestalten, daß sie dem Ziel der gedachten Entwicklungen entsprechen“ (vgl. NIEMEYER 1998, 82). Es geht generell um eine Erziehungslehre, die das „Leben des Volkes“ vor dem Hintergrund der einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen durch die Industrialisierung wieder in Ordnung bringen soll. Der Sozialpädagogikbegriff wird benötigt, um „die Schäden der Gemeinschaftsordnung und die daraus folgende Erziehungsordnung“ angemessen zu charakterisieren (vgl. ebd. 1998, 90). Er bezeichnet damit ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik unterstellt sein soll.

1.2.2 NOHL;BÄUMER, MOLLENHAUER; THIERSCH

Der Sozialpädagogikbegriff wird in den 20er Jahren von ***Nohl (1879-1960)*** und ***Bäumer (1873-1954)*** im völligen Gegensatz zu Natorp mit dem Ausdruck „gesellschaftliche Erziehungsfürsorge“ übersetzt. Sie bezeichnen Sozialpädagogik nicht als ein Prinzip, sondern als einen eigenständigen, subsidiär zu verstehenden Erziehungsbereich neben Familie und Schule. Sozialpädagogik stellt das „geistige Zentrum“ der Wohlfahrtspflege dar. Diese drei Institutionen stehen in Kooperation und Wechselbeziehung zueinander. Sozialpädagogik ist also nicht nur außerhalb von Familie und Schule tätig, sondern wirkt in sie hinein und arbeitet mit ihnen zusammen. Demnach ist nach Auffassung von Nohl und Bäumer Sozialpädagogik kein Lückenbüßer für das Versagen der zwei anderen Institutionen, sondern übernimmt einen Teil der gesellschaftlichen und staatlichen Aufgaben für Kinder und Jugendliche. Die Gleichstellung aller drei Einrichtungen schließt aus, dass das Entstehen von Sozialpädagogik in dem Versagen der anderen Bereiche begründet ist (vgl. LAUERMANN 1998, 20). Bäumer sieht Sozialpädagogik nicht „als Nothilfe im Falle fehlender oder ungenügender Familien- oder Schulerziehung sondern als gesellschaftliche Erziehung, welche die prinzipiell gesetzten Grenzen von Familienerziehung und Schulbildung überschreiten müsse“ (Müller 1985 zit. nach LAUERMANN 1998, 20). Alle drei Einrichtungen bemühen sich demnach positiv um

Erziehung, Bildung und Lernen des Einzelnen, damit „die Zöglinge“ sich möglichst „vollkommen zu ihrem Wohle“ entwickeln und sich „gut“ integrieren. Sozialpädagogik hat sich zunächst aus der Nothilfe heraus entwickelt, „dann aber entwickelte sich auch auf diesem Gebiet erziehlicher Tätigkeit ein neues System mit einem neuen Träger, dem normalerweise – und nicht nur ausnahmsweise – gewisse Leistungen in der Bildung des Nachwuchses zufielen. Mit dieser Entwicklung änderten sich dann auch Auffassung, Wesen und Methode der sozialen Erziehungsfürsorge“ (Bäumer 1929, zit. nach LAUERMANN 1998, 20). Bis zu Nohl ist Sozialpädagogik „konzentriert auf die Krankheit“. Sie sollte aber „auf die Gesunderhaltung konzentriert sein“. Nohl meint, dass sich das Schwergewicht der Arbeit „von der Heilung und Rettung irgendwie verwahrloster und kranker Jugend auf die Vorbeugung, von der Therapeutik auf die Prophylaxe verlagern müsse“ (Nohl zit.nach Schilling in LAUERMANN 1998, 18). Somit gibt Nohl der Sozialpädagogik einen wesentlichen Impuls für eine neue, positive Sichtweise: primär vorbeugend, prophylaktisch. Therapie gilt für den Notfall. „Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, die neue von denen, die das Kind hat“ (Nohl 1926, zit. nach NIEMEYER 1998, 132). Nohl betont immer wieder, dass die (sozial)pädagogische Erziehung vor allem auf einem positiven Verhältnis, dem sogenannten „pädagogischen Bezug“, basiere: “das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1933/35, zit. nach NIEMEYER 1998, 132). In dieser asymmetrischen Beziehung übernimmt der/die ErzieherIn viel Verantwortung „für alles“, was den jungen Menschen in seiner Entwicklung betrifft.

Mollenhauer (*1935) setzt sich kritisch mit den Funktionen der Sozialpädagogik auseinander: „Von ihrem Beginn an und in allen ihren Formen war sie eine Antwort auf Probleme dieser Gesellschaft, die zu Erziehungsfragen umformuliert wurden“. Er versteht Sozialpädagogik als Einrichtung, die den „Schäden“ gegenübersteht, die „die Gesellschaft dem Menschen zufügt oder zuzufügen im Begriff scheint“ (Mollenhauer 1966 zit. nach LAUERMANN 1998, 21). „Die Sozialpädagogik umfasst alle jene Aufgaben, die in industriellen Gesellschaften als besondere Eingliederungshilfen notwendig geworden sind und die gleichsam an den pädagogischen Konfliktstellen dieser Gesellschaft entstehen“. Die positive Wende der Sozialpädagogik vollzieht sich von der bloßen Nothilfe zur eigenwertigen und selbstverständlichen Hilfeleistung für den Notfall. Der Hilfebegriff nimmt in der Begriffsdiskussion der Sozialpädagogik wieder eine zentrale Stellung ein und verdrängt den Erziehungs- und Bildungsbegriff. Der pädagogische Bezug, die „direkte Beeinflussung des Heranwachsenden durch den Erzieher“, hat „zugunsten eines Arrangements der materiellen Erziehungsbedingungen zurückzutreten“ (Mollenhauer 1964/74 zit. nach NIEMEYER 1998, 200). Ende der 60er und in den 70er Jahren rückt die Thematik der sozial-strukturellen Bedingtheit sozialer Problemlagen in den Mittelpunkt der theoretischen Diskurse. An die Berufstätigen wird appelliert „ein bewusstes politisches Verständnis ihrer Rolle im gesellschaftlichen Erziehungssystem zu entwickeln und dieses immer wieder kritisch zu hinterfragen.“ Verbreitet diskutiert werden Stigmatisierungs- und Diskriminierungsansätze, Kommunikations- und Interaktionstheorien, die herrschende Normproblematik der Mittelschicht, Themen über die institutionellen Machtverhältnisse (beispielsweise die „Definitionsmacht der institutionalisierten Kontrollsysteme“, „strukturelle Gewalt“ etc.). „Hilfe versus Kontrolle“ wird gefordert. Man konzentriert sich jetzt nicht mehr auf den/die Einzelne(n), der Probleme „hat“, sondern auf die Probleme, die er/sie „gemacht“ bekommt, und zwar durch die Instanzen sozialer Kontrolle („Weg von der Adressaten- hin zur Institutionsforschung!“). Ideologie- und autoritätskritische Positionen und Analysen, d.h. sozialwissenschaftliche Aufklärungsversuche des Denkens und Handelns in (sozial)pädagogischen Arbeitsfeldern stehen im Vordergrund (vgl. NIEMEYER 1998, 191-226).

Der sozialpädagogische Gegenwartsdiskurs zentriert sich u.a. auf ***Thiersch (*1935)***. Er plädiert für offene Arbeitsformen in der Sozialpädagogik. „Der Andere muß so verstanden werden, wie er sich selbst versteht" lautet ein zentraler Punkt und dieses Verständnis basiert auf „Vertrauen", nicht auf „Verdächtigung". Hilfe, die sich unabhängig machen will „von polizeilichen Meldungen oder Hinweisen derer, die sich für belastet und geschädigt halten, (...) muß neben und außerhalb ihrer traditionellen institutionalisierten Arbeitsformen offene Wege der Kontaktaufnahme, Beratung und Kooperation finden bzw. (...) in dem Feld agieren und an ihm teilhaben, in dem ihre Adressaten leben" (Thiersch zit. nach NIEMEYER 1998, 237f.). Die Fachleute werden aufgefordert, sich am Alltag, sowie an der Lebenswelt ihrer KlientInnen zu orientieren. Anstatt dass Institutionen die Probleme ihrer Adressaten definieren, werden die KlientInnen aufgefordert, die Schwierigkeiten aus ihrer Sicht heraus zu definieren. Die „Hilfsressourcen im Alltag der Betroffenen" sollen freigesetzt werden, ebenso wie die „Unterstützung in den Lebensfeldern, in denen die Jugendlichen Schwierigkeiten haben" (vgl. ebd. 1998, 240). Der Alltag sollte nicht „wie es von Kriterien enger Spezialisierung oder Professionalisierung her sich nahelegen würde, nur als jene schwer durchschaubare Vielfältigkeit eines Aufgabenfeldes erscheinen, in dem dann einzelne Probleme isolierend herausgehoben werden müssen, um (eventuell therapeutisch) bearbeitet werden zu können. Alltag als Wirklichkeit des Menschen, in der er lebt, in der sich ihm Konflikte stellen, in der sie allein angegangen werden können, muß in seiner Struktur, in den seine Realität bestimmenden Gesetzlichkeiten analysiert werden, (...) um Möglichkeiten eines gelungenen Alltags zu schaffen". Wichtig ist, „die Berufstätigen für die Bedeutung des von ihnen gelegentlich mißachteten (Heim)alltags zu sensibilisieren und an Techniken zu arbeiten, die es ermöglichen, Energien, Interessen und Zeit so zu arrangieren, daß alltagsorientiertes Handeln als professionelles realisierbar und aushaltbar wird" (vgl. NIEMEYER 1998, 240/242). Thiersch plädiert also für eine dezentralisierte, regionalisierte, alltagsorientierte, kurz: lebensweltorientierte Hilfe, die an „gegebenen Struktur-, Verständnis- und Handlungsmustern" ansetzt. Fachleute in offenen Arbeitsformen werden zudem aufgefordert, durch alltagsorientierte Konzepte Auffälligkeiten und Aggressionen schon im Vorfeld zu unterlaufen, um Kinder und Jugendliche erst gar nicht in den Kreislauf von Stigmatisierung und Kriminalisierung hineingeraten zu lassen. Hierbei wird vor allem an den „Selbsthilfemöglichkeiten und Ressourcen der Bezugsgruppen" angesetzt (vgl. ebd. 1998, 241).

1.3 DARSTELLUNG VERSCHIEDENER PROFESSIONALISIERUNGSTENDENZEN

Im Folgenden möchte ich auf ein Professionalisierungsschema eingehen, das 1987 von *Dewe* und *Ferchhoff* entwickelt wurde. Ich finde, dass es schnell und einfach einen chronologischen Überblick über die verschiedenen Professionalisierungstypen verschafft, die tendenziell in den Konzepten sozialpädagogischer Tätigkeit des vorigen Kapitels vorkommen. Ich werde mich jedoch darauf beschränken, die verschiedenen Idealtypen zu beschreiben ohne sie in Bezug zum vorherigen Kapitel zu setzen, da ich dies für die theoretische Vorbereitung meiner Studie als nicht wichtig erachte.

KONZEPT DER ALTRUISTISCHEN PROFESSIONALISIERUNG	***KONZEPT DER WISSENSCHAFTS-RATIONALISTISCHEN PROFESSIONALISIERUNG***	***KONZEPT DER LEBENSLAGEN-BEZOGENEN PROFESSIONALISIERUNG***
Vorrang: Integrität Zentralwertbezogenheit	*Vorrang: Wissensbeherrschung Leistung im universellen Rahmen*	*Vorrang: Lebensweltbezug Respekt vor der Autonomie der Lebenspraxis*
Kurative Einzelfallorientierung	*Funktionale Problem- bzw. Symptomorientierung*	*Strukt. Orientierung an Sozialbiografien und Lebenslagen*
Ganzheitliche Ausrichtung des Handelns	*Spezialisierte/segmenthafte Ausrichtung des Handelns*	*Spezifische und diffuse Handlungsorientierung*
Klinisch-individuenbezogene Professionalität	*Sachbezogene Professionalität/Expertentum*	*Handlungsstrukturbezogene Professionalität*
Weisheit und berufliche Kunstlehren	*Wissenschaftliche (Steuerungs-)"Technologien"*	*Wissenschaftliche Theorien und praktisch-politische Kunstlehren*
Existenz eines professionellen Habitus	*Kein professionelles Habitus ausgebildet*	*Existenz eines professionellen Habitus*
Werttranszendentale Ethik	*Kognitiv-instrumentelle Ethik*	*Reflexive „Ethik" (Selbstreferenz)*
Autonome professionelle Tätigkeit	*Professionelle Tätigkeit in Institutionen*	*Professionelle Tätigkeit in Projekten*
Sinnstiftung/Aufklärung	*Verhaltenskontrolle/ Sozialtechnokratie*	*Sinnauslegung/-rekonstruktion*
Stellvertretende Problemdeutung und zugleich Problemlösung	*Stellvertretende Problemlösung/ Entmündigung des Klienten*	*Stellvertretende Problemdeutung/Mobilisierung von Selbsthilfepotenzialen*
Physische und psychische Heilbringung	*Erzeugt (vordergründig) Sicherheiten/ Absicherung gegen Risiken*	*Erzeugt (möglicherweise vorüber- gehende) Verhaltensunsicherheit / Bewusstmachen von alternativen Handlungsmöglichkeite*
„Berufung"/Laufbahn	*Karriere*	*Engagement*
Selbstkontrolle	*Staatlich überformte Kontrolle*	*Relative Autonomie von staatlicher Kontrolle*
Der „professionelle Altruist"	*Die „funktionale Autorität"*	*Der „Professionelle Hermeneut"*

Quelle: vgl. PETERS 1991, 240

Konkret werden Berufstätige sich nicht „rein" als den einen oder anderen Idealtypus wieder erkennen, sondern können sich auf unterschiedliche, sich manchmal widersprechende Elemente beziehen. Diese Folie wurde allein zum Zwecke der Analyse entwickelt.

Nachdem ich das Schema in Form einer Tabelle wiedergegeben habe, werde ich in den verschiedenen Unterkapiteln auf jeweils eine Professionalisierungstendenz näher eingehen. Ich werde dann im letzten Teil dieses Kapitels auf eine kritische Stellungnahme

von Peters eingehen, der sich mit den allgemeinen aktuellen Tendenzen des Heimalltags in Deutschland auseinandersetzt.

1.3.1 DER/DIE „PROFESSIONELLE ALTRUIST/IN“

Ende der 60er Jahre wird in der professionalisierungstheoretischen Fachliteratur nahezu durchgängig im Rahmen der Heimkampagnen gegen die unwissenschaftliche Tradition, die sogenannte „misslungene Professionalisierung“ opponiert. Diese Tradition basiert auf kasuistischem Wissen, d.h. auf einem Wissenstypus, der sich aus der einzelfallorientierten Praxis entwickelte, die „die Ursache in den je individuellen Umständen des jeweiligen Falles sucht“, ohne irgendwelche wissenschaftliche, methodische oder sozialpolitische Inhalte zu berücksichtigen (vgl. Niemeyer in PETERS 1991, 284).

In Dewes und Ferchhoffs Professionalisierungsmodell (vgl. DEWE et al. 1995, 43) entspricht dieser Typus dem Modell der professionellen AltruistIn. In die asymmetrische Beziehung bringt er/sie ihre Talente ein, die keiner wissenschaftlichen Untermauerung oder methodischen Ausbildung bedürfen, sondern ethisch und habituell ausgeformt werden. Neben der (Selbst-)Beherrschung, Kontrolle und Entwicklung des eigenen Gewissens und des verantwortungsbewussten und vorbildhaften Verhaltens, der persönlich-vertraulichen Klientenorientierung, einem hohen Maß an Handlungsautonomie in der Berufsausübung und der Verpflichtung auf eine Sinnstiftungsfunktion ist die Ausbildung einer professionellen Ethik und eines entsprechenden beruflichen Habitus wesentlich. In diesem traditionellen Professionalisierungskonzept dominieren Moralität, Kunstlehre, Ganzheitsschau, Empathie, Erfahrung, Motivation, Authentizität, Spontaneität, persönlicher Bezug und persönliches Vertrauen. In diesem Konzept geht man davon aus, dass das Können und Wollen des sozialpädagogischen Tuns auf einer innerpsychischen charismatischen Disposition oder Gabe beruhen, die sich im „inneren Berufensein spiegelt“ und später „im Beruf verfestigt“ (vgl. ebd. 1995, 44). Die mit Pathos aufgeladenen geisteswissenschaftlichen Ausdrücke wie pädagogische Eros, leidenschaftliches Verhältnis, gutes Herz, innige Beziehung zwischen ErzieherIn und Kind/Jugendlichem, wie Berufung und Liebe, sozialpädagogisches Charisma bzw. Genius gehören zwar mittlerweile nicht mehr allerorten zum Alltagsverständnis von Erziehung und Hilfe, doch Dewe et al. gehen davon aus, dass sie immer noch latent das Professionsverständnis von heute durchziehen.

Dieser Professionalisierungstyp ist vor allem in den Heiminstitutionen anzutreffen. Ledige Frauen oder Schwestern sind hier tätig und versuchen, den Kindern und Jugendlichen das Elternhaus zu ersetzen. Für viele Berufstätige gibt es keine Trennung von Berufs- und Privatleben: sie wohnen und arbeiten in „ihrer“ Gruppe. Der in das Berufsbild eingelassene professionelle Altruismus stellt eine ethisch-moralische Grundlage der sozialpädagogischen Tätigkeit dar, auf die sich die Berufstätigen beziehen, um ihr Handeln zu legitimieren. Diese Moralität und das sozialsittliche Engagement sind zudem Garantien genug für das „richtige“ Handeln. Es werden innere Haltungen, Fähigkeiten und Eigenschaften erwartet, die auf innere, echte und authentische persönliche Hingabe und Einfühlungsvermögen zielen (vgl. ebd. 1995, 45).

In diesem Konzept der altruistischen Professionalisierung fehlen, so die vielen kritischen Stellungnahmen, neben einem sozialpädagogisch verwendbaren Kanon von Methoden und Technologien vor allem auch systematisch-wissenschaftliche Analysen zu den gesellschaftlich und ökonomisch (mit-)verursachten sozialen Problemlagen. Durch

die Anwendung eines nur fallbezogenen Erfahrungswissens besteht prinzipiell die Gefahr, dass neben der Entpolitisierung von sozialen Problemen und der Individualisierungstendenz sozialethische und normativ inflexible Maximen im Rahmen „sozialer Stereotypen" an die Stelle von theoretischen Bemühungen gesetzt werden (vgl. ebd. 1995, 45).

1.3.2 DIE „FUNKTIONALE AUTORITÄT" ODER „SOZIALINGENIEUR/IN"

Die Professionalisierungskritik (vgl. Niemeyer in PETERS 1991, 280) plädiert Anfang der 70er Jahre einheitlich für einen „spezifischen, abgegrenzten Wissensbestand", der sicherstellen sollte, dass die SozialpädagogInnen in Konkurrenz zu anderen Professionen ebenso bestehen wie in der Konkurrenz mit dem Alltagswissen des „Laien". Für diesen ingenieurhaft orientierten Professionstyp ist in erster Linie kennzeichnend das „Umschalten" von Altruismus und Traditionalismus auf Rationalität, Vernunft, Verwissenschaftlichung und Fortschritt. Die Nichtfalsifizierbarkeit des kasuistischen Wissenstypus wird gebrandmarkt; und die Überlegenheit der nun anempfohlenen Alternative – eben die Theoretisierung im Sinne von Aneignung und Anwendung systematisierten Wissens – wird nicht zuletzt wegen der Falsifizierbarkeit des damit verknüpften fallübergreifenden Wissenstypus begründet. Logisch konsistente Theorien und wissenschaftlich begründete Methoden sollen hier Abhilfe schaffen.

Die wohlfahrtsstaatliche Ära in den 70er Jahren hat es mit sich gebracht, dass das Sozialsystem ausgebaut und die Rahmenbedingungen verbessert werden (vgl. DEWE et al. 1995, 46ff.). Das Fachpersonal arbeitet nun in der Regel mit öffentlichem Auftrag und administrativer Kontrolle. Das Helfen in der Not ist somit getragen von gesellschaftlichen Organisationen, die sich auf das „Helfen" spezialisiert haben. Es kommt Ende der 70er vielerorts zu einer Ausdifferenzierung von Berufsrollen sowie zum Entstehen neuer Berufsbilder. Inhaltliche und qualifikatorische Diskussionen über Anforderungen in bereits bestehenden Berufen setzen ein. PsychologInnen, HeilpädagogInnen, PsychotherapeutInnen und andere „Gelehrte" übernehmen bestimmte „Expertenfunktionen" in den Heimen. Nach meiner Berufserfahrung bleiben ihre Funktionen bis heute beim Erzieherpersonal umstritten. Sie werden entweder als „professionelle Unterstützung" wahrgenommen, indem sie in Teamsitzungen dem Personal analytisch und beratend zur Seite stehen und/oder indem sie sich therapeutisch mit einzelnen „Problemkindern" zu bestimmten Terminen beschäftigen und Diagnosen entwickeln. Oder sie werden als SpezialistInnen erlebt, „mit denen man im Alltag nicht viel anfangen kann, weil sie in ihrem ‚Elfenbeinturm' herumüberlegen". Manchmal werden sie jedoch auch als KonkurrentInnen erlebt, „die alles besser wissen" und „einem nicht mal richtig zuhören".

Die unterschiedlichen Hilfe auslösenden Merkmale der KlientInnen (vgl. ebd. 1995, 46ff.) werden zu einem Fall standardisiert, meistens pathologisiert und als typische Aufgaben rekonstruiert. Es besteht ein anerkanntes theoretisch begründetes „Problemlösungswissen"; ein sogenanntes „Rezeptwissen" im Sinne klar umrissener Anwendungsstechniken und berufstypischer Handlungsmethoden („professional skills"), wie man mit bestimmten „Problemen" umzugehen hat. In der Professionalisierungsdebatte wird das „Modell des wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers" (Lüders 1987, zit. nach DEWE et al. 1995, 60) stark vertreten und dabei ein „unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Formulierung sozialwissenschaflicher Ergebnisse, der Theoriebildung und der praktischen Umsetzung in (sozial)pädagogische Programme und Ent-

scheidungen unterstellt"; ein Thema, mit dem ich mich im weiteren Text noch auseinandersetzen werde.

Ein derartiges Konzept ingenieurhaft-wissenschaftsrationalistischer Professionalisierung ist seit Mitte der 80er Jahre zunehmend unter Kritik geraten. „Wissenschaftsgläubige" BerufspraktikerInnen klagen über die Ineffizienz technischer Methodenanwendung, wozu v.a. die VerhaltenstherapeutInnen in Heimeinrichtungen angeregt haben. Der Wissenschaftstransfer wird nun problematisiert. Kritisiert wird ebenfalls die Vernachlässigung des Subjektstatus der KlientInnen. Letztere werden mit theoretischen, oft pathologischen Begriffen konfrontiert und fühlen sich oft ohnmächtig gegenüber dem Fachwissen der PraktikerInnen. Sie lassen sich dabei leicht „bevormunden", geben gleichzeitig Selbstverantwortung ab und vernachlässigen ihre eigenen Problemlösungskompetenzen. Bemängelt wird auch, dass soziale Verursachungszusammenhänge ignoriert werden.

In der Heimerziehung kommt es seit Ende der 80er Jahren ebenfalls zu Forderungen nach „Entprofessionalisierung", „Entspezialisierung" und zur Forderung der „Re-Pädagogisierung" (vgl. Niemeyer in PETERS 1991, 270f.). Die stets über Erziehungsziele reflektierenden ErzieherInnen werden kritisiert. Sie seien kognitiv übertrainiert und auf der Strecke bleibe so etwas wie „Authentizität", „Zuwendung" und „persönliche Auseinandersetzung". Es gelte sich vom Ballast des theoretischen Wissens freizumachen und sich wieder in Beziehungen einzulassen, denn v.a. HeimerzieherInnen „bearbeiten" die Schwierigkeiten der Minderjährigen vorwiegend durch direkte Beziehungsarbeit. Bei der Ent-spezialisierung wird ein Rückgängigmachen der Ausdifferenzierung von Berufsrollen gefordert. ErzieherInnen sollen die (therapeutischen) Ressourcen des Alltags nutzen. Anstatt sich auf „Expertenwissen zu berufen", sollen sie ihre pädagogische Verantwortung wieder selbst übernehmen. Alltägliche erzieherische Tätigkeiten wie Kochen, Einkaufen, Hausaufgaben, Gartenarbeit u.a.m. werden (wieder) aufgewertet gegenüber künstlich arrangierten beschäftigungstherapeutischen Maßnahmen.

1.3.3 DER/DIE „PROFESSIONELLE HERMENEUTIN"

KritikerInnen dieses „pädagogischen Fundamentalismus" (Peters 1988 zit. nach RECKERT 1996, 234) machen darauf aufmerksam, dass es nicht damit getan ist, alltägliche Situationen wieder pädagogisch stärker zu nutzen, sondern dass HeimerzieherInnen sich darüber hinaus auf die Alltagsdeutungen der Minderjährigen einlassen müssen, um sie in ihrem „Individualisierungsprozess" zu unterstützen. In der Fachliteratur wird verstärkt für die sogenannte alltags-, lebenswelt- oder auch noch klientenzentrierte Professionalität plädiert.

In dieser Forderung artikuliert sich also eine Art Gegenreform gegen zentrale Leitmotive einer Heimreform, die Anfang der 70er Jahre mit dem Interesse an Professionalisierung bzw. Theoretisierung bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung von Berufsrollen antrat (vgl. Niemeyer nach PETERS 1991, 281). Bei dieser lebensweltorientierten Wende werden die in der bisherigen Professionalisierungstheorie nicht ausreichend beachteten Techniken des „Fallverstehens" (z.B. Gesprächs- bzw. Spieltechniken) aufgewertet. So legen Olk/Otto z.B. Wert auf die „Fähigkeit der Professionellen zur sensiblen Rekonstruktion lebensweltspezifischer Deutungs- und Bewältigungsmuster der KlientInnen". Bei Dewe findet sich der Begriff „praktischer Hermeneutiker". C.W. Müller argumen-

tiert, dass „Berufsfeld- und Zielgruppenorientierung dringlicher gefragt seien als Methoden-Orientierung“ (zit. nach PETERS 1991, 282).

Angesichts der Auflösung traditioneller Selbstverständlichkeiten wird nun Flexibilität in den Erkenntnis- und Handlungsmustern verlangt, nicht aber Starrheit im Sinne eines einmal gelernten, „abgrenzbaren Fachwissens“ oder/und einmal festgelegter allgemein akzeptierter Normen. Das naturwissenschaftliche Erkenntnisideal verliert also an Bedeutung, da im Rahmen dieses Ideals allenfalls die Re-kombinierung von Ursachen und Wirkungen thematisiert werden kann. Andererseits impliziert dieses Umdenken den Abschied vom sozialwissenschaftlichen Analysemodell traditioneller Prägung, in dem bisher einseitig Determination – etwa der Klientel durch gesellschaftliche Leidenszufügungen – gesichtet wurde. Das „leidende“ Subjekt mit seiner Eigendynamik rückt in den Mittelpunkt (vgl. THIERSCH 1992, 23f). „Anfangen wo der/die KlientIn steht“; es geht darum, dass die/der ErzieherIn die Situationen, Gelegenheiten und Räume so gestaltet, dass Hilfe zur Selbsthilfe in den gegebenen Struktur-, Verständnis- und Handlungsmustern des/der jeweiligen KlientIn ihren Ausgang nimmt und dass sie individuelle und/oder soziale Ressourcen so stabilisieren, wecken und stärken, dass der/die KlientIn sich weiterorientieren kann. Letztendlich geht es darum, durch individuell situativ angemessene Formen des Umgangs die Selbständigkeit und Eigeninitiative der KlientInnen zu aktivieren, damit sie Sinn und Selbstbestimmung erfahren, damit die jeweils Betroffenen unter sich zu tragfähigen Lösungen kommen. Der/die KlientIn wird als selbständige(r), für sich selbst sorgende(n) BürgerIn betrachtet.

In der Heimerziehung geht es jetzt darum, Konzepte zu entwickeln, die vom Kind/Jugendlichen und eventuell seiner Familie ausgehen (Becker/May in PETERS 1991, 252). Es geht konkret um die Gestaltung von Umwelten statt um konfrontative Veränderungen von Kindern und Jugendlichen. ErzieherInnen sollen die notwendigen und günstigen Lebens- und Lernbedingungen arrangieren, damit die Minderjährigen sich weiterentwickeln können. Hierbei sollen sie sich an den jeweiligen bisherigen Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen orientieren, damit es nicht zu einem radikalen Identitätsbruch kommt. Im alltäglichen Zusammenleben soll (zielgerichtete) Erziehung durch die Fachleute erfolgen. Das Gelingen des Alltags erweist sich daran, dass für die Kinder und Jugendlichen Teilhabe und Entwicklung selbstverständlich möglich sind. Teilhabe schließt auch ein, dass es ihr Alltag und ihr Leben ist, das gelebt wird, nicht das der Institution. Das Konzept der Lebensweltorientierung richtet sich gegen Devianztheorien oder Pathologisierungen: die Wahrnehmung der ErzieherInnen konzentriert sich nicht auf Störungen und Abweichungen des Kindes oder Jugendlichen, sondern auf seine Lebensverhältnisse und die durch die Erfahrung beeinflussten Bedürfnisse. Die Verhaltensweisen werden hier als Willenskundgebungen verstanden, d.h. als Ausdruck konkreter Interesse und Bedürfnisse, die es bei der Realisierung zu unterstützen gilt. In einer vorgefundenen Umgebung werden ihre Lebensäußerungen zunächst einmal ernst genommen, ohne den Anspruch zu erheben, sie besser interpretieren zu können als der Minderjährige selbst. Im Vordergrund hat vielmehr die Frage zu stehen, was im Verhalten an Ansprüchen hinsichtlich dessen, was sich hier an Situation entfalten soll (welche Regeln gelten sollen und wie auch der stoffliche Raum beschaffen sein soll), deutlich wird, damit originäre Lernprozesse stattfinden können.

Seit Ende der 80er Jahre schlägt dieses Professionalisierungsmodell zunehmend in der Diversifizierung von Dienstleistungen durch. Heimerziehung wird deutlich variabler als bisher (s.o.1.1.2.). HeimerzieherInnen werden immer weniger im geschützten Milieu der Institution tätig sein, sondern in unterschiedlichen Lebenswelten („Projekten“). Diese neue Orientierung setzt verstärkt Offenheit, Kommunikations- und Reflexionsfähig-

keiten voraus; die nicht einfach unterstellt oder angeordnet, sondern nur durch Aus- und Weiterbildung entwickelt werden können. Die Aufforderung, „sich am Minderjährigen zu orientieren", verunsichert viele Fachleute. Sie sollen sich an Sichtweisen orientieren, die teilweise sehr weit von den ihren abweichen, so dass sie für sie schwer nachvollziehbar bzw. schwer zu akzeptieren sind. Die Auseinandersetzung mit anderen ungewöhnlichen Lebenserfahrungen stellt immer auch die Normalität und Selbstverständlichkeit eigener Perspektiven in Frage. Hier werden Grenzen eigener Toleranzfähigkeit berührt, aber auch Grenzen erzieherischer Handlungsmöglichkeiten unter den aktuellen Bedingungen. HeimerzieherInnen werden aufgefordert, Ungewöhnliches und darüber hinaus Dissensen im Alltag auszuhalten und letzteres „konstruktiv" zu nutzen (vgl. PANTUCEK/VYSLOUZIL 1999, 82). Diese Aufforderung ist m. E. eine äußerst schwierige Aufgabe und darüber hinaus sehr widersprüchlich für Fachleute, die bis dato in ihrer Arbeit daran gewohnt waren, dass sie „wissen, wo es lang geht" und dass ein allgemeingültiger Konsens darüber besteht „was gut ist für den Minderjährigen". Statt „sicherem Wissen" rücken jetzt persönliche Wahrnehmungen und Reflexionen über Beziehungen und Prozesse in den Vordergrund. Die Wende bedeutet also auch „Abschied nehmen" von traditionellen Auffassungen, auf die sich Fachleute seit langem bezogen haben, um ihr Handeln zu legitimieren, und die auch heute noch mehr oder weniger ihr Berufsverständnis beeinflussen.

Seit ca. zehn Jahren reagieren viele sozialpädagogische Einrichtungen und auch Berufsverbände auf diese Unsicherheiten, indem sie Berufsethiken entwickeln, d.h. sogenannte ethische Verhaltensregeln, an denen Berufstätige sich in ihrer Arbeit orientieren können. In diesem Zusammenhang wird sich oft auf die UN-Menschen- bzw. Kinderrechte bezogen.

Viele Einrichtungen bieten ihren MitarbeiterInnen mittlerweile regelmäßig „Supervisionen" an, d.h einen Rahmen außerhalb der Heiminstitution, der ihnen ermöglicht, über ihre Alltagsarbeit zu reflektieren. In der Regel leitet diese Teamsitzungen ein Gesprächstherapeut, der ansonsten nichts mit der Institution zu tun hat. Idealerweise finden sie auch räumlich entfernt vom Arbeitsplatz statt. Thema der Supervision ist nicht primär die Beratung darüber, wie man es pädagogisch richtig macht, sondern wie man selbst mit den Belastungen umgeht. Ziel ist es, individuelle Strategien darüber zu entwickeln, wie man mit den berufsspezifischen Herausforderungen so umgehen kann, dass man seine Arbeitsfähigkeit langfristig erhält und Deformationen durch die Arbeit begrenzt oder vermeidet. Wenn die ErzieherInnen sich in Zukunft verstärkt auf die Lebenswelten der Minderjährigen (und ihrer Familien) einlassen werden, um Perspektiven zu entwickeln, dann gelingt dies nur, wenn sie nicht durch eine negative Einstellung und Bewertung gegenüber deren Lebensvorstellungen blockiert sind. Im Rahmen der Supervision sollen neue bzw. andere Einstellungen gegenüber bestimmten Problemkonstellationen entwickelt werden, die positive Weiterentwicklungen im Berufsalltag ermöglichen. Da diese Auseinandersetzungen eng mit den persönlichen Lebenserfahrungen der MitarbeiterInnen zusammenhängen, suchen sich die Berufstätigen in einigen Institutionen unterschiedliche Supervisoren mit jeweils unterschiedlichen Qualifikationen aus (vgl. WOLF 1993, 48).

1.3.4 AKTUELLE TENDENZEN IM HEIMALLTAG

PETERS (vgl. 1993, 79f.) stellt kritisch fest, dass es die technologisch-instrumentalistische Konzeption von Erziehung ist, die nach wie vor weitgehend die in-

nere Logik der Heimerziehung der 90er Jahre in Deutschland prägt. Diese Logik drückt sich nicht nur in dem nach wie vor gefragten „heilpädagogischen Heim" aus (von der geschlossenen Unterbringung ganz zu schweigen), sondern auch in solchen fortschrittlich gemeinten Alternativen wie Verbundsystemen, die sich vielleicht sogar unter dem Einfluss alltagstheoretischer Orientierungen der Lebenswelt öffnen wollen, sich jedoch nur organisatorisch differenzieren. Die Folge – das Heim schiebt sich mit zahlreichen „Außenposten" versehen bis in die Familie vor. Auch wenn nicht (mehr) alle Verbundsysteme „als organisierte Hilfeketten mit dem Ziel der Vorbeugung, Behandlung und/oder Nachsorge gegen abweichendes oder pathologisches Verhalten (und dessen Ursachen) von Kindern und Jugendlichen" verstanden werden wollen, so bestätigen sie doch prinzipiell, sogar verstärkt, differentielle Zuständigkeiten. Für eine solche These sprechen die allerorten sichtbaren Tendenzen zur Ausdifferenzierung und Re-Spezialisierung der Angebote der erzieherischen Hilfen. Diese Entwicklung droht, zu einer neuen Segmentierung in der Heimerziehung zu führen.

Bezogen auf die Heimerziehung bedeutet dies, dass die Minderjährigen, die einem bestimmten Setting/Konzept am wenigsten entsprechen, „abzuwälzen" oder von vornherein nicht aufzunehmen sind. Sie werden dann „besser ausgestatteten" Institutionen oder Fachleuten zugewiesen. Im Endeffekt führt diese Logik dazu, das Bedürfnis nach Einschluss/Internierung zu „theoretisieren". Entgegen aller (oft geführten) alltagsorientierten Rhetorik (wie z.B. Milieunähe, Dezentralisierung, Umwelt-Integration, selbstreflexive KlientIn) widerspricht eine solche Entwicklung jedoch einer elaborierten Alltagsorientierung, wie sie für die Sozialpädagogik – u.a. von Thiersch – entfaltet worden ist. Diese Tendenz spiegelt weiterhin ein „Festhalten" am konventionellen technologischen Modell von Professionalisierung wieder (vgl. PETERS 1993, 79f.), das angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen eigentlich veraltet ist (s.o. 1.1.1.).

Peters erwähnt Minimalvoraussetzungen für eine professionalisierte alltagsorientierte Heimerziehung, die auf konflikthafte Lebensbedingungen Minderjähriger möglichst realitätsbezogen und parteilich reagieren will:

Eine Grundvorausetzung ist es, dass die Heimerziehung sich als eigenständiges Sozialisationsfeld begreift und sich „aus dem Souterrain des Justiz- und Strafsystems verabschiedet" (vgl. PETERS 1993, 11). Heimerziehung ist noch immer dadurch gezeichnet, dass sie (fast ausschließlich) eingreift, wenn Zweifel an der Effektivität und Richtung der „normalen" Sozialisation entstehen. Sie gründet somit in einer Kritik an der gegebenen Sozialisation, welche die Heranwachsenden primär beeinflusst: die „gefährliche Strasse", die „unvollständige oder Multi-Problemfamilie" etc. Solange die Heimerziehung sich nicht in die übrigen Sozialisationsprozesse ihrer Klientel integriert sieht, sondern ihnen entgegenwirken und sie korrigieren will, muss sie notgedrungen ihre Handlungen gegen sie abschirmen. Sie schafft sich somit einen Handlungsraum, in dem die Situationsdefinition einseitig von der erziehenden (z.T. sogar gerichtlichen) Instanz aus geschieht. In ihr ist die Absicht zur Veränderung des zu Erziehenden (ev. auch anderer Familienmitglieder) intendiert. Die Prozesse in dieser Situation sind soweit wie möglich in Richtung auf den Sozialisationseffekt hin strukturiert. Alle auftauchenden Handlungsschritte und –inhalte werden auf die erzieherische Intention hin interpretiert und relativiert (vgl. PETERS 1993, 95f.).

Eine weitere Grundvoraussetzung ist die, dass die Heimerziehung so organisiert ist, dass sie berücksichtigen kann, wie sich die Situation der Kinder und Jugendlichen sowohl gesellschaftlich als auch individuell im Laufe der Zeit verändert, weshalb ihre Angebote nicht gleich bleiben können, sondern sich mit dem Minderjährigen verändern (können)

müssen. Dies setzt gewisse Freiheitsgrade für pädagogisches Handeln voraus, was wiederum nur möglich ist, wenn institutionelle Zwecke eigenständiges Handeln nicht überlagern.

Beispiele für solche Prozesse finden sich in Projekten des „Ambulant betreuten Einzelwohnens", der „Flexiblen Betreuung" oder im Konzept „Sich am Kind/Jugendlichen orientieren", die allesamt – bezogen auf die Heimerziehung – laut Peters einen hohen Stand an alltagsorientierter Professionalität repräsentieren (vgl. PETERS 1993, 99).

Gefragt sind hier Fachleute, die den Zwang zur aktiven Gestaltung der Berufsrolle, der ja mit der Rücknahme von Heimorganisation auch gegeben ist, annehmen und aushalten. In Anlehnung an Gildemeister (1992) betont PETERS (vgl. ebd., 100) zusammenfassend, dass es nach wie vor - und das wird sich sobald auch nicht ändern - das Charakteristikum der Heimerziehung sein wird: „dass sie in einem durch widersprüchliche Erwartungen gekennzeichneten Arbeitsfeld stattfindet, die Berufstätigen z.T. entgegengesetzten Sphären gleichzeitig verpflichtet sind, also etwa den rechtlichen und organisatorischen Vorgaben auf der einen Seite und den pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen auf der anderen Seite. Soziale Wirklichkeiten problembetroffener Individuen/Familien/Gruppen werden nach bestimmten Kriterien überformt in eine Aufgabenstellung für die Institution. Das Fachpersonal versucht lebensnahe Bedingungen für die Kinder oder Jugendlichen zu organisieren, in denen Selbständigkeit als selbstverständliche Autonomie und Lebenstüchtigkeit gefordert, unterstellt und auch akzeptiert wird. Die Konflikte und Widersprüche, die daraus entstehen, bestimmen dann die Organisation der Hilfen und die jeweilige Betreuungsintensität. Dafür gibt es keine einfachen Regeln – die Berufstätigen müssen ihre Handlungsmöglichkeiten/ihre Berufsrolle sozusagen selbst inszenieren". In dieser Selbstinszenierung der Berufsrolle kann der/die einzelne ErzieherIn sich kaum auf verbindliche kollektive Vorstellungen (Konzepte) berufen und beziehen. In diesen neuen, reformierten Formen der Heimerziehung werden Berufstätige sich (manchmal) allein und verlassen fühlen, warnt PETERS (vgl. 1993, 100). Auf jeden Fall setzt dieses Modell von Professionalität ein hohes Maß an Selbstreflexion voraus.

1.4 ERSCHWERNISSE BEI DER SUCHE NACH IDENTITÄTSSTIFTENDEN BERUFSMERKMALEN

Für kaum einen Beruf stellt sich die Frage des beruflichen Selbstverständnisses in der Widersprüchlichkeit wie für Berufstätige in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Der Prozess der beruflichen Identitätsbildung kann sich hier weder ausreichend an den Betroffenen der Hilfeleistung noch an den Arbeitsbereichen, von denen aus Hilfe angeboten wird, noch an den Aufgaben/Funktionen, die zu übernehmen sind, orientieren. Die angewandten Methoden sind ebenfalls weit gefächert und dienen nicht zufriedenstellend der Profilierung des Berufsbildes. Dies sind jedoch einige der traditionellen Grundpfeiler, an denen sich eine Berufsgruppe orientiert, um ihr Berufsprofil zu entwickeln. Zu den berufsimmanenten Herausforderungen zählen neben einer überfordernden Aufgabenstellung und einer unzureichenden Spezifizierung der Arbeitsleistung u.a. auch das Spannungsverhältnis von Hilfs- und Kontrollfunktionen, die Verknüpfung von Selbstwertgefühl und Berufserfolg und die Nicht-Messbarkeit des Berufserfolges. Ich werde in diesem Kapitel auf diese verschiedenen Schwierigkeiten eingehen, denen die ErzieherInnen auf der Suche nach ihrer Berufsidentität begegnen. Ich werde dabei auch mögliche identitätsstiftende Merkmale erwähnen. Zum Schluss werde ich mich mit einigen Überlegungen zum Identitätsbegriff auseinandersetzen.

1.4.1 BEGRIFFSKONFUSION

Ein erstes Erschwernis für die Ausbildung beruflicher Konturen ergibt sich schon aus der Begriffskonfusion.

Ich möchte zuerst kurz auf den Begriff von Sozialpädagogik eingehen. Die Bedeutung von „sozial“ ist dabei eine mehrfache: Die einen verstehen unter „sozial“ den säkularisierten Ausdruck für „Diakonie“ und „Caritas“. Andere meinen mit „sozial“ einen Bereich außerhalb von Familie und Schule mit pädagogisch-fürsorgerischen Aufgaben. Wieder andere verstehen unter „sozial“ eine öffentlich-rechtliche Trägerschaft für, wenn möglich, alle Institutionen des Sozialwesens. Eine vierte Gruppe schließlich meint mit „sozial“ den entscheidenden handlungs-methodischen Aspekt dieser Berufe: sie sind alle auf die menschlichen Beziehungen hin orientiert und das eigentliche Berufliche geschieht über die Beziehung und ihre Dynamik. Wenn von Sozialpädagogik als Beruf die Rede ist, so werden sehr oft die verschiedenen Bedeutungen von „sozial“ mehr oder weniger gleichzeitig gemeint (vgl. COURTIOUX 1981, 25f.)

Berufs- und Funktionsbezeichnungen werden in den verschiedenen Ländern Europas unterschiedlich gebraucht. Darüber hinaus unterscheiden sie sich durch qualitativ unterschiedliche Ausbildungsniveaus. Ich möchte im folgenden nur einige wenige Beispiele anführen, um die Uneinheitlichkeit und somit Verworrenheit auf der Begriffsebene darzustellen.

In Belgien (Flandern) stehen im Mittelpunkt professioneller sozialpädagogischer Tätigkeit folgende Berufsbezeichnungen: der „éducateur/opvoeder“ (ErzieherIn), der „orthopedagog“ (SonderpädagogIn) sowie der „assistante sociale“ (SozialarbeiterIn). Der/die ErzieherIn arbeitet in der Regel im sozial- und heilpädagogischen Bereich mit Jugendlichen und Kindern ab sechs Jahren. Der/die SonderpädagogIn arbeitet mit Kindern, Ju-

gendlichen und Erwachsenen mit physischen, mentalen, psychischen und sozialen Behinderungen in Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämtern, in der Altenhilfe, der Erwachsenenbildung u.a.m. Der/die SozialarbeiterIn arbeitet in den unterschiedlichsten Praxisfeldern sozialer Arbeit. Sie übernehmen neben ihren Verwaltungs- und Vermittlungsfunktionen oft auch pädagogische Aufgaben. Die Ausbildung aller drei Berufsrichtungen erfolgt an Fachhochschulen als nicht-universitäre Einrichtung und dauert zwischen drei und vier Jahren (vgl. LAUERMANN 1998, 123).

In Deutschland gibt es die Berufsbezeichnungen „ErzieherInnen", „SozialpädagogInnen" und „SozialarbeiterInnen". Die ErzieherInnen sind überwiegend in Tagesstätten und Kindergärten tätig. Diese Ausbildung schließt an den Realschulabschluss an und dauert drei Jahre (zwei Jahre Vollzeitausbildung und ein Jahr Praktikum). Die SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen sind vor allem im sonder- und heilpädagogischen Bereich tätig. Die Tätigkeitsfelder dieser zwei Berufsgruppen überschneiden sich stark in Deutschland. Ausbildungsvoraussetzung ist die allgemeine Hochschulreife bzw. Fachmatura oder eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung. Die Ausbildung erfolgt an Fachhochschulen oder an Akademien, die eine dreijährige, in manchen Bundesländern vierjährige, praxisorientierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage anbietet (vgl. ebd., 128f.)

In Luxemburg gibt es die Berufsbezeichnungen „éducateur/rice diplomé(e)" (diplomierte ErzieherIn) und „éducateur/rice gradué(é)" (graduierte(r) ErzieherIn). Die diplomierten ErzieherInnen arbeiten mit allen Altersgruppen in verschiedenen sozialen Einrichtungen und Diensten. Das Berufsfeld reicht von der außerschulischen Betreuung mit Kindern in Tageseinrichtungen, Heimen oder Internaten über Einrichtungen der Freizeitpädagogik bis hin zur Arbeit mit behinderten Menschen, Arbeitslosen oder Senioren. Die Ausbildung erfolgt an einer Fachhochschule und dauert drei Jahre. Als Breitbandausbildung umfasst sie unterschiedliche Bereiche und Ansätze, grundsätzlich ist sie jedoch heil- und sonderpädagogisch orientiert. Die graduierten ErzieherInnen arbeiten ebenfalls in den unterschiedlichsten sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, einschließlich heil- und sonderpädagogischer Einrichtungen sowie in organisatorischen Bereichen und in Leitungsfunktionen. Sie werden an derselben Fachhochschule auf höherem Bildungsniveau dreijährig ausgebildet. Zugangsvoraussetzung ist Hochschulreife oder die abgeschlossene Ausbildung zur diplomierten ErzieherIn (vgl. LAUERMANN 1998, 137f.).

Diese Beispiele zeigen, dass die Arbeitsfelder und Ausbildungsgänge von Land zu Land divergieren. Auch innerhalb der einzelnen Länder mit Föderalsystem lassen sich Unterscheidungen beobachten. Europaweit ist eine Vielfalt an Einrichtungsformen und an Berufsprofilen zu erkennen, die aus unterschiedlichen Traditionen und gesellschaftlichen Bedingungen hervorgegangen sind. Schwierigkeiten beginnen also schon bei begrifflichen Übertragungen. Gleichnamige Begriffe wie beispielsweise ErzieherInnen haben oft unterschiedliche Bedeutungen. Die ErzieherIn in Deutschland wird zur Spezialistin für die Praxisfelder Kindergarten und Hort ausgebildet. Die ErzieherIn in Luxemburg wird zur GeneralistIn für alle sozialpädagogischen Praxisfelder mit Schwerpunkt Heil- und Sonderpädagogik ausgebildet. Hinter denselben Begriffen verbergen sich somit auch unterschiedliche Ausbildungsinhalte. Unterschiedliche Begriffe dagegen bezeichnen oft Ähnliches und sind doch nicht deckungsgleich.

Diese Heterogenität ist nicht nur verwirrend für Außenstehende, sondern auch für die Professionellen selbst (vgl. ebd., 138), wenn sie versuchen ein allgemein anerkanntes Berufsbild über die nationalen Grenzen hinaus zu entwickeln.

1.4.2 HINTERGRÜNDIGKEIT DES ZENTRALEN ROLLENMERKMALS

Berufliche Identitäten erhalten oft ihre Prägung, indem fest umschriebene Arbeitsbereiche speziellen Berufsgruppen eindeutig zugeordnet werden können. ErzieherInnen arbeiten jedoch, wie bereits erwähnt, in den unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern. Sie sind überall dort zu finden, wo individuelle, familiäre oder gesellschaftliche Konflikte oder Defizite kumulieren. Darüber hinaus sind die Tätigkeiten, die Berufstätige in den jeweiligen Arbeitsfeldern erbringen, komplex und unscharf. Im Gegensatz dazu ist das Selbstverständnis und die Berufsrolle des/der PsychologIn immer gleich, auch wenn er/sie in unterschiedlichen Institutionen tätig ist.

Die Aufgabe der Hilfestellung zur Überwindung von Konflikten auf verschiedenen Ebenen wird in der Fachliteratur oft als das zentrale Berufsmerkmal dargestellt. Andere Berufsgruppen (PsychologInnen, TherapeutInnen, SozialarbeiterInnen, u.a.) befassen sich ebenfalls mit Problemen oder Schwierigkeiten ihrer KlientInnen, jedoch spezifischer bzw. abgegrenzter. Eine bestimmte Problemstellung steht im Vordergrund. Hier werden unter bestimmten Rahmenbedingungen beispielsweise Gespräche geführt, oft werden sogenannte Analysen, Diagnosen und (Behandlungs-)Strategien erstellt. In sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ist der Auftrag zur Konfliktbewältigung meistens nicht direkt sichtbar: Das erzieherische Personal wirkt vorwiegend mit vielen Entscheidungsbefugnissen in den Alltagssituationen der Betroffenen. Sie spielen z.B. mit Kindern, planen Begegnungsstätten, organisieren Stützmaßnahmen oder fertigen Verwaltungsakte an. Sie übernehmen eine Fülle an beruflichen Tätigkeiten, die in eine Vielzahl von alltäglichen Einzeltätigkeiten zerfallen (vgl. LAUERMANN 1998, 102). Für den Aussenstehenden ist die Arbeit des/der HeimerzieherIn nichts Besonderes. Es sieht so aus, als würde das erzieherische Personal mit Kindern und Jugendlichen leben, sich um ihre Nahrung, Kleidung und Körperpflege kümmern, sie vielleicht ein wenig lenken, verschiedene Aktivitäten anbieten, bei schlechtem Benehmen strafen, bei den Schularbeiten helfen usw. Die ganze Sache scheint nicht viel anders zu sein als das, was eine verantwortungsvolle Mutter (bzw. Vater) für ihre/seine Kinder tut (vgl. COURTIOUX 1981, 118). In den meisten Ländern versteht man unter einem/r HeimerzieherIn eine vielseitige, äußerst aktive, eher extrovertierte Person, die ständig „etwas unternimmt".

Was ErzieherInnen im Rahmen dieser Alltagsverrichtungen leisten, ist für Außenstehende nur sehr schwer nachzuvollziehen. Es ist jedoch auch für die Professionellen selbst meistens nicht direkt möglich, den Kern der beruflichen Tätigkeiten zu identifizieren. Die Schwierigkeiten der KlientInnen sind oft zu komplex, nicht eindeutig fassbar oder zu langwierig. Darüber hinaus sind die Berufstätigen an den Situationen affektiv beteiligt. Die zentrale Aufgabe der Hilfestellung zur Überwindung konfliktuöser Situationen ist demnach ein Rollenmerkmal hintergründiger Art. Die Aufgabe der Konfliktlösung ist berufsprägend, unmittelbar aber selten offenkundig. Diese Schwierigkeit des Auseinanderdriftens von Erscheinungsbild und inhaltlicher Aufgabe, also des Nichtzusammenfallens von Schein und Sein, führt beim erzieherischen Personal selbst oft zu einem instabilen Selbstbild.

Das Pädagogische in der Heimerziehung liegt nicht auf der Hand. „Pädagogisches Tun im Heim ist immer nur reflexiv vermittelt als Pädagogik zu begreifen." (Lüders 1994 zit. nach RECKERT 1996, 231). In Luxemburg werden in der Heimerziehung die All-

tagsverrichtungen überhaupt erst seit ca. Mitte der 80er Jahre im Rahmen von Teamsitzungen „hinterfragt". Erst diese inhaltlichen Auseinandersetzungen erlauben es den ErzieherInnen, sich nicht nur auf Alltagsverrichtungen und Routinen zu beschränken, sondern ihre eigentlichen Aufgaben überhaupt erst wahrzunehmen.

Zum identitätsstiftenden Merkmal wird damit die Fähigkeit, mit anderen zusammen Konzepte zu entwerfen (mit den KollegInnen, KlientInnen, anderen Instanzen usw.). Hier sind also Sensibilität, Kommunikations- und Konfliktbereitschaft gefragt. Dies setzt jedoch voraus, dass diese inhaltlichen Auseinandersetzungen als wichtiger Teil der Arbeit akzeptiert werden. Die verschiedenen Beteiligten, auch unterschiedlicher Instanzen, müssen sich Zeit nehmen, um gerade über diese inhaltlichen Aufträge zu reden, auch wenn niemand klare Lösungen zur Verfügung hat.

1.4.3 MANGELNDE SPEZIFIZIERUNG DER AUFGABENSTELLUNG

Die inhaltlichen Aufgabenstellungen sind nicht nur „hintergründig", sondern oft auch noch allgemein und abstrakt formuliert und in sich bereits überfordernd. Aus eigener Erfahrung zitiere ich einige Arbeitsaufträge aus Heiminstitutionen:

Betreuung von Kindern
Hilfe für vernachlässigte und misshandelnde Kinder
Psycho-soziale Hilfe für Problemfamilien
Hilfe für alleinerziehende Mütter
Erziehungshilfe bei Vormundschaften und Pflegschaften
offene Jugendarbeit

Diese schriftlich formulierten Arbeitsaufträge sind oft so vage, dass die eigentlichen Arbeitsaufträge erst gefunden werden müssen. Sie müssen erst durch konkretere Anleitungen in Alltagshandeln übersetzt werden. Die Aufgaben müssen für das ganze Team, für die kooperierenden Berufe sowie für die Betroffenen erst fassbar gemacht werden. Aufgrund der oftmals sehr komplexen Problemlagen ist es nicht immer möglich spezifische Probleme überhaupt (direkt) zu erfassen. Das erzieherische Personal muss manchmal (oder auch oft) konfuse und ungewisse Momente mit dem Kind oder dem Jugendlichen aushalten können.

Allgemein formulierte Arbeitsaufträge enthalten manchmal Erwartungen, die nicht nur für bestimmte Zeit überfordern, sondern die nicht zu erfüllen sind. Hier ist es wichtig, dass die ErzieherInnen sich nicht scheuen, sich kritisch in Frage zu stellen.

KLÜSCHE schätzt (vgl. 1994, 96), dass dieses Sich-selbst-überlassen-sein die schwierigste Herausforderung darstellt für die Berufstätigen. In meiner eigenen Berufspraxis habe ich diese Freiheit eher als Hemmung erlebt. Ich habe erfahren, dass wenn es nicht gelingt (zumindest nach einiger Zeit) Arbeitsvorgaben in institutionelle Abläufe umzusetzen, die Leistungen kaum überprüft und bewertet werden können. Diese Situation bringt es mit sich, dass das erzieherische Personal „in den Tag hinein arbeiten", ohne seine Handlungen in einen Erwartungskontext zu setzen. Dies ist in Heimen häufig der Fall, in denen nur sehr allgemein formulierte Ziele („u.a. soziale Integration, emotionale Ausgeglichenheit, funktionale Familienstrukturen") als Orientierung dienen und von den ErzieherInnen oft so interpretiert werden, als wären sie auf unbestimmte Zeit „für

alles Mögliche zuständig". Sie sind sogenannte „GeneralistInnen". Subjektive Reaktionen sind häufig Resignation und Passivität. Diese Tatsache führt desweiteren dazu, dass die Kompetenzen und Leistungen der SozialpädagogInnen von anderen Berufsgruppen sowie von der Klientel abgewertet werden. KLÜSCHE (vgl. 1994, 97) meint, dass sich langfristig der Eindruck von Überflüssigkeit einstellen wird, wenn es nicht gelingt, die Aufgaben fassbar zu machen. In diesem Bereich habe ich allerdings während meiner achtjährigen Berufstätigkeit im Rahmen von Teamsitzungen und Supervisionen Fortschritte erlebt. Ich habe erfahren, dass es in dieser Arbeit immer wieder konfuse und konfliktbeladene Situationen gibt, in denen ich mich überfordert oder beängstigt fühlte. Es geht meines Erachtens aber letztlich darum, auch diese Momente als sinnvolle zu akzeptieren und nicht als überflüssig zu entwerten. Dies ist jedoch, wie oben erwähnt, nur möglich, wenn es gelingt den allgemein formulierten Arbeitsauftrag auf die Alltagsebene zu „übersetzen" und sich damit auseinanderzusetzen.

Immer dann, wenn berufliche Aufgaben nicht klar zu definieren sind, andererseits aber den Verhaltensweisen der Beteiligten eine große Bedeutung zugemessen wird, fällt der Begriff der sozialen Verantwortung. „Verantwortung haben" umschreibt soziale Verpflichtungen, in denen die Herausforderungen nicht eindeutig zu benennen sind, vielseitig verwobene Verflechtungen bestehen und die Handlungsfolgen eine große Tragweite für die in die jeweilige Sachlage Involvierten besitzen. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung von Klüsche im Jahre 1990 (vgl. KLÜSCHE 1994, 103) sagen SozialpädagogInnen von sich selbst, dass ein charakteristisches Berufsmerkmal das der sozialen Verantwortung sei. Auch Fremdeinschätzungen sprechen der Berufsgruppe der SozialpädagogInnen als Merkmal soziale Verantwortung zu und bestätigen damit, dass sie in sehr schwierigen und folgenreichen Entscheidungssituationen agieren müssen.

Darüber hinaus ist auch der Umgang mit Widersprüchlichkeiten und das Aushaltenkönnen von Konflikten eines der berufsprägenden Merkmale, beschreibbar als Ambiguitätstoleranz (Krappmann 1972 zit. nach KLÜSCHE 1994, 101). Klüsche gebraucht hier den Begriff „Konfliktexperte".

1.4.4 STRUKTURELL BEDINGTE SPANNUNGSVERHÄLTNISSE

Die Arbeitssituation an sich enthält etliche Paradoxien (vgl. KORING 1992, 21).

SozialpädagogInnen sind z.T. mit widersprüchlichen Erwartungen der unterschiedlichsten Instanzen konfrontiert. In Heimeinrichtungen werden beispielsweise Forderungen des Gerichts, der Politik, der Schule, der Heiminstitution, der Eltern und der Minderjährigen an sie herangetragen. Schwabe (1994, zit. nach RECKERT 1996, 188) bezeichnet die Tätigkeit von SozialpädagogInnen als „professionelles Management komplexer Netzwerkarbeit".

In der Erziehung, Bildung, Beratung und Verwaltung sollen SozialpädagogInnen zugleich helfen und kontrollieren, zugleich therapieren und pädagogisch beraten. Diese Widersprüchlichkeit ist kennzeichnend für jede pädagogische Tätigkeit, doch in vielen Bereichen sozialpädagogischen Handelns bekommt die Aufgabe der sozialen Kontrolle Übergewicht. Noch in vermeintlich sanktionsfernen Arbeitsbereichen können sich ErzieherInnen dem Dilemma nicht entziehen, dass sie als Mitglieder einer Institution zugleich die Normalität einer Gesellschaft repräsentieren, deren Normen und Strukturen

häufig zugleich die Ursachen der Probleme ihrer Klientel sind. SozialpädagogInnen sollen einerseits den Betroffenen in ihrer Überforderung beistehen, andererseits aber auch gesellschaftliche Konformität sichern, d.h. Abweichungen zum Normverhalten zurückführen. Dies wird besonders in der Heimarbeit mit Kindern und Jugendlichen erfahren (vgl. KLÜSCHE 1994, 97). Es fängt schon damit an, dass Minderjährige selten freiwillig in die Heiminstitution kommen. Hier sollen sie dann gesellschaftspolitisch gewollt zu freier Entfaltung und Selbstbestimmung ermutigt werden, gleichzeitig soll aber soziale Kontrolle effektiv eingesetzt werden. ErzieherInnen sind also häufig beides zugleich: „sanfte PolizistInnen"/"soziale Feuerwehr" und „hilfreiche HelferInnen" (vgl. DEWE et al. 1995, 21). Dieses strukturelle Dilemma führt zu hochgradig ambivalenten Interventionsformen und wird als eine der Grundlagen des sogenannten Burnout-Syndroms betrachtet.

KORING (vgl. 1992, 89) bemerkt, dass dieser Widerspruch zwischen Zuwendung und Kontrolle ein Kernproblem sozialpädagogischer Praxis ist. Das Vertrauen der KlientInnen muss teilweise ambivalent bleiben. ErzieherInnen dürfen sich nicht auf eine Schweigepflicht und ein entsprechendes Zeugnisverweigerungsrecht zugunsten der KlientInnen berufen. Gerade aufgrund dieser Widersprüchlichkeit wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion die Professionalisierbarkeit der Sozialpädagogik angezweifelt: Man könne nicht pädagogisch und therapeutisch handeln wollen und zugleich soziale Kontrolle ausüben. Koring bemerkt, dass dieser Zwiespalt von Kontrolle und Hilfe von den Berufstätigen häufig so gelöst wird, dass eine einseitige Identifizierung mit dem Betroffenen stattfindet und die Gegenseite – sprich die Gesellschaft – als Verursacher der Spannungen pauschal abgewertet wird, oder aber es wird die Seite der Kontrollinstanz eingenommen mit der Folge der Distanz zu den KlientInnen, denen dann eher mit stringenten Maßnahmen geantwortet wird. KORING (vgl. 1992, 46) schlussfolgert, dass diese Konfliktstruktur letztlich nicht zu lösen, sondern auszubalancieren ist. In der konflikthaltigen Berufspraxis gibt es diese Extremen, von denen ErzieherInnen keinem einseitig folgen dürfen.

KLÜSCHE (1994, 104) hebt hervor, dass die Fähigkeit, Problemsituationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beurteilen, um eine vernetzte Sichtweise zu erlangen, eines der identitätsstiftenden Merkmale der SozialpädagogInnen sei. Sie übernehmen in diesen Spannungsverhältnissen eine Mittlerposition. Das Einnehmenkönnen unterschiedlicher Positionen ist ein Kriterium beruflicher Kompetenz.

1.4.5 VERKNÜPFUNG VON SELBSTWERTGEFÜHL UND BERUFSERFOLG

Wenn die Überwindung von Konflikten zum zentralen Element der Berufstätigkeit wird, dann muss sich auch der Berufserfolg über die Bewältigung von Belastungssituationen definieren. ErzieherInnen klagen jedoch oft über mangelnde Rückmeldungen zu ihren Anstrengungen. Eine Erzieherin in einem Heim für psychisch „Kranke" meinte: "Die größte Schwierigkeit liegt für mich im mangelnden vorzeigbaren Erfolg" (vgl. KLÜSCHE 1994, 99).

Der verbreitete Praxisschock wird hier evident. Trotz anfänglicher Begeisterung und echtem Idealismus bei vielen stellt sich schon oft nach ersten Erfahrungen von Wirkungslosigkeit Apathie und Resignation ein. Klüsche meint, dass die spezifische Problematik sich vor allem in einem fast nicht zu leistenden Gefordertsein als Person nieder-

schlägt. Man hat sich mit emotionaler Überforderung, großer Vielseitigkeit der Aufgaben, Mängeln in der Zusammenarbeit, zeitlicher Überbeanspruchung und Erfolglosigkeit zu arrangieren.

Die allgemein vertretenen Aufträge der sozialpädagogischen Arbeit (vgl. ebd., 98), wie u.a. Erreichen von Konfliktfreiheit oder soziale Integration, sind nur durch emotionale Beteiligung und Engagement von interessierten HelferInnen zu erreichen. Bei der oft unklaren Aufgabenstellung wird der Berufserfolg nicht nur von der Beherrschung bestimmter Methoden abhängen, sondern ebenfalls von der emotionalen Empathie (vgl. Wedekind zit. nach RECKERT 1996, 189f.). Interesselosigkeit gegenüber den Kindern und Jugendlichen bringt die Gefahr mit sich, letztere nicht zu erreichen und dadurch beruflich zu scheitern. Fachlich bringt das die Herausforderung mit sich, sich in den Beziehungsalltag des Berufes einzulassen. Als eigentliches Werkzeug steht den ErzieherInnen ihre eigene Person zur Verfügung.

Die Arbeit findet außer bei den Verwaltungsarbeiten vor allem in direkter Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen statt. Sie ist nicht – wie z.B. bei Lehrkräften – auf einen sachlichen Lernstoff bezogen oder – wie bei TherapeutInnen - auf ein bestimmtes begrenztes Feld und einen kurzen Zeitraum beschränkt, sondern sie ist gerade in der Heimarbeit oft ohne praktische Arbeit oder ohne gemeinsames Vorhaben. Sie ist häufig sozusagen entgegenständlicht. Es handelt sich um „reine“ Interaktion, die natürlich auch über Alltagsverrichtungen verläuft. Daher ist die affektive Verstrickungsgefahr so groß. In den häufig konfliktbeladenen Beziehungen mit den Kindern oder Jugendlichen brechen immer wieder eigene biografische Erfahrungen auf. Solche Verstrickungen können jedoch dazu führen, dass erzieherisches Personal in kritischen Situationen kaum pädagogisch handlungsfähig bleibt. Eine Studie (vgl. Hölzl/Pley/Weiß 1989, zit.nach RECKERT 1996, 212) belegte, dass der größte Teil der SozialpädagogInnen „das frustrierende Ereignis und die eigene starke emotionale Betroffenheit“ bei kritischen Situationen betonte. Dieses Gefordertsein kann die personale Substanz aufzehren, wie eine Sozialpädagogin zugibt: “Immer mit den eigentlichen Gefühlen zur Verfügung zu stehen ist auslaugend und auszehrend“ (vgl. KLÜSCHE 1994, 98).

Berufliche Misserfolge werden hier verknüpft mit personaler Kompetenz und individueller Ausstrahlung. Scheitert die Arbeit, so stellt sich auch die Frage nach dem persönlichen Scheitern. Da diese Arbeit in und durch Beziehungen gestaltet wird, ist eine latente Angst, als Person abgelehnt zu werden bzw. als Vertrauensperson zu scheitern, fast unvermeidlich. Diese Spannung äußert sich auch in der Schwierigkeit, Privates und Dienstliches zu trennen. Berufliche Probleme durchdringen den Privatsektor und die privaten Beziehungen sind an den professionellen Dispositionen beteiligt. Da beide Bereiche größtenteils aus Beziehungsarbeit bestehen, ist eine Grenzziehung kaum möglich.

Aus eigener Berufserfahrung weiß ich, wie schwierig es ist, sich nicht affektiv zu „verstricken“. Ich habe etliche Teamsitzungen erlebt, in denen vor allem der/die formelle „ReferenzerzieherIn“ eines bestimmten Kindes emotional heftig die vermutlichen Interessen eines Kindes gegenüber Forderungen anderer Instanzen verteidigt hat. Für die ErzieherInnen wird es zu einem ganz persönlichen Anliegen. Ich denke, dass es nur durch Reflexion im Rahmen einer Supervision möglich ist, die notwendige Distanz gegenüber oft sehr komplexen, emotional belastenden und/oder widersprüchlichen Alltagssituationen zu wahren. Ich möchte dem noch hinzufügen, dass die anvertrauten Kinder und Jugendlichen aus Heiminstitutionen stark gefährdet sind, gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen (u.a. in der Schule, in der Lehre, in der Familie) ausgesetzt zu werden, die die Professionellen stellvertretend zu spüren bekommen. Es gilt hier, den

Überblick über die „Verstrickungen“ zu wahren. Ich halte dies nur für möglich, wenn das erzieherische Personal fachlichen Rückhalt im Team und in der Institution vorfindet.

Das Agierenmüssen in Grenzsituationen zwingt zu dauernder Reflexion, in der der/die ErzieherIn sich persönlich einbringen muss. Die ErzieherInnen kommen nicht daran vorbei, ihre eigenen Begrenzungen zu hinterfragen und sich um Verhaltenserweiterung und tieferes Verstehen zu bemühen. Kritische Hinterfragung, Reflexion und Kommunikation sind ebenfalls identitätsstiftende Merkmale. KLÜSCHE (1994, 106) hebt hervor, dass persönliches Wachstum und individuelle Entfaltung in diesem Beruf leichter möglich sind als in anderen Arbeitsbereichen. Voraussetzung ist natürlich, dass man sich auch wirklich persönlich einlässt. In der Befragung von 1990 (vgl. ebd., 106) geben über 88% der SozialpädagogInnen an, das Gefühl zu haben, durch ihre Arbeit persönlich bereichert zu werden.

1.4.6 DIE UNTAUGLICHKEIT DES KLASSISCHEN IDENTITÄTSBEGRIFFES

Identität wird laut dem traditionellen Verständnis als zentraler Kernbestandteil der Persönlichkeit begriffen, die dem Menschen seine innere wie seinen Mitmenschen seine äußere Einheit als Person in Abhebung von anderen erfahren lässt. Menschen mit einer Identität sind für sich und andere bezeichenbar und unterscheidbar, werden als relativ gleichbleibende Wesen gesehen, die sich nicht von Moment zu Moment ändern und daher für sich und andere in bestimmtem Sinne berechenbar sind. Daher ermöglicht Identität Erwartungssicherheit. Diese Erwartungen bündeln sich zu einem Vorstellungsschema, das mittels eines Begriffes wie beispielsweise ErzieherIn markierende Merkmale oder Eigenschaften festschreibt (vgl. LAUERMANN 1998, 99f.). Die einzelnen ErzieherInnen besitzen lediglich Freiheitsgrade im Umgang mit solchen angetragenen Erwartungen. Sie können diese auf eigene Art „managen“.

Nun ist es aber so, dass es den ErzieherInnen schon allein angesichts der unterschiedlichsten Arbeits- und Aufgabenbereichen sehr schwer fällt, ein klar profiliertes Berufsbild zu entwickeln. Hinzu kommen die oben genannten Erschwernisse in den jeweiligen Berufsfeldern. Vogel (vgl. KLÜSCHE 1994, 33) zitiert in diesem Zusammenhang aus dem Lexikon der Soziologie Fuchs: „Zur Identitätsdiffusion kommt es insbesondere bei (jungen) Menschen, die die Aufgabe nicht bewältigen, angesichts einer Vielfalt neuer, häufig sich widersprüchlicher Rollenerwartungen, Vorbilder, Identifikationsmöglichkeiten und Lebensziele eine Entscheidung zu treffen und sich auf eine bestimmte psychosoziale Selbstdefinition festzulegen.“

Vogel ist der Auffassung, dass der klassische Identitätsbegriff für die Entwicklung des Berufsbildes der ErzieherInnen untauglich ist. Vogel (vgl. KLÜSCHE 1994, 36) meint, dass es an der Zeit sei, diese verdinglichte Vorstellung der Identität aufzugeben. Anstatt Identität an ein reales Set von Eigenschaften (mit Seins-Status) zu binden, empfiehlt er Identität als Leistung unseres Bewusstseins anzusehen. Es geht also darum sich mit Attributionen (Zuschreibungen) auseinanderzusetzen. Vogel meint provozierend, dass es sich bei der Identität um ein Produkt gelungener Selbsteinredungen handelt. Bardmann (vgl. ebd., 60) empfiehlt ebenfalls, auf trennscharfe, präzise, exakte Bezeichnungen zu verzichten und der eigenen Identität Vorläufigkeiten, Unschärfen, Ambivalenzen, vielleicht sogar Widersprüchlichkeiten zuzugestehen. Er geht davon aus, dass ge-

naue und exakte Bestimmungen der Berufsidentität angesichts der ungenauen, unbestimmten und ungeregelten Verhältnisse, unter denen ErzieherInnen typischerweise handeln, sogar hinderlich sind. Vielleicht hilft daher eine „Logik der Unschärfe“ (Serres 1981 zit. nach KLÜSCHE 1994, 61) den ErzieherInnen weit besser als eine „Logik der Schärfe“. Laut diesen Überlegungen sollen sich die Berufstätigen eher an flexiblen, offenen, dynamischen, situativen und vielleicht sogar an paradoxen Identitätskonzepten orientieren. Identitätsentwürfe sind folglich Produkte der Identitätssuche und stellen somit Konstrukte dar, die morgen oder an einem anderen Ort (mit anderen KlientInnen) schon anders ausfallen können.

Bei diesen „Konstruktionsarbeiten“ fertigen die Berufstätigen Selbstbeschreibungen an, die ihr praktisches Handeln in nicht zu unterschätzendem Maße steuern. Bardmann (vgl. KLÜSCHE 1994, 60) empfiehlt SozialpädagogInnen, die Prozesshaftigkeit der Identitätskonstitution ernst zu nehmen. Anstatt zu versuchen eine Identität zu finden, die fest und unverrückbar das eigene Handeln begleitet, sollen sie sich immer wieder mit den Erwartungen der unterschiedlichen Instanzen bewusst auseinandersetzen. Dies sollen sie u.a. mit sich selbst, mit dem Team, mit KlientInnen machen sowie in speziellen Supervisionssitzungen. Bardmann erachtet dies als wichtig, nicht nur gegenüber den Interessen der Arbeitsinstitutionen, der KollegInnen und der KlientInnen, sondern ebenfalls gegenüber sich selbst, denn „nichts schützt nach gegenwärtigem Wissensstand besser vor dem Ausbluten und Leerlaufen, als ab und zu die Grenzen der eigenen Identität abzuschreiten und wenn nötig, neu zu definieren“ (vgl. ebd., 60).

Ich denke, dass dieser Ansatz ErzieherInnen hilfreich sein kann. Wenn Identitäten zu variablen Größen werden, dann verlieren sie ihren Wahrheitsanspruch, ihren Seins-Charakter. Identitäten werden *gemacht* und können immer auch geändert werden. Bei jedem Identitätsprozess werden Beziehungen und Kausalitäten hergestellt, Zeit konstituiert und Bedeutungen zugewiesen. Dies liegt an unserem Denken, das auch anders denken kann.

Die o.g. Erschwernisse behindern von vornherein die Entwicklung eines allgemein gültigen Berufsbildes. Identitätsstiftende Berufsmerkmale, wie beispielsweise Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen anhand des Alltagslebens, bleiben immer irgendwie vage. Gerade dieser Umstand wird oft von ErzieherInnen beklagt und manche leiden darunter. Vogel (vgl. in KLÜSCHE 1994, 40f.) hingegen sieht gerade in diesem Umstand Vorteile. Die Professionellen sind dadurch befreit von der Stimmigkeit. Stattdessen sollen sie die Chance nutzen, Strategien des Umgangs zu erlernen, um mit Identitäten umzugehen. Bardmann (vgl. in KLÜSCHE 1994, 59) empfiehlt dem erzieherischen Personal, den „tierischen Ernst“ bezüglich ihrer Identitätsfragen durch eine menschliche Freude an der Konstruktion ihrer Identität zu ersetzen, denn die einzig wahre und absolut richtige und ewig gültige Identität gäbe es sowieso nicht. Daher sollte man lernen, an einer brauchbaren Identität zu basteln, Varianten auszuprobieren und spielerisch mit Identitätsfragen umzugehen. Diese Flexibilität ist umso wichtiger, als ErzieherInnen sich in Zukunft stärker an den Denkkategorien (Bewusstseinssystemen) ihrer KlientInnen orientieren werden als an denen (vertrauteren) der Professionellen unterschiedlichster Fachrichtungen. Diese neue Orientierung wird viele der Fachleute sicher verwirren (wenn sie es zulassen!). Nach diesen Überlegungen wird es in Zukunft eher darum gehen sich in einen endlosen Prozess des Sich-Selbst-Kennenlernens zu begreifen.

1.5 FÖRDERUNG SOZIALPÄDAGOGISCHER QUALITÄTEN

Vor dem Hintergrund der im vorigen Kapitel genannten Berufskompetenzen der ErzieherInnen, wie beispielsweise Authentizität, Empathie-, Kommunikations-, Reflexions-, Konfliktfähigkeit sowie soziale Verantwortungsfähigkeit, stellt sich die Frage, wie sich solche Qualitäten am ehesten fördern lassen. In diesem Zusammenhang wurde das Modell reflexiver Verwissenschaftlichung entwickelt, wo es darum geht, Theorie-, Berufs- und Alltagswissen gleichberechtigt zu integrieren, um „professionell" unter aktuellen Bedingungen arbeiten zu können. Im zweiten Teil dieses Kapitels werde ich einen Definitionsversuch von Professionalität in der Sozialpädagogik vorstellen, von dem TheoretikerInnen denken, dass er gezieltere Qualifikationsmaßnahmen für StudentInnen und BerufpraktikerInnen mit sich bringen wird.

1.5.1 DAS MODELL DER REFLEXIVEN VERWISSENSCHAFTLICHUNG

Dem Modell der einfachen Verwissenschaftlichung (= klassisches Theorie-Praxis-Modell) liegt, wie weiter oben bereits erwähnt, die Auffassung zugrunde, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Formulierung wissenschaftlicher Ergebnisse und der Theoriebildung sowie der praktischen Umsetzung in pädagogische Programme und Konzepte besteht. Wissenschaft gewinnt somit den Charakter einer Missionierungsinstanz gegenüber der sozialpädagogischen Praxis. Berufliches Handeln gewinnt in dieser Sicht seine Legitimität erst daraus, dass es seinen Zusammenhang mit theoretischem Wissen begründet ausweisen kann. Handlungskompetenz wird demnach als Beherrschung des Fachgebietes verstanden. Die Vielfalt der Berufsfelder macht es notwendig, dass zieherisches Personal über Kenntnisse aus den verschiedenen Wissenschaften (v.a. Pädagogik, Psychologie, Soziologie) verfügt, die sie nach dieser Logik dann praxisrelevant anwenden sollen (vgl. DEWE et al. 1995, 64).
Diese Auffassung setzt voraus, dass die Wissenschaften ein theoretisches Wissen hervorbringen, das dem alltäglichen und berufskulturellen Erfahrungswissen prinzipiell überlegen ist. Die Theorien sollen die Praxis direkt aufklären und anleiten, laut der Grundannahme: „Theorien innovieren die Praxis!" oder „Theorien für die Praxis!" Die SozialpädagogInnen sollen demnach Theorien deduktiv anwenden. Das Wissen soll direkt in ein Können umgesetzt werden. Man erhofft sich so von Theorien die Lösung praktischer pädagogischer Probleme. Das Praktischwerden von Wissenschaft steht im Vordergrund. Im Sinne dieser Vorstellung von Theorie = Wissen und Praxis = berufliches und alltägliches Handeln wird der Praxis implizit unterstellt, dass sie über kein relevantes Wissen über sich selbst verfügt. Das praktische Wissen über den Umgang mit Handlungsanforderungen wird somit tendenziell als belanglos erklärt (vgl. DEWE et al. 1995, 65).

Die Alltagswende der Erziehungswissenschaften, wie auch die allgemein verbreitete Wissenschafts- und Rationalitätskritik der 80er Jahre, haben Erwartungen an die Möglichkeit wissenschaftlich begründeter Innovation und Aufklärung von Praxis problematisch werden lassen. Seitens der PraktikerInnen wird der Gebrauchswert von theoretischem Wissen für die Bewältigung des beruflichen Alltags vermehrt in Frage gestellt. Die Zumutung an StudentInnen, sich mit Theorien auseinanderzusetzen, ist heute prin-

zipiell begründungsbedürftig geworden (vgl. DEWE et al. 1995, 59ff.). Trotzdem bildet weiterhin das klassische Theorie-Praxis-Modell die Grundannahme der Ausbildung an den meisten Fachhochschulen und dies (vermutlich) vorwiegend aus professionspolitischen Gründen (Olk 1986 zit. nach DEWE et al., 1995, 62). Gegenüber Fachschulen und Akademien legitimieren sich Fachhochschulen nämlich durch ihre wissenschaftliche Orientierung. Gleichzeitig grenzen sie sich gegenüber den Universitäten durch ihre Praxisorientierung ab. Die Vorstellung einer Vermittlung von Theorie und Praxis, in der Alltagswissen kaum beachtet wird, scheint zur Zeit noch unverzichtbar für das Selbstverständnis der einmal etablierten Fachhochschulen.

KritikerInnen dieses Modells haben ein Modell der „reflexiven Verwissenschaftlichung" entwickelt, in dem die gleichberechtigte Beachtung der drei Wissensbereichen verlangt wird, und von dem sie ausgehen, dass es die sozialpädagogische Professionalität unter den heutigen Bedingungen stärker fördert. Für sie stellt das theoretische Wissen zunächst nur eine andere Sichtweise der Wirklichkeit dar als das alltägliche und berufskulturelle Wissen. Es handelt sich hier um unterschiedliche Wissenstypen in ihrer je eigenen Bedeutung für berufliches Handeln. Jeder Wissenstypus, ob es sich um Wissen aus der Wissenschaft, aus beruflicher Erfahrung oder aus dem Alltag handelt, hat seine eigene Dignität, Reichweite, Logik und Generierung (vgl. RECKERT 1996, 235). Wissenschaftliches Wissen kann demnach keine direkte Überlegenheit gegenüber nichtwissenschaftlichem Wissen beanspruchen. Es ist qualitativ different. Es entsteht einerseits unter Bedingungen, die von dem Druck alltäglicher (schneller) Entscheidungszwänge weitgehend entlastet ist. Es folgt andererseits Kriterien der logischen und empirischen Plausibilisierung von Aussagen und ist durch ein stetes Bezweifeln der Realität charakterisiert. Das Alltags- und Erfahrungswissen hingegen orientiert sich an handlungspraktischen Erfolgskriterien und entwickelt sich in komplexen, spezifischen Handlungssituationen, in denen direkt reagiert werden muss (vgl. DEWE 1995, 66f.). Es folgt primär dem Motiv der praktischen Realitätsbewältigung und geht von der Gegebenheit der Sachverhalte aus. Nach Beck/Bonß (1989, zit. nach PETERS 1993, 98) ist es eben dieses Moment (der unterschiedlichen Entstehungsbedingungen), der die unmittelbare Übertragung der wissenschaftlichen Ergebnisse in die Praxis unmöglich macht.

KritikerInnen des Konzeptes der einfachen Verwissenschaftlichung wollen jedoch nicht auf theoretisches Wissen verzichten. Sie sehen das Potenzial der Wissenschaften darin, dass es die Reflexionskompetenz der PraktikerInnen erweitert und vertieft. Die Berufstätigen werden aufgefordert sich mit Theorien auseinanderzusetzen, um ihre tradierte Praxis zu reflektieren. Sie sollen sich durch diesen Prozess verunsichern lassen und somit eventuell neue Sichtweisen und Perspektiven entwickeln. Theorien sollen als „potenzielle Deutungsmuster" aufgefasst werden. Es geht hier also nicht mehr darum, das Wissen zu nutzen, um berufliches Handeln möglichst „gut und abgesichert" legitimieren zu können, sondern es geht darum, mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien intensiver reflektieren zu können. Theorien brauchen also nach dem Modell der reflexiven Verwissenschaftlichung nicht mehr praxisrelevant zu sein, damit sich BerufspraktikerInnen mit ihnen auseinandersetzen. Die Relevanz lässt sich hingegen dann sachhaltig begründen und im gelingenden Falle auch erfahrbar machen, wenn Denk- und Handlungsroutinen in Frage gestellt werden und bislang ungedachte Optionen in den Blick treten.

Wissen beispielsweise über die historische Entwicklung und gesellschaftliche Funktion sozialer Arbeit, über Entstehungs- und Reproduktionsprozesse sozialer Probleme, über klassen-, schicht- oder milieuspezifische Verarbeitungsformen von Problemen, ist als Anleitung für praktisches Handeln untauglich, jedoch als Reflexionswissen für die Deutung der je eigenen beruflichen Praxis unverzichtbar. Grundlegende Kompetenzen wie

„Empathie-, Dialog-, und Konfliktfähigkeit, Fürsorglichkeit, Anteilnahme und Achtung“ sind lebensgeschichtlich erworben. Doch lassen sich diese „Talente“ bzw. „Mängel“ durch Reflexion ins Bewusstsein heben und umstrukturieren. Je mehr die Emotionen bewusst sind, um so weniger schicksalhaft treten sie auf (vgl. DEWE 1995, 79ff.). In der Fachliteratur über Berufsethiken wird immer wieder davor „gewarnt“ die ethischen Inhalte nicht auf „griffige Programme“ zu beschränken, indem bspw. „Verhaltenskodexe“ auswendiggelernt werden, die dann „fallbezogen abgehakt“ werden. Adensamer (vgl. PANTUCEK/VYSLOUZIL 1999, 108) erinnert daran, dass ethische Grundsätze so leicht in Appelle ausarten und in Befehle mutieren können und sich somit gut als „neue“ Herrschaftsinstrumente eignen. Darüber hinaus entwerfen sie ein „Schnittmuster des Professionellen“, durch das persönliche Widersprüche übertüncht werden. Berufsethiken sollen hingegen genutzt werden, um die moralische Urteils- und Verantwortungsfähigkeit der Berufstätigen zu stärken. Hier wird Ethik als Reflexionstheorie der Moral betrachtet, die beobachtet, wie in der Arbeit Moral zum Einsatz kommt, wie z.B. Minderjährige geachtet und nicht geachtet bzw. missachtet werden.

Diese Infragestellungen geschehen jedoch nicht so sehr durch passives Aufnehmen von Theorien, sondern vielmehr durch kritisches „Selbstexplorieren und -reflektieren“. Wissensstoff wird im Modell der reflexiven Verwissenschaftlichung noch immer als sinnstiftend erachtet, doch wird er hier von den StudentInnen oder BerufspraktikerInnen nicht mehr als Normierungsinstanz, sondern als Selbstexplorationsoffert erlebt. Die Eigenaktivität und Theoriebildungsfähigkeit des erzieherischen Personals rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. ErzieherInnen sind also – im weitesten Sinne – ForscherInnen. Sie bilden sich Urteile und sie ziehen Schlüsse – und sie verwalten bei all dem ihre höchst eigene Verantwortung für das, was eintritt oder eben unterbleibt (vgl. Niemeyer in PETERS 1991, 264-292). DEWE et al. (vgl. 1995, 82) sprechen hier vom Konzept der forschungsorientierten Lehre. Ein derart verändertes Selbstverständnis der Lehre ermöglicht es zunächst, dass Erfahrungswissen über Praxis als solches anerkannt wird und zum legitimen Gegenstand des Diskurses der Sozialpädagogik gemacht werden kann. Daraus folgt die Anforderung an sozialpädagogische Ausbildungsinstitutionen, dass sie neben Theorie (=Wissensvermittlung) und Praxis (= Erwerb von Fertigkeiten im Berufsalltag) auch Reflexionsmöglichkeiten anbieten sollen. Nach diesem Ausbildungsverständnis werden persönliche Bildungsprozesse angeregt, die nie (nicht einmal vorläufig) als abgeschlossen betrachtet werden können. Anregend für Berufstätige wären Lernorte, die es ihnen ermöglichen, sich mit Entwicklungen aus der Berufspraxis sowie aus der Fachtheorie auseinanderzusetzen und sich so weiterzubilden.

1.5.2 EIN DEFINITIONSVERSUCH SOZIALPÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT

Trotz der anhaltenden Debatte seit den 70er Jahre ist die Frage der Professionalisierung der Sozialpädagogik nach wie vor unerledigt. Die Konzepte der Semiprofessionalität und der stellvertretenden Deutung (auch noch alltagsorientierte Professionalität genannt) sind die beiden Ansätze, die gegenwärtig in der Fachliteratur am meisten diskutiert werden.

Um das Semiprofessionalitätskonzept verständlicher zu machen, werde ich kurz die klassische soziologische Definition des Begriffes Professionalität darstellen. Unter Professionen werden traditionellerweise Berufe verstanden (Parson, 1939), die „Arbeit am Menschen“ verrichten und bei denen eine Steigerung von Rationalität bei der Verwirk-

lichung von Handlungszielen feststellbar ist. Hinzu kommt die deutliche Begrenzung ihrer Kompetenz, die durch das Problem des/der KlientIn definiert ist. Laut diesen klassischen Überlegungen ist das Handeln des Professionellen ohne Berücksichtigung partikularer Aspekte, wie z.B. Antipathie oder Sympathie, durchzuführen. Das professionelle Handeln vollzieht sich demnach ohne Ansehen der Person und gehorcht universalistischen Gesichtspunkten (vgl. KORING 1992, 51).

Diese Überlegungen sind dann weiter differenziert worden und haben zu bestimmten Kennzeichen für professionelle Tätigkeiten geführt (vgl. Goode 1972 zit. nach KORING 1992, 51):

⇒ das systematische, abstrakte Fachwissen einschließlich einer besonderen Fachsprache, vermittelt in einer spezialisierten Ausbildung;
⇒ die Ausrichtung auf wichtige individuelle und/oder kollektive Probleme;
⇒ in aller Regel wird aus diesen Orientierungen auch der Bedarf nach einer hohen professionellen Autonomie beim Handeln abgeleitet. Diese Autonomie schlägt sich wiederum nieder:

- im Recht, den eigenen Nachwuchs zu bilden und zu erziehen;
- im Recht der professionellen Selbstkontrolle (fachspezifische Ethik); sowie
- bei der Strukturierung des professionellen Alltags.

Die Anwendung dieser klassischen Kriterien hat dazu geführt, die Sozialpädagogik u.a. als „Semi-, Halb-, would be- oder minor-Profession" (Etzioni) aufzufassen, d.h. als eine „unvollständig gebliebene, eine nicht voll entwickelte oder eine bescheidene Profession" (vgl. KORING 1992, 51). Die VertreterInnen des Semiprofessionalitätskonzeptes gehen davon aus, dass die sozialpädagogische Arbeit sich insgesamt, in Bezug auf grundlegende Wissensbestände, noch nicht ausreichend entwickelt hat, um sich zu den Professionen zu zählen. Ein weiterer entscheidender Faktor ist die fehlende oder doch vergleichsweise gering ausgeprägte professionelle Autonomie.

Dieses Unterfangen, die Merkmale der klassischen Professionen mechanisch auf die Berufsgruppe der SozialpädagogInnen zu übertragen, scheint laut vielen KritikerInnen gescheitert. Es scheint also nicht sinnvoll, die o.g. Kriterien einfach als Messlatte an die Pädagogik anzulegen, weil es dann naheliegt, nur noch Defizite bei der Pädagogik wahrzunehmen. Dewe et al. bezeichnen die (sozial)pädagogische Professionalität als einen Handlungsmodus, der sich im Verhältnis zu den klassischen Professionen nicht als defizitär, sondern als different präsentiert (vgl. DEWE et al. 1992, 14).

BefürworterInnen des Konzeptes der stellvertretenden Deutung (Dewe et al.) gehen davon aus, dass (sozial)pädagogische Arbeit den Status als vollwertige Profession, was ihre wissensfundierte Binnenstruktur angeht, schon erreicht hat (vgl. KLATETZKI 1993, 41). Die Durchsetzung der Professionalität wird jedoch systematisch durch die Anforderungen unterschiedlicher Instanzen von außen verhindert. Dewe et al. nehmen daher eine analytische Trennung von professioneller und administrativ-organisatorischer Handlungslogik vor. Professionelles Handeln bezieht sich laut ihren Überlegungen sowohl auf wissenschaftliches Wissen wie auf alltagspragmatisches Handeln. Sie berufen sich hierbei auf das Modell der reflexiven Verwissenschaftlichung. So gesehen werden wissenschaftlich begründete Regeln ja nicht befolgt, sondern sie werden gebraucht. Der Berufstätige muss sehen, wofür sie taugen, muss ihre Gültigkeit und vor allem deren Grenzen abschätzen können. Es ist keine bloße Anwendung von Wissen denkbar, sondern lediglich seine fall- und kontextbezogene Verwendung. Professionelles Handeln ver-

steht sich als ein Unterstützungsangebot für die Bewältigung lebenspraktischer Krisen, das keine fertigen Lösungen anzubieten hat, sondern die Fähigkeit der/s KlientIn zur Problembearbeitung ergänzt. Es geht darum, die Notempfindungen und Hilfeerwartungen beispielsweise der Kinder und Jugendlichen im Rahmen von deren Relevanz und Plausibilitäten zu interpretieren. Auf der Grundlage solcher Interpretationen müssen in der Kommunikation mit den Problembetroffenen dann praktische Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Die Aufgabe des erzieherischen Personals besteht darin, Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten (vgl. ebd., 43). Daraus ergibt sich, dass die professionelle Handlungslogik aus dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten besteht, nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien und der Kompetenz des Verstehens eines „Einzelfalles" in der Sprache des „Falles" selbst (vgl. DEWE et al. 1992, 14f.).

Kritisch wird gegen diesen Ansatz eingewendet, dass die analytische Trennung von professioneller und administrativ-organisatorischer Handlungslogik ein nur gedanklicher Vorgang ist, der so nicht im beruflichen Alltag vorkommt, und daher sei sozialpädagogische Arbeit prinzipiell nicht professionalisierbar.

Dewe et al. sehen jedoch gerade in der Reflexivität die Chance einer sozialpädagogischen Professionalität, die sich den alltäglichen Gegebenheiten der Berufstätigkeit stellt, ohne sich in bloßer Anpassung zu erschöpfen. Kausale Wirkungszurechnungen sind nicht vorhanden und die tatsächlichen Wirkungen pädagogischer Arbeit sind schwer messbar. Die Reflexivität hingegen ermöglicht es, berufliche Prozesse zu kontrollieren. Die Autoren hoffen außerdem, dass man sich dadurch endlich von der sterilen Diskussionslage entfernt, in der ErzieherInnen immer wieder mit Kompetenz- und Ethikansinnen konfrontiert werden, die jedoch nur von einer Infragestellung der eigenen tatsächlich vollzogenen beruflichen Tätigkeit ablenken (vgl. KLATETZKI 1993, 43).

Ich denke, dass diese Auffassung von (sozial)pädagogischer Professionalität umso wichtiger in einer Zeit wird, in der es im Bewusstsein der Fachleute einerseits keinen gesicherten Wissensbestand mehr gibt, sondern eine Vielfalt von Theorien mit zeitlich und situativ begrenzter Gültigkeit und andererseits keine spezifische Normativität mehr, etwa in der Weise, dass erzieherisches Personal weiß, was für Kinder „gut" ist, und ihnen mit diesem Anspruch entgegentreten kann. Hier wird die Fähigkeit, sich Zusammenhänge der jeweiligen Handlungsbezüge transparent und verfügbar zu machen, eine wesentliche Orientierungshilfe sein.

TEIL 2: HEIMERZIEHUNG IN LUXEMBURG

2.1 RAHMENBEDINGUNGEN IM LAUFE DER GESCHICHTE

Ich möchte zuerst einen deskriptiven Überblick über institutionelle und gesetzliche Hauptveränderungen vermitteln, die sich im Laufe der Geschichte entwickelt haben. Ich denke, dass die beruflichen Selbstverständnisse, die diese Entwicklungen mitbedingen und die durch diese auch wiederum beeinflusst werden, dadurch klarer verständlich werden.

2.1.1 INSTITUTIONELLE STRUKTURVERÄNDERUNGEN

Ab 1867 entstehen die ersten spezialisierten Kinderheime in Luxemburg. Es sind dies einerseits Kinderheime, welche die kirchlichen Kongregationen an ihre Klöster und Spitäler angliedern, andererseits handelt es sich um staatliche Institutionen, welche in alten ehemaligen Kasernen betrieben werden. In den katholischen sowie in den staatlichen Einrichtungen besteht das Personal aus Schwestern. In den Jahren 1880–1905 werden diese von spezialisierten Institutionen für Taubstumme, Blinde und geistig behinderte Kinder ergänzt. Damit sind die Grundlinien der luxemburgischen Kinderheime bis zur Zeit nach dem 2. Weltkrieg gelegt (vgl. SCHOOS, 1994, 7).

In den 50er und zu Beginn der 60er Jahren gibt es nur kleine Veränderungen. Drei Gruppen der staatlichen Kinderheime werden in verschiedene Ortschaften verlegt. Ein kommunales Kinderheim mit nicht konfessionellem Personal wird eingerichtet. Auch treten die ersten Vereinigungen mit dem Ziel auf, sich der vernachlässigten, kriminellen und geistig behinderten Jugend anzunehmen.

In den Kinderheimen schlafen die Kinder in großen Sälen mit 20 bis 30 Betten. Sie verfügen über einen Stuhl und einen kleinen Schrank. Sie essen in nicht weniger großen Sälen und ihre Freizeit ist durchorganisiert. In den meisten Fällen werden sie in abgesonderten Heimschulen unterrichtet. Die Bauqualität der alten Einrichtungen ist oft schlecht und wegen ihrer ursprünglichen Nutzung untauglich (Schlösser, Klöster, Kasernen). Diese Gebäude befinden sich meistens am Rande bzw. außerhalb der Ortschaften. Darüber hinaus schirmen sich die Institutionen sehr nach außen ab. Es gibt kaum Kontakte zu den Eltern/Verwandten der Kinder und Jugendlichen oder zum unmittelbaren Umfeld. Das Personal ist in der Regel konfessionell und steht den Heimen in nur ungenügender Anzahl zur Verfügung. Die Heime müssen immer mehr auf nichtkonfessionelles Personal zurückgreifen (vgl. ebd., 6f.). In der Regel werden Frauen (Jungesellin oder Witwe) eingestellt. Sie brauchen keine Ausbildung. Sie wohnen und arbeiten in der Gruppe nach dem Vorbild der „Mutter".

Anfang der 70er Jahren können die Kongregationen als Träger der meisten Heime diese Situation allein nicht mehr meistern. Einerseits werden ihre Mitglieder immer weniger und älter. Andererseits muss auch Luxemburg sich der sozialkritischen öffentlichen Diskussion über die Zustände in den Heimen stellen, die sich im Laufe der so genannten

Heimkampagne Ende der 60er bis Anfang der 70er Jahre entwickelt hat. Die Impulse und Forderungen für Reformen entwickeln sich kaum von innen, d.h. aus den Heimen selbst heraus, sondern werden eher von „außen" an diese herangetragen. Grundlegende Reformen lassen sich begründet nicht mehr länger aufschieben.

Ein Reformprojekt wird Mitte der 70er Jahre von staatlicher Seite in Zusammenarbeit mit den privaten Trägern ausgearbeitet. Es kommt hier zum ersten Mal zu einem Gedankenaustausch der Heiminstitutionen untereinander, sowie mit VertreterInnen des Familienministeriums. So wird seit 1975 auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages, der sogenannten „Konvention", jährlich vereinbart, wie die betroffenen Parteien zusammenarbeiten, wie die Institutionen finanziert und kontrolliert werden und welches Fachpersonal eingestellt wird. Diese Konvention muss jährlich ausgehandelt werden, da es bis heute noch immer kein Gesetz gibt, das die Arbeit der privaten Träger, im Gegensatz zur staatlichen Heimerziehung, absichert (vgl. SCHOOS 1994, 8). Die Zusammenarbeit zwischen Familienministerium und privaten Trägern findet auf zwei Ebenen statt, innerhalb jeder einzelnen Institution im „comité de gérance" (Verwaltungsausschuss), der die alltäglichen Aktivitäten regelt und überwacht, und in einer allgemeinen institutionenübergreifenden Kommission, der „commission d'harmonisation" (Harmonisationskommission), die auf dieser höheren Ebene berät und entscheidet. In speziellen Fällen steht den Einrichtungen ein medico-psycho-pädagogisches und soziales Team (EMPPS) zur Verfügung, das zu Rat gezogen werden kann. Der Staat übernimmt somit alle Personal- und Alltagsunkosten und kontrolliert, dass die Zulassungsbedingungen respektiert werden. Die einzelnen Einrichtungen sind also in ihren fachlichen Richtungsentscheidungen nicht autonom, der Staat kann über den Verwaltungsausschuss in direkter Weise die eigenen Vorstellungen in die institutionelle Arbeitsorganisation mit einbringen (vgl. SCHENK 1998, 5).

Die Einweisungen in Heimeinrichtungen müssen über den „Centre d'Information et de Placement" (Informations- und Vermittlungszentrum), kurz CIEP genannt, laufen. Diese Beratungsdienststelle setzt sich aus einem multidisziplinären Team (PsychologIn, SozialarbeiterIn, ErzieherIn, Sekretariat) zusammen. Bei jeder (privaten wie professionellen) Anfrage zur Tag- und Nachtunterbringung nehmen diese Fachleute direkt Kontakt mit den betroffenen Instanzen auf, analysieren die Situation, informieren und beraten über mögliche Alternativen. Im Falle von der Erforderlichkeit einer Trennung des Kindes von seiner Familie versuchen sie, eine adäquate Lösung in einer Pflegefamilie oder in einem Heim zu finden (vgl. GROFF 1999, 13f.).

Ein Hauptgedanke der Reform liegt darin, die großen alten Kinderheime in kleine, mehr oder weniger autonome Wohngruppen von acht bis zwölf Kindern oder Jugendlichen aufzuteilen, welche über das Land verstreut in Häusern innerhalb der Ortschaften angesiedelt werden. Mit diesem Dezentralisierungsgedanken wird beabsichtigt, die Integration der HeimbewohnerInnen in die örtlichen Infrastrukturen voranzutreiben (z.B. in öffentliche Schulen, Sportklubs, Kulturvereinigungen). Die geographische und soziale Isolation und die Stigmatisierung sollen damit aufgehoben werden (vgl. SCHOOS 1994, 7). Dadurch werden neue Handlungsräume für den Heimalltag möglich.

Die Arbeitsbedingungen werden geändert. Es wird der Schichtdienst eingeführt. Das Personal besteht fortan pro Wohngruppe, soweit dies möglich ist, aus fünf ausgebildeten BetreuerInnen (damalige Berufsbezeichnungen: „éducateurs/rices" und „moniteurs/rices d`éducation differenciée") sowie aus einer Haushaltskraft. Außer in besonders „betreuungsintensiven Momenten" (Mittagessen, Schulaufgaben, usw.) ist nur ein(e) BetreuerIn in der Gruppe anwesend, und dies jeweils für eine bestimmte Zeitdauer. Die Figur

der „Mutter“, die rund um die Uhr bei „ihren“ Kindern ist, wird somit aufgelöst. Als Ersatz für diesen „Verlust“ wird das Familienprinzip auf anderer Ebene weitergeführt. Es werden kleine Gruppen gebildet und es wird versucht v.a. durch die räumliche Infrastruktur eine familiäre Atmosphäre zu schaffen.

Der zweite wichtige Punkt des Reformprojektes liegt in der Ausarbeitung von Ausbildungsrichtlinien für das Personal. Hier stützt man sich auf ein Gesetz von 1973, das den sogenannten differenzierten Unterricht für „Behinderte“ einführt (vgl. SCHOOS 1994, 7f.) und Ausbildungskriterien für das Personal festlegt. Dieses („éducateur/rice“ und „moniteur/rice d'éducation differenciée“) wird folglich schwerpunktmäßig im heil- und sonderpädagogischen Bereich ausgebildet. Sozialpädagogische Themen werden in der Ausbildung kaum berücksichtigt. Daher findet man ausgebildetes Personal zuerst in sonderpädagogischen Einrichtungen, die z.T. Lehrkräfte in deren Arbeit unterstützen. Die „éducateurs/rices“ werden nach dem Abitur zweijährig in Luxemburg, bzw. in bestimmten ausländischen Fachschulen ausgebildet. Die „moniteurs/trices d'éducation differenciée“ (kurz „moniteurs/trices“ genannt) werden in einem zweijährigem Praktikum ausgebildet. Schon vor dieser gesetzlichen Regelung werden letztere in der Praxis ausgebildet (vgl. Matheis in SOISSON 1992, 124-129).

1973 beginnt ein Jahrgang der „éducateurs/rices“ mit der Ausbildung. Während den fünf darauf folgenden Jahren wird ihnen in Luxemburg keine Berufsausbildung mehr angeboten. Folglich kommt es zu erheblichen Engpässen in den unterschiedlichen sozialpädagogischen Strukturen, die sich nun auch in Luxemburg (langsam) entwickeln und qualifiziertes Personal fordern. 1977 wird daher gesetzlich beschlossen, dass die „éducateurs/rices“ sich in einem vierjährigen Studium neben ihrer Berufstätigkeit ausbilden dürfen. Erst ab dem Jahre 1978 wird ihnen in Luxemburg wieder eine „Vollzeitausbildung“ angeboten. 1980 wird das Ausbildungsniveau der zwei Berufsgänge gehoben und sozialpädagogische Schwerpunktthemen werden verstärkt in den Ausbildungen berücksichtigt. Im Jahre 1981 bekommen auch die „moniteurs/trices“ die Möglichkeit angeboten, sich nebenberuflich zu qualifizieren. (vgl. ebd.).

Ende der 70er bzw. Anfang der 80er Jahre werden im Zuge der Reformen erste alternative Strukturen zur Heimerziehung entwickelt. Heil- bzw. Frühförderungsdienste und Beratungsstellen sollen u.a. im Vorfeld der Heimerziehung präventiv wirken. Kindertageseinrichtungen und Tageseltern bieten ihre Dienste an. Es werden verstärkt Pflegefamilien für bestimmte zeitlich begrenzte Bedürfnisse miteingebunden. Diese Entwicklungen wirken nachhaltig auf die Aufnahmekriterien für Heimeinweisungen (vgl. SCHOOS 1994, 9).

Die Entwicklung der Heimerziehung zu einem dezentralisierten System wird von einer mehr oder weniger weitgehenden Spezialisierung (nach äußeren Kriterien wie Alter, Behinderung, Geschlecht, usw.) begleitetet. Jugendwohngruppen und -pensionen werden gegründet. Pädagogisch betreute Wohnungen, Werkstätten, Einrichtungen zur Arbeitsplatz- und Wohnungsvermittlung und zur Nachbetreuung von heimentlassenen Jugendlichen werden in den 80er Jahren geschaffen, um deren soziale und berufliche Integration zu fördern (vgl. ebd.) und nachhaltig zu sichern.

Ende der 80er Jahre entwickelt sich aus dem direkten Umfeld der Heimerziehung die Einrichtung „Foyer d'Accueil et de Dépannage“, kurz FADEP genannt, die Minderjährige in „akuten Krisensituationen“ aufnimmt. Im Unterschied zur Lebensgemeinschaft Heim ist die Aufenthaltsdauer der Kinder und Jugendlichen im FADEP sehr kurz (drei bis max. sechs Monate). Die Vermittlung über den CIEP fällt weg. Für Familien in aku-

ten Betreuungsnotständen (z.B. bei Krankheit) übernehmen sie die zeitweilige Aufnahme von Kindern und Jugendlichen. Für Familien in schwierigen Erziehungssituationen bieten sie erzieherische Hilfen und Entlastung an, indem das Kind aufgenommen wird. Ziel ist es hier die Familien mit passenden – ambulanten oder stationären – Hilfen zu vernetzen. Am Ende des Aufenthaltes im FADEP gibt die Einrichtung eine Empfehlung hinsichtlich einer weiteren Plazierung in einem Heim bzw. in einer Pflegefamilie oder aber einer Rückführung in die Familie ab. Für das Jugendgericht stellen die FADEPs 24 Stunden am Tag Plätze zur Verfügung, um in dringenden Fällen (bei Mißbrauch, Gewalt bzw. gravierender Vernachlässigung) jederzeit Kinder und Jugendliche aufnehmen zu können (vgl. SCHENK 1998, 15).

1992 wird die zentrale Beratungs- und Heimeinweisungsstelle, das CIEP, abgeschafft und laut Konvention durch die „Commission Nationale d'Arbitrage en matière de Placements" (Nationale Kommission zur Entscheidung in Einweisungsfällen), kurz CNAP genannt, ersetzt. Diese Kommission setzt sich aus drei VertreterInnen der Vereinigung der HeimleiterInnen und aus zwei VertreterInnen des Familienministerium zusammen. Sie verfügt über ein „permanentes" Sekretariat, das zwei MitarbeiterInnen beschäftigt und reduziert sich v.a. auf Verwaltungs- und Vermittleraufgaben zwischen den verschiedenen Instanzen. Bei Anfragen nach einer Fremdunterbringung sollen sie auf der Basis eines psycho-pädagogischen Gutachtens, das auf Antrag des CNAP von Fachleuten erstellt wird, die Anfragen schriftlich an die vermeintlich adäquaten Einrichtungen weiterleiten, die noch freie „Plätze" bzw. „Betten" haben. Erklärt sich keine Institution innerhalb von zehn Tagen freiwillig bereit den Minderjährigen aufzunehmen, kann die CNAP aufgrund einer Einschätzung bestimmen, welche Einrichtung den Minderjährigen „aufzunehmen hat" (vgl. GROFF 1999, 13f.).

Gefordert werden seit Ende der 80er Jahre immer wieder kinder- und jugendpsychiatrische „Versorgungseinrichtungen". Kinder und Jugendliche „mit massiven Verhaltensauffälligkeiten" werden fast ausschließlich in ausländischen Institutionen betreut. So gibt es bis jetzt auch kaum Nachbetreuungsmöglichkeiten, die die Betroffenen bei ihrer Rückkehr in die verschiedenen Strukturen unterstützen. Mittlerweile gibt es einen kinderpsychiatrischen Dienst, es fehlt jedoch weiterhin ein derartiges Angebot für Jugendliche.

1990 findet eine gesetzlich verankerte Reform in der Ausbildung des sozialpädagogischen Personals statt. Die Fachschule wird zur Fachhochschule und nennt sich fortan „Institut Educatives et Sociales" (I.E.E.S). Die „moniteurs/trices d'éducation differenciée" erhalten durch diese Reform den Berufstitel „éducateurs/trices diplomé(é)s" und die ehemaligen „éducateurs/trices" erhalten den Berufstitel „éducateurs/trices gradué(é)s". Beide Berufsgruppen erhalten nunmehr auf unterschiedlichem Qualifikationsniveau eine dreijährige Ausbildung. Dies ermöglicht bzw. erleichtert ihnen jeweils die Zulassung zu weiterführenden Studien (vgl. Matheis in SOISSON 1992, 126).

In der Konvention vom Jahr 2000 wird der „comité de gérance" durch eine so genannte „plate-forme de concertation" ersetzt. In diesem Gremium sind die Direktion und das Personal fortan nicht mehr vertreten. Die Zusammenarbeit zwischen Familienministerium und Heimeinrichtung beschränkt sich fortan auf jeweils eine(n) VertreterIn des Ministeriums und des privaten Trägers. Außerdem finden diese Sitzungen nur noch zwei Mal jährlich statt.

Die aktuelle Infrastruktur der Heimerziehung erstreckt sich v.a. auf den Süden und das Zentrum des Landes. Einige wenige Strukturen gibt es im Osten. Diese Tatsache er-

schwert in erheblichem Ausmaß die Durchsetzung lebensweltorientierter Prinzipien in der sozialpädagogischen Alltagspraxis.

Innerhalb des Binnensystems der Heime gibt es (bis jetzt) keine problembezogenen Spezialisierungen. Die Heime werden in ihrer pädagogischen Ausrichtung und ihren Methoden zunächst einmal als gleichrangig gesehen. Das bedeutet für die Einweisungspraxis, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von der Definition ihrer Probleme aufgenommen werden und dass die Heimerziehung „jedes Kind oder Jugendlichen" so annehmen soll, wie er/sie ist, und auf dieser Grundlage ein Betreuungssetting entwickelt.

Seit Anfang der 90er Jahre bieten einzelne Heimeinrichtungen neben den klassischen stationären Angeboten ambulante und flexible Dienstleistungen an, die sich verstärkt an den Lebenswelten der Betroffenen orientieren: z.B. Erziehungsbeistand in der Familie, (stundenweise) therapeutische Betreuung von Kindern und Therapiegespräche mit der Familie, Elterngespräche, verstärkte Nachbetreuung des Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen in seinem Umfeld, Angebote von betreuten Wohnungen für junge Erwachsene, etc. Die Differenzierung der Angebote innerhalb der Heimerziehung nimmt in manchen Einrichtungen zu, in den meisten jedoch sind erst „zaghafte" Versuche zu beobachten. Entweder werden zusätzliche Strukturen geschaffen, v.a. im Bereich der Eltern- bzw. Familienarbeit und der Nachbetreuung. Hier handelt es sich dann meistens um einen Arbeitsposten pro Einrichtung (20 bzw. 40 Stunden/Woche), der sich ausschließlich auf diese Arbeitsbereiche konzentriert und dadurch eine Art Brücke schafft zwischen der Heimeinrichtung und den privaten Lebenswelten der Familien. Oder aber, was bis jetzt eher selten ist, es werden klassische Wohngruppen aufgelöst, um andersartige Dienstleistungen anzubieten: z.B. wurde vor kurzem in einer Heimeinrichtung eine altersgemischte Wohngruppe aufgelöst, um ausschließlich ambulante, familienorientierte Arbeit anzubieten. In einer anderen Einrichtung wurde durch eine solche Umstrukturierung eine therapeutische Wohngruppe für Kinder geschaffen.

Im „Guide du Professionnel: L'accueil jour et nuit de mineurs" (Der Führer des Professionellen: Die Tag- und Nachtbetreuung für Minderjährige), auch noch Weissbuch genannt, das u.a. vom HeimleiterInnenverband (A.D.C.A.) herausgegeben wurde, wird geschlussfolgert (vgl. 1998, 46), dass sich die Heimkonzepte angesichts der immer komplexer werdenden Problemlagen der KlientInnen in Zukunft inhaltlich weiter differenzieren müssen. Weiter heißt es dort, dass Kreativität in nächster Zeit gefragt sei, um unterschiedliche Hilfs- und Interventionsformen zu entwickeln.

2.1.2 GESETZLICHE GRUNDLAGEN

Durch die Einführung des „Code civil napoléon" im Jahre 1804 wird ein neues Familienrecht eingeführt, das den Eltern die Macht, aber auch den Schutz ihrer Kinder überträgt. Hiermit wird zum ersten Mal gesetzlich der Schutzgedanke gegenüber Kindern und Jugendlichen ausgedrückt (vgl. Ministère de la Famille 1996, zit. in SCHENK/MEYERS 1997, 85f.) .

Zu dieser Zeit werden delinquente Kinder und Erwachsene durch den „code pénal" für ihre Vergehen gleichermaßen bestraft. Erst viel später, nämlich im Jahre 1879 wird im „code pénal" erstmals zwischen erwachsenen Straftätern und Minderjährigen bis zu 16 Jahren unterschieden. Dieses Gesetz ermöglicht dem Gericht zu urteilen, ob der/die Minderjährige zurechnungsfähig gehandelt hat oder nicht. Minderjährige, die als nicht

zurechnungsfähig eingestuft werden, werden unter die Aufsicht des Staates gestellt (Besserungsanstalt). Die anderen werden nach wie vor ähnlich wie Erwachsene verurteilt und bestraft (vgl. ebd., 86). Dieses Vorgehen trägt jedoch nicht dazu bei, dass die Kinder- und Jugendkriminalität sinkt. Im Gegenteil, sie steigt weiterhin und die Rückfallsquote verstärkt sich ebenfalls.

Erst am 2. August 1939 setzt Luxemburg zum ersten Mal ein Gesetz zum Schutz der Kindheit in Kraft. Dieses Gesetz bezieht sich auf zwei unterschiedliche Gesetzesprojekte:
Von 1926 stammt das Projekt zur Aufhebung der väterlichen Züchtigung und 1929 wird das Projekt über rechtliche Maßnahmen gegenüber straffälligen Minderjährigen ausgearbeitet. Hier beginnt sich die Auffassung durchzusetzen, dass die Straffälligkeit bei Minderjährigen die Folge moralischer und physischer Vernachlässigung ist. Das Gesetz von 1939 erlaubt dem Staat fortan, den Eltern bei Missbrauch oder Vernachlässigung die Elternrechte zu entziehen. Eine weitere wichtige Veränderung betrifft die Einführung der Jugendrichter, die für alle Delikte von Minderjährigen bis zu 18 Jahren verantwortlich werden. Die bis dahin üblichen Bestrafungen werden durch „mesures de garde, d'éducation et de préservation" (Maßnahmen zur Aufsicht, zur Erziehung und zum Schutz) ersetzt. Da die väterliche Züchtigung fortan abgeschafft ist, hat der Erziehungsberechtigte die Möglichkeit, beim Jugendrichter einen Antrag zu stellen, damit dieser bei schlechtem Betragen oder Disziplinlosigkeit über Maßnahmen gegenüber dem Kind oder Jugendlichen entscheidet (vgl. SCHENK/MEYERS 1997, 86f.).

Am 12. November 1971 wird ein neues, angepasstes Gesetz zum Schutz der Jugend veröffentlicht. Der Jugendrichter wird durch ein Jugendtribunal ersetzt. Der Einfluss des Jugendgerichtes wird erweitert, um präventiver wirken zu können: die Altershöchstgrenze wird auf 21 Jahre erhöht und die Interventionen des Jugendrichters werden auf Kinder und Jugendliche ausgeweitet, die sich wegen der Vernachlässigung durch ihre Eltern in Gefahr befinden. Das Jugendgericht hat fortan die Möglichkeit, den Minderjährigen über die bisherigen Maßnahmen hinaus Bedingungen aufzuerlegen. Bei Jugendlichen, die älter als 16 Jahre sind, kann das Jugendgericht den Fall an ein normales Gericht verweisen, wenn es der Auffassung ist, dass die Maßnahmen des Jugendgerichtes nicht notwendig sind. Das Gesetz sieht außerdem vor, dass alle Entscheidungen der Gerichte gegenüber Minderjährigen nicht ins Strafregister eingetragen werden (vgl. ebd., 87), um ihnen die Wiedereingliederung in die Gesellschaft zu erleichtern.

Im Gesetz vom 6. Februar 1975 wird die väterliche Macht über die Kinder durch die elterliche Autorität ersetzt. Beide Eltern sind fortan gleichberechtigt verantwortlich gegenüber ihren Kindern (vgl. ebd., 87).

Seit 1980 besteht der „Service Central d'Assistance Sociale" (SCAS), der organisatorisch an die Generalstaatsanwaltschaft angeschlossen ist. Innerhalb des SCAS befinden sich sechs Sektionen, davon eine zum Jugendschutz. Ihre Aufgabe ist die Durchführung von sozialen Untersuchungen im Auftrag der Justiz, mit dem Ziel, genügend Informationen zu besitzen, um geeignete Maßnahmen im Interesse des Kindes oder Jugendlichen zu treffen (vgl. SCHENK/MEYERS 1997, 122).

Das heute gültige Gesetz im Bereich des Jugendschutzes ist das Gesetz vom 10. August 1992. Hier möchte ich einen knappen allgemeinen Überblick vermitteln und einige wichtige Veränderungen erwähnen, wobei ich mich weiterhin vorwiegend auf die Studie von SCHENK & MEYERS (1997) beziehen werde:

Das Jugendgericht kann gegenüber einem Jugendlichen Maßnahmen zur Aufsicht, Erziehung und zum Schutz treffen (vgl. Loi du 10 août 1992, Art.1). Der/die RichterIn kann Kinder und Jugendliche tadeln oder verwarnen und sie an die Erziehungsberechtigten unter der Bedingung zurückgeben, dass sie in Zukunft besser beaufsichtigt werden. Eine andere Maßnahme besteht in der „assistance éducative" (erzieherischer Beistand) (Art.1). Kinder und Jugendliche leben weiterhin in ihrem familiären Umfeld, werden jedoch gleichzeitig unter die Aufsicht professioneller HelferInnen des SCAS gestellt. Diese sollen den Kindern und ihren Familien ambulant Hilfe, Rat und Beistand leisten (Art. 13). Bleibt das Kind in seiner Umgebung, so kann ihm der/die JugendrichterIn bestimmte Bedingungen auferlegen; wie z.B. den regelmäßigen Besuch einer Schule, das Erbringen einer erzieherischen oder philanthropischen Leistung oder das Einhalten pädagogischer und medizinischer Weisungen einer entsprechenden Einrichtung (Art.1). Diese präventiv orientierten Maßnahmen werden ebenfalls vom SCAS kontrolliert. Weiterhin können Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Betreuung, Behandlung, Erziehung, Schul- sowie Berufsausbildung in eine Pflegefamilie oder in eine Heimeinrichtung eingewiesen werden, sogar ins Ausland (Art.1). Als weitere Maßnahme sieht das Gesetz die Einweisung in eine staatliche Erziehungseinrichtung vor (Art.1). Falls alle diese Möglichkeiten wegen „schlechten Benehmens oder gefährlichen Verhaltens" inadäquat erscheinen, dann können Minderjährige in die Disziplinarabteilung des Erwachsenengefängnisses eingewiesen werden (Art.6). Die Strafanstalt hat keine eigene Kinder- und Jugendabteilung.

Der/die JugendrichterIn kann vor der eigentlichen Verhandlung auch provisorische Maßnahmen gegenüber dem/der Minderjährigen ergreifen (Art.24); in Ausnahmefällen darf dies auch der/die UntersuchungsrichterIn (Art.33). Alle Maßnahmen des Jugendgerichtes enden mit der Volljährigkeit, können jedoch bis zum Alter von 21 Jahren verlängert werden, wenn dies im Interesse des Jugendlichen geschieht (Art.1).

Das Jugendgericht erhält durch das Gesetz die Möglichkeit, eine Maßnahme zu verordnen, wenn der/die Minderjährige die Schule schwänzt, zügellos lebt, versucht, Geld zu gewinnen mit Glücksspielen, bei illegalem Handel, bei Beschäftigungen, die ihn der Prostitution, der Bettelei, dem Vagabundieren oder der Kriminalität aussetzen, oder wenn die physische oder psychische Gesundheit, die Erziehung oder die soziale oder moralische Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen in Gefahr sind. Das Jugendgericht oder die Staatsanwaltschaft kann über die genannten „Missstände" von den Erziehungsberechtigten, über Professionelle (LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, ÄrztInnen, etc.), über die Polizei (Art.7) und seit dem Gesetz vom 10. August 1992 auch über das Kind oder den Jugendlichen selbst (Art. 9) informiert werden.

Eine weitere Änderung in diesem Gesetz bringt Artikel 11: Den Eltern werden die Erziehungsrechte bei einer Einweisung des Kindes oder Jugendlichen in eine Pflegefamilie oder in ein Heim automatisch entzogen. Alle Elternrechte, außer dem Besuchs- und Korrespondenzrecht, werden auf die Person oder die Einrichtung übertragen, denen der/die Minderjährige anvertraut wird. Das Besuchs- und Korrespondenzrecht können ebenfalls eingeschränkt bzw. zeitweilig aufgehoben werden, falls dies im Interesse des/der Minderjährigen ist. Den Eltern verbleibt dann allein das Recht, in eine Adoption oder in eine Heirat ihrer minderjährigen Kinder einzuwilligen.

Im folgenden möchte ich noch kurz auf die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (UN-Konvention) eingehen, welche Auswirkungen auf die Selbstverständnisse im Arbeitsfeld der Heimerziehung hat bzw. haben wird. In der Präambel der UN-Konvention wird gefordert, dass der Familie „der er-

forderliche Schutz und Beistand gewährt werden sollte, damit sie ihre Aufgabe innerhalb der Gemeinschaft erfüllen kann". Die „Europäische Charta für die Rechte des Kindes" (Charta), ausgearbeitet von einem Ausschuss des Europäischen Parlamentes, verlangt von jedem Mitgliedsstaat der Europäischen Union, den Eltern durch soziale Dienste und Einrichtungen die notwendigen Unterstützungen zu gewährleisten, damit sie ihre Verantwortungen wahrnehmen können. Sowohl in der UN-Konvention, als auch in der Charta werden die jeweiligen Vertragsstaaten aufgefordert, im Interesse des Kindes einzugreifen, wenn dieses irgendeiner Form von Misshandlung oder Vernachlässigung ausgesetzt ist (vgl. SOISSON 1999, 50). Artikel 8 der UN-Konvention fordert, dass das Recht des Kindes „auf seine Identität, einschließlich seine Nationalität, sein Name und seine Familienbeziehungen" respektiert werden soll. Artikel 9 verlangt, dass Kinder nicht gegen den Willen ihrer Eltern von ihnen getrennt werden dürfen, außer dies geschieht im Interesse des Kindes z.B. im Falle grober Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch. In diesem Falle soll das Kind weiterhin regelmäßig direkten Kontakt zu seinen Eltern unterhalten, außer dies ist dem Interesse des Kindes entgegengesetzt.

Durch das Gesetz vom 20. Dezember 1993 hat Luxemburg die UN-Konvention ratifiziert. Im luxemburgischen Recht steht die rechtliche Bedeutung eines internationalen Abkommens über den nationalen Gesetzen. Um jede rechtliche Unsicherheit auszuschließen, soll die Regierung jedoch durch angebrachte Mittel die interne Gesetzgebung an die Konvention anpassen und in ihrem Sinn ergänzen (vgl. SCHENK/MEYERS 1997, 89). Ich werde hier nur einige Aspekte erwähnen, die mir für den Arbeitsbereich der Heimerziehung besonders wichtig erscheinen:

Eine wichtige Änderung des Gesetzestextes betrifft die Anhörung des Kindes und Jugendlichen vor Gericht, um seine Rechte zu verteidigen. Jeder Minderjährige kann vom Richter gehört werden oder eine dementsprechende Anfrage stellen, außer das Alter oder die Verfassung des Kindes erlauben dies nicht. Der/die Minderjährige kann von einer Person seiner Wahl begleitet werden. Falls die Interessen des/der Minderjährigen denen seiner Erziehungsberechtigten entgegenstehen, dann kann der/die RichterIn gegebenenfalls einen Administrator benennen, der die Interesse des Kindes wahrt (vgl. SCHENK/MEYERS 1997, 89).

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Verbesserung der Instrumente zum sozialen Schutz des Kindes. Diese Maßnahmen sollen präventiv, komplementär oder subsidiär zu den bestehenden Regelungen des Gesetzes vom 10. August 1992 sein (vgl. Projet de loi 1996 zit. in EBD., 1997). Ziele dieser Maßnahmen sind:

⇒ die persönliche Entfaltung des Kindes, die Entwicklung seiner psychischen und sozialen Fähigkeiten, seine Autonomie, Verantwortung und Solidarität zu fördern;
⇒ in den Familien ein Klima der Kommunikation und Kooperation zu fördern und gegen alle Formen der Isolation und Gewalt zu kämpfen;
⇒ den Kindern und den Familien den Zugang zu unterschiedlichen Hilfs-, Beratungs-, Erziehungs-, Pflege-, Mediations-, Einweisungs- oder Betreuungsdiensten zu sichern;
⇒ zugunsten der Kinder und Familien, deren Situation schwierig oder von sozialer Isolation bedroht ist, Schritte zur Integration und sozialen Teilnahme einzuleiten;
⇒ spezifische Formen des Schutzes und der Hilfe zu entwickeln für geteilte oder entwurzelte Familien und für Kinder, die außerhalb ihres familiären Zuhause untergebracht sind.

Die Regierung will laut Gesetzesentwurf vom 2. Februar 1996 ein „Ombuds-Comité fir d'Rechter vum Kand" (Ombudskomitee für die Rechte des Kindes) schaffen, eine Struktur, die die vorhandenen Dienste zum Schutz und zur Förderung der Rechte des Kindes sowie die Situationen, in denen diese Rechte nicht beachtet werden, untersucht sowie Maßnahmen und Lösungen vorschlagen soll. Bis heute (August 2000) ist dieser Gesetzesentwurf von 1996 in der Abgeordnetenkammer nicht verabschiedet worden.

2.2 AKTUELLE ARBEITSBEDINGUNGEN

In diesem Kapitel möchte ich allgemeine Tendenzen aufzeigen, die auf den Berufsalltag der Heimerziehung wirken. Es geht mir im ersten Unterkapitel nicht so sehr darum detaillierte Statistiken in diesem Zusammenhang aufzulisten, sondern anhand einiger Daten auf allgemeine Entwicklungen der letzten Jahre hinzuweisen, um dadurch berufliche Selbstverständnisse in einen breiteren Kontext zu setzen und verständlicher zu machen.

Im zweiten Teil werde ich mich mit den zwei dominanten Paradigmen der Heimerziehung auseinandersetzen, auf denen das Interventionssystem basiert. Hier zeigen sich immer wieder Widersprüche und dadurch Verworrenheit und Unklarheit, die die berufliche Alltagsarbeit erschweren.

2.2.1 GRUNDDATEN DES ARBEITSFELDES

Ich möchte anhand einer Tabelle zusammenfassend vermitteln, welche stationären Betreuungsmöglichkeiten (außer den Internaten) Luxemburg Kindern und Jugendlichen anbietet. Da die Funktionen der einen Institutionen immer auch auf die der anderen wirken, gehe ich davon aus, dass sie auch einen Einfluss auf die beruflichen Selbstverständnisse haben.

Ich werde meine Untersuchung, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in den so genannten „centres d'accueil" (1/a + 2/a) machen.

1. Die privaten Heiminstitutionen (konventioniert mit dem Staat):
a) die traditionellen Einrichtungen („centres d'accueil"): 1. Jongenheem/Luxemburg-Stadt 2. Kannerland/Luxemburg-Stadt 3. Foyer Storm/Luxemburg-Stadt 4. Foyer St-Joseph/Luxemburg-Stadt 5. Fondation de Colnet d'Huart/Bertrange 6. SOS Kannerduerf/Mersch 7. Kannerheem/Itzig 8. Fondation Kannerschlass/Soleuvre 9. Foyer Ste-Elisabeth/Esch-sur-Alzette 10. Kannerheem/Grevenmacher 11. Foyer Ste-Claire/Echternach 12. Institut St-Joseph/Rumelange *b) Die Auffangheime: FADEP* 1. FADEP don Bosco/Luxemburg-Stadt 2. Mederchershaus/Luxemburg-Stadt 3. Foyer Ste-Elisabeth/Esch-sur-Alzette 4. Institut St-Joseph/Rumelange 5. Centre Polyvalent pour enfts./Dudelange 6. FADEP St. Joseph/Luxemburg-Stadt
2. Die staatlichen Heiminstitutionen: *a) die staatlichen traditionellen Heimhäuser („centres d'accueil de l'Etat")* 1. Staatlech Kannerheemer/Schifflange *b) die Erziehungsheime („centres socio-éducatifs de l'Etat")* 1. CSEE pour garcons/Dreiborn 2. Foyer EPI pour filles/Schrasseg
3. Die Strafanstalt („section disciplinaire")
4. Spezialisierte Einrichtungen im Ausland: psychiatrische oder psycho-pädagogische Einrichtungen
5. Dienststellen für Pflegefamilien: 1. Fir ons Kanner 2. SPLAFA(Service de Placement Familial) 3. Service de placement et d'adoption de la Croix Rouge

Quellen: *„Guide du professionnel:L'accueil jour et nuit de mineurs" 1998, hrsg. von ADCA und ANAHSASIG, 10; GROFF 1999, 14.*

Zum 31.12.1997 waren nach Angaben des Familienministerium insgesamt 517 Kinder und Jugendliche in diversen Einrichtungen untergebracht: 401 in traditionellen Einrichtungen, 53 in FADEPS und 63 in den Erziehungsheimen (vgl. Ministère de la Famille 1998, zit. in SCHENK 1998, 10). Letztere entwickelten sich aus den so genannten Besserungsanstalten heraus und unterstanden als solche bis 1991 dem Justizministerium. Mit dem Gesetz vom 12. Juli 1991 wurden sie in die „centres socio-éducatifs de l'Etat" umgewandelt und unterstehen seitdem dem Familienministerium. Nicht berücksichtigt sind bei dieser Statistik die Unterbringungen in spezialisierten Einrichtungen im Ausland. 12 Minderjährige waren zu diesem Zeitpunkt in der „section disciplinaire" der Erwachsenenstrafanstalt untergebracht. Weitere 216 Kinder und Jugendliche befanden sich zu dieser Zeit in Familienpflege. Insgesamt waren in Luxemburg 745 Kinder und Jugendliche im Rahmen des Jugendschutzgesetzes fremduntergebracht; was einen Anteil von 0,81% an allen Minderjährigen ausmacht. Davon sind 0,56% in den verschiedenen Heimen untergebracht. SCHENK (vgl. 1998, 11) zeigt in seiner Studie auf, dass die absolute Entwicklung der Fremdunterbringungen von 1991-1997 um 17% zugenommen hat. Bereinigt um die Bevölkerungsentwicklung aller unter 22jährigen in dieser Zeit, zeigt sich die Unterbringungsquote jedoch relativ konstant, außer zwischen den Jahren 1992 und 1993, wo eine Steigerung um 8% verzeichnet wird, die auch bereinigt eine deutliche Steigerung darstellt. Im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland sind in Luxemburg im Jahre 1996 über 20% mehr Minderjährige fremduntergebracht. In den Heimen sind es sogar ein Drittel mehr (vgl. ebd., 12).

Die Anzahl der Anträge auf Fremdunterbringung in klassische Heimeinrichtungen („centres d'accueil") ist laut WEISSBUCH (vgl. 1998, 107) in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Eine luxemburgische Studie von 1997 (vgl. WEISSBUCH 1998, 13) zeigt, dass diese Tatsache einerseits v.a. auf die zunehmende Hilflosigkeit und Überforderung von Eltern zurückzuführen ist. In der Fachliteratur werden hier immer wieder die veränderten gesellschaftlichen (und materiellen, v.a. ausserhalb von Luxemburg) Selbstverständlichkeiten angeführt, die u.a. tiefgreifende Beziehungskrisen unter den Menschen auslösen. PREGNO erwähnt in einem Vortrag (vgl. 1999), dass heute nicht mehr so sehr verwaiste oder „schlechtgenährte" Kinder und Jugendliche Hilfe von Heimeinrichtungen benötigen, sondern v.a. „emotional oft tief verletzte" Minderjährige, die „stören" und vor allem in stark normierten Umgebungen, wie beispielsweise der Schule, auffällig werden. Demnach hat sich also auch der Auftrag an die Heimeinrichtungen geändert.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass zum 30.6.1997 (vgl. WEISSBUCH 1998, 11) nur 11% der Minderjährigen, die in den „centres d'accueil" lebten, über Anfragen so genannter SelbstmelderInnen (Eltern, Familie bzw. Verwandtschaft) untergebracht wurden; 89% der Minderjährigen wurden über einen Antrag des Jugendgerichtes in Heimeinrichtungen „platziert". Dies bringt es vermutlich mit sich, dass das Heimpersonal in seiner Alltagsarbeit (mehr oder weniger) bei den meisten Kindern und Jugendlichen von den Problemdefinitionen und Aufträgen des Jugendgerichtes ausgehen wird.

Ein weiterer Faktor, der in Aufsätzen und Artikeln immer wieder angeführt wird, um die steigende Nachfrage in den „centres d'accueil" zu erklären, ist die Einweisungspolitik der CNAP. Es wird dieser Kommission allgemein vorgeworfen, dass sie nur noch eine rein bürokratische Dienststelle sei, die sich darauf beschränkt, bei Anfragen nach einem Heimplatz diese schriftlich an Einrichtungen, die „freie Betten haben", weiterzuleiten. Von der oben erwähnten direkt beratenden Funktion des CIEP hat die CNAP sich weit entfernt. Es findet keine differenzierte Analyse der Sachlage mehr statt. Im letzten Jahresbericht des CIEP (1992) ist vermerkt (zit. nach GROFF 1999, 14), dass diese im

Laufe der zehn letzten Jahre ihrer Tätigkeit 70% der Anträge auf Fremdunterbringung durch andere Lösungsvorschläge beantworten konnte. Es heißt dort, dass es oft genügte, sich mit den vorgebrachten Sorgen und Ängsten auseinanderzusetzen, die Betroffenen auf ihre Rechte aufmerksam zu machen und ihnen die zur Verfügung stehenden Alternativen und eventuelle Folgen aufzuzeigen – der Heimaufenthalt war dabei nur eine der Möglichkeiten. Es zeigte sich anhand der Berufserfahrung des CIEP, dass Anträge z.T. auf falschen Vorstellungen beruhten, schlecht vorbereitet waren oder als berüchtigte „urgence" auf einer Fehleinschätzung basierten. Diese Informations- und Beratungsaufgabe wird im CNAP nur noch oberflächlich gewährleistet. In der Heimpraxis wird seit dem Wechsel der Dienststellen allgemein ein beachtlicher Qualitätsverlust festgestellt (vgl. ebd., 13f.). Hierzu meinte ACHTEN (vgl. 1994, 4), Präsident der CNAP, schon 1994 in einem Referat, dass sich mit der Abschaffung des CIEP auch der Auftrag dieser neuen Kommission geändert habe. Fortan dient sie an erster Stelle nicht mehr als Orientierungs-Instanz zwischen Heim, AntragstellerIn und KlientIn, sondern als Informationsdienststelle. Die „professionellen AntragstellerInnen" der verschiedenen Arbeitsfelder sind dadurch aufgefordert, selbstverantwortlich adäquate fachliche Entscheidungen zu treffen, bevor sie sich an die CNAP wenden. Letztere ist v.a. gefordert, Entscheidungen zu treffen, falls ein Kind oder Jugendlicher nicht von Einrichtungen aufgenommen wird, die von den professionellen AntragstellerInnen für die Betreuung der Betroffenen als adäquat eingeschätzt wurden. In diesem Zusammenhang bemerkt ACHTEN (vgl. ebd.) kritisch, dass professionelle HelferInnen sich in Zukunft verstärkt um Dialog und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Erziehungs- und Sozialstrukturen bemühen müssen und somit um eine Kooperation, die bis jetzt wenig entwickelt ist.

Die „centres d'accueil" werden kaum in die Entscheidungsprozedur, die zur Aufnahme eines Kindes/Jugendlichen in ihre Institution führt, miteinbezogen. Rechtlich gesehen sind nur die Eltern (Vormund) oder das Jugendgericht befugt zu entscheiden, ob der Minderjährige fremdplatziert wird. Professionelle HelferInnen (PsychologInnen, v.a.SozialarbeiterInnen) sind jedoch diejenigen, die diese Entscheidungen über Gutachten oder Beratungsgespräche maßgeblich beeinflussen. Die CNAP leitet die Einweisungsanträge an die Heimeinrichtungen (mit „freien Plätzen") weiter, die innerhalb von 10 Tagen eine Aufnahme begründet verweigern können. Die CNAP ist jedoch die Instanz, die schlussendlich entscheidet. Innerhalb einer Frist von 15 Tagen kann sie sich die Stellungnahmen aller betroffenen Dienststellen anhören. Sie kann daraufhin andere Aufnahmestrukturen im In- oder Ausland empfehlen oder dieselben Einrichtungen noch einmal anschreiben. Die wiederholte Verweigerung einer Aufnahme seitens der Heimeinrichtungen kann durch Entscheidung der CNAP zu finanziellen Einbußen führen (vgl. ACHTEN 1994, 5). In diesem Zusammenhang kritisiert das Heimpersonal, dass ihre sozialpädagogischen Konzepte während dieser Einweisungsprozedur selten beachtet und respektiert werden.

SCHENK (vgl. 1998, 30) weist in seiner Studie darauf hin, dass zwischen 1991-1997 der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die direkt aus der Familie in ein Heim überwiesen wurden, um ca. die Hälfte ab- und der Anteil der über eine Vorläufermaßnahme eingewiesenen Fälle entsprechend zugenommen hat. Dieser Trend ist in erster Linie auf den Funktionswandel der FADEPs zurückzuführen, die immer mehr zu einem Beobachtungs- und Übergangsheim werden. Die „Durchschnittsmaßnahme" ist zunehmend die Achse FADEP – Heim. Die Kinder und Jugendlichen werden hier in der überwiegenden Mehrzahl über die Justiz eingewiesen. Für die aufnehmenden Heime bedeutet dieser Trend, dass sie es von vorne herein schwer haben, die Eltern der betroffenen Kinder in den Erziehungsprozess miteinzubinden, da sie selbst erst „spät", manchmal sogar erst nachdem das Kind im Heim wohnt, mit ihnen in Kontakt treten können. Im direkten

Vergleich zwischen der Gruppe der „über-den-FADEP-Eingewiesenen“ und der „aus-der-Familie-Eingewiesenen“ zeigt sich, dass sich die größere Familiennähe auswirkt: 68% beider Gruppen werden wieder in die Familie entlassen. Die Unterbringungszeiten sind jedoch kürzer („FADEP-Gruppe“: 66% bleiben ½ bis 3 Jahren; “Familien-Gruppe“: 50% sind weniger als 16 Monate im Heim). Es werden deutlich weniger Betroffene in eine Folgemaßnahme verlegt („FADEP-Gruppe“: 25% werden verlegt; “Familien-Gruppe“: 17% werden verlegt). Insgesamt gesehen weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass durch größere Familiennähe auch eine bessere Anpassung der Maßnahme erreicht werden kann. Belastungsmomente wie Verlegungen können vermindert werden.

Desweiteren stellt SCHENK (vgl. 1998, 34) in seiner Studie fest, dass sich die durchschnittliche Unterbringungsdauer in den Heimen verkürzt hat. Während die tendenzielle Dauer im Jahre 1991 noch 2,8 Jahre betrug, sind es im Jahre 1997 nur noch etwas mehr als 2 Jahre. Funktional gesehen deutet dies darauf hin, dass sich die Heimerziehung weg von einem dauerhaften Familienersatz hin zu einer zeitweiligen Unterbringung entwickelt.

Insgesamt gehen fast 50% der Kinder und Jugendlichen nach dem Aufenthalt in einem Heim wieder zurück in die Familie und weitere 20% werden in die Unabhängigkeit entlassen. Auf den ersten Blick deutet dies darauf hin, dass der Heimaufenthalt für eine Vielzahl von Betroffenen eine abschließende Hilfe darstellt. SCHENK gibt hier jedoch kritisch zu bedenken, dass ein Teil der kurzen Unterbringungszeiten (bis zu einigen Monaten) dadurch zu erklären ist, dass die zu Grunde liegende Problematik eigentlich eine so starke Interventionsform wie eine Heimeinweisung im Grunde überhaupt nicht erfordert. In vielen Fällen würden familienergänzende Hilfeformen kostengünstiger und weniger belastend den gleichen Effekt erzielen (vgl. ebd.). Betrachtet man die Entlassungen in Alterskohorten, so zeigt sich laut SCHENK (vgl. 1998, 38), dass insgesamt die deutlich meisten Entlassungen mit dem 18. Lebensjahr vollzogen werden; bei einer Vielzahl von Jugendlichen sogar exakt mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres. Schenk entwickelt durch seine Studie die These, dass diese Entlassungen tendenziell nicht als Ergebnis eines geplanten Reife- und Ablösungsprozesses erfolgen, sondern aufgrund des Erreichens der juristischen Volljährigkeit. Er vermutet, dass durch dieses „Fluchtverhalten“ seitens der Jugendlichen weniger die Maßnahme an sich abgelehnt wird, als vielmehr die Tatsache, dass sie zu dem Aufenthalt im Heim gezwungen wurden und diese Maßnahme nur schwer als Hilfe akzeptieren können.

Ein Viertel der Kinder und Jugendlichen wird nach der Unterbringung in einem Heim in eine weitere Form der Fremdunterbringung überwiesen. Die Betroffenen müssen ein weiteres Mal ihr Lebensumfeld wechseln und sich neu orientieren. Aus einer lebensweltorientierten Perspektive, die davon ausgeht, dass sich nicht der/die KlientIn an das Heimkonzept anzupassen hat, sondern umgekehrt, sind diese Wechsel problematisch zu sehen (vgl. SCHENK 1998, 40). Insgesamt 18,6% dieser Kinder und Jugendlichen werden in eine andere Heimeinrichtung (8,8%) oder ins Erziehungsheim (9,8%) verlegt. Der Grund bei der ersten Gruppe können die enge Altersstaffelung besonders kleiner Einrichtungen oder Schwierigkeiten im Erziehungsprozess sein. Bei der zweiten Gruppe werden Begründungen wie „Untragbarkeit für die Gruppe“, „Unerziehbarkeit des Kindes/Jugendlichen“, „Gefahr für die anderen“ oder „dreimalige Fluchtversuche aus dem Heim“ vorgebracht. Implizit wird davon ausgegegangen, dass die Folgemaßnahme Möglichkeiten hat, dem Betroffenen effektiver zu helfen. SCHENK (vgl. 1998, 41) schlussfolgert jedoch aus seiner Studie, dass diese Verlegungen wohl eher der „Gruppenhygiene“ als dem Erziehungserfolg dienen. Die restlichen 7% kommen entweder in Pflegefamilien, in Heime für junge Erwachsene oder in Einrichtungen ins Ausland. In

Zusammenhang mit den doch beachtlichen Verlegungsquoten empfiehlt Schenk über eine Flexibilisierung der Maßnahmen innerhalb der Heimeinrichtungen nachzudenken, um so zumindest etlichen Kindern und Jugendlichen einen weiteren bzw. mehrere Lebensweltwechsel zu ersparen. Darüber hinaus führt so ein vertikal differenziertes Interventionssystem dazu, geschlossene Heime und danach Gefängnisse als „ultima ratio" zu sehen; sozusagen als letzte Möglichkeiten, die dem System bleiben, um auf Kinder und Jugendliche zu reagieren, die aus allen darüberliegenden stationären Interventionsstrukturen herausgefallen sind.

2.2.2 DIE HEIMERZIEHUNG ZWISCHEN EINGRIFF UND HILFE

In der klassischen Heimerziehung dominieren zur Zeit zwei Paradigmen, die sich teilweise widersprechen. Schlagwortartig ausgedrückt geht es hier einerseits um den norm-, eingriffs- und kontrollorientierten Schutzgedanken und andererseits um den unterstützenden Hilfegedanken. Beide Denksysteme haben sich aus unterschiedlichen Ansätzen heraus entwickelt und zeigen sich u.a. in den „Philosophien" der Heimeinrichtungen, in den Infrastrukturen, in der Gesetzgebung sowie in den Denk- und Handlungsmustern der Berufstätigen.

Der Schutzgedanke ist dominant im altruistischen sowie im wissenschaftsrationalistischen Modell der Professionalisierung. Hier geht man davon aus, dass man Kinder und Jugendliche am besten schützt, indem man sie „verpflanzt", d.h. sehr vereinfacht ausgedrückt, indem man sie aus ihrer „schlechten" Umgebung herausnimmt und ihnen eine „gute" anbietet. Die Vergangenheit der Kinder vor der Heimeinweisung wird in erster Linie als defizitäres oder fehlgeleitetes Leben verstanden (vgl. WOLF 1993, 12). Das Herkunftsmilieu wird ersetzt, da die Familie als „schuldig" oder „als Ursache der Schwierigkeiten" erlebt wird. Im altruistischen Modell bilden die (jüdisch-christlich geprägte) Moralität und das sozialsittliche Engagement der ErzieherInnen die Garantien für das „richtige" Handlungswissen. Hier wird versucht, das Herkunftsmilieu aus den Erinnerungen der Kinder möglichst zu „löschen", indem sie über lange Jahre von ihren Familien getrennt leben müssen und kaum Kontakt mit ihnen unterhalten dürfen. Im wissenschaftsorientierten Modell bildet die Garantie des „richtigen" Handelns das systematisierte Wissen der Professionellen. Letztere beziehen die Familie insofern ein, als sie versuchen, ihnen „beizubringen, wie man es richtig macht." In beiden Modellen basiert das Erziehungskonzept darauf, dass die „besseren" Lebensbedingungen im Heim und die positiven Erziehungseffekte die negativen Lebenserfahrungen des Herkunftsmilieus überlagern bzw. verdrängen können, damit das Kind oder der Jugendliche als Erwachsener ein „zufriedeneres" Leben führen kann.

Der Hilfegedanke ist dominant im lebensweltbezogenen Modell. Hier geht man davon aus, dass man Kinder und Jugendliche am besten schützt, nicht indem man ihr Herkunftsmilieu negiert, sondern indem ihre bisherigen Lebenserfahrungen in der Alltagsarbeit der Heimerziehung als Orientierungsbasis dienen. Es wird z.B. angestrebt durch Veränderungen (Verbesserungen) der Familienbeziehungen oder der Lebensbedingungen die Kinder in Zukunft besser vor negativen Einflüssen zu schützen. Hier wird also nicht versucht, einen „Schlussstrich" unter ihr bisheriges Leben zu ziehen, sondern die Professionellen versuchen ihre bisherige Lebenswelt kennenzulernen, um dadurch ihre Orientierungsstrategien, ihre Auffassungen über sich und ihre Umwelt sowie ihre Probleme, Ressourcen und Zukunftsvorstellungen besser zu verstehen. Daher werden in die-

sem Konzept die Familie sowie andere Instanzen, die eine Rolle im bisherigen Leben des Kindes gespielt haben, für sehr wichtig erachtet. Hier wird sich in erster Linie nicht an Moralvorstellungen oder systematischem Wissen orientiert, sondern an der bisherigen Lebenswirklichkeit des Kindes oder Jugendlichen. Es geht darum, positive Lebensperspektiven zu entwickeln, die vom Betreuten ausgehen und somit einen Sinn für ihn machen. Es wird nicht mehr versucht zu verdrängen, sondern zu klären, so gut wie möglich aufzuarbeiten und Gegenwart und Zukunft zu planen. Die Professionellen werden aufgefordert v.a. helfend und unterstützend einzuwirken.

Als ideal wird es in diesem Konzept also angesehen, möglichst nahe mit der Familie zu arbeiten. Es gibt Projekte, wo Professionelle stundenweise in den Familien arbeiten oder andere, wo die ganze Familie in einem Heim für eine bestimmte Zeit aufgenommen wird. Es gibt aber auch Familien, mit denen solche intensive Arbeit (vorerst oder überhaupt) nicht möglich ist. Familien, in denen starke Vernachlässigungen, Missbrauch oder Misshandlung stattgefunden hat, oder Familien, in denen viel gelitten wurde, sind oft nicht bereit (aus welchen Gründen auch immer) mitzuarbeiten, um sich zu verändern. Es gibt auch Familien, die sich während längeren Zeiten von ihren Kindern abwenden, Familien, in denen viel Hass, Wut und Verzweiflung ist. Es gibt Kinder, für deren Entwicklung es besser ist (eine gewisse Zeit oder überhaupt), in räumlicher Distanz zu ihren Familien zu leben. Ein Familienzusammenleben ist nicht immer (direkt) anzustreben. Im Hilfeansatz wird von den Professionellen gefordert, dass sie das Herkunftsmilieu respektieren „so wie es ist". PREGNO (vgl. 1999) warnt die Professionellen davor, zu hohe bzw. falsche Erwartungen in die Kompetenzen der Familien zu setzen. Falls die Familie sich am Veränderungsprozess nicht beteiligen kann oder falls sie den Kontakt überhaupt abbrechen, dann geht es darum, dem Kind oder dem Jugendlichen zu helfen, seine Geschichte und seine aktuelle Situation zu akzeptieren, indem er/sie lernt, damit umzugehen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Dies ist meistens ein sehr langwieriger und auch schmerzhafter Prozess, der viel Sensibilität, Vertrauen, Toleranz und Geduld von seiten der Fachleute fordert. Aufklärungs- und Beziehungsarbeit stehen hier im Vordergrund.

Der Hilfegedanke setzt sich ansatzweise in den Philosophien der Heimerziehung in Luxemburg durch. Dieser allmählich sich vollziehende Paradigmawechsel wird u.a. durch Erfahrungen im Arbeitsfeld bewirkt. Erwachsene ehemalige HeimbewohnerInnen zeigen nämlich meistens für ihre Herkunftsfamilie wenig Verständnis. In der Regel klagen sie ihre Eltern an und beschuldigen sie, schlechte Eltern gewesen zu sein. Sie bringen als Erwachsene ähnliche Argumente vor wie damals die Heiminstitution, als diese die Trennung vor dem Kind oder Jugendlichen rechtfertigte. Sie berichten, wie sehr sie unter der Trennung gelitten haben, wie verwirrend und schwierig die Beziehungen zu ihren Familien auch heute noch sind und wie sehr diese „unklare" Vergangenheit sie immer wieder beschäftigt. PREGNO, Heimleiter seit 12 Jahren, erwähnt (vgl. 1998, 261), dass diese Erwachsenen durch die Trennung nie Gelegenheit hatten, ihre Eltern wirklich kennenzulernen. Sie haben nie gelernt mit ihren Schwächen und Stärken zu leben. Im Berufsfeld wird ebenfalls immer wieder beobachtet, dass ehemalige HeimbewohnerInnen oft Schwierigkeiten haben zufriedenstellende Beziehungen zu ihren eigenen Kindern zu entwickeln. Hier zeigen sich ähnliche Probleme wie bei der vorherigen Generation. Sie neigen allerdings dazu, sich schnell an soziale Hilfestrukturen zu wenden und widersetzen sich kaum, wenn ihre Kinder in Heimstrukturen leben sollen, obwohl sie sich eigentlich vorgenommen haben, ihren Kindern „dies zu ersparen". Dieselben „traurigen und entmutigenden" Geschichten ihres Lebens wiederholen sich oft über Generationen hinweg. Die Konflikte scheinen „chronisch" zu werden, wenn man versucht sie „wegzutun, zu unterdrücken, zu ignorieren". Es ist vor allem diese Wiederholungstatsa-

che, die das Konzept des „guten Ersatzmilieus“ im Arbeitsfeld ins Wanken gebracht hat. In allen Heimeinrichtungen hat sich mittlerweile die Grundannahme durchgesetzt, dass das Heim nicht bis zur Grossjährigkeit Ersatzmilieu für Kinder sein soll. Die Ursachen von Vernachlässigung und Misshandlung werden allgemein stärker berücksichtigt und es wird versucht, die Familien in ihrer Erziehungsaufgabe stärker zu unterstützen. So meinte SCHOOS (vgl. ANCE no. 80, 1994, 9) auf einer Tagung Ende 1993, dass der Heimaufenthalt heute dazu dienen soll, Probleme wenn möglich aufzuarbeiten, damit das Kind eventuell wieder in seiner Familie leben kann.

In der Gesetzgebung in Luxemburg dominiert jedoch der Schutzgedanke. Allein der Begriff „Jugendschutzgesetz“ (loi du 10 aout 1992) drückt diesen Ansatz aus. Der Gesetzestext sieht vor, den/die Minderjährige(n) vor Gewalteinflüssen zu schützen, vor schädlichen (moralischen) Einflüssen Dritter zu bewahren oder ihn/sie vor sich selbst zu schützen. Diese Logik bringt es mit sich, dass Minderjährige weiterhin vor schädlichen Einflüssen räumlich getrennt werden. Ein „professionelles Umfeld“ soll dann eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen bewirken. Von der Rechtsgrundlage her wird Heimerziehung noch immer als ein zentrales Reaktionsmittel auf Fehlentwicklungen von Minderjährigen eingesetzt. Seit Inkrafttreten des Gesetzes von 1992 (Art.11) wird den Eltern darüber hinaus bei einer gerichtlich angeordneten stationären Fremdunterbringung automatisch das Elternrecht entzogen. Den Eltern wird somit auch die Verantwortung im Erziehungsprozess entzogen. Das Grundprinzip der alltagsorientierten Arbeit geht hier verloren. Das Jugendgericht wird u.a. durch diese Neuregelung als soziales Kontrollinstrument gefestigt (vgl. E.T. & F.N. 1999, 42) und folgt nicht einmal in groben Zügen den Entwicklungslinien, die sich in der UN-Konvention über die Rechte der Kinder und ansatzweise im Arbeitsfeld abzeichnen.

Das Gesetz von 1992 sieht allerdings eine neue ambulante familienunterstützende Dienstleistung vor, nämlich den Erziehungsbeistand. Das Jugendgericht kann, wie oben bereits erwähnt, den SCAS beauftragen, bei bestimmten Familien präventiv zu wirken. Laut WEISSBUCH (vgl. 1998, 16) haben im Schuljahr 1996/97 zwei und ein halben Posten bei 134 Minderjährigen Erziehungsbeistand geleistet. Es bleibt hier kaum Zeit, kurze Hausbesuche zu machen, geschweige denn, eine Familie „zu unterstützen, damit sie ihre Ressourcen mobilisiert“. So sehen die MitarbeiterInnen des SCAS sich beispielsweise „immer wieder gezwungen, den Eltern eine Fremdunterbringung ihres Kindes vorzuschlagen oder selbst eine beim Jugendgericht zu beantragen“ (vgl. ebd., 108).

In Fachkreisen wird in den letzten Jahren vermehrt die Frage gestellt, ob diese Vorgangsweise, nämlich Eltern unter dem Deckmantel des Schutzgedankens ihre Kinder wegzunehmen, mit den Grundprinzipien unseres sozialen demokratischen Rechtsstaates vereinbar ist. E.T. & F.N. (vgl. 1999, 43) behaupten, dass sogar (die wenigen) Eltern, die versuchen gegen den etablierten Apparat anzukämpfen, um wieder eine Rolle im Leben ihrer Kinder übernehmen zu dürfen, trotz Unterstützung von Anwälten kaum Erfolgschancen haben, wenn sie sich nicht mit den Entscheidungen der Professionellen einverstanden erklären. Die meisten Eltern sind jedoch aus benachteiligten Milieus und haben nie gelernt, sich verbal gut auszudrücken und sich zu verteidigen; sie schweigen.

Diese widersprüchlichen Paradigmen bewirken Verwirrungen. Die Professionellen, die die Probleme der Familien ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit setzen und nicht die Schwierigkeiten, die unsere Gesellschaft mit ihnen hat, brauchen viel Vertrauen von ihnen. Dies ist nur in einem Rahmen möglich, in dem die verschiedenen Familienmitglieder sich vor Wertungen, Drohungen oder „Strafmaßnahmen“ geschützt fühlen. Aus eigener Berufserfahrung weiss ich, dass es immer wieder vorkommt, dass Professionelle

aufgrund ihrer Arbeit mit den Kindern daraufkommen (oder vermuten), dass letztere beispielsweise in ihrem Zuhause misshandelt oder missbraucht werden. Aufgrund des Gesetzes, das die „unterlassene Hilfeleistung an Personen in Gefahr" unter Strafe stellt, „signalisieren" sie ihre Vermutungen bei den zuständigen Behörden. Mediziner, u.a. SELIGMANN (1999, 33) kritisieren, dass Professionelle hier viel zu oft schweigen. Es gibt aber auch professionelle HelferInnen, die darauf hinweisen, dass sie das Recht haben, jedoch nicht verpflichtet sind, das Wissen, welches sie durch ihre Arbeit in den familiären Strukturen erwerben, weiterzugeben. Zwar haben sie vor Gericht kein Zeugnisverweigerungsrecht, dennoch sind sie nicht verpflichtet, bestimmte Lebensumstände ihrer AdressatInnen anzuzeigen (vgl. E.T.&F.N. 1999, 46). Ich denke, dass Professionelle diese Sichtweise „guten Gewissens" durchsetzen können, wenn die betroffenen Familienmitglieder sich einverstanden zeigen, an ihren „strafbaren" oder „moralisch verwerflichen" Verhaltensweisen etwas zu ändern. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, dann befindet der/die familienorientierte Professionelle sich in einem Dilemma, denn das Jugendgericht handelt, wie oben erwähnt, nach einem anderen Paradigma. Zeigt er/sie die betroffenen Personen an, vermischen sich Hilfe- und Kontrollfunktion. Die aktuelle Lage ist also nicht nur verwirrend für Professionelle, sondern auch für die betroffenen Familien, die sich vielleicht anvertraut haben, sich dann angesichts der Rechtslage verweigern und sich schlussendlich vor dem Jugendgericht befinden. Es besteht grundsätzlich immer die „Gefahr" für „Hilfesuchende", dass der/die Professionelle die Probleme als so gravierend einstuft, dass er/sie „sie meldet".

Die institutionellen Infrastrukturen der Heimerziehung differenzieren sich seit ca. zehn Jahren allmählich. Neben der klassischen Tag- und Nachtbetreuung gibt es, wie weiter oben erwähnt, in verschiedenen Einrichtungen diverse Hilfsangebote. Dieser Prozess spiegelt differenziertere Sichtweisen wieder und zeigt, dass die Heimerziehung verstärkt auf den Einzelnen zugeht. Auf Anhieb drückt die Vielfältigkeit jedoch nicht aus, an welchen Paradigmen sich die Professionellen inhaltlich in ihrer Arbeit orientieren. Diese Strukturen können genauso gut dem altruistischen, wie dem wissenschaftsorientierten sowie dem lebensweltorientierten Modell dienen. Wie diese Infrastrukturen genutzt werden, hängt von den beruflichen Selbstverständnissen des Personals ab.

In der folgenden Studie möchte ich das Berufsverständnis der HeimerzieherInnen in den klassischen Strukturen untersuchen. Ausgehend von meiner Motivation und Zielsetzung, die ich in der Einleitung dieser Arbeit erläutert habe, werde ich mich schwerpunktmäßig auf drei Hauptaspekte konzentrieren. Ich möchte vom erzieherischen Personal erfahren:

⇒ *wie sie zur Zeit, unter den aktuellen Strukturbedingungen, ihre beruflichen Selbstverständnisse deuten;*
⇒ *inwiefern sie sich in ihrem Berufsverständnis durch angesagte bzw. durchgeführte Strukturveränderungen im Arbeitsfeld angesprochen bzw. „berührt" fühlen; sowie*
⇒ *unter welchen Arbeitsbedingungen sie sich aufgrund ihrer Berufserfahrungen vorstellen können, in offeneren und flexibleren Strukturen zu arbeiten.*

TEIL 3: VORBEREITUNG UND AUSWERTUNG DER BEFRAGUNG

3.1 METHODISCHE SCHRITTE

3.1.1 ÜBERBLICK UND RELEVANZ DES INHALTES DER FRAGESTELLUNGEN

Ich erinnere noch einmal an das Ausgangsmotiv meiner Studie:

Inwiefern und unter welchen Bedingungen sind ErzieherInnen klssischer Heimstrukturen bereit, die sich bereits ansatzweise abzeichnenden Strukturveränderungen mitzutragen?

Daraus habe ich folgende ***zentrale Fragestellung*** entwickelt:

Welches Berufsverständnis vertreten ErzieherInnen klassischer Heimstrukturen zur Zeit angesichts der Ankündigung bevorstehender differenzierter Struktur- und Organisationsveränderungen in ihrem Arbeitsfeld, in dem in Zukunft flexibler und klientenzentrierter gearbeitet werden soll?

Aus dieser allgemeinen Fragestellung leite ich folgende ***neun Leitfragen*** ab, die mir im Interview als Leitfaden dienen werden:

1. Welche Professionalisierungskonzepte vertritt das erzieherische Personal, wenn es über die pädagogische Alltagspraxis berichtet?

Mit dieser Frage möchte ich das Rollen- und Aufgabenverständnis in den derzeitigen Strukturen erfassen.

2. Mit welchem Fachpersonal außerhalb ihrer Wohngruppe arbeiten ErzieherInnen zusammen?

Hier möchte ich erfahren, inwiefern, in welchen Momenten und über welche Kommunikationswege das Erzieherpersonal sich auf andere Fachkräfte bezieht bzw. beziehen muss, um Entscheidungen zu treffen, und wie sie diese Zusammenarbeit werten.

3. Welchen Stellenwert messen ErzieherInnen den unterschiedlichen Teamsitzungen (z.B. Wochen-, Supervisionssitzung) in der Wohngruppe und auf Institutionsebene bei?

Hier möchte ich eruieren, wer wann an welchen Sitzungen teilnimmt bzw. teilnehmen darf und wie diese verschiedenen Austauschmöglichkeiten bewertet werden.

4. Wie werten ErzieherInnen ihre Basisausbildung im Rückblick und welche Bildungsmöglichkeiten und -formen nutzen Berufstätige unter welchen Bedingungen, um sich weiter- und fortzubilden?

Bei der Beantwortung dieser Frage möchte ich erfahren, welche Bildungsangebote ihrer Basisausbildung sie aufgrund ihrer Berufserfahrung im nachhinein als wertvoll bzw. als wertlos einschätzen und welche Angebote ihnen überhaupt gefehlt haben. Des weiteren will ich eruieren, inwiefern sie unter welchen Bedingungen bereit sind, sich weiter- und fortzubilden.

5. Inwiefern verfolgen ErzieherInnen berufspolitische Interessen?

Mit dieser Frage möchte ich erfahren, welche diesbezüglichen Themen sie interessieren; z.B. öffentliche sozialpolitische Debatten, Fachdiskussionen über Heimpolitik oder Auseinandersetzungen mit dem eigenen Berufsbild. Darüber hinaus möchte ich erfassen, wie sie ihr Interesse bekunden, z.B. durch Lesen von Fachzeitschriften und/oder -literatur, durch persönliche Gespräche mit FachkollegInnen, durch Teilnahme an Vortrags- und/oder Diskussionsveranstaltungen, durch öffentliche Stellungnahmen, durch aktive oder passive Mitgliedschaft im Berufsverband und/oder in der Gewerkschaft.

6. Wie stellen ErzieherInnen sich die zumindest fachpolitisch angekündigten institutionellen Strukturveränderungen in ihrem Arbeitsbereich vor? Wie schätzen sie die Bereitschaft ihrer Einrichtung ein, diese Änderungen mitzutragen?

Hier möchte ich erfahren, welche Vorstellungen sie über mögliche Strukturveränderungen entwickelt haben und inwiefern sie sich in ihrer Institution direkt davon betroffen fühlen.

7. Welche Auswirkungen wird dieser Paradigmenwechsel nach Meinung der ErzieherInnen auf ihre beruflichen Selbstverständnisse haben?

Bei der Beantwortung dieser Frage möchte ich erfahren, inwiefern sie sich inhaltlich bereits mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben. Ich möchte hier auch eventuelle Ängste, Sorgen und Bereitschaften eruieren.

8. Welche praktischen Vorschläge würden ErzieherInnen in diesen Diskurs miteinbringen, wenn man sie in Fachkreisen nach ihrer Meinung fragen würde?

Mit dieser Frage möchte ich erfassen, in welchen Bereichen sie sich besonders angesprochen fühlen und inwiefern sie sich eine aktive Teilnahme an möglichen Veränderungsprozessen vorstellen können.

9. Wie schätzen ErzieherInnen ihre eigene Berufszufriedenheit ein und wie argumentieren sie letztere? Wie, bzw. in welchen Bereichen stellen sie sich idealerweise ihre weitere Berufskarriere vor?

Hier möchte ich erfahren, welche Arbeitsbedingungen sie als fördernd und „gut" einstufen und welche sie als hinderlich und „schlecht" einschätzen. Darüber hinaus möchte ich erfahren, wie lange sie vorhaben, in diesem Arbeitsbereich berufstätig zu bleiben und auf welchen Ebenen sie gerne arbeiten würden.

Es geht mir in dieser Studie darum ***eine deskriptive Arbeit*** zu machen, die einen allgemeinen Überblick über einen bestimmten Themenbereich ermöglicht. Ich möchte ***ganzheitliche, komplexe Zusammenhänge herausarbeiten***, die es zulassen, allgemeine Schlussfolgerungen und Perspektiven zu entwickeln. Ich werde beschreiben, wie erzieherisches Personal in klassischen Heimstrukturen die Berufswirklichkeit deutet und bewertet. Es geht mir dabei darum, ihre subjektiven Denkkategorien zu eruieren, dessen Analyse mir erlauben wird festzuhalten, auf welche berufliche Selbstverständnisse HeimerzieherInnen sich beziehen. Diese Studie wird mir ***über den deskriptiven Teil hinaus*** höchstens erlauben, ***Spekulationen über mögliche Einflussfaktoren, jedoch nicht Erklärungen*** zu entwickeln. Die vorliegenden Ergebnisse können allerdings als Grundlage für weiterführende Studien genutzt werden, die detaillierter vorgehen. Ich werde mich hier darauf beschränken aufzuzeigen, welche beruflichen Selbstverständnisse ErzieherInnen allgemein in diesem Arbeitsbereich vertreten, um differenzierte Antworten auf die Ausgangsfrage zu geben, inwiefern sie bereit sind, mögliche Strukturveränderungen in nächster Zukunft inhaltlich mitzutragen.

3.1.2 DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSDESIGNS

Ich habe mich dafür entschieden, ***qualitative Einzelfallstudien*** zu machen.

Die Einzelfallstudie charakterisiert sich dadurch, dass sie sich auf die Beschreibung und Analyse einen einzelnen Falles konzentriert. Ich werde versuchen, in jeder der bestehenden dreizehn Heimeinrichtungen (zwölf private und eine staatliche) die Deutungs- und Bewertungsmuster je einer HeimerzieherIn zu untersuchen. Ich möchte insgesamt dreizehn Einzelfallstudien machen. Da ich davon ausgehe, dass die einzelnen Berufstätigen in ihren Überlegungen ebenfalls (wenn auch kritisch) die Denkkategorien ihrer Heimeinrichtung widerspiegeln, vermute ich, dass ich durch jeweils eine Befragung pro Institution einen umfassenden Überblick in diesem Arbeitsfeld entwickeln kann.

In dieser qualitativen Untersuchungskonzeption geht es darum, ErzieherInnen zu wählen, die als typische Fälle oder als besonders prägnante bzw. aussagekräftige Beispiele gelten (vgl. LAMNEK 1995, 5). Ich habe mich daher entschieden ***ErzieherInnen zu befragen,*** die schon ***mindestens drei Jahre in einer Wohngruppe berufstätig sind***. Nach meinem beruflichen Vorverständnis brauchen Berufstätige mindestens diese Zeitdauer, um sich in ihrer Institution soweit zu integrieren, dass sie interne und externe Beziehungsnetze, sowie die Philosophie(n) des „Hauses" und des Arbeitsfeldes überblicken. Ich vermute, dass HeimerzieherInnen, die diese Mindestdauer in ein und derselben Gruppe tätig sind, als Hauptreferenzpersonen bestimmter Kinder wiederholt die Gelegenheit hatten, sich mit anderen Instanzen (Gerichtsbeamten, Lehrkräften, Eltern, SozialarbeiterInnen, TherapeutInnen, u.a.), wenn auch nur indirekt, auseinanderzusetzen, und somit zumindest einen Überblick über das Beziehungsgeflecht nach außen entwickelt haben. ***Wenn möglich*** bevorzuge ich InterviewpartnerInnen, die eine ***längere einschlägige Berufserfahrung*** haben ***als drei Jahre***, da ich annehme, dass sie sich tiefer gehend mit den verschiedenen inhaltlichen Aspekten auseinandergesetzt haben. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Befragten ihre ***Basisausbildung abgeschlossen*** haben. Ich versuche hier auch einige InterviewpartnerInnen zu finden, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben. Es geht mir nämlich nicht darum, Stellungnahmen zu einem bestimmten Ausbildungssystem zu entwickeln, sondern zu eruieren, welche Ausbildungsschwerpunkte Berufserfahrene im nachhinein in ihrem Berufsalltag besonders bzw. nicht wertschätzen und welche sie eventuell missen. Um hier möglichst vielfältige

Antworten zu erhalten, habe ich vor, ErzieherInnen ***aus unterschiedlichen Schulen*** zu interviewen.

„Das qualitative Paradigma ist bemüht, den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen" (vgl. Lamnek zit. nach MAYRING 1999, 28). Ich werde versuchen, möglichst viel von den beruflichen Alltagskonzepten der ErzieherInnen zu erfahren. Das zentrale Prinzip der qualitativen Methodologie, nämlich die ***Offenheit und Flexibilität*** (vgl. LAMNEK 1995, 18) gegenüber der untersuchten Person, ermöglicht mir meines Erachtens am weitest gehenden dieses Ziel zu erreichen. Dies bedeutet, dass ich mich nicht auf theoretische Konzepte und Hypothesen vor der Untersuchung festzulegen brauche. Ich werde mit meinem Vorwissen, das sich in meinen Fragestellungen ausdrückt, die HeimerzieherInnen interviewen. Ich werde jedoch während des Interviews darauf achten, dass sie sich möglichst offen und frei mitteilen. Ich werde sie „zu Wort kommen lassen" und versuchen, sie möglichst wenig durch mein Vorverständnis zu beeinflussen. Dieses Design erlaubt mir, theoretische Annahmen erst auf der Grundlage der empirisch erhobenen Informationen und des Vorwissens zu entwickeln. Da ich eher wenig Vorwissen über das aktuelle Berufsverständnis meiner InterviewpartnerInnen habe, ist mir dieses Prinzip besonders wichtig. Um die Konzepte der gelebten Wirklichkeit der Berufstätigen möglichst alltagsnah zu erheben, fordert die qualitative Methodologie ebenfalls, eine ***naturalistisch-kommunikative Situation*** herzustellen (vgl. LAMNEK 1995, 19f.). Die Kommunikation, die wissenschaftlich betrachtet wird, sollte möglichst naturalistisch sein. Die Untersuchungssituation soll dem Berufsalltag der ErzieherInnen nicht fremd sein. Verfremdete Einflüsse durch eine ungewöhnliche, unnatürliche Kommunikationssituation während der Erhebung führen auch zu verfremdeten und unnatürlichen Interpretationen und Deutungen der befragten Personen. Ich werde daher darauf achten, dass ich die ErzieherInnen während ihrer Arbeitszeit innerhalb ihrer Institution ungestört interviewe, möglichst in Räumlichkeiten, die sie für Sitzungszwecke nutzen. Die SozialpädagogInnen sind gewohnt offen zu reden und sich mitzuteilen. Ich denke daher, dass es für sie alltäglich sein wird, dass ich offene Fragen stelle und eventuell auch erzählgenerierende Gesprächstechniken einsetze oder bei Missverständnissen Nach- und Gegenfragen stelle. Ich denke, dass die Tatsache, dass ich selbst einige Jahre als Erzieherin, wenn auch nicht im Heimbereich, berufstätig war, zu einer lockeren und entspannten Situation beiträgt, u.a. durch den Gebrauch des Berufsjargons und bestimmter Umgangsformen.

Ich erwarte mir ***durch die Berücksichtigung dieser Voraussetzungen und Prinzipien möglichst wahrheitsgetreue, zuverlässige und gültige Informationen*** über die beruflichen Selbstverständnisse der InterviewpartnerInnen zu erhalten.

Dieses Design ermöglicht mir auf der Basis der umfassenden Mitteilungen der Befragten, ihre alltagsweltlichen Deutungen und Wertungen wissenschaftlich zu interpretieren, indem ich versuchen werde ***genaue, differenzierte, aber auch allgemeine Denkmuster*** herauszuarbeiten. Es geht mir darum, ***durchschnittstypische berufliche Selbstverständnisse*** in klassischen Heimstrukturen zu ***identifizieren***, die es mir ermöglichen, Annahmen über ihr aktuelles Berufsbild zu formulieren, indem ich ebenfalls das theoretische Vorwissen in die Analyse miteinbeziehe. Auf dieser Interpretationsgrundlage werde ich dann Perspektiven in Bezug zur Ausgangsfragestellung entwickeln.

3.1.3 DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW ALS ERHEBUNGSMETHODE

Unter dem Begriff des problemzentrierten Interviews, sollen alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst werden. Das Interview ist zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der/die InterviewerIn einführt und auf die er/sie immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wird also bereits vor der Interviewphase vom/von der InterviewerIn analysiert. Er/sie hat dadurch zentrale Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm/ihr angesprochen werden. Die Interviewten werden also durch diesen Leitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren. Die Befragten können also selbst Zusammenhänge im Interview entwickeln. Dieses Verfahren erlaubt es, „schrittweise Informationen zu gewinnen", die dann in Bezug zum theoretischen Vorwissen ausgewertet werden (vgl. MAYRING 1999, 50f.).

Diese Umfragetechnik ermöglicht es mir also, ***mein Vorwissen*** in die Interviewphase miteinzubringen und ***gleichzeitig für die Konzepte der befragten Personen offen zu bleiben.*** Mein Vorverständnis habe ich mir durch Literaturstudium, Berufserfahrung und Medienberichten aus der Praxis entwickelt. Aus diesen gesammelten Informationen, die ich im theoretischen Teil vorgestellt habe, werde ich die mir relevant erscheinenden Aspekte des Problembereiches herausgreifen und sie in die Fragestellungen integrieren. Dabei ist das ***Erzählprinzip*** (vgl. LAMNEK 1995, 75) zu beachten. Das bedeutet, dass ich mit den offenen Fragen lediglich die interessierenden Themenbereiche eingrenzen und gleichzeitig versuchen werde, den/die Befragte(n) zum Erzählen zu motivieren. Ich werde darauf achten müssen, den HeimerzieherInnen nicht meine theoretischen Konzepte durch die Fragestellungen zu „verraten"; denn sonst ahnen sie, wie sie gemäß diesen Überlegungen reagieren sollen, und dies führt dann zu verzerrenden Antworten. Laut dem Konzept des problemzentrierten Interviews (vgl. ebd.) werde ich während der gesamten Befragung darauf achten müssen für die subjektiven Auffassungen der InterviewpartnerInnen offen zu bleiben. Sollte sich während des Interviews herausstellen, dass meine Konzepte unzureichend oder gar falsch sind, dann werde ich diese Entwicklung in der weiteren Befragung berücksichtigen und mein Vorwissen in der Auswertungsphase revidieren. Falls also im Interview Aspekte erörtert werden, die mir bedeutsam erscheinen und die nicht im Leitfaden verzeichnet sind, dann werde ich hier spontan Fragen formulieren. Dieses Verfahren ermöglicht mir ebenfalls zu sondieren; d.h. ich habe die Möglichkeit, bestimmte Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten des/der Befragten klarer nachzuvollziehen, indem ich ihm/ihr seine/ihre Antwort mit meinen eigenen Worten zurückspiegle, indem ich Verständnisfragen einbringe oder ihn/sie mit aufgetretenen widersprüchlichen Antworten konfrontiere (letztere Möglichkeit ist sehr vorsichtig zu handhaben). Insgesamt ***steht die Konzept- und Theoriegenerierung durch den Befragten im Vordergrund***.

Als Informationsträger werde ich ein kleines Tonbandgerät benutzen, auf dem ich die gesamten Interviews aufzeichnen werde, um sie später zu transkribieren. Dieses Hilfsmittel wird mir ermöglichen, mich voll auf das Interview zu konzentrieren. Außerdem wird die Dynamik des Gespräches nicht gestört; vorausgesetzt, dass der/die Befragte sich nicht durch die Präsenz des Aufnahmegerätes behindert fühlt.

3.1.4 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE ALS AUSWERTUNGSVERFAHREN

Ich werde ein ***zusammenfassendes Protokoll aufgrund der Tonbandaufnahme*** machen. Als Technik werde ich dabei ***die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*** zuhilfe nehmen. Der Grundgedanke dieser Methode ist es, das Allgemeinheitsniveau des Materials schrittweise höher zu setzen. Mit steigendem Abstraktionsniveau verringert sich der Materialumfang. Dabei werden einzelne Aussagen weggelassen, da sie an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen. Ich werde bestimmte Aussagen durch begrifflich übergeordnete, abstrakte ersetzen. Ich werde inhaltlich eng zusammenhängende, im Text aber weit verstreute Aussagen, in gebündelter Form wiedergeben und ich werde bestimmte zentrale Aussagen unverändert beibehalten, da sie wesentliche Textbestandteile darstellen. Bei zentralen Aussagen werde ich das Original in luxemburgischer Sprache hinzufügen. Als Kriterien der Strukturierung gelten mir zentrale Aspekte in Bezug zu den Fragestellungen; Aspekte, die mir über mein theoretisches Vorwissen oder über das Wissen, das ich durch die Interviews entwickelt habe, bewusst sind (vgl. MAYRING 1999, 73f.).

Auf der Basis dieser ersten zusammenfassenden Transkription werde ich dann ***weitere Reduktionen*** vornehmen, bis ich annehme, dass das Material so reduziert ist, dass die wesentlichen Inhalte darin vorkommen. Ziel der Analyse ist es, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist. Dieses Aufbereitungsverfahren erlaubt mir, die ***Informationsmengen zu einem überschaubaren, handhabbaren Umfang zu reduzieren,*** ohne wichtige Aspekte zu „verlieren". Dieses Verfahren ist für meine Studie sinnvoll, da ich an der inhaltlich-thematischen Seite des Materials interessiert bin (vgl. ebd.). Diese Aufbereitung dient mir dann als Basis für die Interpretation. Auf dieser Stufe der Inhaltsanalyse „werden die ***Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert***" (vgl. Mayring 1988 zit. in LAMNEK 1995, 215f.) und zwar vor dem Hintergrund meines Wissens. Die individuellen Darstellungen der Einzelpersonen werden fallübergreifend generalisiert und so werde ich zu einer ***Gesamtdarstellung typischer Tendenzen*** gelangen.

3.2 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER VERSCHIEDENEN THEMENBEREICHE

Bevor ich mit der Auswertung beginne, möchte ich einleitend den Verlauf der Erhebungsphase darstellen:

Anfang Mai 2000 mache ich ein einstündiges Probeinterview mit einer Erzieherin. Durch diesen Versuch erfahre ich mich erstens einmal selbst in einer Interviewsituation und zweitens werde ich hierdurch auf Unklarheiten der Fragestellungen hingewiesen. Ich entdecke durch dieses Interview einige Suggestivfragen, die ich abändere. Desweiteren versuche ich, die Fragen kürzer und offener zu formulieren. Ich entwickle ebenfalls eine Einführung zum Interview, die erläutert, um welche Schwerpunkte es mir bei den Fragestellungen geht.

Mitte Mai versuche ich die ersten Kontakte mit den LeiterInnen aller Einrichtungen in Luxemburg telefonisch aufzunehmen. Da ich beabsichtige meine InterviewpartnerInnen innerhalb der Räumlichkeiten der Heimeinrichtungen und innerhalb ihrer Arbeitszeiten zu befragen, muss ich zuerst die Erlaubnis der jeweiligen Direktionen haben. Innerhalb von vier Tagen erreiche ich insgesamt zwölf von dreizehn Institutionen auf dieser Ebene.

In sieben von den zwölf verbleibenden Einrichtungen geben mir die LeiterInnen mir direkt ihre Zusage und teilen mir die Telefonnummern ihrer „Wohngruppen" mit. Einige empfehlen mir auch „berufserfahrene" ErzieherInnen. Sie geben mir in der Regel zwei oder drei Namen an und betonen, dass ich trotz dieser Empfehlungen freie Wahl habe. Nach drei Anrufen wird mir bewusst, dass die Anonymität innerhalb der Einrichtung oder zumindest gegenüber der Direktion nicht gewahrt bleibt. Ich nehme an, dass diese Tatsache bei manchen Themen zu Antworten der sozialen Erwünschtheit führen kann, doch versuche ich dem durch den Hinweis an meine InterviewpartnerInnen entgegenzuwirken, dass die Ergebnisse so dargestellt werden, dass für Dritte nicht identifizierbar sein wird, aus welcher Einrichtung die Aussagen kommen. In drei von den restlichen fünf Institutionen geben die LeiterInnen mir direkt ihre Zusage für das Interview und bieten sich an die ErzieherInnen selbst um ihre Zusage zu bitten. Hier vereinbaren wir dann einen telefonischen Termin, an dem ich erfahre, welche Person(en) ich wann anrufen soll, um mir einen Termin fürs Interview auszumachen. In zwei Institutionen zeigen sich die LeiterInnen misstrauisch; sie wollen Details der Studie wissen, geben mir nicht direkt eine Zusage, sondern vereinbaren einen weiteren telefonischen Termin mit mir, um mir dann erst mitzuteilen, ob wer „mitmacht". Von einer der zwei Institutionen erhalte ich eine Woche später die Zusage mit dem Namen meines/r InterviewpartnerIn und in der anderen hat der/die LeiterIn unsere Vereinbarung vergessen und bietet mir an mich zurückzurufen, was er/sie dann nicht macht.

Im Allgemeinen stelle ich ein großes Interesse und Entgegenkommen auf der Führungsebene fest. Die meisten LeiterInnen erreiche ich unkompliziert, entweder erreiche ich sie direkt oder über ihr Sekretariat, oder aber sie rufen mich zurück. Sie sind allgemein bereit, wenn auch nicht immer direkt, mir die nötigen Informationen zu geben, und zeigen sich interessiert an den späteren Ergebnissen der Studie.

Nach den Zusagen von elf Heimeinrichtungen auf Führungsebene versuche ich die ErzieherInnen telefonisch auf ihren Arbeitsplätzen zu erreichen. Hier merke ich, dass mir

die Zusagen und die Informationen der Direktionsebene den Zugang zu den ErzieherInnen erleichtern. Ich informiere mich in der Regel direkt nach den „Erfahrenen" und erkläre kurz mein Anliegen und die Rahmenbedingungen des Interviews. Sechs von elf ErzieherInnen erwähnen in diesem Zusammenhang, dass es „gut" ist, dass das Interview während der Arbeitszeit stattfindet. Ich bin angenehm überrascht, wie unkompliziert die Terminvereinbarungen verlaufen. Da die ErzieherInnen wegen dem Schichtdienst unregelmäßige Arbeitszeiten haben und ich wegen meinem Wohnsitz in Brüssel eine Anfahrtszeit von ca. zwei Stunden habe, habe ich mir diese Interviewphase etwas langwierig vorgestellt. Insgesamt kann ich in sechs Tagen elf Interviews durchführen. Es verläuft weitgehend wie abgemacht: nur ein Interview wird verlegt und ein anderes wird mit einem/r anderen InterviewpartnerIn neu vereinbart, weil der/die erste(re) nicht die gewünschte Grundausbildung hat.

In der Regel werden die Interviews in den jeweiligen Wohngruppen in den „Büros" abgehalten. Meistens dient dieser Raum auch als Schlafraum für den „Nachtdienst". Doch überwiegen die Einrichtungsgegenstände des Büros bei weitem: es steht ein Computer auf dem Schreibtisch; es liegen Schreibutensilien, Papier und Ordner herum. In den Regalen stehen oft sehr viele Ordner und etwas Literatur. Das Bett oder Sofa, wenn vorhanden, steht „im Hintergrund". In den meisten Interviews sitzen wir beim Schreibtisch. In drei Einrichtungen werde ich in den Räumlichkeiten der Verwaltung empfangen. Bei zwei InterviewpartnerInnen ist dies aus Gründen des bevorstehenden oder vollzogenen Arbeitsplatzwechsels innerhalb der Institution und bei einem/r anderen wegen des „Geräuschpegels" der anwesenden Kinder. In der Regel sind die Kinder oder Jugendlichen bis auf drei Ausnahmen während den Interviews immer abwesend.

SOZIOGRAPHISCHE DATEN

Ich habe insgesamt elf ErzieherInnen interviewt; acht Frauen und drei Männer aus elf unterschiedlichen Einrichtungen, jeweils zwischen 60-90 Minuten. Davon sind acht ErzieherInnen als „éducateur/rices gradué(e)s" und drei als „éducateurs/rices diplomé(e)es" eingestellt. Sieben haben ihre Basisausbildung in Luxemburg gemacht und vier, davon zwei AusländerInnen, haben sie in diversen Schulen im Ausland absolviert.

Das Alter (erste Reihe) der befragten Berufstätigen (zweite Reihe) verteilt sich folgendermaßen:

26-30	31-35	36-40	41-45	51-55
2	3	3	2	1

Die Berufserfahrung verteilt sich in Jahren ausgedrückt, wie folgt: im Arbeitsbereich „Heimerziehung" insgesamt (erste Reihe) und in der Wohngruppe, auf die das Interview sich bezieht (zweite Reihe):

26	24	18	14	14	14	12	10	10	6	4
17	24	17	14	12	7	12	10	3	6	4

Nur zwei ErzieherInnen haben Berufserfahrungen in anderen Arbeitsfeldern (Frauenberatung; Tagesstätte) gemacht. Die anderen haben ausschließlich einschlägige Berufserfahrung. Nur ein(e) ErzieherIn hat Berufserfahrung in einem anderen Fachbereich (Verwaltung) vor seiner/ihrer Basisausbildung. Acht Berufstätige sind zur Zeit vollzeit- und drei sind teilzeitbeschäftigt.

Diese Zahlen zeigen, dass es sich hier in der Regel um erfahrene Fachkräfte handelt, die langjährige, einschlägige Berufserfahrungen haben. Diese Tatsache hat mich erstaunt, da ich aus Erfahrung weiß, dass gerade in der Heimerziehung die Personalfluktuation besonders hoch ist. In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass es mir hier nicht darum geht, repräsentative Personen zu interviewen, sondern typische, sozusagen prägnante und aussagekräftige InterviewpartnerInnen. Daher sind diese ErzieherInnen, was die verschiedenen soziographischen Daten angeht, auch nicht als repräsentativ anzusehen, sondern sie sind als Prototypen anzusehen, die durch ihre Berufserfahrungen typische Deutungen und Handlungsmuster widerspiegeln können, die mir dazu dienen, Tendenzen in diesem Arbeitsbereich zu identifizieren.

3.2.1 VERTRETENE PROFESSIONALISIERUNGSKONZEPTE

a) ZUSAMMENFASSUNG

RAHMENBEDINGUNGEN

Acht Wohngruppen befinden sich in Einfamilienhäusern und drei Wohngruppen in getrennten Wohneinheiten innerhalb großer Verwaltungsgebäude.

In den Gruppen leben zur Zeit in der Regel zwischen 8-10 Kinder bzw. Jugendliche. Eine Wohngruppe betreut zur Zeit sieben Kinder in der Wohneinheit der Heimeinrichtung und zwei Kinder anhand eines bestimmten Konzeptes der „Familienarbeit“ in ihren jeweiligen Familien. Letztere haben vorher in der Wohngruppe der Heiminstitution gelebt.

In fünf Wohngruppen werden Kinder und Jugendliche zwischen 3 und 21 Jahren aufgenommen. In sechs Wohngruppen ist die Altersgrenze eingeschränkter: entweder handelt es sich hier um sogenannte Jugendgruppen, wo die Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahre alt sind oder um Kindergruppen, wo die Kinder zwischen 3 und 15 Jahren alt sind. Die Gruppen sind bis auf zwei Jugendgruppen geschlechtsgemischt. Bei den Kindergruppen ist vorgesehen, dass die Kinder in der Regel in eine Jugendgruppe innerhalb der Einrichtung wechseln, falls sie bis zu der vorgesehenen Altersgrenze noch nicht in ihre Familie „reintegriert sind“. In Ausnahmefällen können sie auch länger in „ihrer“ Gruppe bleiben. In zwei von den drei Kindergruppen stellt der/die ErzieherIn den Gruppenwechsel als Problem dar und argumentiert für den Verbleib der Jugendlichen in „ihrer“ Gruppe. Dieses Thema wird in beiden Einrichtungen wiederholt diskutiert. Der „erneute Milieuwechsel“ und die „Geschlechtertrennung“ sind dabei die Hauptargumente, die gegen den Gruppenwechsel angeführt werden. In den Gruppen, in denen die Jugendlichen bis zur Volljährigkeit bleiben, besteht grundsätzlich überall die Möglichkeit, dass sie auf eigenen Wunsch hin auch länger bleiben können.

Es arbeiten in der Regel fünf ErzieherInnen vollzeitbeschäftigt in einer Wohngruppe. In vier Gruppen sind sechs ErzieherInnen beschäftigt, da zwei sich einen Posten teilen. Desweiteren ist in jeder Gruppe eine Haushaltsgehilfin beschäftigt, die in der Regel kocht und putzt. In einer Einrichtung arbeiten die Fachkräfte einer FADEP-Gruppe und einer klassischen Wohngruppe in einem Team zusammen. Die Räumlichkeiten sind

voneinander getrennt. Jede(r) der ErzieherInnen hat ein so genanntes „Stammhaus", arbeitet aber in der Regel in beiden Gruppen. Dieses Team besteht aus insgesamt zehn ErzieherInnen.

BEGRÜNDUNGEN FÜR DIE AUFNAHME

Die häufigsten Gründe der Aufnahmen werden von den ErzieherInnen folgendermassen dargestellt:

⇒ eine „ganz schlechte" Situation oder „sehr große Probleme" in der Familie, bedingt durch Alkohol- oder Drogenprobleme. Kinder werden dadurch stark vernachlässigt (physisch und psychisch) oder geschlagen bzw. sexuell missbraucht. Sie werden dann meistens durch Aggressivität, Stehlen, durch massive Lernschwierigkeiten oder durch Drogenkonsum „auffällig"/ *(8x gen.);*

⇒ Vernachlässigung durch Mangel an Zeit für die Kinder; v.a. bei Alleinerziehenden /*(5x gen.);*

⇒ Verantwortslosigkeit von Eltern, die sich „einfach nicht kümmern", „aus welchen Gründen auch immer" / *(3x gen.);*

⇒ Unstabile Partnerbeziehungen, die einen chaotischen Alltag bewirken. Neue PartnerInnen akzeptieren nicht immer die Kinder, die oft auch anstrengend sind. Hier kommt es immer wieder zu gewalttätigen Auseinandersetzungen / *(3x gen.);*

⇒ Überforderung der Eltern aus den unterschiedlichsten Gründen; sie fühlen sich unfähig den Alltag ihrer Kinder zu organisieren. Oft sind es Familien aus sozial (sehr) schwachen Milieus, die wenig Ressourcen zur Verfügung haben. Ihr Leben ist oft ein Chaos und das der Kinder ebenfalls / *(3x gen.);*

⇒ Krankheit oder Tod der Eltern / *(2x gen.);*

⇒ Materielle und starke psychische Probleme der Eltern, die selbst sehr viel aufzuarbeiten haben / *(1x gen.).*

AUFTRÄGE DER VERSCHIEDENEN INSTANZEN

1. Es gibt insgesamt nur wenige freiwillige Antragstellungen:

3 Anträge	2 Anträge	1 Antrag	0 Anträge
1 Gruppe	4 Gruppen	4 Gruppen	2 Gruppen

Diese freiwilligen Antragstellungen sind von den Eltern, Pflegeeltern oder den Jugendlichen selbst (über die CNAP) gestellt worden; dies immer unter der Mithilfe von SozialarbeiterInnen.

Die dabei erteilten Aufträge sind nach Darstellung der ErzieherInnen folgende:

⇒ die Eltern begründen ihre Antragstellung mit ihrer Erschöpfung, Überforderung und Ratlosigkeit. Manche haben keine „Kontrolle" mehr über ihre Kinder. Sie bitten um Entlastung, Hilfe oder „Korrektur", manchmal auch um völlige Übernahme der Erziehung des Kindes oder Jugendlichen. Zwei Mütter haben z.B. bei der „Übersiedlung" ihres Kindes bzw. ihrer Kinder klar gesagt, dass sie sich jetzt nicht mehr oder über längere Zeit nicht mehr um sie kümmern werden;

⇒ die Jugendlichen begründen ihre Antragstellung mit ihren schlechten Beziehungen zu ihren Familien. In diesem Zusammenhang spielt meistens Misshandlung oder Missbrauch eine Rolle. Sie bitten um Schutz. Manchmal handelt es sich hier auch um Jugendliche, die schon als Kinder im Heim gelebt haben.

2. Die weitaus meisten Aufträge erhalten die Wohngruppen über Gericht. Diese Aufträge interpretieren die ErzieherInnen folgendermaßen:

⇒ Kinder sollen v.a. vor ihren Familien geschützt werden. Sie sollen sich sicher und wohl fühlen / *(7x gen.)*;

⇒ Kindern und Jugendlichen soll ein strukturierter, regelmäßiger, „stabiler" Alltag angeboten werden, in dem sie sich orientieren und positiv weiterentwickeln können /*(6x gen.);*

⇒ Kindern und Jugendlichen soll ein sinnvoller Alltag angeboten werden, damit sie nicht „rückfällig" (kriminell, aggressiv, etc.) werden / *(5x gen.);*

⇒ ein „vager" , „unklarer" Auftrag, der erst durch „das Heim" im Laufe der Zeit definiert werden muss. Klar ist nur, dass die Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr zu Hause bleiben „dürfen" / *(4x gen.).*

Vier ErzieherInnen erwähnen in diesem Zusammenhang, dass sie alle Aufträge, auch die über Gericht, so interpretieren, dass die Professionellen dafür „zu sorgen haben, dass die Eltern sich auch (weiterhin) verantwortlich fühlen für ihre Kinder".

3. Einige wenige Aufträge erhalten die Wohngruppen über andere Heim- oder Erziehungseinrichtungen.

Diese Aufträge interpretieren sie folgendermaßen:

⇒ Kindern und Jugendlichen sollen adäquatere Rahmenbedingungen angeboten werden, damit sie sich in Zukunft positiver entwickeln können.

KONZEPT UND ZIELSETZUNG

Die Konzepte der Heimeinrichtungen sind laut Darstellung der ErzieherInnen allgemein gehalten. Dies ermöglicht es den Wohngruppen, für alle Kinder bzw. Jugendlichen offen zu sein. Fünf ErzieherInnen stellen diese Situation als ideal dar, weil es so nicht zu Selektionen „von vornherein" kommt. Die anderen ErzieherInnen bedauern, dass es nicht möglich ist, anhand eines pädagogischen Konzeptes während der Phase der Antragstellung „Kinder zu verweigern". Sie begründen diese Einstellung mit dem Argument, dass man „manchmal von vornherein weiß, dass das in dieser Gruppe nicht funktionieren kann" („heiansdo mierkt én dat direkt, dat do kann neischt hei ginn"), weil bestimmte „Probleme" der verschiedenen Kinder nicht zusammenpassen.

Jede Wohngruppe arbeitet so genannte Erziehungspläne für jedes einzelne Kind bzw. Jugendlichen aus. In neun Wohngruppen werden diese Erziehungspläne systematisch von dem/der ReferenzerzieherIn des Kindes niedergeschrieben. In der Regel hat jedes Kind eine ReferenzerzieherIn, außer in einer Wohngruppe, wo jede(r) Jugendliche(r) jeweils zwei hat. In neun Wohngruppen wird dabei der Begriff „tuteur/rice" verwendet, was soviel wie Vormund oder BeschützerIn heißt. In einer Einrichtung wurde dafür vor kurzem der Begriff „psycho-pädagogische(r) BeraterIn" (kurz:„ppB") eingeführt, in einer anderen wird der Begriff „Referent" verwendet. Der/die jeweilige ReferenzerzieherIn des Kindes ist in der Regel für die Zusammenstellung des Erziehungsplanes verantwortlich, der immer in einem größeren Gremium ausgearbeitet wird. Inhaltlich orientiert man sich immer an den individuellen Problemen und Defiziten der Kinder, selten (2x gen.) dienen ihre Stärken als Orientierung. Allgemein wird der Ist- und Sollzustand, die vorgesehenen Maßnahmen, sowie die Veränderungen seit der letzten Infragestellung festgehalten, die in der Regel alle sechs Monate erfolgt. In zwei Wohngruppen werden die Erziehungsprojekte in diversen Berichten festgehalten; nicht jedoch in einem „sogenannten" Erziehungsplan.

Die längerfristige Zielsetzung des Heimaufenthaltes wird folgendermaßen interpretiert:

⇒ die Kinder möglichst wieder in ihre Familie zu reintegrieren: „Ziel ist es, die Kinder in eine relativ ordentliche Familie zu reintegrieren" („Zill ass et, Kanner an eng relativ uerdentlech Famill zreck ze integreieren")/„die Familie wieder zusammenzubringen" / *(11x gen.);*

⇒ den Kindern durch einen „klar strukturierten Alltag" in der Heimeinrichtung die Möglichkeit anzubieten, sich persönlich und zukunftsorientiert zu entwickeln, um sich später in der Gesellschaft gut integrieren zu können / *(8x gen.);*

⇒ den Kindern die Gelegenheit zu geben, über Beziehungsarbeit „ihre Defizite" und ihre „schlechten Erfahrungen" aufzuarbeiten, damit „sie später einen anderen, besseren Weg gehen können" („fir dass si speider en aneren, besseren Wé kennen goen") / (5x gen.);

⇒ die Zielsetzung ist unterschiedlich: „die passen wir den Problemen der Kinder an" („dei passen mir den Problemer vun den Kanner un") / *(5x gen.).*

TEILNAHME AN DER „PROJEKTGESTALTUNG"

An der „Projektgestaltung des einzelnen Kindes", die sich am gebündelsten in den „Erziehungsplänen" niederschlägt, sind in allen Wohngruppen neben dem Erzieherteam in der Regel auch immer Fachleute außerhalb der Wohngruppe beteiligt. In den meisten Einrichtungen sind mittlerweile vorwiegend PsychologInnen, manchmal auch PädagogInnen oder SozialarbeiterInnen voll- oder teilzeitbeschäftigt. In der Regel sind diese Fachleute „zuständig für alle Wohngruppen". In größeren Einrichtungen teilen sich mehrere Fachkräfte die Gruppen auf. Sie nehmen in der Regel u.a. an den Sitzungen teil, „wo es um die Erziehungspläne geht". Vor allem in kleineren Einrichtungen beteiligt sich der/die LeiterIn regelmäßig an der Ausarbeitung der Erziehungspläne. Manchmal sind dabei auch Fachleute „von außen"; z.B. SozialarbeiterInnen, TherapeutInnen oder ÄrztInnen eingeladen. Die Interessen der Eltern und Kinder werden hier immer über Professionelle vertreten. Da die meisten Kinder über Gericht „platziert" sind, liegen am Anfang selten formelle Antragstellungen der Eltern vor. Doch auch in den Fällen, wo Eltern oder Jugendliche den Antrag selbst gestellt haben, sind sie in diesen entscheidenden Sitzungen nicht direkt vertreten.

DIE WICHTIGSTEN AUFGABEN DES ERZIEHERISCHEN PERSONALS

Alle ErzieherInnen sehen ihre wichtigsten Aufgaben nicht gegenüber den Eltern oder der ganzen Familie, sondern gegenüber den Kindern und Jugendlichen. Neun Befragte heben dies extra hervor:
„Die Hauptaufgaben haben wir noch immer gegenüber den Kindern; das dürfen wir nicht vergessen" oder „das müssen wir uns immer wieder sagen" („eis Hauptaufgab leit nach emmer bei den Kanner; dat duerfen mir net vergiessen" oder „dat mussen mir eis emmer erem soen")

Ihre Hauptaufgaben interpretieren sie folgendermassen:

⇒ der/die „AnwältIn" des Kindes gegenüber anderen Instanzen (z.B. Schule, Gericht, Elternhaus) zu sein / *(7x gen.);*

⇒ die Kinder bei ihren schulischen Aufgaben zu unterstützen / *(7x gen.);*

⇒ den Kindern helfen, ihre „Störungen" aufgrund „guter" Rahmenbedingungen aufzuarbeiten / *(6x gen.);*

⇒ den Kindern einen „normalen", „geregelten" Alltagsrhythmus anzubieten / (*3x gen.*: „wie in einer Familie"), in dem sie sich orientieren und weiterentwickeln können

/*(7x gen.)*; den Kindern Rahmenbedingungen anzubieten, die es ihnen ermöglichen „normale Kinder sein zu können“ / *(4x gen.);*

⇒ den Kindern ein „neues Zuhause“ anzubieten, in dem sie sich wohl fühlen, „ohne zu vergessen, dass sie auch noch Eltern haben“ / *(4x gen.)*; ihnen helfen „ihren Platz“ in der Wohngruppe zu finden / *(3x gen.);*

⇒ die Erziehung der Kinder „zu übernehmen“ (2x hervorgehoben: „solange die Eltern dies nicht können“) / *(4x gen.);*

⇒ sie über Beziehungsarbeit zu unterstützen, ihre Vergangenheit „aufzuarbeiten“; ihnen zu helfen, eine „kritische Distanz“ zu entwickeln, damit sie „lernen, mit ihrer Vergangenheit umzugehen“ / *(3x gen.);*

⇒ sie in ihrer Beziehungsarbeit gegenüber ihren Eltern zu unterstützen / *(2x gen.);*

⇒ sie zu unterstützen, positive Perspektiven zu entwickeln / *(2x gen.).*

Sechs ErzieherInnen meinen, dass sie „eigentlich“ ausschließlich für die Kinder da sein sollen, dass sie aber „notgedrungen“ versuchen, mit den Eltern „zusammenzuarbeiten“, da die Kinder „ja wieder zurück sollen“. Sie empfinden es als eine zusätzliche (sehr) starke Belastung, die sie z.T. überfordert. Zwei ErzieherInnen meinen, dass Elternarbeit in Zukunft immer mehr zum Bestandteil ihrer Alltagsarbeit werden wird, akzeptieren dies jedoch nur unter der Bedingung, dass sie dann weniger Kinder in der Wohngruppe zu betreuen haben. Drei Befragte meinen, dass Elternarbeit mittlerweile ein kleiner, jedoch integrierter Teil ihrer Alltagsarbeit geworden ist, für den man sich Zeit nehmen muss.

DER KONTAKT MIT DEN ELTERN

In allen Häusern versucht das erzieherische Personal auf die Eltern zuzugehen, Kontakte zu fördern und diese zu unterhalten. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Kinder und Jugendliche regelmäßige Kontakte zu ihren Eltern oder zumindest zu einem Elternteil. Diese Kontakte weiten sich bei vielen Kindern kontinuierlich aus. Bei manchen gerichtlichen Einweisungen ist es den Eltern anfangs verboten, ihre Kinder zu sehen. Die Fachleute der Heimeinrichtungen versuchen dann in der Regel einen Kontakt aufzubauen und zu intensivieren. Falls Eltern und Kinder es wünschen, stellen die Heimeinrichtungen einen Antrag an das Gericht, das dann Wiederbegegnungen (zu Hause) erlaubt.

Der Prozess der Reintegration in die Familie verläuft idealerweise schrittweise: Bei manchen Kindern dürfen die Eltern ihre Kinder anfangs nur stundenweise innerhalb der Wohngruppe sehen, andere dürfen sie stundenweise mit „raus“ nehmen. Eine zweite wichtige Etappe besteht darin, dass die Kinder bei ihren Eltern übernachten dürfen (jedes bzw. jedes zweite Wochenende; später auch innerhalb der Schulferien). Die dritte Etappe besteht darin, dass das Kind über längere Zeit wieder in seiner Familie lebt und „alles gut läuft“.

Alle ErzieherInnen stellen sich als gegenüber den Eltern „positiv eingestellt“ dar. Sie drücken diese Einstellung folgendermaßen aus:

⇒ wir gehen immer wieder auf die Eltern zu, auch wenn sie sich nicht an Vereinbarungen halten / *(8x gen.);*

⇒ wir zeigen ihnen nicht unsere Wut, die wir manchmal über die Erzählungen der Kinder oder über diverse Berichte auf sie haben / *(4x gen.);*

⇒ wir versuchen ihnen „so viel wie möglich“ zu erlauben / *(4x gen.);*

⇒ wir versuchen sie zu respektieren, so wie sie sind / *(4x gen.);*

⇒ wir versuchen auch positive Sachen bei ihnen zu „entdecken“ / *(3x gen.).*

Die wichtigsten Aufgaben gegenüber den Eltern interpretieren die ErzieherInnen folgendermaßen:

⇒ von Anfang an mit ihnen einen „guten", regelmäßige Kontakt zu initiieren, zu fördern und wenn möglich zu „unterhalten", denn „die Eltern sind wichtig für die Entwicklung ihrer Kinder" / *(11x gen.);*

⇒ die Eltern zu beraten und „ihnen zu sagen, wie sie es machen sollen"; ihnen „Informationen" geben, „wie sie ihre Probleme lösen können", damit die Kinder wieder bei ihnen wohnen „dürfen" / *(6x gen.);*

⇒ die Eltern über „wichtige" Entwicklungsschritte ihrer Kinder zu informieren / *(4x gen.);*

⇒ die Eltern regelmäßig (telefonisch, schriftlich, in Gesprächen) über das Alltagsleben ihrer Kinder zu informieren / *(3x gen.);*

⇒ die Erwartungen der Eltern zu verstehen, erfassen und in den Erziehungsplan mitzuintegrieren / *(3x gen.);*

⇒ die Eltern so viel wie möglich in Alltagsentscheidungen miteinzubeziehen und ihnen Aufgaben zu „geben" (z.B. mit den Kindern Kleider einkaufen gehen; Schulaufgaben mit ihnen erledigen); den Eltern dadurch „einen verantwortungsvollen Platz im Alltag des Kindes" zu geben / *(3x gen.);*

⇒ den Eltern helfen, die „großen Probleme" sinnvoll in „kleine konkrete Veränderungsvorschläge" zu zerlegen, damit sie wieder positive Perspektiven entwickeln und Fortschritte wahrnehmen können / *(2x gen.);*

⇒ die Eltern zu unterstützen, dass sie gegenüber ihren Kindern wieder aktiv und verantwortungsvoll handeln / *(2x gen.).*

Alle ErzieherInnen verwenden den Begriff „Zusammenarbeit", auch wenn es sich eindeutig nicht um partnerschaftliches *Zusammen*arbeiten handelt. Dabei bewerten die Befragten die Zusammenarbeit positiv:

⇒ wenn Eltern regelmäßig „Vereinbarungen" einhalten / *(7x gen.);*

⇒ wenn Eltern einsehen, dass sie etwas an sich ändern müssen, „damit sie die Kinder zurückhaben können" / *(6x gen.);*

⇒ wenn Eltern sich anstrengen „alles zu machen", um ihre Kinder zurückzubekommen / *(4x gen.);*

⇒ wenn Eltern von sich aus etwas ändern (können) / *(4x gen.);*

⇒ wenn Eltern bereit sind „partnerschaftlich mitzuarbeiten" / *(2x gen.).*

In diesem Zusammenhang sagen fünf ErzieherInnen, dass den Eltern, die „so gut mitarbeiten", „etwas an ihren Kindern liegt".

Sie werten die Zusammenarbeit als negativ:

⇒ wenn Eltern ihre Kinder gegen die ErzieherInnen „aufhetzen", indem sie „schlecht" über die ErzieherInnen reden, insbesondere indem sie die Heimeinrichtung als für den Heimaufenthalt verantwortlich machen / *(8x gen.);*

⇒ wenn Eltern verantwortungslos sind, sich „nicht kümmern", ihnen „alles egal ist", sie „keine Lust haben" / *(6x gen.);*

⇒ wenn Eltern nicht akzeptieren, was die Heimeinrichtung „von ihnen will" / *(5x gen.);*

⇒ wenn es Eltern am „guten Willen fehlt mitzuarbeiten" / *(5x gen.);*

⇒ wenn Eltern nicht selbst bereit sind, etwas zu ändern und einzubringen / *(4x gen.);*

⇒ wenn Eltern dem Personal der Heimeinrichtung etwas vormachen, „Theater spielen" / *(2x gen.).*

Sechs ErzieherInnen werten die Zusammenarbeit im allgemeinen als nicht besonders positiv. Sie empfinden diese Arbeit eher als große Belastung und zeigen sich erleichtert, dass in ihrer Einrichtung seit kurzem oder in nächster Zeit ein Fachteam oder aber eine Arbeitskraft die Familienarbeit schwerpunktmässig übernimmt. Ein(e) ErzieherIn meint, dass „das alles so anstrengend und letzten Endes so sinnlos sei" („et ass immens ustrengend an schlussendlech esou sennlos"). Zwei ErzieherInnen zeigen sich gegenüber verschiedenen Konzepten der Familienarbeit recht aufgeschlossen, erzählen jedoch vorwiegend von den Schwierigkeiten. Drei ErzieherInnen berichten vorwiegend positiv von der Zusammenarbeit.

Ein(e) ErzieherIn meint, dass es sich bei den Eltern „oft um ein komisches Publikum handelt" („si sinn oft e komescht Publikum"). Ein(e) andere(r) Befragte(r) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „ziemlich kaputte, asoziale Leute", denen „einfach alles egal ist".

Vier ErzieherInnen meinen in diesem Zusammenhang, dass es bei vielen Eltern mit der Reintegration „schlecht aussehe", dass die meisten Eltern „zu schwach sind", dass sie „eigentlich" oder „im geheimen" „froh sind", dass die Kinder im Heim sind. Sie seien dadurch entlastet. Hier werden immer dieselben „Bestätigungen" zitiert: „diese Eltern sagen, dass sie das ohnehin nicht schaffen würden, schon allein die Schulaufgaben; und dann sagen sie ja auch immer wieder, dass sie ihren Kindern nicht all das anbieten können, was wir ihnen anbieten; schon allein finanziell"(„die Elteren soen, dass si dat sowiesou net packen, eleng schon die Schoulaufgaben, an dann, jo, soen si och emmer erem, dass si hiren Kanner dat alles net ubidden kennen, wat mir hinnen kennen ubidden; schon eleng finanziell"). Eine ErzieherIn meint, dass etliche Eltern „noch selbst Kinder" und nicht fähig sind, Verantwortung zu übernehmen.

Zwei ErzieherInnen bemerken kritisch, dass der Begriff „Elternarbeit" bei ihnen immer wieder verwendet wird, obwohl es sich hierbei lediglich um regelmäßige Kontakte handelt, bei denen man den Eltern Anweisungen gibt und/oder ihre Einhaltung kontrolliert.

Vier ErzieherInnen meinen, dass Eltern an den Wochenenden wieder viel „an ihren Kindern kaputtmachen", was während der Woche von den ErzieherInnen aufgebaut wurde. Ein(e) ErzieherIn verwendet hier folgendes Bild: „Wir bauen während der Woche zehn Bausteine auf. Die Kinder gehen das Wochenende nach Hause. Dann können wir sicher sein, dass, wenn sie Sonntags abends zurückkommen, dann nur noch drei Bausteine da stehen, manchmal noch vier und manchmal steht auch keiner mehr da. Dann müssen wir eben wieder aufbauen. Und das wiederholt sich jedes Mal so" („Mir bauen während der Woch 10 Zillen op. D'Kanner ginn den Week-end hém; dann kennen mir secher sinn, dass, wann si Sonndes oves zreckkommen, dann stinn nemmen nach 3 Zillen do, munchmol nach 4 an munchmol stéet kén mei do. Dann mussen mir alt erem opbauen. An dat widderhellt sech all Keiers esou").

Alle ErzieherInnen sagen, dass sie sich öfters in einem Rivalitätsverhältnis gegenüber den Eltern fühlen, was ihre Alltagsarbeit belastet und (sehr) erschwert. Eltern zeigen kaum Anerkennung gegenüber der Arbeit der ErzieherInnen. Sieben Befragte vermuten, dass die Eltern am Wochenende oft bei ihren Kindern über die ErzieherInnen „schimpfen" und letztere „vor ihnen schlecht machen". Sechs ErzieherInnen meinen, dass die Eltern sie stellvertretend verantwortlich dafür machen, dass „man ihnen die Kinder weggenommen hat". Die Erzieherinnen befinden sich somit in der Rolle des „Bösen" *(6x gen.)*. Drei ErzieherInnen sagen in diesem Zusammenhang, dass sie versuchen, den

Kindern verständlich zu machen, dass ihre Eltern die „eigentliche Ursache ihres Heimaufenthaltes sind".

Sechs ErzieherInnen zeigen Verständnis für die Rivalitätshaltung der Eltern gegenüber dem erzieherischen Personal. Sie erwähnen, dass die Eltern sich gegenüber ihren Kindern in einer „schlechten Rolle" befinden: entweder „hat man ihnen die Kinder weggenommen" oder sie haben sie selbst „weggegeben", was für Kinder in der Regel sehr schwer zu akzeptieren sei. Die Befragten beziehen diese Haltung außerdem auf die Entmündigung der Eltern: die ErzieherInnen dürfen in den Augen der Eltern alles entscheiden. Vier Befragte geben auch zu bedenken, dass die Eltern „ja gar nicht zugeben können", dass die ErzieherInnen irgendetwas „gut" oder „besser" machen, denn sonst machen sie sich gleichzeitig selbst gegenüber ihren Kindern schlecht. Sie vermuten, dass die Eltern durch dieses „rebellische" und „provokative" Verhalten versuchen, sich wieder etwas Respekt vor ihren Kindern zu verschaffen. Drei ErzieherInnen meinen, dass es ausschlaggebend sei, die Eltern so bald wie möglich in wichtige Entscheidungsfindungen miteinzubeziehen, damit sie über diese Aufgaben ihre Würde beibehalten bzw. bei ihren Kindern wiedererhalten und dadurch weniger mit den ErzieherInnen rivalisieren.

ENTSCHEIDENDE MOMENTE, DIE ZUM „GRUPPENVERLASSEN" FÜHREN

Die ErzieherInnen formulieren fünf allgemeine Momente, die zum Verlassen eines Kindes aus der Wohngruppe führen können, folgendermaßen:

⇒ wenn die Probleme, die zur „Einweisung" führten / *(11x gen.)*, „gelöst sind" / *(7x gen.),* sich zum Positiven geändert haben / *(2x gen.)* oder wenn die Familiensituation sich „verbessert" hat / *(2x gen.);*
⇒ wenn die Kinder nicht mehr „ins Konzept passen" und daher die Gruppe oder die Einrichtung wechseln müssen / *(4x gen.);*
⇒ wenn die Jugendlichen „alt genug" sind / *(3x gen.);*
⇒ wenn Jugendliche wiederholt weglaufen / *(3x gen.);*
⇒ wenn Kinder so unter der Trennung leiden, „so viel Heimweh haben", dass sie vom Heimaufenthalt überhaupt nicht profitieren / *(1x gen.).*

Die Befragten formulieren die entscheidenden Argumente, die zu einer Heimkehr führen, folgendermaßen:

⇒ wenn die Fachleute der Heimeinrichtung die Familie „für fähig" halten, die Verantwortungen für ihre Kinder zu übernehmen / *(7x gen.);*
⇒ wenn Eltern bzw. Elternteile erfolgreich Entzugstherapien gemacht haben / *(6x gen.);*
⇒ wenn Eltern über ein geregeltes Einkommen verfügen, ihre Wohnung in Ordnung ist und sie dem Kind einen geregelten Alltag bieten können / *(5x gen.);*
⇒ wenn Eltern und Kinder „den Eindruck machen, dass ihre Beziehungen wieder funktionieren" / *(4x gen.);*
⇒ wenn Eltern und Kinder den Wunsch äußern wieder zusammenzuleben / *(3x gen.);*
⇒ wenn Eltern sich für fähig einschätzen, wieder die volle Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen / *(4x gen.).*

Sechs ErzieherInnen sagen, dass diese entscheidende Diskussion, in der die Fachleute der Heimeinrichtung gemeinsam über diesen Moment urteilen, „eine schwierige", „keine einfache" für sie ist. Sie geben an, dass sie „sich absichern", indem sie die „Situation" kontrollieren. Sie schauen eventuell in der Wohnung nach; halten Rücksprache mit anderen Fachleuten außerhalb der Heimeinrichtung, mit denen die Eltern zu tun haben.

Drei Befragte sagen, dass sie hier eher offensiv vorgehen: Sie fragen die Eltern schon relativ „früh“, unter welchen Bedingungen, sie sich vorstellen können, dass das Kind wieder zu Hause wohnt. Laut ihren Erfahrungen entwickeln Eltern, die hierzu bereit sind, Forderungen, an denen sie aktiv mitarbeiten. Die ErzieherInnen erleben sich ihren Aussagen zufolge nicht so stark als Kontrolleure, sondern eher als BegleiterInnen, die Fortschritte durch Hausbesuche und diverse Gespräche feststellen.

Das Erzieherteam, in der Regel unter Mithilfe des/der PsychologIn und manchmal auch des/der LeiterIn, halten ihre Argumente und ihre Entscheidungen in Form von Vorschlägen in einem sogenannten „avis“ fest, das soviel heißt wie „Meinung“ oder „Urteil“. Dieser „avis“ wird stellvertretend für die Heimeinrichtung vom/von der HeimleiterIn an das Gericht geschickt. Gleichzeitig schicken die Eltern einen Antrag ans Gericht, um ihre Kinder „zurückzubekommen“.

Neun ErzieherInnen erwähnen, dass diese Entscheidung vor allem von der Bewertung des Erzieherteams abhängt. In der Regel ist der/die PsychologIn an dieser Entscheidungsfindung mitbeteiligt, aber ausschlaggebend sind die Berichte der ErzieherInnen. Eine Befragte bemerkt in diesem Zusammenhang kritisch, dass das erzieherische Personal hier „sehr viel Macht“ hat und dass es sich dieser Macht oft nicht bewusst ist.

BESONDERS WICHTIGE BERUFSQUALITÄTEN

Die ErzieherInnen nennen folgende Berufsqualitäten als in ihrer Alltagsarbeit besonders wichtig:

⇒ (sehr) flexibel sein: unregelmäßige Arbeitszeiten; in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig sein; auf sehr unterschiedliche Bedürfnisse in der Gruppe reagieren; mit sehr unterschiedlichen Eltern mit anderen Wertvorstellungen umgehen; offen sein für Änderungen; sich schnell organisieren können / *(9x gen.);*

⇒ teamfähig sein: sich (auch persönlich) mitteilen und auseinandersetzen können; über sich selbst reflektieren können; kritik- und konfliktfähig sein; kompromissfähig sein /*(7x gen.);*

⇒ (sehr) sensibel, feinfühlig für die Bedürfnisse der Kinder sein/ *(5x gen.);*

⇒ fähig sein, Beziehungen „professionell zu gestalten“, d.h. den Kindern die Möglichkeit geben, sich durch Beziehungen zu verändern; jedoch sich nicht persönlich „verlieren“ oder sich in „emotionsgeladenen“ Situationen „verletzen“; „du bist dir selbst dein wichtigstes Arbeitsinstrument; das musst du lernen in Beziehungen reflektiert einzusetzen“ / *(5x gen.)*. In diesem Zusammenhang sagen *drei* ErzieherInnen, dass es sehr wichtig sei „eine Elefantenhaut zu entwickeln, damit du dich selbst nicht kaputtmachst“;

⇒ über praktische Fertigkeiten und Allgemeinwissen verfügen: im Haushalt; bei der Hausaufgabenhilfe; bei Wohnungs- und Arbeitssuche; bei der Freizeitgestaltung; im „ganz gewöhnlichen Alltag“; bei den Verwaltungssachen / *(5x gen.);*

⇒ klar und (sehr) konsequent sein / *(4x gen.);*

⇒ gegenüber den Kindern und ihren Familien (sehr) geduldig und tolerant sein, „egal was geschehen ist“; sie wertschätzen und respektieren / *(3x gen.);*

⇒ ausdauernd sein; komplizierte, langandauernde Problemsituationen aushalten können / *(3x gen.);*

⇒ Frustrationen ertragen können; „eine Elefantenhaut entwickeln, um das alles zu ertragen“; Misserfolge „verkraften lernen“ / *(2x gen.);*

⇒ über viel (auch neues) Fachwissen verfügen, „sich auf dem Laufenden halten“ / *(2x gen.);*

⇒ eine „gewisse persönliche“ Lebenserfahrung und Reife haben / *(1x gen.)*.

b) INTERPRETATION ZU DEN VERTRETENEN KONZEPTEN DER WOHNGRUPPEN

Im Bereich der Konzepte herrscht der wissenschaftsrationalistische Professionalisierungstyp vor. Bei manchen Schwerpunkten dringen noch Tendenzen des altruistischen Typs durch und in anderen schon Ansätze des lebensweltbezogenen Typs. Ich werde im folgenden kurz auf die einzelnen Denkansätze eingehen.

Die Erziehungspläne, die den ErzieherInnen als zentrale Orientierungsbasis für ihr pädagogisches Vorgehen dienen, spiegeln in den meisten Wohngruppen die technologisch-instrumentalistische Denk- und Handlungsweise wieder. Problemdefinitionen (so genannter „Ist-Zustand"), Ursachenspekulationen und Veränderungsvorschläge (so genannter „Soll-Zustand") stellen den wesentlichen Teil der meisten Pläne dar. Die Situationsdefinition wird in der Regel von Fachleuten vorgenommen. Oft werden dabei hilfeauslösende Symptome zu einem Fall standardisiert und auch pathologisiert („Störungen"), den es dann zu bearbeiten und über pädagogische und therapeutische Interventionen zu heilen gilt. Die persönlichen Deutungen und Anliegen bzw. Anfragen („demandes") der Eltern und/oder Kinder und Jugendlichen spielen in der Regel eine untergeordnete Rolle. In den meisten Wohngruppen geht man davon aus, dass man aufgrund fachlicher Kenntnisse über ein „Problemlösungswissens" verfügt, das als Leitlinie dient, um bestimmte Lebensprobleme und Defizite der Kinder aufzuarbeiten und zu lösen. Daher wird in der Regel versucht, den Kindern möglichst adäquate Rahmenbedingungen anzubieten, in denen sie „Störungen" möglichst erfolgreich aufarbeiten können.

Diese Logik drückt sich auch gegenüber den Eltern aus. Letztere werden meistens aufgefordert, ihre „Probleme ihrerseits zu lösen". Sie werden in den meisten Wohngruppen vom „Aufarbeitungsprozess" ihrer Kinder ausgegrenzt; d.h. sie werden nicht aktiv miteinbezogen. In einigen Wohngruppen werden die Eltern regelmäßig über die Fortschritte ihrer Kinder informiert. Die Eltern sollen entweder eine Drogenentzugstherapie, eine Therapie wegen sexuellem Missbrauch bzw. Misshandlung oder sonstige Auflagen „erfolgreich" bei anderen Dienststellen durchführen. Sie sollen sich außerdem von den ErzieherInnen oder sonstigem Fachpersonal beraten lassen, damit sie „lernen, wie sie ihre Probleme lösen können" oder „wie sie es machen sollen mit den Kindern".

Eltern und Kinder sollen also weitgehend getrennt voneinander Probleme und Defizite aufarbeiten, die von Professionellen anhand von Fachbegriffen gedeutet werden. In den meisten Wohngruppen setzt sich halbjährlich ein Gremium von Fachleuten zusammen, das bestimmte Entwicklungen auswertet und weitere Interventionen beschließt. Fortschritte werden immer im Hinblick auf die beabsichtigten Problembeseitigungen wahrgenommen.

Im allgemeinen gebrauchen ErzieherInnen fachlich-theoretische Begriffe, wenn sie über die Kinder und Jugendlichen reden. Sie benutzen juristische (u.a. Opfer, Täter, kriminell, Einweisung, rückfällig, beschützen), soziologische (u.a. Milieu, asozial,), psychologische (u.a. verhaltensgestört, aggressiv, psychische Probleme) medizinische (u.a. hyperaktiv, Therapie) und pädagogische (u.a. Erziehungsplan, Lernschwierigkeiten, betreuen, erziehen) Ausdrücke. Die Befragten gebrauchen in der Regel keine moralischen Begriffe.

In der Haltung gegenüber den Eltern drücken sich bei vielen ErzieherInnen noch Tendenzen des altruistischen Denkens aus. Diese Einstellungen kommen v.a. in den Ant-

worten über die Begründung der „Heimaufnahme“, der längerfristigen Zielsetzung, den Hauptaufgaben gegenüber den Eltern, in der Befragung über die negative Zusammenarbeit sowie über die entscheidenden Momente, die zum „Gruppenverlassen“ führen, zum Ausdruck. Hier wird den Eltern oft noch mit moralischen Begriffen und Argumenten begegnet. Die Eltern werden als „komisch“, „unordentlich“, „kindisch“, „verantwortungslos“, als „asozial, ziemlich kaputt“, „unfähig“, „inkompetent“, „schwach“ eingestuft. In diesem Zusammenhang sind die Fachleute die Verantwortungsbewussten und die Vorbildhaften, die Kenntnisse über die „richtige Lebensführung“ haben und „an denen die Eltern sich, wenn sie nur wollen, orientieren können“. Hier wird noch vielfach mit sozialen Stereotypen argumentiert, die moralisch begründet sind. Außerdem werden auch fachlich-theoretische Begriffe gebraucht: juristische (u.a. Täter, Opfer, Schuld), soziologische (u.a. sozial Benachteiligte, Arbeitslose, Alleinstehende, Ressourcen), psychologische (u.a. psychische Probleme), medizinische (u.a. neurotisch, psychosomatisch, süchtig) und pädagogische (u.a. lernfähig, erziehungsfähig). Im Umgang mit den Eltern werden bei den meisten ErzieherInnen mehr moralische als fachlich-theoretische Begriffe benutzt.

Ich vermute, dass der Gebrauch moralischer Begriffskategorien in den meisten Wohngruppen damit zusammenhängt, dass viele Berufstätige viel weniger die Gelegenheit haben die Eltern kennenzulernen und „zu verstehen“. Die ersten Kontakte zwischen den Eltern und den ErzieherInnen sind in der Regel (sehr) schwierig. Dies wird während der Interviews wiederholt thematisiert. Da die meisten Kinder über die gerichtliche Instanz „eingewiesen“ werden, werden die Kinder meistens als „Opfer“ wahrgenommen, die „gelitten haben“. Die Eltern werden als die Verursacher erlebt, denn sie werden bestraft und entmündigt. Damit wird ihnen Schuld zugewiesen. Die Eltern sind in der Regel gegenüber der Heimeinrichtung feindlich eingestellt. Gelingt es den Fachleuten nicht, die Eltern aktiv in die Arbeit miteinzubeziehen, dann „kämpfen“ letztere oft dagegen und können den ErzieherInnen die Alltagsarbeit (sehr) erschweren. Dieses Verhältnis führt dazu, dass beide Seiten vorwiegend „das Schlechte“ aneinander wahrnehmen.

Drei ErzieherInnen benutzen regelmäßig Ausdrücke des lebensweltbezogenen Denkansatzes (u.a. Partnerschaft, Respekt, eigene Perspektiven der Eltern, miteinbeziehen, mitentscheiden, begleiten). Auffällig ist, dass diese Begriffe stärker in Beziehung zu den Eltern als zu den Kindern gebraucht werden. In diesen Wohngruppen wird (sehr) aktiv versucht, die Eltern möglichst schnell in Entscheidungsfindungen miteinzubeziehen. Die ErzieherInnen haben hierdurch die Gelegenheit, viele unterschiedliche Qualitäten der Eltern kennenzulernen, und fühlen sich im Allgemeinen von ihnen wertgeschätzt.

Alle ErzieherInnen sehen die längerfristige Zielsetzung eines Heimaufenthaltes in der Reintegration des Kindes in seine Familie. Fünf ErzieherInnen meinen in diesem Zusammenhang, dass sie „schon mal besser waren“, dass „die Rückkehrquote das letzte Jahr niedrig war“. Dies drückt aus, dass die „Reintegrationsquote“ für sie gleichbedeutend mit der „Erfolgsquote ihrer Arbeit“ ist.

In der Auflistung der besonders wichtigen Berufsqualitäten drücken sich vorwiegend „Beziehungsqualitäten“ aus: Die Befragten halten es in ihrer Alltagsarbeit für besonders wichtig, sich auf andere einzulassen, sich auseinanderzusetzen und eigene Bewertungen zu hinterfragen.

3.2.2 ZUSAMMENARBEIT DES FACHPERSONALS

a) ZUSAMMENFASSUNG

FACHKRÄFTE IN DER EINRICHTUNG

In allen Einrichtungen ist das Personal hierarchisch organisiert.

Der/die „DirektorIn" und selten noch ein(e) geschäftsführende(r) „stellvertretende(r) DirektorIn" sind verantwortlich für die Leitung der Institution.

In neun Einrichtungen sind ein bzw. zwei PsychologInnen eingestellt; sehr selten PädagogInnen. In den meisten Institutionen steht dieses Fachpersonal den einzelnen Wohngruppen nur wenige Stunden pro Woche zur Verfügung. Es hat in der Regel ein „Büro" im Verwaltungsgebäude. In einer Wohngruppe ist ein(e) Psychologin 10 Stunden/Woche eingestellt.

Die ErzieherInnen stellen dieArbeit dieser Fachkräfte folgendermaßen dar:

⇒ sie beraten bei (außergewöhnlich) tiefgreifenden Entscheidungen, die die Kinder betreffen / *(9x gen.);*

⇒ sie übernehmen eine beratende Funktion bei der Ausarbeitung der Erziehungspläne /*(8x gen.);*

⇒ sie beraten das Erzieherteam in schwierigen pädagogischen Situationen / *(7x gen.),* sind „pädagogische BeraterInnen" / *(5x gen.);*

⇒ sie machen auf Anfrage des Erzieherteams „Diagnosen" oder „Tests" bei „schwierigen Kindern" / *(7x gen.);*

⇒ sie machen regelmäßig therapeutische Arbeit mit Kinder (Gesprächs- oder Spieltherapie), in der Regel auf Anfrage des Erzieherteams / *(7x gen.);*

⇒ sie führen Elterngespräche / *(6x gen.);*

⇒ sie geben dem erzieherischen Personal Denkanregungen durch Infragestellungen /*(6x gen.);*

⇒ sie arbeiten in der Nachbetreuung mit / *(5x gen.);*

⇒ sie machen Elternarbeit / *(2x gen.);*

⇒ sie unterstützen den/die „GruppenchefIn" in seiner/ihrer Teamführung / *(1x gen.);*

Sechs Befragte wünschen sich, dass ihnen PsychologInnen mehr Stunden pro Woche zur Verfügung stehen. Sie meinen in diesem Zusammenhang, dass es für sie (sehr) wichtig ist, dass sie eine(n) AnsprechpartnerIn in der Institution haben: „eine(n), bei dem/der man sich ausreden kann" / *(3x gen.)*; „eine(n), auf den man sich in Krisensituationen berufen kann" / *(5x gen.)*. Sieben ErzieherInnen erwähnen, dass diese Fachleute für sie eine Bereicherung sind, weil sie ein „anderes Fachwissen" haben.

In zwei Einrichtungen stehen den ErzieherInnen keine psychologischen oder pädagogischen Fachleute zur Verfügung. Sie wenden sich bei Bedarf an auswärtige Fachleute.

In einer Einrichtung gibt es eine(n) sogenannte(n) pädagogische(n) BegleiterIn, der/die u.a. bei Bedarf AnsprechpartnerIn für das erzieherische Personal ist. Dieser Posten besteht erst seit ca. einem Jahr.

In fünf Einrichtungen arbeiten SozialarbeiterInnen. In zwei Einrichtungen wird darauf hingewiesen, dass durch den verstärkten Familienkontakt des erzieherischen Personals zwischen diesen zwei Berufsgruppen Rivalitäten entstanden sind.

In den Wohngruppen sind ErzieherInnen und (sehr selten) HeilpädagogInnen eingestellt. In der Regel sind immer mehr diplomierte (Fachschule) als graduierte (Fachhochschule) ErzieherInnen in einer Gruppe. Es wird immer der Begriff Erzieherteam benutzt. In allen Wohngruppen gibt es eine(n) „GruppenchefIn". Diese(r) ErzieherIn organisiert und koordiniert „den Alltag", kümmert sich um allgemeine Verwaltungssachen und präsentiert die Wohngruppe in diversen Sitzungen nach außen (u.a. bei der Direktion, bei den Eltern) und ist „entscheidungsfähig". Ohne spezifische Fragestellung meinerseits wird dieses Hierarchiesystem innerhalb der Wohngruppen problematisiert:

⇒ es kommt hier immer wieder zu Spannungen, weil die anderen MitarbeiterInnen Verantwortung abgeben / *(6x gen.);*

⇒ es ist „nicht gut", weil dadurch verstärkt Unterschiede zwischen den Fachausbildungen gemacht werden. In der Regel haben in den meisten Einrichtungen von vornherein die graduierten ErzieherInnen Anspruch auf den Posten des/der „GruppenchefIn" / *(7x gen.);*

⇒ -dadurch wird partnerschaftliches Arbeiten innerhalb der Gruppe empfindlich gestört / *(7x gen.).*

In drei Einrichtungen gibt es außerdem immer wieder Spannungen, weil „von oben herab" verlangt wird, dass die graduierten ErzieherInnen schwerpunktmäßig „intellektuellere" Aufgabenbereiche übernehmen als die diplomierten.

In einer Wohngruppe hat ein Team diesbezügliche Spannungen reduzieren können, indem der Begriff „GruppenchefIn" in den Begriff „Koordinateur/rice" umgewandelt wurde und jede(r) ErzieherIn des Teams diesen Aufgabenbereich für jeweils ein Jahr übernimmt. Alle anliegenden Entscheidungen werden mehrheitlich getroffen. Im allgemeinen übernehmen seitdem die einzelnen MitarbeiterInnen von sich aus mehr Verantwortung.

BETEILIGUNG VON „AUSWÄRTIGEM" PERSONAL AN GRUPPENENTSCHEIDUNGEN

Mit auswärtigem Personal ist hier jenes Personal gemeint, das innerhalb der Einrichtung übergreifend arbeitet: v.a. PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen und die LeiterInnen.

In sieben Einrichtungen schätzen die ErzieherInnen es, dass sie die Entscheidungen meistens autonom treffen. Sie informieren den/die LeiterIn und/oder den/die PsychologIn (regelmäßig) in Sitzungen, aber auch immer bevor sie die Entscheidungen umsetzen; dabei genügt es in der Regel, Entscheidungen begründet mitzuteilen. Diese ErzieherInnen schätzen es zumeist, dass sie bei Bedarf Fachhilfe in den Sitzungen erhalten und ansonsten Entscheidungen autonom treffen können.

In den anderen fünf Einrichtungen beteiligen sich der/die LeiterIn oder der/die PsychologIn an den Entscheidungsfindungen. Einer der beiden nimmt regelmäßig an den Sitzungen teil; außerdem besteht ein sehr regelmäßiger Kontakt zwischen dem/der LeiterIn und dem/der „GruppenchefIn". Drei ErzieherInnen schätzen diese enge Zusammenarbeit bei der Entscheidungsfindung als wichtig ein, zwei beklagen sich hierüber: „die haben einfach zu viel Distanz, um hier kompetent mitzuentscheiden".

KONTAKTE MIT FACHPERSONAL VON AUSSEN

Alle ErzieherInnen haben Fachkontakte nach außen:
⇒ mit TherapeutInnen (v.a. Psychologie, Psychomotorik)
⇒ mit Lehrpersonal
⇒ mit ÄrztInnen (v.a. Psychiatrie, Neurologie, Allgemein)
⇒ mit Vereinspersonal (v.a. Sport)
⇒ mit Arbeitnehmern
⇒ mit Ämtern

Diese Kontakte laufen in der Regel zwischen dem/der ReferenzerzieherIn („tuteur/rice") des jeweiligen Kindes und dem jeweiligen Fachpersonal. Die meisten dieser Kontakte sind regelmäßig. Falls ein(e) ErzieherIn es wünscht, wird er/sie von dem/r GruppenchefIn begleitet oder seltener vom/von der PsychologIn. Sechs ErzieherInnen bedauern in diesem Zusammenhang, dass die PsychologInnen sie „aus Zeitmangel bei schwierigen Kontakten nicht begleiten können, da sie mehr Autorität repräsentieren". In fünf Einrichtungen wird der/die ReferenzerzieherIn regelmäßig vom/von der GruppenchefIn begleitet; denn „zwei hören mehr als nur einer" *(4x gen.)*. Die ErzieherInnen stufen diese Außenkontakte ausnahmslos als „sehr" bzw. „extrem" wichtig ein und schätzen es auch, dass diese Kontakte direkt zwischen ErzieherInnen und Außenpersonen laufen.

b) INTERPRETATION ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREM FACHPERSONAL

Im allgemeinen ist das Personal der Heimeinrichtungen wenig heterogen.

Innerhalb der Wohngruppen arbeiten bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich ErzieherInnen. Es gibt zwar zwei verschiedene Ausbildungsgänge, doch handelt es sich bei beiden Grundausbildungen vorwiegend um sozial- und heilpädagogische Schwerpunkte. Innerhalb der Einrichtungen sind dann noch einige wenige Fachkräfte (oft nur stundenweise) entweder aus Psychologie, Schulpädagogik, Allgemeiner Pädagogik und/oder aus der Sozialarbeit vertreten, die „gruppenübergreifend" arbeiten. Die LeiterInnen haben meistens eine Grundausbildung aus einer dieser letztgenannten Fachrichtungen. Diese Informationen habe ich allerdings nicht systematisch erhoben.

Alle ErzieherInnen schätzen es grundsätzlich, dass sie mit Personal aus anderen Fachrichtungen zusammenarbeiten können. Die Zusammenarbeit selbst wird größtenteils ambivalent dargestellt.

Die meisten ErzieherInnen erwarten sich von den akademisch ausgebildeten Fachleuten (mehrheitlich PsychologInnen) eine „gewisse" Beratung. Neun ErzieherInnen gebrauchen wiederholt den Begriff „beraten"; fünf von ihnen relativieren ihn und meinen, dass es hier nicht um Beratung im Sinne von „Rezeptvermittlung" geht, sondern um Beratung im Sinne von „Anregungen geben". Die meisten ErzieherInnen erwarten sich jedoch von diesen Fachkräften, im Gegensatz zu ihren direkten ArbeitskollegInnen, „richtungsweisende" Anregungen. Es ist ihnen wichtig, dass sie z.B. bei punktuellen wichtigen Entscheidungsmomenten mitentscheiden, dass sie in („Krisen"-)Situationen „beraten", dass sie Diagnosen oder Tests „bei schwierigen Kindern" machen.

Gleichzeitig wünschen sich die meisten ErzieherInnen, dass diese Zusammenarbeit „partnerschaftlicher", „gleichberechtigter" gestaltet wird. Dies zeigt sich z.B. in den Aussagen von vier Befragten, die hervorheben, dass die Zusammenarbeit mit den SozialarbeiterInnen eine „wirklich" partnerschaftliche ist, und bei einer späteren Fragestellung (s.u.: 3.2.8.), bei der die meisten Befragten angeben, dass sie sich bei eventuellen Strukturveränderungen v.a. eine partnerschaftlichere Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten wünschen; dass sie „nicht ausführen wollen, was andere denken". Diese Haltung drückt sich desweiteren darin aus, dass sieben ErzieherInnen es schätzen, dass sie meistens gruppeninterne Entscheidungen autonom treffen, und zwei weitere Befragte „auswärtiges" Personal „als nicht kompetent, um hier mitzuentscheiden" empfinden. Alle ErzieherInnen werten es als wichtig, dass sie direkte Kontakte mit Fachleuten außerhalb der Einrichtung unterhalten. Hier zeigt sich bei vielen wieder die ambivalente Haltung: sie schätzen ihre Autonomie, gleichzeitig bedauern sie es aber, dass der/die PsychologIn sie bei „manchen schwierigen Kontakten" nur selten begleiten kann.

Die Einstellungen der meisten ErzieherInnen hängen v.a. mit dem Konzept der Aufgabenverteilung in den jeweiligen Einrichtungen zusammen. Dieses Konzept spiegelt das klassische Theorie-Praxis-Modells (= Modell der einfachen Verwissenschaftlichung) wider. Die ErzieherInnen arbeiten „auf der Basis" mit den Kindern und halten „wichtige Vorgänge und Entwicklungen" in diversen Berichten fest. Die SozialarbeiterInnen arbeiten in Gesprächen mit den Eltern („der/die SozialarbeiterIn hat einen Gesprächstermin bei den Eltern") und halten „wichtige Informationen" in ihren Berichten fest. Die PsychologInnen arbeiten u.a. in Gesprächen mit den Eltern („die Eltern haben einen Gesprächstermin beim Psychologen/in"), mit den Kindern („die Kinder werden zum Psychologen/in geschickt für eine Diagnose oder eine Therapie") und mit dem Fachpersonal der Einrichtung („der/die Psychologe/in kommt in die Sitzungen") und halten ebenfalls „wichtige Aussagen" in Berichten fest. Es wird meistens erwartet, dass sie die unterschiedlichen Aussagen der verschiedenen Leute zusammenfassen, theoretisch interpretieren und analytisch Perspektiven entwickeln. Man hofft sich dabei von wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften, dass sie direkt zur Lösung praktischer pädagogischer Probleme beitragen können. Die PsychologInnen befinden sich in diesem Konzept auf einer übergeordneten Ebene. Diese Einstellung drückt sich auch darin aus, dass die meisten von ihnen in einem „Büro" im Verwaltungsgebäude arbeiten und laut Darstellung von sieben ErzieherInnen „viel Kontakt mit der Direktion haben".
Im Rahmen dieser Fragestellung wäre es auch interessant gewesen das Konzept der Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Direktion zu analysieren. Leider habe ich dazu keine Informationen erhoben.

3.2.3 DER STELLENWERT DER TEAMARBEIT

a) ZUSAMMENFASSUNG

UNTER DEN AKTUELLEN BEDINGUNGEN

In zehn Wohngruppen finden wöchentlich und in einer Gruppe alle zwei Wochen Sitzungen statt, an denen das ganze Erzieherteam verpflichtet ist teilzunehmen. Sie dauern jeweils zwei bzw. drei Stunden und finden immer während der Abwesenheit der Kinder statt.

Ein Teil dieser Teamsitzungen dient dazu, den Alltag zu besprechen und zu organisieren und aktuelle Schwierigkeiten zu thematisieren. In der Regel ist dabei nur das Erzieherteam präsent. PsychologIn und LeiterIn nehmen nur auf Anfrage des Erzieherpersonals teil.

Ein anderer Teil dieser Sitzungen wird allgemein genutzt, um entweder bestimmte aktuelle Themen zu besprechen, wie z.B. Gewalt in der Gruppe, Stehlen, Elternarbeit etc., oder um Erziehungspläne (alle 3-4 bzw. 4-6 Wochen) weiterzuentwickeln. Manchmal werden dazu auch Fachleute von außen eingeladen. An diesem Teil der Sitzungen sind in der Regel der/die LeiterIn oder der/die PsychologIn beteiligt, selten beide zugleich.

Die ErzieherInnen schätzen folgendes an diesen Sitzungen:
⇒ den aktuellen Informationsaustausch / *(11x gen.);*
⇒ die Rückmeldungen, Anregungen und Denkanstösse, die eine „bessere" Analyse bewirken / *(9x gen.);*
⇒ die persönliche Infragestellung: „sich selbst kontrollieren im positiven Sinn" / *(7x gen.);*
⇒ die gemeinsame Analyse von Situationen bzw. Problemen / *(7x gen.);*
⇒ Entscheidungen gemeinsam zu treffen / *(6x gen.);*
⇒ die Beratung „bei schwierigen Problemen" / *(3x gen.);*
⇒ Unterstützung von anderen MitarbeiterInnen zu spüren / *(3x gen.).*

Sämtliche ErzieherInnen schätzen den Stellenwert der regelmäßigen Teamsitzungen sehr hoch ein. Neun Befragte meinen, dass sie von diesen Austauschmöglichkeiten „enorm" bzw. „immens" profitieren. Vier von ihnen wünschen sich noch mehr Sitzungsmöglichkeiten: „Es gibt noch soviel Wichtiges, was einfach untergeht." Zwei ErzieherInnen schätzen diesen Teamaustausch prinzipiell, doch fühlen sie sich unzufrieden über den inhaltlichen Verlauf der Sitzungen: „Es wird viel zuviel gefaselt; es wird viel geredet, was zu nichts führt. Das macht mich sehr nervös. Es ist teilweise auch verlorene Zeit." („Et get vill ze vill rondrem geschwuat; et get vill geschwuat, wat zu neischt feiert. Dat mecht mech immens nervös. Et ass déelweis och verlueren Zeit."). „Nach einer gewissen Zeit artet es jedes Mal in ein Kaffeekränzchen aus." („No enger gewessen Zeit , dann ass et nemmen nach e Kaffiskränzjen").

In fast allen Einrichtungen finden regelmäßig (alle 2 bis 8 Wochen) „Gruppenchefversammlungen" mit der Direktion statt. In einigen Institutionen finden immer wieder (1-2x/Jahr) Versammlungen statt, zu denen das ganze Personal eingeladen wird.

In fünf Wohngruppen haben die ErzieherInnen Teamsupervision mit einem Professionellen „von auswärts" (alle 2 bis 6 Wochen). In einer Gruppe wird diese Möglichkeit zur Zeit thematisiert, in einer anderen wurde sie bereits „beantragt". In vier Gruppen besteht zur Zeit kein Bedarf bzw. keine Bereitschaft, „da wir uns so gut untereinander verstehen" / *(2x gen.)*, „weil unsere Teamsitzungen so konstruktiv sind" / *(1x gen.)* bzw. „da wir schlechte Erfahrungen damit gemacht haben" / *(1x gen.)*. In einer Einrichtung ist es „eventuell" möglich, Einzelsupervisionen „genehmigt" zu bekommen.

Die ErzieherInnen schätzen folgendes an diesen Sitzungen:
⇒ die intensive persönliche Infragestellung, die einem hilft „Sachen aufzudecken", „klarer zu sehen" / *(5x gen.)*, anstatt über die „Kinder zu schimpfen" bzw. „zu jammern" / *(3x)*;
⇒ die Denkanstöße („beim Denken unterstützt zu werden"), durch die man neue Perspektiven entwickelt / *(5x gen.);*

⇒ sich „emotional entlasten“ zu können / *(3x gen.);*
⇒ „innerlich“ gestärkt zu werden / *(3x gen.).*

Vier ErzieherInnen heben hervor, dass die Supervision ihre Alltagsarbeit qualitativ verbessert hat und sie nicht mehr ohne diese Hilfe arbeiten wollen.

UNTER FLEXIBLEREN UND OFFENEREN BEDINGUNGEN

Acht ErzieherInnen sind der Ansicht, dass der Stellenwert der Teamarbeit unter flexibleren und offeneren Bedingungen noch zunehmen soll: „man soll sich noch mehr Zeit dafür nehmen“; denn:
⇒ man wird sich noch mehr organisieren und koordinieren müssen, weil man ja viel unterwegs sein wird / *(8x gen.);*
⇒ man wird „draußen“ allein noch mehr Rückhalt vom Team brauchen / *(6x gen.);*
⇒ man wird sich noch stärker in Frage stellen müssen, weil man ja in viele „komische Milieus“ hineinkommen wird / *(3x gen.);*

Drei ErzieherInnen finden dann keine Antwort, weil sie sich „das nicht so richtig vorstellen können“.

Sieben ErzieherInnen betonen, dass „für sie persönlich“ eine Arbeit ohne Team nicht vorstellbar ist. Die meisten heben in diesem Zusammenhang hervor, dass in Zukunft der Stellenwert des Austausches mit anderen Institutionen und Instanzen ebenfalls zunehmen soll.

b) INTERPRETATION ZUM STELLENWERT DER TEAMARBEIT

Teamsitzungen haben in der Regel einen sehr hohen Stellenwert bei allen ErzieherInnen. Zwei Befragte sind unzufrieden über den derzeitigen „faden“ inhaltlichen Ablauf; was ebenfalls zeigt, dass sie offen sind für intensivere Angebote.

Außer dem aktuellen praktischen Informationsaustausch schätzen die meisten die anregenden Denkwirkungen, die zu „besseren“ Analysen führen. Bei diesen Antworten finden sich kaum noch Inhalte des klassischen Theorie-Praxis-Modells, sondern vorwiegend Inhalte des Konzeptes der reflexiven Verwissenschaftlichung. Die Befragten schätzen alle Informationen, die ihnen helfen, über sich selbst und über ihre Alltagsarbeit zu reflektieren. Diese Wertschätzung drückt sich noch stärker in der Bewertung der Supervisionssitzungen aus. Die ErzieherInnen begrüßen die „persönlichen Infragestellungen“ durch „Denkanstöße“, die dazu führen, dass sie neue Sichtweisen und Perspektiven entwickeln. Dabei wird theoretisches Wissen als Reflexionswissen für die Deutung der eigenen Alltagsarbeit und nicht als Anleitung für praktisches Handeln geschätzt. Der Begriff „beraten“, der bei der vorigen Fragestellung von neun ErzieherInnen wiederholt, wenn auch relativierend, gebraucht wurde, wird hier insgesamt nur noch dreimal erwähnt.

Alle ErzieherInnen, die sich variablere Angebote in der Heimerziehung vorstellen können, wollen die Teamarbeit unter den flexibleren Bedingungen noch stärker nutzen. Sieben Befragte heben in diesem Zusammenhang hervor, dass für sie eine pädagogische Arbeit in der Heimerziehung ohne Teamarbeit unvorstellbar sei. Diese Haltungen zeigen, dass ErzieherInnen grundsätzlich (sehr) offen und „erreichbar“ für inhaltliche Auseinandersetzungen sind, die über diese Sitzungen laufen. Diese werden in einigen Wohngruppen manchmal auch schon für Weiterbildungszwecke (erfolgreich) genutzt.

3.2.4 NÜTZLICHE BILDUNGSANGEBOTE

a) ZUSAMMENFASSUNG

BEURTEILUNG DER BILDUNGSSCHWERPUNKTE IN DER GRUNDAUSBILDUNG

Sieben ErzieherInnen haben ihre Grundausbildung in Luxemburg zu recht unterschiedlichen Zeiten gemacht. Vier Befragte haben sie in je unterschiedlichen Schulen im Ausland absolviert. Aus diesem Grund sind die Aussagen im folgenden Text manchmal widersprüchlich.

ErzieherInnen, mit zum Teil (sehr) langer einschlägiger Berufserfahrung, meinen im Rückblick, dass folgende Bildungsschwerpunkte ihnen in ihrer Berufspraxis genutzt haben:

⇒ das Praktikum / *(6x gen.);*
⇒ die Selbsterfahrungsarbeiten und -seminare: „die Beziehungen in den Mittelpunkt setzen und analysieren“ / *(2x gen.);*
⇒ der „cours d'emploi“; d.h.: das Studium parallel zur Berufsausübung / *(2x gen.);*
⇒ das Erstellen von Systemanalysen: „Probleme nicht personen-, sondern kontextbezogen sehen und analysieren“; „vernetzt denken“ / *(2x gen.);*
⇒ theoretisches Grundlagenwissen / *(1x gen.).*

Sie meinen ferner, dass ihnen folgende Bildungsschwerpunkte in der Berufspraxis nicht genutzt haben:

⇒ die vielen „rigiden“, „unbrauchbaren“ Theorien / *(6x gen.);*
⇒ die Theorien direkt auf die Praxis zu übertragen: „einfache“, „lächerliche“, „kindische“ und „unrealistische“ Fallbeispiele“; „hat überhaupt nichts mit dem hier draußen zu tun“ / *(4x gen.);*
⇒ sogenannte „Aktivitäten“ mit der „Zielpopulation“ planen und durchführen / *(3x gen.);*
⇒ manuelle Fertigkeiten wie „Töpfern“, „Guitarre spielen“ etc. / *(1x gen.).*

Schließlich äußern sie, dass ihnen folgende mögliche Bildungsschwerpunkte später in ihrer Berufspraxis gefehlt haben:

⇒ konkrete Berufserfahrungen trotz des Praktikums / *(4x gen.);*
⇒ Teamerfahrung: „sich (auch persönlich) mitteilen lernen in einer Gruppe“; „argumentieren lernen“ / *(4x gen.);*
⇒ Selbsterfahrungsseminare / *(4x gen.);*
⇒ kritische Auseinandersetzungen mit Sachthemen / *(4x gen.*);
⇒ Reflexion über Handlungsstrategien während des Praktikums / *(3x gen.);*
⇒ ganzheitliche Herangehensmethoden / *(3x. gen.);*
⇒ spezifisches Theoriewissen in bestimmten Arbeitsbereichen / *(2x gen.);*
⇒ ein Ethikseminar: „Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen“ /*(2x gen.);*
⇒ Gesamtüberblick über die konkreten Strukturen und Vernetzungen der verschiedenen Arbeitsfelder / *(1x gen.);*
⇒ Theoriewissen / *(1x gen.).*

BEVORZUGTE WEITERBILDUNGSFORMEN

Alle ErzieherInnen halten Weiterbildungen für (sehr) wichtig und sie haben alle schon irgendwelche gemacht. Sechs Befragte erwähnen in dem Zusammenhang, dass Weiterbildungen aufgrund der „rasanten" sozialen Veränderungen in der Zukunft „an Wichtigkeit" zunehmen werden. Drei ErzieherInnen meinen, dass Weiterbildung ein integrierter Teil der Arbeit sein sollte.

Die meisten ErzieherInnen orientieren sich v.a. an den Bildungsangeboten in Luxemburg. Drei informieren sich auch immer wieder über Angebote im Ausland. Zwei ErzieherInnen haben in der Vergangenheit eine längere Weiterbildung gemacht (über ein bzw. zwei Jahre). Zwei andere machen zur Zeit eine längere Fortbildung. Ein(e) ErzieherIn möchte in nächster Zeit eine längere Weiterbildung machen. Die meisten bevorzugen Wochenendseminare oder Seminare, die sich einmal wöchentlich über ein paar Monate erstrecken.

Sie bevorzugen persönlich folgende Weiterbildungsformen:

⇒ Vorträge in Verbindung mit „Workshops" / *(7x gen.);*
⇒ Berufserfahrungsseminare auf der Basis eines bestimmten theoretischen Ansatzes: z.B. „Berufssituationen vor dem Hintergrund des systemischen Ansatzes analysieren" / *(4x gen.)*
⇒ Selbsterfahrungsseminare / *(3x gen.)*
⇒ Vorträge: „Konferenzen" / *(3x gen.)*
⇒ Fachliteratur lesen / *(2x gen.)*

WEITERBILDUNGSUNTERSTÜTZUNGEN

Alle ErzieherInnen werden vom Familienministerium und von ihrer Einrichtung bei Weiterbildungen prinzipiell bis zu einem gewissen Ausmaß unterstützt.

Alle Befragten geben an, dass sie finanziell entschädigt werden und sie die Ausbildungen innerhalb ihrer Arbeitszeit machen können. Das Ausmaß dieser Unterstützungen divergiert allerdings zwischen den einzelnen Wohngruppen ziemlich stark, was die institutionellen Beihilfen angeht. In den meisten Einrichtungen haben die ErzieherInnen ein Anrecht auf eine festgelegte Unterstützungssumme pro Jahr. Die meisten Befragte wissen jedoch nicht, welche Höhe ihnen zur Verfügung steht; die „hängt von irgendwelchen Budgets ab." Finanzielle Unterstützungen müssen sie immer beim Verwaltungsrat bzw. bei der Direktion beantragen. Die Mehrzahl der ErzieherInnen geben an, dass sie ca. 50% der Ausgaben rückerstattet bekommen; einige wenige werden zu 100% entschädigt. Arbeitsstunden werden in fast allen Einrichtungen zu 50% angerechnet, in einigen wenigen Einrichtungen zu 100% und in einer Einrichtung nur unter der Bedingung, dass der/diejenige keine Überstunden am Ende des Jahres hat („was noch nie vorgefallen ist").

Acht ErzieherInnen sagen, dass diese Unterstützungen sie zu Weiterbildungen motivieren. Zwei bezeichnen die Beihilfen als „sehr gut", drei sind der Meinung, dass es „ausreicht" und sie bereit sind auch persönlich einen Teil zu investieren, „da es ihnen ja auch persönlich, fürs private Leben etwas bringt". Drei andere ErzieherInnen meinen, dass diese Unterstützungen niemals für Ausbildungen im Ausland reichen.

b) INTERPRETATION ZU DEN MÖGLICHEN BILDUNGSANGEBOTEN

In der Beurteilung über nützliche Bildungsangebote der Grundausbildung für den späteren Berufsalltag werden inhaltliche Schwerpunkte des Modells der reflexiven Verwissenschaftlichung klar im Gegensatz zum klassischen Theorie-Praxis-Modell bevorzugt.

Nur ein(e) ErzieherIn gibt an, dass für ihn/sie theoretisches Grundlagenwissen im späteren Berufsleben nützlich war. Sechs ErzieherInnen meinen, dass ihnen die „rigiden", „unbrauchbaren" Theorien der Grundausbildung im späteren Berufsalltag nicht genutzt haben. Vier Befragte halten nichts von der direkten Übertragung der Theorie auf praktische Fallbeispiele; einer erlernten „Technik", die sie später wegen den komplexen „Realitäten" nicht mehr gebrauchen konnten. Drei von diesen ErzieherInnen geben in diesem Zusammenhang an, dass diese „Ernüchterung" sie „frustriert" hat. Dagegen werden v.a. eigene Berufserfahrungen und Selbsterfahrungsseminare als für die alltägliche Arbeit nützlich eingeschätzt.

Die meisten ErzieherInnen schätzen, dass ihnen Berufserfahrungs-, Selbsterfahrungs- und Reflexionsangebote in ihrer Grundausbildung nicht ausreichend angeboten wurden. Aufgrund ihrer z.T. langjährigen Berufserfahrung meinen sie, dass v.a. diese drei Schwerpunkte verstärkt in der Grundausbildung berücksichtigt werden sollten, da sie die späteren Berufstätigen „am besten" auf ihre Berufszukunft mit all ihren Herausforderungen an die Persönlichkeit vorbereiten.

In der Beurteilung über die Bildungsangebote der Grundausbildung wird theoretisches Wissen stark kritisiert. Diese ablehnende Haltung revidiert sich jedoch in den Antworten über bevorzugte Weiterbildungsangebote. Hier wird mehrheitlich theoretisches Wissen kombiniert mit berufspraktischem Wissen als beliebteste Weiterbildungsform genannt.

Theorien werden also nicht allgemein abgelehnt, sondern eher im klassischen Sinn; wenn theoretisches Wissen durch passives Aufnehmen (oder „Auswendiglernen") und ohne kritische Auseinandersetzung als Anleitung für praktisches Handeln angesehen wird. ErzieherInnen bevorzugen allgemein Bildungsangebote, die es ihnen ermöglichen anhand theoretischen Wissens über Berufssituationen zu reflektieren.

Die ErzieherInnen sind im allgemeinen in bezug auf ihre Weiterbildungsmöglichkeiten nicht fordernd. Die meisten Befragten nehmen ausschließlich an Bildungsangeboten in Luxemburg teil. Ich vermute, dass diese Tatsache damit zusammenhängt, dass die meisten ErzieherInnen ihre Grundausbildung in Luxemburg gemacht haben. Nur drei Befragte informieren sich auch regelmäßig über Angebote im Ausland. Zwei der Befragten haben während ihrer gesamten Berufskarriere eine längere Weiterbildung gemacht, zwei andere ErzieherInnen machen zur Zeit eine längere Ausbildung und ein(e) fünfte(r) ErzieherIn hat ein diesbezügliches Projekt in nächster Zukunft vor. Wenn man jetzt die zum Großteil (sehr) langen einschlägigen Berufsjahre in Betracht zieht, schätze ich die ErzieherInnen als in diesem Bereich nicht sehr aktiv ein. Die meisten bevorzugen „kurze" Weiterbildungen, die größtenteils sehr kostengünstig in Luxemburg angeboten werden. Die meisten ErzieherInnen wissen auch nicht genau, inwiefern sie von ihrer Einrichtung unterstützt werden. Die Unterstützung hängt oft von „irgendwelchen Budgets" ab. Diese Intransparenz wird nicht kritisiert, sondern allgemein hingenommen. Acht ErzieherInnen empfinden die Unterstützungsangebote als ausreichend motivierend.

3.2.5 BERUFSPOLITISCHES INTERESSE

a) ZUSAMMENFASSUNG

Alle ErzieherInnen geben an, dass sie „an berufspolitischen Informationen interessiert sind". Acht Befragte werden v.a. über andere FachkollegInnen informiert, die aktiv in der Gewerkschaft oder in dem vor kurzem gegründeten Berufsverband der graduierten ErzieherInnen engagiert sind. Drei von ihnen fühlen sich über die Direktion „ausreichend" informiert. Ein(e) ErzieherIn war und ein(e) andere(r) ist zur Zeit gewerkschaftlich aktiv. Vier ErzieherInnen geben an, dass sie passive MitgliederInnen sind. Vier andere haben aus Unzufriedenheit über die gewerkschaftliche Arbeit ihre Mitgliedschaft zurückgezogen. Zwei graduierte ErzieherInnen sind im Berufsverband aktiv engagiert, eine(r) ist passives Mitglied.

Neun ErzieherInnen kennen keine Fachzeitschriften. Ein(e) ErzieherIn ist abonniert auf Fachzeitschriften. In diesem Zusammenhang geben die meisten an, dass sie sich über Fachliteratur informieren und dass ihnen diese entweder in einer kleinen Bibliothek im Verwaltungsgebäude, in ihrem „Büro" oder in ihrer privaten Bibliothek zur Verfügung steht. „Leider" haben sechs ErzieherInnen „wenig Zeit" hierfür und zwei „genügt es mit der Alltagsarbeit" und den „Weiterbildungen".

In diesem Zusammenhang erwähnen sieben ErzieherInnen spontan, dass ihr Berufsbild „draußen" wenig bekannt und anerkannt ist. Ein(e) ErzieherIn betont, dass er/sie gesellschaftspolitisch sehr interessiert ist und in unterschiedlichen Gremien mitarbeitet.

a) INTERPRETATION ZUM BERUFSPOLITISCHEN INTERESSE

Alle Befragten geben an, dass sie berufspolitisch interessiert sind, doch nur drei sind aktiv engagiert. Die Mehrheit der ErzieherInnen informiert sich gelegentlich über FachkollegInnen und über aktuelle Fachliteratur.

Die ErzieherInnen verfügen kaum über formelle „Netzwerke", die es ihnen erleichtern, auf berufspolitische Entwicklungen Einfluss zu nehmen. Seit kurzem erst besteht wieder ein Berufsverband der graduierten ErzieherInnen. Die diplomierten ErzieherInnen sind hier nicht mitintegriert, obwohl diese zwei Berufsgruppen viele gemeinsame Interessen haben. Letztere verfügen auch nicht über einen eigenständigen Berufsverband.

Die meisten Befragten kritisieren die aktuelle gewerkschaftliche Arbeit; vier von ihnen haben hierauf aktiv reagiert, indem sie ihre Mitgliedschaft zurückgezogen haben. Nur ein(e) ErzieherIn ist aktiv engagiert.

Sie verfügen über keine Fachzeitschrift, in der sie ihr Berufsbild öffentlich darstellen und zu aktuellen Themen Stellung beziehen könnten. Die ErzieherInnen wirken fast ausschließlich „auf der Basis". Nur ein(e) ErzieherIn wirkt in sonstigen öffentlichen Gremien. Dies erstaunt umso mehr, als es sich hier vorwiegend um Fachleute handelt, die über eine lange einschlägige Berufserfahrung verfügen.

3.2.6 VORSTELLUNGEN ÜBER STRUKTURVERÄNDERUNGEN IN DER EIGENEN WOHNGRUPPE

a) ZUSAMMENFASSUNG

Die ErzieherInnen können sich aufgrund ihrer Berufserfahrung folgende effizientere Betreuungs- und Hilfsmöglichkeiten für die einzelnen Kinder bzw. Jugendlichen ihrer konkreten Wohngruppe vorstellen:

⇒ Nachbetreuung („suivi") „ausweiten" und „intensivieren" / *(9x gen.)*;
⇒ intensivere, individuelle Beziehungsarbeit in der Wohngruppe durch Aufstockung des Personals oder Reduzierung der Kinderzahl / *(7x gen.);*
⇒ mehr Zeit für Kontakte mit der Familie / *(6x gen.);*
⇒ professionelle Begleitung der Kinder in den Familien / *(5x gen.);*
⇒ „mehr" (z.B. 1x/Woche) und „transparentere" Zusammenarbeit mit (kompetenten!) ambulanten (Therapie-)Dienststellen / *(5x gen.);*
⇒ entspanntere Gruppenatmosphäre (weniger Konflikte, weniger autoritäre Gruppenregeln) durch Reduzierung der Kinderzahl / *(3x gen.);*
⇒ mehr Zeit haben für Auseinandersetzungen mit den „Ansichten", „Vorstellungen" der Familien / *(2x gen.);*
⇒ spezifische Betreuungsangebote für „Verhaltensgestörte" / *(1x gen.);*
⇒ „bessere" psychologische Unterstützung für ErzieherInnen, damit sie mit „extrem belastenden" Situationen besser umzugehen lernen / *(1x gen.);*
⇒ Pflegefamilien finden, da sich in der Herkunftsfamilie „kaum etwas bewegt" / *(1x gen.).*

Sieben ErzieherInnen meinen bei dieser Fragestellung, dass in der Heimerziehung noch immer das Gießkannenprinzip gilt. Allen Kindern und Jugendlichen biete man dieselben Strukturen an. Die Befragten wünschen sich, dass ihnen in der Zukunft mehr differenzierte, professionelle Angebote im gesamten sozialen Berufsfeld zur Verfügung stehen, damit sie gezielter arbeiten können. Zwei ErzieherInnen sagen, dass sie es „als sehr frustrierend" erleben, „zu wissen, was dem Kind gut tut, es jedoch aus Mangel an Strukturen nicht realisieren zu können". Zwei Befragte wünschen sich, dass sie in nächster Zeit unterschiedliche Angebote von ihrer Gruppe aus machen können. In einer Wohngruppe wird dies bereits gemacht. In diesem Zusammenhang erwähnen auch zwei ErzieherInnen, dass es immer wieder vorkommt, dass Kinder ins Ausland müssen, weil sie im luxemburgischen Schulsystem „versagen" und es hierzulande keine alternativen Angebote gibt.

Fünf Befragte sind aufgrund ihrer Berufserfahrung der Meinung, dass die Kinder und Jugendlichen nicht in spezifischen, sondern in allgemeinen Strukturen betreut werden sollten. Sie denken, dass spezifische Strukturen oft zu Ghettos stigmatisiert werden („wie erklärt das Kind, wo es wohnt?"/ „wie werden sie benannt?"), dass diese Kinder meistens vielseitige Probleme haben („welches ist dann für die Unterbringung ausschlaggebend?"/ „wer entscheidet wie?"), dass es sogenannte „Modeprobleme" gibt („was dann?"), dass man zu problemorientiert arbeitet und, was die meisten zu bedenken geben, dass Kinder mit ähnlichen Problemen sich gegenseitig „fertigmachen" oder „ihre Probleme noch verstärken". Aufgrund ihrer Berufserfahrung meinen vier ErzieherInnen, dass die Kinder sich in allgemeinen Strukturen gegenseitig „auffangen" können, dass sie in manchen Situationen für den anderen sogar mehr Hilfe sein können als das

erzieherische Personal. In diesem Zusammenhang wiederholen die vier ErzieherInnen ihren Wunsch nach differenzierteren Angeboten, die sie selbst für die Kinder nutzen können, anstatt dass letztere die Einrichtungen wechseln müssen.

Vier Befragte sind aufgrund ihrer Berufserfahrung der Meinung, dass sowohl allgemeine wie auch spezifische Strukturen sinnvoll sind. Sie denken hier an spezifische Betreuungsstrukturen für junge Mädchen, für sexuell missbrauchte Kinder, für junge „Täter", und an Strukturen für „sehr aggressive Kinder". Sie geben alle zu bedenken, dass man solche Klassifizierungen „fachlich gut überlegt" angehen soll und die Berufstätigen über eine „solide", „spezifische" Zusatzausbildung verfügen müssen, um mit solchen „Problemen" umgehen zu können. Drei meinen in diesem Zusammenhang „dass es solche spezifischen Gruppen auf jeden Fall" geben soll, denn es gebe immer wieder Kinder, die nicht in die allgemeinen Strukturen der Wohngruppen passen.

Zwei ErzieherInnen habe ich zu diesem Punkt nicht befragt.

Zehn ErzieherInnen waren in den letzten Jahren bzw. Monaten in ihrer Einrichtung mit Umstrukturierungen konfrontiert. Einem/einer ErzieherIn ist diesbezüglich nichts bekannt. Die Umstrukturierungen gehen alle in Richtung Familienarbeit und Nachbetreuung. In vier Einrichtungen bietet jeweils ein ganzes Team Familienarbeit an. In den anderen sechs Institutionen ist für diese Arbeit jeweils ein(e) ErzieherIn vollzeit- bzw. halbtagsbeschäftigt verantwortlich. Allgemein arbeiten die PsychologInnen verstärkt in diese Richtung. Vor allem im Bereich der Nachbetreuung ist „viel in Bewegung". In zwei Institutionen sind bzw. werden innerhalb einer Wohngruppe Arbeitsstunden für die Nachbetreuung „freigegeben". In diesen Gruppen wird dann jeweils ein Kind weniger in der Wohngruppe betreut (werden).

Fünf ErzieherInnen meinen, dass sich „wohl hier oder da was ändert", dass sie aber nicht das Gefühl haben, dass Umstrukturierungen „ein aktuelles Thema in der Institution" seien: „Hier wird nicht viel diskutiert." Sieben ErzieherInnen denken, dass Umstrukturierungen in Richtung Familienarbeit und Nachbetreuung (v.a. für Jugendliche) in ihrer Einrichtung aktuelle Themen sind, und erwarten sich in nächster Zeit noch weitere Änderungen in diesem Bereich. Drei Befragte meinen, dass in ihrer Einrichtung über unterschiedliche Hilfsmöglichkeiten innerhalb der Institution „überhaupt viel überlegt wird". Ein(e) ErzieherIn bedauert, dass kinder- und jugendpolitische Themen in der politischen Öffentlichkeit kaum wahrgenommen werden.

b) INTERPRETATION ZU DEN STRUKTURVERÄNDERUNGEN

Die meisten ErzieherInnen gehen aufgrund ihrer Berufserfahrungen davon aus, dass variable Hilfsangebote innerhalb und außerhalb ihrer Einrichtung effizientere Hilfsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche darstellen als die allgemeinen Angebote, die „jedem dieselben Strukturen" anbieten.

Obwohl zehn von elf ErzieherInnen über die organisatorischen Umstrukturierungen im Bereich der Familienarbeit und der Nachbetreuung in ihrer Einrichtung informiert sind, kritisieren sieben von ihnen, dass in der Heimerziehung noch immer das Gießkannenprinzip gilt. In vielen Wohngruppen werden diese neuen Hilfsangebote noch nicht als integrierter Teil der sozialpädagogischen Alltagsarbeit wahrgenommen.

Alle ErzieherInnen geben bei dieser Fragestellung Strategien der lebensweltbezogenen Professionalisierungstendenz wieder. Die meisten halten jedoch gleichzeitig an zentralen Denkweisen des wissenschaftsrationalistischen Professionalisierungstyps fest.

Die Befragten gehen davon aus, dass sie den Kindern oder Jugendlichen ihrer Wohngruppe „besser" helfen könnten, wenn sie sich beispielsweise stärker mit dem einzelnen Kind auseinandersetzten, wenn sie mehr Kontakte mit der Familie hätten, wenn sie die Kinder professionell zu Hause begleiten würden. Diese Hilfsangebote sind eigentlich typische lebensweltorientierte Strategien, wobei es darum geht, möglichst viel über das Alltagsverständnis und die Sozialbiografie der Betroffenen zu erfahren, um sie dadurch besser bei der Entwicklung ihrer Selbsthilfepotentiale unterstützen zu können. Die meisten ErzieherInnen orientieren sich bei der Erwähnung dieser Hilfsangebote jedoch vorwiegend an den Problemen und Symptomen der Kinder und Jugendlichen, um darauf aufbauend Hilfemaßnahmen zu entwickeln. Dies ist eine zentrale Denkstrategie des wissenschaftsorientierten Idealtyps, der versucht effiziente Handlungsmethoden zu finden, um mit bestimmten Problemen umzugehen. Diese Auffassung kommt v.a. bei der Fragestellung über die allgemeinen bzw. spezifischen Betreuungs- und Hilfsstrukturen zum Ausdruck. Hier fällt der Begriff „Problem" insgesamt 35x. Nur zwei ErzieherInnen gehen davon aus, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lebensmilieus der Kinder effizientere Hilfsmöglichkeiten mit sich brächten, da man dadurch ihre Denkweisen in die Hilfsangebote mitintegrieren kann.

3.2.7 MÖGLICHE AUSWIRKUNGEN AUF BERUFLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

a) ZUSAMMENFASSUNG

Die Befragten stellen sich vor, dass sich unter diesen Bedingungen folgende Schwerpunkte in ihrer Alltagsarbeit verändern werden. Sie werden:

⇒ zu „pädagogischen Begleitpersonen"; zu „pädagogischen BeraterInnen" für bestimmte konkrete Veränderungsanliegen; „man wird nicht mehr so sehr ‚ErzieherIn' / *(2x gen.)*, ‚BetreuerIn' / *(1x gen.)* oder ‚Ersatzeltern' / *(2x gen.)* für alle Kinder sein" / *(5x gen.);*

⇒ mehr „auf sich gestellt" Entscheidungen treffen müssen / *(5x gen.);*

⇒ weniger Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten haben / *(5x gen.)*;

⇒ zu VermittlerInnen zwischen den verschiedenen Instanzen; „vernetzter" denken müssen / *(4x gen.);*

⇒ „vielleicht" an Autorität verlieren, was das Arbeiten erschweren wird, denn jetzt ist klar, „wer der Chef ist": „Herr ist Herr und Max ist Max, und ich bin jetzt der Chef." /*(4x gen.);*

⇒ von den Eltern weniger als Kontrolleure im Auftrag der Justiz empfunden werden und dadurch ein vertrauteres, partnerschaftliches Verhältnis entwickeln können; das Konkurrenzverhältnis wird abnehmen *(4x gen.)*. In diesem Zusammenhang meinen zwei Befragte, dass hier noch ein „extremes", „radikales" Umdenken bei vielen ErzieherInnen stattfinden muss, um Eltern „wirklich" als Partner zu akzeptieren.

⇒ mit noch schwierigeren Kindern arbeiten „müssen": die „schwierigen" Kinder werden in der Wohngruppe bleiben, die „anderen" werden in ihrer Familie betreut werden / *(3x gen.)*

⇒ durch Kontakte mehr Verständnis für die verschiedenen Umfelder der Kinder entwickeln / *(2x gen.)*
⇒ über mehr Handlungsspielräune verfügen / *(2x gen.)*
⇒ Verantwortung und damit Macht abgeben: „vorher haben wir uns für unersetzbar gehalten, für ‚zu wichtig'" / *(2x gen.* von ErzieherInnen, die schon familienorientierter arbeiten)
⇒ flexibler den eigenen Arbeitsplan gestalten / *(1x gen.)*

Ein(e) ErzieherIn hat es schwer, sich solche Veränderungen vorzustellen und kann die Frage nicht beantworten. Eine andere ErzieherIn geht nicht auf die Fragestellung ein, sondern meint, dass man die Wohngruppen „in Ruhe lassen soll": denn, „schon jetzt wird soviel probiert mit Eltern und Kinder; es hilft nichts und es bleibt nur noch das Heim. Wir haben schon enorm viel, viel zu viel. Wir sind jetzt schon überfordert. Es kommen immer mehr Aufgabenbereiche; schriftliche Berichte, Erziehungspläne, Elternkontakte. Es kommt nur dazu, es fällt nie etwas weg" („schon elo get esou Villes probeiert mat den Elteren an den Kanner; et helleft neischt an et bleiwt just nach d'Hém. Mir hun schon immens vill, vill ze vill. Mir sinn iwerfuerdert. Et kommen emmer mei voléen; schreftlech Rapporen, Erzeiungspläng, Elterenkontakter. Et kennt nemmen dobei; et fellt nie eppes eweg").

Vier ErzieherInnen fühlen sich unmittelbar bereit, in offeneren und variableren Strukturen zu arbeiten, allerdings unter der Bedingung, dass sie parallel dann Zusatzausbildungen machen können. Vier andere Befragte können sich vorstellen, in nächster Zukunft unter diesen Strukturbedingungen zu arbeiten, wenn sie vorher eine Zusatzausbildung machen können oder/und wenn sie „viel" Hilfestellungen bekommen.

Eine ErzieherIn habe ich vergessen, zu diesem Themenbereich zu interviewen.

b) INTERPRETATION ZU MÖGLICHEN AUSWIRKUNGEN AUF BERUFLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Acht ErzieherInnen können sich schnell etliche mögliche Veränderungen ihres Berufsverständnisses vorstellen.

Sie nehmen an, dass sie unter variablen und offenen Strukturen projektorientierter arbeiten werden. Sie werden „pädagogisch begleiten", „professionell beraten". Sie werden nicht mehr „für alles" verantwortlich sein. Sie werden weniger „erziehen", „betreuen" und „ersetzen". Sie werden aber auch Einfluss, „Macht" und „Autorität" abgeben müssen.

Fünf ErzieherInnen äußern sich dazu ambivalent. Einerseits gebrauchen sie Begriffe (vertrauter, partnerschaftlicher, vernetzter denken, mehr Verständnis, weniger als Kontrolleure), die eine Verbesserung zur jetzigen Situation ausdrücken, andererseits gebrauchen dieselben Befragten aber auch Begriffe (Autorität verlieren, weniger Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten, erschwerende Arbeit, schwierigere Kinder, auf sich gestellt), die eine Verschlechterung beschreiben.

Die drei ErzieherInnen, die schon jetzt etwas „offener und flexiber" arbeiten, äußern sich vorwiegend positiv über mögliche Auswirkungen. Zwei von ihnen meinen allerdings, dass man „mehr allein" sein wird.

Zwei ErzieherInnen antworten auf die Frage nicht: eine ErzieherIn „wehrt ab“ und ein(e) andere(r) hat es schwer sich solche Veränderungen vorzustellen.

Insgesamt drückt sich hier viel Unsicherheit, aber auch Unwissenheit aus. Trotzdem sind sieben ErzieherInnen bereit, in nächster Zeit unter anderen Arbeitsbedingungen berufstätig zu sein. Sie sagen alle von sich aus, dass sie dafür parallel oder „vorher“ Zusatzausbildungen machen wollen. Hier zeigt sich nicht nur eine große Bereitschaft, organisatorische Veränderungen mitzutragen, sondern auch noch die Bereitschaft, die eigenen beruflichen Selbstverständnisse infrage zu stellen.

3.2.8 KONKRETE VORSCHLÄGE ZU ANSTEHENDEN VERÄNDERUNGEN

a) ZUSAMMENFASSUNG

Auf die Frage, welche konkreten Vorschläge ErzieherInnen aufgrund ihrer Berufserfahrungen an einem „runden ‚multidisziplinären‘ Tisch“ einbringen würden, wo es darum geht, theoretisch Projekte in Richtung offenere und flexiblere Hilfsangebote in der Heimerziehung auszuarbeiten, äußern sich die Befragten folgendermaßen:

⇒ partnerschaftlichere Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten (innerhalb/*7x gen.* und außerhalb/*4x gen.* der Einrichtung) soll sich in der Alltagspraxis ausdrücken: „nicht ausführen müssen, was andere denken“ / *(7x gen.);*

⇒ Teamarbeit soll „vertieft“ und „erweitert“ werden / *(6x gen.);*

⇒ ErzieherInnen sollen aktiv bei strukturellen Entscheidungsfindungen mitdiskutieren und nicht „vor vollendete Tatsachen gestellt werden“ / *(5x gen.);*

⇒ mehr Transparenz und Zusammenarbeit zwischen den professionellen Dienststellen soll gefördert werden / *(5x gen.);*

⇒ die Hilfsangebote sollen sich verstärkt auch an die Eltern richten; Familienarbeit (wenn möglich) soll ein integrierter Teil der Heimarbeit werden / *(4x gen.);*

⇒ Supervisionsmöglichkeiten sollen verstärkt zur Verfügung stehen / *(4x gen.);*

⇒ Weiterbildung soll verstärkt in die Arbeit integriert werden / *(3x gen.);*

⇒ bestimmte Wohngruppen sollen sich spezialisieren und die „eher klassischen“ Wohngruppen sollen „in Ruhe gelassen werden“ / *(1x gen.).*

Fünf ErzieherInnen fragen nach, welche Fachdisziplinen an diesem „runden Tisch“ vertreten wären. Drei von ihnen meinen, dass Fachleute sie ohnehin nie um Rat fragen würden, dass es aber „ganz interessant wäre, ein wenig zu phantasieren“. Fünf ErzieherInnen brauchen zur Antwort länger (1-2 Minuten) als bei den anderen Fragen. Zwei Befragten „fällt nichts ein“.

Sechs Befragte sagen, dass sie sich an solchen Sitzungen direkt aktiv beteiligen möchten, um mitzugestalten. Sie können sich vorstellen, ihre Vorschläge und Argumente in einem solchen Gremium miteinzubringen. Zwei ErzieherInnen sagen, dass sie interessiert wären, aber sich „in solchen Gremien“ nicht „gut ausdrücken können“ oder dass „ sie nicht ausreichend informiert sind“. Die anderen drei haben sich hierzu nicht geäußert.

Sieben ErzieherInnen meinen, dass die Hauptimpulse für Veränderungen in ihrer Einrichtung von der Basis her kommen. Herausgefordert durch die Kinder diskutieren Er-

zieherInnen in den diversen Sitzungen. In den meisten Wohngruppen ist der/die PsychologIn oder der/die LeiterIn an der Ausarbeitung von neuen Vorschlägen mitbeteiligt. Die Direktion leitet, wenn nötig, die Veränderungsvorschläge weiter nach oben in der Hierarchie. Die Zusagen kommen dann wieder über diesen Weg zurück zur Basis. Zwei Befragte meinen, dass die Impulse bei ihnen „klar von oben" kommen. Zwei weitere ErzieherInnen meinen, dass bei ihnen die Hauptimpulse von unterschiedlichen Ebenen ausgehen.

b) INTERPRETATION

Bei dieser Fragestellung drückt sich auf verschiedenen Ebenen viel Unsicherheit aus:

Diese Unsicherheit zeigt sich erstens bei der Vorstellung, dass ErzieherInnen gleichberechtigt mit anderen Fachdisziplinen Projekte der Heimerziehung ausarbeiten sollen. Fünf Befragte fragen nach, welche Disziplinen hier vertreten sind und drei davon meinen, dass „diese Fachleute" sie nie um ihre Mitarbeit bitten würden.

Sie zeigt sich zweitens in einigen inhaltlichen Aussagen der Befragten. Sieben ErzieherInnen wünschen sich partnerschaftlichere Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und fünf wollen aktiver bei Entscheidungsfindungen mitdiskutieren. Hier zeigt sich, dass sie sich unter den aktuellen Bedingungen von anderen Fachleuten öfters bevormundet und „überrumpelt" fühlen.

Obwohl die Mehrheit der Befragten berufserfahrene Fachkräfte in der Heimerziehung sind, geben nur sechs ErzieherInnen an, dass sie sich vorstellen können, aktiv mit anderen Fachkräften Projekte in diesem Arbeitsbereich auszuarbeiten.

In dieser Unsicherheit drückt sich auch Ambivalenz aus: Viele ErzieherInnen fordern partnerschaftliches Arbeiten und aktive Mitgestaltung und fühlen sich gleichzeitig selbst minderwertig, um hier kompetent mitzuwirken.

Im Rahmen dieser Fragestellung zeigt sich außerdem, dass sich die ErzieherInnen durchaus offen zeigen für mehr Kommunikation, Transparenz und verstärkte Team- und Familienarbeit.

3.2.9 BERUFSZUFRIEDENHEIT UND IDEALE BERUFSPERSPEKTIVEN

a) ZUSAMMENFASSUNG

Sieben ErzieherInnen stufen ihre derzeitige Berufszufriedenheit im Allgemeinen als „gut" ein, drei Befragte bezeichnen sie „eher als mittelmäßig" und ein(e) ErzieherIn als „schlecht".

Zur Begründung ihrer Zufriedenheit geben die Befragten folgende Aspekte an:
⇒ die vielseitigen Aufgabenbereiche des Arbeitsfeldes / *(7x gen.);*
⇒ die Herausforderungen durch Strukturveränderungen / *(7x gen.)* (gleichzeitig unzufrieden wegen „Langsamkeit" / *3x gen.*);
⇒ die positive Atmosphäre durch die „gute", „unterstützende" Teamarbeit / *(4x gen.);*

⇒ den Berufsalltag mit den Kindern / *(2x gen.).*

Zur Begründung ihrer Unzufriedenheit geben die Befragte folgende Aspekte an:
⇒ die emotionalen Belastungen des Berufsalltags, die „auslaugen" / *(5x gen.);*
⇒ die mangelhafte Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen / *(5x gen.);*
⇒ die Unterbesetzung des Personal / *(5x gen.);*
⇒ die geringen Hilfestellungen: „schaut, dass euch was einfällt!"; „sich allein fühlen" */(4x gen.);*
⇒ das finanzielle, „zu geringe" Entgelt / *(4x gen.);*
⇒ die Überforderung durch immer neue (zusätzliche) Aufgabenbereiche / *(3x gen.);*
⇒ die vielen z.T. sinnlosen Berichte / *(3x gen.);*
⇒ die Trägheit der Strukturveränderungen / *(3x gen.).*

Alle ErzieherInnen meinen, aufgrund ihrer Berufserfahrungen, dass das Berufsbild „draußen" im Allgemeinen verkannt wird.

Sie schätzen, dass in der „breiten" Öffentlichkeit folgende Vorstellungen über sie vorherrschen. ErzieherInnen sind v.a.:
⇒ Freizeitanimateure (u.a. basteln, backen, spazieren gehen, Fußball spielen)
⇒ Ersatzeltern für „vernachlässigte" Kinder
⇒ BetreuerInnen, die „versorgen" und „aufpassen"
⇒ Fachleute für (sehr) schwierige Kinder und Jugendliche

Sieben Befragte meinen, dass v.a. die Beziehungsarbeit nicht wahrgenommen wird, und dass gerade dieser Aspekt die Qualität ihrer Arbeit ausmache. Sie fühlen sich in ihrer tatsächlichen Arbeit im Allgemeinen nicht wertgeschätzt

Zwei ErzieherInnen erwähnen in diesem Zusammenhang, dass den Kindern und Jugendlichen ein „richtiger" Begriff „fehlt", um sie gegenüber der Außenwelt zu bezeichnen. Kleinere Kinder würden hier Begriffe wie „moniteur/rice" verwenden, selten „Mutter" oder „Vater". Ältere Kinder würden vorwiegend „moniteur/rice" gebrauchen, selten „éducateur/rice". Kinder würden auch immer wieder fragen, was die zwei letzteren Begriffe „eigentlich bedeuten".

Vier ErzieherInnen fühlen sich im Allgemeinen von anderem Fachpersonal (PsychologInnen, PädagogInnen, SozialarbeiterInnen, LehrerInnen, etc.) wertgeschätzt. Sie denken, dass diese Einstellung damit zu tun hat, dass diese Leute über die „wirklichen Aufgabenbereiche der ErzieherInnen" „informiert sind". Zwei ErzieherInnen haben sehr unterschiedliche Erfahrungen. Zwei weitere Befragte fühlen sich in ihrer Arbeit selten wertgeschätzt. Sie fühlen sich von anderem Fachpersonal selten ernst genommen: „man hört uns nicht richtig zu" oder „fragt nicht mal nach unserer Meinung". Sechs ErzieherInnen machen in diesem Zusammenhang kritische Bemerkungen zum Lehrpersonal: sie wünschen sich v.a. mehr Verständnis anstatt Vorwürfe. Drei ErzieherInnen äußern sich nicht zum Fachpersonal.

Alle ErzieherInnen sind der Meinung, dass ihr Berufsbild von politischen Kreisen „unterbewertet" wird. Die meisten Befragte beziehen diese Einstellung auf „Ignoranz" und „Desinteresse". Sechs Befragte denken, dass diese Geringschätzung ebenfalls mit dem allgemein verbreiteten Mangel an Respekt gegenüber der Klientel der Heimerziehung zu tun hat.

Ein(e) ErzieherIn bemerkt dazu kritisch, dass dieses unklare und unterbewertete Berufsbild mit dem mangelnden Selbstbewusstsein der meisten ErzieherInnen zu tun hat. Sie fühlt sich persönlich recht anerkannt in seiner/ihrer Arbeit und meint, dass die ErzieherInnen in Zukunft ihre Anliegen selbstverantwortlicher in die Hand nehmen werden müssen.

Acht ErzieherInnen stellen sich ihre weitere Berufskarriere idealerweise in der Heimerziehung vor. Sie haben alle langjährige einschlägige Berufserfahrung, haben Fachwissen entwickelt, kennen die Strukturen und diverse Fachleute und wollen diesen Arbeitsbereich daher, „wenn möglich", nicht mehr verlassen. Keine/keiner will „bis zur Pension" ausschließlich „mit Kindern und Jugendlichen im Heim arbeiten". Sechs Befragte stellen sich ihre ideale Berufszukunft in differenzierten Strukturen vor; d.h., sie wollen Beziehungsarbeit und „Beratungsarbeit" (3x „Begleitungsarbeit" genannt) kombinieren. Sie sind auch bereit, Verwaltungsarbeiten zu übernehmen. Zwei ErzieherInnen stellen sich ihre Berufszukunft in der Erwachsenenbildung vor, vorzugsweise im Bereich der Heimerziehung. Beide möchten jedoch nicht mit SchülerInnen arbeiten, sondern mit „gut motivierten Berufstätigen".

Drei jüngere ErzieherInnen stellen sich ihre ideale Berufszukunft in anderen Arbeitsbereichen vor. Sie betonen alle, dass sie durch ihre Berufserfahrungen in der Heimerziehung eine solide Grundbasis für ihre Berufszukunft entwickelt haben: „ein ideales Arbeitsfeld für extreme Erfahrungen" *(2x gen.)*.

b) INTERPRETATION ZUR BERUFSZUFRIEDENHEIT UND ZUR IDEALEN BERUFSKARRIERE

Viele ErzieherInnen zeigen sich für organisatorische Veränderungen und für vielseitige Aufgabenbereiche (sehr) offen. Sie fühlen sich durch diese Entwicklungen herausgefordert. Vier ErzieherInnen geben an, dass „es gerade diese Dynamik" des Berufsfeldes ist, was sie „reizt" weiterzumachen. In diesem Zusammenhang machen drei ErzieherInnen einen „historischen Exkurs" in ihre Berufsvergangenheit. Sechs ErzieherInnen erwähnen, dass sich die Heimerziehung in nächster Zeit ändern wird. Drei ErzieherInnen kritisieren die schleppenden Veränderungen.

Der aktuelle Berufsalltag mit den Kindern wird eher als belastend empfunden. Nur zwei ErzieherInnen geben ihn als Gründe für ihre Berufszufriedenheit an. Viele erwähnen hingegen die emotionale „Auslaugung" durch den Berufsalltag und die Unterbesetzung des Personals als Gründe für ihre Unzufriedenheit. Drei Befragte fühlen sich durch immer neue Aufgabenbereiche überfordert, drei weitere ErzieherInnen klagen über zu geringe Hilfestellungen durch das „auswärtige" Personal.

In den Aspekten, die zur Berufsunzufriedenheit beitragen, äußern sich gleichzeitig die „Verbesserungswünsche": weniger emotionale Belastungen, bessere Aufgabenverteilung oder mehr Personal, eine bessere psychologische Begleitung der ErzieherInnen und intensivere Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen.

Alle ErzieherInnen meinen, dass ihr Berufsbild im Allgemeinen verkannt wird und dass die Wertschätzung von „außen" sich meistens auf (sehr) veraltete Vorstellungen bezieht und daher unterbewertet ist. Nur vier ErzieherInnen geben an, dass sie sich in ihrer Alltagsarbeit von anderen Fachkräften wertgeschätzt fühlen.

Die meisten ErzieherInnen vermuten „Unwissen“ bei der „breiten Masse“, „Arroganz“ und „Desinteresse“ bei anderen Fachkräften, „Unwissen“ und „Desinteresse“ in politischen Kreisen.

Die meisten dieser Berufserfahrenen stellen sich ihre weitere Berufskarriere idealerweise in dem Arbeitsbereich der Heimerziehung vor. Sie sind alle offen für Veränderungen. Kein(e) einzige(r) von ihnen strebt eine Direktionsleitung an; ein(e) ErzieherIn würde einen beigeordneten Leitungsposten annehmen. Sechs Befragte „warten“ auf variablere Angebote innerhalb der Heimerziehung, wo sie „hoffen“, Beziehungs- und Beratungsarbeit kombinieren zu können. Zwei weitere Befragte versuchen mittelfristig in die Erwachsenbildung „umzusteigen“. Sie wollen als sogenannte MultiplikatorInnen wirken, die Wissen an viele weitervermitteln und dies vorzugsweise im Arbeitsbereich der Heimerziehung. Drei ErzieherInnen haben vor, ihren Arbeitsbereich kurz- bis mittelfristig zu verlassen.

3.3 ALLGEMEINE INTERPRETATION UND AUSBLICK

3.3.1 INTERPRETATION ZU DEN HAUPTASPEKTEN

Aufgrund dieser Studie halte ich die Mehrheit der ErzieherInnen klassischer Heimstrukturen dazu bereit, in nächster Zukunft Strukturveränderungen in Richtung offene und variable Hilfsangebote zu akzeptieren. Ich habe den Begriff „akzeptieren" anstatt „mitzutragen" gebraucht, weil das derzeitige Berufsverständnis der meisten ErzieherInnen es noch offen lässt, ob sie es schaffen, ihre Denk- und Handlungsleitlinien zu ändern, um ein derartiges Projekt über längere Zeit mitzutragen.

Unter den aktuellen Strukturbedingungen verstehen sich die meisten ErzieherInnen als „BetreuerInnen", die v.a. versuchen, als „AnwältInnen" die Interessen der Kinder und Jugendlichen nach außen hin durchzusetzen. Sie orientieren ihre Handlungsstrategien vorwiegend an den Leiden, Schwächen und Problemen der Betroffenen, die sie mithilfe anderer Fachkräfte identifizieren und interpretieren. Dieser Aspekt bildet in der Regel den Hauptteil der Erziehungspläne. In Form von so genannten Erziehungszielen werden Lösungsansätze festgehalten, die „Schritt für Schritt" mit den Betroffenen erreicht werden sollen.

Die ErzieherInnen fühlen sich allgemein „für alles" verantwortlich. Sie versorgen (und kontrollieren) sämtliche Lebensbereiche des Minderjährigen. Dies drückt sich auch im Begriff „tuteur/rice" (= Vormund, BeschützerIn) konzentriert aus. Jede(r) ErzieherIn ist informell „tuteur/rice" von einem bzw. zwei Kindern bzw. Jugendlichen. Die ErzieherInnen gehen davon aus, dass sie für Gegenwart, Zukunft und für Vergangenheitsbewältigung der Minderjährigen verantwortlich sind. Sie versuchen, ihnen aktuelle Bedürfnisse möglichst „gut" zu erfüllen, indem sie ihnen einen gesellschaftlich-normativen Alltag anbieten, der gleichzeitig Vorbild sein soll für die „richtige Lebensführung" und an dem sich auch Eltern orientieren sollten. Sie sehen ihre Aufgabe auch darin, die Kinder und Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer „besseren" Zukunft richtungsweisend zu unterstützen. Eine der von den ErzieherInnen meistgenannten Hauptaufgaben gegenüber den Minderjährigen ist die Hilfe bei schulischen Aufgaben. Desweiteren gehen sie davon aus, dass sie für die Lösung ihrer Probleme oder für die Beseitigung ihrer Defizite, die in ihrer Vergangenheit verursacht wurden, verantwortlich sind.

Die längerfristige Zielsetzung des Heimaufenthaltes sehen alle Befragten in der Reintegration der Minderjährigen in ihre Familien. Um dieses Ziel erfolgreich zu erreichen, muss das Fachpersonal der Heimerziehung mit den Eltern Kontakte unterhalten. In allen Wohngruppen gehen die ErzieherInnen wiederholt auf die Eltern zu und bieten ihnen Zusammenarbeit an. In diesem Zusammenhang wird überall der Begriff „Zusammenarbeit" gebraucht, obwohl es sich in den wenigsten Einrichtungen um partnerschaftlichen Austausch handelt. In den meisten Wohngruppen teilt man den Eltern die wesentlichen Aspekte der von Fachkräften entwickelten Erziehungsziele mit und fordert von ihnen Unterstützung in die geplante Richtung. Die „Erziehungsfähigkeit" der Eltern wird vorwiegend an dieser Mitarbeit gemessen.

Viele Eltern sind in den Augen der meisten ErzieherInnen „schwach", „unfähig", „kaputt", „kindisch", „verantwortungslos", „passiv", „komisch" und „schwierig". Es wird

ihnen oft noch mit moralischen Argumenten begegnet. Diese Wahrnehmung hat u.a. mit den Erfahrungen zu tun, die ErzieherInnen mit Eltern erleben. Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen werden über gerichtlichen Beschluss in Heimeinrichtungen eingewiesen. Den Eltern werden in dem Moment automatisch fast alle Elternrechte und somit die Verantwortung über das weitere Leben ihrer Kinder entzogen. Sie werden ausgegrenzt, bis sie von der gerichtlichen Instanz wieder als „erziehungsfähig" beurteilt werden. Die ErzieherInnen sind meistens die ersten Fachkräfte, bei denen die Eltern ihre Wut, Trauer und Frustration auslassen. Bei ersten Kontaktversuchen von seiten des erzieherischen Personals wird letzteres nicht selten „laut beschimpft", „verflucht" und jede Mitarbeit vorerst abgelehnt. In diesem Zusammenhang zeigen alle ErzieherInnen Verständnis, Geduld und Toleranz gegenüber den gerade entrechteten Eltern. Doch belastet diese Einweisungsprozedur in den meisten Wohngruppen die Beziehungen zwischen Heim und Eltern über längere Zeit. Etliche Eltern benehmen sich entsprechend ihrem rechtlichen Status gegenüber ihren Kindern. Sie zeigen wenig Verantwortung: sie halten Vereinbarungen nicht ein, „tricksen" die ErzieherInnen aus, „wissen alles besser" und, was v.a. belastend von den Befragten erlebt wird, sie „hetzen" die Kinder gegen die ErzieherInnen auf. Hier reagieren viele Befragte defensiv und erhalten dadurch diese belastenden Auseinandersetzungen aufrecht, die sich ebenfalls (beträchtlich) auf die Beziehungen zwischen ErzieherInnen und Kindern und vermutlich auch auf die Beziehungen zwischen Eltern und Kinder auswirken können. Die „Schuldzuweisung" für den Heimaufenthalt ist ein Thema, das in den meisten Wohngruppen alltäglich (latent) präsent ist und von vielen ErzieherInnen als (sehr) belastend erlebt wird.

Die Zielsetzung der Reintegration (v.a. bei Kindern) bringt es mit sich, dass viele ErzieherInnen sich auch für Veränderungen oder „Besserungen" bei den Eltern verantwortlich fühlen, denn nur so können sie ihr gestecktes Ziel erreichen. Hier verfolgen die meisten Befragten eine ähnliche Vorgangsweise wie bei den Kindern. Sie geben den Eltern Ziele vor und erweitern oder beschränken ihren Handlungsspielraum je nach Bewertung ihres Verhaltens. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird im Allgemeinen von den ErzieherInnen als positiv eingeschätzt, wenn Eltern „sich bemühen", ihre Kinder wieder zu Hause aufzunehmen. Diese institutionell festgelegte Zielsetzung verhindert, dass die meisten ErzieherInnen eine Zusammenarbeit als positiv bewerten, wenn andere Alternativen von den Eltern angestrebt werden. Bei den Kindern und Jugendlichen werden alternative Projekte viel leichter respektiert.

Es gibt einige wenige Wohngruppen, in denen tendenziell angestrebt wird, dass das Fachpersonal nicht mehr über alle Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen entscheiden muss. Die gerichtliche Einweisungsprozedur verzögert und erschwert auch hier die Zusammenarbeit, doch fordern die Fachleute offensiver Hilfe und Unterstützung von Eltern und auch vom Minderjährigen. Von Anfang an wird den Eltern mehr Handlungsspielraum angeboten. Sie werden aufgefordert, selbst Perspektiven zu entwickeln, und sie werden regelmäßig (z.B. telefonisch) in (auch alltägliche) Entscheidungsfindungen miteingebunden. Ihre Sichtweisen werden grundsätzlich ernst genommen, „egal was geschehen ist", und sie dienen u.a. als Orientierungsbasis für Hilfemaßnahmen. Obwohl auch hier die Reintegration als allgemeine Zielsetzung genannt wird, werden alternative Vorstellungen gleichwertiger verfolgt.

In den letztgenannten Wohngruppen zeigen sich ansatzweise Tendenzen einer alltagsorientierten Professionalität. Es wird trotz der aktuellen erschwerenden Systembedingungen versucht, die Anliegen, Bedürfnisse und Zielvorstellungen der Betroffenen wie auch deren vorhandene persönliche Kompetenzen und Mittel als bedeutsam zur Zieler-

reichung zu werten und sie bei der Ausarbeitung der (Erziehungs-)Ziele mitzuintegrieren.

Alle ErzieherInnen fühlen sich in ihrem Berufs- und Handlungsverständnis von den sich bereits ansatzweise abzeichnenden Strukturveränderungen betroffen. Sie vermuten, dass sich in ihren alltäglichen Selbstverständnissen „manches ändern wird". Sie gehen davon aus, dass sie in offeneren und variableren Hilfestrukturen für viele Kinder und Jugendliche nicht mehr „BetreuerInnen", „ErzieherInnen" oder „Ersatzeltern" sein werden, die für sämtliche Lebensbereiche verantwortlich sind. Sie sehen sich eher als „pädagogische Begleitpersonen" oder „pädagogische BeraterInnen", die projektorientierter arbeiten werden.

Die meisten ErzieherInnen sind sich bewusst, dass sie unter diesen Bedingungen Verantwortung und Einfluss abgeben werden. Die Verteilung der Verantwortung wird allgemein als Entlastung dargestellt. Die Befragten erhoffen sich, ihre Kontrollfunktion gegenüber den Eltern und den Kindern/Jugendlichen in eine unterstützende Beraterfunktion umwandeln zu können; in der sie in der Regel vermitteln und helfen. Sie erwarten sich auch, mithilfe differenzierter Hilfsangebote gezielter arbeiten zu können. Sie vermuten, dass sich allgemein ein vertrauteres, partnerschaftlicheres Klima entwickelt, das eine „bessere" Zusammenarbeit ermöglichen wird. Die Einflussverringerung wird dagegen als Verlust dargestellt. Viele ErzieherInnen befürchten, dass sie weniger bewirken können, wenn sie nicht mehr „allumfassend" einwirken. Diese ambivalente Einstellung der meisten Befragten drückt noch viel Unsicherheit, Ängste und Unwissheit aus, gleichzeitig aber auch Neugierde, Offenheit und Erwartungen.

Die Mehrheit der ErzieherInnen ist bereit, jetzt oder in nächster Zukunft in offenen und variablen Heimstrukturen zu arbeiten, vorausgesetzt, dass sie sich weiterbilden können. Diese Einstellung drückt ebenfalls das Bewusstsein darüber aus, dass sich Selbstverständnisse ändern werden. Die ErzieherInnen können sich vorstellen in diesen „neuen" Heimstrukturen zu arbeiten, wenn sie autonomer und gleichberechtigter mit anderen Fachkräften arbeiten, wenn sie verstärkt mit anderen professionellen Dienststellen kooperieren und wenn sie stärker Rückhalt im Team und in der Supervision erhalten können.

3.3.2 EINIGE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Ich denke, dass es bei einer Differenzierung der Hilfsangebote in der Heimerziehung wichtig sein wird, auf die folgenden Aspekte zu achten:

⇒ Die Aussicht auf differenzierte Hilfsangebote innerhalb der Heimerziehung wird von den Befragten als anregende Perspektive für ihre berufliche Weiterentwicklung gewertet. Die meisten ErzieherInnen machen es von diesen Strukturveränderungen abhängig, ob sie in diesem Betätigungsfeld bleiben oder ob sie wechseln werden. Für die Heimerziehung wäre der Wechsel dieser Berufserfahrenen in ein anderes Arbeitsfeld ein enormer Verlust. Wichtig wird es in Zukunft sein, dass die Heimerziehung für erzieherisches Personal auch in höherem Alter noch Anreize zu bieten vermag. Die ersten qualifizierten ErzieherInnen, die ihre Grundausbildung in Luxemburg gemacht haben, sind mittlerweile Ende vierzig. Im Zusammenhang mit der Frage nach den idealen Berufsperspektiven werden nicht so sehr Aufrückungschancen und angemessene Entlohnung erwähnt, sondern v.a. die Arbeitsbedingungen.

Hier werden immer wieder Prinzipien wie Eigen- und Gruppenverantwortung und selbstständiges, autonomes Arbeiten genannt. Gerade diese Bereitschaften werden bei einem Ausbau variabler und flexibler Angebote sehr gefragte Qualitäten sein. Meines Erachtens wird die Qualität dieser veränderten Strukturen sehr davon abhängen, wie sehr diese ErzieherInnen aktiv in die Gestaltung miteinbezogen werden.

⇒ Bei einem Ausbau der Angebote an die Minderjährigen und ihre Familien werden diese in den angestrebten Veränderungsprozessen mehr Verantwortung übernehmen müssen. Die ErzieherInnen werden in den meisten dieser Konzepte gegenüber den Betroffenen unterstützende und beratende Funktionen übernehmen. Dieses neue Aufgabenbewusstsein des erzieherischen Personals wird sich jedoch nur dann verbreitet entwickeln können, wenn es sich auf eine dementsprechende Rechtsgrundlage beziehen kann. Der Paradigmenwechsel von der eingriffsrechtlichen zur leistungsrechtlichen Kinder- und Jugendhilfe wird sich nur durchsetzen können, wenn das Jugendschutzgesetz abgeändert und diesem Grundgedanken folgen wird. In diesem Zusammenhang wird es wichtig sein, im gesamten sozialen Bereich einen so genannten vernetzten Diskurs zu führen, um die Arbeitsbereiche und Funktionen der verschiedenen Einrichtungen (Beratungsstellen, SCAS, etc.) einerseits und der verschiedenen Berufsgruppen innerhalb der Einrichtungen (ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, etc.) andererseits neu zu überdenken und zu gestalten. Ich denke, dass in diesem Diskurs der Hilfebegriff als Leitbegriff dienen kann und den Erziehungsbegriff ablösen wird, dem ein anderes Menschenbild zugrundeliegt.

⇒ Ich erachte es als äußerst wichtig, dass sich das gesamte erzieherische Personal in Verbänden organisiert. Es ist daher zu begrüßen, dass die graduierten ErzieherInnen vor kurzem einen Berufsverband gegründet haben. Ich finde es schade, dass dabei die diplomierten ErzieherInnen mit dem Argument ausgegrenzt sind, dass es sich um eine „andere" Berufsgruppe und damit implizit um andere Interessen handelt. Ich denke, dass diese zwei Berufsgruppen ihre gemeinsamen Interessen durchaus in einem Fachverband vertreten könnten. Die Hierarchisierung der verschiedenen Berufsgruppen, die das erzieherische Personal im Berufsalltag der Heimerziehung allgemein als negativ erlebt, wird also auf der Verbandsebene in gewisser Weise fortgeführt. Falls die diplomierten ErzieherInnen sich in nächster Zukunft ebenfalls in einem Berufsverband organisieren, wäre es für das gesamte erzieherische Personal wichtig, dass beide Verbände eng miteinander kooperieren. Die Zukunft des Berufsbildes und die Zukunft der Strukturveränderungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen werden in erheblichem Ausmaß davon abhängen, wie ErzieherInnen ihre Vorstellungen zukünftig in diversen Gremien und in der Öffentlichkeit vertreten werden. Wichtig wäre es, wenn sie dabei (viel) offensiver als bisher vorgehen, sich weiter oder überhaupt in Verbänden organisieren, fachliche und berufspolitische Stellungnahmen entwickeln und sie medial (z.B. über eine Fachzeitschrift) verbreiten würden. Desweiteren wäre es für die verschiedenen Arbeitsfelder bereichernd, wenn sie Vorträge oder, in Zusammenarbeit mit ihrer Fachhochschule, Weiter- und Fortbildungen organisieren würden. Hier könnte man dann erzieherisches Personal u.a. „zu Wort kommen lassen".

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Zum Schluss dieser Arbeit möchte ich mich gerne bei etlichen Personen für ihre Unterstützungen unterschiedlicher Art bedanken, die es mir ermöglichten diese Studie durchzuführen.

An erster Stelle möchte ich ao. Univ.-Prof. Dr. Edgar Forster von der Universität Salzburg dafür danken, dass er sich bereit erklärte, meine Arbeit nach meiner Übersiedlung von Salzburg nach Brüssel „aus der Ferne" zu betreuen. Ich danke ihm auch für seine wertvollen Anregungen und das rasche Korrekturlesen.

Ein besonderer Dank gilt Herr Robert Soisson, der mir über längere Zeit etliche Bücher aus seiner Privatbibliothek zur Verfügung stellte und mir darüber hinaus hilfreiche Anregungen für weitere Informationsquellen in Luxemburg gab.

Ich möchte mich auch bei allen LeiterInnen der Heimeinrichtungen für ihre Offenheit gegenüber meinem Projekt bedanken. Mein besonderer Dank gilt den ErzieherInnen für ihre große Bereitschaft, mir ihre Berufserfahrungen mitzuteilen, und für ihr Vertrauen, das sie meiner Studie entgegenbrachten.

Zum Schluss möchte ich mich an dieser Stelle auch bei meinem kleinen Sohn Mischa, meinem Lebensgefährten und meinen Eltern für ihre vielseitige Unterstützung bedanken, die es mir ermöglichte, die nötige Ruhe und Zeit zu haben, um dieses Projekt auszuführen.

Für Informationswünsche, Anregungen oder kritische Anmerkungen stehe ich gerne unter folgender e-mail-Adresse zur Verfügung: <Danielle.Lellinger@yucom.be.>

Brüssel, im September 2000

VERWENDETE ABKÜRZUNGEN

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
ev.	eventuell
gen.	genannt
hrsg.	herausgegeben
Hg.	Herausgeber
max.	maximal
m.E	meines Erachtens
o.a.	oben angeführten
o.g.	oben genannte(n)
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem
u.a.m.	und anderes mehr
usw.	und so weiter
u.ä.	und ähnliches
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert
z.T.	zum Teil

LITERATURVERZEICHNIS

ACHTEN Manuel **1994**: *Heimerziehung in Luxemburg und mögliche Alternativen.* Luxemburg: in ANCE-Bulletin Nr. 81/April 1994

A.D.C.A., A.N.A.H.S.A.S.I.G. 1998: *Le guide du professionnel: L'accueil jour et nuit de mineurs. Constats,réflexions, perspectives („**WEISSBUCH**").* Luxemburg

BAACKE Dieter, **FRANK** Andrea, **FRESE** Jürgen, **NONNE** Friedhelm (Hg.) **1985**: *Am Ende – postmodern?.* Weinheim und München: Juventa Verlag

COURTIOUX Marcel, **JONES** Haydn Davies, **KALCHER** Jürgen, **STEINHAUSER** Werner, **TUGGENER** Heinrich, **Waaldijk** Kees **1981**: *Leben mit andern als Beruf – der Sozialpädagoge in Europa.* Zürich: FICE-Verlag

E.T., F.N. 1999: *„Jugendschutz" in Luxemburg: Repression statt Hilfe?* Luxemburg: in forum Nr. 191/April 1999

DEWE Bernd, **FERCHHOFF** Wilfried, **RADTKE** Frank-Olaf (Hg.) **1992**: *Erziehen als Profession.* Opladen: Leske und Budrich

DEWE Bernd, **FERCHHOFF** Wilfried, **SCHERR** Albert, **STÜWE** Gerd **1995**: *Professionelles soziales Handeln.* Weinheim und München: Juventa Verlag

GIESECKE Hermann **1993**: *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns.* Weinheim: Juventa-Verlag

GIESECKE Hermann **1996**: *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule.* Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

GROFF Alfred **1999**: *Heimeinweisungen in den 90er Jahren.* Luxemburg: in Forum Nr. 195/Oktober 1999

KLATETZKI Thomas **1993**: *Wissen, was man tut.* Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag

KLÜSCHE Wilhelm (Hg.) **1994**: *Professionelle Identitäten in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik.* 2.Auflage. Mönchengladbach: Fachhochschule Niederrhein

KORING Bernard **1992**: *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt-Verlag

KUPFFER Heinrich, **MARTIN** Klaus-Rainer (Hg.) **1994**: *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung.* 5. Auflage. Wiesbaden: Quelle und Meyer

KUPFFER Heinrich **2000**: *Sozialethische Orientierung im Jugendschutz.* München: in Unsere Jugend Nr. 3/2000

LAMNEK Siegfried **1995**: *Qualitative Sozialforschung: Band 2 - Methoden und Techniken.* 3., korrigierte Auflage. Weinheim:Beltz, PsychologieVerlagsUnion

LAUERMANN Karin **1998**: *Sozialpädagogische Berufsbildung*. Innsbruck-Wien: Studienverlag

MAYRING Philipp **1999**: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion

NIEMEYER Christian **1998**: *Klassiker der Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa-Verlag

PANTUCEK Peter, **VYSLOUZIL** Monika (Hg.) **1999**: *Die moralische Profession: Menschenrechte und Ethik in der Sozialarbeit*. St. Pölten: SozAKTIV

PETERS Friedhelm (Hg.) **1991**: *Jenseits von Familie und Anstalt*. Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag

PETERS Friedhelm (Hg.) **1993**: *Professionalität im Alltag*. Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag

PREGNO Gilbert **1998**: *Les enfants, orphelins de droits*. Luxemburg: Editions „Le Phare"

PREGNO Gilbert **1999**: *Les familles et enfants à problèmes comme agent du changement des struktures d'aide*. Vortrag in Luxemburg (1.Juli1999) im Rahmen eines Seminars: „Erziehungshilfe im Umbruch" (Vortragsmanuskript)

RECKERT Wilfried **1996:** *Väterlichkeit und pädagogische Profession. Am Beispiel der Heimerziehung*. Frankfurt am Main – Berlin – Bern - New York – Paris – Wien: Peter Lang

SCHENK Manfred, **MEYERS** Christiane **1997**: *Kinder und Jugendliche im Großherzogtum Luxemburg. Lebenslagen, Hilfsangebote und Perspektiven*. Luxemburg: CUNLUX

SCHENK Manfred **1998**: *Heimerziehung in Luxemburg*. Trier: Forschungsstelle für regionale Jugendhilfeforschung

SCHOOS Jean **1994**: *Was Sozialarbeiter von der Heimerziehung in Luxemburg wissen sollten*. Luxemburg: in ANCE -Bulletin Nr.80/Januar 1994

SELIGMANN Roland **1999**: *Les enfants maltraités: un défi pour notre système de protection sociale*. Luxemburg: in forum Nr.191/April 1999

SOISSON Robert (Hg.) **1986**: *Aktuelle Probleme Jugendlicher in der Heimerziehung in Europa*. Zürich: FICE-Verlag

SOISSON Robert (Hg.) **1992**: *Politik, Forschung und Ausbildung in der Heimerziehung*. Zürich: FICE-Verlag

SOISSON Robert **1999**: *Intensive Familienarbeit als Alternative zur Heimeinweisung*. Luxemburg: in forum Nr.191/April 1999

THIERSCH Hans **1992**: *Lebensweltorientierte soziale Arbeit.* Weinheim: Juventa-Verlag

WOLF Klaus **1993**: *Entwicklungen in der Heimerziehung.* Münster: Votum-Verlag

DATENANHANG

INTERVIEWLEITFADEN

Einleitende Bemerkungen zum Interview:

Beim Durchlesen von Literatur- und Zeitungsbeiträgen bezüglich der luxemburger Heimerziehung wird immer wieder gefordert, variablere und offenere Hilfen anzubieten, d. h. „flexibler und klientenorientierter" vorzugehen, um auf die immer komplexer werdenden Situationen der Kinder und Jugendlichen zu reagieren. Im „Weissbuch", das im März 1998 in Luxemburg erschienen ist, schlägt die Vereinigung der HeimleiterInnen vor, die Konzepte stärker an den Problemlagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu orientieren.

Ich möchte durch diese Interviews erfahren, wie Sie ihre aktuellen beruflichen Selbstverständnisse unter den jetzigen Strukturen deuten, inwiefern Sie sich in ihrem Berufsverständnis durch „angesagte" Veränderungen im Arbeitsbereich der Heimerziehung betroffen fühlen und unter welchen Arbeitsbedingungen Sie sich vorstellen können, in offeneren und flexibleren Heimstrukturen zu arbeiten.

Soziographische Daten:

Ausbildungsabschluss in welcher Schule?
Dauer der Berufstätigkeit als ErzieherIn?
Dauer der Berufstätigkeit im Heimbereich?
Dauer der Berufstätigkeit in der jetzigen Heimgruppe?
Voll- bzw. teilzeitbeschäftigt?
Vorherige andersartige Berufserfahrungen?

---

1. FRAGEN ZU DEN KONZEPTEN

1.1. Kurze Gruppenvorstellung (Zahl, Alter, Geschlecht, MitarbeiterInnen, Lage des Hauses)?
1.2. Aus welchen Gründen sind die Kinder bzw. Jugendlichen in ihrer Wohngruppe? Wer macht in der Regel die Anfrage bei der CNAP? (Gericht, Eltern, Jugendliche, SozialarbeiterInnen)
1.3. Wie definieren Sie die Aufträge („demandes") der jeweiligen Instanzen an ihre Adresse?
1.4. Wie lauten die formellen Konzepte und die längerfristige Zielsetzung ihrer Wohngruppe?
1.5. Welche (allgemeinen oder individuellen) Projekte verfolgen Sie mit den einzelnen Kindern? Wer nimmt teil an der Projektgestaltung?
1.6. Wie sieht im Alltag der Kontakt mit den Familien aus und welche Schwerpunkte sind ihnen hier wichtig? Begründung.
1.7. Wie würden Sie spontan ihre Hauptaufgaben gegenüber den Kindern und ihren Familien beschreiben?
1.8. Wie lange sind die Kinder in ihrer Wohngruppe und wann (entscheidende Momente) verlassen sie die Gruppe wohin? Wer ist an diesen Entscheidungen mitbeteiligt?

1.9. Welche Berufsqualitäten/Kompetenzen erachten Sie als besonders wichtig in ihrer Arbeit?

---

2. FRAGEN ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREM FACHPERSONAL

2.1. Können Sie mir kurz das Organigramm ihrer Institution vorstellen?
2.2. Inwiefern und in welchen Momenten beteiligt sich „auswärtiges" Personal (z.B. HeimleiterInnen, PsychologInnen, PädagogInnen, SozialarbeiterInnen) an Entscheidungen, die die Kinder ihrer Wohngruppe betreffen?
2.3. Wie wichtig ist ihnen diese Zusammenarbeit? Begründung.
2.4. Welche Fachkontakte haben Sie in ihrem Berufsalltag außerhalb ihrer Institution? Bewertung!

---

3. FRAGEN ZUR TEAMARBEIT

3.1. Welche Teamsitzungen finden in ihrer Gruppe wie oft statt und wer nimmt daran teil?
3.2. Welchen Stellenwert haben die unterschiedlichen Sitzungen für Sie? Aus welchen Gründen?
3.3. Welchen Stellenwert werden sie ihres Erachtens in offeneren und flexibleren Strukturen haben, wenn jede(r) MitarbeiterIn mehr allein und selbstverantwortlich außerhalb der Institution tätig sein wird?
3.4. Könnten sie sich eine Berufstätigkeit ohne jede Teamarbeit vorstellen? Begründung!

---

4. FRAGEN ZU BILDUNGSMÖGLICHKEITEN

4.1. Was werten Sie im Rückblick als wichtige bzw. unwichtige Elemente in ihrer Basisausbildung? Gibt es Elemente, die ihnen überhaupt gefehlt haben?
4.2. Haben Sie noch irgendwelche Weiterbildungen nach ihrer Basisausbildung gemacht?
Wenn nicht, wieso? Welche Weiterbildungsformen ziehen Sie persönlich vor?
4.3. In welchem Ausmass unterstützt Sie das Familienministerium und ihre Institution bei Weiterbildungen (finanzielle Unterstützung, Sonderurlaub)? Finden Sie diese Unterstützungen motivierend?

---

5. FRAGEN ZUM BERUFSPOLITISCHEN INTERESSE

5.1. Gibt es irgendwelche berufspolitische Themen, die Sie persönlich interessieren (Heimpolitik, theoretische Überlegungen zur Heimerziehung, Debatten zum Berufsbild)? Wenn ja, auf welche Art informieren Sie sich (z.B. Zeitungsartikel, Diskussionen, Fachliteratur)?
5.2. Sind Sie auf irgendwelche Fachzeitschriften abonniert? Wenn ja, auf welche?
5.3. Sind Sie aktives oder passives Mitglied einer Gewerkschaft bzw. eines Berufsverbandes? Begründung!

---

6. FRAGEN ZU STRUKTURVERÄNDERUNGEN

6.1. Können Sie sich effizientere Betreuungs- bzw. Hilfsmöglichkeiten konkret für ihre Kinder vorstellen? Wenn ja, welche?
6.2. Wie denken Sie, dass man die Strukturen am konstruktivsten differenzieren sollte (spezifisch oder generell)?
6.3. Inwiefern sind die allgemein angekündigten Umstrukturierungen (u.a. des Weissbuches) ein Thema in ihrer Institution bzw. sind ihnen eventuell schon konkrete Pläne bekannt?

---

7. FRAGEN ZU AUSWIRKUNGEN AUF BERUFLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

In offeneren und variablen Arbeitsformen werden Sie öfters allein und selbstverantwortlich außerhalb ihrer Wohngruppe tätig sein. Sie werden sich stärker in unterschiedliche Lebenswelten (Familie, Jugendamt, Schule, TherapeutIn u.a.) einlassen müssen.

7.1. Was wird sich in solchen Arbeitsformen ihrer Meinung nach am stärksten in ihrem Aufgabenbereich ändern?
7.2. Schätzen Sie sich zur Zeit als gut vorbereitet ein auf derartige Veränderungen?

---

8. FRAGEN ZUR AKTIVEN MITGESTALTUNG VON STRUKTURVERÄNDERUNGEN

8.1. Welche Vorschläge würden Sie machen, falls sie ein multidisziplinäres Fachteam bei der theoretischen Ausarbeitung um ihre Mitarbeit bittet?
8.2. Können Sie sich zur Zeit konkret vorstellen, konstruktiv bei strukturellen Veränderungen mitzugestalten? Begründung!
8.3. Von wo (Heimleitung, Ministerium, Verwaltungsrat, Erzieherteam, Kinder, Eltern) und über welche Kommunikationswege gehen in ihrer Einrichtung die meisten Impulse für irgendwelche Veränderungen (Gruppen-, Institutionsebene) aus, die auf ihren Berufsalltag wirken?

---

9. FRAGEN ZUR BERUFSZUFRIEDENHEIT UND BERUFSKARRIERE

9.1. Wie bewerten Sie zur Zeit ihre Berufszufriedenheit? Nennen Sie ein paar Hauptgründe?
9.2. Wie meinen Sie, wird das Berufsbild „draußen“ (Öffentlichkeit, politische, psycho-soziale Fachkreise) eingeschätzt?
9.3. In welchem Arbeitsbereich und auf welcher Funktionsebene stellen Sie sich idealerweise ihre weitere Berufskarriere vor?

Alter der Berufstätigen? 21-25/26-30/31-35/36-40/41-45/46-50/51-55/56-60/

Entwurf : provisorische Fassung !

13-15. September 2001
Bâtiment Jean Monnet – Luxembourg-Kirchberg

Internationale Fachtagung

Die Rechte des Kindes in der Schule

Unter der Schirmherrschaft von

Viviane Reding, Mitglied der EU-Kommission, Bereich Erziehung und Kultur
Anne Brasseur, Erziehungsministerin
Marie-Josée Jacobs, Familienministerin

Organisiert von

FICE-Europe
Association Nationale des Communautés Educatives (ANCE-France)
Association Nationale des Communautés Educatives (ANCE-Belgique)
Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH - Deutschland)
FICE-Suisse
COFRADE
Nationale Koalition für Kinderrechte, Deutschland
Nationale Koalition für Kinderrechte, Österreich
Nationale Koalition für Kinderrechte, Schweiz

Aktioun Human Schoul --- Association Nationale des Communautés Educatives (ANCE-Luxembourg) --- Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (ASTI) --- CONFAPEL --- Elteren a Pädagogen fir Integratioun --- Ligue Luxembourgeoise de l'Enseignement --- LYCOPA --- Nationale Schülerdelegation --- SRCIPT --- UNICEF

Themenschwerpunkte :

Die Schule der Zukunft
Kinder mit speziellem Förderbedarf
Kinder von Einwandererfamilien
Kinder gestalten den Schulalltag
Mitbestimmung in der Schule
Modellschulen, Schulprojekte
Antipädagogik
Eltern und Kinderrechte

Programm :

1. Tag: Donnerstag 13. September 2001

14.00	Eröffnungsveranstaltung : Begrüssung durch Vertreter der luxemburgischen Regierung und Vertreter der Veranstalter
14.30	Hauptreferat : Über die Rechte der Kinder in der Schule Kurt Singer ?
15.30	Pause
16.00	Die Schule der Zukunft Otto Herz ?, Philippe Mérieu ?, Bernard Defrance ?
16.45	Alternative Schulen heute (Ein/e Verteter/in einer Modellschule)
17.30	Abschluss des 1. Tages
abends	Empfang und geselliger Abend

2. Tag: Freitag, 14. September 2002

Eine Arbeitsgruppe mit Vertretern der Organisatoren wird eine Erklärung zu den Rechten der Kinder in der Schule verfassen und parallel zu den anderen Ags diskutieren

09.00	Einführung in die Arbeitsgruppen
09.30	Arbeitsgruppe 1 : Lernen im 21. Jahrhundert Leitung : ANCE Arbeitsgruppe 2 : Die Rechte von Kindern mit speziellem Förderbedarf Leitung : E&Pfl Arbeitsgruppe 3 : Die Rechte von Ausländerkindern Leitung ASTI Arbeitsgruppe 4 : Kinder gestalten den Schulalltag Leitung : AHS
11.00	Pause
11.30	Arbeitsgruppen
13.00	Mittagspause
14.30	Arbeitsgruppe 5 : Mitbestimmung in der Schule Leitung : Schülerdelegatioun Arbeitsgruppe 6 : Elternrechte, Kinderrechte Leitung : Confapel Arbeitsgruppe 7 : Antipädagogik Leitung : LYCOPA Arbeitsgruppe 8 : Schulprojekte, Modellschulen Leitung : LYCOPA

16.00	Pause
16.30	Arbeitsgruppen
17.30	Abschluss des 2. Tages
	Abend zur freien Verfügng

3. Tag: Samstag 15. September 2001

09.00	Kurzberichte aus den Arbeitsgruppen Vorstellung der Erklärung zu den Rechten des Kindes in der Schule
10.30	Pause
11.00	Schlussreferat oder Rundtischgespräch Meirieu, Defrance, Herz?
12.00	Abschluss des 3. Tages
nachmittags	Sightseeing

Samstag und Sonntag : Abreise der Teilnehmer.

Büchertische – Ausstellung von Material zu den Rechten des Kindes

Simultanübersetzung in Deutsch und Französisch während den Plenumsveranstaltungen und den beiden am besten besuchten Arbeitsgruppen

Die Tagung wurde ermöglicht durch das freundliche Entgegenkommen der ständigen Repräsentation der EU-Kommission in Luxemburg und die finanzielle Unterstützung durch das europäische Programm „Jugend“

Teilnehmerbeitrag: 150 DM für jeden Erwachsenen (damit wird die Teilnahme von einem Jugendlichen mitfinanziert)