

**Einsatz von Nichtprofessionellen in
professionellen Kontexten im Frühbereich**
Ein Grundlagenbericht mit besonderem Fokus
auf Programme zur Unterstützung von sozial
benachteiligten Familien

Prof. Dr. Martin Hafen

Luzern, August 2018

Der Bericht wurde mit finanzieller Unterstützung durch den Verein a:primo und mit Finanzhilfen des Bundesamtes für Sozialversicherungen im Rahmen des Nationalen Programms gegen Armut realisiert. Die inhaltliche und redaktionelle Verantwortung trägt alleine der Autor. Die im Bericht formulierten Empfehlungen und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Haltung des Nationalen Programms gegen Armut wider.

Zitiervorschlag: Hafen, Martin (2018). *Einsatz von Nichtprofessionellen in professionellen Kontexten im Frühbereich. Ein Grundlagenbericht mit besonderem Fokus auf Programme zur Unterstützung von sozial benachteiligten Familien*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Abstract

Die frühe Kindheit ist für die gesundheitliche und psychosoziale Entwicklung eines Menschen von entscheidender Bedeutung. Durch die Veränderungen der Familienstrukturen sind die Familien zunehmend auf Unterstützung durch Angebote im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) angewiesen. Das gilt insbesondere für sozial benachteiligte Familien. Da der Bereich FBBE in der Schweiz bei Weitem nicht so umfassend und strukturiert aufgebaut ist wie die formale Bildung in Kindergarten und Schule, gibt es eine Vielfalt von Angeboten, in denen Fachpersonen mit einer formalen Ausbildung, aber auch Semiprofessionelle mit einer eidgenössisch nicht anerkannten Ausbildung und «Nichtprofessionelle» ohne fachspezifische Ausbildung (Praktikantinnen, Lernende, Ehrenamtliche und bezahlte Laienhelfer/innen) eingesetzt werden. Dieser Bericht ist auf den Einsatz dieser Personen im Kontext von professionalisierten Angeboten im Bereich FBBE ausgerichtet, wobei der Fokus auf Angebote zugunsten von sozial benachteiligten Familien gelegt wird. Es handelt sich dabei nicht um eine empirische Studie, sondern um einen Grundlagenbericht mit dem Ziel, die wichtigsten grundsätzlichen Aspekte bezüglich des Einsatzes von Nichtprofessionellen im Frühbereich und in andern Handlungsfeldern herauszuarbeiten. Zuerst wird die Frage geklärt, wie eine formal begründete Unterscheidung von Professionellen, Semiprofessionellen und Nichtprofessionellen aussehen könnte und welche unterschiedlichen Kategorien von Nichtprofessionellen es gibt. In einem zweiten Schritt werden die wichtigsten inhaltlichen Aspekte professioneller Handlungskompetenz herausgearbeitet. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein systematischer Einsatz von Nichtprofessionellen im Frühbereich und in andern Handlungsfeldern von der Qualität her nur verantwortbar ist, wenn es zu einer gewissen inhaltlichen Professionalisierung der Nichtprofessionellen kommt. Das bedeutet, dass im Kontext der betreffenden Organisationen Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, die diese Professionalisierung garantieren und weitere Aspekte der Qualitätssicherung berücksichtigen. In einem weiteren Kapitel wird auf internationale Forschungsergebnisse zum Einsatz von Ehrenamtlichen im Frühbereich und in andern Handlungsfeldern Bezug genommen. Im Fokus stehen die Motive und das organisationsgebundene Management dieser Gruppe von Nichtprofessionellen. Anschliessend werden mit *schrittweise*, dem Projekt *Migram* der Berner Gesundheit und den *Frühen Hilfen der Caritas* aus Deutschland drei evaluierte Programme aus dem Frühbereich vorgestellt, die systematisch Nichtprofessionelle (Ehrenamtliche, bezahlte Laiinnen) einsetzen und auf sozial benachteiligte Familien ausgerichtet sind. Die Evaluationen zeigen, dass solche Programme durchaus in der Lage sind, die Entwicklung von Kindern und ihren Familien wirkungsvoll zu unterstützen und so einen Beitrag zur Armutsprävention zu leisten, wenn die Nichtprofessionellen umsichtig ausgewählt, vorbereitet, begleitet und weitergebildet werden. Der Umstand, dass die eingesetzten Personen in der Regel einen vergleichbaren lebensweltlichen Hintergrund (Migration, soziale Benachteiligung, eigene Kinder) haben wie die durch sie unterstützten Familien, ermöglicht ihnen einen Zugang zu schwer erreichbaren Familien, der Professionellen oft nicht im gleichen Ausmass möglich ist. Dazu kommt, dass die Beziehungen der Nichtprofessionellen zu den Familien weniger durch Machtdifferenzen geprägt sind und ein Mass an Reziprozität ermöglichen, das in der professionellen Arbeit nicht erreichbar ist. Trotz dieser Punkte, die für einen systematischen Einsatz von Nichtprofessionellen unter qualitätssichernden Bedingungen sprechen, ist klar, dass der Einsatz von Nichtprofessionellen im Frühbereich (wie in andern Handlungsfeldern) immer nur eine Ergänzung der professionellen Arbeit mit Menschen sein kann. Gerade im Frühbereich ist es unabdingbar, dass die dringend notwendige Professionalisierung sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Ebene weiter fortgeführt wird und die Arbeitsbedingungen für die (meist weiblichen) Personen in diesem Bereich verbessert werden. Abschliessend ist zu bemerken, dass der Einsatz und die Rahmenbedingungen von nichtprofessioneller Arbeit im Frühbereich in der Schweiz nur unzureichend erforscht sind. Dieser Bericht kann als Grundlage für entsprechende Forschungsprojekte dienen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Professionelles und nichtprofessionelles Handeln im Frühbereich	7
2.1	Die formale Dimension von Professionalität – Ausbildung, Organisationsbezug und Bezahlung	8
2.2	Die inhaltliche und qualitative Dimension von Professionalität	14
3	Aspekte (nicht-)professioneller Handlungskompetenz	17
3.1	Zum Kompetenzbegriff	18
3.2	Professionelle Handlungskompetenz: Wissen, Methodik und Praktische Intelligenz	20
3.3	Spezifische Kompetenzen für die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien und ihren Kindern	25
3.4	Erfahrungsbedingte Kompetenzvorteile von Nichtprofessionellen	27
3.5	Die Schulung von Handlungskompetenz	28
3.6	Organisationale Rahmenbedingungen zur Sicherung kompetenten Handelns von Nichtprofessionellen	30
4	Der Einsatz von «Ehrenamtlichen» in Forschungs- und Fachliteratur	33
4.1	Vorbemerkungen zu «ehrenamtlicher» oder «freiwilliger» Arbeit	33
4.2	Die Motive von Ehrenamtlichen – übergeordnete Klassifizierungen	36
4.3	Die Motive von Ehrenamtlichen – konkrete Forschungsergebnisse	37
4.4	Das Management von Laienhelferinnen	39
5	Analyse von drei Programmen für sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter	41
5.1	<i>schritt:weise</i>	42
5.2	<i>Migram</i> – Ausbildung von Schlüsselpersonen aus der Migrationsbevölkerung	45
5.3	<i>Frühe Hilfen in der Caritas</i>	47
6	Rückblick und Ausblick	52
7	Literatur	55

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Schweizer Bildungssystem (SBFI 2017)	9
Abb. 2: Modell zur Didaktisierung Praktischer Intelligenz (Stamm 2018, S. 31)	29

1 Einleitung

Die wichtigsten Inhalte des Kapitels in Kürze

Im Frühbereich, aber auch in andern professionellen Handlungsfeldern ist der Einsatz von Nichtprofessionellen weit verbreitet. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Qualität der Betreuung und Unterstützung von kleinen Kindern und ihren Familien ausreichend gesichert ist. Dieser Bericht will klären,

- in welchen Hinsichten sich professionelle von semi- und nichtprofessionellen Tätigkeiten unterscheiden,
 - was die wichtigsten Aspekte professioneller Handlungskompetenz sind, welche dieser Aspekte auch Nichtprofessionelle erwerben können,
 - welches die wichtigsten Motive von Nichtprofessionellen für ihre Tätigkeit sind,
 - welche Aspekte beim Management von Nichtprofessionellen besonders beachtet werden müssen,
 - welche organisationalen Rahmenbedingungen für eine qualitativ möglichst hochstehende Arbeit von Nichtprofessionellen gegeben sein müssen,
 - welche Good-Practice-Beispiele von Programmen mit Nichtprofessionellen für sozial benachteiligte Familien mit kleinen Kindern es gibt und
 - welche Forschungslücken in Hinblick auf den Einsatz von Nichtprofessionellen im Frühbereich bestehen.
-

Die frühe Kindheit ist das wohl wichtigste Handlungsfeld der Prävention, weil in dieser Lebensphase die Grundlagen der Resilienz eines Menschen gelegt werden (Hafen 2014) und sich übermässige Stressbelastung lebenslang negativ auf die körperliche und psychosoziale Entwicklung eines Menschen auswirken kann (Brown et al. 1998). In dieser Lebensphase sind insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien¹ überdurchschnittlich häufig von ungünstigen Lebensbedingungen betroffen (Stringhini et al. 2017). Die damit einhergehenden Belastungen bieten einen Erklärungsansatz für den Umstand, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien als Erwachsene selbst überdurchschnittlich oft von sozialer Benachteiligung betroffen sind, häufiger unter chronischen Krankheiten leiden und deutlich früher sterben (Marmot 2010).

Obwohl ein angemessenes Angebot an unterschiedlichsten Unterstützungsleistungen in der frühen Kindheit für alle Familien wichtig ist, sind die sozial benachteiligten Familien doch in besonderem Ausmass auf den Zugang zu solchen Angeboten angewiesen (Eurydice-Netz 2009)². Dabei stellt sich das Problem, dass diese Familien tendenziell aufgrund ihres tiefen Bildungsstandes und migrationsbedingter kultureller Unterschiede durch die bestehenden Angebote im Bereich der frühen Förderung nur beschränkt erreicht werden (Burger et al. 2017). Aufsuchende und niederschwellige Angebote im sozialen Nahraum und die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind demnach vielversprechende Ansätze, um Familien in belastenden Lebenslagen zu erreichen (Knaller 2013). Dabei ist es wichtig, die auch bei sozial benachteiligten Familien oft vorhandenen Ressourcen ansprechend zu würdigen und zu nutzen (Wilson-Simmons et al. 2017).

Aufsuchende und niederschwellige Angebote im sozialen Nahraum sind im Vergleich zu herkömmlichen Beratungsangeboten (z. B. im Kontext der Mütter- und Väterberatung) und erst recht im Vergleich zu massenmedial verbreiteten Informationsangeboten verhältnismässig personal- und damit kostenintensiv. Dazu kommt die Herausforderung, dass die Familienbegleitung möglichst gut auf die kulturellen Besonderheiten ihrer Zielgruppe eingestellt sein sollte, die sich aus dem tiefen sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund ergeben, um mit ihrer Unterstützung anschlussfähig zu sein. Entsprechend bietet sich in diesem Handlungsfeld der Frühen Förderung die Zusammenarbeit mit Personen ohne feldspezifische professionelle Ausbildung (in der Folge «Nichtprofessionelle» genannt³) an,

¹ «Soziale Benachteiligung» wird hier mit einem tiefen sozio-ökonomischen Status gleichgesetzt, der sich hauptsächlich aus der Kombination von einem tiefen Bildungsstand und geringem Einkommen ergibt und weitere soziale Benachteiligungen wie Isolation begünstigt.

² Gemäss Unicef (2013) leben knapp zehn Prozent der Schweizer Kinder unter der Armutsgrenze.

³ Die weiteren Ausführungen zeigen, dass sich der Begriff «Nichtprofessionelle» ausschliesslich auf das Fehlen einer berufsfeldspezifischen Ausbildung bezieht und nicht zwangsläufig auf die Qualität der ausgeübten Tätigkeiten.

die erstens die kulturellen Besonderheiten der Zielgruppe kennen, zweitens von dieser akzeptiert werden und drittens kostengünstig oder gar ehrenamtlich arbeiten. Solche auf die Bedürfnisse sozial benachteiligter Familien ausgerichtete Ansätze der Frühen Förderung werden nicht nur international, sondern auch in der Schweiz verfolgt – etwa mit dem Programm *schritt:weise*, das in vielen Regionen der ganzen Schweiz angeboten wird und gut evaluiert ist (Tschumper et al. 2012, Diez Grieser & Simoni 2012, Feller-Länzlinger 2013, Dreifuss & Lannen 2018).

Das Fehlen einer anerkannten Ausbildung führt immer wieder zu Diskussionen über die Qualität von solchen Angeboten. Im deutschen Sprachraum gibt es die Positionspapiere zum Einbezug von Nichtprofessionellen in die Frühen Hilfen, die durch die Nationalen Zentren für Frühe Hilfen in Deutschland (NZFHde 2015) und Österreich (NZFHat 2016) publiziert wurden und die ihre Aktivitäten ebenfalls mehrheitlich auf sozial benachteiligte Familien ausrichten. Abgesehen davon, dass die beiden Positionspapiere sehr praxisorientiert ausgerichtet sind und ihre wissenschaftliche Basis in einem einzelnen Projekt liegt (Deutschland) bzw. nicht ausgeführt wird (Österreich), fällt auf, dass in Hinblick auf Aktivitäten der Nichtprofessionellen auch gewisse Haltungsunterschiede bestehen. So identifiziert das österreichische Positionspapier drei Aktivitätsbereiche, die *nicht* in den Kompetenzbereich der Nichtprofessionellen fallen sollen:

- Rat und Hilfe bei der Erziehung (im Sinne einer gezielten Förderung von Elternkompetenzen),
- Rat bei Versorgung von Säuglingen und kleinen Kindern (z. B. Stillberatung),
- Beratung über weitere Betreuungs- und Unterstützungsmöglichkeiten,

während die Handlungsmöglichkeiten im Papier des deutschen NZFH weniger eng definiert sind. Die Frage nach den Kompetenzen von Nichtprofessionellen ist nicht nur im Qualitätsdiskurs der Frühen Förderung ein zentraler Diskussionspunkt. Auch wenn kaum bestritten wird, dass auch Nichtprofessionelle qualitativ hochstehende Arbeit leisten können und dass sie gegenüber Professionellen unter Umständen sogar gewisse Vorteile haben (z. B. einen nicht vorhandenen oder geringeren Statusunterschied zu den Zielpersonen), besteht die Befürchtung, dass die unbestreitbaren Errungenschaften der Professionalisierung einem vermehrten Einbezug von nichtprofessionell Tätigen zum Opfer fallen. Das ist insbesondere dann zu befürchten, wenn der Einbezug von Nichtprofessionellen in erster Linie darauf ausgerichtet ist, die Kosten in den unterschiedlichen Aktivitätsbereichen möglichst tief zu halten. Diese Befürchtungen sind durchaus berechtigt, wie der umfassende Einbezug von Vorpraktikantinnen in Schweizer Kindertagesstätten zeigt. Andererseits kann argumentiert werden, dass ein verstärkter Einbezug von Nichtprofessionellen in unterschiedlichen Handlungsfeldern ohnehin unvermeidbar ist. Gründe für diese Vermutung lassen sich in den knapper werdenden Staatsfinanzen, der demografischen Entwicklung, der Verlängerung des Lebensalters und der Pflegebedürftigkeit oder in der Veränderung der Arbeitswelt – Stichwort Industrialisierung 4.0 – finden.

Wie virulent die Thematik auch im Frühbereich ist, zeigt eine Erhebung des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV 2016). Sie zeigt, dass durchschnittlich 44 Prozent der in Kindertagesstätten tätigen Personen über keinen spezifischen Berufsabschluss verfügen. Die Mehrheit dieser Nichtprofessionellen sind Praktikanten/-innen. Diese unterscheiden sich in mancher Hinsicht von den hier im Fokus stehenden Nichtprofessionellen; viele Fragen in Hinblick auf die Qualität ihrer Arbeit und die Rahmenbedingungen, die diese Qualität sichern sollen, sind jedoch durchaus vergleichbar und werden entsprechend als Vergleichsaspekt in diesen Bericht mit einbezogen. Als weiteres Indiz, dass die Professionalisierung der Arbeit in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in unterschiedlichem Ausmass gesichert ist, bietet eine Studie zur Situation im Bereich der Spielgruppen (Feller-Länzlinger et al. 2013). Hier zeigt sich, dass zwar knapp über vier Fünftel der Spielgruppenleiterinnen eine Spielgruppenausbildung von mindestens 80 Stunden abgeschlossen haben, dass aber gleichzeitig mehr als drei Viertel der Spielgruppenleiter/-innen über keine pädagogische Grundausbildung verfügen. Dass die Professionalisierung auch in diesem Bereich vorangetrieben wird, zeigt ein Überblick über die aktuell verfügbaren Spielgruppenausbildungen, die durchgehend eine Präsenz von mindestens 200 Stunden kombiniert mit Praxistätigkeit vorsehen (SSLV 2017).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass das Ausmass der Professionalisierung von Aktivitäten und die damit verbundenen Qualitätsanforderungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern Anlass zu Diskussionen gibt. In diesem Bericht sollen grundsätzliche Überlegungen zu dieser Diskussion angestellt werden. Im Fokus stehen zwei Fragen: Welches Potenzial liegt in einem systematischen Einbezug von Nichtprofessionellen und welche Qualitätsaspekte müssen

dabei unbedingt beachtet werden? Die Antworten auf diese Fragen könnten für unterschiedliche Handlungsfelder von Interesse sein. Im Sinne einer thematischen Eingrenzung fokussieren die Ausführungen in diesem Bericht jedoch vor allem auf den Frühbereich und hier auf die Zielgruppe der sozial benachteiligten Familien. Folgende Unterfragen stehen dabei im Fokus:

- Nach welchen Kriterien lassen sich Nichtprofessionelle von Professionellen und Semiprofessionellen unterscheiden und welche unterschiedlichen Kategorien von Nichtprofessionellen gibt es?
- Was sind die wichtigsten Aspekte professionellen Handelns und welche dieser Aspekte können auch bei Nichtprofessionellen gefördert werden?
- Gibt es Vorteile des Einsatzes von Nichtprofessionellen im Vergleich zum Einsatz von Professionellen?
- Wie ist der Stand der Forschung zu den Motiven und Rahmenbedingungen von Nichtprofessionellen im Bereich der Unterstützung von sozial benachteiligten Familien mit Kindern unter vier Jahren, in andern Bereichen der Frühen Förderung sowie in ausgewählten andern professionellen Handlungsfeldern?
- Welche Qualitätskriterien für den Einsatz von Nichtprofessionellen müssen mit Blick auf die rezipierten wissenschaftlichen Erkenntnisse und professionstheoretische Überlegungen gegeben sein, um einen qualitativ möglichst hochstehenden Einsatz zu gewährleisten?
- Gibt es Good-Practice-Beispiele in Hinblick auf eine qualitativ hochstehende Einbindung von Nichtprofessionellen im Kontext der Unterstützung von sozial benachteiligten Familien im Frühbereich?
- Was sind die wichtigsten Forschungslücken in Hinblick auf den Einsatz von Nichtprofessionellen im Frühbereich?

Beim Grundlagenbericht handelt es sich um eine Literaturarbeit. Auf der Ebene der Theorie wird vor allem die soziologische Systemtheorie (Luhmann) in anschaulicher Form genutzt, um die vorliegenden Erkenntnisse aus der Forschung zu integrieren und den Bezug zur Praxis herzustellen. In Hinblick auf die empirische Datenlage werden Übersichtsarbeiten zum Stand der Forschung beigezogen, die gegebenenfalls durch die Ergebnisse aus einzelnen, gross angelegten Studien ergänzt werden. Im Vordergrund der Suche in den relevanten Datenbanken stehen Studien zum Einsatz von Nichtprofessionellen im Frühbereich. Diese werden ergänzt durch Studien aus andern Einsatzbereichen wie Familien mit älteren Kindern, der Betreuung älterer Menschen oder der Palliativpflege. Zudem sollen auch praxisorientierte Dokumente wie Policy Papers und Positionspapiere beigezogen werden.

Die Ausführungen in Kapitel 2 haben zum Ziel, die Differenz der unterschiedlichen Begriffe und Konzepte rund um professionelles und nichtprofessionelles Handeln im Frühbereich zu klären, wobei die Klärung aus einer formalen, einer inhaltlichen und einer berufspolitischen Perspektive erfolgt. In Kapitel 3 werden die unterschiedlichen Aspekte (nicht)professioneller Handlungskompetenz beleuchtet. Nach einleitenden Bemerkungen zum Kompetenzbegriff im Allgemeinen werden die drei zentralen Elemente professioneller Handlungskompetenz (Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Praktische Intelligenz) sowie spezifische Kompetenzen für die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien beschrieben. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einigen grundlegenden Bemerkungen zur Schulung von Handlungskompetenz und zu den organisationalen Rahmenbedingungen zur Sicherung kompetenten Handelns von Nichtprofessionellen. In Kapitel 4 wird anhand von Forschungsarbeiten und Policy Papers ein Überblick über die Motive und die wichtigsten Aspekte des Managements von Ehrenamtlichen im Frühbereich und in andern professionellen Handlungsfeldern gegeben. In Kapitel 5 werden zwei Programme aus der Schweiz und aus Deutschland näher angeschaut, die auf sozial benachteiligte Familien mit kleinen Kindern ausgerichtet sind und Nichtprofessionelle systematisch einsetzen. Im Schlusskapitel 6 werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und es wird ein Blick auf offene Fragen und mögliche Forschungsprojekte geworfen.

2 Professionelles und nichtprofessionelles Handeln im Frühbereich

Die wichtigsten Inhalte des Kapitels in Kürze

Bei der Definition von Begriffen wie Profession oder professionell lassen sich eine formale und eine inhaltliche Dimension unterscheiden. Die formale Dimension bezieht sich auf zertifizierte Aus- und Weiterbildungen. Entsprechend werden hier folgende Kategorien unterschieden:

- Professionelle verfügen über eine berufsfeldspezifische, eidgenössisch anerkannte Aus- und gegebenenfalls eine Weiterbildung.
- Semiprofessionelle verfügen über eine berufsfeldspezifische Ausbildung, die nicht eidgenössisch anerkannt ist (z. B. Spielgruppenleitung).
- Nichtprofessionelle verfügen über keine berufsfeldspezifische Ausbildung.

Im Fokus dieses Berichts stehen lediglich Personen, die ihre Tätigkeit im Kontext einer fachspezifischen und staatlich anerkannten Organisation ausüben, nicht aber Personen, die rein privat (z. B. im Rahmen der Familie oder Nachbarschaft) tätig sind.

Die inhaltliche Dimension der Begriffe rund um professionelles Handeln bezieht sich auf Qualitätsaspekte des Handelns. Der Einsatz von Nichtprofessionellen in professionellen Handlungskontexten ist entsprechend nur zu verantworten, wenn es zu einer angemessenen (nichtformalen) Professionalisierung der Nichtprofessionellen kommt.

Professionalisierung ist ein wichtiges Element der heutigen funktional differenzierten, den Menschenrechten verpflichteten Gesellschaft. Im Fokus aller Professionen steht der Mensch als Person, wobei die unterschiedlichen Professionen sich unterschiedlichen Aspekten einer Person oder relevanten Faktoren ihrer Umwelt annehmen (Luhmann 2002, Kieserling 1998). Die Kinderärztin kümmert sich um die körperliche Gesundheit eines Kindes, die Pädagogin um seine Bildung und Erziehung, der Heilpädagoge um die spezifische Förderung bei Entwicklungsverzögerungen, die Sozialarbeiterin um Exklusionsprobleme der Familie (z. B. die Erwerbslosigkeit des Vaters oder eine Schuldenproblematik), die Psychologin um die postpartale Depression der Mutter usw.

Begriffe wie «Professionalisierung», «Professionalität», «professionell» sind nicht einfach zu definieren – insbesondere, wenn sie an den gebräuchlichen Begriffen wie «Beruf» oder negativen Formulierungen wie «nichtprofessionell» oder «unprofessionell» gegenübergestellt werden. Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel geklärt werden, wie die Begriffe in diesem Bericht verwendet werden. Um eine möglichst klare Unterscheidung von «professionell», «semiprofessionell» und «nichtprofessionell» tätigen Personen im Frühbereich zu erreichen, wird diese begriffliche Klärung auf zwei Ebenen angestrebt: Die erste Ebene (Kap. 2.1) bezieht sich auf die formale Dimension von Professionalität. Sie umfasst einerseits Aus- und Weiterbildungen, die auf die Vorbereitung und Befähigung für die Arbeit mit kleinen Kindern und ihren Familien ausgerichtet sind und andererseits auf die formalen Organisationen, in deren Kontext diese Arbeit ausgeübt wird. Während bei der Aus- und Weiterbildung der Kompetenzerwerb und das professionelle/berufliche Selbstverständnis der zukünftigen Fachpersonen im Vordergrund steht, ist der Bezug zur formalen Organisation vor allem darum von Bedeutung, weil diese Organisationen (Kitas, Spielgruppen usw.) die Rahmenbedingungen dieser Arbeit prägen. Von dieser an formalen Kriterien orientierten Deutung der Begriffe rund um Professionalität wird die Deutung von Begriffen wie «professionell» unterschieden, die sich auf der inhaltlichen Dimension bewegt und an qualitativen Aspekten orientiert (Kap. 2.2). Diese Unterscheidung einer formalen und einer inhaltlichen Fassung des Begriffs «professionell» ermöglicht, auch das Handeln von Nichtprofessionellen (formales Kriterium) als «professionell» (Handeln mit professioneller Qualität als inhaltliches Kriterium) zu bezeichnen. Zudem lassen sich die Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Dimensionen untersuchen. Zum Abschluss dieses Kapitels (Kap. 2.3) soll die Diskussion um Professionalisierung mit der berufs- bzw. professionspolitischen Perspektive ergänzt werden.

2.1 Die formale Dimension von Professionalität – Ausbildung, Organisationsbezug und Bezahlung

Die Ausbildung

Die Professionalisierung unterschiedlicher Handlungsbereiche setzt (zumindest im europäischen Kulturraum) im Kontext der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft im späten 19. Jahrhundert ein und setzt sich bis heute fort (Stichweh 1996, 2000). Sie ist begleitet durch die Ausdifferenzierung von Professionen, Berufen, semiprofessionellen Tätigkeiten und den formalen Organisationen, in deren Kontext sie ausgeübt werden, sowie formalisierten Aus- und Weiterbildungen. Diese Bildungsangebote sind darauf ausgerichtet, Fachpersonen im Kontext des Gesundheitssystems, des Systems der Sozialen Arbeit und des Bildungssystems möglichst gut auf ihre Tätigkeit zum Wohle der ihnen anvertrauten Menschen vorzubereiten. Sie werden durch formale Organisationen angeboten, die auch die Berechtigung haben, den erfolgreichen Abschluss der Aus- und Weiterbildungen durch Zertifikate zu dokumentieren: Universitäten, Fachhochschulen, Höhere Fachschulen und weitere, teils private Bildungsorganisationen.

Es ist naheliegend, dass der Kompetenzerwerb und die Qualität der professionellen Arbeit von der Dauer, der didaktischen Gestaltung und dem akademischen Niveau der Ausbildungen beeinflusst wird (Keller 2017). Entsprechend lässt sich eine Hierarchie der Ausbildungen erstellen, die sich zumindest theoretisch in den Handlungskompetenzen der Fachpersonen abbilden sollte. Diese Hierarchie bildet sich in der professionellen Praxis nicht nur in der zugeschriebenen Handlungskompetenz, sondern auch in Graden der Autonomie in Bezug auf die Entscheidungskompetenz der einzelnen Berufe ab. Bei den als «Professionen» bezeichneten Berufen ist diese Autonomie grösser als bei den andern Berufen (Mieg 2016)⁴ und bei diesen Berufen grösser als bei nebenberuflichen Bildungsangeboten, die ausserhalb des offiziellen nationalen Bildungssystems angeboten werden. So ist im Gesundheitssystem die Autonomie von Ärztinnen und Ärzten höher als jene von Pflegefachkräften mit Bachelorabschluss, die wiederum über mehr professionelle Autonomie verfügen als eine Mitarbeiterin mit einem Berufsabschluss als Fachperson Gesundheit. Das Schweizer Bildungssystem (Abb. 1) verkörpert diese Hierarchisierung durch die Unterscheidung einer Sekundar- und einer Tertiärstufe, die an die obligatorische Grundbildung anschliessen. Auf dieser Ebene werden zwei grundsätzliche Bildungswege unterschieden, die in einem beschränkten Ausmass durchlässig sind: der Weg der Berufsbildung (Tertiärstufe B) und der Hochschulweg (Tertiärstufe A).

⁴ Die Diskussion, welche Berufe als Professionen zu bezeichnen sind und welche «nur» als Berufe, wird in unterschiedlichen Handlungsfeldern kontrovers geführt – unter anderem auch in der Sozialen Arbeit (vgl. Luhmann 1973, die Aufsätze in Merten 2000 oder Staub-Bernasconi 2007). Da es, wie nachfolgend ausgeführt, plausibel ist, dass nicht nur Fachpersonen aus einer Profession, sondern auch Berufspersonen «professionell» handeln können und entsprechend über ein gewisses Ausmass an «Professionalität» verfügen, ist diese Diskussion um die Unterscheidung von Berufen und Professionen für die Ausführungen in diesem Bericht von untergeordneter Bedeutung und wird in diesem Bericht entsprechend nicht weiterverfolgt.

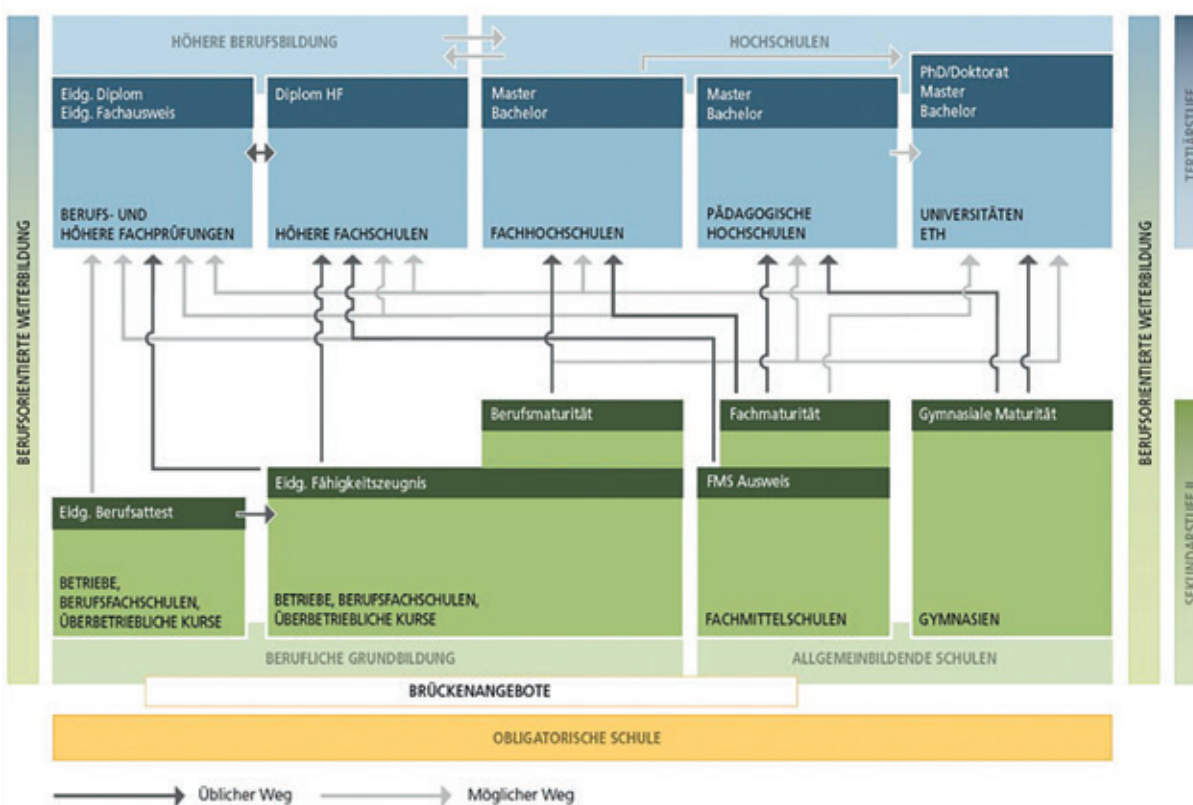


Abb. 1: Das Schweizer Bildungssystem (SBFI 2017)

Nimmt man die für die FBBE relevanten Professionen/Berufe als Beispiel, so lässt sich eine differenzierte Hierarchisierung abbilden: Auf der Ebene der beruflichen Grundbildung gibt es in der FBBE kein Eidgenössisches Berufsattest (EBA), wobei die Einführung eines solchen in der Fachwelt diskutiert wird, um die Durchlässigkeit von Aus- und Weiterbildungen ausserhalb des formalen Bildungssystems zu erhöhen (Dubach et al. 2017, S. 33). Die bis dahin einzige Berufsausbildung auf der Sekundarstufe des formalen Bildungssystems ist die dreijährige Berufslehre zur Fachperson Betreuung (FaBe) mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ). Auf der Tertiärstufe B der höheren Berufsbildung besteht in unterschiedlichen Berufsfeldern die Möglichkeit, eine Berufsprüfung und – darauf aufbauend – eine höhere Fachprüfung zu absolvieren. Im Bereich FBBE ist eine solche Möglichkeit (noch) nicht gegeben; die Einführung einer Berufsprüfung zur Spezialisierung in einem Fachbereich (z. B. Sprachförderung) wird aber ebenfalls diskutiert (Dubach et al. 2017, S. 22). Die bisher einzige anerkannte Ausbildung auf der Tertiärstufe B wird mit dem Erwerb des Diploms als Kindererzieher/in HF abgeschlossen, die durch Höhere Fachschulen (HF) angeboten wird. Auf der Ebene der Tertiärstufe A gibt es pädagogische, sozialpädagogische oder sonderpädagogische Grundausbildungen auf Bachelor- und Masterstufe, die durch Fachhochschulen (FH) angeboten werden. Einen Bachelorabschluss mit spezifischem Fokus auf die frühkindliche Pädagogik gibt es nicht; dafür bieten die Uni Konstanz und die Pädagogische Fachhochschule Kreuzlingen mit ihrem Master-Studiengang Frühe Kindheit ein spezifisch auf dieses Berufsfeld ausgerichtetes akademisiertes Ausbildungsangebot an, und an der Höheren Fachschule für Heilpädagogik kann ein Master in Sonderpädagogik mit Vertiefungsrichtung Heilpädagogik im Frühbereich absolviert werden. Schliesslich gibt es auf der Ebene der Fachhochschulen tertiäre Weiterbildungsangebote (Certificate bzw. Master of Advanced Studies CAS/MAS), die spezifisch auf den FBBE-Bereich ausgerichtet sind oder allgemeine pädagogische Kompetenzen vermitteln.

Neben den FBBE-relevanten Aus- und Weiterbildungsangeboten im formalen Bildungssystem gibt es eine Reihe von Angeboten von privaten Trägerschaften für Fachpersonen, die in niederschweligen Angeboten im FBBE-Bereich se-

miprofessionell tätig sind: Spielgruppenleiter/innen, Nannys, Tageseltern, Pflegeeltern und Hausbesucher/innen. Diese Angebote unterscheiden sich in Hinblick auf den Umfang massgeblich, wobei die Ausbildung zur Spielgruppenleitung in der Regel am meisten Lektionen umfasst. Diese Bildungsangebote werden von Personen ohne anerkannten Bildungsabschluss bzw. von Personen mit einem fachfremden Abschluss (z. B. KV) in Anspruch genommen. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, ob und wie diese Angebote inhaltlich besser koordiniert werden könnten und welche Möglichkeiten bestehen, Personen mit den entsprechenden Abschlüssen den Zugang zu Tätigkeiten in Organisationen (z. B. in einer Kita) zu ermöglichen, die prinzipiell auf den Einsatz von Fachpersonen mit FBBE-spezifischem formalem Abschluss (FaBe oder höher) ausgerichtet sind. Es gibt in der Schweiz ein entsprechendes Validierungsverfahren für die Anerkennung von Personen mit nichtformalen Abschlüssen und viel Praxiserfahrung als Fachperson Betreuung; die Erfahrungen zeigen jedoch, dass ein bestehendes Validierungsverfahren von den Interessierten als sehr anspruchsvoll und schriftlastig empfunden wird. Das legt Überlegungen zu einer Vereinfachung solcher Verfahren nahe, um den betroffenen Personen die berufliche Weiterentwicklung zu erleichtern (Dubach et al. 2017, S. 30).

Organisationsbezug und Professionalität

Wir wollen es bei diesem (sicher nicht vollständigen) Überblick über die Bildungslandschaft im FBBE-Bereich bewenden lassen und wenden uns dem zweiten Kriterium zu, das für die Unterscheidung von Professionellen, Semiprofessionellen und Nichtprofessionellen im Bereich FBBE herangezogen werden kann: dem Organisationsbezug der ausgeübten Tätigkeit (Klatetzki/Tacke 2005; Busse et al. 2016). In jedem Handlungsbereich erfolgt professionelles Handeln im Kontext einer formalen Organisation mit einem entsprechenden Auftrag. Das kann eine staatliche Organisation sein oder eine Organisation mit privater Trägerschaft (Verein, Stiftung) bzw. eine profitorientierte oder eine Nonprofitorganisation. Ein wichtiger Aspekt formaler Organisationen ist ihre klar definierte Kopplung zum Rechtssystem als «juristische Personen». Weiter erleichtern Organisationen eine Systematisierung der Tätigkeiten, die in ihrem Kontext ausgeübt werden, durch organisationspezifische Programme (Luhmann 2000). Von besonderer Bedeutung ist im Kontext der formal organisierten FBBE die Systematisierung von qualitätsbezogenen Aspekten im Rahmen der Prozess- und der Strukturqualität, auf die in den Kapiteln 3 und 4 im Detail eingegangen wird. Die Beachtung dieser Qualitätsaspekte wird nicht nur intern, sondern auch von aussen (etwa durch Subventionsgeber, Verwaltung, Fachverbände) beeinflusst, an denen sich die Fachorganisationen orientieren bzw. sich orientieren müssen.

Zieht man die beiden Kriterien «Ausbildung» und «Organisationsbezug» zur Klärung von professionell, semiprofessionell und nichtprofessionell Tätigen bei, dann wird in diesem Bericht von «Professionellen», «professionell Tätigen» oder «professionellen Fachpersonen» gesprochen, wenn diese Personen über einen eidgenössisch anerkannten, FBBE-relevanten Bildungsabschluss verfügen (z. B. EFZ FaBe) und wenn ihr Handeln im Kontext von Organisationen erfolgt, die einen formalen Auftrag im Bereich der FBBE haben (z. B. eine Kita). Von «Semiprofessionellen» ist die Rede bei Personen ohne eidgenössisch anerkannten FBBE-spezifischen Abschluss, die mit Erfolg eine substanzielle nebenberufliche Ausbildung mit Diplom absolviert haben und ihre Tätigkeit unter der fachlichen Kontrolle durch den Staat oder eine Fachorganisation ausüben. Von «Nichtprofessionellen» schliesslich wird hier bei Personen ohne handlungsfeldrelevante Ausbildung gesprochen, die ihre Tätigkeit im Kontext einer FBBE-Organisation bzw. unter fachlicher Kontrolle ausüben. Die Bezeichnung «nichtprofessionell» wird hier den Bezeichnungen «Freiwilligenarbeit» und «Ehrenamt» vorgezogen. Zum einen ist sie umfassender konzipiert und zum anderen sollte ja auch die professionelle Arbeit freiwillig und nicht unter Zwang erfolgen. Schliesslich können auch professionell ausgebildete Personen ehrenamtlich, also ohne Bezahlung, tätig sein.⁵

⁵ Diese Definition lässt sich auch auf andere Altersstufen im pädagogischen Bereich anwenden, z. B. beim Einsatz von Nichtprofessionellen im Rahmen von schulischen Tagesstrukturen. Auch andere professionelle Handlungsbereiche wie die Pflege oder die Betreuung von älteren Menschen könnte mit dieser Unterscheidung von professionellen bzw. nichtprofessionellen Personen beobachtet werden – etwa, wenn Hauswirtschaftsmitarbeitende im Rahmen der Spitex leichte pflegerische Aufgaben oder eine Funktion im Sinne der Prävention oder Früherkennung übernehmen (Wächter et al. 2013). Die Schlussfolgerungen dieses Berichts sind entsprechend auf diese Handlungsbereiche übertragbar.

An einigen Beispielen ausgeführt, bedeutet dies, dass nicht nur Laienhelferinnen, die in einem professionell geführten Programm wie *schritt:weise* eingesetzt werden, als Nichtprofessionelle definiert, sondern auch Praktikantinnen und Praktikanten, die in einer Kita arbeiten. Ebenfalls der Kategorie der «Nichtprofessionellen» werden Personen zugeordnet, die ihre Lehre als FaBe in einer Kita absolvieren. Eine Person mit Spielgruppenleitungsausbildung, die in einer Kita arbeitet, würde hingegen als «semiprofessionell» bezeichnet. Als «semiprofessionell» wiederum würden z. B. Spielgruppenleiter/innen mit der entsprechenden Ausbildung bezeichnet, die eine dem Spielgruppenverband angeschlossene Spielgruppe leiten, aber auch Tageseltern, die eine Ausbildung zur Tagesmutter bzw. zum Tagesvater absolviert haben und einem Tageselternverein angeschlossen sind. Bei Nannys mit einer entsprechenden Ausbildung wäre von «Semiprofessionalität» zu sprechen, wenn ihre Tätigkeit einer systematischen fachlichen Begleitung und Unterstützung unterliegt, was in der Schweiz nicht durchgehend der Fall ist.

Nicht im Fokus dieses Berichts steht die nichtprofessionelle FBBE-Arbeit, die im Kontext der Kernfamilie, durch Grosseltern oder durch Bekannte erfolgt. Dabei ist für die hier gewählte Unterscheidung nicht von Bedeutung, ob die Mutter eines Kindes eine Ausbildung als Heilpädagogin oder als Juristin hat. In Hinblick auf die pädagogische Qualität der Erziehung des Kindes mag dies sehr wohl von Bedeutung sein, aber es ist ein Faktor, der sich auf den Privatbereich bezieht. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Privaten steht hier nicht im Fokus, weil die Handlungsfreiheit in diesem Bereich nur in absoluten Ausnahmefällen – insbesondere bei einer offensichtlichen Gefährdung des Kindeswohls – beschränkt werden soll. Entsprechend kann es auch nicht das Ziel sein, eine formalisierte Prüfung für werdende Eltern einzuführen oder die Grosseltern zum Besuch einer Weiterbildung mit Zertifikat zu verpflichten. Auch die Verpflichtung zur Inanspruchnahme von professionellen Angeboten der familienergänzenden Kinderbetreuung (analog zur allgemeinen Schulpflicht) oder von medizinischen Unterstützungsangeboten soll nur in gut begründeten Ausnahmefällen in Betracht gezogen werden.⁶ Die Freiheit und Eigenverantwortung der Familie bleiben bis auf die genannten Ausnahmen unbestritten. Andererseits gibt es gute Gründe dafür, den Familien umfassende, qualitativ hochwertige und möglichst niederschwellig zugängliche Unterstützungsangebote im Bildungs-, im Gesundheits- und im Sozialbereich zur Verfügung zu stellen.

Der Aspekt der Bezahlung

Schliesslich gibt es noch eine weitere Unterscheidung, die für die Anstellung von Personen im Frühbereich von Bedeutung ist: die Unterscheidung bezahlte/unbezahlte Arbeit. Die Tätigkeit ohne Bezahlung wird in der Literatur als «ehrenamtlich» oder «freiwillig» bezeichnet (Wehner & Güntert 2015, Hollstein 2015). Meist sind es Nichtprofessionelle, die ehrenamtlich arbeiten; es gibt aber auch Projekte, in denen Fachpersonen mit Ausbildung ehrenamtlich tätig sind. So sind im Netzwerk Gesunde Kinder in Brandenburg auch Hebammen ohne Bezahlung tätig.⁷ Auf der andern Seite gibt es Programme wie Opstapje (Sann & Thrum 2005) oder das davon abgeleitete Programm *schritt:weise* (vgl. Kap. 5), in denen Laienhelferinnen gegen eine Entschädigung tätig sind. Schliesslich gibt es neben den bezahlten bisweilen auch unbezahlte Praktika, die in Hinblick auf eine Ausbildung angetreten werden. Entsprechend lassen sich folgende Kategorien von Arbeit unterscheiden:

- Ohne Qualifikation und ohne Entlohnung: «nichtprofessionelles (klassisches) Ehrenamt»
- Ohne Qualifikation, aber mit Entlohnung: «nichtprofessionelle, bezahlte Arbeit (Laienarbeit)»
- Ohne Qualifikation, Entlohnung und mit Aussicht auf eine eidgenössisch anerkannte Ausbildung: «unbezahlte Praktikumsarbeit»

⁶ Ein Beispiel: Im Kanton Basel-Stadt werden Familien mit nicht deutschsprachigem Migrationshintergrund verpflichtet, ihre Kinder ab dem Alter von drei Jahren in eine deutschsprachige Spielgruppe zu schicken (Grob et al. 2014). Diese Verpflichtung erfolgt vor dem Hintergrund, dass die Landessprache neben der Muttersprache bis zum Alter von vier bis fünf Jahren einfacher möglich ist als später (Leopoldina 2014). Wenn ein Kind ohne Deutschkenntnisse ins formale Bildungssystem (Kindergarten) kommt, hat es – statistisch gesehen – in Hinblick auf den späteren Schul- und Berufserfolg deutliche Nachteile. Entsprechend ist die Regelung im Sinne des Kindeswohls, greift aber in die Autonomie der Eltern ein, wobei zu sagen ist, dass der Spielgruppenbesuch für diese Familien kostenfrei ist.

⁷ Gemäss E-Mail-Auskunft von Alexandra Sann vom Deutschen Jugendinstitut vom 13.4.2017.





- Ohne Qualifikation, aber mit Entlohnung und mit Aussicht auf eine eidgenössisch anerkannte Ausbildung: «Praktikumsarbeit»
- Ohne Qualifikation, aber mit Entlohnung im Rahmen einer Berufslehre: «nichtprofessionelle Arbeit im Rahmen einer Ausbildung (als Praktikant/in oder Lernende/r)»
- Mit nicht eidgenössisch anerkannter Qualifikation und ohne Entlohnung: «semiprofessionelles Ehrenamt»
- Mit nicht eidgenössisch anerkannter Qualifikation, aber mit Entlohnung: «semiprofessionelle Arbeit»
- Mit eidgenössisch anerkannter Qualifikation, aber ohne Entlohnung: «professionelles Ehrenamt»
- Mit eidgenössisch anerkannter Qualifikation und mit Entlohnung: «professionelle Arbeit»

2.2 Die inhaltliche und qualitative Dimension von Professionalität

Mit der Relationierung von professionellem, semiprofessionellem und nichtprofessionellem Handeln im Frühbereich stellt sich aus der Optik des professionellen Handelns die Frage, wie Nichtprofessionelle in professionellen Handlungsfeldern eingesetzt werden können, so dass dieser Einsatz aus professioneller Sicht verantwortet werden kann. Unterscheidungstheoretisch formuliert wird die Unterscheidung «professionell/semiprofessionell/nichtprofessionell» in die «professionell»-Seite eingeführt und aus dieser Perspektive beobachtet.⁸

Mit dieser Form von Beobachtung rücken unvermeidlich Qualitätsaspekte professionellen Handelns in den Fokus und mit ihnen die Frage, ob und wie die Qualität des Handelns der Nichtprofessionellen in professionellen Kontexten gesichert werden kann und welche Standards vorzusehen sind (Kaesehagen-Schwehn & Ziegenhain 2015, S.7). Im Vordergrund wird nicht das Ob, sondern das Wie stehen, denn könnte die Qualität ihres Handelns nicht in einem gewissen Ausmass gesichert werden, wäre ein Einsatz Nichtprofessioneller aus professioneller Sicht nicht zu verantworten.⁹ Das bedeutet, dass es beim systematischen Einbezug von Nichtprofessionellen in einen professionellen Handlungsbe- reich zwangsläufig zu einer gewissen Professionalisierung der Nichtprofessionellen kommt, ja kommen muss. Schliesslich stellt sich gerade in Hinblick auf diese Professionalisierung von Nichtprofessionellen eine weitere Frage: Gibt es möglicherweise auch Aspekte, welche die Qualität der Arbeit mit Kindern begünstigen, die nur von Nichtprofessionellen eingebracht werden, und wie werden diese Qualitätsaspekte durch die angestrebte Professionalisierung beeinflusst? Diese Frage wird Kapitel 3.4 aufgenommen.

Bevor in den Kapiteln 3 und 4 die wichtigsten Qualitätsaspekte professionellen Handelns und die dafür notwendigen organisationalen Rahmenbedingungen angeschaut werden, lohnt es sich, zuerst einige grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung und zur Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung der Tätigkeiten im Frühbereich anzustellen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass sich auch auf der Seite des professionellen Handelns (im oben formal definierten Sinn) massive Unterschiede in Hinblick auf die Professionalität ergeben. Niemand würde bestreiten, dass sich das Handeln einer Fachperson Betreuung (FaBe) in einer Kindertagesstätte durch eine gewisse Professionalität auszeichnet oder zumindest auszeichnen sollte. Das bedeutet, dass dieses Handeln zumindest einige der nachfolgend beschriebenen Aspekte professionellen Handelns umfassen sollte. Diese Erwartung ist legitim, obwohl FaBe ein Beruf und keine Profession darstellt. Andererseits ist auch klar, dass von einer Sozialpädagogin mit Fachhochschuldiplom «professionelleres» Handeln erwartet werden kann als von einer FaBe. Ihr Handeln soll wegen der fundierteren Ausbildung entsprechend mehr Aspekte professionellen Handelns umfassen, diese Aspekte sollten expliziter ausgeprägt

⁸ Das Umgekehrte wäre der Fall, wenn über die beschriebene «Professionalisierung» von Eltern oder Grosseltern über formalisierte Weiterbildungen nachgedacht würde. Dann käme es zu einer Einführung der Unterscheidung «professionell/nichtprofessionell» in die «nichtprofessionell»-Seite, was eine vollständig andere Perspektive ergibt. Luhmann (1994a) spricht hier mit Bezug auf dem Mathematiker George Spencer Brown von einem Re-entry, also von einem Wiedereintritt einer Unterscheidung in eine Seite der Unterscheidung.

⁹ Die Überlegungen lassen sich 1:1 auf Praktikanten/-innen übertragen. Wenn diese nur als kostengünstige Arbeitskräfte eingesetzt und keine ernsthaften Anstrengungen zur Professionalisierung unternommen werden, dann ist dies aus Qualitätssicht nicht zu verantworten.

und ihr Grad an beruflicher Autonomie höher sein. Ob das im Praxisalltag dann wirklich der Fall ist, ist eine empirische Frage. Es ist durchaus möglich, dass eine FaBe mit zehn Jahren Berufserfahrung und einer gut ausgebildeten Intuition im Kontakt mit Kindern im Kontext einer Kita «professioneller» und damit qualitativ hochstehender handelt als ein Sozialpädagoge, der seine Ausbildung eben erst abgeschlossen hat.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Begriffe «Professionalität» und «professionell» nicht nur formal definiert sind. Vielmehr werden die gleichen Begriffe auch genutzt, um die Qualität des Handelns zu bewerten. Im Fokus dieser Bewertung steht zum einen das Handlungspotenzial bzw. die Handlungskompetenz einer Fachperson, wobei diese Bewertung nicht nur, aber doch in beträchtlichem Ausmass an den höchsten relevanten Ausbildungsabschluss geknüpft ist. Zum andern werden die Begriffe auch dazu genutzt, um das Handeln selbst zu bewerten. Von «professionellem Handeln» oder von «Handeln mit hoher Professionalität» kann gesprochen werden, wenn die Qualitätsmerkmale, die aus der Perspektive der Profession als wichtig erachtet werden, in hohem Ausmass berücksichtigt werden (Mieg 2016, S. 30). Von «unprofessionellem Handeln» wäre im Gegenzug der Fall, wenn dies nicht geschieht. Die Begriffe «professionell» und «Professionalität» stehen entsprechend für ein Kontinuum, das sich zwischen zwei Polen (professionell/unprofessionell, Professionalität vorhanden/nicht vorhanden) erstreckt und zur Bewertung von Personen und Handlungen genutzt wird.

Die Bewertung der Professionalität einer Person und die Bewertung ihres Handelns können sich wohl beeinflussen, müssen nicht identisch sein müssen. Die Bewertung der Person bzw. ihrer Kompetenz ist eine theoretische und damit generalisierende Konstruktion, die stark auch durch formale Aspekte wie den höchsten Aus- oder Weiterbildungsabschluss geprägt ist, während die Bewertung des Handelns auf einer empirischen Beobachtung und damit auf Wahrnehmung beruht.¹⁰ Die Beeinflussung der beiden Ebenen kann wechselseitig erfolgen: So schreibt die Praktikumsleiterin einer Praktikantin in zunehmendem Ausmass Professionalität oder professionelle Kompetenz zu, wenn sie beobachtet, dass sich die Qualität ihrer Arbeit im Lauf des Praktikums verbessert. Umgekehrt wird die Beobachtung des Handelns durch die Zuschreibung von Professionalität an die Person beeinflusst. So wird das Handeln von Fachpersonen mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen nicht zwangsläufig, aber doch mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit unterschiedlich bewertet – dergestalt, dass das Handeln einer FaBe schneller als unprofessionell bezeichnet wird als das Handeln einer Sozialpädagogin mit einer Zusatzausbildung in Heilpädagogik.

Mit Blick auf die Verhaltensökonomie (Kahneman 2012) könnte man hier von einem «Priming-Effekt» sprechen. Bestimmte Aspekte beeinflussen die Beobachtung des Handelns von Fachpersonen stärker als andere. Einer dieser Aspekte ist die Berufsausbildung, die wie gesagt ein wichtiges Element der Zuschreibung von Professionalität und damit mit Reputation verbunden ist.¹¹ Diese Reputation erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass den Argumenten einer Fachperson mit einer höheren Ausbildung (z. B. im Rahmen einer Teambesprechung oder einer Supervision) mehr Beachtung geschenkt wird als einer Person mit geringer oder ohne Ausbildung – möglicherweise auch ungeachtet des Inhalts der Aussagen. Damit kommen in der professionellen Zusammenarbeit Machtaspekte ins Spiel, die auch bei der Zusammenarbeit von Professionellen und Nichtprofessionellen von Bedeutung sein können.

Es ist sicher wichtig, solchen Aspekten im Rahmen der Zuschreibung von Professionalität und der Bewertung von Handlungen als «professionell» oder «nichtprofessionell» Beachtung zu schenken. Andererseits ist doch davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Qualitätsaspekte professionellen Handelns in den Ausbildungsgängen mit unter-

¹⁰ Systemtheoretisch liesse sich anführen, dass die Wahrnehmung sich auf konkrete Unterschiede bezieht, die dann in der Bewertung mit Unterscheidungen in Bezug gesetzt werden, während die generalisierende Bewertung einer Person (analog zu einem «Vorurteil») auf Unterscheidungen beruhen kann, die nicht zwangsläufig durch Wahrnehmungen abgesichert sind. Vgl. dazu Luhmann (1994b, 20f).

¹¹ Die Reputation einer Person entspricht der Unterstellung, dass es Gründe dafür gibt, dass ihre Einflussnahme richtig sei, auch auf das Risiko hin, dass dem nicht so ist (Luhmann 1975).

schiedlicher Intensität vermittelt und eingeübt werden und dass diese Aspekte bei Fachpersonen mit einer anspruchsvolleren Ausbildung in einem umfassenderen Ausmass angelegt sind, als bei Personen mit einer weniger anspruchsvollen Ausbildung. Das bedeutet nicht zwangsläufig, aber doch mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, dass das Handeln einer Mitarbeiterin mit einer pädagogischen Grundausbildung und einer Zusatzausbildung in Heilpädagogik im Frühbereich wirklich «professioneller» ist als das Handeln einer Person mit einer Ausbildung als Spielgruppenleiterin. Wie gesagt: Das bleibt eine theoretische Annahme. Wenn nicht von einer solchen Annahme ausgegangen würde, müssten gar keine unterschiedlichen Ausbildungen angeboten oder, wie in der Untersuchung von Dubach et al. (2017) gezeigt, von Fachpersonen eingefordert werden.

Wie in Kapitel 3 im Detail ausgeführt wird, ist die praktische Erfahrung in spezifischen Handlungssituationen ein wichtiger Faktor für den Erwerb von professioneller Expertise. Wiederum gilt jedoch, dass die Basis wichtig ist, die in der Ausbildung für diesen Prozess gelegt wird (Mieg 2016, S. 30). Der vorgängig erwähnte Umstand, dass 44 Prozent der in einer Kita tätigen Personen ohne formalisierte Ausbildung arbeiten, muss entsprechend nachdenklich stimmen. Es gibt eine unüberschaubare Menge an Forschungsergebnissen aus der Entwicklungspsychologie (Erikson 1957), der Bindungsforschung (Bowlby 1951), der Stressforschung (Burkholder et al. 2016), aber auch aus naturwissenschaftlichen Disziplinen wie der Neurobiologie (Hüther/Krens 2008) oder der Epigenetik (Lehre der Genaktivierung) (Rutter 2006), die zeigen, wie entscheidend die ersten Lebensjahre für die gesundheitliche und die psychosoziale Entwicklung eines Kindes sind und welche Bedeutung der sozialen und räumlichen Umwelt bei dieser Entwicklung zukommt (vgl. mit Blick auf die Prävention Hafén 2014). Was Kinder für eine altersgerechte Entwicklung brauchen, ist – stark verdichtet – die Abwesenheit von chronischem Stress, tragende Bindungen zu erwachsenen Bezugspersonen, Kontakte zu andern Kindern und eine anregende Umgebung.

Die meisten Familien bieten ihren Kindern ein solches Umfeld (Stamm et al. 2012), aber auch sie sind zunehmend auf ein qualitativ hochstehendes Angebot familienergänzender Kinderbetreuung angewiesen. Immer mehr Frauen wollen ihre berufliche Karriere auch nach der Familiengründung weiterverfolgen, und die Wirtschaft ist auf ihre Kompetenzen und ihre Arbeitsleistung angewiesen (Stern et al. 2016, S. 8). Dazu kommt, dass die Familien im Zuge der zunehmenden Individualisierung immer kleiner werden und Betreuungsaufgaben immer weniger im Kontext der erweiterten Familie erledigt werden können. Dieser Trend zeigt sich an der steigenden Zahl der Alleinerziehenden, die in der Schweiz zu 22 Prozent von Sozialhilfe abhängig sind (Bundesamt für Statistik 2016). Am meisten auf die familienergänzende Kinderbetreuung sind die Kinder angewiesen, die in einer familiären Umgebung aufwachsen, die ihre Entwicklung hemmt. Das ist eine Umgebung, in der die Kinder zu wenig emotionale Zuwendung und Anregung erhalten und/oder in der sie körperlicher oder kommunikativer Gewalt ausgesetzt sind. Für diese Kinder ist es entscheidend, dass sie regelmässig mit andern sozialen Umwelten wie einer Spielgruppe oder einer Kita in Kontakt kommen, um positive Erfahrungen zu machen und die vielfältigen Lebenskompetenzen aufzubauen, die sie in der Schule und im sonstigen Leben bei der Bewältigung von Herausforderungen unterstützen und ihre Resilienz (Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen) fördern (Hafén 2014). Da der Aufenthalt in einer familienergänzenden Betreuungseinrichtung mit seinen vielen Aspekten der Fremdheit und der Neuheit für die Kinder statistisch gesehen stressfördernd ist, kommt der Qualität der Beziehungen und der Betreuung, also der Prozessqualität der FBBE ausserhalb der Familie, eine besondere Bedeutung zu. Weiter von zentraler Bedeutung ist die Qualität des Kontaktes mit den Familien selbst. Das gilt besonders für die Kontakte mit sozial benachteiligten Familien (Walter-Laager & Meier Magistretti 2015).¹²

¹² Vgl. dazu Kap. 3.

3 Aspekte (nicht-)professioneller Handlungskompetenz

Die wichtigsten Inhalte des Kapitels in Kürze

- Wie jede Kompetenz wächst auch die Handlungskompetenz in frühpädagogischen Handlungsfeldern auf der Basis zahlloser Erfahrungen, die in vergleichbaren Situationen gemacht werden. Aber auch vergleichbare Erfahrungen in andern Kontexten (z. B. in der Familie mit den eigenen Kindern) können einen wichtigen Beitrag leisten.
- Die Handlungskompetenz kann sich immer nur ausschnittsweise, nämlich anhand konkreter Situationen, beobachten lassen. Um eine tragfähige Vorstellung der Handlungskompetenz zu bekommen, braucht es viele solcher Beobachtungen. Dabei ist zu beachten, dass die Beobachtung von Handlungskompetenz nie objektiv, sondern aus der Perspektive der beobachtenden und beurteilenden Person erfolgt.
- Für die Schulung der Handlungskompetenz von Nichtprofessionellen im Kontext formaler FBBE-Organisationen braucht es ausreichend Gelegenheit, relevante Erfahrungen machen zu können, und es ist unabdingbar, dass Professionelle die Nichtprofessionellen bei der Reflexion dieser Erfahrungen unterstützen.
- Die drei zentralen Aspekte professioneller Handlungskompetenz sind (wissenschaftlich begründetes) Fach- und Methodenwissen sowie die Praktische Intelligenz, die entscheidend für eine kompetente Bewältigung von Alltagssituationen ist. Der Erwerb und die Schulung von Praktischer Intelligenz sind auch ohne in einer formalen Ausbildung erworbene Fach- und Methodenkompetenz möglich; sie erfordern aber entsprechende Rahmenbedingungen, die im Rahmen formaler Organisationen bereitgestellt werden können/sollen.
- In solchen Rahmenbedingungen können die drei zentralen Elemente der Praktischen Intelligenz (nach Stamm 2018) systematisch gefördert werden: die Wahrnehmungsfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit.
- Für die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien und ihren Kindern sowie für Familien mit Migrationshintergrund sind bestimmte Teilkompetenzen wie eine Sensibilität für übermässig vorhandene Stressfaktoren, die Aufmerksamkeit in Hinblick auf Probleme bei der Bindung von Mutter und Kind und eine ausgeprägte Ressourcenorientierung von besonderer Bedeutung.
- Andererseits bringen Nichtprofessionelle aufgrund ihrer Sozialisation bisweilen auch Kompetenzen mit, über die Professionelle nicht verfügen, weil sie nicht in den gleichen sozialen Verhältnissen leben oder nicht über die gleichen Erfahrungen verfügen, wie eine Frau mit Migrationshintergrund, die eigene Kinder grossgezogen hat. Dazu kommt, dass die Beziehung zwischen Nichtprofessionellen und den betreuten sozial benachteiligten Familien durch ein Mass an Reziprozität (Gegenseitigkeit) geprägt sein kann, das im Kontext professionell geleisteter Arbeit nicht möglich ist.
- Die drei zentralen Faktoren für die Sicherung der Qualität des Handelns von Nichtprofessionellen im Frühbereich sind eine umsichtige Auswahl dieser Personen, eine umfassende Begleitung durch Professionelle, die Modelllernen und systematische Reflexion ermöglichen, sowie Fort- oder Weiterbildungsangebote, die auf die Fähigkeiten und Lebensumstände der Nichtprofessionellen zugeschnitten sind.

In Kapitel 2 hat sich gezeigt, dass professionelles Handeln in seiner qualitativen Dimension massgeblich, aber nicht ausschliesslich durch den Grad der Ausbildung beeinflusst wird. «Nichtprofessionelle» wurden dabei als Personen definiert, die entweder ausserhalb professioneller Organisationen tätig sind oder keinen formalen Abschluss im Handlungsfeld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aufweisen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Aspekte analysiert, die einen Einfluss auf die Qualität des Handelns in professionellen Kontexten haben. Im Fokus dieses Kapitels soll die Handlungskompetenz stehen, also die Fähigkeit, den vielfältigen Herausforderungen im Praxisalltag auf eine Weise zu begegnen, dass die eigenen Handlungen zum grösstmöglichen Nutzen und nicht zum Schaden der Zielpersonen ausfallen. Bevor im Detail auf die unterschiedlichen Aspekte der Handlungskompetenz eingegangen wird, soll ein Blick auf den Kompetenzbegriff geworfen werden. Diese Klärung wird angestrebt, weil der Kompetenzbegriff mit seinen vielfältigen Fassungen als Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Lebenskompetenz, Gesundheitskompetenz und eben Handlungskompetenz usw. nur unzureichend definiert ist (Hafen 2016).

3.1 Zum Kompetenzbegriff

Kaufhold (2006, S. 21) spricht mit Verweis auf unterschiedliche Autoren von einem «inflationären» Kompetenzbegriff, für den kein einheitliches Verständnis erhofft werden könne. Vielmehr sei der Begriff «theorie relativ», was bedeute, dass Kompetenz jeweils «nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung» habe. In der Folge (ebda., S. 22ff.) führt Kaufhold Grundmerkmale von Kompetenz auf, die in der wissenschaftlichen Diskussion mehrheitlich akzeptiert würden:

- Kompetenz sei subjektgebunden und äussere sich in der Bewältigung von Handlungssituationen.
- Sie sei demnach als singuläres Merkmal auf individueller Ebene zu verstehen, das eine Voraussetzung zum Handeln darstelle.
- Nicht alle Aspekte der Kompetenz liessen sich objektiv prüfen. Elemente kompetenten Handelns in einer bestimmten Situation seien das Wissen, die Fähigkeiten/Fertigkeiten, die Motive und die emotionale Disposition des Handelnden.
- Das Handeln sei kontextgebunden und bestimme die handlungsrelevanten Kompetenzaspekte, während andere Aspekte in einer spezifischen Handlungssituation zwangsläufig verborgen blieben. Die Situation wiederum sei als subjektive Konstruktionsleistung zu verstehen.
- Kompetenz sei entwicklungsfähig und könne sowohl durch den Kompetenzträger als auch durch Dritte beeinflusst werden.

Analysiert man den Kompetenzbegriff aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie (Luhmann 1994a), so bietet sich an, die Ebene des Sozialen von der Ebene des Psychischen und der Ebene des Körpers deutlich zu unterscheiden (vgl. dazu und nachfolgend Hafén 2013). Die Systemtheorie geht davon aus, dass der Körper, die Psyche und das Soziale drei eigenständige Systemebenen darstellen, die sich aus unterschiedlichen Operationen konstituieren. Während sich das Gehirn als körperliches System über die Aktualisierung von Nervenzellnetzwerken und die biochemische Übertragung von elektrischen Signalen in den Synapsen (Schnittstellen zwischen den einzelnen Nervenzellen) reproduziert, reiht das psychische System Wahrnehmungen und Gedanken aneinander. Das Gehirn ist demnach nicht Teil der Psyche, sondern relevante Umwelt, und es ist der Wissenschaft noch nicht gelungen herauszufinden, wie aus dieser bioelektrischen Operativität des Gehirns die sinnerfüllte Ebene der Psyche hervorgeht. Umgekehrt erlauben es weder die herkömmlichen Elektroenzephalogramme (EEG) noch die neuartigen bildgebenden Verfahren, einen konkreten sinnhaften Gedanken zu erkennen. Sie bilden lediglich den Energieverbrauch in bestimmten Hirnregionen ab, von denen bekannt ist, welche Art von wahrgenommenen Gefühlen und bewussten Gedanken sie hervorbringen. Die sozialen Systeme wiederum reproduzieren sich über die Verkettung von Kommunikationen. Die Psyche und der Körper wiederum sind Aspekte der relevanten Umwelt der Kommunikation, nicht aber Teil der Kommunikation. Sie umfasst nur die mitgeteilte Information in Form von Sprache oder Zeichen, nicht aber die Gedanken der beteiligten Personen. Ohne diese psychische Umwelt jedoch ist die Operativität der Kommunikation genauso unmöglich wie die Operativität der Psyche beim Ausfall der neuronalen Operativität.

Wenn wir diese Überlegungen nun für die Analyse des Konzepts der Handlungskompetenz nutzen, dann lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden: die Dimension der individuellen, in Körper und Psyche verankerten Kompetenz der Fachperson und die Dimension der Manifestation dieser Kompetenz in der (sozialen) Handlungssituation. Stellen wir uns eine konkrete Situation in einer Kita vor:

Ein dreijähriges Mädchen versucht, eine stabile Kommode zu besteigen. Alleine vom Kinderstuhl aus schafft es die selbstgestellte Aufgabe nicht, also stellt es einen zweiten Stuhl daneben und hievt eine leichte Kiste umgekehrt auf die Stühle. So geht es: Das Mädchen klettert auf den Stuhl, auf die Kiste und dann auf die Kommode. Die Praktikantin, die das Geschehen aufmerksam beobachtet hat, klatscht in die Hände und beglückwünscht das Mädchen. Dieses strahlt über das ganze Gesicht. – In einer ruhigen Minute lobt die Praktikumsleiterin, welche die ganze Situation beobachtet hat, die Praktikantin dafür, dass sie erstens ihre Aufmerksamkeit auf diese nicht ganz ungefährliche Situation gerichtet habe, dass sie zweitens nicht sofort eingegriffen und so dem Mädchen ein Erfolgserlebnis ermöglicht habe und dass sie es drittens für seinen Erfolg gelobt habe. Sie ergänzt, dass die Bewältigung der Herausforderung

und das Lob der erwachsenen Person einen winzig kleinen Beitrag zum Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung des Mädchens leisteten. Das sei – wie sie sicher aus der Ausbildung wisse – eine wichtige Lebenskompetenz, welche die Resilienz des Kindes stärke.

Mit Blick auf dieses beliebige Beispiel lassen sich verschiedene theoretische Aspekte erläutern. Die Praktikantin hat eine Handlungssituation dadurch bewältigt, dass sie aktives Handeln (aufmerksames Beobachten, Lob) und Nicht-handeln (kein Eingreifen) kombiniert hat. Die Praktikumsleiterin hat dieses Handeln als angemessen (als «kompetent» oder «professionell») beurteilt und die Praktikantin dafür gelobt. Zudem hat sie die Gelegenheit genutzt, um einen Bezug zwischen der konkreten Situation und dem theoretischen Wissen herzustellen. Nun kann man sich aber durchaus vorstellen, dass eine andere Praktikumsleiterin die Kletterübung des Mädchens als viel zu gefährlich beurteilt hätte. In diesem Fall wäre sie hinzugeeilt, hätte das Mädchen weggehoben und Stühle und Kiste weggeräumt. Der Praktikantin hätte sie – in ihrer Erregung möglicherweise vor allen Kindern, vielleicht aber auch erst später – vorgeworfen, dass sie unvorsichtig sei. Sie solle sich nur vorstellen, welchen Stress mit den Eltern das gäbe, wenn die Kleine runterfiele und sich einen Zahn ausschläge.

Es geht hier nicht darum, die Korrektheit bzw. Unkorrektheit des Handelns der Praktikantin oder der Praktikumsleiterin zu beurteilen. Vielmehr lässt sich an diesem Beispiel zeigen, dass die Beurteilung kompetenten/inkompetenten Handelns kontingent (auch anders möglich) und damit eine Konstruktion ist, die auf bestimmten Beurteilungskriterien beruht. Mit Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnis, gemeinsame Reflexion, die Entwicklung einer kollektiven Haltung zum Einschätzen von Risikosituation und zum Aufbau von Risikokompetenz und ähnlichen qualitätssichernden Massnahmen lässt sich die Kontingenz des Verhaltens in konkreten Situationen zwar einschränken, aber nicht limitieren, denn die Situationen sind viel zu komplex, um sie «rezeptartig» bewältigen zu können.

Das Beispiel zeigt auch, dass die kompetente bzw. inkompetente Bewältigung der Situation (aus der Sicht der beiden Praktikumsleiterinnen) nicht zwangsläufig deckungsgleich ist mit der Kompetenz der Praktikantin. Eine Handlung ist so etwas wie ein soziales Blitzlicht, anhand dessen auf die vorhandene oder nicht vorhandene Kompetenz einer Person geschlossen wird. Die Generalisierung der Beobachtung als kompetent oder nicht kompetent erfolgt entsprechend nicht anhand einer, sondern anhand zahlreicher Beobachtungen unterschiedlicher Situationen. Wie vorgängig am Phänomen der Reputation gezeigt wurde, werden jedoch sowohl die Beurteilung der Bewältigung einer Situation als auch die generalisierende Beobachtung der Person als «kompetent» oder «nicht kompetent» von zahlreichen unbewussten Prozessen beeinflusst. Die Verhaltensökonomie (Kahneman 2012) bietet ein breites Spektrum an gut erforschten Phänomenen des Unbewussten. Die erwähnten Priming-Effekte und der Halo-Effekt, die übermäßige Gewichtung einer einzelnen Eigenschaft einer Person bei ihrer Gesamtbeurteilung, sind nur zwei von vielen Beispielen. Sie zeigen, dass unsere scheinbar «objektive» Beurteilung der Bewältigung von Situationen oder der Kompetenz von Menschen immer mitgeprägt ist durch individuelle Vorlieben, Vorurteile und weitere sozialisationsbedingte Strukturen, die die «Rationalität» der Beurteilenden beschränken. Es gehört dann zur Handlungskompetenz der Praktikumsleiterin, diesen Prägungen möglichst wenig Raum zu lassen, was unter anderem durch systematische individuelle und soziale Reflexion des Handelns unterstützt wird. Gerade die regelmässige Reflexion im Team ermöglicht, die individuellen Weltbilder und Haltungen einer professionellen Haltung anzugleichen, die (optimalerweise) in einer Einrichtung gelebt und auch immer wieder reflektiert wird.¹³

Mit Blick auf die theoretischen Ausführungen können Kompetenzen zusammenfassend als psychische und körperliche Strukturen eines Menschen bezeichnet werden. Diese Strukturen bilden und verstärken sich im Zuge der Auseinandersetzung mit der Umwelt, wobei die Lebenskompetenzforschung zeigt, dass die Grundlage vieler Lebenskompetenzen schon in den ersten Lebensjahren gelegt wird (Hafen 2017a). Auch das ist ein Grund dafür, warum in dieser Lebens-

¹³ Wir gehen auf den sozialen Aspekt der Haltung als Rahmenbedingung professioneller Arbeit in Kap. 4.2 noch näher ein.

phase für möglichst günstige Lebensbedingungen gesorgt werden sollte. Der springende Punkt für das Thema dieses Berichts ist, dass sich die unterschiedlichen Kompetenzen im Laufe des Lebens weiter stabilisieren und im Erwachsenenalter nicht mehr einfach zu verändern sind (Roth 2012). Aus diesem Grund ist es in der Ausbildung so wichtig, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern ausreichend Gelegenheit zu geben, in konkreten Handlungssituationen möglichst viele Gelegenheiten für den Kompetenzerwerb zu bieten (Hafen 2016). Im Praxisalltag nach der Ausbildung und natürlich auch im Praxisalltag der Nichtprofessionellen bieten die Begleitung durch eine erfahrene Fachperson und die gemeinsame Reflexion Möglichkeiten, um (für die Kinder und ihre Familien) ungünstige Verhaltensweisen und Einstellungen der Betreuungspersonen zu reflektieren und Lernprozesse zu ermöglichen. Das gilt vor allem für Betreuungspersonen ohne Ausbildung, aber nicht nur. Auch gut ausgebildete Fachpersonen machen Fehler, und es wäre für die Qualität der professionellen Tätigkeiten in Einrichtungen der FBBE von zentraler Bedeutung, eine entsprechende Fehlerkultur zu pflegen.¹⁴ Da alle Professionen, also nicht nur die frühkindliche Pädagogik, mit Menschen und Situationen zu tun haben, die kaum kalkulierbar sind, sind Fehler unvermeidbar. Wir werden jedoch – vor allem in der Schule, aber auch in den Prüfungen in Aus- und Weiterbildung – geradezu dazu getrimmt, keine Fehler zu machen, was den Aufbau einer Fehlerkultur beträchtlich erhöht.

3.2 Professionelle Handlungskompetenz: Wissen, Methodik und Praktische Intelligenz

Nach diesen grundsätzlichen Ausführungen zum Kompetenzbegriff soll nun die professionelle Handlungskompetenz in den Fokus genommen werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Frage, welche Aspekte der professionellen Handlungskompetenz bei Nichtprofessionellen vorausgesetzt und auch weiterentwickelt werden können und bei welchen das eher nicht der Fall ist. Als Ausgangslage soll der Hinweis von Stamm (2018, S. 15ff.) aufgenommen werden, dass die Diskussion um die Professionalisierung der Fachkräfte im Frühbereich massgeblich durch den Perspektivenwechsel von Betreuung zu Bildung beeinflusst wird. Auf der Suche nach einer Analogie dieses Perspektivenwechsels stösst man unweigerlich auf die Schule. Auch sie war in ihrer ersten Phase primär ein funktionales Äquivalent für die sich verändernde Familie und legte den Fokus vorerst deutlich auf die Betreuung und nicht auf die Bildung (Forneck 1997, S. 43; Fatke 2000, S. 6). Dies hat sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts verändert, wobei die Schule seit Ende des letzten Jahrhunderts infolge der sich schnell verändernden Familienstrukturen wieder mehr Betreuungsaufgaben (z. B. im Rahmen der Tagesstrukturen) übernimmt.

Der Vergleich der FBBE mit der Schule ist wenig hilfreich, wenn er nicht durch einige Bemerkungen zum Bildungsbegriff ergänzt wird. Bildung wird in diesem Bericht und in Übereinstimmung mit dem Orientierungsrahmen für FBBE (Simoni & Wustmann 2016) als ein Lernprozess verstanden, der umfassender ist als das, was im schweizerischen Schulsystem unter Bildung verstanden wird. Bildung kann auch als umfassender Aufbau von Lebenskompetenzen beschrieben werden. Der Aufbau von Lebenskompetenzen ist mit dem Lehrplan 21 bekanntlich auch in den Fokus der Schule gerückt. Seine Umsetzung kann jedoch so lange nicht wirklich gelingen, als frühe Selektion, Hausaufgaben und die Fokussierung auf wenige Hauptfächer den Schulbetrieb bestimmen (Hafen 2017b). Anstatt die leistungsorientierten Bildungsprinzipien von der Schule in den Kindergarten oder gar den Frühbereich zu tragen, wie dies immer häufiger geschieht, sollten die Prinzipien der frühkindlichen Bildung – selbstbestimmtes, interessengeleitetes, soziales, emotionales, bewegungsbezogenes und kreatives Lernen – in Ergänzung des kognitiven Lernens vermehrt in den Schulbetrieb einfließen. Das Ziel von FBBE ist in diesem Sinn, die Kinder nicht nur zu betreuen und sie zu erziehen, sondern ihnen in der Kita, Spielgruppe oder – in Zusammenarbeit mit den Eltern – zuhause eine Umgebung zu ermöglichen, welche die beschriebenen Bildungsprozesse begünstigt.

¹⁴ Vgl. dazu ebenfalls Kap. 4.2.

Die Geschichte der Auseinandersetzung mit Aspekten professionellen Handelns ist lang. So bietet Aristoteles (1999) in seiner Nikomachischen Ethik eine Definition von zielgerichtetem Handeln, die vieles gemeinsam hat mit dem heutigen Verständnis von professionellem Handeln. Die Grundlage dieses Handelns bilden drei Elemente: das relevante Wissen (episteme), die geeignete Methodik (techné) und die Klugheit (phronesis). Auf der Ebene des Wissens (auch bezeichnet als Fachkompetenz) geht es darum, dass das professionelle Handeln explizit oder zumindest implizit mit wissenschaftlich generiertem Wissen begründet sein soll. Von einer expliziten Begründung wäre die Rede, wenn eine Fachperson in der Lage ist, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnis zu begründen, was sie tut. Das ist ein Anspruch, den auch viele Fachpersonen mit einem Hochschuldiplom (etwa in Sozialpädagogik) oft nur ansatzweise einlösen können. Ein Grund dafür können die strukturellen Rahmenbedingungen sein, die es in vielen professionellen Handlungsfeldern nicht ausreichend erlauben, das in der Ausbildung erworbene Wissen kontinuierlich aufzufrischen und es systematisch in Bezug zur Praxis zu setzen. Von einer impliziten Begründung kann man sprechen, wenn die Fachperson ihr Handeln nicht mit Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnis begründen kann, aber ihre Tätigkeit in Übereinstimmung mit dem Handlungskonzept der Institution ausübt, das seinerseits explizit begründet ist. Es wäre sicher ideal, aber unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht durchgängig realisierbar, wenn jede Fachperson im Frühbereich über ausreichendes Fachwissen verfügt und dieses auch anführen kann. Ansonsten muss es das Ziel sein, das implizite und intuitive Wissen der Beteiligten (auch der Nichtprofessionellen) zu stärken, und das ist nur durch Praxiserfahrung und Reflexion möglich.

Die Methodik ist die Disziplin, die sich mit der Frage auseinandersetzt, wie professionelle Aktivitäten gestaltet sein müssen, damit sie möglichst viele positive und möglichst wenige negative Wirkungen erzeugen. Mit Fokus auf kleine Kinder in einer FBBE-Einrichtung geht es darum, die Prozesse in der Einrichtung so zu gestalten, dass die Stressbelastung der Kinder möglichst gering ist, dass der Aufbau von verlässlichen Bindungen mit dem Personal gelingt und dass die Kinder ihre Lebenskompetenzen (Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, motorische Fähigkeiten, Selbstwirksamkeit, Risikokompetenz usw.) in einer anregenden Umgebung weiterentwickeln können. Selbstverständlich sollte die methodische Gestaltung des Alltags evidenzbasiert, also mit Bezug auf das verfügbare Wissen, erfolgen. Aus- und Weiterbildungen in professionellen Handlungsfeldern sind entsprechend nicht nur auf den Erwerb von Fachwissen ausgerichtet, sondern immer auch auf die Förderung der Methodenkompetenz. Aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie ist die pädagogische Arbeit jedoch einem systematischen Technologiedefizit, also einem Methodendefizit, unterworfen (Luhmann 2002, S. 157). Das ist weniger eine Schwäche des Erziehungssystems als eine logische Konsequenz. Sie ergibt sich aus dem Umstand, dass weder Menschen noch soziale Systeme vollkommen berechenbar sind. Die Fachpersonen können entsprechend auch mit einer noch so ausgefeilten Methodik nie sicher vorhersagen, wie ein System auf einen Interventionsversuch reagiert. Dies gilt umso mehr, als die langfristigen Wirkungen der professionellen Handlungen (z. B. auf die Kinder im Lebensverlauf) nicht vorhergesehen werden können und die Fachpersonen kaum Rückmeldungen dazu bekommen, die sie dabei unterstützen könnten, ihre Interventionen anzupassen (Kahnenman 2012, S. 262). Dieser Response erfolgt nur in der konkreten Handlungssituation, ist aber auch hier nicht immer einfach einzuschätzen. Gerade darum ist das gemeinsame Hinschauen so wichtig, denn mehrere Beobachter beobachten mehr Aspekte des komplexen Geschehens.

Der dritte Aspekt des aristotelischen Verständnisses von zielgerichtetem Handeln, die Klugheit (phronesis), ist der wohl bedeutsamste. Die Klugheit entspricht nach Aristoteles (1999) der Fähigkeit zu angemessenem Handeln im konkreten Einzelfall unter Berücksichtigung aller für die Situation relevanten Faktoren, individueller Handlungsziele und ethischer Überlegungen. Die Klugheit, verstanden als «Fähigkeit zu angemessenem Handeln», könnte durchaus selbst als «Handlungskompetenz» bezeichnet werden. Damit stellt sich unterscheidungstheoretisch das Problem, dass sich mit dem Begriff «Handlungskompetenz» zugleich das Ganze (episteme, techné, phronesis) als auch ein Element des Ganzen (phronesis) bezeichnen lässt. Um dieser Schwierigkeit auszuweichen, soll die «Fähigkeit zum angemessenen Handeln im Einzelfall» (phronesis) nachfolgend mit Bezug auf Stamm (2018, S. 27ff.) nicht als Handlungskompetenz, sondern als «Praktische Intelligenz» bezeichnet werden, die sich gemäss Stamm aus den Elementen «Handlungsorientierung», «Intuition», «informeller Erwerb» und «Erfahrungsgebundenheit» zusammensetzt.





Wissenschaftsbezogene Fachkompetenz und Methodenkompetenz können durchaus gewinnbringend in die Praktische Intelligenz einfließen; sie sind jedoch nicht eine unabdingbare Voraussetzung für kompetentes Handeln. Das erklärt, warum auch nicht akademisch ausgebildete Fachpersonen und Nichtprofessionelle einen guten Job machen können, während Fachpersonen mit viel akademischem Wissen bisweilen die Handlungskompetenz vermissen lassen, weil es ihnen an Praktischer Intelligenz mangelt. Im Gegensatz zur Fach- und Methodenkompetenz lässt sich die Praktische Intelligenz in Aus- und Weiterbildungen nur beschränkt schulen, denn auch die Praktika bieten oft zu wenig Raum, um die Erfahrungen in konkreten Situationen zu machen, die für die Stabilisierung der Praktischen Intelligenz von Bedeutung sind. Dazu kommt, dass die Praktische Intelligenz durch eine Reihe von allgemeinen, sich teilweise ergänzenden Selbst- und Sozialkompetenzen wie Gefühlsregulierung, Selbstwirksamkeitserwartung, Einfühlungsvermögen, Kommunikationskompetenz, Konfliktfähigkeit usw. geprägt ist. Wie oben argumentiert wurde, wird die Grundlage dieser allgemeinen Lebenskompetenzen bereits in der frühesten Kindheit gelegt, und kaum eine dieser Kompetenzen ist im späteren Leben in gleichem Mass veränderbar wie die Fach- und die Methodenkompetenz (Hafen 2016).

Anhand der Forschung zur Intuition von Expertinnen und Experten lässt sich gut zeigen, welche zwei Bedingungen für den Aufbau von Praktischer Intelligenz gegeben sein müssen (Kahneman 2012, S. 296): eine Umgebung, die hinreichend regelmässig ist, um einigermaßen vorhersagbar zu sein, sowie die Gelegenheit, diese Regelmässigkeiten durch langjährige Übung zu erlernen. Der Alltag in einer Kita oder in einer Spielgruppe kann durchaus als solche Umgebung mit hinreichender Regelmässigkeit eingeschätzt werden, auch wenn die Kinder wechseln und man immer wieder mit anderen Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeitet, was von den Mitarbeitenden neben einer gewissen Strukturiertheit auch ausreichende Offenheit für unerwartete Entwicklung und Flexibilität im Handeln bedingt.

Praktische Intelligenz lässt sich aus der oben eingeführten system- bzw. strukturtheoretischen Perspektive nun definieren als Bündel von psychischen und neuronalen Strukturen, die durch die Erfahrung der Bewältigung von Herausforderungen in zahllosen vergleichbaren und doch immer leicht unterschiedlichen Situationen stabilisiert werden. Das Wissen, das sich im Zuge der vielfältigen Erfahrungen mit dem Zusammenspiel von Handeln und seinen Auswirkungen ansammelt, ist zur Mehrheit intuitives oder implizites Wissen, das ohne Anstrengung und mit professioneller Routine abgerufen werden kann. Das ist gerade in Situationen entscheidend, in denen schnell gehandelt werden muss oder in Situationen, die so komplex sind, dass unmöglich alle Aspekte bewusst berücksichtigt werden können. Dieses implizite Wissen, um es mit dem Systemkonzept des Verhaltensökonom Kahneman (2012) zu fassen, ist Wissen, das im System 1 angesiedelt ist. Dieses System ist auf schnelle, anstrengungsfreie Informationsverarbeitung ausgerichtet, während das System 2 die Reflexion ins Spiel bringt, und in diesem Zug die Ausgangslage analysiert und mögliche Folgen berechnet. System 1 ist anfällig für die beschriebenen und für viele weitere kognitive Verzerrungen, Vereinfachungen und Fehlschlüsse, die unser Denken prägen. System 2 denkt und analysiert präziser; seine Operativität ist für die Psyche des Menschen aber weit anstrengender und oft langsamer, als es die Situation erlaubt.

Damit rücken neben der in der Ausbildung erworbenen und wissenschaftlich begründeten Fach- und Sachfähigkeit drei zentrale Teilkompetenzen der Praktischen Intelligenz in den Fokus, welche die Basis für situationsadäquates Handeln im Kontext von selbstorganisierenden Systemen wie einer Kita oder einer Familie bilden: die Wahrnehmungsfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit (Stamm 2018, S. 30). Die Wahrnehmungsfähigkeit, die sich aus Aufmerksamkeit und präziser Beobachtung sozialer Situationen und der Befindlichkeit von Kindern und Eltern zusammensetzt, ist tendenziell auf der Ebene von System 1 angesiedelt. Sie sollte automatisch erfolgen und kann durchaus geübt werden. Die Reflexionskompetenz hingegen ist im System 2 angesiedelt. Sie entspricht, systemtheoretisch formuliert, einer Beobachtung zweiter Ordnung, also der Beobachtung des Beobachtens (Luhmann 1994a, S. 469ff.). Die Reflexion kann als Selbstreflexion erfolgen, etwa dann, wenn eine Kita-Mitarbeiterin sich fragt, ob sie einen Konflikt zwischen zwei Kindern nicht hätte früher schlichten sollen. Reflexion als Beobachtung zweiter Ordnung kann aber auch sozial erfolgen (z. B. im Rahmen der Begleitung einer Praktikantin durch die Praktikumsleiterin) bzw. (als Supervision oder Intervision) institutionalisiert werden. Hier kann auch der Bezug zu Theorie hergestellt werden, was im durch System 1 dominierten Normalbetrieb nicht gut möglich oder sogar störend sein kann, da da-

durch die Intuition beeinträchtigt wird (Stamm 2018, S. 32). Die Handlungsfähigkeit wiederum kann als Schnittstelle zum konkreten Handeln gesehen werden. Sie ist verbunden mit den anderen Kompetenzen und bildet sich zusammen mit diesen Kompetenzen vor allem auf der Basis von erfahrungsbedingtem Lernen aus.

Zusammengefasst lässt sich formulieren, dass professionelles Handeln sich dadurch auszeichnet, dass es schnell und routiniert erfolgen und gleichzeitig mögliche Folgen beachten muss. Diese Folgen sollten für die Zielpersonen (hier: die Kinder und ihre Familien) möglichst gewinnbringend sein und unerwünschte Nebenwirkungen sollten, wenn immer möglich, ausgeschlossen bleiben. Das gilt natürlich auch für nichtprofessionelles Handeln (z. B. in der Familie), doch die Qualitätsansprüche sind in professionellen Kontexten verständlicherweise deutlich ausgeprägter. Die Alltagsroutinen und -theorien, die jeder Mensch zur Bewältigung seines Alltags (so auch bei der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern) nutzt, müssen für das professionelle Handeln in der Regel angepasst, erweitert oder durch professionstaugliche Theorien und Routinen ersetzt werden. Diese Anpassung erfolgt zum Teil in der Ausbildung, fast wichtiger sind dafür jedoch die organisationalen Regulierungsmechanismen, die auch Nichtprofessionellen zugutekommen (vgl. Kap. 4). Im Prinzip geht es um eine systematische Aktivierung von System 2, die das Ziel hat, mit der Zeit Umstrukturierungen von System 1 zu bewirken und so die Praktische Intelligenz zu fördern. System 1 mit seiner Intuition und seinem impliziten Wissen beeinflusst das Handeln im professionellen Alltag weiterhin entscheidend, tut dies nun aber mit einer verbesserten Praktischen Intelligenz in einer Weise, die aus professioneller Perspektive verantwortet werden kann.

3.3 Spezifische Kompetenzen für die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien und ihren Kindern

Wenn Nichtprofessionelle auch nicht die gleichen wissenschaftsbasierten fachlichen und methodischen Kompetenzen mitbringen, so können und sollten sie doch über ein gewisses Mass an erfahrungsbedingter und auf Intuition basierender Praktischer Intelligenz verfügen. Diese übergeordnete Kompetenz drückt sich durch die Teilkompetenzen Wahrnehmungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Handlungsfähigkeit aus, die durch weitere handlungsfeldspezifische Kompetenzen ergänzt werden. Meier Magistretti und Walter-Laager (2016, S. 23) führen folgende spezifische Kompetenzen für die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien und ihren Kindern auf:

- Fachpersonen identifizieren und stärken die Ressourcen und Potenziale der Familien und ihrer sozialen Netze.
- Fachpersonen achten auf ihre eigene Sensitivität in der Interaktion mit Kindern und unterstützen Eltern in den entsprechenden Verhaltensweisen.
- Fachpersonen erkennen Anzeichen von mütterlichem oder elterlichem Stress und beginnender Depressivität und intervenieren, indem sie den Eltern aktiv zusätzliche Unterstützung vermitteln.
- Fachpersonen beherrschen Methoden der kognitiven Förderung der Kinder (z. B. dialogisches Buchlesen, alltagsbezogene Förderung logisch-mathematischer Grundkompetenzen) und vermitteln diese den Eltern.
- In Angeboten für sozial benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund wird darauf geachtet, dass transkulturelle Kompetenzen der Fachpersonen gefördert werden und bei Bedarf mit interkulturellen Vermittlerinnen und Vermittlern zusammengearbeitet wird.

Die genannten Kompetenzen sind grundsätzlich für die Arbeit mit allen Familien und ihren Kindern wichtig; für sozial benachteiligte Familien sind sie jedoch von besonderer Bedeutung. Um zu verstehen, warum das so ist, ist ein gutes Verständnis der besonderen Situation dieser Familien notwendig. Sozial benachteiligte Familien sind generell höheren Belastungen ausgesetzt und verfügen über weniger individuelle und soziale Ressourcen, um diese Belastungen zu bewältigen. Dabei zeigt sich, dass sich auch innerhalb der sozial benachteiligten Familien Unterschiede in Hinblick auf die Wirkung unterstützender Angebote ergeben. Je tiefer der relative Bildungsstand und das relative Einkommen, desto grösser ist die Wirkung der unterstützenden Angebote für die Kinder. Das lässt sich unter anderem am Stresserleben, an der Emotionsregulierung und am Bildungserfolg belegen.

In ihrer Forschungsübersicht führen Meier Magistretti und Walter-Laager (2016, S. 15–21) die wichtigsten der Aspekte auf, welche das Leben von sozial benachteiligten Familien prägen. Neben externen Faktoren wie schlechteren

Zugang zur Gesundheitsversorgung, unregelmässigen Arbeitszeiten, hohen Arbeitspensen, unsicheren Wohnverhältnissen, erhöhtem Depressionsrisiko und teilweise auch schlechterer Ernährung spielen auch verhaltensbezogene Faktoren wie die reduzierte mütterliche Sensitivität und Responsivität (adäquates Wahrnehmen und Eingehen auf kindliche Signale) dem Kind gegenüber eine wichtige Rolle. Stress ist dabei ein Schlüsselmechanismus, der nicht nur einen direkten negativen Einfluss auf das Kind selbst hat, sondern auch das Verhalten der Bezugspersonen beeinflusst, was sich z. B. durch eine weitere Reduktion der Sensitivität und der Häufung von negativer Responsivität (Zusammenstauen des Kindes, Entzug von positiver emotionaler Zuwendung, Nichtbeachtung usw.) ausdrückt. Ein wichtiger Prädiktor für die Entwicklung eines Kindes ist der Kohärenzsinn (sense of coherence SOC) der engsten Bezugspersonen, der bei sozial benachteiligten Eltern ebenfalls schwächer ausgebildet ist. Der SOC setzt sich aus den Komponenten Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit zusammen. Gemeint ist damit eine messbare Orientierung von Individuen, welche sie befähigt, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu aktivieren und sich gegen gesundheitliche Stressoren zu schützen. Die Komponenten des Kohärenzsinn können unter anderem durch aktive Mitbeteiligung von Kindern und Eltern bei der Gestaltung von Angeboten gefördert werden. In Ergänzung dazu haben sich nach Meier Magistretti und Walter-Laager auch andere Settings (z.B. Familienzentren, Quartierzentren, Generationenhäuser) bewährt, welche eine breite Palette von Aktivitäten kombinieren und so auch eine soziale Integration der Familien ermöglichen (ebda. S. 20)¹⁵. Weitere Aspekte, die durch den sozioökonomischen Status der Eltern beeinflusst werden, sind die Sprachkompetenz und mathematische Kompetenzen. Auch hier können unterstützende Angebote die entsprechende Entwicklung der Kinder günstig beeinflussen, was sich wiederum auf den Bildungs- und den Berufserfolg auswirkt.

Von zentraler Bedeutung bei der Arbeit mit sozial benachteiligten Familien ist, dass der Fokus nicht nur auf die Defizite, sondern auch auf die Stärken und Ressourcen gelegt wird, denn oft ist es absolut bemerkenswert, wie kompetent diese Familien die täglichen Herausforderungen bewältigen (Wilson-Simmons et al. 2017). Hier schliesst die erste der oben aufgeführten Kompetenzen an: die Ressourcenorientierung. Sie ist vornehmlich auf der Ebene der Wahrnehmungs- und der Handlungskompetenz angesiedelt und stärkt unter anderem den Kohärenzsinn der Eltern. Klar ist, dass eine ressourcenorientierte Grundhaltung nicht grundsätzlich abhängig ist vom Ausbildungsstand der Fachpersonen. Das gilt auch für die Beachtung der eigenen Sensitivität im Umgang mit den Kindern. Sie ist auf der Ebene der Reflexionsfähigkeit und der Handlungsfähigkeit zu verorten, wobei die Unterstützung der Eltern beim Erlernen dieser Kompetenzen durch Vormachen, aber auch durch Erklären der Bedeutung eines solchen Umgangs erfolgen kann. Die Erkennung von Anzeichen von Stress oder Depressionen wiederum ist primär auf der Ebene der Wahrnehmungsfähigkeit zu verorten. Hier sind ausgebildete Fachpersonen gegenüber den Nichtprofessionellen sicher im Vorteil. Umso wichtiger ist eine gute Begleitung dieser Personen durch eine Fachkraft, die ihr diesbezügliches Fachwissen einbringen kann. Andererseits ist ein gutes Einfühlungsvermögen kein Privileg von Fachkräften, sondern eine Lebenskompetenz, die auch bei Nichtprofessionellen gut ausgebildet sein kann. In Hinblick auf die Stresserkennungskompetenz ist zudem auch die Fähigkeit von Bedeutung, das Aufkommen von eigenem Stress zu erkennen, der das Handeln massgeblich beeinflussen kann. Neben der Wahrnehmungsfähigkeit ist diesbezüglich auch die Reflexionsfähigkeit von grundlegender Bedeutung. Die Kompetenzen zur kognitiven Förderung der Kinder (z. B. in der Form von Sprachförderung) sind bei Nichtprofessionellen nicht so ausgeprägt, da sie nicht über die spezifische methodische Ausbildung und das damit verbundene Fachwissen verfügen. Andererseits können auch Nichtprofessionelle einfach lernen, wie wichtig es ist, Kindern vorzulesen und ihren Wortschatz im Diskurs mit ihnen zu verbessern. Auch grundlegende mathematische Fähigkeiten und allgemeines Wissen können sie durchaus sinnvoll einsetzen, wenn sie angemessen auf die Aufgaben vorbereitet und in ihrer Tätigkeit begleitet werden.

¹⁵ Entscheidend ist natürlich, inwiefern diese Angebote durch die Familien auch wirklich genutzt werden. Diesbezüglich ergeben sich zwischen sozial benachteiligten und bessergestellten Familien sowie zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund beträchtliche Unterschiede. So werden beispielsweise Geburtsvorbereitung- und Rückbildungskurse durch sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund signifikant weniger häufig genutzt als durch die anderen, «durchschnittlichen» Familien (Meier Magistretti et al. 2017).

3.4 Erfahrungsbedingte Kompetenzvorteile von Nichtprofessionellen

Transkulturelle Kompetenzen, aber auch schichtspezifische Kompetenzen bringen Nichtprofessionelle mit Migrationshintergrund oft in einem Ausmass mit sich, dessen Erwerb professionell Tätigen mangels Erfahrungsgelegenheiten kaum möglich ist. Diese Kompetenzen können ein wichtiges Element der Praktischen Intelligenz sein, da sie es erleichtern, Situationen korrekt zu analysieren und die Folgen des eigenen Handelns abzuschätzen. Diese Generalisierung sollte freilich nicht zu weit getrieben werden. Migrationshintergrund ist nicht einfach Migrationshintergrund. Zu unterschiedlich ist der Hintergrund der einzelnen Kulturen. Andererseits ist zu beachten, dass alleine schon die eigene Migrationserfahrung und die Erfahrung des Lebens «zwischen» zwei Kulturen (der eigenen und jener des Gastlandes) eine grosse Ressource sein kann, um Familien mit Migrationshintergrund zu verstehen. Die Herkunft aus einem sozialen Kontext, der dem sozialen Kontext der zu betreuenden Kinder und ihrer Familien entspricht, kann demzufolge ein Aspekt sein, der aus fachlicher Sicht für den Einsatz von Nichtprofessionellen spricht – insbesondere, wenn es um die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund geht.

Der geteilte Migrationshintergrund ist nur ein Beispiel dafür, dass ein geteilter Erfahrungshintergrund ein wichtiges Element sein kann, dass für den Einsatz von Nichtprofessionellen spricht. So zeigt eine Untersuchung, dass eine systematische Unterstützung von Eltern von Frühgeborenen durch Ehrenamtliche, die selbst Eltern eines Frühgeborenen sind, eine wertvolle Unterstützung der professionellen Betreuung sein kann. Wie in andern Bereichen des Einsatzes von Nichtprofessionellen ist eine gute Vorbereitung und Begleitung der Ehrenamtlichen durch die Professionellen ein zentraler Aspekt der Qualität ihres Einsatzes (Hall et al. 2015). «Systemwissen» wäre das Schlagwort, das sich aus systemtheoretischer Optik anbietet, um diese positiven Aspekte des Einsatzes von Nichtprofessionellen im Rahmen von «Peer-to-peer»-Projekten zu beschreiben. Durch ihre eigene Erfahrung des Migrationshintergrundes oder ihrer Elternschaft eines Frühgeborenen können sich die Ehrenamtlichen besser in die Situation der Betroffenen einfühlen. Dadurch vermitteln sie ihnen das Gefühl, dass das Gegenüber versteht, was sie aktuell durchmachen, welche Ängste und Orientierungsprobleme sie haben und wie sie damit umgehen können.

Ein weiterer Vorteil des Einsatzes von Nichtprofessionellen liegt in der verstärkten Reziprozität und der weitgehenden Hierarchiefreiheit der Beziehungen zwischen der betreuenden Person und der betreuten Familie, zu der der geteilte Erfahrungshintergrund auch beiträgt. Reziprozität ist das zentrale Handlungsprinzip praktisch aller Gesellschaften vor der Professionalisierung (Luhmann 1973). Dieses Prinzip der Gegenseitigkeit verschwindet in professionalisierten Betreuungskontexten, was zu einer klaren Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit in Richtung der Betreuten und von Expertise in Richtung der Professionellen führt. Diese Zuschreibung führt einerseits zu einer verringerten Selbstwirksamkeitserwartung bei den Betreuten und andererseits zu einer Machtdifferenz. Beides kann sich auf die Gestaltung einer Beziehung negativ auswirken – gerade in zugehenden Angeboten im Kontext der Betreuung von sozial benachteiligten Familien. So erwies sich bei einem Projekt zur Früherkennung von mütterlichen Depressionen der Einsatz von Ehrenamtlichen als sehr wirkungsvoll, wobei auch hier die Bedeutung der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Nichtprofessionellen betont wird (Acri et al. 2014). Um die Ressourcen der Ehrenamtlichen optimal zur Geltung kommen zu lassen, entwickelten die Verantwortlichen in Zusammenarbeit mit Forschenden und den Ehrenamtlichen ein vierstufiges Programm. Dieses partizipative Vorgehen schon bei der Planung führte bei den Ehrenamtlichen nicht nur zu einer Befähigung, Anzeichen von Depressionen zu erkennen; es ermöglichte ihnen auch einen optimalen Zugang zu den Frauen und ihren Familien.

Schliesslich belegen einzelne Studienergebnisse, dass der Einsatz von gut vorbereiteten und begleiteten nichtprofessionellen Personen aus dem gleichen Umfeld (Peers) bisweilen sogar bessere Wirkungen zeigen kann als der Einsatz von Professionellen. So zeigte ein Programm zur Bewegungsförderung bei alten Menschen, das durch gut geschulte Peers durchgeführt wurde, bessere Ergebnisse als ein herkömmliches Programm mit jüngeren, ausgebildeten Bewegungsexperten/-innen. Waren die Fortschritte in Bewegungshäufigkeit und Herzkreislaufdaten nach Beendigung des 16-wöchigen Programms bei beiden Gruppen gleich hoch, zeigte sich in Hinblick auf das Aufrechterhalten

der Bewegungshäufigkeit nach zwei Jahren, dass der Peer-Ansatz eine deutlich nachhaltigere Wirkung zeigte (Buman et al. 2011).

Es gibt also durchaus auch fachliche Gründe für den Einsatz von Nichtprofessionellen in professionellen Kontexten der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Es sollte nach bisherigen Ausführungen jedoch klar sein, dass diesen fachbezogenen Vorteilen des Einsatzes von Nichtprofessionellen eine Reihe von professionsbezogenen Aspekten gegenüberstehen, die dafür sprechen, Nichtprofessionelle nur in klar definierten Handlungsfeldern einzusetzen und eine Reihe von organisationalen Vorkehrungen zur Sicherung der Qualität ihrer Arbeit und zur Förderung ihrer Handlungskompetenz einzusetzen. Kurz gefasst geht es um eine gewisse *Professionalisierung der Nichtprofessionellen* ausserhalb der üblichen Professionalisierungsbemühungen im Kontext von zertifizierten Aus- und Weiterbildungen. Diese Professionalisierung der Nichtprofessionellen soll jedoch immer vor dem Hintergrund der Erkenntnis erfolgen, dass die formale Professionalisierung der wichtigste Faktor für eine positive Wirkung der Frühen Förderung ist. So zeigen Meier Magistretti und Walter-Laager (2016, S. 35f.) in ihrer Literaturanalyse, dass der Erwerb der für die Schule notwendigen Kompetenzen mit dem Ausbildungsgrad der pädagogischen Fachkräfte korreliert. Ein zweiter günstiger Faktor ist ein regelmässiges Coaching durch eine erfahrene Fachperson – ein Angebot, von dem natürlich auch Nichtprofessionelle profitieren können und sollten.

3.5 Die Schulung von Handlungskompetenz

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass in der Grundausbildung eine solide Basis an wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftsbasierter Methodik vermittelt wird, die für Nichtprofessionelle nicht vorausgesetzt werden kann. Es hat sich aber auch gezeigt, dass diese wissenschaftsorientierte Basis ohne Praktische Intelligenz auch bei Fachpersonen mit einer qualitativ hochstehenden Grundausbildung nicht ausreicht. Umgekehrt können Nichtprofessionelle mit einer gut ausgebildeten Praktischen Intelligenz in einem definierten Handlungsspielraum und mit angemessener Vorbereitung und Begleitung ebenfalls wertvolle Arbeit leisten. Wie gezeigt beruht die Praktische Intelligenz zu einem grossen Teil auf Intuition, die wiederum durch erfahrungsbedingtes Lernen in vergleichbaren Handlungssituationen erworben wird. Diese Lerngelegenheiten ergeben sich nicht nur im Rahmen der Ausbildung, sondern auch im sonstigen Leben. Gleichzeitig ist klar, dass der Stand der Kompetenzen von Nichtprofessionellen, aber auch von ausgebildeten Fachkräften im Kontext der Arbeitstätigkeit weiter erhöht werden kann und soll. Das gilt wiederum insbesondere für die Praktische Intelligenz, da sich bei der Arbeit viele Möglichkeiten zum erfahrungsbedingten Lernen ergeben. Die Frage ist demnach, wie die Handlungskompetenz im Rahmen der Arbeit am besten aktiv gefördert werden kann.

Margrit Stamm (2018, S. 31) hat sich mit dieser Frage auseinandergesetzt und ein Modell zur Didaktisierung Praktischer Intelligenz mit dem Ziel der Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz entwickelt. Das Modell zeigt, wie die Wahrnehmungsfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit, die Handlungsfähigkeit und die Fach-/Sachfähigkeit vor dem Hintergrund einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit geschult werden können, die für alle Kompetenzen von Bedeutung ist (s. Abb. 2). Die Felder sind nicht so deutlich getrennt wie in der Abbildung, da sich immer wieder Überschneidungen ergeben. Der Wissenserwerb erfolgt auf zwei sich ergänzenden Dimensionen: eher implizit oder eher explizit und eher erfahrungsgebunden oder eher planend. So wie die Sach-/Fachfähigkeit am stärksten von der formalen Aus- und Weiterbildung geprägt ist, so ist auch das explizite und planende Wissen vor allem bei ausgebildeten Fachkräften ausgeprägt, während die Kompetenzförderung bei den Nichtprofessionellen ihren Schwerpunkt beim impliziten und erfahrungsgebundenen Wissen hat, wobei diese Dimensionen wie gezeigt auch für die Professionellen von zentraler Bedeutung sind.

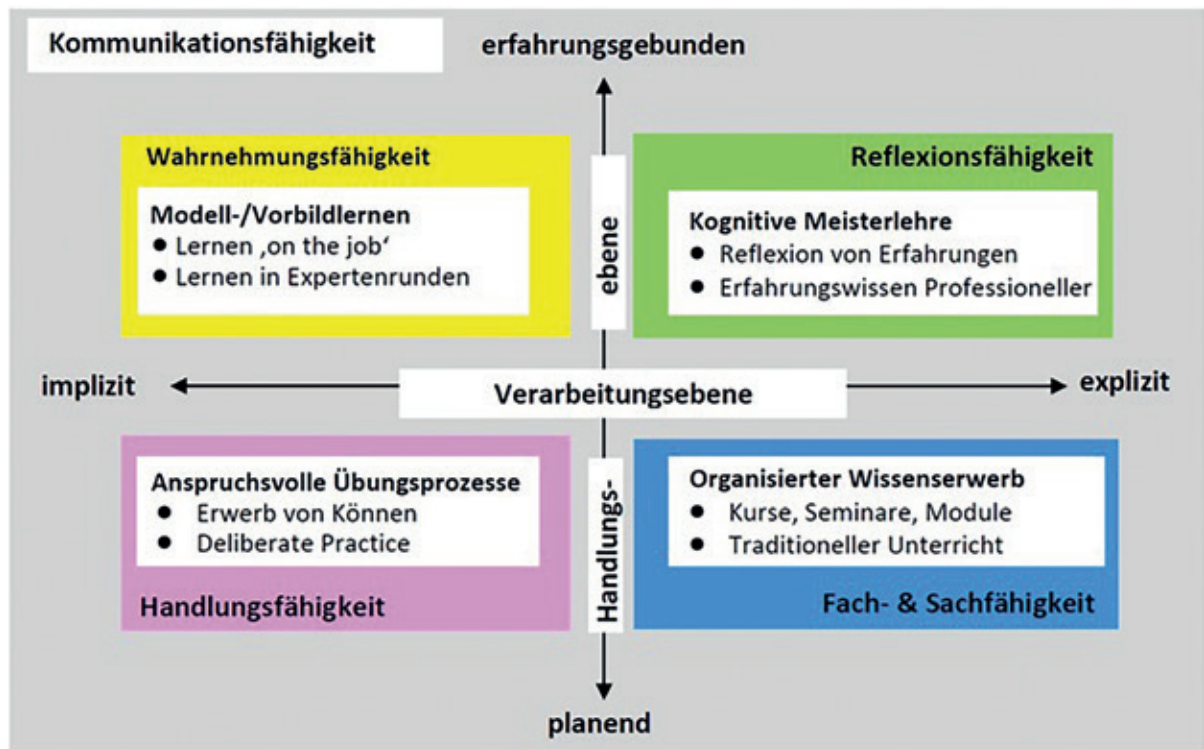


Abb. 2: Modell zur Didaktisierung Praktischer Intelligenz (Stamm 2018, S. 31)

Die Wahrnehmungsfähigkeit wird nach Stamm (2018, S. 31) vor allem im Praxisalltag geschult, wobei dem Vorbild- und Modelllernen eine besondere Bedeutung zukommt. Gerade für Nichtprofessionelle ist von entscheidender Bedeutung, dass sie immer wieder beobachten können, wie sich erfahrene Fachkräfte in bestimmten Situationen verhalten. Evolutionstechnisch gesehen ist das Nachahmungslernen die mit Abstand älteste Lernform. Vor allem in vorsprachlichen Gesellschaften, konnten die (über-)lebensnotwendigen Kompetenzen nur durch Nachahmung erworben werden. Wenn von vorsprachlichen Gesellschaften die Rede ist, dann geht es um einen immens langen Zeitraum von der Abspaltung der Gattung Homo vom Menschenaffen vor mehr als zwei Millionen Jahren vor unserer Zeitrechnung bis hin zur Erfindung der Sprache durch den Homo Sapiens rund 70'000 Jahre vor Christi Geburt (Harari 2013). Erst durch die Sprache wird es möglich, Wissen auch ausschliesslich kommunikativ zu vermitteln, und auch die Reflexion ist ohne Sprache nicht wirklich möglich. Doch diese neuen, sprachlich bedingten Möglichkeiten ändern nichts am Umstand, dass das Vorbild- und Modelllernen in professionellen Kontexten mit ihren komplexen sozialen Situationen bis heute die wichtigste Lernform ist.

Von «kognitiver Meisterlehre zur Professionalisierung der Reflexionsfähigkeit» spricht Stamm (2018, S. 32), wenn die Lernenden systematisch vom impliziten und expliziten Wissen der erfahrenden Fachkräfte oder Ausbildungsverantwortlichen (z. B. eine Lehrmeisterin) profitieren können. Das Modell- und Vorbildlernen ist auch hier von Bedeutung; es wird jedoch ergänzt durch eine systematischere Reflexion des eigenen intuitiven und erfahrungsbedingten Lernens im Austausch mit der erfahrenen Fachperson. Systemtheoretisch gesprochen haben wir es bei einer solchen Lehr- und Lernsituation wie erwähnt mit einem Setting der Beobachtung zweiter Ordnung zu tun. Mit ihrem Erfahrungshintergrund sieht die erfahrene Fachkraft Aspekte des Handelns, die der lernenden Person aufgrund ihrer fehlenden Erfahrung verborgen bleiben. Durch den Austausch kommt es zu einer Erweiterung der Beobachtungs- und Handlungsmöglichkeiten. Diese ermöglichen weitere Erfahrungen, die sich in den sich laufend verändernden Bestand des impliziten und expliziten Wissens einbetten lassen. Gleichzeitig wird (meist implizites) dysfunktionales Wissen in Frage gestellt

und das Risiko reduziert, dass dieses Wissen zu ungünstigem Handeln führt. Aus diesen Gründen ist eine enge, diskursive Begleitung von Nichtprofessionellen so wichtig.

Die Handlungsfähigkeit wiederum wird dadurch gefördert, dass spezifische Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, die regelmässige Übung und damit wiederholtes, erfahrungsbedingtes Lernen ermöglichen. In einem der vorigen Kapitel wurde mit Verweis auf die Verhaltensökonomik gezeigt, dass der Erwerb von Expertise durch das Lesen von Fachliteratur nicht möglich ist, sondern dass es Erfahrungslernen braucht, das sich im Rahmen der Bewältigung von vergleichbaren Situationen ergibt. Bewusst initiierte Lerngelegenheiten ermöglichen mehr Systematik für den Erwerb notwendiger Handlungskompetenz, da die Kontingenz und Dynamik der Situation im Übungsmodus im Vergleich zur Praxis in der Regel systematisiert wird. So wie eine TennisspielerIn systematisch ihre Rückhand oder ihre Beinarbeit trainiert, um später im Wettkampf zu bestehen, können anspruchsvolle Übungen auch im Bereich der Pädagogik oder anderer Professionen die Lernenden auf ihre Praxistätigkeit vorbereiten. In Hinblick auf die Nichtprofessionellen sind systematische Übungsmöglichkeiten sicher seltener verfügbar als im Rahmen einer Ausbildung.

Schliesslich kann im Kontext der Praxis auch die Fach- und Sachfähigkeit systematisch gefördert werden. Bei Nichtprofessionellen stehen diesbezüglich vor allem nichtformale Angebote im Vordergrund wie interne Weiterbildungen oder weniger umfassende Fortbildungen ohne formal anerkannte Diplome. Auch sie geben Anlass zur Weiterentwicklung des expliziten und des impliziten Wissens, insbesondere, wenn sie didaktisch so angelegt sind, dass das zu vermittelnde Wissen mit konkreten Übungen verknüpft wird. Stamm (2018, S. 33) weist darauf hin, dass sich die unterschiedlichen didaktischen Formen ergänzen. Damit werde der Einseitigkeit eines alleine auf den Erwerb von theoretischem Wissen ausgerichteten Lernens entgegengewirkt und auch das implizite Wissen gefördert. Dieses wiederum sei nur in Bereichen trainierbar, in denen ein gewisses Wissen bereits vorhanden ist. Nichtprofessionelle ohne jede Erfahrung mit Kindern systematisch in einen professionellen Handlungskontext einzubeziehen, ist entsprechend nicht zu empfehlen. Etwas anders ausgedrückt, ergänzen sich Theorie und Praxis wechselseitig. Oder um es mit Kant (1787, S. 101) auszudrücken: «Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind.»

3.6 Organisationale Rahmenbedingungen zur Sicherung kompetenten Handelns von Nichtprofessionellen

Im Unterkapitel 3.5 hat sich gezeigt, dass sich professionelle Handlungskompetenz durch drei Hauptkomponenten auszeichnet: die möglichst auf wissenschaftlichem Wissen basierende Fachkompetenz, die Methodenkompetenz und die Praktische Intelligenz. Die Schulung der Fach- und der Methodenkompetenz erfolgt im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen. Sie bildet eine wichtige Grundlage, aber keine Garantie für die professionelle Handlungskompetenz. Die Voraussetzung dafür ist ein funktionierendes Zusammenspiel von Fach- und Methodenkompetenz mit der Praktischen Intelligenz. Im Praxisalltag nützt umfassendes Wissen wenig, wenn es nicht gelingt, dieses Wissen nutzbringend in das professionelle Handeln einfließen zu lassen. Wenn Nichtprofessionelle in professionellen Handlungskontexten eingesetzt werden, ist davon auszugehen, dass sie nicht über die gleiche Fach- und Methodenkompetenz verfügen wie die Professionellen. Das ist nur verantwortbar, wenn die betreffenden Organisationen Rahmenbedingungen zur Sicherung kompetenten Handelns bereitstellen. Diese Rahmenbedingungen beziehen sich auf die Auswahl und die Professionalisierung der Nichtprofessionellen.¹⁶

Das Hauptkriterium für die *Auswahl* von Fachkräften im Bereich FBBE ist in der Regel die absolvierte Ausbildung in Kombination mit allfälligen handlungsfeldspezifischen Weiterbildungen. Dieses Kriterium fällt bei Nichtprofessionel-

¹⁶ Die nachfolgenden Ausführungen fokussieren weniger auf Praktikantinnen, Praktikanten oder Lernende, sondern vor allem auf Nichtprofessionelle, die nicht im Hinblick auf eine formale Ausbildung eingesetzt werden, also «Ehrenamtliche» oder Personen, die gegen eine geringe Entschädigung tätig sind wie Hausbesucherinnen oder Paten/-innen.

len weg. An seine Stelle treten Aspekte, die in der Regel nicht formal dokumentiert sind, sondern nur im direkten Gespräch eruiert werden können. Wie gezeigt basiert die für die Qualität der Arbeit so wichtige Praktische Intelligenz auf Erfahrungen, die in vergleichbaren Situationen gemacht worden sind. Eigene Kinder grossgezogen zu haben ist noch keine Garantie für kompetentes Handeln, aber die entsprechenden Erfahrungen können eine wertvolle Basis bilden, auf der aufgebaut werden kann und die in einer Ausbildung nicht vermittelt werden kann (Sann 2005, S. 36). Das Gleiche gilt für den eigenen Migrationshintergrund oder das Erleben von sozialer Benachteiligung. Auch die damit verbundenen Erfahrungen können für die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien von Vorteil sein. Auch wenn jede einzelne Familie ihre Besonderheiten hat und es zwischen einzelnen ethnischen Kulturen grosse Unterschiede gibt, so gibt es doch übergeordnete Strukturen, die nur schwer in Erfahrung zu bringen sind, wenn man die gleichen Erfahrungen nicht selbst gemacht hat, etwa die bereits erwähnte Erfahrung, ständig zwischen zwei Kulturen zu leben. Um es mit Bezug auf die ausgeführten bildungstheoretischen Grundlagen zu beschreiben: Interkulturelle Kompetenz kann nur beschränkt durch die Vermittlung von Fach- und Methodenwissen gefördert werden; erfahrungsbedingte, intuitive Praktische Intelligenz ist auch hier ein zentraler Aspekt kompetenten Handelns. Das gilt letztlich auch für die soziale Benachteiligung. Zwischen Personen der Mittelschicht und sozial benachteiligten Personen gibt es ebenfalls beträchtliche interkulturelle Unterschiede, die das gegenseitige Verständnis und die Wirkung der geleisteten Unterstützung beeinträchtigen können und die durch den Statusunterschied verstärkt werden. Nichtprofessionelle zu rekrutieren, die vergleichbare kulturelle und schichtbezogene Erfahrungen haben, ist in dieser Hinsicht sicher von Vorteil, da diese Personen in Hinblick auf die Zielsysteme über mehr Systemwissen verfügen.

Es ist natürlich nicht möglich, ausschliesslich Nichtprofessionelle zu rekrutieren, die von ihrer Herkunft und von ihren Erfahrungen her exakt den Zielgruppen entsprechen, mit denen sie es zu tun haben. Dazu kommt wie erwähnt, dass die systemspezifischen Erfahrungen alleine noch keine Garantie für kompetentes Handeln bieten. Aus diesem Grund sollte bei der Auswahl der Blick auch auf relevante personale Lebenskompetenzen wie Sozialkompetenz, die Fähigkeit zuzuhören, Einfühlungsvermögen, Beziehungsfähigkeit, Abgrenzungsfähigkeit, Gelassenheit, Humor, Reflexionsfähigkeit usw. geachtet werden. Von Seiten der Organisation sollten möglichst klare Vorstellungen dahingehend vorhanden sein, welcher Erfahrungshintergrund und welche Kompetenzen für die fokussierte Tätigkeit von besonderer Bedeutung sind. Da aufwändige Auswahlverfahren wie bei einer Ausbildung in der Regel nicht möglich sind, ist anzunehmen, dass der Erfahrung der auswählenden Person(en) eine gewisse Bedeutung zukommt. Andererseits zeigt die Forschung, dass zuverlässige Prognosen über die Bewährung von Personen in komplexen Handlungsfeldern äusserst schwierig zu tätigen sind, da die Zukunft nicht berechenbar ist und die relevanten Einflüsse viel zu komplex sind (Kahneman 2012, 259ff.).

In Hinblick auf die *Professionalisierung* von Nichtprofessionellen ist eine angemessene Begleitung durch die Organisationen und ihre Fachpersonen das entscheidende Kriterium. Zur Begleitung gehören unter anderem eine angemessene Vorbereitung auf die Tätigkeit und Zeitfenster für eine Reflexion zusammen mit einer Fachperson mit einer formalen Ausbildung – alleine oder in einer Gruppe mit andern Nichtprofessionellen. Während die Begleitung einer Praktikantin in einer Kita teilweise im Rahmen ihrer Aktivitäten mit den Kindern erfolgt, arbeiten Nichtprofessionelle in andern Kontexten (wie z. B. in Hausbesuchsprogrammen) regelmässig eigenständig, also ohne «Aufsicht» durch eine Fachperson. Umso wichtiger ist der Austausch über das Erlebte und die Begleitung der Familien. Für diesen Austausch treffen sich beispielsweise die Hausbesucherinnen im Programm *schritt:weise* wöchentlich in Gruppen mit der Koordinatorin. Bei der Begleitung geht es darum, die Qualität der Kontakte zu den Kindern und ihren Familien so hoch wie möglich zu halten, ohne gleichzeitig Vorteile wie die Nähe zu Zielgruppen zu vermindern. Inhaltlich ist entscheidend, dass die Organisation über ein klar formuliertes, wissenschaftlich gut abgestütztes Konzept verfügt und die Nichtprofessionellen im Sinne dieses Konzepts auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. Im Konzept und in der Begleitung sollte auch die professionelle Haltung zum Ausdruck kommen, die von Stamm (2018, S. 25f.) als zentrales Element pädagogischen Handelns angesehen wird. Professionelle Haltung zeichnet sich unter anderem durch die Bereitschaft aus, das eigene Tun kritisch zu hinterfragen und die Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes bzw. der Familie ins Zentrum zu stellen. Die regelmässige Anregung zur und Begleitung bei der Selbstreflexion hilft Nichtprofessionellen

(wie auch Fachpersonen) dabei, eine professionelle Haltung zu entwickeln und sie davor zu schützen, für Schwierigkeiten im Kontext der Arbeit zu bereitwillig äussere Umstände bzw. das Kind und/oder seine Familie verantwortlich zu machen. Die professionelle Haltung kann entsprechend als Korrektiv zu den Alltagstheorien gesehen werden, welche nicht nur die Arbeit von Nichtprofessionellen, sondern das Handeln von ausgebildeten Fachpersonen negativ beeinflussen können.

Die Ausführungen machen deutlich, dass der Vorbereitung und der Begleitung der Nichtprofessionellen durch ausgebildetes Personal bei der Professionalisierung der Nichtprofessionellen eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Lernprozesse in der Arbeit mit den Kindern und ihren Familien werden auf diese Weise in indirekten Bezug zum Fach- und Methodenwissen der Fachpersonen und ihrer professionellen Haltung gesetzt, was sich letztlich positiv auf die Qualität des Handelns der Nichtprofessionellen auswirkt und den Kindern und ihren Familien zugutekommt. Zusätzlich kann es auch Sinn machen, Nichtprofessionellen kurze fach- und methodenbezogene Fortbildungen anzubieten, insbesondere wenn es um die Förderung spezifischer Kompetenzen (z. B. im Kontext der Sprachförderung) geht. Insgesamt wird deutlich, dass ein fachlich vertretbarer Einsatz von Nichtprofessionellen ohne den Einsatz von personellen und finanziellen Ressourcen nicht möglich ist.

4 Der Einsatz von «Ehrenamtlichen» in Forschungs- und Fachliteratur

Die wichtigsten Inhalte des Kapitels in Kürze

- Ehrenamtliche und bezahlte Laienhelferinnen sind zwei Kategorien von Nichtprofessionellen, die sich mit den anderen Kategorien (Vorpraktikantinnen und Lernende) nur bedingt vergleichen lassen, da sie über mehr Lebenserfahrung verfügen und oft auch auf die Erfahrungen mit den eigenen Kindern zurückgreifen können. Da die Forschung primär auf Ehrenamtliche ausgerichtet ist, können die hier dargestellten Forschungsergebnisse nur bedingt auf bezahlte Laienhelferinnen übertragen werden.
 - Es lassen sich drei grundsätzliche Kategorien von Motiven unterscheiden, die Ehrenamtliche antreiben: Gemeinwesenorientierung (z. B. «für andere da zu sein»), Interessenorientierung (z. B. «Erfahrungen für die berufliche Karriere zu sammeln») und Geselligkeitsorientierung (z. B. «sich mit andern Menschen zu treffen»).
 - Die Zufriedenheit mit der ehrenamtlichen Tätigkeit und die Bereitschaft, dieser Tätigkeit über eine längere Zeitdauer nachzugehen, wird durch unterschiedliche Faktoren gefördert: die Übereinstimmung der Motive der Ehrenamtlichen und den Zielen der Organisation, die Ausgewogenheit von organisationalen Anforderungen und Fähigkeiten der Ehrenamtlichen, sowie eine umsichtige Gestaltung der Zusammenarbeit von Professionellen und Ehrenamtlichen.
 - Dem Management von Ehrenamtlichen kommt in Hinblick auf diese Aspekte eine zentrale Bedeutung zu. Mit einer umsichtigen Auswahl, einer umfassenden, wertschätzenden Begleitung und angemessenen Fortbildungen können die Motive der Ehrenamtlichen am besten mit den Zielen der Organisation in Einklang gebracht und Überforderungen vermieden werden, was letztlich auch den Menschen zugutekommt, die von der ehrenamtlichen Arbeit profitieren.
-

Die bisherigen Ausführungen (Kap. 2.1) haben gezeigt, dass Nichtprofessionelle in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden. Auf der einen Seite gibt es Nichtprofessionelle, die als Vorpraktikantinnen und -praktikanten vor einer formalen Ausbildung mit Kindern arbeiten oder die als Lernende während der Ausbildung in der Praxis tätig sind. Eine andere Gruppe von Nichtprofessionellen arbeitet ehrenamtlich (z. B. als Patin) oder gegen eine Entschädigung (z. B. als Hausbesucherin im Rahmen eines Programms). Die Personen der zweiten Gruppe sind im Durchschnitt deutlich älter, verfügen über mehr Lebenserfahrung und ihre Motivation ist nicht primär auf einen Berufsabschluss ausgerichtet. Um etwas mehr über diese Gruppe von Ehrenamtlichen und Laienhelferinnen sowie die Rahmenbedingungen ihres Einsatzes zu erfahren, werden in diesem Kapitel Ergebnisse aus Studien zu Ehrenamtlichen und Empfehlungen aus Policy Papers zu ihrem Einsatz angeführt, welche die bisherigen theoretisch geprägten Erkenntnisse ergänzen sollen. Im Fokus steht neben dem Frühbereich und der Arbeit mit sozial benachteiligten Familien auch ehrenamtlich geleistete Arbeit im Allgemeinen.

4.1 Vorbemerkungen zu «ehrenamtlicher» oder «freiwilliger» Arbeit

Der Begriff Laienhelferin wird in der Fachliteratur im deutschsprachigen Raum (z. B. Sann 2012) häufig genutzt. Er bezieht sich auf Nichtprofessionelle, unabhängig davon, ob diese ihre Arbeit unentgeltlich («ehrenamtlich») oder gegen eine Entschädigung leisten (vgl. dazu Kap. 2.1). Hier ergibt sich die Schwierigkeit, dass zumindest in der Schweiz gewisse Programme (z. B. *schriftweise*, das in Kapitel 5.1 vorgestellt wird) mit Laienhelferinnen arbeitet, die gegen eine finanzielle Entschädigung arbeiten. Diese werden in der Fachliteratur nicht den «Ehrenamtlichen» oder «Freiwilligen» zugerechnet (Wehner & Güntert 2015, S. 5). Die nachfolgend zitierten Auszüge aus der empirischen Forschung zu den Ehrenamtlichen und dem Management von Ehrenamtlichen beziehen sich entsprechend grossmehrheitlich nicht auf bezahlte Laienhelferinnen, sondern auf «Freiwillige», «Ehrenamtliche» bzw. (engl.) «volunteers». Dabei kann nicht ausgeschlossen werden kann, dass bei diesen Personen teilweise nicht doch Entschädigungen ausgerichtet werden, denn die Begriffe werden auch in diesem Tätigkeitsfeld nicht immer konsistent genutzt. Gemäss dem deutschen Freiwilligensurvey von 2014 (Simonson et al. 2017, S. 377) erhalten 9,5 Prozent der Ehrenamtlichen eine (meist geringe) finanzielle Entschädigung und werden trotzdem den Freiwilligen zugerechnet. Für diesen Bericht ist entscheidend, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur ehrenamtlichen Tätigkeit nicht unbesehen auf bezahlte Laienhelferinnen übertragen werden können, da beispielsweise deren Motivation durch die Bezahlung beeinflusst werden kann.





2-10 Tips
For Healthy Eating

- 1. Eat a variety of fruits and vegetables.
- 2. Choose whole grains over refined grains.
- 3. Limit saturated fat, sodium, and added sugars.
- 4. Drink plenty of water.
- 5. Eat a variety of protein sources.
- 6. Limit alcohol consumption.
- 7. Practice safe food handling.
- 8. Read food labels.
- 9. Plan meals and snacks.
- 10. Enjoy your food.

Trotzdem und angesichts der geringen Höhe dieser Entschädigungen kann davon ausgegangen werden, dass viele der Aspekte, die für Ehrenamtliche zutreffen, auch für Laienhelferinnen von Bedeutung sind.

Ein weiteres Problem liegt in der Einbettung der Tätigkeit von Laienhelferinnen. Das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) unterscheidet zum Beispiel drei Einsatzbereiche von Ehrenamtlichen (Behringer & Keupp 2017):

- Präventionsprojekte, die von Hauptamtlichen geplant und durchgeführt werden, gezielt auf spezifische Bedürfnis- oder Risikolagen des Aufwachsens ausgerichtet sind und ehrenamtliche Helferinnen und Helfer ausbilden und einsetzen.
- Projekte und Programme, die im Sinne des Empowerment-Prinzips von Professionellen angeregt und begleitet werden und Eltern zu Selbstorganisation und Selbsthilfeaktivitäten anregen und ermutigen.
- Familienselbsthilfe, die komplexe sozialraumbezogene Angebote schafft, die in ihrer Entstehung und in ihren Abläufen weitgehend als selbstaktive Handlungsfelder bestimmt werden können.

Der Schwerpunkt dieses Berichts liegt wie in Kapitel 2 ausgeführt, auf Nichtprofessionellen, die im Kontext von *formalen* FBBE-Organisationen tätig sind, was der ersten der drei Kategorien des NZFH entspricht. Aktivitäten im Kontext der Selbsthilfe werden hier explizit nicht mitberücksichtigt, weil hier nochmals ganz andere Rahmenbedingungen für die Qualität der Tätigkeiten vorhanden sind. Es ist aber nicht auszuschliessen, dass einzelne der Forschungsergebnisse aus zusammenfassenden Forschungsübersichten sich auch auf Ehrenamtliche beziehen, die im Kontext von Selbstorganisation und Selbsthilfe tätig sind.

4.2 Die Motive von Ehrenamtlichen – übergeordnete Klassifizierungen

Die Forschung zur Motivation von Ehrenamtlichen ist umfassend und heterogen. Oft können die Erkenntnisse nicht schlüssig verglichen werden, da diese sich auf Ehrenamtliche beziehen, die in unterschiedlichen Kontexten tätig sind. Zudem mangelt es bisher an einer länderübergreifender Abstimmung der Befragung, beispielsweise des deutschen Freiwilligen surveys (Simonson et al. 2017) und des Schweizer Freiwilligenmonitors (Freitag et al. 2016), so dass Ländervergleiche nur bedingt möglich sind (Wehner & Güntert 2015, S. 11). Trotzdem zeigen sich diverse Regelmässigkeiten, die zumindest eine Annäherung an das Phänomen der Ehrenamtlichkeit bzw. der Freiwilligenarbeit ermöglichen. Es ist wichtig, die Motive der Ehrenamtlichen zu verstehen – nicht zuletzt, weil die Erfüllung ihrer Erwartung dazu beiträgt, dass sie mit höherer Zufriedenheit und längerer Dauer tätig sind. Gerade im FBBE-Bereich beeinflussen beide Aspekte (Zufriedenheit und Tätigkeitsdauer) die Qualität der Angebote, da dem Aufbau von tragenden Beziehungen zu den Kindern und den Familien eine entscheidende Bedeutung zukommt.

In ihrer Analyse der Motive von ehrenamtlich tätigen Personen unterscheidet Hollstein (2015, S. 51ff.) drei Hauptkategorien: Gemeinwesenorientierung, Interessenorientierung und Geselligkeitsorientierung. Die erste, insgesamt wichtigste Kategorie umfasst vornehmlich altruistische und andere wertbezogene Motive wie Solidarität, zum Beispiel «für andere da zu sein» oder «etwas für das Gemeinwohl zu tun» – alles Motive, die stark mit individuellem Wohlbefinden korrelieren, wenn sie erfüllt werden (Vecina et al. 2013). Bei der Interessenorientierung stehen eher personenbezogene Motive im Vordergrund wie «etwas Neues zu lernen» oder «eine interessante Tätigkeit auszuüben, die der beruflichen Entwicklung dient». Motive in dieser Kategorie werden von jüngeren Personen überdurchschnittlich häufig genannt. Die Geselligkeitsorientierung schliesslich umfasst Motive, die sich auf die mit der ehrenamtlichen Tätigkeit verbundenen Sozialkontakte beziehen – etwa, dass «man mit sympathischen Menschen zusammenkommt». Wehner und Güntert (2015, S. 62) unterscheiden mit Bezug auf Clary et al.¹⁷ sechs Funktionen von Ehrenamt: Wertefunktion, Erfahrungsfunktion¹⁸, Karrierefunktion, soziale Anpassungsfunktion, Selbstwertfunktion und Schutzfunktion. Wäh-

¹⁷ Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516–1530.

¹⁸ Die Funktion, durch die Tätigkeit Erfahrungen fürs weitere Berufsleben zu sammeln.

rend die ersten drei Funktionen in den Kategorien «Gemeinwesenorientierung» und der «Interessenorientierung» von Holstein aufgehen, betreffen die andern drei eher anders gelagerte Motive. Die soziale Anpassungsfunktion beschreibt die Motivation von Personen, die eine ehrenamtliche Tätigkeit ausüben, weil dies in ihrem sozialen Umfeld aus ihrer Sicht erwartet wird. Die Selbstwertfunktion beschreibt die Motivation, die sich daraus ergibt, dass man von andern gebraucht wird. Es handelt sich dabei um eine eher egoistische als altruistische Funktion, die jedoch andern zugutekommt. Die Schutzfunktion ist ähnlich gelagert. Sie beschreibt die Motivation, durch die ehrenamtliche Tätigkeit Unterstützung bei der Bewältigung von eigenen Problemen zu erhalten. Wenn Wehner und Güntert (2015, S. 73f.) in ihrer Analyse feststellen, dass bei älteren Ehrenamtlichen zwar die interessengebundenen Motive tendenziell abnehmen, aber gleichzeitig (z. B. aus Schutz vor Langeweile) das Motiv des Alltagsausgleichs in den Fokus rückt, kann dieses Motiv der Schutzfunktion zugeordnet werden.

Unterscheidungstheoretisch liesse sich formulieren, dass sich die unterschiedlichen Tätigkeiten mit der Unterscheidung Gemeinwohlorientierung/Nutzenorientierung (Altruismus/Egoismus) beobachten lassen. Während Gemeinwohlorientierung bei regulären und bezahlten Tätigkeiten nicht im Vordergrund steht, tritt sie bei ehrenamtlichen Tätigkeiten in Form von wertebezogenen Motiven verstärkt auf, ohne dass nutzenorientierte Motive (Interessen, Schutz, Suche nach Geselligkeit) gänzlich verschwinden. Auf der Gegenseite gibt es gerade im Kontext von helfenden und pflegenden Berufen bezahlte Tätigkeiten, die einen grossen Anteil an gemeinwohlorientierten Motiven beinhalten. Es geht keineswegs darum, nutzenorientierte Motive schlechter zu bewerten als gemeinwohlorientierte, sondern die beiden Formen zu integrieren. Egoistische (nutzenorientierte) und altruistische Motive können entsprechend als zwei Seiten einer Medaille angesehen werden, was den Schluss nahelegt, dass die eine Seite der Unterscheidung in der andern immer auch präsent ist. Im Rahmen formaler Organisationen kann es durchaus ein Ziel sein, nicht nur ursprünglich stark egoistische, sondern auch zu ausgeprägt altruistische Motive von Mitarbeitenden im Sinne der institutionellen Haltung in die jeweils andere Richtung zu verschieben. So kann die Sorge um das eigene Wohlbefinden und die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse durchaus zum Wohl der Zielpersonen beitragen, wenn die Motivation der ehrenamtlich tätigen Person so auf die Dauer höhergehalten wird. Diese Integration von nutzen- und gemeinwohlorientierten Motiven widerspricht dem Versuch gewisser ökonomischer Theorien, alle gemeinwohlorientierten Motive als nutzenorientierte Motive (im Sinne der Kapitalakkumulation) zu beschreiben, was einer Auflösung der Differenz gleichkäme. Hollstein (2015, S. 264) empfiehlt entsprechend, klar zwischen Werten und (nutzenmaximierenden) Präferenzen zu unterscheiden, um ehrenamtliche Tätigkeit verstehen zu können. Zudem ist es durchaus möglich, die Motive von Ehrenamtlichen (z. B. durch eine gemeinsame Reflexion von Werten) auch zu kultivieren (Wehner & Güntert 2015, S. 36).

4.3 Die Motive von Ehrenamtlichen – konkrete Forschungsergebnisse

Die Forschung zu konkreten Motiven in einzelnen Tätigkeitsfeldern von Ehrenamtlichen liefert wichtige Erkenntnisse für das professionelle Management der entsprechenden Programme, weil sie helfen, den Einsatz der Ehrenamtlichen nicht nur an den Bedürfnissen der Organisation, sondern auch an den Bedürfnissen der Ehrenamtlichen auszurichten. So zeigte eine Übersichtsarbeit zur Freiwilligenarbeit im Gesundheitsbereich folgende Faktoren auf, die zu einer erhöhten Zufriedenheit und einer längeren Verweildauer der Ehrenamtlichen in den Programmen führten (Farmer & Fedor 2001):

- Ausgewogenheit zwischen den Erwartungen der Organisation und den Möglichkeiten der Ehrenamtlichen
- Ermöglichung regelmässiger Interaktion mit anderen Ehrenamtlichen
- Übereinstimmung der Motivation der Ehrenamtlichen mit den Zielen der Organisation
- Investitionen der Organisation in die Rolle der Ehrenamtlichen (z. B. durch besondere Anlässe für die Ehrenamtlichen, welche die Wertschätzung zum Ausdruck bringen, oder Fortbildungen, die ihnen ermöglicht werden)

Schaut man die einzelnen Motive an, die in der Forschung genannt werden, so zeigt der deutsche Freiwilligensurvey von 2014 (Simonson et al. 2017, S. 426), dass «Spass zu haben», «andere Menschen zu treffen» und «einen Beitrag

zur Entwicklung der Gesellschaft zu leisten» die am meisten genannten Motive sind. Vorteile für die eigene Berufskarriere und andere rein instrumentelle Gründe werden weit weniger genannt. Boezemann und Ellemers (2009) untersuchten in ihrer Studie den Einfluss der Befriedigung von Autonomie- und Verbundenheitsbedürfnissen von bezahlten und unbezahlten Mitarbeitenden mit der gleichen Tätigkeit auf die Jobzufriedenheit und die jeweilige Verweildauer in einer Wohltätigkeitsorganisation. Das Verbundenheitsbedürfnis wurde dabei definiert als das Bedürfnis sichere und respektvolle Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Diese beiden Faktoren hatten bei beiden Gruppen einen massgeblichen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und die Verweildauer. Während bei den bezahlten Mitarbeitenden jedoch das Autonomiebedürfnis einen weit stärkeren Anteil an diesem Einfluss hatte, war bei den Ehrenamtlichen das Bedürfnis nach Verbundenheit der entscheidende Faktor.

In einer Studie zur Freiwilligenarbeit in 95 sozialen oder ökologischen Organisationen in Spanien wurden die wichtigsten organisationalen Prädiktoren für die Integration und die Verweildauer von Ehrenamtlichen in der Organisation untersucht (Hidalgo & Moreno 2009). Als wichtigste Faktoren erwiesen sich die Bildung von sozialen Netzwerken im Rahmen der Arbeit, die organisationale Unterstützung der ehrenamtlichen Tätigkeit, die persönliche Befriedigung durch diese Tätigkeit sowie regelmässige Fortbildungen für die Ehrenamtlichen. In einer Studie zum Einsatz von Ehrenamtlichen in schulbezogenen Mentoringprogrammen (Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Verhaltensauffälligkeiten) erwiesen sich wertebezogene Motive und die Motivation, für das weitere Berufsleben wertvolle Erfahrungen mit Kindern zu sammeln als am wichtigsten, wobei die interessengebundenen Motive erwartungsgemäss bei den jüngeren Ehrenamtlichen zu verzeichnen waren (Caldarella et al. 2010). Je höher die Übereinstimmung zwischen den Motiven und dem erfahrenen Nutzen war, desto höher war die Befriedigung. Das Ausmass der Befriedigung wiederum beeinflusste die Verweildauer in dieser konkreten Studie nicht massgeblich. Diese war insgesamt hoch und zwar auch bei den weniger Zufriedenen. Dieser überraschende Befund wird von den Autoren mit dem hohen Commitment gegenüber den betreuten Kindern erklärt, die man nach einem Jahr nicht alleine lassen wollte. Das betrifft insbesondere die jüngeren Ehrenamtlichen, deren Erwartung von wertvollen Lernerfahrungen nur wenig erfüllt wurde, die aber trotzdem weiter im Programm tätig waren.

Im Rahmen einer Literaturanalyse zum Einsatz von Freiwilligen in der palliativen Pflege wurden individuelle Motive und organisationale Faktoren untersucht, die sich auf die Zufriedenheit der Ehrenamtlichen mit ihrer Tätigkeit und ihre Verweildauer in dieser Tätigkeit auswirken (Morris et al. 2012). Im Vordergrund der Ergebnisse dieser Untersuchung standen Spannungsfelder – insbesondere das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Regulierung sowie das Spannungsfeld der Zusammenarbeit zwischen Professionellen und ehrenamtlich Tätigen. Je weniger Ehrenamtliche durch diese Spannungen belastet waren, desto höher war ihre Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit und desto höher ihre Bereitschaft, die Tätigkeit weiter auszuüben. Ein weiterer Faktor, der in den untersuchten Studien zum Ausdruck kam, war die zunehmende Diversität der zu betreuenden Personen, der dadurch begegnet werden kann, dass vermehrt Menschen mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund als Ehrenamtliche rekrutiert werden. In einer weiteren Studie (Vecina et al. 2013) wurde der Einfluss von organisationalem Commitment und Engagement auf das Wohlbefinden und die Verweildauer untersucht. Organisationales Commitment drückt dabei die Verbundenheit mit der Organisation und ihren Werten aus, während das Engagement in der Tätigkeit selbst zum Ausdruck kommt, die mit mehr oder weniger Begeisterung und Energie ausgeübt wird. Dabei zeigte sich, dass die beiden Faktoren oft zusammen auftreten, aber nicht direkt gekoppelt sind. Auf der einen Seite wirkt sich das Commitment positiv auf die Verweildauer aus, was beim Engagement nicht der Fall ist. Auf der anderen Seite ist ein hohes Engagement eng mit Aspekten des individuellen Wohlbefindens wie Selbstwert, Autonomie, Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Das wiederum ist beim Commitment nicht der Fall. Für die Organisationen bedeutet dies, dass sie unterschiedliche Anstrengungen unternehmen müssen, um einerseits das Wohlbefinden der Ehrenamtlichen zu fördern und andererseits die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass diese ihrer Tätigkeit länger nachgehen.

Zum Abschluss dieses Einblicks in die Forschung zur Motivation von Ehrenamtlichen soll kurz auf eine Forschungsübersicht von Studien eingegangen werden, die sich nicht primär auf die Motive, sondern auf positive Auswirkungen der

ehrenamtlichen Tätigkeit auf die psychische und körperliche Gesundheit bei älteren Ehrenamtlichen konzentrieren (Anderson et al. 2014). Die untersuchten Studien zeigen, dass ihre Tätigkeit die soziale, psychische und kognitive Aktivität der Ehrenamtlichen erhöht und auf diese Weise zu einer Reduktion von Depressionen, besserer selbst eingeschätzter Gesundheit, weniger funktionalen Einschränkungen und zu einer reduzierten Sterblichkeit führt, wobei der Wirkungsgrad vom Tätigkeitsfeld abhängt, in dem die Ehrenamtlichen eingesetzt werden. Diese positiven Wirkungen werden auch verstärkt, wenn die Ehrenamtlichen die Effekte der Reziprozität (z. B. durch die Wertschätzung ihrer Arbeit durch die unterstützten Personen) erfahren und ihre wertorientierten Motive (z. B. etwas Sinnvolles zu tun) bestärkt sehen.

4.4 Das Management von Laienhelferinnen

Brudney (1999a) schreibt in einem etwas älteren Aufsatz von verbreiteten organisationalen Vorurteilen in Hinblick auf den Einsatz von Ehrenamtlichen. Viele Organisationen seien der Meinung, dass Ehrenamtliche keine Kosten generieren und dass sie entsprechende Organisationen «retten» könnten, die unter finanziellen Problemen leiden. Beinahe so häufig sei die Annahme, dass Ehrenamtliche nicht entlassen oder – in der extremen Form – überhaupt nicht geführt werden können. Weitere Mythen bezögen sich auf den Glauben, Ehrenamtliche könnten überall eingesetzt werden und sie stünden allen Organisationen in ausreichendem Ausmass zur Verfügung. Weiter hätten Freiwilligenprogramme den Nachteil, dass sie konfliktreiche Beziehungen zu bezahlten Mitarbeitern/-innen schaffen. Wie die meisten Mythen hätten auch diese einen Kern der Wahrheit. Die Forschung zeige jedoch, dass es mit einer sorgfältigen Planung und Implementierung durchaus gelingen kann, die Nachteile der Arbeit mit Ehrenamtlichen stark zu reduzieren und die Vorteile zum Wohl der Organisation und der Zielgruppen zu nutzen. Eine frühere Studie von Brudney (1999b) zum Einsatz von Ehrenamtlichen zeigt denn auch, dass das Potenzial des Managements von Ehrenamtlichen in Nonprofitorganisationen oft nicht ausgeschöpft wird. Insbesondere mangle es an der Qualität bei der Auswahl, der Betreuung und bei der Anerkennung der Leistung von Ehrenamtlichen. Die grosse Zahl an Forschungsarbeiten, die seit der Publikation von Brudneys Aufsatz erschienen ist, deutet darauf hin, dass sich die Erkenntnislage zu Fragen rund um das Management von Ehrenamtlichen weiter verbessert hat. Haivas (2009) führt beispielsweise folgende Faktoren auf:

- **Sorgfältige Bedarfsabklärung:** Sich klarwerden, wie viele Ehrenamtliche die Organisation braucht, für welche Aufgaben sie vorgesehen sind und über welche Fähigkeiten die Ehrenamtlichen verfügen sollten.
- **Rekrutierung:** Erstellen eines Plans, der die Verantwortlichen dabei unterstützt, potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten zu identifizieren und zu engagieren.
- **Selektion:** Etablieren eines angemessenen Prozederes, um mit den Kandidaten und Kandidatinnen zu sprechen und sie auf ihre Eignung zu überprüfen. Die Basis für diesen Prozess sollten möglichst präzise Stellenbeschreibungen bilden. Das Ziel ist herauszufinden, ob die Personen der für sie vorgesehenen Rolle entsprechen und ob die Rolle ihren Interessen gerecht wird.
- **Orientierung und Training:** Entwicklung eines Programms zur Einführung der neuen Ehrenamtlichen in die Organisation, in ihre Rolle und in ihre Tätigkeit.
- **Rückmeldungen:** Etablieren einer Feedbackkultur mit regelmässigen Rückmeldungen an die Ehrenamtlichen und an die Betreuungspersonen.
- **Massnahmen zum Halten von Ehrenamtlichen:** Entwickeln von Techniken, Anlässen und Programmen, durch welche die Wertschätzung der Arbeit von Ehrenamtlichen zum Ausdruck kommt und die ihre Motivation hochhalten.
- **Risikomanagement:** Einrichten eines Risikoassessments, welches die Aufgaben der Ehrenamtlichen mit ihrer Persönlichkeit und der Spezifik der Zielgruppen in Zusammenhang stellt, um mögliche Risiken zu erkennen und zusätzliche Begleitung (z. B. in Form einer Supervision) in die Wege zu leiten. Dies ist vor allem bei der Arbeit mit vulnerablen Zielgruppen von Bedeutung.

Newton et al. (2014) betonen die Bedeutung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für die Ehrenamtlichen, da diese ihre Motivation hochhalten und entsprechend ihre Bereitschaft fördern, längere Zeit in der Organisation tätig zu sein. Nach Pillhofer et al. (2015) sollten die Ausbildung und die Begleitung von Ehrenamtlichen noch intensiviert

werden, wenn sie bei Eltern mit psychischen Problemen eingesetzt werden.

Der hier vorgenommene Blick auf den Stand der Forschung zeigt, dass es nur wenige Programme mit Nichtprofessionellen gibt, die nicht nur auf ihren Output hin evaluiert, sondern auch auf ihre Wirkung überprüft worden sind. Machaira et al. (2015) verweisen auf Programme in Kenia und Nepal, in denen Ehrenamtliche (volunteers) erfolgreich eingesetzt werden, um den Kontakt der Familien zu den Gesundheitseinrichtungen herzustellen und zu intensivieren. Im Fokus dieser Studien standen jedoch die Kindersterblichkeit und die Kinderkrankheiten und nicht die kognitive, sozioemotionale und sprachliche Entwicklung der Kinder und auch nicht ihre Ernährung. In einer gross angelegten Literaturstudie bearbeitet die Forschungsgruppe um Machaira vergleichbare Fragestellungen wie in den Evaluationen von *schrittweise*, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Im Fokus der geplanten Studie von Machaira et al. steht die Entwicklung der Kinder, die mit Programmen in Kontakt kommen, die systematisch Ehrenamtliche einsetzen. Weiter wird geprüft, welche Veränderungen sich auf der Ebene der Familie in Hinblick auf Gesundheit und Wohlbefinden ergeben und wie die Ehrenamtlichenarbeit aus Sicht der Familien, der Professionellen und der Ehrenamtlichen selbst beurteilt wird. Die Ergebnisse dieser Studie wird eine weitere Klärung der Fragen mit sich bringen, inwiefern der Einsatz von Nichtprofessionellen in professionellen Kontexten ein valables Mittel im Kontext der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist und welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um die Qualität der Aktivitäten auf einem fachlich verantwortbaren Niveau zu halten.

Zusammenfassend lässt sich mit Brudney und Meijs (2009) formulieren, dass Ehrenamtliche mehr sind als ein Instrument für eine möglichst kosteneffiziente Bewältigung von sozialen Herausforderungen. Viel mehr sind die Ehrenamtlichen eine unschätzbare Ressource, die durch eine umsichtige Auswahl, eine gute Vorbereitung, eine sachgerechte Begleitung mit viel Wertschätzung laufend erhalten und erneuert werden kann. Ergänzend lässt sich sagen, dass diese Aspekte grundsätzlich nicht nur für Ehrenamtliche gelten, sondern eine Haltung ausdrücken, die auch Nichtprofessionellen und Professionellen gegenüber Gültigkeit haben sollte, die für ihre Tätigkeit eine Entschädigung oder einen vollwertigen Lohn erhalten.

5 Analyse von drei Programmen für sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter

Die wichtigsten Inhalte des Kapitels in Kürze

- Die Schweizer Programme *schritt:weise* und *Migram* und die *Frühen Hilfen der Caritas* aus Deutschland sind drei evaluierte Programme, die systematisch Ehrenamtliche einsetzen. Während sich das deutsche Programm nicht spezifisch an Familien mit Migrationshintergrund richtet und vor allem deutschsprachige Ehrenamtliche einsetzt, sind bei *schritt:weise* bezahlte Laienhelferinnen mit Migrationshintergrund und eigenen Kindern tätig. *Migram* wiederum arbeitet mit Schlüsselpersonen, aus dem gleichen Kulturkreis stammen wie die Zielfamilien.
 - Obwohl die Programme unterschiedlich konzipiert sind – Hausbesuche bei *schritt:weise*, Kontakte zu Hause und im öffentlichen Raum bei *Migram*, diverse Angebote (Familienpatenschaften, Familienlotsen, offene Treffpunkte usw.) bei der *Caritas* – kommt bei den Programmevaluationen bei allen drei Programmen zum Ausdruck, wie wichtig die Rolle der Programmkoordination und die fachliche Begleitung für den Erfolg der Programme ist. Bei den Koordinatorinnen handelt es sich um Professionelle, die für die Qualität der Programme verantwortlich sind.
 - Wichtigste Qualitätsaspekte sind eine umsichtige Auswahl der Nichtprofessionellen, eine gute Passung von Familien und Betreuungspersonen, eine intensive fachliche Begleitung, eine gute Vernetzung unter den Nichtprofessionellen an gemeinsamen Anlässen sowie regelmässige Fortbildungen. Die Diversifizierung der Angebote des deutschen Programms brachte mit sich, dass der Umfang und die Qualität dieser Massnahmen zur Qualitätssicherung anders als beim Programm *schritt:weise* sehr unterschiedlich waren. Beim Pilotprojekt *Migram* war die Koordination und fachliche Begleitung der Schlüsselpersonen weit weniger ausgebaut als im Programm *schritt:weise*.
 - Während sich die Evaluation des *Caritas*-Programms vornehmlich auf die Einschätzung des Nutzens der betreuten Familien konzentrierte, wurden in den Evaluationen von *schritt:weise* auch konkrete Fortschritte der Kinder (z. B. in Hinblick auf die Motorik oder die Sprache), der Mütter (Sprache, Inklusion im näheren Umfeld, Nutzung der Angebote der Frühen Förderung) sowie der familiären Interaktionen (z. B. gemeinsames Spielen) nachgewiesen. Bei *Migram* wiederum fokussierte sich die Evaluation ausschliesslich auf die Schlüsselpersonen.
 - Im *Caritas*-Projekt wird die Zusammenarbeit mit Institutionen und Fachpersonen aus dem Gesundheits- und dem Sozialhilfereich (wie auch bei *Migram*) als sehr wichtig erachtet, wobei die Kooperation nur in wenigen Teilprojekten wirklich nachhaltig implementiert werden konnte.
-

In den bisherigen Ausführungen hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Nichtprofessionellen im Frühbereich und in andern Tätigkeitsfeldern kein Ersatz für die Anstellung von professionellen Fachkräften, sondern lediglich eine Ergänzung sein kann. Diese Ergänzung ist insbesondere dann sinnvoll, wenn die Nichtprofessionellen aufgrund ihres Migrationshintergrundes oder ihres sozialen Status über Erfahrungen und Systemkenntnisse verfügen, die bei Professionellen nicht systematisch vorausgesetzt werden können. Der Einsatz von Nichtprofessionellen in professionalisierten Handlungsfelder wie der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist aber nur dann zu verantworten, wenn diese sorgfältig ausgewählt, gut vorbereitet und umsichtig und eng in ihrer Tätigkeit begleitet werden. Die Forschung zeigt, dass diese Aspekte nicht nur die Qualität der Arbeit von Nichtprofessionellen fördern, sondern auch ihre Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit erhöhen. Das fördert ihre Bereitschaft, länger als Ehrenamtliche oder gegen eine Entschädigung in diesem Bereich tätig zu sein, was den Kindern und ihren Familien zugutekommt, die sie unterstützen.

In diesem Kapitel sollen drei durch eine externe Instanz evaluierte Programme genauer angeschaut werden, die systematisch Nichtprofessionelle gegen eine Entschädigung oder als Ehrenamtliche einsetzen. Bei den Programmen handelt es sich um das Schweizer Programm *schritt:weise*, das Programm *Migram* der Berner Gesundheit und die *Frühen Hilfen der Caritas* aus Deutschland. Die drei Programme unterstützen sozial benachteiligte Familien (oft mit Migrationshintergrund) mit kleinen Kindern. Nach einer Einführung in das Programm werden jeweils die Massnahmen beschrieben, die im Programm hinsichtlich der Auswahl, der Vorbereitung, der Begleitung und der Fortbildung der Nichtprofessionellen umgesetzt werden. Abgeschlossen werden die Ausführungen mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus den Programmevaluationen.

5.1 schritt:weise

Allgemeine Informationen zum Programm

Die in den Niederlanden entwickelten Spiel- und Lernprogramme Instap, Opstapje und Opstap für ein- bis fünfjährige Kinder und ihre Eltern wurden nach Deutschland auch in der Schweiz übernommen und werden hier seit 2007 unter der Bezeichnung *schritt:weise* vom Verein A:primo angeboten.¹⁹ Das Programm ist in zahlreichen Städten und Gemeinden in der Deutschschweiz und in der Romandie (unter der Bezeichnung *petits pas*) etabliert. Das Programm ist auf Elternbildung mittels Modelllernen ausgerichtet. Es dauert 18 Monate und findet primär bei den Familien zu Hause statt. Mit dieser niederschweligen Gehstruktur werden auch Familien erreicht, die andere Angebote der Familienbildung und Erziehungshilfe nicht in Anspruch nehmen. Das Programm fokussiert auf die Nutzung vorhandener Ressourcen und die Stärkung der Eigenverantwortung der Familien. Ein zentrales Element zur Erreichung der Familien liegt in der Zusammenarbeit mit Fachstellen, mit denen die Familien sonst noch in Kontakt kommen könnten. Diese Stellen sind gut über das Programm informiert und können entsprechende Empfehlungen aussprechen, die zu einem Erstkontakt mit dem Programm führen (Tschumper et al. 2013, S. 46f.).

Das Programm *schritt:weise* zeichnet sich zum einen durch die wöchentlichen, etwa 30 Minuten dauernden Hausbesuche aus. Sie werden von geschulten und bezahlten Laienhelferinnen durchgeführt, welche Mütter aus der Zielgruppe sind. Zum anderen finden alle 14 Tage Gruppentreffen statt, bei denen soziale Kontakte geknüpft und Informationen zur Entwicklung und Erziehung der Kinder an die Eltern weitergegeben werden. Diese werden von der Koordinatorin durchgeführt. Die Koordinatorin des Standorts übernimmt die fachliche Schulung und Anleitung sowie die personelle Führung der Hausbesucherinnen. Die Koordinatorin ist eine qualifizierte Fachkraft aus dem Bereich der Sozialen Arbeit oder Pädagogik. Zu ihren Aufgaben zählen auch die Gewinnung der Familien, die Organisation der Gruppentreffen, die Vernetzung mit anderen sozialen Einrichtungen vor Ort und die Öffentlichkeitsarbeit.

Ein Kernziel des Programms ist die Verbesserung und Intensivierung der Eltern-Kind-Interaktion. Die Eltern sollen mehr Sicherheit im Umgang mit ihren Kindern erhalten. Dazu werden sie in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt und für die altersspezifischen Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert. Das praktische Vorgehen vermittelt die Hausbesucherin durch modellhafte Anleitung während ihres Besuchs. Gespräche und gemeinsames Spiel sollen an Bedeutung gewinnen und zu einem positiven Familienklima führen. Durch den Transfer des erworbenen Wissens auf die Erziehung von Geschwistern profitiert die Familie als Ganzes. Die Familien lernen die Angebote ihrer Stadt oder Gemeinde kennen und werden stärker in das soziale Netz integriert. Die Sprachkenntnisse bei Migrantenfamilien verbessern sich durch die Auseinandersetzung mit den Arbeitsmaterialien sowie durch die Aussenkontakte. Familien mit Mehrfachbelastungen sind nicht die Zielgruppe des Programms, werden aber in Einzelfällen begleitet von spezifischen Unterstützungsmaßnahmen ins Programm aufgenommen.

Auswahl, Vorbereitung, Begleitung und Fortbildung der Hausbesucherinnen

Die Zentralstelle von a:primo gibt Standortkoordinatorinnen eine Kriterienliste für die Auswahl der Hausbesucherinnen ab; die eigentliche Auswahl obliegt jedoch den Koordinatorinnen. Gute Deutschkenntnisse, vergleichbare Herkunft wie die Zielfamilien, eigene Kinder, Lesen, Verstehen und Anwenden der Programmmaterialien, Fähigkeit zum Organisieren, Respekt und eine offene Grundhaltung den Familien gegenüber sind einige dieser Kriterien. Wie die Evaluation von *schritt:weise* am Standort Bern (Tschumper et al. 2013, S. 47) zeigt, können die religiöse, ethnische oder politische Zugehörigkeit der Hausbesucherinnen den Kontakt zur Familie erleichtern, aber bisweilen auch erschweren. Fast wichtiger für den Vertrauensaufbau als die kulturelle Zugehörigkeit sei eine vergleichbare Lebenssituation (z. B. alleinerziehend zu sein in der zweiten Zuwanderungsgeneration). Die Zusammensetzung der Hausbesu-

¹⁹ Vgl. zu den einleitenden Informationen zum Programm *schritt:weise* <https://www.a-primo.ch/de/angebote/programm-schritt-weise/uebersicht> (Download 23.4.2018).

cherinnen an einem Standort ermöglichten interkulturelle Lernprozesse, die sich in Bern auf den ganzen Gesundheitsdienst positiv ausgewirkt haben. Die Hausbesucherinnen in Bern begleiteten im Untersuchungszeitraum zwischen drei und zehn Familien (ebda., S. 48). So wurde Neueinsteigerinnen ein sanfterer Einstieg ermöglicht; es zeigte sich aber auch, dass es eine gewisse Anzahl von Begleitungen braucht, um eine Identität als Hausbesucherin entwickeln zu können.

Die Vorbereitung der Hausbesucherinnen ist umfassend – so umfassend, dass der Aufwand für die Hausbesucherinnen in der Evaluation der Kohorten E und F von *schritt:weise* als sehr gross eingeschätzt wurde. Die Koordinatorinnen-schulung wurde an verschiedenen Standorten bemängelt. Trotzdem kommt die Autorin der Evaluation zum Schluss, dass sowohl die Hausbesucherinnen als auch die Koordinatorinnen ausreichend für ihre Aufgabe geschult sind (Feller-Länzlinger 2013, S. 37). In den letzten Jahren wurden auch in Hinblick auf die Vorbereitung umfangreiche Anpassungen vorgenommen: Sowohl die Schulung der Koordinatorin als auch diejenige für die Hausbesucherinnen wurden vollständig überarbeitet. Die Schulungen liegen heute in Deutsch und Französisch vor, und die Schulungskonzepte und Materialien sind auf das überarbeitete *schritt:weise* abgestimmt. Weiter sind die Unterlagen für die Schulung der Hausbesucherinnen entschlackt und strukturierter aufgebaut worden. Zudem wurden wichtige Themen ergänzt – zum Beispiel in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität und Selbstfürsorge. Die Schulung der Hausbesucherinnen an kleinen Standorten wird inzwischen flexibel gehandhabt, da die zeitlichen Ressourcen für die Schulung nur einer Hausbesucherin beschränkt sind. Insgesamt ist die Zufriedenheit der Trägerschaften mit den Schulungen in den jüngsten Zufriedenheitsbefragungen deutlich angestiegen.²⁰ Die in der Evaluation von Feller-Länzlinger (2013) erwähnte Idee einer national organisierten Schulung mit Zertifikat, die von den Hausbesucherinnen gewünscht wurde, konnte nicht umgesetzt werden, da es nicht genügend Anmeldungen geben würde und die Hausbesucherinnen zeitnah zum Arbeitsbeginn geschult werden müssen. Zudem wäre das Zertifikat national nicht anerkannt, und die Zertifizierung wäre für a:primo mit einem unverhältnismässig hohen Aufwand verbunden.

Die Begleitung und Fortbildung der Hausbesucherinnen durch die Koordinatorin erwies sich als sehr zeitintensiv – insbesondere in der Frühphase des Programms (Tschumper et al. 2013, S. 50). Neue Hausbesucherinnen brauchen eine umfassende Begleitung, damit die Zielsetzung, die Inhalte und die Methodik von *schritt:weise* für sie selbstverständlich werden kann. Erst dann können sie die Eltern so anleiten, dass für diese die Inhalte des Programms im Alltag gut umsetzbar sind. Mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 3.5 lässt sich aus der Evaluation ableiten, dass die Begleitung der nichtprofessionellen Hausbesucherinnen durch die Projektkoordinatorin in einer konsequenten Schulung ihrer Praktischen Intelligenz mit konsequentem Bezug auf konkreten Situationen mit den Familien entspricht. Modelllernen wird dabei genauso ermöglicht wie das Erlernen der Fähigkeit, aufmerksam zu beobachten und Rückmeldungen positiv zu formulieren. Dies ist anspruchsvoll und benötigt Wissen, Erfahrung und die Möglichkeit, das eigene Verhalten im Rahmen von teaminternen Schulungen im Rollenspiel zu üben (ebda.). Dass diese Begleitung in Kombination mit der praktischen Arbeitserfahrung zu einer Professionalisierung führt, zeigt sich dadurch, dass sich die Qualität der Hausbesuche mit steigender Dauer verbessert. Gemäss den Evaluatorinnen wurden die Hausbesucherinnen in ihrer Rolle gefestigt und gewannen zunehmende fachliche Sicherheit, um das Programm optimal umzusetzen. «Erfahrene Hausbesucherinnen zeigten weder Ermüdungserscheinungen noch Motivationsprobleme, und ihre zunehmende Professionalität beeinflusste auch den Vertrauens- und Beziehungsaufbau zu den Familien nicht negativ.» (ebda., S. 51). Mit Blick auf Kapitel 3.4 lässt sich entsprechend formulieren, dass die spezifischen Vorteile, die mit dem Einsatz von Nichtprofessionellen erreicht werden können – Vertrauensvorteile durch eine vergleichbare Herkunft und Lebenssituation sowie ein erhöhtes Mass an Reziprozität – sich im Zuge der Professionalisierung der Nichtprofessionellen offenbar nicht verlieren. Dazu kommt, dass neu im Programm tätige Hausbesucherinnen viel von der Erfahrung ihrer erfahreneren Kolleginnen profitieren können.

²⁰ Angaben der a:primo-Co-Geschäftsführerin Anke Moors am 23.4.2018 per Mail.

Wie die Evaluation von *schritt:weise* im Rahmen des Berner Programms *primano* zeigt, kam die zunehmende Professionalisierung der Hausbesucherinnen durch Stärkung ihrer Praktischen Intelligenz und ihres Wissens zwar stark der Qualität des Programms und damit auch den Familien zugute; sie ermöglichte den Hausbesucherinnen aber keine wirklichen beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten (Tschumper et al. 2013, S. 51). Das hängt auch damit zusammen, dass eine formale Ausbildung aufgrund der fehlenden zeitlichen Möglichkeiten oder infolge von Sprachproblemen selten in Frage kommt. Auf der anderen Seite bestehen aus der Perspektive der Programmleitung von *primano* durchaus weitergehende Einsatzmöglichkeiten für erfahrene Hausbesucherinnen – etwa durch Mitarbeit in Beratungsdiensten bei der Beratung und Begleitung von eingewanderten Familien, in der Kinderbetreuung und in der Elternbildung. Hier wäre mit Blick auf die Ausführungen zum Verhältnis von Professionellen und Nichtprofessionellen jedoch zu betonen, dass die jeweiligen Einsatzbereiche und Kompetenzen sorgfältig abgeklärt und eine umfassende Begleitung der Nichtprofessionellen durch ausgebildete Fachkräfte gesichert sein müssten, so wie das in *schritt:weise* auch geschieht.

Erkenntnisse zur Wirkung von *schritt:weise*

schritt:weise ist eines von ganz wenigen Programmen, die systematisch Nichtprofessionelle einsetzen und gleichzeitig auf ihre Wirkung überprüft wurden. Die Evaluationen nach der Etablierung des Programms (Diez Grieser & Simoni 2012, Tschumper et al. 2013, Feller-Länzlinger 2013) belegen zusammengefasst folgende Wirkungen:

Bei den Kindern der Familien im Berner *schritt:weise*-Programm verbesserte sich vor allem die Fein-, aber auch die Grobmotorik und das Körperbewusstsein im Vergleich zu Kindern der Normgruppe. Weiter vermehrten sich (vor allem durch die Gruppentreffen) die regelmässigen Kontakte zu andern Kindern. Zudem fielen die Kinder, die am Programm teilgenommen hatten, den Kindergärtnerinnen durch deutliche Entwicklungsfortschritte im Vergleich zu älteren Geschwistern oder andern Kindern auf, die nicht am Programm teilgenommen hatten – und dies, obwohl den Kindergärtnerinnen mehrheitlich nicht bekannt war, welche Kinder das waren. Insgesamt profitierten Kinder aus Familien mit mehreren Belastungen noch stärker vom Programm *schritt:weise* als die anderen Kinder (Tschumper et al. 2013, S. 59f., 62). Die Ergebnisse der Evaluation von Diez Grieser & Simoni (2012, S. 41f.), die sich auf die übrigen Standorte bezog, bestätigt die Erkenntnisse aus Bern weitestgehend. Es wurden die gleichen Fortschritte der Kinder beobachtet und festgestellt, dass die belastungsbezogene familiäre Situation bezüglich des Ausmasses der Fortschritte ein wichtiger Faktor ist. In der Evaluation von Feller-Länzlinger (2013, S. 41) haben sich im Gegensatz zu den beiden andern hier im Fokus stehenden Evaluationen auch sprachliche Fortschritte bei den Kindern ergeben, die mit dem Programm im Zusammenhang stehen.

Auch bei den Eltern zeigten sich in der Evaluation deutliche Fortschritte. So stellten die Projektkoordinatorinnen im Verlauf des Projekts eine deutliche Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den Müttern fest. Da am Ende des Programms immer noch ein Drittel der Mütter wenig Deutsch sprach, empfehlen die Evaluatorinnen, die Deutschkenntnisse durch Teilnahme an Programmen ausserhalb von *schritt:weise* noch weiter zu fördern, beispielsweise durch MuKi-Sprachkurse. Auch auf der Ebene der sozialen Inklusion konnten positive Veränderungen verzeichnet werden. So wiesen die Mütter am Ende des Programms mehr Kontakte zu Personen auf, die sie für das Kinderhüten anfragen oder mit denen sie Probleme besprechen konnten. Zudem kannten die Eltern signifikant mehr institutionalisierte Unterstützungsangebote im Frühbereich und Quartierangebote als zu Projektbeginn und nutzten diese Angebote auch mehr. Schliesslich zeigten sich aus der Sicht der Hausbesucherinnen bei den meisten Familien positive Veränderungen in der Interaktion zwischen Mutter und Kind (Tschumper et al. 2013, S. 59f.). Diez Grieser und Simoni (2012, S. 40f.) bestätigen die positiven Effekte auf der Ebene der Beziehung zwischen Mutter/Eltern und Kind, gerade auch in schwierigen Situationen. Angesichts der besonderen Situation von mehrfach belasteten Familien schlagen sie vor, bei der Aufnahme noch expliziter zwischen Familien mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung und Familien mit zusätzlichen Belastungen zu unterscheiden. Letztere könnten dann durch weitergehende Angebote zusätzlich unterstützt werden. Feller-Länzlinger (2013, S. 39–41) weist auf die Bedeutung der eingesetzten Lernmaterialien hin. Die Bücher und das Geschichtenerzählen sei im Alltag von praktisch allen Familien fast nicht mehr wegzudenken. Auch sonst betonen sie die stark zunehmende Sensibilität der Mütter/Eltern in Hinblick auf die Bedeutung einer anregenden Umgebung für die kindliche Entwicklung. Zudem werden die meisten Erkenntnisse aus den andern Evaluationen bestätigt: Die Mütter sind besser vernetzt und die Qualität der familieninternen Kommunikation ist höher.

Schliesslich zeigt die Evaluation, dass nach Abschluss des Programms praktisch für alle Kinder eine Anschlusslösung (Spielgruppe, Kita usw.) gefunden werden konnte.

Seit den Evaluationen der ersten Programmjahre wurde *schritt:weise* kontinuierlich weiterentwickelt. Im Zuge dieser Weiterentwicklung wurden vier Projektvarianten lanciert, die vor allem darauf ausgerichtet sind, *schritt:weise* im ländlichen Raum einfacher einsetzen zu können. Bei den Varianten handelt es sich um das Kleingruppenmodell (Modell KG), das Modell focus, das Modell Ausdehnung des Altersbereichs (Modell AA) sowie das Modell Flexibler Start (Modell FS). Die Modelle wurden zwischen Februar 2013 und September 2017 an je einem Standort erprobt und wissenschaftlich evaluiert (Dreifuss & Lannen 2018). In dieser Evaluation wurde insbesondere auf die Wirkungsweise der vier Modelle eingegangen und nicht auf die Auswahl, Begleitung und Weiterbildung der Hausbesucherinnen. Ohne auf die Detailergebnisse zu den einzelnen Modellen einzugehen, zeigte die Evaluation, dass die Hausbesuche auch in den Umsetzungsalternativen das zentrale Element von *schritt:weise* sind. Je höher die Zahl der Hausbesuche, desto grösser sind die Fortschritte bei den Kindern, den Eltern, in der Eltern-Kind-Interaktion und bezüglich der Inanspruchnahme von andern Angeboten im Frühbereich. Wird die Zahl der Hausbesuche reduziert wie im Modell Focus, nimmt auch die Wirkung ab. Die Vertrauensbeziehung zwischen den Hausbesucherinnen und den Familien hatte auch in den Programmalternativen einen grossen Einfluss auf die Wirkung von *schritt:weise*, und es gelang in den allermeisten Fällen, eine solche Beziehung aufzubauen. Das Hausbesuchskonzept mit geschulten und bezahlten Laienhelferinnen, die aus vergleichbaren Verhältnissen stammen wie die betreuten Familien, bewährt sich aus Sicht der Autorinnen der Studie (ebda., S. 110) entsprechend «für ein Programm mit dem Anspruch, niederschwellig zu sein und auch sehr schwierig zu erreichende Familien für die Programmteilnahme zu gewinnen».

5.2 Migram – Ausbildung von Schlüsselpersonen aus der Migrationsbevölkerung

Allgemeine Informationen zum Programm

Migram ist ein Pilotprojekt der Berner Gesundheit (BEGES) mit dem Ziel, schwer erreichbare Zielgruppen aus der Migrationsbevölkerung mit Informationen und Impulsen zu Gesundheitsförderung, Selbstwert, Lebenskompetenzen und Sucht zu erreichen (Spiess & Ruffin 2018²¹). Das Pilotprojekt wurde mit acht durchschnittlich 45-jährigen Migrantinnen und Migranten erster Generation, die vor mehreren Jahren aus den Ländern Äthiopien, Sri Lanka, Deutschland, Irak, Brasilien, Kosovo, Syrien und Türkei in die Schweiz immigriert sind. Die acht Schlüsselpersonen erreichten insgesamt 107 Familien und stellten mit diesen 217 Kontakte her, wobei bei den jeweiligen Kontakten auch mehrere Personen anwesend waren bzw. einige Kontakte als Gruppentreffen umgesetzt wurden, so dass noch mehr Personen direkt erreicht wurden. Indirekt konnten insgesamt 290 Kinder erreicht werden, wobei die Mehrheit der Kinder (64 %) älter als vier Jahre waren. 80 Prozent der Familien gaben an, die Kinder mindestens zu zweit zu erziehen. Die erreichten Familien stammten zur grossen Mehrheit aus dem gleichen Kulturkreis wie die Schlüsselpersonen und lebten mehrheitlich (80 %) schon seit mehreren Jahren in der Schweiz.

Bei 94 Prozent der Gespräche war die Mutter anwesend, bei 18 Prozent der Vater. Inhaltlich thematisierten die Schlüsselpersonen am häufigsten den Selbstwert und weitere Lebenskompetenzen (64 %), etwas weniger Gesundheitsförderung (43 %) und Sucht (19 %). Weitere Gesprächsbereiche bildeten Erziehung/Schule, Gewalt, Finanzen, Arbeitslosigkeit, psychische Gesundheit/Krankheit und Beziehung. Im Rahmen der Gespräche verwiesen die Schlüsselpersonen bei 34 Prozent der Erstkontakte auf eine Fachstelle wie das Berufsberatungs- und Informationszentrum (BIZ), Erzie-

²¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschliesslich auf die Evaluation des Pilotprojekts durch Spiess und Ruffin (2018). Die Evaluation ist weit weniger ausführlich als jene der beiden anderen Projekte. Sie wird in diesen Bericht aufgenommen, weil es kaum evaluierte Projekte gibt, die Laienhelferinnen und Laienhelfer einsetzen und die Evaluation von *Migram* die Erkenntnisse aus den Evaluationen von *schritt:weise* ergänzen bzw. bestätigen kann.

hungsberatung, Berner Gesundheit oder Sprachkurse. Bei 66 Prozent dieser Triagen begleiteten die Schlüsselpersonen die Kontaktperson zum Angebot. Folgekontakte wurden von vielen Familien gewünscht: Bei 42 Prozent erfolgte ein Zweitkontakt, bei 20 Prozent ein Drittkontakt. Bei der Kontaktaufnahme liessen sich die Schlüsselpersonen teilweise von eigenständigen Überlegungen und subjektiven Gefühlen entlang der Frage leiten: «Wer hat insbesondere Bedarf an einem Gespräch oder an Informationen?»

Auswahl, Vorbereitung, Begleitung und Fortbildung der Ehrenamtlichen

Für das Pilotprojekt wurden ausschliesslich Schlüsselpersonen ausgewählt, die Erfahrungen im Bildungs-, Gesundheits-, Sozial- und/oder Freizeitbereich mitbrachten. Die inhaltliche Schulung wurde ergänzt durch eine fachliche Begleitung (Coaching, Intervision) durch die Berner Gesundheit. Details zur Schulung und zur fachlichen Begleitung werden in der Evaluation nicht ausgeführt. Die Schulung wird als «inhaltlich eher kurzgehalten» (ebda., S. 22) eingestuft, andererseits «inhaltlich als auch in Bezug auf die Dauer und Intensität» aber auch «als genau richtig» (S. 23) eingeschätzt. Die Schlüsselpersonen betonen die Notwendigkeit einer fachlichen Begleitung durch die Fachpersonen der BEGES. Nähere Angaben zur Frequenz und zu den Inhalten dieser Begleitung werden in der Evaluation nicht gemacht. Aus Sicht der Schlüsselpersonen ist der mit der Tätigkeit verbundene notwendige Aufwand (Schulung, «Feldarbeit», Coaching) im Rahmen des gut Machbaren.

Als besonders wichtig wird die Vielzahl an Informationsmaterialien (Broschüren in verschiedenen Sprachen) erachtet, welche die Schlüsselpersonen für ihre Tätigkeit nutzen und den kontaktierten Personen und Familien abgeben konnten. Die Schlüsselpersonen gaben bei 65 Prozent der Treffen Unterlagen ab. Am häufigsten händigten sie Unterlagen zu den Themen Gesundheitsförderung und Selbstwert/Lebenskompetenzen aus (jeweils 43 %) und etwas weniger zum Thema Sucht (14 %). Im Gruppeninterview wurde die Meinung vertreten, dass die Abgabe von Unterlagen sowohl gewünscht als auch sehr sinnvoll ist. Oft würden die Broschüren und Flyer mit den Personen gemeinsam studiert. Insbesondere jene Unterlagen, die mit viel sprachfreiem Bildmaterial gestaltet sind, kämen bei den Schlüsselpersonen und den Kontaktpersonen sehr gut an und vereinfachten die Wissensvermittlung, und dies über Sprachbarrieren hinweg. Zudem seien sie vertrauensbildend oder können als Eisbrecher oder Türöffner dienen.

Erkenntnisse zur Wirkung von *Migram* und Empfehlungen zur Weiterentwicklung

Im Gegensatz zu den Evaluationen von *schriftweise* wurde bei der Evaluation vom *Migram* die Wirkung bei den Familien und bei den Kindern nicht gemessen, sondern vor allem geschaut, ob und in welchem Umfang das Hauptziel des Projekts – die Kontaktaufnahme mit schwer erreichbaren Familien mit Migrationshintergrund durch Schlüsselpersonen – erreicht werden konnte und welche Empfehlungen sich aus den Ergebnissen der Evaluation ableiten lassen (S. 22ff.). Dies wurde mittels Fragebogen und Gruppengesprächen mit den Schlüsselpersonen erhoben. Insgesamt wird das Pilotprojekt von den Schlüsselpersonen als erfolgreich bewertet und ein grosser Bedarf für die Weiterführung bzw. die Ausweitung des Projekts kommuniziert. Die meisten der Schlüsselpersonen würden unter den gleichen Bedingungen wieder dabei sein. Einzelne sehen gemäss der Evaluation eher davon ab. Als Gründe werden Unsicherheiten während des Gesprächs, ein bisweilen hinderliches Misstrauen seitens der Familien, zu hohe subjektive Aufwandschätzung und das Vorhandensein von zu wenigen geeigneten Familien im eigenen Aktionsradius genannt. Einige der Faktoren könnten laut den Evaluatoreninnen im Rahmen des Coachings thematisiert werden; zudem könnten im Rahmen der Schulung auch Hilfestellungen zum Erreichen von Familien gewährt werden (S. 22), da die Schlüsselpersonen die Familien grundsätzlich nach eigenem Ermessen und den eigenen Möglichkeiten kontaktieren. Eine solche Unterstützung bei der Kontaktierung könnte auch wichtig sein, weil die bisherigen Schlüsselpersonen vermehrt auf ihnen nicht persönlich bekannte Familien zugehen werden müssen. Weiter betonen die Evaluatoreninnen, dass für die Tätigkeit der Schlüsselpersonen ein Mass an Abgrenzungsfähigkeit erforderlich ist, um nicht über die eigentlichen Zielsetzungen des Projekts hinauszugehen. Die Abgrenzung sei beispielsweise im Rahmen eines Coachings oder einer Intervision zu thematisieren. Das sei insbesondere darum so wichtig, weil bei den Zielpersonen ein hoher Bedarf am Austausch über persönliche oder sogar intime Lebensthemen bestehe. Aufgrund der verschiedenen Thematiken, mit denen die Schlüsselpersonen konfrontiert sind, werden zusätzlich Informationsblätter oder Schulungsblöcke zu psychischer Gesundheit bzw. psychischen Erkrankungen gewünscht (Depression, Suizid, Sucht vertieft, Medien). Die Evaluatoreninnen empfehlen entspre-

chend, die bereits vorgenommene laufende Prüfung des aktuellen Materials auf seine Einsetzbarkeit, Vollständigkeit und Erweiterbarkeit hin fortzuführen und gegebenenfalls wichtige neue Themen aufzunehmen (S. 23).

Das erhaltene Coaching und die Intervention werden von den Schlüsselpersonen als zwingend notwendig betrachtet (S. 24). Genutzt werden die Gefässe, um Unsicherheiten im Vorgehen oder schwierigen Thematiken zu besprechen. Relevante Themenbereiche im Coaching waren unter anderem: Erziehung, Ehe, Familiensituation, Sucht, Sprache, Krankheit, Bildung, Rolle als Schlüsselperson. Insbesondere da die Schlüsselpersonen keine Fachkräfte sind, erachten die Evaluatoreninnen diese Begleitung als sehr notwendig. Entsprechend seien die Häufigkeit und die Art des Coachings in Hinblick auf eine mögliche Weiterführung des Angebots zu überprüfen. Sinnvoll schienen eine bestimmte Anzahl terminierter Coachings und langfristig die Befähigung zum selbstständigen Umgang mit schwierigen Themen. Eine weitere Art, mit schwierigen Situationen in der Tätigkeit als Schlüsselperson umzugehen, könnte etwa mittels Tandems geschehen, durch welche die Schlüsselpersonen auch stärker untereinander vernetzt würden. Bereits während der Pilotphase standen Schlüsselpersonen mit anderen (ausserkantonalen) Fachstellen wie Mütterberatung oder der Beratungsstelle in der Berner Gesundheit Langenthal in Kontakt. Die Schlüsselpersonen erachten die Vernetzung mit andern Fachstellen als sehr wertvoll und würden die Kommunikation zwischen den Fachstellen zu diesem Projekt sehr begrüßen.

Die Schlüsselpersonen waren alle Personen der ersten eingewanderten Generation. Für zukünftige Angebote könnte aus Sicht der Evaluation auch eine Ausweitung auf die zweite Generation sinnvoll sein, auch um andere Zielgruppen zu erreichen (S. 24). Aufgrund der hohen Weiterführungsbereitschaft der für das Pilotprojekt gewonnenen Schlüsselpersonen ist empfohlen, diese erneut für eine Teilnahme anzufragen. Die erfolgreichen Ergebnisse implizieren, dass sich sowohl erfahrene als auch weniger erfahrene Personen als Schlüsselpersonen eignen. Die Evaluatoreninnen empfehlen bei einer Weiterführung des Projekts, im Sinne eines Qualitätsmanagements, eine minimale, systematische Dokumentation vorzunehmen (S. 25). Sinnvoll ist die Dokumentation der familienbezogenen und kontaktbezogenen Eckdaten und Informationen. Weiterführende Rückmeldungen, die über die dokumentierten Informationen hinausgehen, könnten im Rahmen der Intervention thematisiert werden. Um den Erreichungsgrad genauer feststellen zu können, ist empfohlen, Gruppenkontakte als solche zu erfassen und die Teilnehmerzahl zu dokumentieren. Eine Evaluation der mittelfristigen Wirkung der Intervention auf die Familien wird empfohlen.

5.3 Frühe Hilfen in der Caritas

Allgemeine Informationen zum Programm

Das Projekt *Frühe Hilfen in der Caritas* wurde zwischen 2010 und 2013 im Auftrag des Deutschen Caritasverbandes durchgeführt und evaluiert (Liebhardt et al. 2013, Kaesehagen-Schwehn & Ziegenhain 2015²²). Dieses Programm wurde an 90 Standorten realisiert und setzte als erstes grösseres Programm in Kontext der deutschen Frühen Hilfen auf einen konsequenten Einsatz von Ehrenamtlichen. Die fachliche Begleitung der Ehrenamtlichen ebenso wie die Verantwortung und Supervision ihrer Tätigkeit in den Familien wird durch die Anbindung an sogenannte Ehrenamtskoordinatorinnen und koordinatoren vor Ort gewährleistet. Diese sind in Einrichtungen des Caritasverbandes vor Ort tätig (z. B. Schwangerschaftsberatungsstellen, Erziehungsberatungsstellen usw.). Dabei gewährleisteten alle Standorte als Minimalstandard eine Caritas-interne (und ggf. externe) Vernetzung mit Einrichtungen und Diensten, die Zugang zu Familien mit Säuglingen und Kleinkindern haben (Liebhardt et al. 2013, S. 10). An den einzelnen Standorten entwickelten sich unterschiedliche Formen der Unterstützung von Familien (ebda., S. 11):

– **Familienpatenschaften:** Familienpatenschaften sind aufsuchende Angebote, bei denen Ehrenamtliche, sogenannte Familienpaten, die Familien über einen längeren Zeitraum begleiten. Ziel ist die Entlastung der Familien; im Fokus des Angebotes können sowohl Eltern als auch Kinder stehen.

²² Bei dieser Publikation handelt es sich um eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse aus der ursprünglichen Evaluation von Liebhardt et al. (2013) mit besonderem Fokus auf die Ehrenamtlichen.





- **Familienlotsen:** Familienlotsen haben einmaligen bzw. kurzfristigen Kontakt zur Familie. Die Ehrenamtlichen erfassen den von der Familie benannten Hilfe- bzw. Unterstützungsbedarf, informieren Eltern über bestehende Unterstützungsmöglichkeiten und vermitteln sie in die entsprechenden Angebote.
- **Besuchsdienste:** Im Rahmen von Besuchsdiensten werden Familien oft im direkten Bezug zur Geburt eines Kindes noch in der Klinik oder unmittelbar nach der Geburt zu Hause besucht, beispielsweise durch einen Willkommensbesuchsdienst. Es handelt sich dabei um ein rein informatives Angebot, das Ehrenamtliche jungen Familien machen, um sie allgemein über vorhandene Unterstützungsangebote zu informieren.
- **Offener Treff/ Elterncafé:** Gruppenangebote, die offen und unverbindlich angeboten werden.
- **Mutter-Kind-Gruppe/Eltern-Kind-Gruppe:** Gruppenangebote, die aus festen Gruppen bestehen, die sich regelmäßig an einem bestimmten Termin treffen und sich gegenseitig austauschen und unterstützen.

Im Gegensatz zu *schritt:weise* haben 98 Prozent der eingesetzten Ehrenamtlichen Deutsch als Muttersprache (Liebhardt et al. 2013, S. 30). Die Angebote sind entsprechend universeller ausgerichtet als das Angebot von *schritt:weise*, das sich schwerpunktmässig an Familien mit Migrationshintergrund richtet.

Auswahl, Vorbereitung, Begleitung und Fortbildung der Ehrenamtlichen

In der Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse mit Fokus auf die Ehrenamtlichen kommen Kaesehagen-Schwehn und Ziegenhain (2015, S. 15) zum Schluss, dass der professionellen Ehrenamtskoordination eine «Schlüsselrolle für das Gelingen der Angebote mit Ehrenamtlichen in den Frühen Hilfen» zukommt. Sie sei entscheidend, dass einerseits die Hilfen von den Familien unterstützend erlebt und gut angenommen werden und andererseits auch die Ehrenamtlichen zufrieden sind. Dies betreffe vor allem den Passungsprozess zwischen Familie und Patin bzw. Pate sowie die fachliche Begleitung der Patenschaften und der anderen Ehrenamtlichen. Merkmale einer guten fachlichen Begleitung – vor allem in der Anfangszeit – sind ausreichende persönliche und individuelle Kontakte mit der Koordination, mit denen das breite Spektrum an unterschiedlichem Unterstützungsbedarf bei den Ehrenamtlichen gut abgedeckt werden kann. Positive Effekte zeigten sich vor allem dann, wenn die Ehrenamtskoordination für eine kontinuierliche Begleitung gut erreichbar ist und bei Abwesenheit (z. B. Urlaub, Fortbildung usw.) eine Vertretungsregelung greift. Die Befunde belegten ausserdem die zentrale Rolle der Ehrenamtskoordination in der Moderation von Austauschtreffen der Ehrenamtlichen, in denen es regelmässig insbesondere um Fragen der persönlichen Abgrenzung von Familienpatinnen gegenüber den begleiteten Familien ging. Die folgenden zentralen Handlungsanforderungen an die Koordinatorinnen ergaben sich aus Evaluation (ebda., S. 16):

- Schaffen von guten strukturellen Bedingungen im Projekt
- Ansprechen von Familien und die Gewinnung von Ehrenamtlichen für das Projekt
- Einschätzung des Unterstützungsbedarfs der Familien
- Einschätzung der Handlungskompetenzen der Ehrenamtlichen
- Steuerung des «Matching» (Passungsprozesses) zwischen Familien und Ehrenamtlichen
- Regelmässige Überprüfung der Geeignetheit des Unterstützungsangebots für die Familie
- Qualifizierung und Begleitung der Ehrenamtlichen

Zu den erforderlichen Kompetenzen der Ehrenamtlichen gehören insbesondere alltagspraktisches Wissen und Fähigkeiten, um Familien mit einem Säugling zu entlasten und zu unterstützen. Darüber hinaus bedarf es aber auch sozialer und personaler Kompetenzen, insbesondere der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Grenzen, vor allem auch in kritischen Situationen. Entsprechend kommt die Evaluation (Liebhardt et al. 2013, S. 106) zum Schluss, dass «grundsätzlich ein Konzept zur Kompetenzbildung und -entwicklung gerade im Umgang mit Überforderungs- und Unsicherheitssituationen notwendig ist». Unter Kompetenzentwicklung werden sowohl eine grundständige und fortlaufende Qualifizierung sowie eine kontinuierliche Begleitung von Ehrenamtlichen verstanden.

Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der Überforderung und Unsicherheit von Ehrenamtlichen ist nach Kaesehagen-Schwehn und Ziegenhain (2015, S. 19f.) die gute Vernetzung und die Möglichkeit zum Austausch der Ehrenamtlichen: «Je zufriedener die Ehrenamtlichen mit der Vernetzung untereinander sind, desto weniger Unterstützungsbedarf

haben sie, desto seltener berichten sie von Überforderungssituationen und desto weniger Unsicherheiten bezüglich ihrer Aufgaben und der an sie gerichteten Erwartungen geben sie an.» In den Gruppendiskussionen mit den Ehrenamtlichen zeigte sich, welche inhaltlichen Fragen im Rahmen der Qualifizierung, der Begleitung und bei Austauschtreffen im Vordergrund stehen sollten. Thematisiert werden sollte hier «vor allem Abgrenzung, Toleranz, Offenheit, Akzeptanz gegenüber anderen Lebensentwürfen sowie Zufriedenheit mit der Arbeit in der Familie». Daraus ergäben sich als Themen von Fortbildungen neben fachspezifischem Input die Beschäftigung mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen im Projekt sowie Strategien der Abgrenzung und Selbstfürsorge. Es gebe einen positiven Zusammenhang zwischen dem subjektiven Gefühl, durch die Qualifizierung gut vorbereitet zu sein, sowie dem Sicherheitsgefühl der Ehrenamtlichen untereinander und ihrer Zufriedenheit. Dieser Zusammenhang war überall gleichermassen deutlich, obwohl die Qualifizierungsmassnahmen an den Standorten inhaltlich und zeitlich unterschiedlich ausgestaltet gewesen seien.

Erkenntnisse zur Wirkung des Projekts *Frühe Hilfen in der Caritas*

Anders als bei *schritt:weise* fokussierte die Evaluation der *Frühe Hilfen in der Caritas* weniger auf die Entwicklungsschritte der Kinder als auf die subjektive Einschätzung der Unterstützungswirkung durch die Familien. Dabei zeigte sich nach Kaesehagen-Schwehn und Ziegenhain (2015, S. 19f.), dass die teilnehmenden Familien die Patenschaften als sehr hilfreich empfinden und sie an Sicherheit in der Elternrolle gewinnen. Sie seien insbesondere (sehr) zufrieden mit der erhaltenen Unterstützung durch die Patinnen und Paten sowie mit dem Umgang der Ehrenamtlichen mit dem Kind. Auch gäben die Eltern an, dass sich durch die Familienpatenschaft bezogen auf Gefühle von Sicherheit bzw. Überforderung in der Elternrolle und bei der Bewältigung des Alltags «eher viel» zum Positiven verändert habe. Zwischen einer hohen Zufriedenheit mit der Passung und der Wahrnehmung von positiven Veränderungen durch die Patenschaft bestehe ein signifikanter Zusammenhang: Je zufriedener Eltern mit der Passung zwischen Familie und Patin bzw. Pate waren, desto positiver fielen ihre subjektiven Wahrnehmungen eines Zugewinns an Sicherheit und einer Abnahme von Überforderung aus.

Im Gegensatz zu *schritt:weise* sind die Qualifizierungsmassnahmen im deutschen Programm weit weniger einheitlich. Die Evaluation zeigte, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Qualität der Qualifizierung und Faktoren wie Sicherheit und Zufriedenheit mit dem Ehrenamt besteht (Liebhardt et al. 2013, S. 107). In der Evaluation war die Zufriedenheit mit den Qualifizierungsmassnahmen nicht sehr hoch (durchschnittlich vier von sechs Punkten), was auch damit zusammenhängt, dass an einzelnen Standorten keinerlei Qualifizierung angeboten wurde. Es zeigte sich, dass die Zahl der geschilderten Überforderungssituationen bei abnehmender Zufriedenheit höher wurde. Mit der Begleitung, die an 96 Prozent der Standorte institutionalisiert ist, sind die befragten Ehrenamtlichen grösstenteils sehr zufrieden. Auch die Begleitung korreliert mit der Zufriedenheit der Ehrenamtlichen sowie mit der Zahl der erlebten Überforderungssituationen (ebda., S. 108f.). Der letzte Punkt, der sich stark auf das Wohlbefinden und die Funktionsfähigkeit der Ehrenamtlichen auswirkt, ist die Vernetzung. Sie wird von einem Fünftel der Ehrenamtlichen als nicht ausreichend eingeschätzt.

Die angestrebte Vernetzung durch die Projekte erfolgt nach Liebhardt et al. (2013, S. 112f.) unterschiedlich gut. Wenn Familien an weiterführende Organisationen weitervermittelt würden, dann geschehe dies zu je etwa der Hälfte Caritas-intern und Caritas-extern. Als schwierig werde an einigen Standorten allerdings die Zusammenarbeit mit Gesundheitsdiensten wie Kinderärztinnen/-ärzten und Hebammen empfunden. Diese Schwierigkeit in der Kooperation mit Gesundheitsdiensten werde auch an anderer Stelle beschrieben. Begründet werde dies von der Ehrenamtskoordination damit, dass gerade diese Berufe gerne unter sich bleiben und/oder dem Projekt bzw. der Arbeit der Ehrenamtlichen in den Familien kritisch gegenüberstehen. Dabei werde von einigen Koordinatorinnen und Koordinatoren eine engere Verbindung zu diesen Diensten ausdrücklich gewünscht. An den Standorten, an denen es gelingt, eine Kooperation mit den Gesundheitsdiensten zu etablieren, werden diese nach Liebhardt et al. (ebda.) als sehr zufriedenstellend erlebt. Um eine möglichst gute Kooperation mit Diensten des Gesundheitsbereichs zu etablieren bzw. zu optimieren, empfehle es sich, den Austausch mit den kommunalen Netzwerken Frühe Hilfen zu intensivieren, insbesondere da es in dem Grossteil der Jugendamtsbezirke solche Strukturen gibt bzw. diese gerade implementiert werden. Die Kooperation mit den Jugendämtern werde von den Ehrenamtskoordinatorinnen und Ehrenamtskoordinatoren zwar als wichtig erachtet, allerdings stünden sie nur ab und zu in Kontakt mit ihnen.

6 Rückblick und Ausblick

Die drei Good-Practice-Beispiele zeigen, dass der Einsatz von Nichtprofessionellen in Projekten, die im Frühbereich angesiedelt sind, ein beträchtliches Potenzial beinhaltet – insbesondere im Kontakt mit sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund. Diese Einschätzung wird durch theoretische Überlegungen gestützt: Der Migrationshintergrund, die Schichtzugehörigkeit und die Erfahrungen mit den eigenen Kindern ermöglichen ein besseres Verständnis der Familiensysteme und erleichtern den Zugang zu den unterstützten Familien. Dies wird zusätzlich dadurch gefördert, dass die Machtdifferenz von den Familien zu den Nichtprofessionellen kleiner ist als zu den Professionellen; dazu kommt, dass der Reziprozität in der Beziehung zwischen den Familien und den Nichtprofessionellen eine grössere Bedeutung zukommt, als wenn die Familien durch Professionelle unterstützt werden. Davon profitieren nicht nur die Zielfamilien, sondern auch die eingesetzten Ehrenamtlichen und Laienhelferinnen, deren Motive erfüllt werden und deren eigene Integration weiter gefördert wird. Dabei lassen sich drei grundsätzliche Kategorien von Motiven unterscheiden, die Ehrenamtliche und Laienhelferinnen antreiben: Gemeinwesenorientierung (z. B. «für andere da zu sein»), Geselligkeitsorientierung (z. B. «sich mit andern Menschen zu treffen») und Interessenorientierung (z. B. «den beruflichen Wiedereinstieg zu schaffen»). Alle diese Aspekte prädestinieren Nichtprofessionelle für einen Einsatz in «Peer-to-peer»-Projekten, die auf sogenannte «schwer erreichbare Zielgruppen» ausgerichtet sind. Diese Zielgruppen sind in der Frühen Förderung und in der Armutsprävention von zentraler Bedeutung, da ihre Mitglieder am meisten von der Unterstützung von Angeboten profitieren, wenn diese auf ihre Bedürfnisse und Lebensrealitäten zugeschnitten sind.

Die Evaluationsberichte zu den vorgestellten Programmen bestätigen die theoretischen Überlegungen zu Professionalität und die empirischen Befunde aus der Forschung zum Einsatz von Ehrenamtlichen auch in Hinblick auf die Rahmenbedingungen, die für einen qualitativ hochstehenden Einsatz von Nichtprofessionellen gegeben sein müssen. Um einer Überforderung entgegenzuwirken, müssen die Nichtprofessionellen umsichtig ausgewählt werden und die Programmverantwortlichen bzw. die professionellen Koordinatorinnen sollten auf eine gute Passung zwischen sich und den betreuten Familien achten. Weiter braucht es eine gute Vorbereitung auf die bevorstehenden Aufgaben sowie eine systematische Begleitung durch eine professionelle Fachperson. Diese Begleitung ist besonders wichtig, wenn sich im Rahmen der Kontakte zu den Familien Schwierigkeiten ergeben; sie macht aber auch sonst Sinn, weil die ehrenamtlich oder gegen Bezahlung tätigen Laienhelfer/innen auf diese Weise am Modell lernen können, wie bestimmte Situationen angegangen werden sollten. Weiter können im Rahmen dieser Begleitung die individuelle und – in der Gruppe – die soziale Reflexionsfähigkeit verbessert und Handlungsfragen diskutiert werden. Programme wie *schritt:weise* zeigen, dass und wie dies gelingen kann. Sie zeigen aber auch, dass der Einsatz von Ehrenamtlichen den Organisationen, die ein Programm durchführen, einiges abverlangt. Immerhin geht es um eine systematische Professionalisierung der Nichtprofessionellen, die nicht nur den unterstützten Familien, sondern auch den Ehrenamtlichen und den Laienhelferinnen zugutekommt. Diese Professionalisierung bezieht sich nicht auf den systematischen Erwerb von wissenschaftsbezogener Fach- und Methodenkompetenz wie in einer formalen Ausbildung. Vielmehr geht es um die Förderung der Praktischen Intelligenz, die für die Qualität des Handelns im Betreuungsalltag entscheidend ist. Zu dieser Praktischen Intelligenz gehört auch, die eigenen Grenzen einschätzen zu können und zu realisieren, in welchen Situationen Hilfe von Professionellen in Anspruch genommen werden muss.

Die Ausführungen in diesem Bericht bezogen sich grundsätzlich auf alle Kategorien von nicht handlungsfeldspezifisch ausgebildeten Personen, die im Frühbereich tätig sind. Die Praxisbeispiele waren auf Programme limitiert, die – auch im Sinne der Armutsprävention und der Integrationsförderung – auf sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind. Diese Evaluationen haben deutlich gemacht, welche Kriterien erfüllt sein sollten, wenn nicht formal ausgebildete Personen in professionellen Kontexten systematisch eingesetzt werden sollten. Es wäre zu prüfen, welche dieser Kriterien in welchem Ausmass bei andern Gruppen von Nichtprofessionellen zur Anwendung gelangen – beispielsweise bei Vorpraktikantinnen und Vorpraktikanten in Kindertagesstätten. Diese sind im Durchschnitt viel jünger als die hier fokussierten Ehrenamtlichen und Laienhelferinnen und verfügen in der Regel nicht über einen vergleichbaren Erfahrungshintergrund. Damit fallen wichtige Aspekte weg, die den Einsatz von Nichtprofessionellen im Kontakt mit sozial benachteiligten Familien legitimieren. Umgekehrt liesse sich fragen, ob die hier

fokussierte Gruppe von Nichtprofessionellen nicht auch vermehrt in andern Kontexten der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eingesetzt werden sollten, beispielsweise in Kindertagesstätten oder im Kontext der Mütter- und Väterberatung. Ihr Erfahrungshintergrund käme fraglos auch in diesen Kontexten den Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Familien zugute. Vielleicht wäre es in diesen Tätigkeitsfeldern im Frühbereich auch einfacher möglich, interessierten Laienhelfer/innen den Zugang zu einer formalen Ausbildung zu ermöglichen. Es sollte nicht vergessen werden, dass hier von einem Arbeitsbereich die Rede ist, in dem teilweise unter prekären Bedingungen gearbeitet wird und in dem praktisch nur Frauen tätig sind. Aus diesem Grund ist es nicht nur unabdingbar, die Löhne der professionell Tätigen im Frühbereich zu erhöhen, sondern auch Rahmenbedingungen bereitzustellen, die den Nicht- und Semiprofessionellen, die darauf angewiesen sind, ein substantielles Einkommen ermöglichen und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Abschliessend soll nochmals betont werden, dass es bei den Überlegungen zu einem sachgemässen Einbezug von Laienhelferinnen, Ehrenamtlichen und andern Personen ohne formale Ausbildung im Kontext von professionellen Aktivitäten im Frühbereich nicht darum geht, die weithin geforderte und dringend notwendige Professionalisierung in diesem Handlungsfeld in Frage zu stellen. Das Ziel dieses Berichts war, anhand von theoretischen Überlegungen, empirischer Evidenz und Good-Practice-Beispielen zu zeigen, dass der Einbezug von Nichtprofessionellen unter bestimmten Bedingungen nicht nur ökonomisch, sondern auch fachlich sinnvoll ist – gerade wenn es darum geht, sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund mit den Angeboten der Frühen Förderung besser zu erreichen und damit einen aktiven Beitrag zur Armutsprävention und zur Integrationsförderung zu leisten.

7 Literatur

- Acri, Mary; Olin, S. Serene; Burton, Geraldine & Herman, Rachel J. (2014). Innovations in the Identification and Referral of Mothers at Risk for Depression: Development of a Peer-to-peer Model. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 5: 837–843.
- Anders, Yvonne (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Expertise zum Gutachten «Professionalisierung in der Fröhpädagogik». München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
- Anderson, Nicole D.; Damianakis, Thecla; Kröger, Edeltraut; Wagner, Laura M.; Dawson, Deirdre R.; Binns, Malcolm A.; Bernstein, Syrelle; Caspi, Eilon & Cook, Suzanne L. (2014). The Benefits Associated With Volunteering Among Seniors: A Critical Review and Recommendations for Future Research. *Psychological Bulletin*, 140, 6: 1505–1533.
- Aristoteles (1999). *Nichomachean Ethics*. Translated by W. D. Ross. Kitchener, Ontario: Batoche Books.
- Behringer, Luise & Keupp, Heiner (2017). Freiwillige in den Frühen Hilfen wertschätzen und fachlich begleiten. *Bundesinitiative Frühe Hilfen Aktuell*, 3: 1–3.
- Boezeman, Edwin J. & Ellemers, Naomi (2009). Intrinsic need satisfaction and the job attitudes of volunteers versus employees working in a charitable volunteer organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82: 897–914.
- Bowlby, John (1951). Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children. Geneva: World Health Organization.
- Brown, David W.; Anda, Robert F.; Tiemeier, Henning; Felitti, Vincent J.; Edwards, Valerie J.; Croft, Janet B. & Giles, Wayne H. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14: 245–258.
- Brudney, Jeffrey L. (1999a). The Effective Use of Volunteers: Best Practices for the Public Sector. *Law and Contemporary Problems*, 62, 4: 219–256.
- Brudney, Jeffrey L. (1999b). The Perils of Practice: Reaching the Summit. *Nonprofit Management & Leadership*, 9, 4: 385–398.
- Brudney, Jeffrey L. & Meijs, Lucas C. P. M. (2009). It Ain't Natural. Toward a New (Natural) Resource Conceptualization for Volunteer Management. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38, 4: 564–581.
- Buholzer, Alois (Hrsg.) (2012). Evaluation des Programms Integrationsförderung im Frühbereich. Kleinkinder 0–4 Jahre, Eltern, Fach- und Bezugspersonen. Förderung der Integration von Ausländerinnen und Ausländern. Schwerpunkteprogramm 2008–2011. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Institut für Schule und Heterogenität.
- Buman, Matthew P.; Giacobbi, Peter R. Jr.; Dzierzewski, Joseph M.; Morgan, Adrienne Aiken; McCrae, Christina S.; Roberts, Beverly L. & Marsiske, Michael (2011). Peer Volunteers Improve Long-Term Maintenance of Physical Activity With Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (Suppl 2): 257–266.
- Bundesamt für Sozialversicherungen BSV (Hrsg.) (2016). *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach dreizehn Jahren* (Stand 1. Februar 2016). Bern: BSV.
- Burger, Kaspar; Neumann, Sascha & Brandenburg, Kathrin (2017). Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme erstellt im Auftrag der Jacobs Foundation. Fribourg: Universität Fribourg.
- Burkholder Amanda R.; Koss, Kalsea J.; Hostinar, Camelia E.; Johnson, Anna E. & Gunnar Megan R. (2016). Early Life Stress: Effects on the Regulation of Anxiety Expression in Children and Adolescents. *Social Development* 25, 4: 777–793. doi:10.1111/sode.12170.
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Becker-Lenz, Roland & Müller-Hermann, Silke (2016). *Professionalität und Organisation*. Wiesbaden: VS Springer.
- Caldarella, Paul; Gomm, Robert J.; Shatzer, Ryan H. & Wall, Gary D. (2010) Schoolbased mentoring: A study of volunteer motivations and benefits. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2, 2: 199–216.
- Diez Grieser, Maria Teresa & Simoni, Heidi (2012). Daten und Fakten zur Basisevaluation des Programms *schritt:weise* in der Deutschschweiz. Längsschnittuntersuchung 2008 bis 2011. Zürich: Marie Meierhofer Institut.

- Dreifuss, Corinne & Lannen, Patricia (2018). Bericht zur Evaluation der alternativen Umsetzungsmodelle des Programms *schritt:weise* Februar 2013 bis September 2017. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Dubach, Philipp; Bannwart, Livia; Jäggi, Jolanda; Legler, Victor & Heidi Stutz (2017). *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. Auswertung der zweiten Runde der Delphi-Befragung*. Zwischenbericht im Auftrag von SAVOIRSOCIAL. Bern: Büro Bass.
- Eagelman, David (2017). *The Brain – Die Geschichte von Dir*. Aus dem Englischen von Jürgen Neubauer. München: Pantheon.
- Erikson, Erik H. (1957). *Kindheit und Gesellschaft*. Zürich: Klett-Cotta.
- Eurydice-Netz (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. Brüssel: Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
- Farmer, Steven M. & Fedor, Donald B. (2001). Changing the focus on volunteering: an investigation of volunteers' multiple contributions to a charitable organization. *Journal of Management*, 27: 191–211.
- Feller-Länzlinger, Ruth (2013). *Evaluation des Programms schritt:weise der Kohorten E und F*. Schlussbericht. Luzern: Interface.
- Feller-Länzlinger, Ruth; Itin, Ariane & Bucher, Noëlle (2013). *Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz*. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation. Luzern: Interface.
- Fatke, Reinhard, 2000: Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte. *SuchtMagazin* 3/00: 3–13.
- Forneck, Hermann J. (1997). Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. S. 41–66 in: Silvia Grossenbacher, Walter Herzog & Franz Hochstrasser, *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Freitag, Markus; Manatschal, Anita; Ackermann, Kathrin & Ackermann, Maya (2016). *Freiwilligen-Monitor Schweiz 2016*. Zürich: Seismo.
- Grob, Alexander; Keller, Karin & Trösch, Larissa M. (2014). *ZWEIT SPRACHE – Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Basel: Erziehungsdepartement.
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. 2. umfassend überarbeitete Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Hafen, Martin (2014). «Better Together» – Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren. 2., umfassend überarbeitete Version des Schlussberichts zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit. Luzern: Hochschule Luzern.
- Hafen, Martin (2016). Selbst- und Sozialkompetenzen in Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 18: 7–23.
- Hafen, Martin (2017a). Die Entwicklung der Gesundheitskompetenz in der frühen Kindheit. *Public Health Forum*, 25(1): 81–83.
- Hafen, Martin (2017b). Gelingende Bildung und gute Gesundheit. *Schulblatt Thurgau* 4/2017: 31–32.
- Haivas, Simona M. (2009). The Management of Volunteers. *The Yearbook of the «Gh. Zane» Institute of Economic Research*, 18: 69–76.
- Hall, Sue L.; Ryan, Donna J.; Beatty, Jennifer & Grubbs, Lisa (2015). Recommendations for peer-to-peer support for NICU parents. *Journal of Perinatology*, 35: 9–13.
- Harari, Yuval N. (2013). *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: DVA.
- Heckman, James & Masterov, Dimitryi (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economic*, 29, 3: 446–493.
- Hidalgo, Carmen & Moreno, Pilar (2009). Organizational socialization of volunteers: the effect on their intention to remain. *Journal of community psychology*, 37, 5: 594–601.
- Hollstein, Bettina (2015). *Ehrenamt verstehen. Eine handlungstheoretische Analyse*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hüther, Gerald & Krens, Inge (2008). *Das Geheimnis der ersten Jahre. Unsere frühesten Prägungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kaesehagen-Schwehn, Georg & Ziegenhain, Ute (2015). *Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Ehrenamtlichen in den Frühen Hilfen am Beispiel der Evaluation des Projektes «Frühe Hilfen in der Caritas»*. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen in Kooperation mit dem Deutschen Caritasverband e.V.

- Kahneman, Daniel (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kant, Immanuel (1995/1787): *Kritik der reinen Vernunft*. Werke in sechs Bänden. Band 2. Köln: Könnemann.
- Kaufhold, Marisa (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Vérona (2017). Die nationale Kampagne von Avenir Social: Eine Ausbildung in Sozialer Arbeit bürgt für Qualität. Bern: Avenir Social.
- Kieserling, André (1998). Zur Lage der Professionen zwischen Interaktion, Organisation und Gesellschaft. S. 63–72 in: Achim Brosziewski & Christoph Maeder (Hrsg.), *Organisation und Profession*. Dokumentation des 2. Workshops des Arbeitskreises «Professionelles Handeln» vom 24. und 25. Oktober 1997, veranstaltet von der HFS Ostschweiz in Kooperation mit dem Soziologischen Seminar der Universität St. Gallen. Rorschach/St. Gallen: HFS Ostschweiz, Universität St. Gallen.
- Klatetzki, Thomas & Tacke, Veronika (Hrsg.) (2005). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Springer.
- Knaller, Christine (2013). *Evidenz zur Vernetzung von Frühen Hilfen und zur Erreichbarkeit der Zielgruppen*. Wien: Gesundheit Österreich GmbH/Geschäftsbereich ÖBIG.
- Leopoldina (Hrsg.) (2014). *Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven*. Halle/München/Mainz: Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften.
- Liebhart, Hubert; König, Elisa; Kiefer, Myriam; Besier, Tanja; Ziegenhain, Ute & Fegert, Jörg M. (2013). *Evaluation des Projekts «Frühe Hilfen in der Caritas» des Deutschen Caritasverbandes (2010–2013)*. Endbericht. Ulm: Universität Ulm.
- Luhmann, Niklas (1973). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. S. 21–43 in: Hans-Uwe Otto & Siegfried Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. 1. Halbband. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Luhmann, Niklas (1975). *Macht*. 2. durchges. Auflage, Stuttgart: Enke.
- Luhmann, Niklas (1994a). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1994b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Machaira, Theodora; Azevedo, Liane B.; Hamilton, Sharon; Ells, Luisa J.; Lingam, Raghu & Shucksmith, Janet (2016). Early intervention programs using volunteers for child development and nutrition: a mixed methods systematic review protocol. *Joanna Briggs Institute database of systematic reviews and implementation reports*, 14 (5): 44–56.
- Marmot, Michael (2010). Fair Society, Healthy Lives. The Marmot Review. Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010. (Download 18.3.2018).
- Meier Magistretti, Claudia; Walter-Laager, Catherine; Rabhi-Sidler, Sarah & Schraner, Marco (2017). *AFFiS-Kohortenstudie. Zwischenbericht*. Luzern/Graz: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Universität Graz.
- Merten, Roland (Hrsg.) (2000). *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*. Opladen: Budrich.
- Mieg, Harald (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. S. 27–40 in Michael Dick, Wilfried Marotzki & Harald Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Morris, Sara; Wilmot, Amanda; Hill, Matthew; Ockenden, Nick & Payne, Sheila (2012). A narrative literature review of the contribution of volunteers in end-of-life care services. *Palliative Medicine*, 27, 5: 428–436.
- Nationales Zentrum für Frühe Hilfen (Deutschland) NZFHde (Hrsg.) (2015). *Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Ehrenamtlichen in den Frühen Hilfen am Beispiel der Evaluation des Projekts «Frühe Hilfen in der Caritas»*. 2. Aufl. Köln: NZFH.
- Nationales Zentrum für Frühe Hilfen (Österreich) NZFHat (Hrsg.) (2016). *Positionspapier 1. Einbindung Ehrenamtlicher in Frühe-Hilfen-Netzwerke*. Wien: Gesundheit Österreich.
- Newton, Cameron J.; Becker, Karen L. & Bell, Sarah (2014). Learning and development opportunities as a tool for the retention of volunteers: a motivation perspective. *Human Resource Management Journal*, 24, 4: 514–530.

- OECD (Hrsg.) (2015). *Bildung auf einen Blick 2015*. OECD-Indikatoren. Paris: OECD.
- Pillhofer, Melanie; Ziegenhain, Ute; Fegert, Jörg M.; Hoffmann, Till & Paul, Mechthild (2015). *Kinder von Eltern mit psychischen Erkrankungen mit Frühen Hilfen*. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Roth, Gerhard (2012). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten*. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rutter, Michael (2006). *Genes and behavior: Nature nurture interplay explained*. Malden: Blackwell Publishing.
- Sann, Alexandra & Thrum, Kathrin (2005). *Opstapje – Schritt für Schritt*. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen-Verband SSLV (Hrsg.) (2017). Übersicht über Aufnahmebedingungen, Ausbildungsdauer und -Abschlüsse aller an der AK SSLV angeschlossenen Ausbildungen für Spielgruppenleiterinnen. [www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Bildung/Ausbildung/AK % 20SSLV _Ausbildungsabschluesse _Anbieter_11-2017.pdf](http://www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Bildung/Ausbildung/AK%20SSLV_Ausbildungsabschluesse_Anbieter_11-2017.pdf) (Download: 15. Januar 2018).
- Simoni, Heidi & Wustmann, Corinna (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. 3. erw. Auflage, erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der schweizerischen Unesco-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich: Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz.
- Simonson, Julia; Vogel, Claudia & Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2017). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Wiesbaden: Springer.
- Spieß, Manuela & Ruffin, Regula (2018). *Berner Gesundheit – Evaluation Ausbildung von Schlüsselpersonen*. Schlussbericht. Bern: socialdesign.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung & Innovation SBFI (2017). *Bildungssystem Schweiz*. Grafik. Bern: SBFI, <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/das-duale-system.html> (Download: 21.2.2018).
- Stamm, Margrit (2018). *Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung*. Dossier 18/1. Bern: Swiss Education.
- Stamm, Margrit; Brandenburg, Kathrin; Knoll, Alex; Negrini, Lucio & Sabini, Sandra (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft. Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Schlussbericht. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit*. *Sozialarbeit in Österreich*, 02/07_Schwerpunkt: 8–17.
- Stern, Susanne; Gschwend, Eva; Iten, Rolf; Bütler, Monika & Ramsden, Alma (2016). *Whitepaper zu den Kosten und Nutzen einer Politik der frühen Kindheit*. Zürich: Jacobs Foundation.
- Stichweh, Rudolf (1996). *Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft*. S. 49–69 in: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2000). *Professionen im System der modernen Gesellschaft*. S. 29–38 in: Roland Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*. Opladen: leske + budrich.
- Stringhini, Silvia; Carmeli, Cristian; Jokeli, Marcus ... Kivimäki, Mika (2017). *Socioeconomic status and the 25 × 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multicohort study and metaanalysis of 1.7 million men and women*. *The Lancet*, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)32380-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)32380-7).
- Tschumper, Annemarie; Gantenbein Brigitta; Alsaker, Françoise D.; Baumann, Mona; Scholer, Martine & Jakob, Richard (2012). *Schlussbericht primano – Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007 bis 2012*. Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern.
- Unicef (Hrsg.) (2013). *Child wellbeing in rich countries – A comparative overview*. Innocenti Report Card 11. Florence: Unicef Office of Research.

- Vecina, Maria L.; Chacon, Fernando; Marzana, Daniela & Marta Elena (2013). Volunteer engagement and organizational commitment in nonprofit organizations: What makes Volunteers remain within organizations and feel happy? *Journal of Community Psychology*, 41, 3: 291–302.
- Wächter, Matthias; Hafen, Martin; Bommer Angela & Rabhi-Sidler, Sarah (2015). *Die Zukunft der hauswirtschaftlichen Leistungen der Spitex. Standortbestimmung und Ausblick*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Walter-Laager, Cathérine & Meier Magistretti, Claudia (2016). Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Beiträge zur Sozialen Sicherheit. Forschungsbericht Nr. 16. Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut. Bern: Bundesamt für Sozialversicherung.
- Wehner, Theo & Güntert, Stefan T. (Hrsg.) (2015). *Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation*. Heidelberg: Springer.
- Wilson-Simmons, Renée; Jiang, Yang & Aratani, Yumiko (2017). *Strong at the Broken Places: The Resiliency of Low-Income Parents*. New York: National Center for Children in Poverty.





