

P

Praxisband 3 Fachkräfte der Heimerziehung benötigen eine hohe reflexive Kompetenz, um komplexe Lebenssituationen und Problemlagen ganzheitlich wahrnehmen und im Gefüge gesellschaftlicher Bedingungen, institutioneller Anforderungen, der Interessen der Klienten und der eigenen Verarbeitungsmuster angemessen handeln zu können.

Onlineausgabe

Erziehen lernen

Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Erziehen lernen

Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und
-erzieher an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Praxisband 3 der SPI-Schriftenreihe

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002).
Erziehen lernen. Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen.
Mit Beiträgen von Rudolf Günther, Bernd A. Ruoff;
Bernd A. Ruoff, Barbara Gollwitzer;
Doris Kraux; Kordula Briemle; Eckhard Thiel; Karin Schäfer.
München: Eigenverlag

ISSN 1435-3016
Onlineausgabe 2010
urn:nbn:de:sos-123-4

Redaktion: Dr. Gabriele Vierzigmann, SPI

© 2002 SOS-Kinderdorf e.V. Alle Rechte vorbehalten.

SOS-Kinderdorf e.V.
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
Renatastraße 77
80639 München
Tel. 0 89/1 26 06-4 32
Fax 0 89/1 26 06-4 17
info.spi@sos-kinderdorf.de
www.sos-kinderdorf.de/spi

Titeltext entnommen aus dem zweiten Beitrag von Bernd A. Ruoff und Barbara Gollwitzer.

Inhalt

4	Vorwort
6	Rudolf Günther und Bernd A. Ruoff Einführung
13	Bernd A. Ruoff und Barbara Gollwitzer Stationen einer Ausbildung: Was Frau Klein als Teilzeitausbildungsteilnehmerin erlebt hat
22	Bernd A. Ruoff und Barbara Gollwitzer Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen
64	Doris Kraux Praxisübung
68	Kordula Briemle Pädagogische Anleitung in der Fachpraxis
74	Eckhard Thiel Praxisberatung
92	Karin Schäfer Ganzheitliches Lernen – Notwendigkeit und Chance
100	Formblätter und Informationsblätter zur Teilzeitausbildung
132	Die Autorinnen und Autoren
135	Der Herausgeber

Authentizität und Beziehungsfähigkeit sind zusammen mit ausgeprägten kommunikativen und reflexiven Fähigkeiten unabdingbare Voraussetzungen für pädagogisch qualifiziertes Handeln im Kontext der Heimerziehung. Solche Fähigkeiten sind das Ergebnis vielschichtiger Prozesse der Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Handlungsmustern, Einstellungen und Werthaltungen und dem jeweiligen sozialen Umfeld. Sollen künftige Heimerzieherinnen und -erzieher Fachwissen und die Fähigkeit zu angemessenem fachlichem Handeln gleichermaßen erwerben und weiterentwickeln, brauchen sie Ausbildungsangebote, die auf Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Alltagskompetenz ebenso großen Wert legen wie auf die Vermittlung von fachspezifischem Wissen und instrumentellen Kompetenzen und die so mit Nachdruck auf eine Fachlichkeit in ganzheitlichem Sinn hinarbeiten.

Viele Jahre lang wurden an der vereinseigenen Berufsfachschule für SOS-Kinderdorfmütter Frauen in diesem Sinn für die Tätigkeit in SOS-Kinderdorffamilien ausgebildet. Ein sich wandelndes Berufsbild und ein komplexeres Anforderungsprofil haben eine Reform der Ausbildung notwendig gemacht. Denn SOS-Kinderdorfmütter arbeiten heute in sehr unterschiedlichen Betreuungssettings, abgestimmt auf die Problemlagen der Kinder und die Dauer der Unterbringung. Viele Kinder leben nach wie vor langfristig in einer Kinderdorffamilie, andere werden nur für eine begrenzte Zeit aufgenommen und kehren anschließend in ihre Familien zurück. In jedem Fall gilt es, geeignete Formen der Zusammenarbeit mit den Herkunftsfamilien umzusetzen. Neben den verschiedenen gestalteten Kinderdorffamilien gibt es in den SOS-Kinderdörfern unter anderem auch Aufnahmehäuser, Tagespflegehäuser und Wohngruppen

für kurz- und mittelfristige Aufnahmen, in denen ebenfalls Fachkräfte der Heimerziehung, die im Sinne der oben genannten Fachlichkeit ausgebildet sind, benötigt werden.

Mit der Fachschule für Sozialpädagogik der Sophienpflege in Tübingen hat das SOS-Kinderdorf e.V. einen Kooperationspartner mit gleichen Intentionen gefunden und mit ihm zusammen ein bereits bestehendes Ausbildungskonzept zur „Teilzeitausbildung für Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher“ weiterentwickelt. Künftige Fachkräfte der Heimerziehung bekommen hier eine ganzheitlich konzeptionierte Ausbildung geboten, die gezielt auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist und berufsbegleitend wahrgenommen werden kann. Diese Ausbildung ermöglicht Menschen mit Lebens- und Berufserfahrung, die sie nicht unbedingt auf dem Feld der Sozialen Arbeit erworben haben müssen, den Zugang zu einem sozialpädagogischen Beruf. Beispielsweise können Frauen, die die Tätigkeit als Kinderdorfmutter anstreben, aber keine Erzieherausbildung mitbringen, die Ausbildung zur Erzieherin absolvieren und gleichzeitig schon in einer Kinderdorffamilie arbeiten. In Teilzeit arbeiten und in Teilzeit ausgebildet werden – das bedeutet, sich in dem angestrebten Tätigkeitsfeld ausprobieren, neu erworbenes Wissen und Kompetenzen unmittelbar in praktisches Handeln umsetzen und dort gemachte Erfahrungen und daraus resultierende Fragen und Ideen in die Ausbildung einbringen und reflektieren zu können.

Der Praxisband „Erziehen lernen“ widmet sich ganz der Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher. Die Autorinnen und Autoren kennen die Theorie und Praxis der Ausbildung genau und berichten über Konzeption und Aufbau ebenso wie über die Erfahrungen, die sie selbst mit dieser Ausbildung gemacht haben. Mit diesem Band sollen neben den Fachkräften aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere auch diejenigen Fachkolleginnen und -kollegen angesprochen werden, die in sozialpädagogischen Ausbildungseinrichtungen tätig sind. Und natürlich soll der Band all jenen als Informationsmaterial dienen, die eine Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin beziehungsweise zum Jugend- und Heimerzieher für sich in Erwägung ziehen.

Einführung

In Zeiten steigender Anforderungen an die Qualität Sozialer Arbeit kommt der Qualifizierung der Fachkräfte besondere Bedeutung zu. Das Konzept des Teilzeitausbildungsganges zur Jugend- und Heimerzieherin beziehungsweise zum Jugend- und Heimerzieher (TZA) wurde an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen neu entwickelt und wird seit 1994 durchgeführt. An der Konzeptentwicklung für die TZA waren viele verschiedene Personen aus unterschiedlichen Organisationen beteiligt, vor allem Vertreterinnen und Vertreter von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg, des Diakonischen Werkes Württemberg, der Schulaufsichtsbehörde im Regierungspräsidium Tübingen, der Universität Tübingen und Kolleginnen und Kollegen der Sophienpflege.

Eine Ausbildungskonzeption muss immer verschiedene mehrdimensionale Anforderungsebenen berücksichtigen: Es gilt, sowohl den individuellen Erwartungen der Nutzerinnen und Nutzer, den fachlichen Standards der Profession wie auch den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen gerecht zu werden. Bei der Konzeptionierung der TZA wurde beispielsweise mit berücksichtigt, dass die Kultusministerkonferenz eine länderübergreifende Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen für die Erzieherausbildung in der Bundesrepublik Deutschland und die Einordnung der bundesdeutschen Erzieherausbildung in den Rahmen europäischer Bildungsstandards anstrebt. Ein wesentliches Ziel dabei ist es, gerade auch Menschen mit Lebens- und Berufserfahrung weiterhin den Zugang zu den Fachschulen für Sozialpädagogik offen zu halten.

Drei Aspekte, die im Folgenden kurz beleuchtet werden sollen, sind nach dem aktuellen Stand der Diskussion über Erzieher-

ausbildung beziehungsweise Ausbildungsgänge besonders wichtig: die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, aus denen sich Anforderungen an ein zeitgemäßes Ausbildungsprogramm ergeben, die programminternen Lernziele sowie der externe Nutzen eines Ausbildungsganges für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – etwa im Hinblick auf spätere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen definieren die grundlegenden Voraussetzungen für jede Ausbildungskonzeption, und zwar in zweifacher Hinsicht: einmal durch die fachlichen Anforderungen, weil beispielsweise neue psychosoziale Problemlagen oder Verhaltensschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auftauchen und erweiterte institutionelle Hilfeformen erforderlich werden (zum Beispiel sozialpädagogische Begleitmaßnahmen für Schulkinder), und zum anderen durch die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie sie etwa durch den Umfang öffentlicher Finanzzuweisungen für das bereitzustellende fachliche Leistungsspektrum gegeben sind.

Die im elften Kinder- und Jugendbericht ausführlich beschriebenen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen vermitteln einen Eindruck davon, mit welchen komplexen Problematiken Jugend- und Heimerzieherinnen und -erzieher in ihrer Berufspraxis konfrontiert werden. Darauf müssen Ausbildungsinstitute dringend reagieren und ihre Konzepte und Ausbildungsziele flexibel auf die jeweils aktuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen abstimmen. Dies erfordert eine ständige Weiterentwicklung und Veränderung des Ausbildungscurriculums.

Auch die Diskussion über eine Optimierung des Einsatzes von Finanzmitteln führt zu erheblichen Auswirkungen auf Ausbildungskonzepte (Bailey und Littlechild 2001; Blalock 1999); es ist in den letzten Jahren ein Klima des Markttestens und damit ein erhöhter Wettbewerbsdruck zwischen Ausbildungseinrichtungen entstanden. Beides kommt nicht unbedingt der Qualität der Ausbildung zugute, da Fragen der Qualität oft nebensächlich werden, wenn Kosteneinsparungen im Vordergrund stehen.

Dazu kommen höhere Anforderungen im Hinblick auf die Transparenz von Qualität und Leistungsfähigkeit der Ausbildungsgänge. Fachschulen und ihre Träger sind gut beraten, darauf beispielsweise mit verbesserter Öffentlichkeitsarbeit und verstärkten verbandspolitischen Aktivitäten zu reagieren.

Programminterne Lernziele

Jedes Ausbildungsprogramm nimmt für sich in Anspruch, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern qualitativ unterschiedliche Lernziele zu vermitteln, beispielsweise:

- Wissensbestände sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art, aus denen sich das sozialpädagogische Fachwissen zusammensetzt,
- Handlungskompetenzen zur Anwendung dieses Fachwissens auf entsprechende Problemstellungen der Praxis,
- grundlegende Einstellungen und Haltungen zum eigenen Beruf und zum jeweiligen Praxisfeld; in diesem Zusammenhang wird in den letzten Jahren versucht, bei den Auszubildenden ein kundenorientiertes Selbstverständnis aufzubauen, wobei Erziehungseinrichtungen und die Jugendämter als öffentliche Auftraggeber zu den wichtigsten Kunden des Berufsstandes zählen,
- Schlüsselqualifikationen, die in Kombination mit der fachspezifischen Wissensbasis eine wesentliche Grundlage professionellen Handelns darstellen (Günther und Timp 1999, S. 10). Nach den Ergebnissen einer neueren Schweizer Untersuchung (Mieg 1999) ist zu vermuten, dass praxiserfahrene Fachkräfte ihre persönliche Berufskompetenz stärker mit ihrem Organisationswissen, das der Umsetzung von Fachkenntnissen dient, also mit ihren Schlüsselqualifikationen, in Zusammenhang bringen als mit ihrem spezifischen Fachwissen.

Zwei in der Fachpraxis bekannte Schwachstellen, die oft verhindern, dass die Lernziele einer Ausbildung auch tatsächlich erreicht werden, seien in diesem Zusammenhang angeführt:

Zum einen sind die Aufgabenfelder der Jugend- und Heim-erziehung sehr stark dadurch geprägt, dass vielfältigste alltägliche Lebensereignisse und -erfahrungen professionell reflektiert und aufgearbeitet werden müssen. Diese Anforderung erfolgreich zu bewältigen fällt Fachkräften, die unmittelbar nach der Schulausbildung in ein sozialpädagogisches Berufsfeld eintreten, oft schwerer als den (dann auch meist etwas älteren) Fachkräften, die über zusätzliche Berufserfahrung und eine größere Lebenserfahrung verfügen (Günther und Bergler 1992; Ruoff 1993).

Zum anderen weisen Ausbildungsgänge, bei denen die schulischen Ausbildungsteile und die Praktikumsphasen zeitlich zu stark getrennt sind, oft eine unzureichende Vernetzung auf (Ruoff 1990). Dies spricht für berufsbegleitende Ausbildungsgänge, die eine dichte Vernetzung zwischen den Lernorten der Ausbildungsinstitution und des Arbeitsplatzes zuverlässig gewährleisten. Um diesen Effekt zu verstärken, sollte während der gesamten Ausbildungszeit an beiden Lernorten Teilzeit gearbeitet werden sowohl während der Schul- als auch während der Praktikumsphase.

Bei der Konzeptionierung der TZA wurde versucht, solche Ziele, die sich aus den aktuellen Diskussionen über die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ableiten lassen, zu verwirklichen. Die TZA bietet in den unterschiedlichen Formen Projektunterricht und fächerübergreifende Lern- und Arbeitsformen während der Ausbildung; sie berücksichtigt persönlichkeitsbildende Ausbildungseinheiten, insbesondere auch, um die für den Erzieherberuf notwendigen Haltungen und Einstellungen zu vermitteln, und sie legt größten Wert auf eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, indem einrichtungs- und praxisrelevante Themen möglichst zeitnah in der Ausbildung aufgegriffen werden.

Nutzen des Ausbildungsganges

Um diese Ziele optimal erreichen zu können, sollte ein Ausbildungsgang aus der Perspektive unterschiedlicher „Nutzerinnen und Nutzer“ und zu unterschiedlichen Zeitpunkten bewertet werden – durch die Studierenden während des Ausbildungsverlaufes oder nach Beginn ihrer Berufspraxis, durch

Teamkolleginnen und -kollegen oder Vorgesetzte am Arbeitsplatz.

Auch die Durchführung von Evaluationsstudien, in denen solche differenzierten Nutzwertbestimmungen erfolgen, ist aus mehreren Gründen zu begrüßen: Zunächst und vor allem dienen sie der Bewertung von durchgeführten Maßnahmen oder Programmen. Prospektiv zielen sie auf deren Verbesserung, insbesondere auf die Anpassung an neue fachliche Erkenntnisse und Anforderungen. Außerdem können regelmäßig durchgeführte Teilnehmerbefragungen bei diesen bereits während der Ausbildung eine klientenorientierte Einstellung fördern. Nicht zuletzt sind sie ein wichtiges Element zur Qualitätssicherung in Ausbildungseinrichtungen, die auf kontinuierliche Rückmeldungen über ihre erzielten Ergebnisse und ihre Schwachstellen angewiesen sind.

Programmevaluation meint also weit mehr als ausbildungs begleitende Befragungen. Gleichwohl besteht ein sinnvoller Weg, den Nutzen eines Ausbildungsganges zu eruieren, darin, die Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer selbst zu fragen, was sie profitiert haben; denn jeder Ausbildungsgang bildet für die einzelnen Studierenden eine bedeutende leistungs- wie kostenbezogene Investition mit längerfristigen berufsbiografischen Folgewirkungen.

Im Rahmen der TZA wurde bereits damit begonnen, Rückmeldungen einzuholen, indem schriftliche qualitative und quantitative Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Praxisinstitutionen durchgeführt wurden. Auch wenn im Rahmen dieser Einführung keine Gesamtdarstellung der Methoden und Ergebnisse dieser ersten Evaluation des Ausbildungsprogramms gegeben werden kann, sollen abschließend und stellvertretend doch drei Absolventen zu Wort kommen:

„Ich habe gutes Handwerkszeug erhalten, was mich im fachlichen und im persönlichen Bereich sicherer hat werden lassen. Einige Inhalte haben mich sehr persönlich gefordert und mich zur Reflexion beziehungsweise Aufarbeitung meiner eigenen Geschichte animiert. Oftmals wurde mein bisheriges Handeln aus dem Bauch heraus bestätigt.“

„Die Qualität meiner Arbeit hat sich meiner Meinung nach sehr verbessert im Gegensatz zu dem Praxisjahr vorher als Vorpraktikantin. Das reflektierte Arbeiten kam mir persönlich und der Arbeit sehr zugute!“

„Fachlich: Das Erlernen theoretischer Hintergründe und die Verknüpfung mit der Praxis haben für mich neue Sichtweisen hervorgebracht. Persönlich: einen positiven Gruppenprozess mit durchleben, viel Verständnis in schwierigen Situationen und das Zusammengehören erfahren.“

Literatur

- Bailey, Di & Littlechild, Rosemary (2001).
Devising the evaluation strategy for a mental health programme.
Evaluation, 3, 351–368.
- Blalock, Ann Bonar (1999).
Evaluation research and the performance management movement.
Evaluation, 2, 117–149.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
(Hrsg.) (2002).
Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation
junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe.
Berlin: Eigenverlag.
- Günther, Rudolf & Bergler, Martha (1992).
Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe.
Frankfurt: IGfH.
- Günther, Rudolf & Timp, Detlef (1999).
Fachzeitschriften und -periodika als Komponente der Qualitäts-
sicherung.
Hannover: EREV.
- Mieg, Harold A. (1999).
Wissensmanagement durch Professionen. Daten vom Schweizer
Umweltmarkt zur Differenzierung von (Berufs-)Ausbildung und
Berufsarbeit.
In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landoldt (Hrsg.), Bildung
und Arbeit – das Ende einer Differenz? (S. 257–266).
Aarau: Bildung Sauerländer.
- Ruoff, Bernd A. (1990).
Wo bleibt die Ausbildung im Berufspraktikum?
IGfH-Jugendhilfe-Informationen, 2, 5–6.
- Ruoff, Bernd A. (1993).
Arbeitsfeldorientierung in der Fachschulausbildung. Zu den be-
sonderen Aufgaben der Fachschule für Jugend- und Heimerziehung.
Evangelische Jugendhilfe, 1, 16–27.

Bernd A. Ruoff und Barbara Gollwitzer

Stationen einer Ausbildung: Was Frau Klein als Teilzeitausbildung-Teilnehmerin erlebt hat

Frau Klein hat sich beim SOS-Kinderdorf e.V. mit dem Berufs-
wunsch SOS-Kinderdorfmutter beworben. Nach mehreren
Gesprächen wird ihr eine Anstellung als Vorpraktikantin (der
ersten Phase der Ausbildung zur Kinderdorfmutter) in dem
SOS-Kinderdorf nahe ihres bisherigen Wohnortes angeboten.
Frau Klein willigt gerne ein und arbeitet nun mit der Kinder-
dorfmutter und einer weiteren pädagogischen Fachkraft in ei-
ner Kinderdorffamilie. Als Vorpraktikantin lernt sie den von
ihr angestrebten Beruf detailliert kennen. Bald danach wird sie
von der Personalabteilung des Kinderdorfvereins zur Eignungs-
prüfung für ihre Berufsperspektive in die Geschäftsstelle vom
SOS-Kinderdorf e.V. nach München eingeladen. Nach einer
umfassenden Eignungsdiagnostik und intensiven Gesprächen
erfährt sie schließlich, dass sie die notwendigen Voraussetzun-
gen für den Beruf mitbringt. Schließlich erhält sie die Zusage
des Arbeitgebers, ihr den Ausbildungsplatz zur Jugend- und
Heimerzieherin mit der Perspektive Kinderdorfmutter in einer
Kinderdorffamilie bereitzustellen.

Aufnahmeverfahren der Fachschule

Wieder im Kinderdorf zurück, erhält Frau Klein kurze Zeit spä-
ter eine Einladung zum Aufnahmeverfahren an die Fachschule
für Jugend- und Heimerziehung in Tübingen. Bereits am Tag
vorher macht sie sich mit einer weiteren Kollegin aus dem Kin-
derdorf auf die Reise. Am Morgen trifft Frau Klein mit zehn
anderen Bewerberinnen und Bewerbern an der Fachschule zu-
sammen. Nach einer kurzen Einführung in den Ausbildungs-
gang und die dadurch erreichbaren Berufsfelder wird das eigent-
liche Aufnahmeverfahren näher erläutert.

Frau Klein muss einen Test absolvieren – hier wird unter anderem ihr Sprachverständnis geprüft – und sich aus zwei Aufsatzthemen eines auswählen und bearbeiten. Gerade hat sie die erste Seite ihres Aufsatzes fertig gestellt, wird sie zum Aufnahmegespräch gebeten. Sie sitzt der zukünftigen Kursleiterin und dem Schulleiter gegenüber. Zum Einstieg berichtet sie über Hobbys, Interessen und äußert sich über ihre berufliche Motivation. Nach dem Gespräch schreibt sie an ihrem Aufsatz weiter. Beim gemeinsamen Mittagessen lernt sie die anderen Bewerberinnen und Bewerber näher kennen. „Mit der einen oder dem anderen könnte ich schon gut auskommen“, denkt sich Frau Klein. Kaum zu glauben, dass sie vorher solche Befürchtungen vor dem Aufnahmeverfahren an der Fachschule gehabt hat. Mit einer guten Portion Zuversicht fährt sie am frühen Nachmittag wieder zurück ins Kinderdorf.

Zwei Wochen später erhält Frau Klein ein Schreiben der Fachschule. Ihr Gefühl hat sie nicht getäuscht. Sie erhält einen Schulplatz an der Fachschule. Bei der kleinen Feier am Abend trifft sie auch auf Kolleginnen und Kollegen, die bereits in Tübingen ausgebildet werden. Ein intensiver Austausch beginnt.

Die ersten Blockwochen

Der erste Schultag rückt näher: Ein Einladungsschreiben der Fachschule und der zukünftige Stundenplan für den ersten vierzehntägigen Schulblock sind ebenso angekommen wie das Begrüßungsschreiben der Abteilung Aus- und Fortbildung vom SOS-Kinderdorf e.V. in München, die für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den SOS-Kinderdorffamilien zuständig ist.

Frau Klein macht sich ein weiteres Mal auf den Weg nach Tübingen. Sie kommt abends im Victor-Renner-Haus an, einem Wohnheim für junge Auszubildende. Dort wird sie nun während der Blockwochen wohnen, und so bezieht sie für die ersten vierzehn Tage ein Zimmer. Vor dem Victor-Renner-Haus steht der SOS-Kinderdorf-Dienstbus bereit, mit dem sie am nächsten Morgen mit sieben weiteren Ausbildungsteilnehmerinnen zur Fachschule fahren wird.

Begrüßt bei einem gemeinsamen Brezelfrühstück von Schulleitung und Kursleitung, sitzt sie schließlich mit elf Ausbildungsteilnehmerinnen vom SOS-Kinderdorf e.V. und einer etwa gleich

großen Gruppe von Auszubildenden von anderen Jugendhilfeeinrichtungen zusammen.

Die erste Blockwoche beginnt. Zur Einführung lernen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Partnerinnen- und Partnerinterviews näher kennen. Frau Klein erfährt im Austausch in der großen Runde etwas über die Hobbys, die Arbeitsbedingungen und die persönliche Lebenssituation der anderen Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Sie stellt fest, dass sich eine interessante Mischung von Menschen mit den unterschiedlichsten Biografien zur Teilnahme an der Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher entschlossen hat. Der anschließende Überblick über die dreijährige Gesamtausbildung, ihre rechtliche Einordnung, über Inhalte und Struktur sowie eine erste Übersicht über Lehrkräfte, Verwaltungsthemen und die Örtlichkeiten der Einrichtung schließen den ersten Schultag ab.

In den folgenden Tagen befasst sich Frau Klein mit den jeweiligen Unterrichtsfächern und trifft auf die für den Unterricht vorgesehenen Lehrerinnen und Lehrer. Mit einer Stadtführung durch Tübingen und einem gemeinsamen Besuch im Biergarten klingt der Tag aus.

Ausbildungsgruppen

Am nächsten Morgen wird der Kurs in zwei Untergruppen, die Ausbildungsgruppen, aufgeteilt. Frau Klein lernt ihre Ausbildungsgruppenleiterin kennen und bekommt einen ersten Eindruck, was in den Gruppen passieren soll und mit welcher Methodik die berufsbezogene Persönlichkeitsentwicklung, ein wichtiges Ziel der Ausbildung, angegangen werden soll. So soll sie sich selbst, ihre Stärken und Schwächen, ihre persönlichen Eigenarten ebenso kennen lernen wie ihre Wirkung auf andere. Ferner werden die Ausbildungsgruppen auch kulturelle Angebote wahrnehmen (zum Beispiel eine Theateraufführung des Kinder- und Jugendtheaters) und innovative Jugendhilfeangebote in der Nähe des Tagungsortes kennen lernen (zum Beispiel eine Jugendhilfeeinrichtung, die eine spezifische Form der geschlossenen Heimunterbringung anbietet). Bald ist die erste Woche vorbei. In der zweiten Ausbildungswoche findet bereits normaler Unterricht statt.

Theorie-Praxis-Gruppen

Vom Stundenplan her weiß Frau Klein, dass noch ein weiterer Baustein der Ausbildung auf sie wartet, die Theorie-Praxis-Gruppen. Diese treffen sich unter Anleitung eines Lehrers der Fachschule, um alle Themen der fachpraktischen Ausbildung im kleinen Rahmen mit vier bis fünf Ausbildungskolleginnen und -kollegen zu besprechen. Vorher hat Frau Klein ihr Praxisbuch bekommen. Der blaue Ordner mit ihrem aufgedruckten Namen enthält den Ausbildungsplan, Kopiervorlagen für Protokolle über behandelte Ausbildungsinhalte und Inhalte der Anleitungsgespräche sowie Beispiele und Formblätter für Praxisübungen aus der Fachpraxis und dem Fachunterricht. Darüber hinaus umfasst er Unterlagen zur Praxisprobe und der fachpraktischen Prüfung. Dieses Praxisbuch, das umfangmäßig durch Protokolle und Übungspapiere und somit parallel zu den erworbenen Kompetenzen der Auszubildenden immer mehr zunehmen wird, begleitet sie nun drei Ausbildungsjahre lang. In der Theorie-Praxis-Gruppe stellt Frau Klein ihre Praxiseinrichtung und ihren Arbeitsplatz vor und berichtet über aktuelle Themen, die gerade in der Einrichtung beziehungsweise in ihrer Praxisstelle vorhanden sind: Ein Kind ist neu in der Gruppe, Fragen zu ihrer Praxisanleitung müssen geklärt werden. Ferner wird der erste Besuch des Praxislehrers in der Einrichtung vereinbart. Frau Klein wird, sobald sie wieder in ihrer Einrichtung ist, den Praxisbesuchstermin mit ihrer Kinderdormutter und ihrem Praxisberater absprechen.

Schnell ist der letzte Schultag des ersten vierzehntägigen Blocks erreicht. Im Fach Psychologie/Soziologie hat Frau Klein unter anderem erfahren, welche verschiedenen psychologischen Tätigkeiten in Jugendhilfeeinrichtungen notwendig und sinnvoll sind. Dann erfolgt die abschließende Auswertung der ersten Blockwochen. Frau Klein beantwortet schriftlich folgende drei Fragen: Was war ertragreich? Was hat Ihnen gefallen? Was wünschen Sie sich für den nächsten Block? Unter der Überschrift „Und übrigens ...“ schreibt sie auf, was ihr sonst noch an Kommentaren einfällt. Mit den notwendigen organisatorischen Absprachen über Unterkunft, Verpflegung, Sportkleidung und Ähnliches geht der erste Block in Tübingen zu Ende. Frau Klein macht sich mit einer Kollegin auf den Rückweg.

Fachpraxis in SOS-Kinderdörfern

Pünktlich um fünfzehn Uhr beginnt Frau Klein am Montag nach der Blockwoche in Tübingen wieder mit der Arbeit in ihrer Kinderdorffamilie. Sie berichtet aus Tübingen und erfährt durch ihre Kinderdormutter von der Geburtstagsfeier eines ihrer Kinder sowie vom Gespräch mit einem Mitarbeiter des örtlichen Jugendamtes.

Im Anleitungsgespräch ein paar Tage später überlegen Frau Klein und ihre Kinderdormutter gemeinsam, wie sie am besten dem neu in die Familie aufgenommenen Jungen bei den Hausaufgaben helfen kann. Frau Klein wird sich zukünftig in besonderer Weise um die Rechtschreibung des Jungen kümmern. Ferner sprechen sie über die Dienstplangestaltung in der kommenden Woche.

In der Praxisberatung fängt Frau Klein mit ihrem Praxisberater mit der Erstellung des Ausbildungsplanes an. Sie ist von der Vielfalt der unterschiedlichen Themen beeindruckt, fragt sich aber, wie sie das alles bloß innerhalb der Ausbildungszeit bearbeiten soll. Ihr Praxisberater macht ihr Mut und erklärt, dass alle anderen Auszubildenden diese Aufgaben bisher gut bewältigt haben.

Die Blockwochen in Tübingen

In jedem Ausbildungsjahr hat Frau Klein fünf vierzehntägige Blockwochen an der Fachschule in Tübingen sowie zwei Ausbildungsgruppentreffen. Jedes Mal kehrt sie voller neuer Erkenntnisse und mit vielen Anregungen für die Praxis in ihre Einrichtung zurück.

Praxisübungen

Mit den Praxisübungen aus dem fachlichen Alltag kommt Frau Klein gut zurecht. Im Laufe einer weiteren Theorie-Praxis-Gruppe überlegt sie mit den Kolleginnen und Kollegen, was sie zum Thema „Persönlichkeitsbildung“ (Ausbildungsplan, Kompetenzbereich zwei) durchführen könnte. Sie entscheidet sich für eine Befragung der fünf Kinder in ihrer Familie, was diese an ihr mögen und schätzen. Dieselben Fragen wird sie auch an ihre Kinderdormutter und andere Kolleginnen und Kollegen

im Kinderdorf stellen. Auf die Ergebnisse, insbesondere den Vergleich der beiden unterschiedlichen Informationsquellen, ist sie besonders gespannt. Sie wird alles schriftlich festhalten und im Praxisbuch abheften.

Aus dem Fachunterricht der Fachschule hat sie ebenfalls eine Praxisübung erhalten. Sie muss eine Woche lang eine eigene Verhaltensweise, die sie an sich selbst stört und die sie gerne ändern möchte, systematisch beobachten. Sie entscheidet sich für ihren Süßigkeitenkonsum und entwickelt ein Beobachtungsraster, in dem sie ihr Konsumverhalten genau protokolliert. Die grafische Veranschaulichung der Menge an Süßigkeiten verdeutlicht ihr die eigenen Essgewohnheiten. Sie beschließt, ihre Aufzeichnungen in den nächsten Psychologieunterricht mitzubringen, um in einer gemeinsamen Analyse dieses Verhaltens Änderungsvorschläge zu erarbeiten.

Praxisbesuch

Frau Klein hat mit ihrem Praxislehrer an der Fachschule in Abstimmung mit ihrer Einrichtung einen Praxisbesuch im Kinderdorf vereinbart. Gespannt warten sie und natürlich auch ihre Kinderdorfmutter und die Kinder auf den Besuch aus Tübingen. In einem gemeinsamen Gespräch mit ihrem Praxislehrer, ihrem Praxisberater und der Kinderdorfmutter spricht Frau Klein über ihre Aufgaben und Tätigkeiten in der Kinderdorffamilie, von ihren Stärken in der Arbeit, aber auch über das, was ihr zu schaffen macht. So berichtet sie, dass es ihr immer noch schwer fällt, im Kinderdorffamilien-Team vor anderen Menschen ein eigenes Thema einzubringen. Der Praxislehrer der Schule schlägt eine entsprechende Praxisübung vor: Frau Klein wird als weitere Übung zum Thema Persönlichkeitsbildung die nächste Teamsitzung vorbereiten, moderieren und auswerten.

Nach einer Hausbesichtigung, Kontakten mit einzelnen Kindern der Familie – diese wollen unbedingt den Lehrer von Frau Klein kennen lernen – endet der Praxisbesuch mit einem Abschlussgespräch bei der Dorfleiterin.

Praxistausch

Bereits in der ersten Blockwoche wurde Frau Klein darüber informiert, dass während der Teilzeitausbildung im zweiten Aus-

bildungsjahr ein Praxistausch vorgesehen ist. Sie muss sich unter ihren Kurskolleginnen und -kollegen einen Partner aus einer anderen Einrichtung aussuchen, der mit ihr für mindestens vier Wochen die Praxisstelle tauscht. Ob sie jemanden finden wird, die oder der in ihrem Kinderdorf arbeiten und leben möchte und gleichzeitig aus einer Jugendhilfeeinrichtung kommt, die auch sie interessiert? Schließlich findet sie einen Partner aus einer Heilbronner Jugendhilfeeinrichtung. Beide sind sehr gespannt auf das Kennenlernen der jeweils anderen Einrichtung. In der Fachschule tauschen sie sich über die organisatorischen Einzelheiten aus und bereiten sich mittels Fragebögen auf wissenswerte Themen in den Einrichtungen vor. Sie formulieren jeweils ihre Erwartungen und Wünsche über die jeweils andere Partnereinrichtung.

In Heilbronn erfährt Frau Klein die Gepflogenheiten im Alltag der Einrichtung eines anderen Trägers. Gearbeitet wird im Schichtdienst und mit Bezugsbetreuersystem, wobei Teamarbeit selbstverständlich ist. Sie freut sich schon auf den Besuch ihres Ausbildungspartners. Ob er wohl mit dem Dialekt ebenso zurechtkommen wird wie sie mit dem Schwäbischen? Was wird er zu dem wesentlich engeren emotionalen Kontakt in der familienähnlichen Betreuung des Kinderdorfes sagen?

Nach Abschluss des Praxistausches findet eine gemeinsame Auswertung sowohl mit den jeweiligen Tauschpartnerinnen und Tauschpartnern als auch auf der gesamten Kursebene statt. Alle Kolleginnen und Kollegen berichten nahezu einmütig, dass diese Erfahrungen sehr wertvoll waren und trotz organisatorischer Schwierigkeiten im Einzelfall auch den nachfolgenden Kursen unbedingt ein Praxistausch ermöglicht werden sollte.

Praxisprobe

Vorbereitet durch Fachunterricht und Theorie-Praxis-Gruppe, muss Frau Klein gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres in ihrer Einrichtung eine Praxisprobe durchführen. Sie hat sich entschlossen, mit den Kindern ihrer Gruppe und zwei Mädchen aus der Nachbarfamilie eine Theateraufführung vorzubereiten. Dazu müssen die Kulissen mit den Kindern gefertigt werden. Diese Aufgabe will sie als Praxisprobe durchführen. Sie weiß, dass diese Aktivität von dem für die Praxis verantwortlichen Lehrer der Fachschule mit einem Vertreter ihrer Einrichtung probeweise beurteilt werden wird. Mit einem vergleichbaren

pädagogischen Angebot für Kinder und Jugendliche wird einige Monate später die fachpraktische Prüfung durchgeführt. Vor der Praxisprobe sind die Kinder noch aufgeregter als Frau Klein. Beim Ausschneiden und Aussägen legt sich jedoch schnell die Aufregung. Fast vergisst Frau Klein, dass noch zwei Personen im Raum alles aufmerksam verfolgen. Bei der abschließenden Auswertung erfährt sie, mit welchen methodischen Kniffen ihr Angebot noch hätte verbessert werden können, aber auch was sie an pädagogischen Anliegen beim Bau der Kulissen erfolgreich umgesetzt hat. Gemeinsam wird noch überlegt, welches Vorhaben für die fachpraktische Prüfung infrage kommt.

Das abschließende dritte Ausbildungsjahr

Fast wie im Flug sind die beiden ersten Ausbildungsjahre vergangen, und das abschließende Prüfungsjahr ist in vollem Gang. Die fachpraktische Prüfung hat Frau Klein erfolgreich hinter sich gebracht: Nach den Erfahrungen mit der Praxisprobe hat sie sich in Absprache mit dem Lehrer der Fachschule für die gemeinsame Zubereitung einer Pizza entschieden. Alle Kinder haben sich daran beteiligt und sogar so viel Pizza zubereitet, dass für die Dorfleiterin, die sich für das Prüfungsgeschehen interessierte, noch ein Stück übrig blieb.

Bei der schriftlichen Prüfung muss sie an zwei aufeinander folgenden Tagen jeweils ein Prüfungsfach bewältigen und eine umfangreiche Fragestellung bearbeiten. Sie ist sehr erleichtert, als sie auch den zweiten Teil der Prüfung geschafft hat. Wieder zurück im Kinderdorf, weiß sie, dass sie nur noch einen abschließenden vierzehntägigen Ausbildungsblock abzuleisten hat, der allerdings einiges von ihr verlangt: mindestens vier mündliche Prüfungsfächer an zwei aufeinander folgenden Tagen sowie das ausbildungsbeendende Kolloquium. Sie hat sich entschieden, das Kolloquium in Form einer Präsentation durchzuführen. Bei der Suche nach einem geeigneten Thema möchte sie die Entwicklung in ihrer eigenen Kinderdorffamilie aufzeigen. Zur grafischen Veranschaulichung plant sie, eine „Entwicklungsstraße“ auf dem Boden des Prüfungsraumes auszulegen und dem fünfköpfigen Prüfungsausschuss beim Begehen dieser Straße die einzelnen Phasen der Familienentwicklung zu erläutern.

Endlich ist am Freitag der zweiten Woche alles vorbei und die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Frau Klein kann nun die staatliche Anerkennung als Jugend- und Heimerzieherin beantragen. Der gesamte Kurs und nahezu das gesamte Lehrerkollegium treffen sich zu einem Abschlussfest. Dort werden auf nette Weise in entspannter Atmosphäre die einzelnen Stationen der Ausbildung noch einmal dargestellt. Aller Druck ist von Frau Klein abgefallen. Noch etwas übernächtigt und müde, fährt sie – fast ein wenig traurig – ins Kinderdorf zurück. Dort warten neue Aufgaben auf die als Jugend- und Heimerzieherin qualifizierte Kinderdorfmutter.

Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen

Kapitel 1	Spannungsfelder und Anforderungen in den stationären Erziehungshilfen	24
1.1	Besonderheiten familienähnlicher Fremdunterbringung	24
1.2	Familienähnliche Lebensgemeinschaften im SOS-Kinderdorf	26
1.3	Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinderdorffamilie	28
Kapitel 2	Die Teilzeitausbildung mit Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung im Überblick	31
2.1	Entstehungsgeschichte der Kooperation zwischen Fachschule und SOS-Kinderdorf e.V.	32
2.2	Leitideen für die Ausbildung	34
2.2.1	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Lebens- und Berufserfahrung gewinnen	34
2.2.2	Gesellschafts- und bildungspolitische Impulse berücksichtigen	34
2.2.3	Veränderungen in Jugendhilfeeinrichtungen zeitnah aufgreifen	39
2.2.4	Die Persönlichkeitsbildung während der Ausbildung fördern	39
2.2.5	Neue Medien nutzen	40
2.3	Der staatliche Rahmen der Ausbildung	40
2.4	Konzeptionelle Struktur der Teilzeitausbildung	42

2.4.1	Voraussetzungen für die Aufnahme	42
2.4.2	Die Ausbildungsstruktur im Überblick	44
2.4.3	Lernort Schule (Fachtheorie)	45
2.4.3.1	Fachunterricht	45
2.4.3.2	Projekte, Exkursionen, Seminare	46
2.4.3.3	Fernstudien	46
2.4.3.4	Trägerspezifische Inhalte	47
2.4.3.5	Prüfungen und Kolloquium	47
2.4.4	Lernort Einrichtung (Fachpraxis)	48
2.4.4.1	Ausbildungsplan	51
2.4.4.2	Praxisanleitung	51
2.4.4.3	Praxisübungen	52
2.4.4.4	Praxistausch	52
2.4.4.5	Praxisprobe	52
2.4.4.6	Fachpraktische Prüfung	54
2.4.5	Theorie-Praxis-Verbindungen	54
2.4.5.1	Ausbildungsgruppen in Jugendhilfeeinrichtungen	54
2.4.5.2	Theorie-Praxis-Gruppen	56
2.4.5.3	Praxisbuch	56
2.4.5.4	Nebenamtliche Lehrerinnen und Lehrer	57
2.4.5.5	Regelmäßige Treffen mit Praxisvertreterinnen und -vertretern und Personen der Fachöffentlichkeit	58
2.5	Auszubildende	58
2.6	Berufsfelder der Jugend- und Heimerzieherinnen und -erzieher	59
	Anmerkungen	60
	Literatur	61

Die Teilzeitausbildung, kurz TZA, ist ein berufsbegleitendes Angebot zum Erwerb der Qualifikation „staatlich anerkannter/e Erzieher/in“, Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung. Die Zielgruppe der TZA sind lebens- und berufserfahrene Erwachsene, die oft nochmals einen Richtungswechsel in ihrem Leben vornehmen möchten. Konzeptionelle Schwerpunkte der TZA sind eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung, die berufsbezogene Persönlichkeitsentwicklung und ein Ausbildungsprofil, das für die Anforderungen der stationären Jugendhilfe besonders passgenau qualifiziert. Eine Grundlage dafür ist das duale System der Ausbildung, das den damit verbundenen häufigen Wechsel der Lernorte, Schule und Einrichtung, für die Ausbildung gezielt zu nutzen versucht. Dabei wird von einer Ausbildungspartnerschaft im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die Ausbildung ausgegangen – wie dies auch der Weimarer Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 17./18. Mai 2001 fordert.

Kapitel 1

Spannungsfelder und Anforderungen in den stationären Erziehungshilfen

Kennzeichen der postmodernen Gesellschaft, wie Individualisierung, Pluralisierung von Lebenswelten, Wertevielfalt, Beschleunigung und Effizienzorientierung, prägen auch die stationäre Jugendhilfe. Sie erschweren es den Fachkräften, eindeutig „richtig“ zu handeln, und verlangen von ihnen eine hohe reflexive Kompetenz, um komplexe Lebenssituationen und Problemlagen ganzheitlich wahrnehmen und im Gefüge gesellschaftlicher Bedingungen, institutioneller Anforderungen, der Interessen der Klienten und der eigenen Verarbeitungsmuster angemessen handeln zu können. Die familienähnlichen Betreuungsangebote und entsprechend die Ausbildungen für diesen Bereich sind in besonderem Maße herausgefordert, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

1.1

Besonderheiten familienähnlicher Fremdunterbringung

Fremduntergebrachte Kinder haben neben dem Schmerz über die Trennung von ihren Eltern und den diesbezüglichen Schuldgefühlen immer auch Sehnsucht nach Normalität ihres Betreu-

ungssettings, das heißt nach einer größtmöglichen Ähnlichkeit mit einer normalen Familie. Dieses Bedürfnis findet sich sowohl in der Praxis wie auch in der Forschung wieder (Graßl, Romer und Vierzigmann 2000; Wolf 2000) und stellt somit einen wichtigen Anspruch an familienähnliche Betreuungsformen dar. Jedoch unterscheiden sich Familiensysteme und familienähnliche Betreuungsformen, die eher Merkmale von Organisationssystemen aufweisen. Zum Beispiel beziehen Erzieherinnen und Erzieher, die in einem familienähnlichen Rahmen leben und erziehen, für ihre Tätigkeit Gehalt (Richter und Struzyna 2000, siehe Anmerkung 1), sie haben Anspruch auf geregelte Urlaubszeiten, sie arbeiten im Kollegenteam, und sie haben die Möglichkeit, der Organisation zu kündigen.

Eine Fremdunterbringung (auch im familienähnlichen Rahmen) wird in der Regel dann beschlossen, wenn alle ambulanten Jugendhilfemaßnahmen nicht erfolgreich waren. Denn das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) betont die Priorität der ambulanten Hilfen und die Stärkung der Familie. Diese Schwerpunktsetzung wird durch die Finanzknappheit der Kostenträger verstärkt, da stationäre Unterbringung kurzfristig gerechnet immer als die kostspieligste Jugendhilfemaßnahme erscheint und von den Kostenträgern nach Möglichkeit vermieden wird. Auf diese Weise haben die Kinder bei der Aufnahme oft bereits mehrere Beziehungsabbrüche, das heißt auch biografische Brüche, erlebt oder waren längerfristig einem dysfunktionalen und zum Teil traumatisierenden Familienklima ausgesetzt. Daraus folgende Bindungsstörungen sowie seelische Auffälligkeiten bis hin zu psychiatrischen Erscheinungsbildern sind in erhöhtem Maße bei den heute fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen beobachtbar. Dies stellt erhebliche Anforderungen an die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in familienähnlichen Betreuungsformen bei der Begleitung und Gestaltung der Übergänge sowie bei der Betreuung der Maßnahme (Brisch 2000; Scheuerer-Englisch und Unzner 1997a, 1997b).

Im Zuge der Partizipation der Leistungsberechtigten, der verbindlichen Zusammenarbeit zwischen Leistungsberechtigten und Leistungserbringern, der Option auf Rückführung in die Herkunftsfamilien und der regionalen Unterbringung haben sich auch der Auftrag und die Aufgaben innerhalb der öffentlichen Erziehung grundlegend gewandelt. Die Zusammen-

arbeit zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendhilfeeinrichtung und den Mitgliedern der Herkunftssysteme ist unabdingbarer Bestandteil des öffentlichen Erziehungsauftrages und ein entscheidender Faktor gelingender Erziehungsprozesse. Sie erfordert ein vollständig anderes Grundverständnis (Schindler 1999) und stellt äußerst komplexe Anforderungen an die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in familienähnlichen Betreuungsformen.

1.2

Familienähnliche Lebensgemeinschaften im SOS-Kinderdorf

SOS-Kinderdörfer sind heute differenzierte Jugendhilfeverbundsysteme mit verschiedenen stationären, teilstationären und ambulanten Angeboten. Die SOS-Kinderdorffamilien haben sich ebenfalls stark gewandelt, sie sind familienähnliche Lebensgemeinschaften, in denen heute neben der Hauptbezugsperson, der Kinderdorfmutter, weitere pädagogische Fachkräfte im Team zusammenarbeiten. Die oben genannten Spannungsfelder zeigen sich in der pädagogischen Arbeit in den Kinderdorffamilien in besonderer Ausprägung.

Die Polarität öffentliche Erziehung versus Familienähnlichkeit zeigt sich vor allem in einem „Rollenspagat“ der SOS-Kinderdorfmutter zwischen ihrem Erziehungsauftrag als Arbeitnehmerin und ausgebildeter pädagogischer Fachfrau versus der Auflage, auch ihren privaten Lebensmittelpunkt in der Kinderdorffamilie zu haben (Residenzpflicht). Mit dem Auftrag, in einem möglichst familiennah gestalteten Setting zu erziehen, und durch ihre Residenzpflicht hat sie begrenzte Rückzugsmöglichkeiten in eine außerhalb der Einrichtung befindliche Privatsphäre. Diese Situation lässt kontinuierliche Rollenklärung, Metakommunikation und Reflexion über die Ereignisse in der Kinderdorffamilie und zu den eigenen Anteilen daran zur Herausforderung werden.

In der Vergangenheit legten die Berufsbezeichnung „Kinderdorfmutter“ und die Geschichte des Arbeitsauftrages der Kinderdorfmütter im SOS-Kinderdorf e.V. ein Berufsverständnis als „quasiprivater Ersatzmutter in einem professionellen Unterstützungsnetz“ nahe. Die letzten Jahre sind – neben dem oben genannten Ausbau und der Ausdifferenzierung der Jugend-

hilfeangebote innerhalb der Kinderdörfer – gekennzeichnet durch den Aufbau von Teams aus mehreren pädagogischen Fachkräften in den Kinderdorffamilien, wobei die Kinderdorfmutter die Teamleitung hat. Auch die heutige SOS-Kinderdorffamilie versteht sich als so genannte familienähnliche Lebensform und weist diesbezügliche Merkmale auf, wie zum Beispiel das gemeinsame Wohnen in einem Haus mit den eigenen Geschwistern und anderen Kindern, den gemeinsamen Alltag rund um die Uhr, das dauerhafte Zusammensein mit festen Bezugspersonen. Dazu gehört aber auch das Bewusstsein (und die entsprechenden Handlungskompetenzen) darüber, dass die aufgenommenen Kinder immer ein Teil ihrer Herkunftsfamilien bleiben, ihre Vorstellungen und Erfahrungen von Familie mitbringen und sich entsprechend verhalten. Kinderdorffamilien sind professionell gestaltete pädagogische Orte, an denen die Kinder verlässliche Beziehungs- und Bindungsangebote erhalten, mit ihnen gemeinsam Alltag gestaltet wird, sie vielfältige pädagogische und therapeutische Unterstützung erhalten und an denen sie sich diejenigen Eltern- und Familienfunktionen holen, die sie brauchen (zum Beispiel Ryan und Walker 1997; Unzner 1999).

Das Konzept Kinderdorffamilie als pädagogische Lebensgemeinschaft ist besonders für längerfristige Kinderaufnahmen geeignet. Heute besteht allerdings häufig von Beginn der Jugendhilfemaßnahme an eine Unsicherheit über die Perspektive der Kinder und über die Verweildauer. Auf diese Weise haben sich die Beziehungsgestaltung und Bindungsarbeit in den Kinderdorffamilien verändert. Häufig können Kinder nicht in der Kinderdorffamilie ankommen, weil sie nicht wissen, wie lange sie dort bleiben werden. Von diesem „Nicht-drinne-und-nicht-draußen-Sein“ sind auch diejenigen Kinder in der Kinderdorffamilie betroffen, deren Zukunftsaussichten klar und eindeutig sind. So wirkt allein schon das Thema „Perspektivenwechsel oder Rückkehr in das Herkunftssystem“ auf alle Systemmitglieder destabilisierend, weil es den Kindern zeigt, wie riskant es sein kann, sich auf Bindungen einzulassen, die jäh abbrechen könnten. Oft sind in einer Kinderdorffamilie mehrere Kinder mit Bindungsstörungen. Jedes Kind braucht Verständnis, Zuhörerschaft und Anerkennung, personelle und fachliche Kompetenzen, abgesprochenes Vorgehen, Zeit, Beziehungskontinuität und korrigierende Bindungserfahrungen für die Verarbeitung

seiner biografischen Brüche sowie die Etablierung von neuen, sicheren Bindungen.

Für die Zusammenarbeit mit den Herkunftssystemen benötigen die SOS-Kinderdormütter und die weiteren Fachkräfte in der Kinderdormfamilie zunächst eine bewusste und wertschätzende Grundhaltung gegenüber den Eltern der aufgenommenen Kinder. Wenn Eltern erleben, dass ihre Kinder zu der Kinderdormmutter eine gute, häufig auch mütterlich gefärbte Beziehung geknüpft haben, so ist das schwer, weil dies oft mit eigenen Versagensgefühlen und Verlustängsten einhergeht. Die Zusammenarbeit ist dann vielfach geprägt durch Konkurrenz auf der Erwachsenenenebene (Wer kann besser erziehen?). Auf der Kindebene entspricht dies jeweils Loyalitätskonflikten (Darf ich beide mögen? Lasse ich den einen im Stich, wenn ich den anderen auch mag beziehungsweise wenn ich lieber hier lebe?). Gerade dann fällt es den Eltern sehr schwer, ihre Elternrolle weiterhin aufrechtzuerhalten und zugleich ihrem Kind oder ihren Kindern zu erlauben, sich im Kinderdorf und mit ihren neuen Bezugspersonen wohl zu fühlen. In jedem Fall sind die in der Hilfeplanung festgeschriebenen Besuchs- und Zusammenarbeitsvereinbarungen umzusetzen, das heißt, dass unter Umständen mit mehreren Herkunftssystemen jeweils geeignete Besuchs-, Kontakt- und Heimreisemodalitäten zu vereinbaren sind. Die Praxis, verstärkt einzelne Kinder aus verschiedenen Familien in einer Kinderdormfamilie unterzubringen, wirkt sich oft sehr zeit- und energieintensiv auf die alltäglichen Abläufe aus, und es bedarf besonderer Aufmerksamkeit seitens der Fachkräfte, den einzelnen Kindern ebenso wie der sich herausbildenden Dynamik in der Kinderdormfamilie gerecht zu werden.

1.3

Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinderdormfamilie

Der Träger gibt für die Umsetzung der Konzeption SOS-Kinderdormfamilie – sowohl bezogen auf das Berufsverständnis als auch auf die Gestaltung des Lebens- und Erziehungsalltages – einige spezifische sozialpädagogische Vorgaben. In jeder Kinderdormfamilienform sollen Leitkonzepte, wie Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung, qualifiziert umgesetzt werden. Beson-

deres Gewicht wird auf den Aufbau tragfähiger und kontinuierlicher Beziehungen gelegt – eine Anforderung, die Kenntnis und Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, den eigenen Bindungserfahrungen und Fachwissen voraussetzt. Wie schon erwähnt, gehört die Zusammenarbeit mit den Herkunftssystemen zu den heutigen Kernaufgaben. Das heißt im Einzelnen, die Beziehungen zu den Herkunftseltern aufzubauen, aufrechtzuerhalten, zu fördern und gegebenenfalls die Rückkehr in die Herkunftsfamilie vorzubereiten und zu begleiten.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinderdormfamilie, speziell die Kinderdormmütter, haben also in den letzten Jahren parallel zu den trägerinternen und -externen Veränderungsprozessen ein anderes Aufgabenprofil sowie ein neues berufliches Selbstverständnis entwickelt. Dies zeigt sich in Kinderdormfamilien darin, dass sich die Fachkräfte gleichzeitig und flexibel in unterschiedlichen Rollen mit unterschiedlichen Zielsetzungen bewegen:

- von der sozialen Mutter bis zur alltagsgestaltenden Erzieherin,
- mit unterschiedlichen pädagogischen Aufträgen – je nach Hilfe- und Erziehungsplanung –
- und in wechselnden Arbeitssettings – je nach Alter und Bedürfnissen der Kinder.

Zu den Kernpunkten des Aufgabenprofils und des Selbstverständnisses gehören Alltagsorientierung, zielorientiertes Zusammenarbeiten mit den Herkunftssystemen, Reflexionsfähigkeit, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Partnerschaftlichkeit und ein systemischer Denk- und Arbeitsansatz.

Alltagsorientierung

Sie bedeutet die Fähigkeit, Alltagssituationen pädagogisch gezielt zu nutzen. Alltagssituationen (Einkäufe, Ausflüge, Hausaufgaben erledigen, Behördenkontakte) werden gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen gestaltet und für die gezielte Einzel- beziehungsweise Gruppenförderung genutzt. Auf diese Weise haben die Kinder und Jugendlichen viele Möglichkeiten

zu lernen, sich später in ihrer jeweiligen Lebenswelt autonom und angemessen zu bewegen (Almstedt 1998). Daneben können soziale Kompetenzen und Ichfunktionen, wie zum Beispiel Handlungsplanung oder Frustrationstoleranz, in Alltagssituationen dosiert und ohne großen Aufwand geübt werden.

Zielorientiertes Zusammenarbeiten mit den Herkunftssystemen
Die Gestaltung der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem orientiert sich an den Entwicklungsbedürfnissen und dem Wohl der Kinder und Jugendlichen. Sie bleiben auch und gerade bei konflikthaften Bindungsmustern an ihre Herkunftsfamilie gebunden, es sei denn, es bestand aufgrund des Alters oder anderer Umstände bei Beginn der Fremdunterbringung (noch) wenig Bindung zwischen Kind und Eltern. Der Rahmen für die Arbeit mit den Eltern ist neben den Vereinbarungen im Hilfeplan vor allem an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen (Scheuerer-Engelisch und Unzner 1997a, 1997b; Spangler und Zimmermann 1995), ihren Erfahrungen im Elternhaus und den Notwendigkeiten einer positiven Identitätsentwicklung zu orientieren (Nienstedt und Westermann 1995; Ryan und Walker 1997; Wiemann 1994). Auf diese Weise wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Kinder und Jugendlichen in zwei Systemen und den jeweiligen Bindungen zu Hause sind, dem Herkunftssystem und dem Einrichtungs- beziehungsweise Gruppensystem.

Reflexionsfähigkeit

Die Fähigkeit, eigene Anteile an Entwicklungsprozessen der Kinder und Jugendlichen und an Beziehungsdynamiken in der Kinderdorffamilie zu reflektieren, sowie die Kenntnis der eigenen Person, der eigenen Biografie und ihrer Ausdrucksformen im Erziehungsalltag stellen ein zentrales Handwerkszeug der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinderdorffamilie dar. Je besser diese Reflexion gelingt, desto gezielter, differenzierter und souveräner kann man sich selbst als Mensch einbringen und auch abgrenzen. Eine kontinuierliche, berufslebenslange Reflexion dieser Themenbereiche – auch im Sinne von lebenslangem Lernen – ist eine sehr gute Prävention (Flosdorf 1988).

Ressourcen- und Lösungsorientierung

Die Fähigkeit, ressourcenorientiert zu arbeiten, bedeutet, im pädagogischen Alltag an den Stärken und Fähigkeiten der Kin-

der anzusetzen und diese gezielt zu fördern. Dahinter steht die Haltung, dass jeder Mensch Ansätze für zu ihm passende Lösungen bereits in sich trägt. Auch Freizeit- und erlebnispädagogische Aktivitäten können bewusst genutzt werden, um Kindern Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Erfolg zu verschaffen.

Ganzheitlichkeit und Partnerschaftlichkeit

Beide Begriffe beinhalten das Vermögen, sich ganz auf die Kinder einzulassen, sie als Subjekt und Experten ihrer Situation ernst zu nehmen und sie in Entscheidungen, die sie betreffen, einzubeziehen. In der Umsetzung bedeutet dies unter anderem auch, als Mensch mit all seinen unterschiedlichen Facetten in partnerschaftliche Aushandlungsprozesse zu treten, Verschiedenheit auszuhalten und in einem demokratischen Rahmen die notwendige Orientierung und Struktur zu geben (Almstedt 1996; Wolf in Druck).

Systemischer Ansatz

Systemisches Denken und Handeln bedeuten unter anderem, auf einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge zu verzichten, die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Kind, Umwelt, Herkunftsfamilie, Einrichtung und den Erfahrungsgeschichten der Beteiligten zu erkennen und in das pädagogische Planen und Handeln einzubeziehen. So ist ein „Problem“ mit einem Kind nie aus seiner Biografie allein, sondern immer auch aus einer komplexen Gegenwart, die die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte mit einschließt, zu verstehen und einer Lösung zuzuführen (Schindler 1999).

Kapitel 2

Die Teilzeitausbildung mit Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung im Überblick

Die Grundzüge des im Folgenden näher dargelegten Ausbildungskonzeptes wurden vom Erstautor bereits ab 1992 zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern aus Praxiseinrichtungen der Jugendhilfe, des Diakonischen Werkes Württemberg und der Universität Tübingen entwickelt. Ein Merkmal dieses Konzeptes ist seither seine ständige Weiterentwicklung nach den Bedürfnissen der Praxiseinrichtungen ebenso wie nach dem Stand der Ausbildungsdiskussion. Der erste

Pionierkurs nach diesem ursprünglichen Konzept begann im November 1994 an der Fachschule für Sozialpädagogik der Sophienpflege und Evangelischen Einrichtung für Jugendhilfe, Tübingen-Pfrondorf e.V., und wurde zuerst in einem dreijährigen, ab dem 1. Januar 1999 in einem eineinhalbjährigen Turnus durchgeführt.

Mittlerweile wurde das Angebot ausgeweitet. Seit Januar 2001 fand ein Kurs für die Weiterqualifikation von SOS-Kinderdorfmüttern zu staatlich anerkannten Jugend- und Heimerzieherinnen statt, der im Juli 2002 mit den Abschlussprüfungen beendet wurde. An diesem Kurs nahmen Frauen teil, die an der ehemaligen vereinseigenen Berufsfachschule für SOS-Kinderdorfmütter in Mörlbach zu Fachkräften in der Heimerziehung (beziehungsweise geeigneten Kraft nach § 45 KJHG) ausgebildet worden waren. Ein weiterer Kurs ist in Planung.

2.1

Entstehungsgeschichte der Kooperation zwischen Fachschule und SOS-Kinderdorf e.V.

Dem SOS-Kinderdorf e.V. war es wichtig, einen bundesweit anerkannten staatlichen Abschluss für die in den Kinderdorfamilien tätigen Fachkräfte zu gewährleisten und somit die Weichen für eine professionelle Profilbildung zu stellen. Dabei legte er großen Wert auf eine erwachsenenorientierte Ausbildung, auf die gezielte Vorbereitung für den Einsatz im stationären Jugendhilfesektor und auf eine Träger- und Teilnehmermischung während der Qualifizierung.

Ein besonderes Anliegen bei der Weiterentwicklung der Ausbildung zur Kinderdorfmutter war dem SOS-Kinderdorf e.V. die Wahrung der Qualitätskriterien seiner bisherigen (träger-internen) Ausbildung. Dies betrifft zum einen die Didaktik aus der Erwachsenenbildung für die Zielgruppe berufs- und lebenserfahrener Frauen und Männer, zum anderen die Vermittlung von praxisorientiertem Handlungswissen, die starke Gewichtung von Persönlichkeitsentwicklung sowie die kontinuierliche Aktualisierung der Lehrinhalte, orientiert an aktuellen Entwicklungen in den relevanten Fachwissenschaften, der Jugendhilfe und im SOS-Kinderdorfverein.

Unverzichtbare Bestandteile der Ausbildung waren aus Sicht des SOS-Kinderdorfvereins die Verzahnung von Ausbildungsinhalten und (Erziehungs)praxis im Kinderdorf, die organisatorische Vereinbarkeit mit dem dortigen Arbeitsalltag, die Vorbereitung auf ein Arbeitsfeld, das noch Spannungselemente zwischen dem ursprünglichen Konzept (Prinzip „Mutter als Ersatzmutter“) und dem gesetzlichen Rahmen (KJHG mit Zielrichtung „Stärkung der Familie“) enthält, und die Befähigung der Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die in Punkt 1.3 dargestellten Anforderungen zu erfüllen.

Die bundesweite Suche nach einem Kooperationspartner, also einer geeigneten Fachschule, die in ihrem Ausbildungsweg den oben genannten Kriterien möglichst nahe kommt, führte schließlich zur Fachschule für Sozialpädagogik der Sophienpflege in Tübingen mit ihrem den oben genannten Zielen weitgehend entsprechenden Teilzeitkonzept (2).

In einer ersten Phase wurden die jeweiligen fachlichen Standards aufeinander abgestimmt, die gegenseitigen Erwartungen formuliert und die ursprüngliche Ausbildungskonzeption gemeinsam weiterentwickelt. Dies war der Anfang einer immer intensiveren Zusammenarbeit, die in einen Kooperationsvertrag zwischen beiden Partnern mündete.

In die Kooperation und in das erweiterte Konzept der Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher flossen, soweit möglich, die Ausbildungskompetenzen und Ressourcen der ehemaligen SOS-Berufsfachschule ein: die didaktischen und inhaltlichen Erfahrungen der Zweitautorin sowie die bewährten konzeptionellen Teile und Strukturelemente der Berufsfachschule für SOS-Kinderdorfmütter. Beide Seiten verbindet das Interesse an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Sicherung der Ausbildungsqualität.

Die Fachschule konnte aufgrund des höheren Bedarfs ihre Ausbildungskapazität verdoppeln und jeweils nach eineinhalb Jahren einen neuen TZA-Kurs anbieten. Dadurch wurde das neu entstandene Ausbildungskonzept erweitert und gesichert.

Beim SOS-Kinderdorf e.V. gibt es mittlerweile zweiundvierzig TZA-Teilnehmerinnen, davon befinden sich dreiundzwanzig in derzeit noch laufenden Kursen. Neun von den insgesamt zweiundvierzig Auszubildenden arbeiten bereits als Kinderdorfmutter, zwölf weitere absolvieren gerade die TZA mit der Perspektive, Kinderdorfmutter zu werden.

2.2

Leitideen für die Ausbildung

Bei der Entwicklung und Fortschreibung der Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin beziehungsweise zum Jugend- und Heimerzieher wurden die folgenden Leitideen berücksichtigt.

2.2.1

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Lebens- und Berufserfahrung gewinnen

Schon immer sind für die Jugend- und Heimerziehung Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Lebens- und Berufserfahrung gefordert worden. Dieser Personenkreis kann in besonderer Weise Erfahrungen aus der Arbeitswelt in die erzieherische Arbeit einbringen. Etwas zugespitzt könnte man fragen: Wie soll denn jemand, der ausschließlich Erfahrungen in seiner Familie und in sozialen Institutionen (Kindergarten, Schulen und anderen Ausbildungsstätten) gesammelt hat, Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen auf ein späteres Leben in der Arbeitswelt vorbereiten?

Will man also lebens- und berufserfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Jugend- und Heimerziehung, die dann in der Regel über eine Erstausbildung und ein entsprechendes Lebensalter verfügen, benötigt man eine erwachsenengerechte Ausbildungsform ebenso wie finanzielle Möglichkeiten, damit die erwachsenen Auszubildenden und gegebenenfalls ihre Familien die drei Ausbildungsjahre mit einigermaßen gesichertem Lebensstandard überbrücken können.

Diesem Personenkreis eine zumutbare und qualitativ hoch stehende Ausbildung zu ermöglichen war eine der zentralen Aufgaben bei der Planung der Teilzeitausbildung in Tübingen.

2.2.2

Gesellschafts- und bildungspolitische Impulse berücksichtigen

Wie schon eingangs erwähnt, sind Individualisierung, Pluralisierung von Lebenswelten, Wertevielfalt, Risikogesellschaft (vergleiche etwa den zehnten Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) gängige Themen und Fragestellungen geworden, die den gesellschafts- und einrichtungspolitischen Hintergrund

benennen und daher Eingang in das Ausbildungskonzept gefunden haben.

Dies gilt nicht nur für die entsprechenden Unterrichtsfächer (Soziologie, Deutsch, Politik und Ähnliches), sondern auch für das Selbstverständnis der Schule, Teil dieser Gesellschaft mit ihrer Wertevielfalt zu sein.

Darüber hinaus hat die zunehmende marktwirtschaftliche Orientierung in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auch uns den Begriff der „Kundenorientierung“ verwenden lassen: Kundinnen und Kunden sind für uns sowohl die sozialen Einrichtungen als Abnehmer unseres Ausbildungsproduktes („Wir produzieren Fachkräfte“) als auch die Auszubildenden, die als Abnehmerinnen und Abnehmer unserer aktuellen Ausbildungsbemühungen gelten. Für beide Seiten muss das Produkt attraktiv gestaltet sein, um so die Zufriedenheit der Kunden zu sichern. Insgesamt versuchen wir mit dieser Orientierung, von einem veränderten Selbstverständnis der Schule als „modernem Dienstleistungsbetrieb“ auszugehen: Dies heißt unter anderem auch, Dienstleistungen für die Erfordernisse der Praxis zu erbringen (Praxisorientierung) und Instrumente der Evaluation (durch die Kunden) einzusetzen.

In der Bildungspolitik ist die Diskussion um Schlüsselqualifikationen nach wie vor aktuell. Hierbei wird von dem Erwerb und der fortwährenden Erweiterung einer individuellen Handlungskompetenz als synergetische Verbindung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz ausgegangen, wobei Schlüsselqualifizierung ein lebenslanger, individueller Lernprozess ist, den die TZA gezielt aufgreift, aber nicht beendet. Im Folgenden werden die genannten Kompetenzen, die sich aus unterschiedlichen, sich wechselseitig beeinflussenden Fähigkeiten zusammensetzen (Belz und Siegrist 2000), genauer ausgeführt:

- Sozialkompetenz als Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit,
- Selbstkompetenz als kompetenter und reflexiver Umgang mit sich selbst, als Selbstmanagement, als bewusste Entwicklung eigener Werte und eines eigenständigen Menschenbildes, als die Fähigkeit, zu beurteilen und sich selbst weiterzuentwickeln,

- Methodenkompetenz als miteinander in Beziehung stehende Fähigkeiten, zum Beispiel zum geplanten und gezielten Umsetzen von Fachwissen, zur Erarbeitung von kreativen, unorthodoxen Lösungen, zur Strukturierung und Klassifizierung von neuen Informationen und deren kontextbezogenen Integration.

Während über Schlüsselqualifikationen als Zielperspektiven weitgehend Übereinstimmung vorlag, wird die bildungspolitische Diskussion auf Fachschulebene im Zusammenhang mit der auch (zeit)strukturellen Reform der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in der Bundesrepublik kontrovers geführt. So wird seit den Neunzigerjahren ein „12 + 3“-Modell gefordert, das heißt eine zwölfjährige Pflichtschulzeit, verbunden mit einer fachgebundenen Fachhochschulreife, die sich aus der mittleren Reife (= zehn Schuljahre) und einem zweijährigen, schulisch betreuten Vorpraktikum beziehungsweise einer zweijährigen Berufsfachschule für Sozialwesen mit ergänzendem naturwissenschaftlichem Fach und ein oder zwei Fremdsprachen zusammensetzt. Erst danach könne die eigentliche dreijährige Erzieherinnen- und Erzieherausbildung erfolgen.

Damit sollen die EU-weite Anerkennung und Gleichwertigkeit des deutschen Erzieherinnen- und Erzieherabschlusses mit anderen europäischen Ausbildungsgängen möglichst auf drittem Niveau – das wäre die Ebene der Fachhochschulen und Universitäten –, mindestens aber auf zweitem Niveau der EG-Richtlinie eins von 1988 erreicht werden, was einem akademischen Abschluss entsprechen würde. All dies ist heute wieder aktuell, wenn man sich an den Verlautbarungen der einschlägigen Verbände orientiert und mit dem Bild „Alter Wein in neuen Schläuchen“ die aktuelle Diskussion zusammenfasst, die Folgendes verlangt:

- die Verlängerung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung,
- die Einführung eines Berufsabschlusses unterhalb der Erzieherinnen- und Erzieherebene und
- die Orientierung an der Fachhochschule.

Diese Überlegungen sind für die Zielgruppe der sehr jungen Auszubildenden für den Vorschulbereich verständlich. Für die Ausbildung von Jugend- und Heimerzieherinnen und -erziehern jedoch, in deren Berufsfeld nur zwei Jahre lang ausgebildete Helfer oder (Sozial)assistenten als Fachkräfte weder sinnvoll noch zugelassen sind und wo Auszubildende mit Lebens- und Berufserfahrung, wie oben angeführt, benötigt werden, sind diese neuen Perspektiven kaum vorstellbar: Wer möchte sich denn auf eine fünfjährige Ausbildung einlassen, wenn er bereits eine abgeschlossene Erstausbildung mitbringt?

Aus all diesen Gründen war der Berufsverband der Fachschulen für die Jugend- und Heimerziehung in Baden-Württemberg schon 1993 der Auffassung, dass der Ausbildung dieses Personenkreises eine höchstens einjährige Einführungsphase voranzustellen sei. Die Auszüge aus einer unveröffentlichten Stellungnahme der Fachgruppe der Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung, in der Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg zur Neukonzeption der Erzieherausbildung, Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung, vom 22. April 1993, können dies verdeutlichen:

„Einführungsphase: (Vorpraktikum)

Dies ist ein in die Praxis einführender Teil der Ausbildung, der durch eine mindestens einjährige geeignete Tätigkeit ersetzt werden kann. Diese Einführung dient der beruflichen Abklärung und stellt eine praktische Orientierungszeit dar.

Die Gestaltung erfolgt in enger Verbindung zwischen Ausbildungsstätte und Praxis, entsprechend den jeweiligen Möglichkeiten beider Institutionen. Am Ende stehen Beurteilungen der Ausbildungsstätten (Fachschule/Praxisstelle) als Voraussetzung für den Beginn der Ausbildung.

Danach erfolgt die Qualifikationsphase (drei Jahre):

Dabei sollen die Rahmenbedingungen der Ausbildung Lehrformen ermöglichen, die der verstärkt notwendigen Persönlichkeitsbildung und Berufsfeldorientierung dienen. Dies erfordert fächerübergreifende Angebote im Rahmen einer Mindestgesamntunterrichtszeit und entsprechende Prüfungen.

Die Praxisanteile dabei betragen mindestens ein Jahr. Sie werden entsprechend den Gegebenheiten und der Konzeption der jeweiligen Ausbildungsstätte aufgeteilt und gestaltet. Dabei handelt es sich grundsätzlich um schulisch begleitete Praktika.

Im Rahmen der Ausbildungspartnerschaft zwischen Schule und Praxis ist es erforderlich, geeignete Praxisstellen und qualifizierte Praxisanleiter nachzuweisen.“

Heute sind in der Bundesrepublik nahezu alle möglichen Strukturvarianten (Dauer des Vorpraktikums, vorgeschobene Helferinnen- und Helferausbildung, Dauer der Fachschulausbildung, Art und Umfang der Praxisteile) in den verschiedenen Bundesländern umgesetzt worden. Für die Heimerzieherschulen wird es wichtig bleiben, nach wie vor eine Struktur zu haben, die Erwachsenen mit Lebens- und Berufserfahrung gerecht wird, ohne die Ausbildung über Gebühr zu verlängern. Hierzu ein Auszug aus einer unveröffentlichten Stellungnahme des Evangelischen Fachverbandes der Kinder- und Jugendhilfe Württembergs zur Entwicklung von Ausbildung und Weiterbildung für das Berufsfeld der Jugend- und Heimerziehung von 1993, der diese Haltung unterstreicht:

- „1. Die derzeit vorhandenen Zugangsmöglichkeiten zu den Fachschulen für Sozialpädagogik, insbesondere auch die für Jugend- und Heimerziehung, dürfen nicht erschwert werden. Vor allem angesichts der derzeitigen Mitarbeitersituation in den Einrichtungen muss der bisherige Zugang zu den Fachschulen offen bleiben (wenn nicht gar erleichtert werden). Von daher lehnen wir die geplante Verlängerung der Vorlaufphase um ein Jahr entschieden ab.
2. Dies gilt ebenso für alle Überlegungen, die, auf eine wie auch immer geartete Weise, für das Berufsfeld der Jugend- und Heimerziehung eine Qualifikation unterhalb des Fachschulabschlusses (als Helfer, Sozialassistent oder Ähnliches, explizit oder implizit) einführen wollen. Der Fachverband hält bei den heutigen Anforderungen im Berufsfeld der Jugend- und Heimerziehung eine derartige Helferqualifikation für unverantwortlich. Ferner ist es auch äußerst problematisch, junge Menschen mit einer (in zwei Jahren erreichbaren) Helferqualifikation abzuspeisen, die in vergleichbaren Berufsfeldern (Handel, Industrie) bereits nach zweieinhalb bis drei Jahren einen qualifizierten Berufsabschluss erlangen könnten.
3. Im Vergleich mit allen anderen mit mittlerer Reife erreichbaren Berufsabschlüssen würde der Erzieherberuf mit seiner dann fünfjährigen Qualifikationszeit konkurrenzlos unattraktiv. Weiter zurückgehende Schülerzahlen (und damit noch weniger zukünftige Mitarbeiter) wären die Folge. Während für andere soziale Berufe (zum Beispiel: Krankenhilfe, Altenhilfe) das einjährige Vorprak-

tikum offensichtlich auch wegen zurückgehender Schülerzahlen abgeschafft wurde, soll die Vorlaufzeit für Erzieher auf zwei Jahre verlängert werden! Der Fachverband geht davon aus, dass sich damit die Personalsituation in den Einrichtungen noch weiter verschlechtert. Dies muss auf alle Fälle verhindert werden!

4. Die vorhandenen Formen berufsbegleitender Ausbildung müssen erhalten und weiterentwickelt werden.“

2.2.3

Veränderungen in Jugendhilfeeinrichtungen zeitnah aufgreifen

Wie schon oben aufgeführt, haben vielfältige Veränderungen in der Jugendhilfelandschaft stattgefunden, auf die Ausbildungsstätten konkret und schnell reagieren sollten. Von daher wurde als weitere Leitidee für die Ausbildung eine enge Verzahnung von Einrichtungen und Schule vorgesehen. Dies setzt die Haltung voraus, dass sich Schule und Praxisstelle gleichsam partnerschaftlich mit ihren jeweiligen Schwerpunkten um die Ausbildung der zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bemühen müssen.

So sind Kommunikationsstrukturen zu schaffen, die eine verlässliche Absprache zwischen Schule und ausbildender Einrichtung (= Ausbildungsbetrieb beziehungsweise Praxisstelle) ermöglichen (zum Beispiel regelmäßige Befragung der Einrichtungen zur TZA, gemeinsame Gremien und Ähnliches). Darüber hinaus soll die Praxisstelle verstärkt als Ressource für die Ausbildung genutzt werden. Erfahrene Praktikerinnen und Praktiker sollen bei der fachtheoretischen Ausbildung beteiligt, Ausbildungsteile (auch Fachtheorie) verstärkt in den Einrichtungen selbst angeboten werden.

2.2.4

Die Persönlichkeitsbildung während der Ausbildung fördern

Die Persönlichkeit der Mitarbeiterin oder des Mitarbeiters steht im Mittelpunkt jeder erzieherischen Arbeit. Nicht umsonst wurden immer schon Forderungen nach einer angemessenen Persönlichkeitsentwicklung und -bildung im Rahmen der Erzieherausbildung gestellt. Das Ausbildungskonzept trägt diesen Forderungen Rechnung, indem unter anderem spezielle der Persönlichkeitsbildung dienende Ausbildungselemente entwickelt wurden. Hierbei haben die Ausbildungs-

stätten in privater Trägerschaft den Vorteil, bereits in ihren Aufnahmeverfahren (vergleiche zum Beispiel 2.4.1) und auch während der Ausbildung persönlichkeitsbildende Elemente konzeptionell mit einbauen zu können.

2.2.5

Neue Medien nutzen

Eine weitere Leitidee für die Konzeption der Teilzeitausbildung bezieht sich auf die Möglichkeit von Fernstudien und die Verwendung neuer Medien. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus verschiedenen Einrichtungen Baden-Württembergs – seit 1997 dann aus der gesamten Bundesrepublik und zum Teil aus den europäischen Nachbarländern – kommen, war vorgesehen, nur die notwendigsten Ausbildungsteile auf den Lernort Schule (in Tübingen) zu konzentrieren. Durch den Einsatz von Fernstudienelementen und später auch von neuen Medien (Personalcomputer, Internet) besteht für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, sich Ausbildungsinhalte in ihrer Einrichtung beziehungsweise auch zu Hause anzueignen. Hier eine entsprechende Balance zu finden zwischen in der Gruppe zu vermittelnden Ausbildungsinhalten (mit der Möglichkeit zu gemeinsamem Austausch) an einem zentralen Ort und dezentralen individualisierten Ausbildungsformen ist nach wie vor ein weiteres Anliegen für die Planung und Weiterentwicklung der TZA.

2.3

Der staatliche Rahmen der Ausbildung

Die hier beschriebene Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher ist auf der Ebene einer Fachschule für Sozialpädagogik angesiedelt. Neben den Fachschulen für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt im Elementarbereich, die dem Kultusministerium zugeordnet sind, gibt es in Württemberg beim Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen Baden-Württemberg (kurz: Sozialministerium) Fachschulen für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt der Jugend- und Heimerziehung (Ruoff 1993). Die unmittelbare Schulaufsicht liegt bei den Regierungspräsidien des Landes. Das für die Fachschule zuständige Regierungspräsidium Tübingen hat in beispielhafter Weise die Entwicklung der TZA begleitet und mitgetragen.

Der staatliche Rahmen gibt die Voraussetzungen für die Aufnahme in die Fachschulen vor: mittlere Reife oder gleichwertigen Bildungsabschluss, einjährige geeignete praktische Tätigkeit, Gesamtstundenzahl, Prüfungsfächer (Fachpraxis, Pädagogik, Psychologie/Soziologie, Didaktik und Methodik der Kinder- und Jugendberufshilfe, Jugend- und Sozialhilfe, Rechts- und Berufskunde sowie Gesundheitslehre), Art der Prüfungen (fachpraktische, mündliche und schriftliche Prüfung, Kolloquium), Art und Form der Ausbildung (Vollzeit-/Teilzeitausbildung) sowie Qualifikation der Lehrkräfte. Die in der Verordnung nur insgesamt genannte Gesamtstundenzahl – anstelle einer für die jeweiligen Fächer mit exakten Wochenstundenzahlen festgelegten Vorgabe – lässt eher Gestaltungsmöglichkeiten zu, die den oben angesprochenen Leitideen entsprechen: So kann die Ausbildungsstätte leichter ein eigenes Profil entwickeln und schneller auf Praxisveränderungen reagieren. Daher ist die staatliche Verordnung des Sozialministeriums zukunftsweisend und kommt den einschlägigen Forderungen verschiedener Ausbildungsverbände nach. Ferner sieht dieser offenere Rahmen auch eine Teilzeitausbildung vor, in der für Sozialberufe eine Ausbildungsstruktur verwirklicht werden kann, die der dualen Struktur beruflicher Ausbildung beziehungsweise der Struktur der baden-württembergischen Berufsakademien entspricht: Ausbildung an verschiedenen Bildungsorten mit dem zeitlichen Schwerpunkt der fachpraktischen Ausbildung in den Einrichtungen.

Diese Ausbildungsform stellt eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis dar, die in der Vollzeitausbildung nur bedingt erreicht werden kann: Der mehrfache Wechsel der Lernorte während der Ausbildung kann dafür genutzt werden, Themen der theoretischen Ausbildung an der Schule in der unmittelbar darauf folgenden Praxis anzuwenden und umgekehrt von der Praxis ausgehende Impulse für die theoretische Ausbildung an der Schule zu nutzen. Die Auszubildenden setzen erworbenes Wissen in ihrer alltäglichen Praxis ein, üben dort Fähigkeiten und Fertigkeiten und erweitern so nicht nur ihr fachliches Know-how, sondern vor allem ihre Handlungskompetenzen. Diese Ausbildung gewährleistet den Einrichtungen ferner qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die das jeweilige Berufsfeld in der Regel mindestens schon drei Jahre kennen gelernt haben. Eine solche Ausbildung kommt dem Bedürfnis

der Auszubildenden entgegen, schon während der Ausbildung verstärkt praktisch tätig zu sein.

2.4

Konzeptionelle Struktur der Teilzeitausbildung

Im Folgenden werden die Aufnahmekriterien, die Lernorte und ihre Verknüpfungen sowie die fachtheoretischen Elemente der Ausbildung erläutert.

2.4.1

Voraussetzungen für die Aufnahme

Bewerberinnen und Bewerber für die Aufnahme an der Fachschule bringen sicher recht unterschiedliche – auch durch Sozialisationsinstanzen vermittelte – Voraussetzungen für das Berufsfeld mit. Zudem sind sie als junge Erwachsene in vielen Bereichen ihrer Persönlichkeitsentwicklung schon mehr oder weniger gefestigt. Das individuelle Wollen der Bewerberin oder des Bewerbers, den Beruf der Jugend- und Heimerzieherin beziehungsweise -erziehers zu ergreifen, kann dabei nicht die alleinige Grundlage für eine Aufnahme sein – gerade wenn man sich als Anwalt benachteiligter Kinder und Jugendlicher versteht, denen man nicht jeden Menschen als professionelle Bezugsperson zumuten möchte.

Daher hat die Fachschule über die staatlich geforderten Voraussetzungen hinaus ein eigenes Aufnahmeverfahren entwickelt. Aufnahmekriterien sind neben kognitiven und vor allem sprachlichen Mindestvoraussetzungen

1. ein erfolgreich bewältigtes Leben (das heißt auch ein konstruktiver Umgang mit biografischen Brüchen) als Indikator für Persönlichkeit,
2. eine problemarme derzeitige Lebenssituation (hierzu gehört auch eine sozial gesicherte Lebenssituation),
3. Lebenswelterfahrungen (vor allem außerhalb schulischer und sozialpädagogischer Institutionen,

4. Praxiserfahrung (nichtschulische, praktische Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen),

5. die Passung: Passt sie oder er zum Berufsfeld und zu unserem speziellen Selbstverständnis als Schule (zum Beispiel christliche Grundhaltung, Kursverband, Anwesenheitspflicht)? Bringt sie oder er die Bereitschaft mit, sich auf persönlichkeitsbildende Elemente einzulassen?

Durch dieses Aufnahmeverfahren soll schon vor der Ausbildung gewährleistet werden, dass möglichst geeignete Bewerberinnen und Bewerber die Ausbildung erfolgreich absolvieren. Gleichzeitig lernen die Bewerberinnen und Bewerber die Ausbildungseinrichtung sowie einige zentrale Lehrkräfte (Kursleitung, Schulleitung) kennen, sodass sie sich entscheiden können, ob sie sich nach einem – sicher nur kurzen – Eindruck auf die Ausbildung einlassen können.

Ferner ist eine mehrjährige Berufstätigkeit (in einem Nicht-sozialberuf) vorgesehen, damit, wie oben angesprochen, die dort gewonnenen Erfahrungen in den erzieherischen Prozess einfließen können. Wichtig ist, dass auch Spannungsfelder und Konflikte aus der eigenen beruflichen Vergangenheit bewältigt sein müssen. Ungelöste beziehungsweise zu wenig verarbeitete berufliche Probleme holen die zukünftigen Jugend- und Heimerzieherinnen und -erzieher meist in ihrem neuen Beruf wieder ein und stellen somit ein Hindernis dar.

Eine weitere Voraussetzung für die Aufnahme ist die Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung während der Ausbildung. Damit haben die Auszubildenden bereits den Status als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer sozialpädagogischen Einrichtung. Sie sind in der Regel zu etwa fünfundsiebzig Prozent für drei Jahre fest in der Einrichtung angestellt. Diese Anstellung während der Ausbildung ermöglicht einen ständigen wechselseitigen Transfer zwischen Schule und Praxis (vergleiche 2.4.3) und erlauben dem Auszubildenden ebenso wie der Einrichtung eine gründliche Einschätzung der Möglichkeit einer Anstellung nach der Ausbildung. Abbildung 1 zeigt die Voraussetzungen für die Aufnahme noch einmal zusammenfassend.

2.4.2

Die Ausbildungsstruktur im Überblick

Während bei Vollzeitausbildungen mit anschließendem Berufspraktikum in den ersten beiden Jahren überwiegend eine

Abbildung 1
Voraussetzungen für die Aufnahme

Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung
während der Ausbildung

Aufnahmeverfahren der Fachschule

In der Regel mindestens einjährige praktische Tätigkeit
vor Ausbildungsbeginn
(Vorpraktikum)

Zwei- bis dreijährige Berufstätigkeit
(am besten eine abgeschlossene Berufsausbildung)

Mittlere Reife oder ein gleichwertiger Bildungsnachweis

Theorieausbildung in der Schule und daran anschließend das Berufsanerkennungspraktikum in den Ausbildungsbetrieben stattfinden, ermöglicht die Teilzeitstruktur bereits von Beginn an, beide Lernorte miteinander zu verknüpfen. Ausgangspunkte für die Ausbildungsstruktur waren ein an der Fachschule in Tübingen bereits vorliegendes Curriculum der Vollzeitausbildung gemäß der staatlichen Verordnung für die jeweiligen Unterrichtsfächer sowie die Elemente der Ausbildung im Berufspraktikum, das heißt ein Ausbildungsplan (nach den Richtlinien der Schule) und die Praxisanleitung durch Fachkräfte in geeigneten Einrichtungen (nach Eignungsfeststellung durch die Schulaufsichtsbehörde).

Vor diesem Hintergrund wurde nunmehr versucht, die duale Struktur mit dem Wechsel der Lernorte so zu nutzen, dass die oben angesprochenen Leitideen umgesetzt werden konnten. Abbildung 2 zeigt die Lernorte (Schule und Einrichtung) und ihre Verbindungen im Überblick, wie sie im vorliegenden Konzept entwickelt wurden. Sie werden im Folgenden näher erläutert.

Abbildung 2

Schematische Darstellung der Lernorte und ihrer Verbindungen

Lernort Schule (Fachtheorie, in Blockwochen, 2.4.3)	Theorie-Praxis- Verbindungen (2.4.5)	Lernort Ein- richtung/Betrieb (Fachpraxis, 2.4.4)
Fachunterricht, Prüfungsfächer, allgemein bildende Fächer, musisch- mediale Fächer	Ausbildungs- gruppen (Persönlichkeits- bildung)	Ausbildungsplan
Projekte, Exkur- sionen, Seminare	Theorie-Praxis- Gruppen	Praxisanleitung
Fernstudien	Praxisbuch (Kompetenz- bereiche fach- praktischer Aus- bildung)	Praxisübungen
Trägerspezifische Inhalte	Nebenamtliche Lehrerinnen und Lehrer aus Ein- richtungen der Jugendhilfe	Praxistausch (mindestens vier Wochen)
Prüfungen (schrift- liche und münd- liche), Kolloquium	Anleiterinnen- und Anleitertreffen, Be- gleitkreise	Praxisprobe Fachpraktische Prüfung

2.4.3

Lernort Schule (Fachtheorie)

Am Lernort Schule (Fachschule für Sozialpädagogik der Sophienpflege in Tübingen) wird die Fachtheorie in vierzehntägigen Blöcken unterrichtet.

2.4.3.1

Fachunterricht

Der Fachunterricht beinhaltet gemäß den Fächervorgaben der staatlichen Verordnung Prüfungsfächer (zum Beispiel Pädagogik, Psychologie/Soziologie), allgemein bildende Fächer (zum

Beispiel Religionspädagogik, Deutsch, Gemeinschaftskunde) und musisch-mediale Fächer (zum Beispiel Musik- und Spielpädagogik, Werken). In Anlage 1 ist der Stoffverteilungsplan des Faches Psychologie/Soziologie für alle drei Ausbildungsjahre aufgeführt.

Aus dem Fachunterricht werden Praxisübungen (vergleiche 2.4.4.3) gestellt, die gegebenenfalls auch als Leistungsnachweise angerechnet werden können (zum Beispiel Verhaltensbeobachtung aus Psychologie, Gestaltung eines Festes aus Spielpädagogik). Ein Beispiel einer Praxisübung aus dem Fach Psychologie/Soziologie findet sich in Anlage 9 (siehe dazu auch den Beitrag von Doris Kraux in diesem Band).

2.4.3.2

Projekte, Exkursionen, Seminare

Darüber hinaus werden im Rahmen der TZA ein themenbezogener Projektunterricht und Exkursionen in Blockform angeboten (ein typischer Stundenplan für den vierzehntägigen Blockunterricht ist in Anlage 2 aufgeführt):

- erlebnispädagogische Angebote, zum Beispiel Spiele auf dem Gelände, Orientierungslauf, Höhlentour, Citybound,
- Methodenangebote, wie zum Beispiel Brettspiele für Kinder und Jugendliche, Lernwerkstatt, Organisation und Durchführung von Freizeiten, Motopädagogik, Bewegungsspiele in der Halle, Kooperationsspiele im Freien, Erleben und Leben in der Natur, Spiele im Freien, Medienwerkstatt,
- themenbezogene Angebote, zum Beispiel zum Umgang mit sexuell missbrauchten Mädchen und Jungen, zur Ausländerfeindlichkeit, zur Arbeit mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern oder zum Thema „Drogenkonsum“.

2.4.3.3

Fernstudien

Ein weiterer Baustein der Fachtheorie besteht im Einsatz von Fernstudienelementen. Ziel der Fernstudien ist, die Auszubildenden darin zu unterstützen, theoretische Inhalte, die von der Fachschule vorgegeben werden, zu erarbeiten und zu reflek-

tieren (zum Beispiel Textanalysen, Recherchen in Fachliteratur beziehungsweise Fachzeitschriften) und anschließend im Unterricht zu besprechen und gegebenenfalls zu korrigieren. Darüber hinaus beinhalten Fernstudien auch praxisbezogene Aufgabenstellungen, die – zum Teil gemeinsam mit den Anleiterinnen und Leitern – in der Fachpraxis bearbeitet werden (vergleiche 2.4.4.3: Praxisübungen).

2.4.3.4

Trägerspezifische Inhalte

Diese Bausteine fokussieren Themen und Inhalte, die für die stationäre Heimunterbringung im Allgemeinen und für Kinderdorffamilien im Besonderen spezifisch sind. Sie ermöglichen den Einrichtungen, vor allem denjenigen, die einem größeren Träger angehören (zum Beispiel Diakonisches Werk, SOS-Kinderdorf e.V.), die Qualifizierung ihrer zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinsichtlich einer allgemeinen Trägeridentität, einer trägerspezifischen Umsetzung von Jugendhelfeaufträgen und den konkreten Modalitäten der Personalanstellung und -entwicklung (siehe 1.4 und Anlage 3).

Die TZA-Auszubildenden vom SOS-Kinderdorf e.V. nehmen zusätzlich neben den für alle verbindlichen TZA-Inhalten an trägerspezifischen Einheiten (zweimal zwei Tage pro Schuljahr) teil. Inhalte sind hier unter anderem der Arbeits- und Bezugsrahmen Kinderdorfsystem, die Rollenvielfalt der Erzieherin beziehungsweise der Kinderdorfmutter in der Kinderdorffamilie, bindungstheoretische Gesichtspunkte für Beziehungsgestaltung und Identitätsentwicklung oder die Alltagsorganisation im Kinderdorf. Da das SOS-Kinderdorf e.V. an einer langfristigen Mitarbeit seiner Fachkräfte interessiert ist, sollen diese trägerspezifischen Inhalte auch dazu beitragen, die Bindung an den Träger zu erleichtern, die verantwortungsvolle Mitbeteiligung in der Einrichtung anzuregen und die Integration in den Gesamtverein zu fördern.

2.4.3.5

Prüfungen und Kolloquium

Im dritten Ausbildungsjahr finden die abschließenden schriftlichen und mündlichen Prüfungen statt. Schon während der Blockwochen werden die Ausbildungsteilnehmerinnen und

-teilnehmer auf die speziellen Prüfungsformen vorbereitet: Im Rahmen der Ermittlung der vorgeschriebenen Anmelde-noten lernen die Auszubildenden die jeweiligen Prüfungsfor-men (schriftliche wie mündliche) bereits vor der staatlichen Abschlussprüfung kennen. Dies geschieht zum Beispiel durch Prüfungsrollenspiele (mündliche Prüfung) und die gemein-same Bearbeitung früherer Prüfungsarbeiten (schriftliche Prü-fung). Das abschließende Kolloquium kann dann entweder mit Hilfe eines Berichtes oder auch als Präsentation eines Fach-themas vor einem Ausschuss erfolgen (Näheres zum Kollo-quium ist in Anlage 4 dargestellt).

2.4.4

Lernort Einrichtung (Fachpraxis)

Hier findet der Großteil der Ausbildung statt. Spätestens zu Beginn der dreijährigen Teilzeitausbildung muss die Anstel-lung in einem Ausbildungsbetrieb gesichert sein. Besser ist allerdings, wenn der Auszubildende bereits vor seiner Aus-bildung in der Einrichtung – etwa für sein Vorpraktikum – angestellt war. Dies ermöglicht dem Auszubildenden, vorab den Betrieb kennen zu lernen, um sich über das Berufsfeld ebenso zu orientieren wie über die Einrichtung. Der Betrieb muss als Ausbildungsstätte geeignet sein, insbesondere muss er eine sachgemäße Ausbildung unter Anleitung einer Fach-kraft gewährleisten können (zur Praxisanleitung siehe weiter unten), so auch der Text der staatlichen Verordnung.

Für den Austausch und eine intensive Verbindung von Theorie und Praxis, das heißt von Fachschule und Einrichtungen, sind innerhalb der TZA-Konzeption die folgenden Richtlinien vor-gesehen.

Eine Grundlage der gesamten Ausbildung ist die Kooperations-vereinbarung zwischen Schule und Einrichtung. Um die fach-praktische Ausbildung qualifiziert durchzuführen, ist für die Zu-sammenarbeit ein verbindlicher Kontakt zwischen Fachschule und Einrichtung notwendig. Dabei sollen alle ausbildungs- und praxisbezogenen Informationen ausgetauscht werden. Wichtig sind insbesondere Rückmeldungen der Einrichtungen an die Fachschule, um so die fachtheoretische Ausbildung auch an den Interessen der Praxis ausrichten zu können.

Als eine konzeptionelle Grundlage der fachpraktischen Aus-bildung dient die Zusammenstellung der durch die Ausbildung zu erzielenden Kompetenzen bei den Auszubildenden. Sie sind in folgende vier Kompetenzbereiche unterteilt:

- Kompetenzbereich eins: Methoden in der sozialpädago-gischen Arbeit
- Kompetenzbereich zwei: Persönlichkeitsbildung
- Kompetenzbereich drei: Kooperation in der Einrichtung
- Kompetenzbereich vier: Institution und andere Koopera-tionspartner.

Nach diesem Gliederungsgerüst ist der Ausbildungsplan (ver-gleiche 2.4.4.1), der die fachpraktische Ausbildung in den je-weiligen Einrichtungen festschreibt, erstellt. Gleichmaßen beziehen sich auch die Praxisübungen auf dieses Gerüst. Ab-bildung 3 zeigt die einzelnen Kompetenzbereiche, denen je-weils Schwerpunkte zugeordnet werden. Diese sind wiederum in konkrete Themen untergliedert, zu denen die Auszubilden-den Praxisübungen durchführen.

Abbildung 5
Kompetenzbereiche der fachpraktischen Ausbildung: Gliederungsgerüst und Themen für Ausbildungsplan und Praxisübungen

Kompetenzbereich eins: Methoden in der sozialpäd. Arbeit		Kompetenzbereich drei: Kooperation in der Einrichtung	
Schwerpunkte	Themen	Schwerpunkte	Themen
Arbeiten mit Gruppen und Einzelnen	Zubettge-rituale	Zusammenarbeit im Team	Kommunikation, Absprachen
Freizeitbereich	Erlebnis-pädagogik	Teilnahme am Kommunika-tionssystem	Praktikanten-besprechungen
Zusammenarbeit mit Eltern	Dokumentation eines Eltern-gespräches	Zusammenarbeit mit anderen in-ternen Gremien	Teilnahme an Sitzungen
Schule/beruf-liche Ausbildung	Vorbereitung eines Lehrer-gespräches	Kompetenzbereich vier: Institutionen/Kooperationspartner	
Hilfeplan	Daten-sammlung	Schwerpunkte	Themen
Hauswirtschaft, Pflege	Haushalts-führung	Kennenlernen der Institution, Arbeitsbereiche, Konzeptionsarbeit	Hospitation
Effektive Arbeits-gestaltung	Dokumentation, Berichterstattung		Mitarbeit bei Konzeptionen
Kompetenzbereich zwei: Persönlichkeitsbildung		Kooperation mit und Kenntnis-erwerb über an-dere Institutionen	Kontakte zu Ämtern und Beratungsstellen
Schwerpunkte	Themen		
Kenntnis der eigenen Person	Stärken und Schwächen	Gemeinwesen, Lebenswelt	Erkundung vor-handener Res-sourcen in Kir-che und Verein (vgl. Methoden)
Sozialkommu-nikative Kompe-tenzen	Umgang mit Konflikten	Familie und Eltern	Kennenlernen der Lebens-situationen (vgl. Methoden)
Eigenständiges und eigen-verantwortliches Verhalten	Grenzziehung	Schule/Betrieb Lehrer/Ausbilder und andere	Arbeitskreise (vgl. Methoden)

2.4.4.1 Ausbildungsplan

Die Ausbildung ist nach einem Ausbildungsplan (vergleiche Anlage 5) durchzuführen, der nach der Richtlinie der Schule aufgestellt wird. Diese Grundlage der Ausbildung soll eine gründliche praktische Ausbildung in der Jugend- und Heimerziehung sicherstellen. Insbesondere dient er der systematischen Zusammenstellung der Aufgabenbereiche, die die Fachschülerin oder der Fachschüler während der fachpraktischen Ausbildung zu bearbeiten hat. Gliederungsgerüst sind die in Abbildung 3 genannten Kompetenzbereiche, denen jeweils Themen und Aufgabenstellungen für die fachpraktische Ausbildung zugeordnet sind. Jährlich erfolgt eine schriftliche Zusammenstellung der behandelten Ausbildungsinhalte (vergleiche Anlage 6).

2.4.4.2 Praxisanleitung

Ein zentraler Baustein der fachpraktischen Ausbildung ist die Reflexion der pädagogischen Praxis vor Ort. Die in der Schule erworbenen Fertigkeiten und Methoden werden in der Fachpraxis eingeübt; Handlungskompetenzen werden ausgebaut und das berufliche Rollenverständnis erweitert. Für diese Entwicklung der Erzieherpersönlichkeit muss allen Auszubildenden eine qualifizierte Anleiterin oder qualifizierter Anleiter in der Einrichtung zur Verfügung stehen, die zudem an Praxisaufgaben der Fachschule mitwirken, bei der Bearbeitung von Schwierigkeiten und Problemen der oder dem Auszubildenden in der Einrichtung mithelfen und mit Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsstätte kooperieren (3).

Um die Praxisanleiterinnen und -anleiter mit dem aktuell vermittelten Unterrichtsstoff vertraut zu machen, erhalten die Auszubildenden nach jedem Block an der Fachschule eine schriftliche Stoffzusammenfassung zur Weiterleitung an die Praxisanleiterinnen und -anleiter. Weiterführende Überlegungen zur Praxisanleitung sind in Anlage 7 aufgeführt (siehe dazu auch die Beiträge von Kordula Briemle und Eckhard Thiel in diesem Band). Die Auszubildenden führen über die Anleitungsgespräche Kurzprotokolle.

2.4.4.3

Praxisübungen

Dies sind überschaubare, konkrete Arbeitsaufgaben, die die Auszubildenden in ihrer Arbeitsstelle nach den Vorgaben der Fachschule durchführen. Sie können sowohl aus der Fachpraxis gestellt werden als auch aus der Fachtheorie (vergleiche 2.4.3.1). Dabei kann unter anderem im Unterricht erworbenes Wissen in die Praxis umgesetzt werden. Die Auszubildenden sollen eine bestimmte Anzahl dieser Übungen durchführen. Praxisübungen aus der Fachpraxis werden nach den Gegebenheiten der Praxisstelle gemeinsam von Anleiterinnen beziehungsweise Anleitern und Auszubildenden erstellt (vergleiche Anlage 8).

2.4.4.4

Praxistausch

Im Rahmen des Praxistausches ist vorgesehen, dass jeweils zwei Auszubildende wechselseitig für zirka einen Monat ihre Einrichtungen tauschen, um so über die Grenzen der eigenen Institution hinaus weitere Erfahrungen in der Jugendhilfearbeit zu sammeln und den Tauschpartnerinnen und -partnern eine Außensicht ihrer Praxisstelle zu ermöglichen. Der Praxistausch wird in der Regel paarweise durchgeführt, das heißt, dass Teilnehmerin A mit Teilnehmer B die Praxisstelle tauscht und umgekehrt. Vorbereitung und Auswertung des Praxistausches erfolgen durch die Fachschule mittels schriftlicher Erhebungsbögen (vergleiche Anlage 12).

2.4.4.5

Praxisprobe

Zur Vorbereitung auf die fachpraktische Prüfung, die im dritten Ausbildungsjahr stattfindet, wird jede und jeder Auszubildende in der Regel im zweiten Ausbildungsjahr eine Praxisprobe in seiner Einrichtung durchführen, das heißt, dass ein sozialpädagogisches Angebot geplant, durchgeführt und anschließend mit dem Vertreter der Ausbildungsstätte ebenso wie mit einem Vertreter der Praxiseinrichtung reflektiert wird. Von Pizzabacken mit Jugendlichen, Anlegen eines kleinen Gärtchens, Klettern (mit gezielt ausgewählten Kindern und Jugendlichen) bis zur Vertonung einer Geschichte und zur Probe beziehungsweise Auf-

führung eines kleinen Theaterstückes gemeinsam mit Jugendlichen reicht die Bandbreite der Praxisproben. Wichtig bei der Themenfindung ist vor allem, dass das Angebot sinnvoll in den Kontext pädagogischer Arbeit in der Einrichtung eingebunden werden kann. Das Angebot dauert zwischen fünfundvierzig und neunzig Minuten (wie bei der fachpraktischen Prüfung). Eine Praxisprobe mit einem einzelnen Kind oder Jugendlichen ist in Ausnahmefällen möglich.

Die Vorbereitung der Praxisprobe erfolgt im Methodikunterricht der Fachschule (allgemeine Vorbereitung) und in der jeweiligen Theorie-Praxis-Gruppe (konkrete Festlegung des Angebotes mit Zeitplanung). Die Praxisprobe ist ferner mit der Anleiterin beziehungsweise dem Anleiter der Einrichtung abzusprechen. Als Orientierung für die Theorie-Praxis-Lehrerin oder den -lehrer und die Anleiterin oder den Anleiter dient ein anderes Formblatt, „Kurzbeschreibung Praxisprobe“, das diesen mindestens eine Woche vorher vorgelegt werden soll. Die Theorie-Praxis-Lehrerin oder der -lehrer nimmt die Praxisprobe ab und bespricht Inhalt und Ablauf mit der oder dem Auszubildenden. Das Angebot wird nicht benotet. Auf Wunsch kann die Benotung jedoch angegeben werden, die die oder der Auszubildende nach den vorliegenden Beurteilungskriterien der Schule erhalten hätte. Die Beurteilungskriterien der Schule sind in einem Punkteraster zusammengefasst (vergleiche Anlage 10). Die Rückmeldung der Theorie-Praxis-Lehrerin oder des -lehrers soll auch Hinweise und Empfehlungen für die fachpraktische Prüfung enthalten. Wünschenswert bei der Praxisprobe ist die Einbeziehung der Anleiterin oder des Anleiters beziehungsweise eines anderen Vertreters aus der Einrichtung. Auch deren Rückmeldungen sollen in das Auswertungsgespräch einfließen. Dieses Gespräch soll möglichst unmittelbar nach der Praxisprobe stattfinden. Es beginnt mit einer Reflexion der Praktikantin oder des Praktikanten über den Verlauf der Praxisprobe. Erst danach erfolgen die Einschätzungen der Theorie-Praxis-Lehrerin beziehungsweise -lehrers und der Vertreterin oder des Vertreters der Einrichtung. Über das Auswertungsgespräch erstellt die beziehungsweise der Auszubildende ein Protokoll nach dem Formblatt „Kurzprotokoll Praxisprobe“, das die wesentlichen Inhalte des Gespräches enthält.

2.4.4.6

Fachpraktische Prüfung

Die fachpraktische Prüfung (vergleiche Anlage 11) wird als erster Teil der staatlichen Abschlussprüfung in den jeweiligen Einrichtungen – wie auch schon die Praxisprobe – durchgeführt: Die Bewertungskriterien für die Notengebung wurden bereits bei der Praxisprobe dargelegt (vergleiche Anlage 10).

2.4.5

Theorie-Praxis-Verbindungen

Diese sind spezielle Elemente des Ausbildungskonzeptes, die Verknüpfungen zwischen Theorie (Lernort Schule) und Praxis (Lernort Einrichtung) festschreiben. Für die Ausbildung genutzt werden sollen dabei

- Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung außerhalb des schulischen Bewertungsrahmens,
- Instrumente der Qualitätssicherung, insbesondere auch der Dokumentation,
- die Praxis als Ausbildungsressource,
- der Rückfluss von Praxiserfahrungen in die Fachschule,
- der strukturell vorgegebene Wechsel der Lernorte.

All dies setzt voraus, dass geeignete Instrumente zur Sicherung eines kontinuierlichen Informationsaustausches zwischen Schule und Praxis vorhanden sind. Im Einzelnen wurden die im Folgenden angeführten Elemente geschaffen.

2.4.5.1

Ausbildungsgruppen in Jugendhilfeeinrichtungen

Ausgehend von der Leitidee der Persönlichkeitsbildung (Anlage 17 listet Ziele, Inhalte, Lernorte und Perspektiven der Umsetzung dieser Leitidee innerhalb der TZA auf), ist hier ein spezifischer Ausbildungsrahmen geschaffen worden, der schwerpunktmäßig dieses Ziel außerhalb der schulischen Blockwochen

in zwei sozialpädagogischen Einrichtungen (die TZA-Kunden sind) umzusetzen versucht. Hierzu wird der Kurs nach schulischen Vorgaben (zum Beispiel Geschlechter-, Träger-, Alters- und Berufsfeldmischung) in zwei Gruppen aufgeteilt, die von erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (mit Supervisions- oder psychotherapeutischer Qualifikation) vor Ort angeleitet werden und jährlich jeweils zwei Wochen zusammenkommen. Dabei umfasst die Ausbildung in den Ausbildungsgruppen im Wesentlichen drei Themenschwerpunkte:

Berufsbezogene Persönlichkeitsentwicklung

Gerade in sozialen Berufen wird neben der Vermittlung von Fachkenntnissen auch die Ausbildung von so genannten Schlüsselqualifikationen im Sinne von individuellen Kompetenzen (vergleiche 2.2) betont. Als sozialpädagogische Fachkraft – in unserem Falle als Jugend- und Heimerzieherin und als -erzieher – ist die eigene Person ein wichtiges Medium in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dementsprechend wird in der Ausbildung der Förderung von Reflexionsfähigkeit große Bedeutung zugemessen. Diese bezieht sich sowohl auf die eigene Person (Reflexion eigener Werte, Ziele, Strategien sowie eigener Stärken und Schwächen, Vorurteile und Ähnliches) als auch auf die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen, wie Diskussionsfähigkeit, Toleranz, Teamfähigkeit, konstruktives Konfliktmanagement, Verantwortungsbewusstsein, Reflexion der eigenen Biografie und ihrer Auswirkung auf erzieherisches Handeln.

Theorie-Praxis-Verbund

Damit ist vor allem die Vertiefung allgemeiner sozialpädagogischer Themen durch Expertinnen und Experten der Einrichtung gemeint (Nutzung des Know-hows erfahrener Praktikerrinnen und Praktiker), aber auch das Bündeln von Praxisthemen und deren Rückkoppelung in die Ausbildung.

Ressourcennutzung in und um die Ausbildungszentren

Darunter sind die Vertiefung „einrichtungsnaher“ Themen und Konzeptionen und ihre Umsetzung, das Kennenlernen weiterer Arbeitsfelder (zum Beispiel Exkursionen in Einrichtungen der Behindertenhilfe) und die Nutzung kultureller Angebote (zum Beispiel Kinder- und Jugendtheater) zu verstehen.

2.4.5.2

Theorie-Praxis-Gruppen

Im Rahmen der Theorie-Praxis-Verknüpfung der Ausbildung sollen die Vorgaben der Schule mit Anregungen aus der konkreten erzieherischen Praxis abgestimmt werden. Dazu werden die Auszubildenden in den Theorie-Praxis-Gruppen (bis zu sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer) von einer Vertreterin oder einem Vertreter der Fachschule (Theorie-Praxis-Lehrer) während der Blockwochen an der Schule zu festen Zeiten beraten und in ihren Einrichtungen mindestens einmal jährlich aufgesucht.

Ziele der Theorie-Praxis-Gruppen sowie der Praxisbesuche sind auch die Umsetzung des Ausbildungsplanes, der Praxisübungen, die Vorbereitungen auf die Praxisprobe und ihre Durchführung sowie die fachpraktische Prüfung und das Kolloquium. In den Theorie-Praxis-Gruppen besprechen die Auszubildenden alle anstehenden Themen gemeinsam, bearbeiten sie mit Methoden kollegialer Beratung, geben sich wechselseitig Anregungen und tauschen Ideen aus. Oft kommt den zuständigen Theorie-Praxis-Lehrerinnen oder -lehrern dabei eine Rolle als Moderatorin oder Moderator zu.

Durch den Austausch zwischen Fachschullehrerinnen und -lehrern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Einrichtungen können darüber hinaus die in der Praxis besprochenen Themen ebenfalls an die Fachschule rückgekoppelt und gegebenenfalls im Unterricht bearbeitet werden.

2.4.5.3

Praxisbuch

In Anlehnung an das in kaufmännischen und technischen Berufsausbildungen verwendete Berichtsheft wurde ein Praxisbuch zur Dokumentation und Ergebnissicherung der fachpraktischen Ausbildung entwickelt, das von den Auszubildenden geführt wird. Grundlage sind die vier in Abbildung 3 aufgeführten Kompetenzbereiche der fachpraktischen Ausbildung, auf die sich sowohl der Ausbildungsplan als auch die jeweiligen Praxisübungen beziehen. Das Praxisbuch enthält den schon zuvor erwähnten

- Gliederungsvorschlag für den Ausbildungsplan sowie
- Hinweise für Anleitung und Anleitungsgespräche,
- Protokollblätter für Anleitungsgespräche,
- die Zusammenstellung der behandelten Ausbildungsinhalte (pro Schuljahr),
- Protokollblätter über Praxisübungen aus Fachpraxis und
- Praxisübungen aus dem Fachunterricht sowie
- Unterlagen zur Praxisprobe (Kurzbeschreibung, Protokoll).

Die Auszubildenden dokumentieren im Praxisbuch den Verlauf ihrer fachpraktischen Ausbildung. Somit wächst dieses Buch parallel mit den erworbenen Kenntnissen. Am letzten Tag der Ausbildung kann diese Dokumentation dann dem Kolloquiumsausschuss (vergleiche 2.4.3.5) vorgelegt werden.

2.4.5.4

Nebenamtliche Lehrerinnen und Lehrer

Zirka zwanzig Prozent des fachtheoretischen Unterrichts werden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Jugendhilfeeinrichtungen angeboten, die als nebenamtliche Lehrerinnen und Lehrer für die Fachschule arbeiten. Eine zu Beginn der TZA durchgeführte Umfrage zu Themen und Projekten bei potenziellen Nebenamtlichen ergab eine Vielfalt aktueller praxisnaher Angebote (vergleiche 2.4.3.1), wie sie auch im vorhandenen Fachschulcurriculum vorkommen. Dabei ist es ein struktureller Vorteil dieser Lehrkräfte, dass sie Stoff vermitteln können, den sie unmittelbar in ihrer täglichen Praxis anwenden.

Die bislang durchgeführten Angebote nebenamtlicher Lehrerinnen und Lehrer in der TZA haben gezeigt, dass die Umsetzung dieser Angebote in die Praxis größtenteils gut realisierbar ist und sie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als positive Ergänzung zum Fachschulunterricht betrachtet werden. Suche und Vermittlung geeigneter nebenamtlicher Lehrerinnen und Lehrer für die TZA ist eine kontinuierliche Aufgabe inner-

halb der Fortschreibung des Curriculums. Dafür sind spezielle Fragebogen entwickelt worden, die zentrale Informationen über den Einsatz dieses Personenkreises erheben (vergleiche Anlage 13 und 14). Für die Qualifizierung der nebenamtlichen Lehrerinnen und Lehrer wird an der Fachschule eine fortlaufende Fortbildung organisiert, die Grundlagen und Methoden der Erwachsenenbildung vermittelt, um dem Ziel einer erwachsenengerechten Ausbildungsform gerecht zu werden (vergleiche Anlage 15).

2.4.5.5

Regelmäßige Treffen mit Praxisvertreterinnen und -vertretern und Personen der Fachöffentlichkeit

Mit Praxisanleiterinnen- und -anleitertreffen (vergleiche Anlage 16) und anderen konzeptbezogenen Gremien werden regelmäßige Veranstaltungen durchgeführt, bei denen die Teilzeitausbildung aus den jeweiligen Perspektiven beurteilt wird und Anregungen für die Weiterentwicklung gegeben werden. Diese können sich auf Themen der Ausbildung beziehen (fehlende oder auch überbetonte), aber auch auf die Formen der Umsetzung in die Praxis. Ferner können neue Angebote, die zum Beispiel durch eine Praxisübung initiiert wurden, die innovative Weiterentwicklung der Praxis anregen. Gleichmaßen kann dies auch durch den kollegialen Austausch während der Treffen der Praxisanleiterinnen und -anleiter erfolgen. Damit legt das Konzept der fachpraktischen Ausbildung nicht nur verbindliche Formen der Anleitung nahe, sondern soll dazu motivieren, neue Inhalte (Art der Gesprächsführung, Angebote für Kinder und Jugendliche und vieles mehr) in die Fachpraxis umzusetzen.

2.5

Auszubildende

Ein Teilzeitkurs besteht derzeit aus achtzehn bis vierundzwanzig Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die je zur Hälfte aus SOS-Kinderdörfern und zur anderen Hälfte aus Einrichtungen der Jugendhilfe, vor allem in Baden-Württemberg, stammen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bringen dabei unterschiedlichste berufliche Vorerfahrungen (vom Schiffsbauer bis zur Hotelfachfrau) mit und kommen – was die SOS-Kinder-

dörfer angeht – aus dem gesamten Bundesgebiet. Sie sind zum Teil in der Sophienpflege, zum Teil aber auch in einer Übernachtungsstätte außerhalb des Fachschulgeländes untergebracht. Die Teilnehmer benötigen zirka fünfundzwanzig Prozent ihrer Jahresarbeitszeit für die fachtheoretischen Ausbildungsteile außerhalb der Einrichtung, das heißt, dass eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer die Ausbildung in der Regel mit einer fünfundsiebzigprozentigen Anstellung absolviert. Daneben müssen die Auszubildenden private Zeiten für Fernstudien, Prüfungsvorbereitungen, Lerngruppen und anderes investieren. Da die fachpraktische Ausbildung in den jeweiligen Einrichtungen stattfindet, liegt dort auch der zeitliche Schwerpunkt der Ausbildung.

2.6

Berufsfelder der Jugend- und Heimerzieherinnen und -erzieher

Nach Abschluss der Ausbildung stehen den Jugend- und Heimerzieherinnen und -erziehern folgende Berufsfelder offen (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4

Berufsfelder der Jugend- und Heimerzieherinnen und -erzieher

Hilfen zur Erziehung	Jugendarbeit	Vorschul-erziehung	Behindertenarbeit
Wohngruppen	Abenteuerspielplatz	Kindergarten	pädagogische Arbeit in Wohngruppen
Tagesgruppen	Jugendhaus	Kinderhaus und andere	
Betreutes Wohnen	Jugendverbände und andere		
Jugendhilfestationen und andere			

Der Schwerpunkt und das Profil der TZA-Ausbildung liegen im Bereich der Hilfen zur Erziehung und der Jugendarbeit. Die anderen Berufsfelder werden derzeit exemplarisch durch nebenamtliche Lehrerinnen und Lehrer aus den jeweiligen Feldern vorgestellt.

Anmerkungen

1

Richter, Michael und Struzyna, Karl-Heinz (2000). Mündliche Äußerungen im Rahmen der Arbeitsgruppe „Anforderungen an familienähnliche Betreuungsformen“ auf dem Fachkongress „Öffentlich erzogen – familiär betreut. Familienähnliche Betreuungsangebote in der Jugendhilfe“, der vom 14. bis 16. März 2000 in Erfurt stattfand. Veranstalter waren der Arbeitskreis Deutscher Kinderdörfer (AKKD) und die Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (IGFH).

2

Im ersten Kurs der ursprünglichen Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher nahmen zwei Auszubildende aus dem SOS-Kinderdorf „Württemberg“ teil. Der damalige Dorfleiter des Kinderdorfes Württemberg stellte den Kontakt zur Fachschule her. Daraufhin begannen der Erstautor, Schulleiter der Fachschule, und die Zweitautorin, damals Schulleiterin der Berufsfachschule für SOS-Kinderdorfmütter in Mörlbach, zusammen mit dem pädagogischen Geschäftsführer vom SOS-Kinderdorf e.V. mit der Kooperation.

3

In den SOS-Kinderdörfern wird die Aufgabe der Praxisanleitung der Auszubildenden in der TZA auf zwei Personen verteilt. Die Kinderdorfmutter ist zuständig für die Anleitung in der Praxisstelle, der Kinderdorffamilie, und darüber hinaus gibt es eine Praxisberaterin oder einen Praxisberater, die die Auszubildenden durch ihre fachpraktische Ausbildung hindurch begleiten (siehe dazu auch den Beitrag von Eckhard Thiel in diesem Band).

Literatur

Almstedt, Matthias (1996).
Reform der Heimerzieherausbildung.
Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Almstedt, Matthias (1998).
Veränderte Heimerziehung – veränderte Erzieherausbildung? Anforderungen an die Qualifikation der ErzieherInnen im Bereich der Heimerziehung.
Unsere Jugend, 8, 365–368.

Belz, Horst & Siegrist, Marco (2000).
Kursbuch Schlüsselqualifikationen (2., erweiterte Auflage).
Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Brisch, Karl Heinz (2000).
Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie (3. Auflage).
Stuttgart: Klett-Cotta.

Flosdorf, Peter (Hrsg.) (1988).
Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim.
Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Graßl, Wolfgang, Romer, Reiner & Vierzigmann, Gabriele (2000).
Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus Sicht der Kinder.
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.),
Heimerziehung aus Kindersicht. Autorenband 4 der SPI-Schriftenreihe (S. 40–61).
München: Eigenverlag.

Nienstedt, Monika & Westermann, Armin (1995).
Pflegekinder. Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien.
Münster: Votum.

Rauschenbach, Thomas, Beher, Karin & Knauer, Detlef (1995).
Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt.
Weinheim: Juventa.

Ruoff, Bernd A. (1993).

Arbeitsfeldorientierung in der Fachschulausbildung. Zu den besonderen Aufgaben der Fachschule für Jugend- und Heimerziehung. Evangelische Jugendhilfe, 1, 16–27.

Ryan, Tony & Walker, Rodger (1997).

Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, Weinheim: Beltz.

Scheuerer-Englisch, Hermann & Unzner, Lothar (1997 a).

Heimerziehung und Elternbindung (I). Zur Bedeutung der Bindungsentwicklung und ihre Störungen. Jugendwohl, 78, 424–433.

Scheuerer-Englisch, Hermann & Unzner, Lothar (1997 b).

Heimerziehung und Elternbindung (II). Konsequenzen für die Gestaltung von Fremdunterbringungen. Jugendwohl, 78, 474–485.

Schindler, Hans (Hrsg.) (1999).

Un-heimliches Heim (2. Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen.

Spangler, Gottfried & Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1995).

Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Unzner, Lothar (1999).

Bindungstheorie und Fremdunterbringung.

In G. J. Suess & W-K. P. Pfeifer (Hrsg.), Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung (S. 268–288).

Gießen: Psychosozial-Verlag.

Wiemann, Irmela (1994).

Ratgeber Pflegekinder.

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wolf, Klaus (2000).

Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie.

In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Heimerziehung aus Kindersicht. Autorenband 4 der SPI-Schriftenreihe (S. 6–39).

München: Eigenverlag.

Wolf, Klaus (in Druck).

Familie als pädagogisches Konzept – Familienähnlichkeit ein Mythos? Eröffnungsvortrag des Fachkongresses „Öffentlich erzogen – familiär betreut. Familienähnliche Betreuungsangebote in der Jugendhilfe“, 14.–16.3.2000 in Erfurt. Erscheint in überarbeiteter Fassung in „Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion“, herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V.

Im Kunstpädagogikunterricht an der Fachschule in Tübingen gestalteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unseres Teilschulungskurses einige Bilder für den Jugendtreff „Bachgasse“ in der Tübinger Innenstadt. Unsere Aufgabe war es, Holzrahmen zu bauen, sie mit Leinwand zu bespannen, zu grundieren und anschließend zu bemalen. Zur Einstimmung auf das Thema beschäftigten wir uns im Vorfeld mit den abstrakten Werken einiger bekannter Maler und fuhren zum „Ortstermin“ in den Jugendtreff, um einen Eindruck von den Räumlichkeiten zu erhalten, in denen unsere Arbeiten dann später zu sehen sein würden. Der Jugendtreff wünschte sich drei Bilder, sodass sich der Kurs in drei Gruppen unterteilte und jede Gruppe für sich weiterarbeitete.

Bei der anschließenden praktischen Arbeit zeigte sich sehr schnell, dass Teamwork alles ist: Einige hatten bereits Erfahrungen mit Holzarbeiten, andere eine überaus kreative Ader beim Entwerfen von Bildern; und beim anstrengenden Festtackern der Leinwand kam jeder mal an die Reihe. Nach zwei Tagen waren unsere Arbeiten fertig und wurden bei einer kleinen Feier dem Jugendtreff Bachgasse übergeben.

Ausgehend von den Erfahrungen dieser Kunstpädagogikstunden, hieß die anschließende Praxisübung: Gestalten Sie mit einer Gruppe von Kindern oder Jugendlichen Ihrer Einrichtung ein Bild, indem Sie die Unterrichtsinhalte der letzten Kunstpädagogikstunden praktisch umsetzen.

Meine Kurs- und Einrichtungskollegin Katrin Fust und ich waren uns schnell einig, dass wir diese Praxisübung gerne gemeinsam durchführen wollten. Mit unserem Praxisberater stimmten wir ab, in welchen Schritten wir vorgehen würden. Zunächst war es wichtig, mit dem Freizeitteam des Kinder-

dorfes zu klären, in welchem Zeitraum und mit welchen finanziellen Mitteln das Kunstprojekt umgesetzt werden könnte. Wir einigten uns auf zwei Tage während des Osterferienprojektes; unsere Zielgruppe sollten die Jugendlichen des Dorfes sein, um mit ihnen Bilder für den gerade renovierten Jugendklub der Einrichtung zu malen.

Wir machten eine Ausschreibung und erhielten von fünf Jugendlichen zwischen dreizehn und sechzehn Jahren die Rückmeldung, dass sie gerne unser Angebot annehmen würden. Die Projektplanung nahm einige Zeit in Anspruch. Es musste Material beschafft werden, wir sprachen den Ablauf und die Aufgabenverteilung ab und machten uns Gedanken über mögliche Räumlichkeiten für die Durchführung unseres Projektes. Zum guten Schluss stand der Aktion jedoch nichts mehr im Wege. Wir hatten Holzlatten, Leinwand, Werkzeug, Farben und eine große Anzahl von Fotos, die unser Tübinger Kunstprojekt detailliert darstellten.

Wir hatten uns überlegt, ähnlich vorzugehen wie im Unterricht, das heißt, das Projekt auf zwei Tage zu verteilen, am ersten Tag die Rahmen zu bauen, zu bespannen und zu grundieren und am zweiten Tag Skizzen herzustellen und mit der Malerei anzufangen.

Zu Beginn der Aktion war bei allen Beteiligten eine gewisse Anspannung zu bemerken. Katrin Fust und ich waren sehr aufgeregt und hofften inständig, dass alles wie geplant klappen und unser Angebot den Jugendlichen gefallen würde. Für die Jugendlichen war es ziemlich ungewohnt, uns in der Rolle von Freizeitpädagogen zu erleben.

Anhand der Fotos von unserer eigenen Malaktion gelang es uns gut, den Jugendlichen einen Überblick über das zu verschaffen, was auf sie zukommen würde, und sie begannen geschickt und motiviert, die Rahmen zu bauen. Katrin Fust und ich mussten in dieser Phase sehr wenig Hilfestellung geben. Diese war erst am zweiten Tag gefragt, als es darum ging, Skizzen zu entwerfen. Keinem fiel so recht etwas ein, und „eigentlich könne auch keiner von ihnen so richtig gut malen“. An diesem Punkt war es wichtig, bereits selbst in einer ähnlichen Situation gewesen zu sein, um die Gruppe zu ermuntern, es noch einmal zu versuchen.

Nachdem die ersten Farben auf die Leinwand aufgebracht waren, wurde es für die Jugendlichen leichter, und sie trauten sich rich-

tig aus sich heraus. Wir arbeiteten an zwei unterschiedlichen Bildern, und die Paare, die sich zusammengefunden hatten, harmonierten gut miteinander. Nachdem die Bilder fertig gestellt waren, machten sich echte Begeisterung und großer Stolz bei den Jugendlichen breit und auch bei uns Betreuerinnen. Die Werke waren wirklich gelungen, und den Rückmeldungen konnten wir entnehmen, dass unser Angebot angekommen war. Wir waren erleichtert, dass sich das Projekt wie geplant hatte durchführen lassen.

In der anschließenden Nachbesprechung während der Praxisanleitung war es für mich wichtig, die Eindrücke und Wahrnehmungen von Katrin Fust zu erfahren und mit meinen eigenen zu vergleichen. Wir stellten übereinstimmend fest, dass eine gute und detaillierte Planung Sicherheit vermittelt und für eine erfolgreiche Durchführung unverzichtbar ist. Die Praxisübung gemeinsam durchzuführen erwies sich in mehrfacher Hinsicht als wertvolle Hilfe: Der Aufwand reduzierte sich für den Einzelnen aufgrund der vorgenommenen Aufgabenverteilung. Auch machte es mehr Sinn, eine gemeinsame Aktion zu planen, als zwei verschiedene Angebote zu machen, die möglicherweise noch konkurriert hätten. Hinzu kam der nicht zu unterschätzende Vorteil, dass ich eine Kollegin bei der Durchführung „vor Ort“ hatte, die mir die notwendige Rückmeldung geben konnte.

Ich finde, dass in den Praxisübungen die Verbindung zwischen dem, was an Theorie in der Schule vermittelt wird, und der Praxis in der Einrichtung sehr deutlich wird. Es ist das eine zu wissen, wie etwas geht, und das andere, es zu tun. Zusammenhänge, die in der Theorie ganz simpel klingen, erweisen sich in der Praxis oft als schwierig, und manchmal stellt man fest, dass man sich selbst auch falsch eingeschätzt hat. Gleichzeitig gewinnt man aber auch an Selbstsicherheit, wenn man merkt, dass man etwas nicht nur weiß, sondern es auch praktisch umsetzen kann.

Die Rückmeldungen, die ich von Einrichtungskollegen über diese Praxisübung, aber auch über andere erhalten habe, machten deutlich, dass die Ausbildung transparenter wurde und ihr Stellenwert und Ansehen gesteigert werden konnten. Dies drückte sich zum Beispiel in der folgenden Bemerkung aus: „Das ist für uns ja auch eine Bereicherung, wenn ihr das, was ihr da lernt, hier einbringt.“

Die Praxisübungen boten auch immer wieder Gelegenheit, in andere Gebiete hineinzuschnuppern, die wir als Vorpraktikantinnen noch gar nicht kennen gelernt hatten, wie zum Beispiel familienübergreifende Freizeitangebote oder Führungen von Fachgruppen durch die Einrichtung. Ein nicht unerheblicher und positiver Nebeneffekt von Praxisübungen ist außerdem die Vorbereitung auf die fachpraktische Prüfung, denn im Grunde ist diese nichts anderes als eine Praxisübung im großen Stil.

Arbeits- und Zeitaufwand sind groß, und die Praxisübungen gehören nicht unbedingt zu den beliebtesten Elementen der Teilzeitausbildung, aber wenn man sie ganz bewusst durchführt und nicht nur als lästiges Übel betrachtet, kann man einen großen Nutzen daraus ziehen.

Die von der Schule vorgegebenen Strukturen (zum Beispiel Formblätter für Protokolle, Konzepte) waren manchmal etwas hinderlich, boten jedoch besonders zu Beginn der Ausbildung eine gewisse Hilfestellung, sozusagen ein Gerüst, an dem man sich entlanghangeln konnte.

Bei der Auswertung und Besprechung der Übungen während der Theorie-Praxis-Gruppen wurde immer wieder offensichtlich, wie weit sich der von der Schule vorgegebene Rahmen ausweiten ließ, denn selten glich eine Praxisübung der anderen.

Auf jeden Fall aber gewinnt man Sicherheit im Leiten von Gruppen, lernt, ein Angebot sinnvoll zu strukturieren und aufzubauen, bekommt Kenntnisse über Mittel und Wege zur Materialbeschaffung und darüber, was wo möglich oder auch nicht möglich ist. Wir haben im Laufe der Ausbildung zudem die Erfahrung gemacht, dass es sinnvoll ist, wenn der Praxisberater bei den Praxisübungen hospitiert, um der Auszubildenden über ihr Angebot beziehungsweise über ihr Verhalten während der von ihr durchgeführten Übung die notwendige Rückmeldung geben zu können.

Pädagogische Anleitung in der Fachpraxis

Theorie und Praxis in Einklang zu bringen heißt unter anderem: An der Praxisstelle, also in der Kinderdorffamilie, werden die oder der Auszubildende von einer Praxisanleiterin adäquat begleitet. Diese Rolle übernimmt in der Regel verbindlich die zuständige Kinderdorfmutter, das heißt, diese leitet eine Teilzeitausbildung-Teilnehmerin, die in der gleichen Kinderdorffamilie tätig ist wie sie selbst, während der Ausbildungszeit an. Praxisanleitung ist also ein wichtiger Baustein der Teilzeitausbildung, der den zukünftigen Kinderdorfmüttern eine qualifizierte und praxisnahe Ausbildung gewährleistet.

Ich persönlich habe 1983 die Ausbildung an der ehemaligen vereinseigenen Berufsfachschule absolviert und bin seit 1984 Kinderdorfmutter. Zurzeit betreue ich in meiner Kinderdorffamilie sechs Kinder im Alter von zehn bis neunzehn Jahren. Vor fünf Jahren befasste ich mich zum ersten Mal mit dem Thema „Teilzeitausbildung“ (TZA) und „Praxisanleitung“.

Am 1. Januar 1998 kam Frau M. in unsere Kinderdorffamilie als Vorpraktikantin mit dem Ziel, diese TZA zu absolvieren. Im Laufe der Praktikumszeit führten wir viele Gespräche über die Ausbildung und auch darüber, ob ich die Praxisanleitung übernehmen sollte.

Für mich gab es zahlreiche Fragen zu beantworten, wie zum Beispiel:

- Welche Konsequenzen hat die TZA für die Kinder, für die Gestaltung ihres Aufenthaltes in der Kinderdorffamilie und für den weiteren Verlauf sowohl strukturell als auch inhaltlich?

- Traue ich mir die Praxisanleitung mit all ihren Anforderungen zu?
- Wie wird das menschliche Zusammenarbeiten aussehen?
- Was gewinne ich, was verliere ich als Kinderdorfmutter?
- Welche Chancen, welche Risiken ergeben sich daraus?
- Was kommt eventuell an Mehrarbeit auf mich zu?
- Welche zusätzlichen Hilfen sind notwendig?

Im Folgenden beschreibe ich meine Aufgaben als Praxisanleiterin und die Erfahrungen, die ich als Anleiterin gemacht habe. Beispielsweise empfiehlt es sich, im Vorfeld mit der Auszubildenden einen Fragenkatalog aufzustellen, um Enttäuschungen und falschen Erwartungen vorzubeugen. Hilfreich fand ich auch die Informationen durch die Fachschule.

Für mich ist es vor allem wichtig, dass die Auszubildende und die Kinderdorfmutter gut zusammenarbeiten und menschlich miteinander harmonieren. So sollen sie offen miteinander umgehen, Kritik üben und sie annehmen können. Auch das Zusammenspiel zwischen Kindern, Kinderdorfmutter und Auszubildenden muss berücksichtigt und beleuchtet werden. Wenn alle Beteiligten zu einem Konsens gelangen, bin ich überzeugt, dass die TZA für alle Beteiligten gewinnbringend ist.

Was heißt Praxisanleitung konkret?

Anhand des Ausbildungsplanes und des Praxisbuches muss die Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Praxisanleitung und Praxisberatung (siehe Beitrag von Eckhard Thiel in diesem Band) verbindlich in der Praxisstelle geklärt und geregelt werden. Das Ergebnis muss verschriftlicht und dem Ausbildungsplan beigelegt werden. Die Kontakte zwischen Fachschule und Praxisstelle finden vorrangig über die Praxisberatung statt, aber auch bei den Praxisanleiterinnentreffen und den Praxisbesuchen durch die Schule.

Während der gesamten Ausbildungszeit gibt es regelmäßig Gespräche zwischen Praxisanleiterin, Praxisberater und Auszu-

bildenden. Anleitungsgespräche, in denen Auszubildende und Anleiterin das Alltagshandeln in der Kinderdorffamilie reflektieren, finden in der Regel vierzehntägig statt.

Damit die Verbindung von Theorie und Praxis gewährleistet ist, führt die Auszubildende ein Praxisbuch. Es enthält drei Elemente:

- den Ausbildungsplan,
- Praxisübungen und
- die Praxisprobe.

Weiter orientiert sich das Praxisbuch an den vier Kompetenzbereichen sozialpädagogischer Arbeit, innerhalb deren die Auszubildenden theoretische und praktische Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen sollen: Methoden sozialpädagogischer Arbeit, Persönlichkeitsbildung, Kooperation innerhalb der Einrichtung und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (genauer dazu der Beitrag über die TZA in diesem Band). Anhand dieser vier Kompetenzbereiche kann man erkennen, dass die Ausbildung alle Bereiche in der Praxis berücksichtigt. Die Praxisanleiterin konzentriert sich auf den ersten und dritten Kompetenzbereich: Methoden sozialpädagogischer Arbeit und Kooperation in der Einrichtung. Diese umfassen die Strukturen und Inhalte in der Fachpraxis, zum Beispiel im Bereich Schule, im Freizeitbereich, im hauswirtschaftlichen und im pflegerischen Bereich. Dazu gehören auch Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, Zusammenarbeit mit Eltern, Arbeit mit Gruppen und Einzelnen sowie die Mitbeteiligung an Erziehungs- und Hilfeplänen.

Je nach Ausbildungsjahr ändert sich der Schwerpunkt der Ausbildung und damit auch die Praxisanleitung. Im ersten Ausbildungsjahr sollen sich die Auszubildenden schwerpunktmäßig orientieren und erproben, im zweiten Ausbildungsjahr partizipieren und koordinieren sie, und im dritten Ausbildungsjahr arbeiten sie selbstständig und konzipieren selbst die jeweiligen Aufgaben.

Als Praxisanleiterin spreche ich die Praxisübungen und die Inhalte der Fachtheorie mit der Auszubildenden durch, mache

Vorschläge dazu und ergänze sie. Hat die TZA-Teilnehmerin Situationen in unserem Alltag erlebt, in denen sie theoretische Inhalte anwenden konnte? Hat die Praxisübung ihr Verhalten den Kindern gegenüber beeinflusst und, wenn ja, auf welche Art und Weise? Die Auszubildende führt über diese Gespräche Protokolle, die von der Praxisanleitung unterzeichnet werden. Weiter gehört zu meinen Aufgaben als Praxisanleiterin unter anderem:

- die Auszubildenden zu beraten, zum Beispiel in der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen,
- sie bei der Umsetzung der Aufgaben aus dem Praxisbuch zu unterstützen und daran mitzuwirken,
- mit der Fachschule zu kooperieren,
- die Auszubildenden zu beurteilen (im dritten Ausbildungsjahr).

Außerdem stelle ich sicher, dass die Auszubildende an den übergreifenden Gesprächsrunden an der Praxisstelle teilnehmen kann, zum Beispiel an pädagogischen und berufsgruppenspezifischen Runden.

In der Regel findet im zweiten Ausbildungsjahr ein Praxistausch statt. Für etwa vier Wochen tauscht die Auszubildende mit einer anderen Person ihres TZA-Kurses die Einrichtung. Vor dem Einsatz in der vorgesehenen Einrichtung sollen entsprechende Vorstellungsgespräche stattfinden. Das ist besonders in unserem Bereich zu empfehlen, da die gesamte Kinderdorffamilie betroffen ist. Die Kinder müssen sich, wenn auch nur für kurze Zeit, umorientieren. Dies kann anfangs Unruhe in die Kinderdorffamilie bringen. Aus meiner Erfahrung heraus war der Praxistausch aber eher gewinnbringend. Auch ich habe Neues erfahren und dazugelernt.

Für die Praxisanleiterin findet einmal jährlich in der Berufsfachschule in Tübingen ein Treffen statt. Dieses wird von der Fachschule organisiert. Themen dieser Treffen sind:

- Informationen über den TZA-Verlauf und die theoretische Ausbildung,

- Einbringen von Praxisthemen,
- Besprechen beziehungsweise Entwicklung von Praxisübungen.

Folgende Fragen kamen zur Sprache: Soll der Praxistausch im zweiten Ausbildungsjahr wirklich vier Wochen dauern? Wie intensiv werden die Praxisübungen begleitet, und wer übernimmt dabei was? Wie sieht es mit Unterrichtsplänen für die Praxisstelle aus, um im Alltag daran anzuknüpfen? Diese Treffen dienen also dem Austausch zwischen Praxisstelle und Fachschule und gewährleisten die Verbindung zwischen beiden Einrichtungen.

Im Verlauf der TZA findet außerdem einmal jährlich ein Praxisbesuch durch die Praxislehrerin beziehungsweise den Praxislehrer statt. Hierbei kommen alle Beteiligten zusammen: Praxisberater, Praxisanleiterin, TZA-Praxislehrer und Auszubildende. Bei diesem Besuch geht es zum Beispiel um Themen wie Überprüfung des Ausbildungsplanes, Umsetzung der Praxisübungen, Selbst- und Fremdeinschätzung der Auszubildenden.

Zur Vorbereitung auf die fachpraktische Prüfung, die im dritten Ausbildungsjahr stattfindet, führt jede Auszubildende eine Praxisprobe durch. Das bedeutet, dass ein sozialpädagogisches Angebot geplant, durchgeführt und anschließend reflektiert wird. Bei der Planung wird die Auszubildende durch die Praxisanleiterin unterstützt, dadurch erhält sie mehr Sicherheit bei der Durchführung der Praxisprobe. Da ich gleichzeitig Kinderdorfmutter und Praxisanleiterin bin, nehme ich an der Praxisprobe nicht teil, da die Kinder sonst eher auf mich fixiert wären. Das würde den Ablauf der Praxisprobe möglicherweise stören. Für die Kinder ist das ja auch eine besondere Situation, und das muss berücksichtigt werden.

Mein Fazit

Anfangs hat mich die vermeintliche Fülle der Aufgaben abgeschreckt. Es erschien mir so, als ob alle Aufgaben zusammen genommen eine deutliche Mehrbelastung darstellen würden. Mittlerweile bin ich jedoch positiv überrascht. Im Grunde haben wir eine Vorgabe aus dem Leitbild des SOS-Kinder-

dorfes Schwarzwald in unserem Erziehungsalltag umgesetzt: „Lernen ist Bestandteil unserer Arbeit und garantiert Weiterentwicklung.“ Meine Erfahrungen zeigen mir, dass Lernen ein Prozess ist, der gut in den Alltag einer Kinderdorffamilie integriert werden kann. Zwar bedeutet das tatsächlich einen gewissen zeitlichen Mehraufwand, aber das Voneinanderlernen bereichert und motiviert uns enorm.

Die Auszubildende in unserer Kinderdorffamilie hat die Ausbildung inzwischen erfolgreich abgeschlossen. Ich selbst habe durch die regelmäßig stattfindenden Reflexionen sehr viel dazugelernt mit der Folge, dass ich disziplinierter wurde und mich in bestimmten Situationen konsequenter verhalten konnte. Auch von dem verstärkten Umgang mit Erwachsenen habe ich profitiert.

Durch den ständigen Austausch (im positiven wie im negativen Sinn), der zum Teil auch vor den Kindern stattfindet, bekommen sie mit, dass wir alle an einem Strang ziehen. So wird ihnen bewusst, dass wir uns alle gegenseitig im Blick haben, ernst nehmen und ernst genommen werden. Als Konsequenz bedeutet dies: Die Kinder erfahren mehr Sicherheit und Verlässlichkeit. Einen weiteren Vorteil, eine Auszubildende in der Kinderdorffamilie zu begleiten, sehe ich darin, dass die Bezugspersonen nicht so häufig wechseln, da die Auszubildende – das Praktikum mit eingerechnet – mindestens vier Jahre in der Familie tätig ist. Sollte ich nochmals die Gelegenheit bekommen, eine TZA-Kandidatin anzuleiten, würde ich es gerne wieder tun.

Ein zentrales Element jeder berufsbegleitenden Ausbildung für sozialpädagogische Arbeitsbereiche, wie zum Beispiel die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin beziehungsweise -erzieher der Sophienpflege in Tübingen (TZA), besteht in einer gelingenden Verknüpfung von theoretischen Inhalten und praktischer Arbeit. Die Anleitung und Begleitung, die die Auszubildenden dabei erhalten, sind somit von zentraler Bedeutung für die Qualität der Ausbildung. Idealerweise wird die Theorie-Praxis-Verknüpfung sowohl im Unterricht als auch in der Fachpraxis angeleitet und begleitet und so für eine gute Vernetzung beider Seiten gesorgt.

In den SOS-Kinderdörfern wird die Aufgabe der Praxisanleitung der Auszubildenden in der TZA auf zwei Personen verteilt. Die Kinderdorfmutter ist zuständig für die Anleitung in der Praxisstelle, der Kinderdorffamilie, und darüber hinaus gibt es eine Praxisberaterin oder einen Praxisberater, die die Auszubildenden durch ihre fachpraktische Ausbildung hindurch begleiten.

Diese Aufteilung soll die Mitarbeiterinnen in der Kinderdorffamilie entlasten, deren Zeit ohnedies knapp bemessen ist und aufgrund der Wechselfälle des Alltagslebens mit den Kindern und Jugendlichen wenig Planungssicherheit garantiert, was durch die Art der Dienstaufteilung – Wechsel von Mitarbeit und Vollvertretung – noch verstärkt wird. In der Kinderdorffamilie wechseln Zeiten, in denen die Kinderdorfmutter mit ihren ein oder zwei Mitarbeiterinnen zusammenarbeitet, mit Zeiten, in denen sie allein arbeitet, und Zeiten, in denen sie von den Mitarbeiterinnen vertreten wird. Wegen der unterschiedlichen Kriterien, die für die Dienstplanung relevant sind (Urlaubsanspruch, abzufeiernde Überstunden, Schulzeiten der Auszubildenden, wichtige Termine für und mit den Kindern),

gestaltet sich diese oft schwierig. Andere Kriterien, die für die Anleitung der Auszubildenden von Bedeutung sind (ausreichend Zeit zur Zusammenarbeit mit der Kinderdorffamilie, regelmäßige Anleitungsgespräche, die zeitlich nicht weit auseinander liegen), können demgegenüber erst in zweiter Linie berücksichtigt werden.

In den Kinderdörfern konnte man diesbezüglich auf gewachsene Strukturen und vorhandenes Personal im Aufgabenbereich „Praxisanleitung“ zurückgreifen – denn in fast allen Kinderdörfern gab es zum Zeitpunkt der Einführung der TZA bereits Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für die fachliche Anleitung der Familienhelferinnen zuständig waren und die ebenfalls Praxisanleiter genannt wurden. Die so genannten Familienhelferinnen waren in der Regel Frauen mit unterschiedlichsten fachfremden Ausbildungen und keiner oder wenig Erfahrung im pädagogischen Bereich. Sie absolvierten ein eineinhalb- bis dreijähriges Praktikum in einer Kinderdorffamilie, um die Arbeit dort kennen zu lernen, einige auch, weil sie vorhatten, die vereinseigene Berufsfachschule zu besuchen, um selbst Kinderdorfmutter zu werden.

Die Mitarbeiter, die für die fachliche Anleitung dieser Familienhelferinnen zuständig waren, hatten also bereits Erfahrung mit Auszubildenden und haben dann auch meist die Praxisberatung im Rahmen der TZA übernommen, um die es im Folgenden gehen soll.

Auf einer allgemeinen Ebene grenzen sich Praxisberatung und Praxisanleitung im Wesentlichen an zwei Stellen voneinander ab, nämlich was den Rahmen der Arbeit anbelangt und bezüglich der Reflexionsebene:

1. Den Rahmen der Praxisanleitung bilden der Alltag und die Bedingungen in der Kinderdorffamilie, er bezieht sich vor allem auf die Alltagsplanung, -gestaltung und -koordination. Die Praxisberatung bezieht erheblich stärker Bedingungen und Vorgaben der Gesamteinrichtung, des Trägers und der Schule und damit die Nahtstellen zwischen diesen und der Praxisstelle mit ein und gewährleistet auf dieser Ebene die Umsetzung des Ausbildungsplanes.

2. Während die Reflexion in der Praxisanleitung sehr dicht am pädagogischen Alltag mit den Kindern bleibt und in der Regel weniger den Blick auf größere Zusammenhänge lenkt, wird sie in der Praxisberatung viel distanzierter vollzogen und hat das gleiche Alltagsgeschehen auch als Bestandteil unterschiedlicher und verschieden großer Zusammenhänge zum Thema.

Diese allgemeine Abgrenzung muss am Anfang der Ausbildung für jeden einzelnen Fall als Aufgabenaufteilung konkret gefasst und schriftlich festgehalten werden. Sie orientiert sich an den vorliegenden Bedingungen in der jeweiligen Kinderdorffamilie (Belegung, Arbeitsanfall, Mitarbeiterstruktur, vorhandenen Kompetenzen) und bezieht sich auf den vorliegenden Ausbildungsplan, dem sie als Anlage beigelegt wird. Es ist dabei zu überlegen, welche Möglichkeiten der Aufgabenverteilung es innerhalb der Kinderdorffamilie gibt – so können andere Fachkräfte im Team als Vertreterin oder Vertreter der Kinderdorf-mutter in die Praxisanleitung einbezogen werden, und auch der zuständige pädagogische Mitarbeiter kann Aufgaben innerhalb der Praxisanleitung übernehmen.

Die erste Aufgabe der Praxisberaterin oder -beraters besteht also darin, zu Beginn der Ausbildung in Abstimmung mit der Auszubildenden und ihrer Praxisanleiterin einen Ausbildungsplan aufzustellen und festzulegen, welche konkreten Aufgaben über die Praxisanleitung, welche über die Praxisberatung und welche gemeinsam abgedeckt werden.

In unserer Einrichtung hat sich die folgende Vorgehensweise bewährt. Der Praxisberater entwirft, in Kenntnis der Einrichtungsbedingungen und soweit er die Bedingungen in der Praxisstelle kennt, einen Ausbildungsplan. Dabei ist der schriftliche Gliederungsvorschlag der Schule sehr hilfreich. Dieser Entwurf wird dann mit der Auszubildenden und ihrer Anleiterin auf Praktikabilität hin überprüft, gegebenenfalls gekürzt, ergänzt oder konkretisiert und festgeschrieben.

Auf die gleiche Art und Weise wird mit der Aufgabenaufteilung verfahren. Der Praxisberater fasst zunächst einen Entwurf, wobei er sich beim ersten Mal an einem Vorschlag der Abteilung Aus- und Fortbildung (AuF) orientiert, die auf Vereinsebene für die Steuerung der Aus- und Fortbildungsfragen und damit für alle übergreifenden Fragen die TZA betreffend zuständig ist.

Inzwischen dienen hier die unterschiedlichen Aufteilungen, die in der Einrichtung bereits vorliegen, als Vorlage. Diese Vorlage wird dann mit der Praxisanleiterin abgesprochen und entsprechend schriftlich niedergelegt.

Dass die Schreibarbeiten, die hierbei anfallen, vom Praxisberater übernommen werden und er sich um die Organisation und Koordination kümmert, stellt für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinderdorffamilie eine Entlastung dar. Bei der Aufteilung der Aufgaben halte ich es für wichtig, dass die Aufgaben, die durch die Praxisanleiterin beziehungsweise die an der Praxisanleitung beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übernommen werden, so weit wie möglich gesteckt sind. Die Spannbreite, die es in unserer Einrichtung dabei bisher gegeben hat, dokumentieren die beiden Aufgabenverteilungen im Anhang. Die Unterschiede darin ergeben sich primär aus unterschiedlichen Personalkonstellationen, Qualifikationen, aktueller Belastung, Bedingungen in der Praxisstelle und der jeweiligen Bereitschaft, einzelne Aufgaben in einem bestimmten Umfang zu übernehmen. Natürlich haben wir die späteren Aufgabenaufteilungen aufgrund der Erfahrungen mit den früheren geändert, und zwar insofern, als wir nun bereits klarer sehen, welcher Aufwand mit den einzelnen Aufgaben verbunden ist und wie diese sich praktisch gestalten lassen. So war es leichter, die betroffene Praxisanleiterin davon zu überzeugen, dass es sinnvoll und machbar ist, diese Aufgaben zu übernehmen.

Ich sehe es als Aufgabe des Praxisberaters an, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu zu motivieren, die Praxisanleitung, soweit es die Bedingungen zulassen, zu übernehmen, sich dafür zu qualifizieren und sie dabei zu unterstützen. Dies ist in den Aufgabenverteilungen als Aufgabenbereich des Beraters konkret vermerkt.

Entsprechend der vorgenommenen Aufgabenverteilung gestaltet sich der Aufgabenbereich des Praxisberaters bei jedem Auszubildenden anders und mehr oder weniger umfangreich. Das betrifft zum Beispiel die Häufigkeit der Gespräche mit den Auszubildenden. Sind über die Praxisanleitung regelmäßige Anleitungsgespräche mit festgelegtem zeitlichem Umfang gewährleistet, reicht für die Praxisberatung – je nach Turnus und Umfang der Anleitungsgespräche – ein drei- bis vierwöchiger Rhythmus aus. Wenn an der Praxisstelle – aus wel-

chen Gründen auch immer – keine regelmäßigen Anleitungsgespräche eingerichtet werden können, muss das über die Praxisberatung abgedeckt werden, das heißt, sie findet vierzehntägig statt. Wo es mir wichtig erscheint, werde ich im Folgenden auf solche Unterschiede im Aufgabenbereich eingehen.

In den Praxisberatungsgesprächen mit den Auszubildenden gibt es verschiedene Orientierungspunkte mit folgenden Themen:

Arbeit in der Praxisstelle

- Konkrete alltägliche oder besondere Situationen aus der Arbeit mit den Kindern
- Vorbereitung und Reflexion von Praxisübungen aus der Fachpraxis
- Zusammenarbeit im Team und mit anderen Stellen innerhalb und außerhalb der Einrichtung, Konzeptfragen, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen der Arbeit.

Schule, Unterricht und Lernsituation

- „Nachbearbeitung“ von Lerninhalten (Praxisrelevanz, Verständnisprobleme)
- Förderung und Motivation (bei besonderen Interessen und Stärken, durch weitergehende Informationen)
- Hilfestellung und Unterstützung (schwierige Konstellationen in der Ausbildungsgruppe, Schwierigkeiten mit Lehrkräften, Durcharbeitung und Aneignung theoretischer Inhalte sowie Ängste, Druck und Erwartungen bei Leistungsanforderungen, zum Beispiel bei Klausuren und Prüfungen, Unterstützung bei Referaten, Vorbereitung und Reflexion von Praxisübungen aus dem Unterricht).

Als besondere Eckpunkte im Verlauf der Ausbildung kommen noch die Vor- und Nachbereitung des Praxisbesuches, der Praxisprobe und der Praxisprüfung dazu.

Die aufgelisteten Themen tauchen natürlich nicht sozusagen separat in den Gesprächen auf. Sie gehen auseinander hervor und fließend ineinander über, bilden oft verschiedene Aspekte des gleichen Gesprächsgegenstandes. Das soll im Folgenden kurz an einem Beispiel dargestellt werden.

In einem Gespräch mit einer TZA-Teilnehmerin ging es zunächst allgemein um die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Team und darum, dass es oft schwierig sei, eine gemeinsame Linie zu finden bei der Frage, wie in bestimmten Situationen die Kinder zu behandeln sind. Als Beispiel wurde die Begleitung der Hausaufgaben bei einem bestimmten Kind angeführt. Der Schwerpunkt des Gespräches verlagerte sich bald vom Thema „unterschiedlicher Umgang aller Mitarbeiter in der Kinderdorffamilie“ zum „Umgang der TZA-Kandidatin mit dieser Situation“. Da es im Unterricht gerade auch um das Beobachten und Beschreiben von Situationen ging, entstand die Idee, die Hausaufgabensituation nach Absprache im Team für eine Woche als Aufgabe zu übernehmen, aufmerksam das eigene Verhalten und das des Kindes zu beobachten und anschließend schriftlich festzuhalten. So kam nach zwei Wochen viel Material zusammen. In der Reflexion ging es natürlich darum, ob sich aus diesem Material Schlüsse für die zukünftige Begleitung der Hausaufgaben ziehen ließen. Es wurde aber auch noch einmal festgestellt, wie schwierig es ist, Beobachtungen neutral wiederzugeben und möglichst nicht zu werten, und wie hinterhältig sich manche Wertung einschleicht.

Aus der Reflexion entstanden verschiedene Ideen, was in Zukunft in der Hausaufgabensituation zu beachten sei – keine großartigen Problemlösungsstrategien, eher Kleinigkeiten, wie das Achten auf die eigene Befindlichkeit und die Einstellung, mit der ich in die Situation gehe. Eine Begebenheit aus den Beobachtungen war besonders lehrreich: Als von der Schule aus die Eltern auch einmal „Hausaufgaben“ aufbekamen, war das Kind besonders motiviert und das Arbeiten recht unkompliziert, ja, es hatte sogar Spaß gemacht. An dieser Stelle entstand die Vorstellung, dies in einer weiteren Praxisübung versuchsweise als Methode zu institutionalisieren – immer wenn das Kind Hausaufgaben macht, gibt es dem Betreuer auch welche auf – und die Erfahrungen damit wiederum zu dokumentieren.

Hier muss kurz etwas zu den Praxisübungen aus der Fachpraxis gesagt werden: Die Aufgabenbereiche und Ziele des Ausbildungsplanes sind in vier verschiedene Kompetenzbereiche aufgelistet (Methoden der sozialpädagogischen Arbeit, Persönlichkeitsbildung, Kooperation in der Einrichtung und Institution – genauer dazu der Beitrag über die TZA in diesem Band). In den beiden ersten Ausbildungsjahren soll für jeden Kompetenzbereich jeweils eine Praxisübung, insgesamt also acht, durchgeführt werden. Nachdem mit der ersten der im Beispiel genannten Praxisübungen der Kompetenzbereich „Methoden der sozialpädagogischen Arbeit“ bereits abgedeckt war, lag der Schwerpunkt bei der zweiten Übung im Bereich „Persönlichkeitsbildung“. Die Hausaufgabensituation sollte unter folgenden Gesichtspunkten ausgewertet werden: Es galt, die gewählten Bedingungen ernst zu nehmen und dabei sowohl auf die eigene Befindlichkeit als auch auf die Beziehung zum Kind zu achten – was löst das neue Setting bei mir aus, wo belastet es mich, wo entlastet es mich, wie wirkt es auf die Beziehung? Zunächst einmal sei gesagt, dass das Kind den erwähnten Vorschlag bereitwillig annahm und ihn auch sehr ernsthaft umsetzte. In der Reflexion dieser Übung ließen sich Parallelen zu Ergebnissen ziehen, die aus einer Selbstbeobachtungsübung aus dem Fach Psychologie, einer Praxisübung aus dem Fachunterricht, herrührten. Außerdem wurde auf diesem Wege thematisiert, dass Anspruchshaltungen neben persönlichen auch unterschiedliche institutionelle Anteile und Implikationen haben, die man kritisch betrachten kann. So weit diese Thematik, die noch vertieft werden könnte, um weitere Verästelungen und Vernetzungen aufzuzeigen.

In dem vorgestellten Beispiel wurden alle Praxisübungen für die Fachpraxis in der Praxisberatung entworfen – es war nur noch mit der Praxisanleiterin zu klären, ob sie in der Alltagsarbeit umzusetzen sind. In der Zusammenarbeit mit anderen Teams gibt es die Absprache, dass die Praxisübungen für die Fachpraxis gemeinsam mit der Praxisanleiterin oder im Team entworfen werden. Dann geht es in der Praxisberatung beziehungsweise im Koordinationsgespräch mit der Praxisanleiterin zum Beispiel darum zu überprüfen, ob die Ziele sinnvoll gesetzt sind, ob Hilfestellungen für die Formulierung notwendig sind, eine Hospitation sinnvoll ist oder in welcher Form die Auswertung erfolgen soll.

Trotz dieser Aufteilung ist es jedoch nicht unbedingt so, dass die Praxisübungen für alle Kompetenzbereiche innerhalb der Praxisstelle abgedeckt werden können. In einem solchen Fall muss dann gemeinsam oder in der Praxisberatung überlegt werden, wie das kompensiert werden kann. Hier ist wieder der Praxisberater gefragt, der eher einen Überblick über die in der Einrichtung vorhandenen Möglichkeiten hat und weiß, mit welchen Mitarbeitern er diese koordinieren muss. Beispielsweise wurde für den Kompetenzbereich „Institution“ die Führung einer Fachgruppe als Praxisübung aufgestellt, nachdem die Auszubildende mehrfach bei Führungen durch andere Mitarbeiter hospitiert hatte.

Die Unterstützung der Praxisanleiterin und des Teams in Bezug auf Aufgaben, die mit der Ausbildung zusammenhängen, ist ein wichtiges Aufgabengebiet, das weiter oben schon einmal angesprochen wurde. Oft geschieht hier nichts Spektakuläres. Es geht um Koordination und gegenseitige Information oder um die Konkretisierung der Aufgabenteilung in einer bestimmten Angelegenheit. Als es in einem Fall jedoch zu Konflikten zwischen den Auszubildenden und einem Teil der Teammitglieder kam, war dies für einen längeren Zeitraum das zentrale Thema der Praxisberatung. Es fanden immer wieder „Krisensitzungen“ und Gespräche mit den Beteiligten in unterschiedlicher Zusammensetzung statt: Praxisberater mit dem gesamten Team – Praxisberater, Praxisanleiterin und Auszubildende – Praxisberater mit Bereichsleiter und Auszubildender – Praxisanleiterin und Praxisberater – Praxisberater und Bereichsleiter –; dazwischen war das Ganze natürlich immer wieder Thema mit den Auszubildenden in den Praxisberatungsgesprächen.

Als die Situation sich so zuspitzte, dass für eine Weile zu befürchten war, die Ausbildung könnte gefährdet sein, wurde auch die Schule informiert. Über die verschiedenen Gespräche und Vereinbarungen, die dabei getroffen worden waren, entspannte sich die Situation schließlich doch, ohne dass ein Konfliktgespräch mit Beteiligung der Schule notwendig geworden wäre.

Hierin liegt eine weitere Aufgabe der Praxisberatung, nämlich die Vernetzung zwischen der Einrichtung und den anderen an der Ausbildung beteiligten Stellen und den dort zuständigen Mitarbeitern, den Mitarbeitern der Schule und der Geschäftsstelle des SOS-Kinderdorfvereins. Es geht zunächst in erster

Linie darum, dass es überhaupt einen Ansprechpartner in der Einrichtung gibt, der Informationen entgegennimmt und weitergibt oder auch Fragen beantworten kann. Gerade wenn mehr als eine Auszubildende in der Einrichtung ist, stellt das eine Entlastung dar.

In dieser Funktion ist der Praxisberater dann auch zuständig für die Organisation und Koordination beim Praxisbesuch, der Praxisprobe und der Praxisprüfung. Wenn es hier wie bei uns im Ausbildungsgang 1997/2000, um drei Auszubildende geht, ist das mit einigem Aufwand verbunden. Der Ablauf muss geplant werden, dabei ist die Zeitplanung unterschiedlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu berücksichtigen; es ist zu klären, ob Fahrdienste anfallen und wer diese leisten kann; Räume sind zu belegen und Materialien zu organisieren.

Bei der Praxisprobe und der Praxisprüfung fand ich mich, nachdem das von den Auszubildenden so gewünscht worden war, in der Rolle des Zweitprüfers wieder. Zunächst hatte ich Zweifel, ob das mit der eher beratenden Funktion, die ich in den Gesprächen mit den Auszubildenden wahrnehme, unter einen Hut zu bringen sei. Ich ging mit gemischten Gefühlen in die Situation und machte die Erfahrung, dass das Konfliktpotenzial durch Rollenkonfusion weder in der Situation noch später zum Tragen kam. Die gemeinsame Bewertung der Auszubildenden mit dem Schulvertreter anhand eines festgelegten Rasters und die daran anschließenden Auswertungsgespräche gaben indes lehrreiche Anregungen für die weitere Praxisberatung und stellen darüber hinaus eine wichtige persönliche Erfahrung dar. Eine andere Erfahrung jedoch, die im Zusammenhang mit der Praxisberatung steht, konnte ich bisher nicht machen. Im Ausbildungskonzept ist festgeschrieben, dass es einen vierwöchigen Praxistausch gibt. Die Auszubildenden suchen sich einen Tauschpartner und absolvieren dann – in der Regel zeitgleich – Praktika an der Praxisstelle des anderen.

Zwar haben unsere Auszubildenden ihre Praktika an den anderen Praxisstellen absolvieren können, was interessanten Stoff für die Praxisberatung gab, als es darum ging, die Praxisstellen miteinander zu vergleichen. Jedoch haben wir wegen der zu großen Entfernung zu den infrage kommenden Tauscheinrichtungen umgekehrt keinen Praktikanten gefunden, der ein Praktikum in unserer Einrichtung absolvieren wollte. So blieb es bei ersten Organisationsgesprächen und Absprachen, wie der Tauschpartner bei uns zu begleiten wäre, ohne dass diese um-

gesetzt werden konnten. Dass auch dies eine Erkenntnis darstellte, die für alle Beteiligten lohnend ist, weiß ich von Kollegen, bei denen der Tausch zustande gekommen ist. So bleibt zu hoffen, dass der Praxistausch im laufenden Ausbildungsgang auch in unserer Einrichtung nicht nur einseitig stattfinden wird.

Es liegt auf der Hand, dass die Praxisstelle entlastet wird, wenn Aufgaben, die im Zusammenhang mit der TZA anstehen, von einer übergreifenden Stelle mit übernommen werden. Bereits erwähnt wurde die Erleichterung der Zusammenarbeit mit der Schule und den übergeordneten Stellen beim Träger, was im Bedarfsfall nicht den direkten Kontakt mit der betroffenen Kinderdorffamilie oder der betroffenen Wohngruppe ausschließt. Auch hat der Praxisberater eher den Überblick über die Gegebenheiten in der Einrichtung und beim Träger, was die notwendige Koordination sowie den Zugang zu Informationen über die Einrichtung und den Träger (zum Beispiel Konzepte, Fachveröffentlichungen) unterstützt oder verbessert.

Die Aufgabenverteilung birgt aber auch Probleme. Mit der Einrichtung einer Praxisberatung wird eine Instanz außerhalb der Kinderdorffamilie geschaffen, die über die Arbeit mit den Auszubildenden Einfluss auf deren Verhalten und damit auf die Arbeit und deren Ablauf in der Praxisstelle nimmt. Das stellt im günstigsten Fall eine Bereicherung dar, kann aber auch schnell zu Schwierigkeiten führen. Während die Praxisanleitung vor Ort in der Kinderdorffamilie oder der Wohngruppe automatisch die Ausbildungsinteressen mit den praktischen Erfordernissen abstimmt, sind Letztere bei einem Außenstehenden nicht unbedingt bekannt. Die notwendige Abstimmung der Arbeit beider Anleitungsstellen bringt einen zusätzlichen Aufwand mit sich und birgt im Falle der Uneinigkeit Konfliktpotenzial. Die Bereitschaft zur Kooperation, ein regelmäßiger offener Austausch sowie eine gut durchdachte Aufgabenteilung sind dann von entscheidender Bedeutung.

In unserer Einrichtung hat es bisher kaum negative Rückmeldungen von den Praxisstellen, das heißt von den Praxisanleiterinnen und den anderen Teammitgliedern, gegeben. Im Gegenteil – die Praxisberatung wurde als wichtige und nicht ohne weiteres verzichtbare Unterstützung und Entlastung erlebt.

Die Auszubildenden profitieren letztlich von der ausgelagerten Stelle, an der sie alles einbringen, was aufgrund der Enge im pädagogischen Alltag, der Arbeitssituation oder in konfliktreichen Fällen keinen oder zu wenig Platz in der Praxisanleitung oder den Teambesprechungen in der Praxisstelle hat. Entscheidend ist, dass das, was in der Praxisberatung erarbeitet wird, auch an die Praxisstelle zurückfließt. Das heißt zum Beispiel, dass die Auszubildende dazu ermutigt werden muss, bisher nicht angesprochene Konflikte im Team vorzubringen, und hierfür praktikable Wege gefunden werden müssen. Es geht ja auch immer wieder um persönliche Anteile, und diese können mit einer außen stehenden Person oft besser betrachtet werden als mit den Kollegen, mit denen man täglich zusammenarbeitet. So ist der Kompetenzbereich „Persönlichkeitsbildung“ im Wesentlichen in der Praxisberatung platziert. Diesem Fazit entsprechen auch die Rückmeldungen der Auszubildenden, die die TZA in unserer Einrichtung bisher durchlaufen haben. Sie haben die Praxisberatung als Bereicherung und wichtigen Rückhalt in der Ausbildung erlebt und hätten nicht darauf verzichten wollen. Das entspricht meines Wissens im Großen und Ganzen den Rückmeldungen, die es auch in den anderen SOS-Kinderdörfern von den Auszubildenden gegeben hat.

Anhang

Ausbildungsplan (TZA-Kurs 1997/2000)

Aufteilung der Zuständigkeit zwischen Praxisanleiterin (PA) und Praxisberater (PB) bei der fachpraktischen Ausbildung

1. Aufgaben der Praxisanleiterin:

- Einführung in das spezifische Aufgabengebiet in der Kinderdorffamilie
- Unregelmäßig Gespräche während der Arbeitszeiten
- Absprache von Verbindlichkeiten und gegenseitige Information zu den Arbeitsabläufen
- Aufteilung der anstehenden Arbeiten und Aufgaben
- Austausch über einzelne Kinder und das Gruppengeschehen
- Übergabegespräche vor und nach Vollvertretungen
- Nach Absprache Begleitung einzelner Praxisübungen
- Teilnahme an PA-Treffen der Schule

2. Aufgaben der Praxisberaterin/Praxisberaters:

- Zuständigkeit bezüglich der Rahmenbedingungen der TZA

Abklärung und Dokumentation der Arbeitsaufträge für einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Vorfeld

Kontaktstelle zwischen Schule und Ausbildungsstelle

Teilnahme an PA-Treffen der Schule und an PB-Treffen des Vereins

- Beratung der TZA-Kandidatin in regelmäßigen Einzelgesprächen – alle vierzehn Tage für die Dauer von zwei Stunden

Grundlegende (ergänzende) Einführung in die Organisation der Einrichtung

Reflexion der Umsetzung der im Ausbildungsplan festgeschriebenen Inhalte und Ziele

Hilfe bei der Umsetzung der Protokollierungs- und Dokumentationspflicht

Praxisorientierte Wissensvermittlung (zum Beispiel Fallbesprechungen)

Reflexion der Nahtstellen an der Arbeit der TZA-Kandidatin zur Arbeit der PA und gegebenenfalls zu anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Beratung, die unter anderem der Persönlichkeitsentwicklung dienen soll

Unterstützung der TZA-Kandidatin bei der Reflexion des eigenen Verhaltens/Selbst- und Fremdeinschätzung/Aufzeigen von Konfliktlösungsmöglichkeiten

Bearbeitung von Schwierigkeiten und Problemen der Auszubildenden in der Einrichtung in Bezug auf individuelle Bedingungen (Eigen- und Fremddanteile), Beziehungsebene, system- und institutionsimmanente Bedingungen

- Ansprechpartner für die PA

Falls erforderlich, Beratung der PA bei Konflikten beziehungsweise Sicherstellung der Vernetzung mit den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Begleitung der PA bei einem Praxistausch

- Vernetzung bezüglich der Bedingungen, Erfordernisse und Inhalte der TZA auf unterschiedlichen Ebenen

Sicherstellung der Vernetzung auf Dorfebene

Bei mehreren TZA-Kandidatinnen Sicherstellung des Austausches über die Theorie-Praxis-Verknüpfung

3. Gemeinsame Aufgaben:

Erstellen eines Ausbildungsplanes

Aufgabenstellung an die Auszubildenden (unter anderem Praxisübungen)

Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsstätte

Praktische Unterstützung bei der Umsetzung pädagogischer Aufgabenstellungen und Praxisübungen aus der Schule

- In regelmäßigen Gesprächen mit PA, TZA-Kandidatin und PB zwischen den Ausbildungsblöcken

Beurteilung der Auszubildenden

Erstellung eines Praktikumplanes für den Praxistausch

Abstimmung der entwickelten Inhalte und der Zeitstruktur mit den praktischen Gegebenheiten

Umsetzung der Lerninhalte – Erfolge und Probleme

Überprüfung, Korrektur und Festschreibung des Aufgabengebietes der TZA-Kandidatin

Ausbildungsplan (TZA-Kurs 2000/2003)

Aufteilung der Zuständigkeit zwischen Praxisanleiterin (PA) und Praxisberater (PB) bei der fachpraktischen Ausbildung

1. Aufgaben der Praxisanleiterin:

- Hauptverantwortlich zuständig für die Praxisanleitung ist die Kinderdorfmutter als Gruppenleiterin. Die zweite Fachkraft wird so weit mit einbezogen, dass sie die Kinderdorfmutter in ihrer Abwesenheit vertreten kann.

Vierzehntägig in regelmäßigen Anleitungsgesprächen
(Dauer jeweils zirka eineinhalb Stunden)

Einführung in das spezifische Aufgabengebiet der Kinderdorffamilie

Praxisorientierte Wissensvermittlung (zum Beispiel Fallbesprechung)

Aufgabenstellungen an die Auszubildende (unter anderem Praxisübungen)

Rückmeldung zum Verhalten der Auszubildenden im Umgang mit Kindern (zum Beispiel bei Praxisübungen) und Erwachsenen (zum Beispiel in der Teamsitzung) und zu ihrer fachlichen Entwicklung

- In der Alltagszusammenarbeit

Absprache von Verbindlichkeiten und gegenseitige Information zu den Arbeitsabläufen

Aufteilung der anstehenden Arbeiten und Aufgaben

Austausch über einzelne Kinder und das Gruppengeschehen

Vernetzung der für die Ausbildung wichtigen Informationen und Themen im Team (Information, gegebenenfalls Diskussion in der Teambesprechung)

Nach Absprache auch Begleitung einzelner Praxisübungen

Praktische Unterstützung bei der Umsetzung pädagogischer Aufgabenstellungen durch die Schule

Praktische Anleitung und Begleitung der Tauschpraktikantin/-praktikanten

Teilnahme an PA-Treffen der Schule

2. Aufgaben des Praxisberaters:

- Zuständigkeit bezüglich der Rahmenbedingungen der TZA

Abklärung und Dokumentation der Arbeitsaufträge für einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Vorfeld

Kontaktstelle zwischen Schule und Ausbildungsstelle

Kontakt zu den für die Ausbildung zuständigen Stellen/Mitarbeiterinnen im Verein

Teilnahme an PA-Treffen der Schule und an PB-Treffen des Vereins

- Beratung der TZA-Kandidatin in regelmäßigen Einzelgesprächen (alle vier Wochen für die Dauer von zwei Stunden)

Hospitationen in der Praxis (zum Beispiel bei Praxisübungen)

Beratung und Unterstützung bei theoretischen und fachlichen Fragestellungen

Grundlegende beziehungsweise ergänzende Einführung in die Informationen zur Organisation der Einrichtung

Hilfe bei der Umsetzung der Protokollierungs- und Dokumentationspflicht

Reflexion der Nahtstellen an der Arbeit der TZA-Kandidatin zur Arbeit der PA und gegebenenfalls zu anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Beratung, die unter anderem der Persönlichkeitsentwicklung dienen soll

Unterstützung der TZA-Kandidatin bei der Reflexion des eigenen Verhaltens/Selbst- und Fremdeinschätzung/Aufzeigen von Konfliktlösungsmöglichkeiten

Bearbeitung von Schwierigkeiten und Problemen der Auszubildenden in der Einrichtung: individuelle Bedingungen (Eigen- und Fremddanteile), Beziehungsebene, system- und institutionsimmanente Bedingungen

– Ansprechpartner für die PA

Beratung und Unterstützung der PA in allen ausbildungsrelevanten Fragen und falls erforderlich auch Beratung der PA bei Konflikten, die im Zusammenhang mit der Ausbildung/Praxisanleitung stehen

Sicherstellung, dass die Praxisanleiterin rechtzeitig über alle für die Ausbildung maßgeblichen Entwicklungen (in der Schule und im Verein) informiert wird

3. Gemeinsame Aufgaben:

Reflexion der Umsetzung der im Ausbildungsplan festgeschriebenen Inhalte und Ziele

Unterstützung bei der Umsetzung und Durchführung von Praxisübungen aus dem Fachunterricht

Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsstätte

– In regelmäßigen Gesprächen mit PA, TZA-Kandidatin und PB zwischen den Ausbildungsblöcken jeweils im ersten Praxisanleitungsgespräch nach einem Ausbildungsblock

Koordination und Verteilung einzelner Aufgaben, Absprache von Zuständigkeiten

Umsetzung der Lerninhalte, Erfolge und Probleme

Abstimmung der entwickelten Inhalte und der Zeitstruktur mit den praktischen Gegebenheiten

Überprüfung, Korrektur und Festschreibung des Aufgabengebietes der TZA-Kandidatin

Erstellung eines Praktikumplanes für den Praxistausch

Beurteilung der Auszubildenden

Ganzheitliches Lernen – Notwendigkeit und Chance

Mit Erziehen und Lernen verbinden viele Menschen immer noch ein einseitiges, hierarchisches Verhältnis zwischen Erzieher und zu Erziehendem, zwischen Lehrer und Schüler. In diesem Verständnis gibt es einen, der weiß und sein Wissen lehrt, und einen, der nicht weiß und der lernen soll. Professionell Erziehende und mit Erziehung befasste Menschen sehen das längst anders.

So hat die Kultusministerkonferenz mit der „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ (Beschluss vom 28. Januar 2000) einen Paradigmenwechsel mitvollzogen, der in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften bereits etabliert ist. Sie beschreibt in ihren Qualifikationserwartungen das erwünschte Profil der in der Erziehung tätigen Menschen und kennzeichnet dabei mit den Begriffen „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ unterschiedliche, aber gleichermaßen wichtige Bestandteile von erzieherischer Qualifikation, die miteinander verknüpft die Grundlagen für die Entwicklung von Handlungskompetenz bilden. Sie setzt sich also ab von der traditionellen Interpretation, die Qualifikation vorrangig an die Vermittlung von explizitem Wissen gebunden sieht. Damit steht auch der mit reiner Wissensvermittlung verbundene Lehr- und Lernprozess infrage. Es reicht eben nicht mehr aus, zu instruieren und zu belehren, auf plan- und steuerbare Lernprozesse mit vorab exakt definierten Lernzielen zu setzen und von einem hierarchischen Lehr- und Lernarrangement zwischen Lehrenden und Lernenden auszugehen. Lernen muss vielmehr in einem systemisch-konstruktivistischen Zusammenhang neu definiert und dieses neue Verständnis konsequent auf die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern übertragen werden.

Lernen in konstruktivistischer Sicht

Systemisch-konstruktivistische Theorien gehen von einem komplexen, ganzheitlichen und kontextbezogenen Menschenbild aus. Zum einen sind Menschen sozial gebundene, in sozialen Kontexten verankerte und ohne soziale Kontakte nicht überlebensfähige Wesen, die darauf angewiesen und bereit sind, sich fortwährend mit ihrer Umwelt auszutauschen. Zum anderen konstruieren Menschen permanent ihre eigene Wirklichkeit, indem sie ihren Erfahrungen und Erlebnissen höchst subjektive Bedeutungen zuschreiben und sich dementsprechend verhalten. Menschen sind so gesehen nicht nur soziale, sondern auch autonome, nur schwer gezielt zu beeinflussende Wesen, in der Sprache der Systemtheorien „in sich geschlossene Systeme“, die nach Kontinuität und Sicherheit streben.

Der Mensch ist Subjekt und zugleich Objekt jedweden Entwicklungs- und Lernprozesses. In allen Lernvorgängen besteht eine Ambivalenz zwischen dem Bedürfnis nach Weiterentwicklung (Streben nach Austausch und Erfahrung) und dem Bedürfnis, das Bewährte zu erhalten (Streben nach Sicherheit). Wie aber lernt ein in sich geschlossenes System? Wichtig ist, dass sich der Lernende aktiv, selbstgesteuert und selbstverantwortlich entfalten kann und dass er beim Lernen seine eigenen Wirklichkeitskonstruktionen einbringen, diese in einem konstruktiven, situationsgebundenen und sozialen Prozess freiwillig verändern kann.

Hinter dieser Auffassung von Lernen steht auch die Überzeugung, dass alles, was der Mensch bisher gelernt und getan hat, vor der Folie seiner Lebens- und Lerngeschichte sinnvoll und angemessen war. Bei jeder Entscheidung, jeder gewählten Alternative hat er für seine innere Sicherheit gesorgt und nach seinen subjektiven und für ihn richtigen Glaubenssystemen gehandelt. Dies gilt es in allen Lernprozessen anzuerkennen und zu würdigen, denn ohne eine Berücksichtigung dessen, was war, wird kein Neulernen gelingen. Diese Sichtweise entbindet die Lernenden auch von ihrer alten Rolle als „unfertige“, sich von den Lehrenden grundsätzlich unterscheidende Wesen und stellt Lernende und Lehrende auf eine gleichwertige Stufe.

Lernende tragen in ihrem Streben nach Weiterentwicklung vielfältige Möglichkeiten von Veränderung bereits in sich. Diese Möglichkeiten gilt es in das Blickfeld zu rücken, zu aktivieren und auszugestalten. Welche Inhalte auch gelehrt werden, die Auswahl und die Entscheidung, was jemand in Handlung umsetzt und wie das konkret geschieht, wird immer von den Betroffenen selbst vor dem Hintergrund ihrer individuellen Wahlmöglichkeiten getroffen. Will man also die Handlungsoptionen von Lernenden erweitern, muss man sich um die Entwicklung von Wahlmöglichkeiten bemühen und nicht um das Vermitteln von endgültigen Wahrheiten.

Die Existenz von „Zukunftswissen“ bestätigt die Annahme, dass alle Menschen Ansätze für vielgestaltige Entwicklungsmöglichkeiten in sich tragen. Wenn man Lernende mit anstehenden Problemen konfrontiert und sie zugleich in geeigneter Weise anregt, sind sie schnell bereit und fähig, Visionen zu entwerfen und die darin liegende positive Wirkkraft zu nutzen, um geeignete Lösungen zu entwickeln, die sie ihrer Vision näher bringen. Menschen sind in der Lage, höchst komplexe Anreize zu bearbeiten, ja man kann fast behaupten, je komplexer und vielfältiger die Anreize sind, die Lernenden gegeben werden, desto stärker werden ihre inneren Möglichkeiten und ihre Lust, in die Zukunft zu denken, angeregt. Es liegt auf der Hand, diesen Zusammenhang für Entwicklungs- und Lernprozesse nutzbar zu machen.

Die Beispiele zeigen, wie tiefgreifend der Paradigmenwechsel ist, der in der Sicht auf Lernprozesse stattgefunden hat. Siebert (2001, S. 17) hat die neuen pädagogischen Lehr- und Lernauffassungen zusammenfassend formuliert:

- Lernen sollte in „bedeutungshaltigen Situationen“ und in „situierten Lernumgebungen“ stattfinden,
- Lernen ist ein kontextabhängiger, aktiv-konstruktiver Prozess,
- die Lernenden nehmen eine selbstgesteuerte Position ein,
- Wissen ist nicht abgeschlossen, sondern wird in biografischen und sozialen Kontexten generiert,
- die Lehrenden stellen Problemsituationen und Lernhilfen zur Verfügung,
- die Lehrenden sind vor allem Anreger und Berater der Lernenden.

Lernkultur im Wandel

Folgt man dieser Sichtweise, so hat dies weit reichende Konsequenzen sowohl für die Aus- wie auch für die Fortbildung und führt zu einem Wandel der Lernkultur insgesamt. Wir brauchen ein neues Verständnis von Lernen auch im Bereich der beruflichen Profilbildung, die wir künftig als eine lebenslange Aufgabe betrachten müssen gemäß dem Credo vom lebenslangen Lernen und im Einklang mit der heutigen Wissensgesellschaft. Wir brauchen eine Lernkultur, der die Auffassung zugrunde liegt, dass Menschen Lern- und Entwicklungsprozesse selbst organisieren und steuern können, und die sich nicht mehr vor allem darauf stützt, Lernerfolge durch effektivere Gestaltung des Lernstoffes und der Wissensvermittlung zu erzielen. Lernen gilt nach dem Memorandum der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen (10/2000) als der zentrale Faktor und das entscheidende Grundprinzip des gesellschaftlichen Wandels, dessen Ausmaß mit dem der industriellen Revolution verglichen wird. Um den Herausforderungen dieses Wandels begegnen zu können, wird lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen zum Schlüsselwort. Spätestens hier regen sich sicher in den Köpfen vieler Leserinnen und Leser Widerstände, die aufgrund einer bestimmten Lernbiografie Lernen vielleicht noch als einen Prozess begreifen, der zunächst mit großen Mühen verbunden und schließlich zu einem definierten Zeitpunkt abgeschlossen ist. Diese Erfahrungen sind ein Grund dafür, dass es uns manchmal so schwer fällt, Lernen als höchst lustvollen, kreativen Prozess zu sehen, der viel mit Entdeckung, mit dem Ausschöpfen der eigenen Neugier und der persönlichen Ressourcen, auch mit Solidarität und Integration zu tun hat. Lernen gelingt am besten in Gemeinschaft, und gemeinsam lernen regt an, miteinander und füreinander zu denken und zu handeln.

Zwar kann Lernen grundsätzlich aus sich heraus und ohne eine Anbindung an Orte oder Institutionen erfolgen. Wenn es aber um den Erwerb von beruflichen Grundqualifikationen und um die Zugangsberechtigung zu bestimmten beruflichen Feldern geht, ist es wohl unumgänglich, Lernen an Institutionen zu binden. Allerdings müssen diese Orte so gestaltet sein, dass an ihnen ganzheitlich gelernt werden kann, dass umfassende Erfahrungen gemacht werden können, dass Persönlichkeitsbildung möglich wird, und dieser Anspruch muss sich in den Inhalten und Orga-

nisationsformen niederschlagen. Bildungs-, Ausbildungs- und Fortbildungsinstitutionen sind herausgefordert, sich der Aufgabe zu stellen: Lernen auf ganzheitliche Weise zu ermöglichen.

Leider herrscht in den Bildungsbetrieben – und auch in den Köpfen so mancher Auszubildenden – bis zum heutigen Tag noch ein weitgehend traditionelles Selbstverständnis vor. Die Institutionen weisen häufig hierarchische Strukturen auf und tragen dem traditionellen Verständnis von Lernen auch in ihrer äußerlichen Lernarchitektur Rechnung. Begründet wird das Festhalten an Althergebrachtem damit, dass es um die Vereinbarkeit mit Rahmenrichtlinien, mit Prüfungsordnungen und um einen zertifizierten vergleichbaren Abschluss gehe – Anforderungen, denen man gerecht werden müsse. Ohne die Sachzwänge negieren zu wollen: Was wirklich hemmt, sind doch die immer noch weit verbreiteten Lernerfahrungen, die Lernen an bestimmte Vorstellungen eines Lehr-Lern-Arrangements zwischen Schüler und Lehrer koppeln, das wenig mit Eigenverantwortung und viel mit hierarchischem Denken oder, anders formuliert, mit Sicherheit vermittelnden Traditionen zu tun hat. Beispielsweise kommen viele Auszubildende mit der Haltung in die Institution, es solle ihnen explizites Wissen vermittelt werden, das einen hohen Praxisbezug aufweist. Allerdings sollen die tradierten Lehr-Lern-Arrangements dabei nicht gestört werden, und auch die Übernahme von Verantwortung und die Mitgestaltung geeigneter Lernsettings erfolgen keineswegs automatisch. Einzusehen, dass Ersteres nicht geht, wenn sich Letzteres nicht verändert, ist der erste Schritt in Richtung einer ganzheitlichen Lernkultur. Das Kunststück, das Ausbildungsinstitutionen vollbringen müssen, besteht darin, den Lernbiografien ihrer Auszubildenden Rechnung zu tragen, an ihrem Vorverständnis von Lernen anzuknüpfen und sich trotzdem nicht auf eine reduzierte Form des Lehrens und Lernens zu beschränken. Wie aber müssen Orte des Lernens beschaffen sein, wenn man dem nötigen Lernkulturwandel Rechnung tragen will?

Lernorte für ganzheitliche Lernerfahrungen

Inwieweit wir unsere menschliche Fähigkeit beziehungsweise unsere kreativen Potenziale freisetzen, entscheidet sich maßgeblich daran, ob wir uns in einer kreativen Umgebung be-

wegen können. So formulieren Cummings und Oldham (1998, S. 32–43) die Erfolgsaussichten von Lernen. Um ganzheitliches Lernen zu gewährleisten, müssen Ausbildungsstätten „Lernorte“ zur Verfügung stellen, die sowohl anregende und die Lernlust fördernde Räumlichkeiten zur Verfügung stellen als auch „Spielräume“ oder, besser gesagt, „Entwicklungsräume“ für kreatives und praxisnahes Erkunden und Erproben bieten. Wenn Auszubildende unterschiedliche oder wechselnd gestaltete „Räume“ im wörtlichen wie im übertragenen Sinn einnehmen können, werden sie vielfältige, auch widersprüchliche Erfahrungen machen, verschiedene Perspektiven einnehmen, andersartige Sichtweisen kennen lernen, personale und soziale Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten erproben und erweitern und auf mannigfaltige Art und Weise Gelegenheit haben, neu erworbene Fertigkeiten anzuwenden und Handlungsweisen einzuüben. Sie werden auf der kognitiven, der verhaltensbezogenen und der emotionalen Erfahrungsebene lernen, explizites Wissen in implizites umwandeln und nicht nur träges Wissen anhäufen. So werden sie dieses Wissen im Einklang mit ihrer Handlungsbereitschaft in Handlungskompetenz transformieren. Um all das zu erreichen, brauchen sie vor allem auch entsprechende Reflexionsmöglichkeiten und die Chance, ihre Reflexionsfähigkeit zu stärken. Reflexion gilt als eine wesentliche Grundlage für die Verarbeitung von Lernimpulsen und für die Persönlichkeitsbildung. „Die Distanznahme zu sich selbst und zu den eigenen sozialen Bedingungen und Zugehörigkeiten ist [...] die wichtigste Bildung,“ sagt Alfred Grosser (2001, S. 17).

Pädagogisches Handeln vollzieht sich im Alltag in hoch komplexen Situationen, die in einer Ausbildungsinstitution nur teilweise nachgestellt werden können. Der erzieherische Alltag ist von Unvorhersagbarkeit und Konflikthaftigkeit geprägt und erfordert strukturiertes, geplantes ebenso wie spontanes, situatives pädagogisches Handeln. Lernen, in einem solchen Feld handlungsfähig zu werden, erfolgt am sinnvollsten und effizientesten dort, wo Lernen und Umsetzen Hand in Hand gehen können – am Arbeitsplatz als Erzieherin oder Erzieher. Das duale Ausbildungsmodell zum Erzieher, das wir gegenwärtig haben, bietet genau diesen Vorteil, nämlich den Lernort der Schule oder Ausbildungsstätte um den Lernort der Praxisstelle zu erweitern. Dezentrales Lernen, also Lernen nicht nur in

der Schule, sondern an Orten, an denen gelebt, gelernt und gearbeitet wird, wie wir es in der Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher verwirklicht haben, trägt entscheidend dazu bei, die vielfältigen Prozesse des beruflichen Alltags verstehen und bewältigen zu können.

Darüber hinaus erstreckt sich die Tätigkeit im erzieherischen Bereich nicht nur auf die Interaktion zwischen Erziehern und Klientel. Sie wird ihrerseits geprägt von verschiedenen Umwelten – der Lebenswelt der Klientel, der eigenen Institution, der Fachwelt und deren Erkenntnissen, den Vorgaben der Sozial- und Jugendpolitik. Sie umfasst das aktive Gestalten und Bereitstellen von Lebensräumen und Partizipationsmöglichkeiten für die Klientel über die eigene Einrichtung hinaus. Sie erfordert nach innen gerichtet Menschen, die kompetent mit Teamentwicklungs- und Veränderungsprozessen in der Einrichtung umgehen können und die über ein hohes Maß an Teamfähigkeit, Dialogbereitschaft und Kooperationsfähigkeit verfügen. Sich professionell in diesen Kontexten bewegen, inhaltliche Konzepte erfolgreich implementieren und weiterentwickeln, das Gemeinwesen mitgestalten, die Entwicklungsbereitschaft der Einrichtung in Gang halten zu können, das sind Beispiele für Anforderungen, für die Erzieherinnen und Erzieher heute in der Ausbildungsstätte und in der Organisation selbst ebenfalls aus- und fortgebildet werden und für die sie sich durch Lernen, alltägliches Tun und Reflektieren Handlungskompetenz erwerben müssen. Einrichtungen, die auf die Entwicklungspotenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und auf selbst organisiertes Lernen setzen, stellen die optimalen Lernräume für Auszubildende bereit, weil sie die selbstverantwortliche Übernahme von Aufgaben praktizieren und ganzheitliches Lernen ermöglichen. So können sich die Potenziale in dem Dreieck von Wissen, Können und Dürfen entfalten. Was für Ausbildungsstätten und Einrichtungen gilt, muss auch oberstes Postulat für Fortbildungsinstitutionen sein. Auch hier brauchen die sich weiterbildenden Menschen kreative Möglichkeiten, um ganzheitlich zu lernen und ihr Kompetenzgefüge weiterzuentwickeln. Erfahrungsaustausch, Vernetzung von Lernfeldern und taugliche Methoden für einen Praxistransfer sind hierfür wichtige Gestaltungselemente.

Zukunftsperspektive

Alle Lernenden, also nicht nur die Auszubildenden, die an kreativ gestalteten Lernorten ihre Kompetenzentwicklung selbstverantwortlich in die Hand nehmen können, bewegen sich als Erzieherinnen und Erzieher an Orten, die sie entsprechend gestalten oder umgestalten, und sie wissen, was die ihnen anvertrauten Menschen brauchen, um selbst lernen und sich bilden zu können. Pädagogische Orte, wie zum Beispiel Kinderdorffamilien – und mit ihnen die dort lebenden Kinder und Jugendlichen –, bekommen schließlich genau die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Lage sind, gemeinsam mit ihrer Klientel auch deren Selbstentfaltungskräfte aufzuspüren und diese pädagogisch und organisatorisch umzusetzen.

Literatur

Cummings, Anne & Oldham, Greg R. (1998).

Wo Kreativität am besten gedeiht.

Harvard Business Manager, 4, 32–43.

Grosser, Alfred (2001).

Distanznahme zu sich selbst ist das wichtigste Bildungsziel.

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1, 16–20.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (10/2000).

Memorandum über lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen.

DIE – online-Literaturservice, www.die-bonn.de

Siebert, Horst (2001).

Lernen Erwachsene heute anders?

In K.-H. Geißler & A. Orthey (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung (S. 1–38).

Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Formblätter und Informationsblätter zur Teilzeitausbildung

Anlage 1 Stoffverteilungsplan Psychologie/Soziologie (1. Ausbildungsjahr)

1. Block Einführung in die Psychologie und Soziologie

Inhalte	Bezug zu anderen Themen/Fächern	Bemerkungen (Praxisübungen, Leistungsnachweise)
<i>Definition</i> – Wissenschaft – Gegenstand – Probleme der Wissenschaft mit dem Gegenstand – Wissenschaft und Praxis		
<i>Aufgaben</i>		

2. Block Einführung in die Psychologie und Soziologie

Inhalte	Bezug zu anderen Themen/Fächern	Bemerkungen (Praxisübungen, Leistungsnachweise)
<i>Methoden</i> – Verschiedene Methoden zur Datenerhebung – Intelligenztests	Pädagogik	
<i>Teildisziplinen</i> der allgemeinen und angewandten (Praxisfelder) Psychologie		
<i>Berufsbezeichnungen</i> Vorbehalte, Vorurteile, Ängste gegenüber Psychologie/Psychologen		

Fortsetzung Anlage 1

3. Block Einführung in die Psychologie und Soziologie

Inhalte	Bezug zu anderen Themen/Fächern	Bemerkungen (Praxisübungen, Leistungsnachweise)
<i>Wissenschaftliche Psychologie und Verhaltenserklärung</i> Kurt Lewin: $V = f(P, U)$	Didaktik, Methodik	
<i>Alltagspsychologie</i> Merkmale und Funktion		
<i>Unterschiede und Zusammenhang</i> verschiedener Nachbarwissenschaften mit der Psychologie		

4. Block Verhaltensbeobachtung

Inhalte	Bezug zu anderen Themen/Fächern	Bemerkungen (Praxisübungen, Leistungsnachweise)
<i>Zur Einführung eine Bildbeschreibung</i> Unterscheidung, Beobachtung und Interpretation Andere Beobachtungs- und Beurteilungsfehler, Vorurteile Probleme von Eigenschaftsbegriffen/Kriterien einer interpretationsarmen Verhaltensbeobachtung und Beschreibung		

5. Block Verhaltensbeobachtung

Inhalte	Bezug zu anderen Themen/Fächern	Bemerkungen (Praxisübungen, Leistungsnachweise)
<i>Verhalten und Erleben</i> der Einzelne/die Gruppe/ Interaktionsbeobachtung	Didaktik, Methodik	Planung und Durchführung einer Selbstbeobachtung
Unsystematische und systematische Beobachtungen, Beobachtungsmethoden Analyse eines Beobachtungsprotokolles, Grundsätzliches zur Verhaltensbeobachtung, Ziele/Beobachtungsvorgang		

Anlage 2 Stundenplan einer typischen Blockwoche

Teilzeitausbildung (TZA) Stundenplan für den Unterricht (zum Beispiel vom 16.3. bis 20.3.)

Uhrzeit	Mo 16.3.	Di 17.3.	Mi 18.3.	Do 19.3.	Fr 20.3.
7.50 – 8.35				Pädagogik	
8.40 – 9.25		Ernährungs- lehre	Gesundheits- lehre		Musik- pädagogik
9.30 – 10.15	10 Uhr Begrüßung Einführung				
10.35 – 11.20		Werken	Recht und Berufskunde/ Jugend- und Sozialhilfe	Ernährungs- lehre	Psychologie/ Soziologie
11.25 – 12.10					
12.15 – 13.00					
14.00 – 14.45	Deutsch/ Gemein- schaftskunde	Projekt „Sucht- verhalten“	Sportspiele Fachschule Halle ab 15 Uhr	Methodik/ Didaktik	Studienzeit
14.50 – 15.35					
15.40 – 16.25					
16.30 – 17.15					
				18 Uhr Treffen SOS-Teil- nehmerinnen	

Fortsetzung Anlage 2

Teilzeitausbildung (TZA) Stundenplan für den Unterricht (zum Beispiel vom 23.3. bis 27.3.)

Uhrzeit	Mo 23.3.	Di 24.3.	Mi 25.3.	Do 26.3.	Fr 27.3.
7.50 – 8.35		Projekttag Werken/Spiel	Gesundheits- lehre	Pädagogik	
8.40 – 9.25					Musik- pädagogik
9.30 – 10.15	Kommuni- kation				
10.35 – 11.20			Recht und Berufskunde/ Jugend- und Sozialhilfe	Deutsch/ Gemein- schaftskunde	Psychologie/ Soziologie
11.25 – 12.10					
12.15 – 13.00					
14.00 – 14.45	Religions- pädagogik	Projekttag Werken/Spiel	Rhythmik	Theorie- Praxis- Gruppen	Auswertung
14.50 – 15.35					
15.40 – 16.25	Sprechstunde Kursleitung				
16.30 – 17.15					

Anlage 3 Trägerspezifische Inhalte

Lehrplan

Übersicht über die SOS-spezifischen TZA-Bausteine während des 1-jährigen Vorpraktikums der 3-jährigen Teilzeitausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik der Sophienpflege in Tübingen für die SOS-Kinderdorfmutter/Jugend- und Heimerzieherin/-erzieher in Kinderdorffamilien

Zeitlicher Rahmen

Für die Vermittlung ist folgender zeitlicher Rahmen vorgesehen:

- 1-jähriges Vorpraktikum: Neueingestelltentagung und Gesprächsmöglichkeiten mit Mitarbeiterinnen der Abteilung AuF während Praxisbesuchen und beim Test in München
- 3 TZA-Schuljahre: jeweils 2 x 2 Tage vor 2 Blockwochen an der FS der Sophienpflege (die SOS-spezifischen Inhalte werden normalerweise jeweils freitags und samstags vor den Blöcken vermittelt).

SOS-Bausteine für die TZA – Lehrplanübersicht

Vorpraktikum	SOS als Träger der Jugendhilfe im Rahmen der Neueingestelltentagung	5 Tage
1. TZA-Jahr:	Die Kinderdorffamilie als Angebot im Jugendhilfeverbund Kinderdorf – Rahmenbedingungen und Leitlinien – Kinderdorfkonzept, Weiterentwicklung und Wurzeln – Umsetzung des gesetzlichen Rahmens – Leitbild, MML, QM-Instrumente Implikationen für ein berufliches Selbstverständnis <i>Referenten:</i> Frau Göbbel, Frau Gollwitzer <i>Teilnehmer:</i> SOS-TZA-Teilnehmerinnen Bindungstheorien – lösungsorientierte Grundlagen für Bindungs- und Beziehungsgestaltung; Handlungsansätze der Bindungstheorie für den Betreuungsrahmen Kinderdorffamilie <i>Referenten:</i> Dr. Scheuerer-Englisch, Herr Kraft, Frau Gollwitzer <i>Teilnehmer:</i> SOS-TZA-Teilnehmerinnen, Erzieherinnen aus KDF-Teams	2 Tage

Fortsetzung Anlage 3

2. TZA-Jahr:	Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und den Eltern bzw. den Herkunftssystemen – Identitätsentwicklung – Zugehörigkeit zu mehreren Familiensystemen Loyalität, Konkurrenzen – Partizipation – Gestaltung von Übergängen <i>Referenten:</i> Frau Wiemann, Frau Gollwitzer <i>Teilnehmer:</i> TZA-Gesamtkurs Qualitätsarbeit und Teamarbeit in der Kinderdorffamilie – Leitlinien – Prozessorientierung – Selbstorganisationsprozess <i>Referenten:</i> Herr Wellessen, Frau Schäfer <i>Teilnehmer:</i> SOS-TZA-Teilnehmerinnen u. a.	2 Tage
3. TZA-Jahr:	Arbeitsrahmen bei Beschäftigung als Kinderdorfmutter oder als Erzieherin in der KDF – arbeitsrechtlicher Rahmen – vertragliche Regelungen <i>Referenten:</i> Frau Wagner, Frau Friedrichs, Frau Gollwitzer <i>Teilnehmer:</i> SOS-TZA-Teilnehmerinnen Einstieg in das 1. Berufsjahr – Strukturen, Rahmenbedingungen und Begleitung <i>Referenten:</i> Frau Schäfer, Frau Gollwitzer <i>Teilnehmer:</i> SOS-TZA-Teilnehmerinnen Öffentlichkeitsarbeit und Medienkompetenz – Im Spannungsfeld der Erwartungen – Methoden und Maßnahmen – Umgang mit den Journalisten <i>Referenten:</i> Herr Damm, Frau Gollwitzer <i>Teilnehmer:</i> TZA-Gesamtkurs (1 Tag), SOS-TZA-Teilnehmerinnen (1 Tag)	1 Tag

SOS-Kinderdorf e.V., Fachbereich Pädagogik, Abteilung Aus- und Fortbildung, Stand: Januar 2002

Anlage 4 Modalitäten zum Kolloquium

Hinweise zum Kolloquium

1 Rechtliche Grundlagen und Organisation

Nach § 7 der „Verwaltungsvorschrift des Sozialministeriums“ beruft das Regierungspräsidium die Auszubildenden auf Vorschlag der Schule zu einem Kolloquium ein.

Das Kolloquium findet vor einem Ausschuss statt, der vom Regierungspräsidium berufen wird. In den Ausschuss werden berufen:

- 1 Vertreter des Regierungspräsidiums als Vorsitzender
- der Schulleiter
- 1 Lehrkraft der Schule
- 2 Vertreterinnen/Vertreter der öffentlichen oder der freien Wohlfahrtspflege (diese werden von der Schule vorgeschlagen)
- gegebenenfalls eine weitere Person als Vertreter des Schulträgers

Der Vorsitzende des Ausschusses leitet das Kolloquium nach einem Plan (Zeit, Gruppeneinteilungen), den die Schule vorschlägt.

Das Kolloquium erfolgt in *Gruppen* von 2 bis 4 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und dauert pro Teilnehmerin/Teilnehmer zirka 15 Minuten.

Die *Gruppenbildung* für das Kolloquium kann entweder nach Ähnlichkeit oder nach Unterschiedlichkeit der ausgewählten Themen erfolgen. Sie erfolgt durch die Schul- beziehungsweise Kursleitung.

Durch das Kolloquium soll festgestellt werden, ob die/der Auszubildende ausreichende Fachkenntnisse für eine Tätigkeit als Erzieherin/Erzieher – Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung – besitzt. Insbesondere soll sie/er beweisen, dass sie/er in der Lage ist, ihre/seine theoretischen Kenntnisse auf die praktische Arbeit anzuwenden.

Wer die Anforderungen nicht erfüllt, kann das Kolloquium 1-mal frühestens nach Ablauf eines Jahres wiederholen. Der Ausschuss entscheidet, ob und wie lange weitere fachpraktische Ausbildungssteile abzuleisten sind. Er kann weitere Auflagen erteilen.

Fortsetzung Anlage 4

2 Formen des Kolloquiums und zeitlicher Ablauf

Nach Rücksprache beim Regierungspräsidium Tübingen stehen 2 alternative Durchführungsformen für das Kolloquium (Fachgespräch) zur Wahl:

Kolloquium

- | | |
|---|--|
| a) In Form einer <i>Präsentation</i> (vgl. 3.1) | b) Mit Hilfe eines <i>Tätigkeits- und Erfahrungsberichtes</i> (vgl. 3.2) |
|---|--|

Dabei ist folgender **Ablauf** vorgesehen:

Rechtzeitig vor dem Kolloquiumstag:	Bis spätestens:
<i>Vorbereitung der Präsentation</i>	<i>Erstellung des Tätigkeits- und Erfahrungsberichtes</i>

Am Kolloquiumstag vor Beginn des Kolloquiums:

<i>Herrichten des Präsentationsraumes</i>	<i>Formulierung einer Frage aus dem Fachthema des Berichtes an die anderen Gruppenmitglieder (Treffen spätestens 30 Min. vor Beginn)</i>
---	--

Im Kolloquium (pro Person ca. 15 Min.):

Vorstellungsrunde (Ausschuss, Auszubildende, Institutionen)

Durchführung der Präsentation (ca. 5 Min.) *Kurzdarstellung des Berichtes (ca. 5 Min.)*

Nach Ablauf des Kolloquiums kann der Antrag auf staatliche Anerkennung bei der Schule gestellt werden.

Die Auszubildenden treffen die Wahl in Absprache mit der Kursleiterin rechtzeitig vor Beginn des Kolloquiums, spätestens aber bis zum ...

3 Weitere Erläuterungen zu den obigen Formen und zum Ablauf des Kolloquiums

3.1 Kolloquium in Form einer Präsentation

Vorbereitung und Durchführung

Jede/jeder Auszubildende präsentiert die eigene Institution sowie ein pädagogisches Thema aus seiner Praxis. Die *Präsentation* kann – je nach Thema – in *unterschiedlicher Form* erfolgen (zum Beispiel Collage, Ausstellung von Materialien, kurzer Videoclip u.a.). Dabei sollen die wichtigsten Informationen und Inhalte in überschaubarer, verständlicher Form dargestellt werden. Das *Thema* soll sich *direkt auf die Praxis beziehen* und die Möglichkeit bieten, es (eventuell auch kontrovers) zu diskutieren (zum Beispiel Erlebnispädagogik für Mädchen, Elternarbeit, Teamarbeit u.a.).

Fachgespräch

Das Fachgespräch beginnt nach der Vorstellungsrunde und der Durchführung der Präsentation. Es soll dabei eine Diskussion mit den Gruppen- und Ausschussmitgliedern bezüglich der Themen und Inhalte der Präsentation erfolgen.

3.2 Kolloquium mit Hilfe eines Tätigkeits- und Erfahrungsberichtes

Tätigkeits- und Erfahrungsbericht

Erstellung

Der Bericht wird erstellt nach Richtlinien für den Tätigkeits- und Erfahrungsbericht.

Kurzdarstellung des Berichtes im Kolloquium

Das Thema des Berichtes soll im Kolloquium nach folgenden drei Gesichtspunkten kurz (3 bis 5 Min.) dargestellt werden:

- Welche fachlichen Erkenntnisse haben Sie bei der Bearbeitung Ihres Themas gewonnen?
- Was bleibt bei (der Bearbeitung) Ihrer Thematik noch offen, beziehungsweise welche Problematik besteht weiterhin?
- Welche weiterführenden Aspekte (thematisch, berufsfeldbezogen, persönlich) ergeben sich aus (der Bearbeitung) Ihrer Thematik?

Fachgespräch

Das Fachgespräch beginnt nach der Vorstellungsrunde und den Kurzdarstellungen der Berichte mit einer Frage, die jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer aus ihrem/seinem Bericht heraus (Fachthema) an die anderen Gruppenmitglieder (als Vertreterinnen/Vertreter) ihrer/seiner Einrichtungen beziehungsweise ihres/seines Berufsfeldes formuliert. Es soll anschließend eine Diskussion mit den Gruppenmitgliedern und den Ausschussmitgliedern erfolgen.

4 Beantragung der staatlichen Anerkennung

In der Kolloquiumswoche erhalten Sie einen Vordruck (Antrag auf staatliche Anerkennung). Sobald Sie die Ausbildung beendet haben, können Sie den Antrag bei der Schule mit den obigen Unterlagen zur Weiterleitung an das Regierungspräsidium stellen.

Führungszeugnis

Zur Beurteilung durch die Praxisstelle: Vom Regierungspräsidium werden nur Beurteilungen anerkannt, in denen der *Gesamtzeitraum der Ausbildung* aufgeführt ist. Das *Ausstellungsdatum* der Beurteilung soll *möglichst nicht vor dem Datum der Beendigung* der Ausbildung sein.

Außerdem muss die Beurteilung beinhalten, dass Sie sich im Berufsfeld *bewährt* haben und für den Beruf der Jugend- und Heimerzieherin/des -erziehers *geeignet* sind. (Bitte hier nur Originale oder beglaubigte Kopien einreichen.)

Einen Gliederungsvorschlag für die Beurteilung erhalten Sie von der Schule.

Anlage 5 Ausbildungsplan

Ausbildungsplan für die fachpraktische Ausbildung (TZA)

Der Ausbildungsplan ist für Praxisstelle, Auszubildende und Fachschule ein verbindlicher Leitfaden für die 3-jährige Ausbildung. Er dient der systematischen Zusammenstellung der Aufgabenbereiche, in die die Auszubildenden während der fachpraktischen Ausbildung eingeführt werden beziehungsweise für die sie zuständig sein sollen.

Die Notwendigkeit des Ausbildungsplans ergibt sich aus der Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung über die staatliche Anerkennung von Erzieherinnen/ Erziehern, Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung, vom 22.09.1981. Dort ist in § 5 für die Ausbildung vorgegeben:

- Das Berufspraktikum ist nach einem Ausbildungsplan durchzuführen, der von der Ausbildungsstelle nach den Richtlinien der Schule aufgestellt wird. Der Ausbildungsplan muss eine gründliche praktische Ausbildung in der Jugend- und Heimerziehung sicherstellen.

Da bei der TZA das Berufspraktikum in die Ausbildung integriert ist, liegt hier der Ausbildungsplan der gesamten 3-jährigen fachpraktischen Tätigkeit zugrunde. Der Ausbildungsplan wird in Verantwortung der Praxisstelle in der Regel von der Praxisanleiterin/dem Praxisanleiter zusammen mit der/dem Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung erstellt. Im Ausbildungsplan wird festgehalten, welche Aufgaben- und Verantwortungsbereiche im Lauf der TZA vermittelt werden sollen, mit dem Ziel, die Auszubildenden zur selbstständigen Übernahme dieser Bereiche zu befähigen.

Der Ausbildungsplan wird der Fachschule spätestens drei Monate nach Ausbildungsbeginn vorgelegt.

Der folgende *Gliederungsvorschlag* wurde in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis der Jugend- und Heimerziehung sowie Lehrerinnen und Lehrern der Fachschule ausgearbeitet und wird – je nach Entwicklungen in Praxis und Theorie – fortgeschrieben. Die Aufgabenbereiche sind entsprechend der Kompetenzbereiche der fachpraktischen Ausbildung folgendermaßen systematisiert:

- I. Methoden in der sozialpädagogischen Arbeit
- II. Persönlichkeitsbildung
- III. Kooperation in der Einrichtung
- IV. Institution und andere Kooperationspartner

Der Gliederungsvorschlag dient als *allgemeines Gliederungsgerüst*, das von der Praxisstelle – je nach spezifischer Aufgabenform – modifiziert werden kann. Selbstverständlich sind im Ausbildungsplan nur die Aufgabenbereiche aufzuführen, die für die jeweilige Arbeit in der Einrichtung bedeutsam sind. Der Ausbildungsplan soll entsprechend der oben genannten Kompetenzbereiche gegliedert sein. Die zugeordneten Aufgabenbereiche sollten so konkret wie möglich formuliert werden.

- Der Ausbildungsplan muss – auf *offiziellem Papier* (Briefkopf) der Einrichtung – mit *Datum* versehen und *von Heimleiterin/Heimleiter, Praxisanleiterin/Praxisanleiter* sowie *von der/dem Auszubildenden unterzeichnet* sein. Er wird dem *Praxisbuch beigeheftet*.
- In den regelmäßig stattfindenden Anleitungsgesprächen werden die einzelnen Elemente des Ausbildungsplans besprochen und anschließend im beiliegenden Formblatt *Kurzprotokoll Anleitungsgespräch* dokumentiert.
Um einen Überblick über die behandelten Inhalte zu erlangen, werden diese jeweils zum Ende des 1. und 2. Ausbildungsjahres in den beiliegenden Formblättern *Zusammenstellung behandelte Ausbildungsplaninhalte* aufgelistet. Dabei können festgelegte Inhalte des Ausbildungsplans für das darauf folgende Jahr ergänzt beziehungsweise fortgeschrieben werden.

Gliederungsvorschlag für einen Ausbildungsplan

Name der/des Auszubildenden

TZA-Kurs (Beginn und Ende)

Beginn der fachpraktischen Arbeit

Institution

Praxisstelle

Name der Praxisanleiterin/des Praxisanleiters

Ausbildungsplan für den Zeitraum von: _____ bis: _____

Fortsetzung Anlage 6

I. Methoden in der sozialpädagogischen Arbeit

1 Arbeit mit Gruppen und Einzelnen

- Gestaltung des Alltages, Regeln und Rituale
- Spielmöglichkeiten in der Gruppe und mit Einzelnen
- Förderung Einzelner und Gestaltung des Gruppenlebens

Ziele

- Kennenlernen der Alltagsstrukturen in der Gruppe
- Lernen, einzelne Kinder/Jugendliche sowie die Gruppe zu beschäftigen
- Alltag gestalten und als pädagogisches Mittel sinnvoll nutzen
- Flexibles Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen im pädagogischen Alltag
- Verantwortung für eine Gruppe/Leitung einer Gruppe

2 Freizeitbereich

- Freizeitmöglichkeiten in und außerhalb der Einrichtung
- Information über Beschaffung und Organisation von Materialien
- Freizeitinteressen der Kinder und Jugendlichen
- Methodisches Vorgehen bei Freizeitaktivitäten (zum Beispiel erlebnispädagogische Projekte, Ferienfreizeiten)

Ziele

- Selbstständige Planung, Durchführung und Auswertung von Freizeitangeboten in und außerhalb der Einrichtung

3 Gespräche mit Kindern und Jugendlichen

- Spontane Gespräche mit Einzelnen und der Gruppe
- Gespräche, die sich aus dem Tagesablauf ergeben (zum Beispiel beim Kochen, Spielen)
- Besprechung von Problemen der Kinder und Jugendlichen
- Konfliktgespräche
- Institutionalisierte regelmäßig stattfindende Gespräche

Ziele

- Selbstständige Planung, Durchführung und Auswertung von Gesprächen

4 Zusammenarbeit mit Eltern

- Teilnahme an Elterngesprächen
- Teilnahme an Elternbesuchen
- Korrespondenz und Telefonate (Alltagskontakte) mit den Eltern

Ziele

- Selbstständige Kontaktaufnahme und -pflege mit den Eltern
- Selbstständiges Führen von Elterngesprächen

5 Bereiche Schule/berufliche Ausbildung/Fort- und Weiterbildung

- Gespräche mit Lehrerinnen/Ausbilderinnen und Lehrern/Ausbildern der Kinder und Jugendlichen
- Teilnahme an Elternabenden
- Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten (Lernhilfe, Hausaufgabenunterstützung)
- Einsicht und Mitbeteiligung bei Schul- und Berufsfindung sowie Berufsausbildung

Ziele

- Kontaktpflege mit Lehrerinnen und Lehrern, gegenseitiger Austausch
- Fähigkeit zu Hilfestellungen bei Schul-/Berufsbildung beziehungsweise Berufsfindung

6 Mitbeteiligung an Hilfeplanungen

- Sammeln von Daten
- Teilnahme an Fallbesprechungen und Hilfeplangesprächen
- Schriftliche Fixierung

Ziel

- Aktive Mitarbeit bei der Hilfeplanung

7 Hauswirtschaftlich-pflegerischer Bereich

- Organisation der Haushaltsführung (Teilnahme an Planung, Durchführung, Auswertung)
- Krankenpflegerische Versorgung
- Arztbesuche
- Notfallbehandlungen

Ziele

- Selbstständige Haushaltsführung
- Durchführung pflegerischer Maßnahmen

8 Effektive Arbeitsgestaltung

- Dokumentation/Berichterstattung
- Tagesbericht
- Lernen der Beschreibung von Situationen und Abläufen
- Erkennen und Abgrenzen subjektiver Faktoren
- Klären von Funktion und Anforderung der Tagesberichte
- Beobachtungsbericht
 - kurzfristig: über bestimmte Situationen oder kurze Zeiträume
 - langfristig: über einzelne Kinder/Jugendliche oder die Entwicklung von Gruppenprozessen
- Verarbeitung des gesammelten Materials
- Verwaltung in der Gruppe (Bestellungen, Abrechnungen, Kassenführung)

Ziele

- Selbstständige Anfertigung verschiedener Berichte unter Berücksichtigung der Zusammenhänge von Funktion, Form und Inhalt
- Beschreibung und Analyse der eigenen Arbeit auf einer Metaebene
- Selbstständige Durchführung verwaltungstechnischer Aufgaben

II. Persönlichkeitsbildung

1 Kenntnisse der eigenen Person

- Umgang mit Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen
- Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg
- Stressbewältigung

Ziele

- Kenntnis der eigenen Person, Nutzbarmachen von Stärken und Schwächen
- Weiterentwicklung der persönlichen und pädagogischen Fähigkeiten
- Entwickeln eines distanzierten, betrachtenden, relativierenden Verhältnisses zu sich selbst und zu anderen

2 Soziale kommunikative Kompetenzen

- Umgang mit Konflikten
- Gesprächsführung
- Regelmäßiges Feedback

Ziel

- Fähigkeit zu situationsangemessenem Einsatz von sozialen kommunikativen Kompetenzen

3 Eigenständiges und eigenverantwortliches Verhalten

- Grenzziehung
- Selbststärkung/Selbstsicherheit
- Kräfteinsatz, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement
- Zielorientierte Handlungsplanung/Strategien, „aus Fehlern lernen“

Ziel

- Vernetzte Entwicklung eigenständigen und eigenverantwortlichen Verhaltens in unterschiedlichen pädagogischen Alltagssituationen

III. Kooperation in der Einrichtung

1 Zusammenarbeit im Team

- Partnerschaftliche Zusammenarbeit im Tagesablauf
- Teambesprechungen (Teilnahme, Vorbereitung, Leitung)
- Kommunikation und Absprachen mit Anleiterin/Anleiter

Ziele

- Koordiniertes und kooperatives Vorgehen
- Aktive Teilnahme an Besprechungen sowie schrittweise Übernahme von Protokollführung und Gesprächsleitung

2 Teilnahme am Kommunikationssystem der Einrichtung

- Teilnahme an Besprechungen einrichtungsinterner Gremien
- Praktikantinnen-/Praktikantenbesprechung
- Fortbildungsveranstaltungen, Fachtagungen und -kongresse etc.

Ziele

- Beteiligung an einrichtungsinternen Prozessen
- Möglichkeiten der Fortbildung innerhalb des Berufsfeldes

3 Zusammenarbeit mit anderen internen Bereichen

- Heimleitung
- Verwaltung
- Therapeutinnen/Therapeuten
- Psychologinnen/Psychologen
- Hauswirtschaftlicher Bereich
- Technischer Bereich
- Sonstige Bereiche

Ziel

- Fähigkeit zu Kooperation und Koordination

IV. Institution und andere Kooperationspartner**1 Kennenlernen der Arbeitsbereiche der Institution**

- Aufgaben und Ziele der Einrichtung
- Regeln und Normen der Institution
- Geschichte und Einrichtungskultur
- Träger, Einrichtungsbereiche und Organisation
- Verwaltung
- Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter und deren Funktion
- Betriebsrat, Mitarbeiterinnen-/Mitarbeitervertretung
- Entscheidungsstrukturen und Gremien
- Umfeld der Einrichtung

Ziel

- Einführung in und umfassende Kenntnisse über die Gesamteinrichtung

2 Struktur des speziellen Arbeitsfeldes (Praxisstelle)

- Gruppengröße, -zusammensetzung, -prozess
- Regeln und Normen in der Gruppe
- Tagesablauf
- Einzelne zu Betreuende
- Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter/Team/Teamstruktur
- Dienstplan
- Erwartungen an die Auszubildende/den Auszubildenden

Ziele

- Einführung in und umfassende Kenntnisse über die Praxisstelle
- Integration in das Mitarbeiterinnen-/Mitarbeiterteam

3 Konzeptionsarbeit

- Konzeptionelle Grundlagen der Arbeit in der Einrichtung
- Konzeption der Praxisstelle
- Entwicklung und Umsetzung von Konzeptionen (z. B. Planung eines Praxisprojektes)

Ziele

- Kennenlernen der konzeptionellen Rahmenbedingungen
- Fähigkeit zum Entwerfen und Umsetzen von Konzeptionen für das Praxisfeld

4 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie Behörden, Beratungsstellen, Vereinigungen und Vereinen (z. B. Jugend-, Sozial-, Arbeits-, Gesundheitsamt; Gericht, Polizei; Erziehungsberatungsstelle; Sportverein, Jugendhäuser, CVJM etc.)

- Kontaktaufnahme
- Gespräche
- Korrespondenz
- Teilnahme an Sitzungen

Ziele

- Kennenlernen der zuständigen Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter und der Arbeitsweise der Behörden
- Selbstständige Kontaktaufnahme und -pflege zu Vereinen und Vereinigungen

5 Kooperation im Gemeinwesen

- Institutionen
- Nachbarschaft
- Eltern und Schule
- Wichtige Einzelpersonen

Ziele

- Kennenlernen der Netzwerkarbeit im Gemeinwesen
- Nutzung des Gemeinwesens als Ressource
- Anregung neuer Strukturen

Datum

Auszubildende/Auszubildender

Praxisanleiterin/-anleiter

Anlage 7 Praxisanleitung innerhalb der Einrichtungen

Ein zentraler Baustein der fachpraktischen Ausbildung besteht in der Anleitung der Auszubildenden vor Ort. Hierfür muss allen Auszubildenden eine Praxisanleiterin/ein Praxisanleiter in der Einrichtung zur Verfügung stehen.

I. Voraussetzungen der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter

Die Praxisanleiterinnen und -anleiter der TZA-Auszubildenden sollen folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Qualifikation als Erzieherin/Erzieher, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge o. Ä.
- Mindestens zwei Jahre Berufserfahrung innerhalb der Einrichtung
- Möglichst Vollzeitbeschäftigung
- Wünschenswert: eine entsprechende Fortbildung im Bereich der Anleitung

II. Anleitungsgespräche

Die Anleitungsgespräche erfolgen mindestens 14-tägig (Dauer 2 Stunden) zu einem festgelegten Termin (möglichst ungestört) innerhalb der Dienstzeit. Darüber hinaus soll den Auszubildenden die Möglichkeit geboten werden, an allgemeinen Praktikantinnen-/Praktikantentreffen der Einrichtung teilzunehmen.

III. Aufgaben der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter

Die Aufgaben der Praxisanleiterinnen und -anleiter bestehen insbesondere aus folgenden Punkten:

1 Beratung der Auszubildenden

- Unterstützung der Auszubildenden bei der Reflexion des eigenen Verhaltens, Selbst- und Fremdeinschätzung, Aufzeigen von Konfliktlösungsmöglichkeiten
- Bearbeitung von Schwierigkeiten und Problemen der Auszubildenden in der Einrichtung
- Gegebenenfalls Weitervermittlung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beziehungsweise deren Einbezug in die Einrichtung, die eine beratende Funktion innehaben

2 Mitwirkung und Unterstützung der Auszubildenden bei der Umsetzung des Praxisbuches

- Erstellung eines Ausbildungsplanes, der die Aufgabenbereiche der Auszubildenden systematisch zusammenstellt
- Erstellung von Praxisübungen aus der Fachpraxis und gegebenenfalls Reflexion durchgeführter Übungen
- Unterstützung/Hilfestellung bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Praxisprobe

3 Kooperation

- Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Fachschule und der Ausbildungsgruppen
- Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtung, die an der TZA beteiligt sind

Fortsetzung Anlage 7

4 Beurteilung der Auszubildenden

- Als Unterlage für die Beantragung der staatlichen Anerkennung zum Abschluss der TZA benötigt die Fachschule eine Beurteilung über die fachpraktische Arbeit der Auszubildenden, die von der Anleiterin/dem Anleiter erstellt wird. Diese Beurteilung soll Auskunft geben über die Leistungen in der Praxisstelle und die Bewährung/Eignung der Auszubildenden, verantwortlich sozialpädagogisch tätig zu sein. Ein Beurteilungsbogen mit Gliederungsvorschlag wird den Anleiterinnen und Anleitern vor Abschluss der Ausbildung von der Fachschule gestellt.
- Gegebenenfalls werden Praxisanleiterinnen und -anleiter die fachpraktische Prüfung der Auszubildenden, die im 3. Ausbildungsjahr im Rahmen der Abschlussprüfungen stattfindet, als Zweitprüferin/Zweitprüfer beurteilen. Dies erfolgt in Absprache mit der Fachschule.

IV. Praxisanleiterinnen-/Praxisanleitertreffen

Einmal jährlich findet für alle Praxisanleiterinnen und -anleiter der TZA ein Treffen statt, das von der Fachschule organisiert wird. Themenschwerpunkte dieser Treffen sind u.a.

- Durchführung der fachpraktischen Ausbildung nach den Vorgaben der Schule
- Informationen über den TZA-Verlauf und die theoretische Ausbildung
- Einbringen von Praxisthemen, die in der Fachschule aufgegriffen werden können
- Vermittlung methodischer Kompetenzen in der Anleitung (Gesprächsführung, Situationsklärungen, Krisenintervention u.a.)

Die Praxisanleiterinnen-/Praxisanleitertreffen dienen also zum einen dem Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtungen und der Fachschule und somit einer Verbindung zwischen Fachpraxis und Fachtheorie. Zum anderen sollen hier Methoden und Techniken vermittelt werden, die den Praxisanleiterinnen und -anleitern die Möglichkeit bieten sollen, Anleitungsgespräche und -situationen konstruktiv zu gestalten.

Anlage 8 Praxisübungen aus der Fachpraxis

Allgemeines

Die/der Auszubildende führt pro Ausbildungsjahr mindestens eine Praxisübung pro Kompetenzbereich aus der Fachpraxis durch.

Die Kompetenzbereiche, innerhalb deren die/der Auszubildende theoretische und praktische Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen soll, sind

- Kompetenzbereich 1: Methoden in der sozialpädagogischen Arbeit
- Kompetenzbereich 2: Persönlichkeitsbildung
- Kompetenzbereich 3: Kooperation in der Einrichtung
- Kompetenzbereich 4: Institution und andere Kooperationspartner

Diese Praxisübungen beziehen sich direkt auf die Fachpraxis und werden – je nach Bedingungen, Anforderungen und Interessen der Praxisstelle – im Laufe der Ausbildung *gemeinsam zwischen Praxisanleiterin/Praxisanleiter und Auszubildender/Auszubildendem ausgesucht und entwickelt*. Die Praxisübungen aus der Fachpraxis werden in Form von *Kurzprotokollen* von der/dem Auszubildenden schriftlich *dokumentiert* und in *Anleitungsgesprächen* mit der Praxisanleiterin/dem Praxisanleiter besprochen und *reflektiert*.

Die Praxisübungen sollen *in den Alltag integrierbar und leicht umsetzbar* sein (nicht in erster Linie zeit- und kostenintensiv!). Deshalb muss auch der *finanzielle Hintergrund* berücksichtigt werden, das heißt, ob Teile einer Praxisübung von der Einrichtung bezuschusst werden, ob zu betreuende Kinder beziehungsweise Jugendliche sich an den Kosten beteiligen etc.

Für die gemeinsame Erstellung von Praxisübungen sollen (vor der Durchführung) *folgende Schritte* durchlaufen werden:

- Formulierung* der Praxisübung (Beschreibung der Aufgabe)
Dies soll konkret und nachvollziehbar erfolgen und sich auch auf andere ähnliche Aufgaben übertragen lassen.
- Ziele* der Praxisübung
Dabei sollen Ziele für die/den Auszubildenden (welche Kompetenzen sollen erreicht werden?) und Ziele für die Klientel aufgeführt werden.
- Zeitraumen* der Praxisübung
 - für die Planung/Vorbereitung
 - für die Durchführung
 - für die Reflexion/Dokumentation
- Eventuell notwendige *Materialien* für die Praxisübung
- Einordnung der Praxisübung in den Ausbildungsverlauf*
 - 1. Ausbildungsjahr, 2. Ausbildungsjahr, 3. Ausbildungsjahr, variabel
- Eventuell *Formulierung darauf aufbauender Praxisübungen*

Anlage 9 Praxisübungen aus der Fachtheorie

Das folgende Formblatt „Praxisübungen aus dem Fachunterricht“ zeigt eine Übung aus dem Fach Psychologie/Soziologie:

Fach Psychologie/Soziologie

<i>Kompetenzbereich</i>	Persönlichkeitsbildung
<i>Schwerpunkt</i>	Kenntnis der eigenen Person/eigenständiges und eigenverantwortliches Verhalten
<i>Thema</i>	Planung und Durchführung einer Selbstbeobachtung
<i>Durchführung der Übung</i>	bis zum nächsten Block, erste Psychologiestunden

- 1 Formulierung der Praxisübung beziehungsweise Angabe der Unterrichtsmethoden und -inhalte, die in die Praxis umgesetzt werden sollen

Führen Sie bitte auf der Grundlage des Psychologie-/Soziologieunterrichts und des Arbeitsblattes 2.4.3 eine Woche lang eine Selbstbeobachtung bei sich durch.

2 Ziele der Praxisübung

- Erlernen einer Beobachtungsmethodik
- Schaffung einer Distanz („betrachtendes Verhältnis“) zum eigenen Verhalten
- Auseinandersetzung mit eigenen Schwächen
- Vorbereitung für Selbststeuerung und Selbstmodifikation

3 Zeitrahmen der Praxisübung

- Vorbereitung, Auswahl einer Verhaltensweise und Erstellung eines Beobachtungsrasters zirka 1 Stunde
- Protokollierungszeit täglich 5 bis 10 Minuten, das heißt über eine Woche zirka 1 Stunde
- Auswertung, grafische Darstellung und schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse zirka 2 Stunden

4 Materialien für die Praxisübung

- Arbeitsblätter aus dem Psychologieunterricht
- Beobachtungsraster, Ergebnispräsentation, Formblatt

Datum und Unterschrift der Lehrkraft

Anlage 10 Beurteilungskriterien für die Praxisprobe und die fachpraktische Prüfung

Bewertung der fachpraktischen Prüfung von _____ am _____

Als Orientierung für die Punktevergabe sollen die folgenden *Bewertungsgesichtspunkte* gelten. Bitte tragen Sie im folgenden Raster stichwortartig die Gründe für die Vergabe Ihrer Punkte ein, insbesondere bei Punktabzug. Für besonders gelungene (Teil)ausführungen können bis zu 5 Sonderpunkte (aber nicht mehr als 20 Punkte insgesamt!) vergeben werden.

Beginn _____ Ende _____

Bewertungskriterien	Bewertung	Punkte
1. Zielerreichung Inwiefern sind die vorgesehenen Ziele realistisch und erreicht worden, woran ist das ersichtlich?		max. 5 Punkte
2. Angebot Ist das Angebot angemessen, z.B. – Atmosphäre/Raumgestaltung – genügend Materialien – interessant/motivierend – altersgemäß – zeitl. Ablauf (z.B. Startsituation)		max. 5 Punkte
3. Klientel Einbezug/Förderung der Teilnehmerinnen/Teilnehmer, z.B. – Aufgaben abgeben – Aktivitäten entwickeln lassen/ vorhandene Stärken nutzen – Mitwirkung/Beteiligung – Förderung von gegenseitiger Hilfe/Unterstützung zwischen den Kindern und Jugendlichen, – Gemeinsamkeiten betonen – ggf. Gruppeneinteilung		max. 5 Punkte
4. Ich als Gruppenleiterin/-leiter, z. B. – Überblick über die Gruppe – Einbezug einzelner Kinder und Jugendlicher – Entlastung durch Delegation – Entlastung durch Sicherheit/ Routine im Umgang mit Medien, Geräten usw. – Einsatz des Körpers als Medium – belohnendes Verhalten		max. 5 Punkte
Sonderpunkte z. B. für – Umgang mit Störungen – Raumgestaltung usw.		max. 5 Punkte
gesamt		max. 20 Punkte

Fortsetzung Anlage 10

Bewertung der fachpraktischen Prüfung

Name Prüferin/Prüfer _____

____ Erstprüferin/-prüfer ____ Zweitprüferin/-prüfer

Punkte _____ Note _____

Datum _____ Unterschrift _____

Umsetzung von Punkten in Notenbewertung

Punkte	Note
20	1,0
19 – 18	1,5
17 – 16	2,0
15 – 14	2,5
13 – 12	3,0
11 – 10	3,5
9 – 8	4,0
7 – 6	4,5
5 – 4	5,0
3 – 2	5,5
1	6,0

Anlage 11 Informationen zur fachpraktischen Prüfung

Informationen zur fachpraktischen Prüfung

„In der fachpraktischen Prüfung soll festgestellt werden, ob der Schüler die in der Ausbildung vermittelten Fachkenntnisse in der Praxis anwenden kann.“ (Prüfungsordnung des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung, § 5 Abs. 1)

Erst- und Zweitprüferin und -prüfer werden von der Fachschule zugeteilt. Die Prüfungen erfolgen einrichtungsbezogen, das heißt, dass alle Auszubildenden aus einer Einrichtung die Prüfung in der Regel nacheinander an einem Tag absolvieren. In der Regel ist der Erstprüfer der betreuende Lehrer der Theorie-Praxis-Gruppe (TPG), der Zweitprüfer kommt aus der Einrichtung.

Für die Erstellung des Prüfungsplans schlagen die Auszubildenden einen Prüfungstermin vor,

der bis spätestens _____ mit dem TPG-Lehrer abgesprochen, bei der Kursleiterin eingereicht und von der Fachschule bestätigt werden muss.

Form und Gliederungsraaster für den Bericht (schriftliche Ausarbeitung) zur fachpraktischen Prüfung

Der Bericht dient der Vorbereitung der fachpraktischen Prüfung, die im Zeitraum vom

_____ bis _____ stattfindet.

Das folgende Gliederungsraaster für den Bericht zur fachpraktischen Prüfung ist als Orientierung vorgesehen. Die Bewertung des Berichtes ergibt die Anmeldenote für die fachpraktische Prüfung.

Der Bericht für die fachpraktische Prüfung muss spätestens bis _____ in 3-facher Ausfertigung (Erstprüfer/Zweitprüfer/Regierungspräsidium) bei der Fachschule abgegeben werden.

Äußere Form

DIN A4, gebunden, 1½-zeilig, grünes, kartoniertes Deckblatt mit Aufkleber (Name, Einrichtung, Prüfungstermin), erste Seite und abschließende Erklärung nach beiliegendem Muster.

Gliederungsraaster

- a Beschreibung der Institution und ihrer Aufgaben und Ziele
- b Beschreibung der Gruppe/des Projektes, ihrer Aufgaben und Ziele sowie der Kinder und Jugendlichen (bei kleineren Einrichtungen fallen die Punkte a und b zusammen)
- c Beschreibung des konkreten Angebotes (Begründung, Ziele, Ablaufplanung, mögliche Schwierigkeiten bei der Durchführung)

Der gesamte Bericht sollte einen Umfang von zirka 15 Seiten aufweisen.

Anlage 12 Fragebogen zum Praxistausch

Strukturleitfaden für die Vorbereitung (VB 1)

Name

Einrichtung, in der Sie fest angestellt sind

Tauscheinrichtung

- a Nach welchen *Gesichtspunkten* habe ich die *Tauscheinrichtung*/Gruppe *ausgewählt*?
- b Welche *Bilder/Vermutungen/Einschätzungen* habe ich *schon jetzt* von der Tauscheinrichtung?
- c Welche *Erwartungen* habe ich an die dortige Arbeit
 - ganz allgemein,
 - bezogen auf die Kinder und Jugendlichen,
 - bezogen auf die Teammitarbeiterinnen/-mitarbeiter,
 - bezogen auf die Fachdienste,
 - bezogen auf die Leitung?
- d Was möchte ich an *fachlich-konzeptionellen Arbeitsformen* und *Inhalten kennen lernen*?
- e Wann wäre ich *unzufrieden* in der Tauscheinrichtung?
- f Was möchte ich für mich in der Tauscheinrichtung *lernen*?
- g Was ist mir *sonst noch wichtig* in Bezug auf die Tauscheinrichtung?

Anlage 13 Fragebogen zur Erhebung nebenamtlicher Lehrkräfte

Name, Vorname

Geburtstag und -jahr

Privatanschrift

Einrichtung und Dienstanschrift

Telefonisch erreichbar:

dienstlich, zu welcher Uhrzeit am ehesten

privat, zu welcher Uhrzeit am ehesten

Ausbildungsabschluss als

Ausbildungsinstitution und Jahr des Abschlusses

Fort-/Weiterbildungen in den letzten 5 Jahren

Welche Therapie-, Beratungs- oder Supervisionsausbildung haben Sie?

In der jetzigen Einrichtung tätig seit

Vorherige berufliche Erfahrungen:

Zeitraum	Einrichtung	Tätig als

Bisherige Erfahrungen als Lehrerin, Dozentin/Lehrer, Dozent:

Bisherige Erfahrungen in der Anleitung und/oder Ausbildung von Berufsanfängerinnen/-anfängern

seit, von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern seit

Fortsetzung Anlage 13

Welche Themen könnten Sie im Rahmen der Teilzeitausbildung anbieten?

a

b

c

d

e

Bitte füllen Sie für jedes genannte Thema einzeln einen Bogen „Kommentar zum Unterrichtsangebot“ aus.

Bitte klären Sie mit Ihrem Einrichtungsleiter ab:

- Wie viele Stunden beziehungsweise Tage könnten Sie pro Jahr unterrichten?
- Wie viel Zeit könnten Sie pro Jahr für konzeptionelle Abstimmungen mit der Schule und unterrichtsdidaktische Fortbildungen (Erwachsenenbildung) aufbringen?
- In welchem Textverarbeitungsprogramm haben Sie eigene PC-Kenntnisse?
- Was glauben Sie, ist sonst noch über Ihre Person für uns von Wichtigkeit?

Ihre Anmerkungen, Wünsche, Kommentare:

Datum und Unterschrift

Anlage 14 Kommentar zum Unterrichtsangebot

Name der Lehrerin/des Lehrers _____

I. Thema/Inhalte/Ziele

1 Thema/Titel des Angebotes

2 Inhaltliche Schwerpunkte (Kurzbeschreibung)

3 Lernziele

II. Fächer- und Berufsfeldbezug

1 Bezug zu anderen Unterrichtsangeboten oder Fächern (Fächer siehe Rückseite, bitte ankreuzen)

2 Berufsfeldbezug (Jugend-, Erziehungs-, Behindertenhilfe etc.)

III. Zeiten und Arbeitsformen

1 Zeitlicher Umfang des Angebots

stundenweise	halbtags	ganztags	Blockveranstaltung
___ 2 bis 4 Stunden	___ vormittags	___ 1 Tag	___ (1 Woche)
	___ nachmittags	___ 2 Tage	
		___ 3 Tage	

2 Arbeitsformen

___ Vorlesung	___ einübend-handlungsorientiert	___ fach-/stofforientiert
___ Seminar	___ medial-gestaltend	___ diskussionsorientiert
___ Projekt	___ praxisbegleitend	___ erfahrungsorientiert
___ Fernstudium	___ Kasuistik (Fallerarbeitung)	
___ Exkursion	___ Teamteaching	

Fortsetzung Anlage 14

IV. Eventuelle Leistungsnachweise

___ Klausur	___ Referat	___ Abschlussarbeit
___ mündliche Prüfung	___ Protokoll	___ Gruppenarbeit
___ fachpraktische Prüfung	___ Bericht	___ Kursarbeit

V. Notwendige Arbeitsgeräte, Arbeitsräume, Materialien

Erläuterung zu II.1:

Fächerübersicht über die an der Fachschule in der Teilzeitausbildung angebotenen Unterrichtsfächer

a Prüfungsfächer

___ Pädagogik
___ Psychologie/Soziologie
___ Didaktik und Methodik
___ Jugend und Sozialhilfe
___ Rechts- und Berufskunde
___ Gesundheitslehre
___ Fachpraxis

b Allgemein bildende Fächer

___ Religionspädagogik
___ Deutsch, Jugendliteratur
___ Gemeinschaftskunde, Politik
___ Kommunikation
___ Wirtschaftsführung und Ernährung

c Musisch-mediale Fächer

___ Medienpädagogik
___ Spielpädagogik
___ Werken
___ Musikpädagogik
___ Rhythmik
___ Sport

(Bitte den eventuellen Bezug Ihres Unterrichtsangebotes ankreuzen, sofern dies möglich ist.)

Anlage 15 Fortbildung für nebenamtliche Lehrkräfte

Grundlagen und Methoden der Erwachsenenbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik, dritte Trainingseinheit

Termin

Ort

Referent

Organisation

Kostenbeitrag

Inhalt

Wie führe ich eine Seminareinheit durch? Was muss ich bei der Vorbereitung berücksichtigen? Welche Inhalte möchte ich mit welcher Methode vermitteln?

Methodenkenntnisse und ihr sicherer Einsatz sind ein zentrales Element für einen gelungenen Seminarablauf. In der dritten Trainingseinheit der Fortbildungsreihe „Grundlagen und Methoden der Erwachsenenbildung“ werden Seminarmethoden vorgestellt, die im Rahmen eines TZA-Einsatzes bei Seminaren und Projekttagen verwendet werden können. Dabei erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung Gelegenheit, unterschiedliche Methoden der Erwachsenenbildung selbst auszuprobieren.

Programmübersicht

9.30 Uhr	Begrüßung/Brezelfrühstück
10.00 Uhr	Schulische Rahmenbedingungen der TZA zur Jugend- und Heimerzieherin/zum -erzieher an der Fachschule für Sozialpädagogik in Tübingen; Informationen zu den Teilnehmerinnen/Teilnehmern; Einsatz nebenamtlicher Lehrerinnen und Lehrer
10.30 Uhr	Referent: Unterrichtsmethoden in der Erwachsenenbildung
12.45 Uhr	Mittagessen/Pause
14.00 Uhr	Übung von Unterrichtsmethoden in der Erwachsenenbildung
15.30 Uhr	Plenum/Auswertung

Anlage 16 Einladung an alle Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter der Teilzeitausbildung zum zweiten Praxisanleiterinnen-/Praxisanleitertreffen

Termin

Ort

Organisation

Übersicht

9.30 Uhr	Brezelfrühstück (Raum _____) Möglichkeit zum informellen Kontakt
10.00 Uhr	Begrüßung/Informationen zum derzeitigen TZA-Kurs und zum Stand der fachpraktischen Ausbildung; Praxistausch, Praxisprobe u.a.
10.30 Uhr	Austausch über die Umsetzung des fachpraktischen Ausbildungskonzeptes: Besprechung inhaltlicher und organisatorischer Vorgehensweisen
12.30 Uhr	Mittagessen/Pause
13.30 Uhr	Arbeit mit Berufspraktikantinnen, Anleiterinnen/Berufspraktikanten, Anleitern: konkrete Themen und Methoden der Anleitung
15.30 Uhr	Auswertung, weitere Perspektiven
16.00 Uhr	Ende der Veranstaltung

Anlage 17 Persönlichkeitsbildung in der Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heim- erzieherin/zum -erzieher

1 Ziele

- 1.1 *Kenntnisse der eigenen Person* (Geschichte) und der persönlichen Ausstattung erlangen (Erkennen, Akzeptieren, Integrieren und Verändern, die eigene Person bewusst als „Erziehungsressource“ nutzen können)
- 1.2 *Soziale kommunikative Kompetenzen* situationsangemessen einsetzen können
- 1.3 *Eigenständiges und eigenverantwortliches Verhalten* in unterschiedlichen pädagogischen Alltagssituationen vernetzt entwickeln

2 Inhalte (auf die oben angegebenen Ziele bezogen)

<i>Kenntnisse der eigenen Person</i>	<i>Soziale kommunikative Kompetenzen</i>	<i>Eigenständiges und eigenverantwortliches Verhalten</i>
Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung erkennen und bewusst handhaben	Empathie	Ausbalanciertes Selbstwertgefühl, Unterscheidung von selbstbewertender und praktischer Problemsicht, Anspruchshaltungen, Narzissmus
Persönliche Eigenarten erkennen (Stärken/Schwächen), „persönlicher Stil“: unbewusste Prozesse bei sich selbst und anderen erkennen, Allergiepunkte/Nervpunkte, „blinde Flecken“	Gesprächsführung, Wahrnehmung verbaler und nonverbaler Signale und Impulse bei sich und anderen, personale kommunikative Kompetenzen einüben, z. B. einmal (nicht) reden, zuhören („aktiv“), aus-handeln	Persönliche Grenzziehungen: Dienst und Privatleben, Nähe und Distanz, Grenzüberschreitungen
Eigene Stresspositionen kennen und Handlungsalternativen entwickeln	Dialogfähigkeit: „Im Gespräch bleiben“	Kräfteeinsatz: Arbeitsorganisation, Zeitmanagement
Rechtfertigungen und Selbstdarstellungen, Inszenierungen, Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg	Verhandlungsstrategien	Zielorientierte Handlungsplanung, Strategien: „Aus Fehlern lernen“
Muster und Rollen aus Herkunftsfamilie erkennen und bewusst damit umgehen können	Konfliktmanagement	
Zu sich selbst (und zu anderen) ein distanzierteres, betrachtenderes, relativierenderes Verhältnis bekommen		

Fortsetzung Anlage 17

3 Lernorte

- Fachtheorie (Kommunikation, Seminare, Psychologie)
- Systematische Rückmeldungen im Kurs (Auszubildende/Kurs- und Schulleitung)
- Ausbildungsgruppen
- Theorie-Praxis-Gruppen
- Fachpraktische Ausbildung

Die einübenden Verfahren sollen eher während der Fachtheorie erfolgen, die anderen Ausbildungsorte stellen eher bewertungsarme Freiräume dar.

4 Perspektiven (Bearbeitungsbrillen)

- Systemisch: Nutzen für das System
- Biografisch: Reproduktion von Familienkonflikten, gelernte Überlebensstrategien, die heute nicht mehr passend sind.

5 Methoden („Behutsam!“)

Anwendungsorientiert und erfahrungsorientiert beim Abholen und in der Vermittlung, Verhaltensbeobachtung (Selbst-, Fremdbeobachtung), zum Beispiel:

- Rollenspiele
- Feedbackverfahren
- Psychodrama
- „Negatives Üben“

Praktische Anknüpfungspunkte:

- Fallarbeit, Team, „auffälliges“ Verhalten

Die Autorinnen und Autoren

Kordula Briemle

Jahrgang 1957, Ausbildung zur kaufmännischen Angestellten; von 1980 bis 1984 als Familienhelferin im SOS-Kinderdorf „Schwarzwald“ tätig, 1985 Ausbildung an der vereinseigenen Berufsfachschule zur „Fachkraft in der Heimerziehung für die Tätigkeit in einem SOS-Kinderdorf“, seit 1984 Kinderdorfmutter im SOS-Kinderdorf Schwarzwald (in ihrer Kinderdorf-familie leben sechs Kinder im Alter von zehn bis neunzehn Jahren).

Barbara Gollwitzer

Jahrgang 1956, staatlich anerkannte Erzieherin, Diplompsychologin, Psychoanalytikerin (Deutsche Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie e.V., Deutsche Gesellschaft für Analytische Psychologie e.V.); bis Juli 1999 Leiterin der vereinseigenen Berufsfachschule; Weiterentwicklung der beruflichen Qualifizierung der SOS-Kinderdorfmütter und Ausbildungskooperation mit der Fachschule der Sophienpflege; bis Juli 2002 Fachreferentin in der Abteilung Aus- und Fortbildung im SOS-Kinderdorf e.V. mit Schwerpunkt Aus- und Weiterbildung. Langjährige Erfahrung im ambulanten und stationären Jugendhilfebereich; Lehr-tätigkeit.

Dr. Rudolf Günther

Jahrgang 1943, Dr. phil. habil., Diplompsychologe, Privatdozent am Psychologischen Institut der Universität Tübingen; Lehr-

tätigkeit in den Bereichen Angewandte Psychologie, Verkehrs- und Umweltpsychologie; seit 1987 freiberuflicher Leiter einer Forschungsgruppe in Reutlingen, die unter anderem die Evaluation von zwei Teilzeitausbildungskursen durchgeführt hat; Mitherausgeber der BDP-Reihe „Umweltpsychologische Berichte aus Forschung und Praxis“. Arbeitsschwerpunkt: Familien- und Jugendhilfe, Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe, Verkehrssicherheit für Kinder und Jugendliche, Umweltpsychologie.

Doris Kraux

Jahrgang 1967, Ausbildung zur Hotelfachfrau, danach tätig als Servicefachangestellte, Rezeptionistin, Buchhalterin und Gruppenkoordinatorin in verschiedenen Hotelbetrieben; ab 1995 Familienhelferin und später Vorpraktikantin im SOS-Kinderdorf „Worpswede“; dreijährige berufsbegleitende Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der Fachschule der Sophienpflege; seit 2000 Kinderdorfmutter im SOS-Kinderdorf Worpswede (die Kinderdorffamilie besteht aus fünf Kindern im Alter von drei, fünf, zwölf [zwei Kinder] und sechzehn Jahren).

Dr. Bernd A. Ruoff

Jahrgang 1947, Dr. rer. soc., Diplompsychologe, Schulleiter der Fachschule für Sozialpädagogik, Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung an der Sophienpflege, Evangelische Einrichtungen für Jugendhilfe e.V. in Tübingen. Konzeptionelle Entwicklung der Teilzeitausbildung und Umsetzung an der Fachschule der Sophienpflege. Langjährige Erfahrung in den Bereichen Fort- und Weiterbildung, Organisationsentwicklung und Supervision.

Karin Schäfer

Jahrgang 1954, verheiratet, zwei Kinder; Diplomsozialpädagogin, Zusatzausbildung in Psychodramatherapie, systemischer Organisations- und Personalentwicklung; langjährige Erfahrung in der Jugendarbeit, Erziehungsberatung, Praxisberatung und Beratung von Pflegeeltern; seit 1997 Mitarbeiterin in der Abteilung Aus- und Fortbildung des Fachbereiches Pädagogik des SOS-Kinderdorf e.V., seit November 2000 Leiterin dieser

Abteilung, verantwortlich für die Ausbildung der SOS-Kinderdorfmütter beziehungsweise der Erzieherinnen in den Kinderdorffamilien und für die internen Fortbildungsangebote des SOS Kinderdorf e.V.

Eckhard Thiel

Jahrgang 1959, Diplompädagoge, Studium der Erziehungswissenschaften und Philosophie an der Universität Trier; seit 1992 Individualpsychologischer Berater (Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie), seit 1996 Diplommusiktherapeut; seit 1986 pädagogischer Mitarbeiter im SOS-Kinderdorf „Worpswede“, seit 2001 Bereichsleiter für den Bereich „Kinderdorffamilien“.

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.

Das Sozialpädagogische Institut (SPI) gehört zum Fachbereich Pädagogik des SOS-Kinderdorfvereins und ist sozialwissenschaftlich und beratend tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Fachpublikationen, Fachveranstaltungen sowie praxisbegleitende Forschungsprojekte. Aufgabe des Instituts ist es, die Praxis der SOS-Einrichtungen im Kontext aktueller jugendhilfe- und sozialpolitischer Entwicklungen zur Diskussion zu stellen.

SPI-Publikationen

Zu unseren Publikationen gehören das Fachmagazin „SOS-Dialog“, die „SPI-Schriftenreihe“ und die Materialienbände „Außer der Reihe“. In unregelmäßigen Abständen initiieren wir Buchprojekte und geben sie in Zusammenarbeit mit renommierten Verlagen heraus. Über unsere Veröffentlichungen informieren Sie unser Publikationsprospekt beziehungsweise unsere Internetseiten (www.sos-kinderdorf.de/spi).

Das Fachmagazin „SOS-Dialog“ erscheint jährlich. In jedem Heft wird unter der Rubrik „Forum“ ein thematischer Schwerpunkt behandelt. In weiteren Rubriken finden Sie Beiträge zu aktuellen Themen und Fragen der Jugendhilfe sowie praxisbezogene Beiträge aus der Arbeit von SOS-Einrichtungen. SOS-Dialog wird derzeit kostenfrei abgegeben. Wir nehmen Sie gerne in unseren Verteiler auf.

In der SPI-Schriftenreihe geben wir jährlich drei bis vier Bände heraus. Wir unterscheiden dabei:

- Autorenbände, in denen Autorinnen und Autoren zu einem aktuellen Thema Position beziehen,
- Praxisbände, in denen wir Themen aus der Praxis von SOS-Einrichtungen aufgreifen,
- Dokumentationen von Fachtagungen, sofern das Tagungsthema für die breite Fachöffentlichkeit von Interesse ist.

Diese Publikationen sind nicht im Buchhandel erhältlich. Für alle ab 2002 erscheinenden oder neu aufgelegten Bände der SPI-Schriftenreihe erbitten wir eine Beteiligung an den Herstellungskosten in Höhe von 3,50 € zuzüglich Versandkosten.

Wenn Sie sich in den Verteiler der SPI-Schriftenreihe aufnehmen lassen, senden wir Ihnen die Bände jeweils automatisch zu.

Fachmagazin SOS-Dialog

Elternarbeit, Heft 1993
 Ausbilden statt Ausgrenzen, Heft 1995
 Perspektiven von Beratung, Heft 1996
 Jungenarbeit, Heft 1998
 Kinderarmut in Deutschland, Heft 1999
 Hilfeplanung, Heft 2000
 Jung und chancenlos?, Heft 2001
 Selbstbestimmt leben! Aber wie?, Heft 2002

SPI-Schriftenreihe

Autorenbände

„Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe.
 Erfahrungen und Positionen zur Qualitätsdebatte“
 Mit Beiträgen von Norbert Struck; Klaus Münstermann;
 Elfriede Seus-Seberich
 Autorenband 1, 1999, Eigenverlag

Ulrich Bürger
 „Erziehungshilfen im Umbruch.
 Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen
 im Feld der Hilfen zur Erziehung“
 Autorenband 2, 1999, Eigenverlag

Heiner Keupp
 „Eine Gesellschaft der Ichlinge?
 Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden“
 Autorenband 3, 2000, Eigenverlag

„Heimerziehung aus Kindersicht“
 Mit Beiträgen von Klaus Wolf; Wolfgang Graßl, Reiner Romer,
 Gabriele Vierzigmann; Norbert Wieland
 Autorenband 4, 2000, Eigenverlag

„Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle“
 Mit Beiträgen von Dieter Greese; Ludwig Salgo; Thomas Mörsberger;
 Reinhold Schone; Johannes Münster, Barbara Mutke
 Autorenband 5, 2001, Eigenverlag

„Migrantenkinder in der Jugendhilfe“
 Mit Beiträgen von Franz Hamburger; Ursula Boos-Nünning,
 Yasemin Karakaşoğlu; Christel Sperlich; Kristin Teuber;
 Karin Haubrich, Kerstin Frank
 Autorenband 6, 2002, Eigenverlag (Schutzgebühr 3,50 €)

Praxisbände

„Alles unter einem Dach“
 Einblicke in das SOS-Mütterzentrum Salzgitter
 Mit Beiträgen von Gabriele Vierzigmann; Hannelore Weskamp
 Praxisband 1, 2000, Eigenverlag

„Zurück zu den Eltern?“
 Erfahrungen mit systemischer Familienarbeit in Haus Leuchtturm,
 einer heilpädagogischen Kinderwohngruppe mit Sozialtherapie,
 SOS-Kinderdorf „Ammersee“
 Mit Beiträgen von Kathrin Taube, Gabriele Vierzigmann;
 Kathrin Taube; Manfred Spindler
 Praxisband 2, 2000, Eigenverlag

„Erziehen lernen“

Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen
Mit Beiträgen von Rudolf Günther, Bernd A. Ruoff; Bernd A. Ruoff, Barbara Gollwitzer; Doris Kraux; Kordula Briemle; Eckhard Thiel; Karin Schäfer
Praxisband 3, 2002, Eigenverlag (Schutzgebühr 3,50 €)

Dokumentation

„Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand“

Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem Reformprojekt in der Jugendhilfe
Mit Beiträgen von Johannes Münster; Wolfgang Hinte; Hubertus Schröer; Reinhard Wiesner; Burkhard Hintzsche; Bernd Hemker; Peter Schmid
Dokumentation 1, 2001, Eigenverlag

Außer der Reihe

Johannes Münster

„Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht“
Rechtsgutachten im Auftrag von IGfH und SOS-Kinderdorf e.V.
Materialien 1, 2001, Eigenverlag (Schutzgebühr 2,50 €)

„Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme praktischen Handelns“

Mit Beiträgen von Johannes Münster; Kristin Teuber; Hans Thiersch; Ullrich Gintzel; Margit Seidenstücker; Inge Göbbel, Martin Kühn; Ilse Wehrmann
Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V.
Materialien 2, 2002, Eigenverlag (Schutzgebühr 2,50 €)

SPI-Buchprojekte

Johannes Münster (1998)

„Alleinerziehende im Recht – Ein Rechts- und Praxisratgeber“
Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V.
2., völlig neu bearbeitete Auflage. Münster: Votum

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.
(Hrsg.) (2000)

„Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit: zur Aktualität von Mütterzentren“
Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag

Kristin Teuber, Sigrid Stiemert-Strecker & Mike Seckinger
(Hrsg.) (2000)

„Qualität durch Partizipation und Empowerment – Einmischungen in die Qualitätsdebatte“
Tübingen: dgvt-Verlag

SPI-Fachartikel

Reinhard Rudeck (1998)

„Ich finde es beschissen und es tut mir weh! (Tom 14). Andreas Lorenz berichtet aus seiner Arbeit mit Jungen. Ein Interview“
SOS-Dialog 1998, 17–21

Gabriele Vierzigmann & Reinhard Rudeck (1998)

„Jungenarbeit – Auf dem Weg zu einer geschlechtsbewußten Jugendhilfe“
SOS-Dialog 1998, 4–7

Gabriele Vierzigmann (1998)

„Ich versuche den Kids einen Artikulationsraum zu geben. Lebensweltorientiertes Handeln in der offenen Jugendarbeit“
SOS-Dialog 1998, 39–43

Elfriede Seus-Seberich & Reinhard Rudeck (1999)
„Arm und nicht glücklich. Arme Kinder in der Familienberatung“
SOS-Dialog 1999, 27–33

Gabriele Vierzigmann (1999)
„Daß die sich so kümmern, das ist schon irre!‘ Wohin, wenn nichts mehr geht? Zur Arbeit mit obdachlosen Jugendlichen.“
Sozialmagazin, 10, 18–25

Gabriele Vierzigmann (1999)
„Die fachpolitische Perspektive. Wo bewegt sich das Modellprojekt SOS-Jugenddienst im Kontext der sozialpädagogischen Hilfen?“
Sozialmagazin, 10, 26–28

Wolfgang Graßl, Reiner Romer & Gabriele Vierzigmann (2000)
„Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Heimerziehung aus Kindersicht (S. 40–61), Autorenband 4 der SPI-Schriftenreihe

Reinhard Rudeck (2000)
„Beratung im öffentlichen Raum. Zwischen sozialer Unterstützung und lebensweltorientierter Beratung“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit: zur Aktualität von Mütterzentren (S. 136–151).
Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag

Mike Seckinger, Sigrid Stiemert-Strecker & Kristin Teuber (2000)
„Partizipation und Empowerment – neue Aspekte für die Qualität psychosozialer Arbeit(?)“
In K. Teuber, S. Stiemert-Strecker & M. Seckinger (Hrsg.), Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen in die Qualitätsdebatte (S. 7–15).
Tübingen: dgvt-Verlag

Kristin Teuber, Sigrid Stiemert-Strecker & Mike Seckinger (2000)
„Widersprüche, Utopien, Realitäten – Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion“
In K. Teuber, S. Stiemert-Strecker & M. Seckinger (Hrsg.), Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen in die Qualitätsdebatte (S. 131–138).
Tübingen: dgvt-Verlag

Kathrin Taube & Gabriele Vierzigmann (2000)
„Zur Rückführung fremduntergebrachter Kinder in ihre Herkunftsfamilien“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Zurück zu den Eltern? (S. 6–15), Praxisband 2 der SPI-Schriftenreihe

Gabriele Vierzigmann (2000)
„Visionen brauchen Raum: Der Neubau“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Alles unter einem Dach (S. 7–27), Praxisband 1 der SPI-Schriftenreihe

Simone Kreher & Wolfgang Sierwald (2001)
„Und dann bin ich ja ins Kinderdorf gekomm ...“ Biografisches Erzählen in Forschung und Sozialer Arbeit
SOS-Dialog 2001, 40–47

Thomas Rau & Gabriele Vierzigmann (2002)
„Auf dem Weg zu einem neuen Stadtteil. Der SOS-Gemeinwesen-Treffpunkt in der Schalthausiedlung in Merzig“
SOS-Dialog 2002

Kristin Teuber (2002)
„Migrationssensibles Handeln in der Jugendhilfe“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Migrantenkinder in der Jugendhilfe (S. 75–134), Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe

Gabriele Vierzigmann (2002)
„Mein Kind lebt im Heim – Petra Loderer berichtet über ihre Arbeit mit Eltern, deren Kinder fremduntergebracht sind. Ein Interview“
SOS-Dialog 2002, 64–70

SOS-Kinderdorf e.V. ist ein freier, gemeinnütziger Träger der Kinder- und Jugendhilfe, der sich auf der Basis lebensweltorientierter und partizipativer Ansätze Sozialer Arbeit insbesondere für sozial benachteiligte Kinder, Jugendliche und ihre Familien einsetzt.

In der Bundesrepublik Deutschland unterhält der SOS-Kinderdorfverein 51 Einrichtungen mit angeschlossenen Projekten: Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren, Behindertendorfgemeinschaften und Mütterzentren (Stand 7/2001).

