SOZIALE ARBEIT

Florian Kluger | Heidi Fischer (Hg.)

Mit Menschen arbeiten

Berufliche Bildung in Erziehung, Teilhabe und Pflege

LAMBERTUS

Florian Kluger | Heidi Fischer (Hg.)

Mit Menschen arbeiten

Berufliche Bildung in Erziehung, Teilhabe und Pflege

Festschrift 50 Jahre Institut für Soziale Berufe Ravensburg

LAMBERTUS

LAMBERTUS+
App inside

Laden Sie dieses Buch kostenlos auf Ihr Smartphone, Tablet und/oder Ihren PC und profitieren Sie von zahlreichen Vorteilen:

- **kostenlos:** Der Online-Zugriff ist bereits im Preis dieses Buchs enthalten
- **verlinkt:** Die Inhaltsverzeichnisse sind direkt verlinkt, und Sie können selbst Lesezeichen hinzufügen
- **durchsuchbar:** Recherchemöglichkeiten wie in einer Datenbank
- **annotierbar:** Fügen Sie an beliebigen Textstellen eigene Annotationen hinzu
- **sozial:** Teilen Sie markierte Texte oder Annotationen bequem per E-Mail oder Facebook

Aktivierungscode: kfma-2023

Passwort: 2871-5878

Download App Store/Google play:

- **App Store/Google play** öffnen
- Im Feld **Suchen Lambertus+** eingeben
- **Laden** und **starten** Sie die **Lambertus+ App**
- Oben links den Aktivierungsbereich anklicken um das E-Book freizuschalten
- Bei **Produkte aktivieren** den **Aktivierungscode** und das **Passwort** eingeben und mit **Aktivieren** bestätigen
- Mit dem Button **Bibliothek** oben links gelangen Sie zu den Büchern

PC-Version:

- Gehen Sie auf **www.lambertus.de/appinside**
- **Aktivierungscodes** oben anklicken, um das E-Book freizuschalten
- **Aktivierungscode** und **Passwort** eingeben und mit **Aktivieren** bestätigen
- Wenn Sie Zusatzfunktionen wie persönliche Notizen und Lesezeichen nutzen möchten, können Sie sich oben rechts mit einer persönlichen E-Mail-Adresse dafür registrieren
- Mit dem Button **Bibliothek** oben links gelangen Sie zu den Büchern

Jetzt unter www.lambertus.de/appinside

Laden im App Store

JETZT BEI Google play

Bei Fragen wenden Sie sich gerne an uns:
Lambertus-Verlag GmbH – Tel. 0761/36825-24 oder
E-Mail an info@lambertus.de

LAMBERTUS
SOZIAL | RECHT | CARITAS

Florian Kluger | Heidi Fischer (Hg.)

Mit Menschen arbeiten

Berufliche Bildung in Erziehung, Teilhabe und Pflege

Festschrift 50 Jahre Institut für Soziale Berufe Ravensburg

LAMBERTUS

„Die Titelseite des Buches zeigt den Ausschnitt eines „Mal-Dialogs“, der im Rahmen eines Praxisprojekts der Fachschule Heilpädagogik mit Künstler*innen der Malwerkstatt der Zieglerschen entstanden ist. Ein leeres Papier geht hin und her zwischen zwei Menschen, die zunächst nicht wissen wer der oder die Andere ist. Beide suchen und finden einen gemeinsamen Ausdruck. In diesem Bild waren es Ruth Link und Heidi Fischer.“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten
© 2023, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
www.lambertus.de
Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil
Druck: WIRmachenDRUCK, Backnang
ISBN 978-3-7841-3571-7
ISBN eBook 978-3-3572-4

Inhalt

Vorwort 7

ERSTER TEIL
Zur Geschichte der Berufsbilder/-ausbildung

Wartefrau, Kindergärtnerin, Erzieherin – ein kurzer historischer Abriss zur Entwicklung des Ausbildungsgangs staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher 9
Simone Lehrl

Geschichte der Ausbildung für Jugend- und Heimerziehung und Wandel des Berufsbildes 19
Richard Günder

Heilerziehungspflege – zur Geschichte der Behindertenhilfe, des Berufes und der Ausbildung 40
Sabine Selbig

Professionalisierung der Heilpädagogik – historische Skizze 62
Michaela Menth

Zur Geschichte der Berufsausbildungen: Pflegefachkraft 80
Hubert Kolling

ZWEITER TEIL
Theorie und Einzelfragen sozialer Berufe

Diskurse der Geschlechtscharaktere – Relevanz für der Pflegeberuf 109
Anne Kellner

Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit – oder: Über die beschwerliche Suche nach einem professionellen Deutungsmuster 131
Oliver Bertsche

One thing you can do with words – Von der Kunst des guten Rates 149
Bernhard Sill

Spiritualität in sozialen Berufen 176
Matthias Gronover

Inklusion und Teilhabe als menschenrechtliches Prinzip 194
Simone Danz

Flügel, Flow und Fähigkeiten oder faule Fachkräfte?
Emotionale Kompetenz im Spiel fördern 209
Ulrike Bertrand

Soziale Berufe – Anforderungen von Nachwuchskräften
an den Arbeitgeber.....233
Thomas Dobbelstein, Florian Kluger, Isabell Locher

DRITTER TEIL
Praxiseinblicke und schulische Projekte in der beruflichen Bildung

Internationalisierung – Qualitätsmerkmal des Instituts

für Soziale Berufe.....259
Sibylle Schmitt, Linda Yulo

Auf dem Weg zu einer digitalen Lernkultur 280
Heidi Fischer, Sascha Schmid

„Wenn ich über meinen Schatten springe, dann …“
... lasse ich mich auf ein Musik- und Kunstprojekt ein, auf
einen ergebnisoffenen, künstlerischen und sozialen Prozess,
auf Begegnung mit Fremdheit und mit mir selbst. 298
Katharina Richter

„Zwischen Identität und Pluralität“ – Anmerkungen zum
besonderen Profil einer christlich-katholischen Fachschule
und zu ihrem Potenzial für Ausbildung und Schulalltag.....313
Tobias Thanner

„Der Wind weht, wo er will … du weißt nicht, woher er kommt
und wohin er geht“ 324
Sr. M. Benita Gramlich

Geschichtliche Stationen des Instituts für Soziale Berufe
Ravensburg/Wangen/Bad Wurzach/Ulm 343
Florian Kluger

Die Herausgeber*innen.....347

Die Autor*innen 348

Vorwort

„Für Menschen – mit Menschen“ arbeiten wir am Institut für Soziale Berufe an den Standorten Ravensburg, Wangen (derzeit Isny), Bad Wurzach und Ulm. Seit dem Unterrichtsstart im Schuljahr 1972/73 sind 50 Jahre vergangen. Die Zahl der Fachschülerinnen und -schüler hat sich in dieser Zeit vervielfacht und auch die Berufsprofile in den Bereichen Erziehung, Teilhabe und Pflege sind bunter geworden.

Bereits zum Start des Instituts spielte die Professionalisierung der Berufsfelder und -bilder eine wichtige Rolle. Mit einer breiten fachlichen Expertise werden gesellschaftliche Entwicklungen beständig aufgenommen und in die Ausbildungen eingespielt. Fundament der Arbeit am Institut ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Wertgrundlagen des Lebens.

Als weltoffenes Ausbildungszentrum für soziale Berufe mit christlicher Prägung ist das Institut für Soziale Berufe eng verbunden mit zahlreichen Praxiseinrichtungen unterschiedlichster Ausrichtung und Trägerschaft. Daher spiegeln sich am Institut fachliche und gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Breite. Auch vor der Gründung des Instituts vor fünf Jahrzehnten haben sich Menschen dafür eingesetzt, dass im Geist christlicher Nächstenliebe und auf Basis der Menschenrechte fachlich kompetent und beherzt für Menschen und mit Menschen gearbeitet wurde. Diesem Auftrag sehen wir uns auch heute verpflichtet, ist dies doch auch der Grundauftrag der Gesellschafterinnen des Instituts: der Franziskanerinnen von Sießen, der St.-Elisabethstiftung, der Stiftung Kloster Hegne und der Stiftung Liebenau.

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Sammelbandes richten ihren Fokus auf berufs- und sozialgeschichtliche Schlaglichter, verdichten diese systematisch und stellen Bezüge zu den Arbeitsfeldern her. Auf diese Weise wird ein Bogen von der Geschichte der Berufsbilder, die am Institut vertreten sind, über thematische Einzelaspekte sozialer Berufe bis hin zu Praxiseinblicken in die fachschulische Ausbildung gespannt. Herzlichen Dank an die Autorinnen und Autoren, die mit ihrer Fachkompetenz dieses Buch als Festgabe zum 50-jährigen Jubiläum des IfSB ermöglicht haben.

Ravensburg, im Dezember 2022
Florian Kluger *Heidi Fischer*

ERSTER TEIL

Zur Geschichte der Berufsbilder/-ausbildung

Wartefrau, Kindergärtnerin, Erzieherin – ein kurzer historischer Abriss zur Entwicklung des Ausbildungsgangs staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher

Simone Lehrl

Laut Fachkräftebarometer[1] waren im Jahr 2019/2020 41.483 Schülerinnen und Schüler in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zu verzeichnen. Das sind fast doppelt so viele wie im Jahr 2007/2008[2] und macht deutlich, welcher Dynamik das Ausbildungsfeld allein in den vergangenen 15 Jahren ausgesetzt war. Der überwiegende Anteil der Absolventinnen und Absolventen der fachschulischen Ausbildung münden laut der Studie „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt" (ÜFA) in das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung (68 %).[3] Somit stellen in Kindertageseinrichtungen Erzieherinnen und Erzieher laut Statistischem Bundesamt die größte Berufsgruppe des pädagogisch tätigen Personals dar.[4] Von insgesamt 730.798 beschäftigten Personen waren 461.640 Erzieherinnen und Erzieher.[5] Die Bedeutung der Ausbildung der Erzieherin und des Erziehers ist somit eng verknüpft mit der Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in institutionellen Einrichtungen. Um die aktuellen Diskussionen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder einordnen zu können, ist es wesentlich, einen Blick auf die Entstehungsgeschichte dieses Berufsbildes zu werfen. Dieses ist eng verknüpft mit der Etablierung der Institution Kindergarten. Das folgende Kapitel widmet sich daher der Herausbildung des Ausbildungsgangs der staatlich anerkannten Erzieherin/des staatlich anerkannten Erziehers vor dem Hintergrund der Entstehung der öffentlichen Kleinkinderziehung.

---

1 Vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021.

2 20.918, ebd.

3 Vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner, Was kommt nach dem Berufsstart?

4 Vgl. Destatis 2022.

5 Vgl. ebd.

1 Wurzeln der heutigen Kindertageseinrichtungen

Die Anfänge der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland, die mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen, ausgelöst durch die Industrialisierung, einhergingen, können in das 19. Jahrhundert datiert werden. Der Blick in die Geschichte verrät, dass schon früh Gedanken dazu bestanden, dass die Bewahrung von Kindern einer gewissen Ausbildung bedarf.

1.1 Die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert

Die Anfänge einer öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland wurzeln laut Erning[6] in den bereits im 18. Jahrhundert verbreiteten Spiel- und Warteschulen, in der philanthropischen Idee eines aufgeklärten Erziehungskonzeptes für die frühe Kindheit, die mit dem Namen Christian Heinrich Wolke (1741–1825) verknüpft ist, in schulreformerischen Bemühungen sowie in der Armen- und Almosenpflege im beginnenden 19. Jahrhundert. Vor dem Hintergrund der räumlichen Trennung von Erwerbs- und Familienleben mit dem Einsetzen der Industrialisierung und der daraus resultierenden drohenden Verwahrlosung von Kindern, die unbeaufsichtigt sich selbst überlassen blieben, gründete Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold (1769–1820) eine Einrichtung, in der kleine Kinder tagsüber beaufsichtigt, vor Unfällen bewahrt und ausreichend genährt wurden.

Ihre sogenannte „Aufbewahrungs-Anstalt“ folgte dem französischen Vorbild gehobener bürgerlicher Frauen, „Kindersäle“ für arme Kinder von Müttern einzurichten, die nicht genügend Zeit für die Versorgung ihrer Kinder aufbringen konnten.[7]

Obwohl der Begriff „Aufbewahrung“ suggeriert, es handele sich bei diesen Einrichtungen lediglich um eine Verwahrung, deuten die frühen Schriften darauf hin, dass ebenso eine sprachliche („Uebung des Sprachvermoegens“) und kognitive („Uebung der Gedeachtniskraft“) Förderung der Kinder geleistet werden sollte.[8] So entwickelten sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Einrichtungen zunehmend in Richtung einer Vorbereitung der Kinder auf die Schule.[9] Nicht nur die

---

6 Vgl. Erning, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten.

7 Vgl. Reyer, Die Bildungsaufträge des Kindergartens.

8 Vgl. Erning, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten.

9 Vgl. Derschau, Personal.

„geistige, körperliche und seelische Vorbereitung auf die Schule“ wurde angestrebt, sondern auch die „Entfaltung der Persönlichkeit“.[10] Johann Georg Wirth (1807–1851) beschreibt in seinem Handbuch „Über die Bewahr-Anstalten…“ 1883 verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten für den Einsatz in Kleinkinderbewahranstalten. Er verfasst damit eine erste pädagogische Konzeption, die die ledigliche Verwahrung, das schulische Unterrichten und die reine Arbeitsgewöhnung zu integrieren versuchte.[11] Denn einige Jahre zuvor, ab 1770, gründete Friedrich Oberlin (1740–1826) gemeinsam mit Louise Scheppler (1763–1837) seine sogenannten „Strickschulen“ in den Vogesen.[12] Hier erlernten Kinder aus armen Familien nützliche Handarbeiten, insbesondere das Stricken, und wurden so frühzeitig an Arbeit gewöhnt.[13] Von sogenannten „Kleinkinderlehrerinnen“ wurden sie darüber hinaus in Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang, Naturgeschichte und biblischer Geschichte unterrichtet.[14]

Schon früh begannen Bemühungen, die Wärterinnen der Aufbewahr-Anstalten für die Tätigkeit mit den Kindern vorzubereiten. Von den Detmolder Bewahranstalten ist bekannt, dass sozial engagierte Damen die Wartefrauen beaufsichtigt und teilweise angeleitet haben.[15] Die Frage nach einer angemessenen Qualifizierung nahm insbesondere mit der zunehmenden Vorbereitung der Kinder auf die Schule in diesen Einrichtungen an Relevanz zu.[16] Eine theoretische Qualifizierung der künftigen Betreuerinnen und die praktische Ausbildung durch Anleitung vor Ort gerieten zwar zunehmend in den Fokus,[17] doch sind nur vereinzelte Ausbildungsorte zu verzeichnen, die Wärterinnen auf ihre Aufgaben vorzubereiten versuchten, z. B. von Friedrich Wadzeck (1762–1823) in Berlin oder Pastor Viebig in Sachsen.[18]

Eine weitere Entwicklung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung gab der Ausbildung frühpädagogisch tätiger Personen einen Auftrieb: die Übersetzung und Rezeption der Schriften von

---

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. Damann/Prüser, Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens.

12 Vgl. Reyer, Die Bildungsaufträge des Kindergartens.

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. Derschau, Personal.

16 Vgl. Nagel, Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung.

17 Vgl. ebd.

18 Vgl. Amthor, Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit.

Samuel Wilderspin (1792–1866) durch Joseph Wertheimer (1800–1887) zu der Einrichtung von „Infant Schools“ bzw. „Kleinkinderschulen“.[19]

Pastor Theodor Fliedner (1800–1864) gründete 1836 eine erste Kleinkinderschule in Kaiserswerth und richtete zeitgleich das Kleinkinder-Lehrerinnen-Seminar in Angliederung an die Diakonissenausbildung ein.[20] Erning sieht in der Angliederung an die Diakonissenausbildung die frühe Verankerung des Erzieherinnenberufs als weibliche Berufsgruppe.[21] Die pädagogische Arbeit mit den Kindern in den Kleinkinderschulen folgte einem auf Disziplin, Gehorsam und strenge religiöse Unterweisung ausgerichteten schulischen Unterricht.[22] Fliedner schien schon früh zu erkennen, dass die Anforderungen an das in Kleinkinderschulen tätige Personal hoch waren. Während die Ausbildung zur Kleinkindlehrerin im Jahr 1848 lediglich vier Monate dauerte, verlängerte sie sich ab 1850 schon auf sechs Monate und wies ab dem Jahr 1854 ein Jahr auf.[23] Fliedners Ausbildungsinhalte waren von religiösen Unterweisungen dominiert,[24] beinhalteten aber ebenfalls Turnunterricht sowie die Beschäftigung mit Haus- und Gartenarbeit.

Parallel gründete Friedrich Fröbel (1782–1852) 1840 einen „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“, wo zunächst Spielführer und -führerinnen ausgebildet werden sollten, die sowohl geeignete Spielgaben entwickeln als auch Familien den Umgang mit den Spielgaben erläutern sollten.[25] Erst einige Jahre später entwickelte Fröbel seine Idee des Kinder-Gartens fort zu einer frühkindlichen Einrichtung. Er gründete 1849 in Bad Liebenstein eine Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen. Im starken Kontrast zu Fliedners pädagogischen Leitbildern wie Unterordnung, Gehorsam und Gewöhnung an Sittlichkeit standen Fröbels Ideen der kindlichen Selbsttätigkeit, die im und durch das Spiel mit Hilfe der Spielgaben angeregt werden sollte.[26] Entsprechend waren die Inhalte der Ausbildung anders als in den Fliednerschen Ausbildungsstätten darauf ausgerichtet, „mit den Gesetzen der Natur vertraut [zu] sein, pädagogische und psychologische Grundkenntnisse [zu] erwerben, sie [zu] reflektieren und in praktisches, meist spielendes Tun [zu] übertragen, in

---

19 Vgl. Erning, Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert.

20 Vgl. Erning, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. Erning, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten; Metzinger 390.

24 Vgl. Derschau, Personal, bes. 69.

25 Vgl. Erning, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten

26 Vgl. ebd.

der Beobachtung der kindlichen Entwicklung geschult sowie methodisch und musisch gewandt und einfühlsam [zu] sein".[27] Nach der Aufhebung des Kindergartenverbots in Preußen 1860 (welches aufgrund einer Verwechslung ausgesprochen wurde) verbreiteten sich Kindergärten und Ausbildungsstätten nach Fröbelschem Vorbild in ganz Deutschland.[28]

1.2 Entwicklungen im 20. Jahrhundert

Ab dem Jahr 1908 wurden das höhere Mädchenschulwesen und die Ausbildung zur „Kindergärtnerin" neu organisiert. Die bis dahin fast ausschließlich durch evangelische Träger bzw. durch Fröbelsche Einrichtungen bestehenden Qualifizierungsmöglichkeiten für Kindergärtnerinnen[29] wurden zum Teil in die neuen Frauenschulen integriert.[30] Im Jahr 1911 wurde mit dem Erlass der „Vorschriften für die an Frauenschulen angegliederten Kurse zur Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen" und der „Ordnung der Kindergärtnerinnenprüfung an den Lyzeen"[31] erstmalig eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung für soziale Berufe festgelegt. 1908 absolvierten die ersten weiblichen Fachkräfte die (staatliche) Berufsausbildung zur Kindergärtnerin, die einen Fachkurs von einem Jahr beinhaltete.[32]

Im Jahr 1928, zur Zeit der Weimarer Republik, wurde eine zweijährige Ausbildung eingeführt, die gemeinsam für Hortnerinnen und Kindergärtnerinnen angelegt war.[33] Das Abschlusszeugnis berechtigte die Schülerinnen, in Familien und Kindergärten sowie in Horten und Kinderheimen zu arbeiten.[34] Diese Zusammenlegung ist heute noch in der Breitbandausbildung der Erzieherinnen und Erzieher sichtbar. In den 1920er-Jahren prägte die reformpädagogische Bewegung vermehrt die praktische Arbeit in den Einrichtungen und die Inhalte in der Erzieherinnenausbildung.[35] Montessori z. B. sah die Rolle der Kindergärtnerin

---

27 Fröbel, zit. nach Hoffmann, Menschenerziehung, 112 f.

28 Vgl. Damann/ Prüser, Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens.

29 Vgl. Rosenauer, Die Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg.

30 Vgl. Nagel, Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung.

31 Amthor, Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit, 546

32 Vgl. Derschau, Personal.

33 Vgl. ebd.

34 Vgl. Amthor, Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit.

35 Vgl. ebd.

als die einer „Erzieherin", deren Ziel die Entwicklung des Kindes zu einer selbstständigen und freien Persönlichkeit sei.[36]

Die Zeit des Nationalsozialismus stellt einen Bruch dar. Der Schwerpunkt der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung während des Nationalsozialismus (1933–1945) lag in der Umsetzung der NS-Ideologien.[37] Dementsprechend standen Fächer wie Erb- und Rassenlehre, Erdkunde, Familienkunde und Bevölkerungspolitik im Zentrum der Ausbildung[38], reformpädagogische Ideen wurden verboten,[39] und praktische Handreichungen standen noch vor der Vermittlung pädagogisch-theoretischen Wissens.[40]

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 wurde in der Bundesrepublik an die Grundsätze der Erzieherinnenausbildung vor 1933 angeknüpft und die Kulturhoheit und damit die Zuständigkeit für Schulen, schulische Ausbildung und Hochschulen den einzelnen Bundesländern übergeben.[41] Entsprechend unterscheiden sich die Ausbildungsgänge zur Erzieherin/zum Erzieher in den verschiedenen Bundesländern in erheblichem Maße. Gravierende Unterschiede bestehen hinsichtlich der Ausbildungsdauer, der Ausbildungsvoraussetzungen und der Ziele der Ausbildung.

1.3 Die Ausbildung zur Kindergärtnerin in der DDR

Bereits im Jahr 1946 wurde in der sowjetischen Besatzungszone eine dreijährige Ausbildung für Kindergärtnerinnen eingeführt und die erste Pädagogische Schule am Friedrich-Fröbel-Haus in Berlin eröffnet.[42] Diese ersten Lehrgänge wurden vollständig in den Kindergärten abgeleistet und sahen Theoriezeiten von ungefähr einem Jahr vor.[43] Bis im Jahr 1973 die vollzeitschulische Berufsausbildung als dreijähriges Fachschulstudium etabliert und bis 1990 beibehalten wurde, gestalteten sich die Fachschullehrgänge in den 1950er- und 1960er-Jahren wechselnd zwischen zwei und vier Jahren.[44] Daneben bestand eine anderthalbjährige

36 Vgl. Metzinger, Zur Geschichte der Erzieherausbildung.
37 Vgl. Metzinger, Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf.
38 Vgl. ebd.
39 Vgl. Nagel, Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung
40 Vgl. Metzinger, Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf.
41 Vgl. Lundgreen, Pädagogische Professionen.
42 Vgl. Maiwald, Die Kindergärtnerinnenausbildung in der DDR.
43 Vgl. ebd.
44 Vgl. ebd.

Ausbildung zur Erziehungshelferin. Für den Krippen- und Hortbereich existierten gesonderte medizinische und andere Fachschulen.

Entsprechend der Ideologie des sozialistischen Staates wurde eine kritische Diskussion des offiziellen pädagogischen Ansatzes in Ausbildung und beruflicher Praxis vermieden und das „Einwirkungs-, Einbindungs- und Aneignungsmodell" grundsätzlich nicht in Frage gestellt.[45] Ähnlich wie das hoch differenzierte und zum Teil rigide konzipierte Curriculum für die tägliche Kindergartenarbeit waren auch die Studienpläne gekennzeichnet von einheitlichen Lern- und Praktikumsanleitungen für jedes Ausbildungsjahr und die Weiterbildungsunterlagen.[46] Die Dominanz des Politischen in den Ausbildungsinhalten ist in den Stundentafeln ebenfalls gut zu erkennen (z. B. Unterricht in Marxismus-Leninismus und „Geschichte der revolutionären Arbeiterbewegung und der sozialistischen Revolution in der DDR"). Zur Erlangung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Erzieherin" musste nach 1990 von den ehemaligen DDR-Fachkräften für Kinderkrippe, Kindergarten und Hort eine Anpassungsfortbildung absolviert werden.

2 Der formale Aufbau der klassischen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung ab den 1980er-Jahren

Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in der heutigen Form gründet konzeptionell auf der Rahmenvereinbarung von 1967 in der Neufassung von 1969.[47] Mit dem Rahmenvertrag für die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten der Kultusministerkonferenz wurde ein Rahmen geschaffen, der die sozialpädagogischen Bildungsgänge bundesweit zu vereinheitlichen versuchte. Mit diesem Rahmenvertrag wurde der Begriff „Staatlich anerkannte Erzieherin/Staatlich anerkannter Erzieher" eingeführt und die Ausbildung nun an Fachschulen für Sozialpädagogik statt wie bis dahin an Seminaren durchgeführt. Der Rahmenvertrag sah die Zusammenlegung der Ausbildung zum Heimerzieher und der bereits seit 1928 vereinigten Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenausbildung vor.[48]

---

45 Vgl. Höltershinken u. a., Kindergarten.

46 Vgl. Maiwald, Die Kindergärtnerinnenausbildung in der DDR.

47 Vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer, Die Erzieherin.

48 Vgl. Derschau, Personal, 70 ff.

Im neuen Rahmenvertrag von 1982 wurden neue Unterrichtsfächer wie Praxis- und Methodenlehre, Soziologie, Heim- und Heilpädagogik sowie Jugendpflege eingeführt.

Im Jahr 2000 wurde eine neue Rahmenvereinbarung verabschiedet, die die Ausbildung als Breitbandausbildung festschreibt und darüber hinaus Regelungen zu Dauer, Zulassungsvoraussetzungen und didaktisch-methodischen Grundsätzen enthält.

Die Abschlüsse werden gegenseitig anerkannt. Dadurch ist die bundesweite Anerkennung als pädagogische Fachkraft sichergestellt.

3 Fazit

Der Blick in die rund 200-jährige Entstehungsgeschichte des Erzieherinnenberufs macht deutlich, dass das Berufsbild eng verknüpft ist mit den Anfängen der Institution Kindergarten. Friedrich Fröbel bahnte mit seiner Pädagogik den Weg für die Weiterentwicklung der institutionalisierten Kleinkinderziehung sowie für die Entstehung eines neuen (Frauen-) Berufs.

Vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, der derzeit stattfindenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und der hieraus entstehenden Bedarfe an pädagogischem Fachpersonal drängt sich die Frage auf, wie ein hoher fachlicher Standard in der frühpädagogischen Praxis gewährleistet werden kann und gleichzeitig allen Bedarfen Rechnung getragen werden kann.

Bereits im Jahr 2004 wurden frühpädagogische Studiengänge mit einem Bachelorabschluss eingeführt. Doch vermögen diese nicht, den enormen Fachkraftbedarf zu decken. Die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern kann nach wie vor als eine zentrale Instanz in der Versorgung der Kinder- und Jugendhilfe mit qualifizierten pädagogischen Fachkräften gesehen werden. Baden-Württemberg hat mit der Praxisintegrierten Ausbildung den Versuch gestartet, die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zu flexibilisieren, wobei sie weiterhin an Fachschulen angesiedelt bleibt. Es bleibt abzuwarten, inwiefern der Spagat zwischen Flexibilisierung und Standardeinhaltung gelingen kann.

Literatur

Wilma Aden-Grossmann, Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik, Weinheim/Basel 2002.

Ralph-Christian Amthor, Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit, Weinheim/Basel 2003.

Autorengruppe Fachkräftebarometer, Fachkräftebarometer Frühe Bildung (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte), München 2021.

Elisabeth Dammann/Helga Prüser, Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens, in: Günter Erning/Karl Neumann/Jürgen Reyer (Hg.), Geschichte des Kindergartens, Bd. 2: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe, Freiburg 1987, 18–28.

Dietrich von Derschau, Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten, in: Günter Erning/Karl Neumann/Jürgen Reyer (Hg.), Geschichte des Kindergartens, Bd. 2: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe, Freiburg 1987, 67–81.

Günter Erning, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten. Ein Beitrag zur Gründungsgeschichte vorschulischer Einrichtungen der Stadt Augsburg, in: Zeitschrift des Historischen Vereins für Schwaben 74 (1980) 169–214.

Günter Erning, Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert, in: Thomas Schnabel (Hg.), Versorgen, bilden, erziehen 1912-1987, Freiburg/Br. 1987, 11–25.

Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner (Hg.), Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF Studien 27), München 2018.

Erika Hoffmann, Menschenerziehung. Friedrich Fröbel ausgewählte Schriften. Bd. 2, Berlin 1951.

Dieter Höltershinken u. a. (Hg.), Kindergarten. Entwicklung und Arbeit des Kindergartens und der Pädagogischen Fachschulen im Volksbildungssystem der DDR, in: Tilmann Grammes (Hg.), Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln (Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung 3), Berlin 1996, 369–484.

Peter Lundgreen, Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive, in: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hg.), Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 57), Weinheim u. a. 2011, 9–39.

Annett Maiwald, Die Kindergärtnerinnenausbildung in der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 15 (2006) 2, 157–178.

Adalbert Metzinger, Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen, Frankfurt/Main u. a. 1993.

Adalbert Metzinger, Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf, in: Lilian Fried/Susanna Roux (Hg.), Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, Berlin: 32013, 390–400.

Bernhard Nagel, Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung, in: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern 5 (2000) Heft 1, 11–15.

Thomas Rauschenbach/Karin Beher/Detlef Knauer, Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Weinheim/München ^{2}1995.

Jürgen Reyer, Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim 2015.

Hiltrud Rosenauer, Die Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg. Eine governance-analytische Prozess-Rekonstruktion, Tübingen 2021 (Diss. PDF), http://hdl.handle.net/10900/127870 (Abruf 20.12.2022).

Statistisches Bundesamt (destatis) 2022. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 30.10.2022).

Geschichte der Ausbildung für Jugend- und Heimerziehung und Wandel des Berufsbildes

Richard Günder

Vorbemerkungen

Fachschulen für Jugend- und Heimerziehung stellen eine spezielle Form der Fachschulen für Sozialpädagogik dar. Im Jahre 2009 existierten bundesweit 423 Fachschulen für Sozialpädagogik. In Baden-Württemberg waren es 64 Fachschulen.[1] Anfang des Jahres 2022 finden wir 18 Fachschulen mit dem Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung in Baden-Württemberg.[2] In den anderen Bundesländern sind Fachschulen mit diesem besonderen Schwerpunkt – wenn überhaupt – nur sehr vereinzelt vorhanden.

1 Geschichte der Ausbildung für Jugend- und Heimerziehung

Die ersten sog. Waisenanstalten entstanden in Deutschland im 16. Jahrhundert in den Reichsstätten.

Elternlose Kinder und durch kriegerische Auseinandersetzungen entwurzelte Kinder und Jugendliche wurden in Findelhäusern, Hospitälern, Klosterschulen und Armenhäusern untergebracht. Doch um Erziehung oder gar um Bildung ging es damals in der Regel überhaupt nicht. Die Kinder wurden beaufsichtigt und diszipliniert von Geistlichen, Nonnen und beispielsweise von Schullehrern. Eine sozialpädagogische Ausbildung war noch völlig unbekannt. Die Kinder wurden zur Arbeitsamkeit, Gottesfurcht und Demut angehalten. Strenge und Disziplin waren durchgängig anzutreffen.[3]

Die jungen Menschen lebten buchstäblich am Rande der Gesellschaft. Schmutz, Elend, Hunger und Hoffnungslosigkeit waren vorherrschend. Die Sterblichkeit der Kinder war erschreckend hoch. „In der Zeit der

---

1 Vgl. Janssen, Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen, 9.

2 https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Themenportal/Schule_und_Bildung/Berufliche_Ausbildung/_DocumentLibraries/Documents/fachschulen_sozialwesen.pdf (Zugriff 8.02.23).

3 Vgl. Günder/Nowacki, Praxis und Methode der Heimerziehung, 2020, 15 ff.

Aufklärung kam es durch zahlreiche Träger zu einem Missbrauch der Rettungs- und Waisenhäuser. Sie sahen in der kindlichen Arbeitskraft eine Möglichkeit, unter günstigen ökonomischen Bedingungen kaufmännische Gewinne zu machen, und vernachlässigten dabei die Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts kam es zum Waisenhausstreit."[4] In der Folge dieses Waisenhausstreits engagierten sich einzelne herausragende Pädagogen um das Wohlergehen der elternlosen Kinder und um deren Erziehung. Reformen wurden eingeleitet. Zielsetzungen waren: Das Seelenheil der verwaisten Kinder sollte durch religiöse Bildung und durch Hinführung zu Gott gerettet werden. Außerdem ging es darum, elternlose Kinder für das weltliche Leben bzw. für das Überleben zu retten und sie zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden. Ein bedeutender Vertreter dieser Rettungshausbewegung war der Hamburger Theologe Johann Hinrich Wichern (1801–1881), welcher im Jahre 1833 das „Rauhe Haus" in Hamburg gründete. Damit reagierte Wichern auf die unvorstellbare Verarmung ganzer Bevölkerungsteile und auf den sozialen Zerfall der Gesellschaft. Dem einzelnen jungen Menschen begegnete Wichern – von seinem christlichen Lebensbild geleitet – mit Liebe und Vergebung.[5]

Wichern kümmerte sich jedoch nicht nur um die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen, sondern er erkannte auch die Notwendigkeit, das Personal für die Betreuung der jungen Menschen entsprechend – pädagogisch – auszubilden. In einem „Gehilfeninstitut" realisierte er die Ausbildung zu Gehilfen und zu Hausvätern für die Waisenheime, die allerdings zunächst nur Männern zugänglich war.[6] Die vierjährige Ausbildungszeit – diese war nach heutigem Verständnis „dual" gestaltet – beinhaltete das Erlernen eines Handwerksberufes sowie religiöse, soziale und pädagogische Kenntnisse. Das „Gehilfeninstitut" kann als eine Vorläuferinstitution der späteren Fachschulen für Jugend- und Heimerziehung gesehen werden.

„Als Datum für die Institutionalisierung der Ausbildung, die später mit dem Begriff ‚Sozialarbeit' belegt wird, bewertet man heute vor allem die Gründung der ersten Sozialen Frauenschule 1908 in Berlin durch Alice Salomon und den damit einhergehenden Beginn eines erstmals

4 Knab, Entwicklung der Erziehungshilfe, 22.

5 Vgl. Günder/Nowacki, Praxis und Methoden der Heimerziehung, 19 f.

6 Vgl. Amthor, Zu den vergessenen Traditionen der Erzieherausbildung.

zweijährigen Ausbildungsgangs."[7] Ab dem Jahre 1927 öffneten sich die ersten Sozialen Fachschulen auch für männliche Bewerber.[8]

„Erst in der Weimarer Republik wurden in den Jahren 1925–1930 anerkannte Ausbildungsgänge für Heimerzieherinnen und Heimerzieher eingerichtet."[9] Während im Kindergartenbereich sich schon feste Ausbildungsstrukturen etabliert hatten, galt dies nicht für den Heimbereich, der nur auf die Initiativen von einzelnen Persönlichkeiten zurückblicken konnte. Die insbesondere von kirchlichen Trägern gegründeten Schulen für Heimerzieherinnen und Heimerzieher wurden in ihren positiven Entwicklungen und Bestrebungen durch die NS-Zeit gestoppt. Es wurden vielfach nationalsozialistische Inhalte in die Ausbildung übernommen, oder es kam zu Schließungen von Ausbildungsinstitutionen. Während nach 1945 der Kindergarten- und Hortbereich auf tradierten Curricula und etablierten Strukturen aufbauen konnte, fehlten ausgebildete Fachkräfte für die Heimerziehung. Die damals große Anzahl von entwurzelten, heimat- und elternlosen Kindern wurde oftmals von unausgebildetem Personal erzogen, z. B. von entlassenen Soldaten. Die in den damaligen Heimen häufig angetroffene übergroße Strenge und Disziplin dürften ihre Begründungen neben den viel zu großen Gruppen auch in der mangelhaften oder überhaupt nicht vorhandenen Qualifizierung des Personals finden. Es waren zu wenige Ausbildungsplätze vorhanden; dies führte dazu, dass „viele Verbände im Heimbereich zur Selbsthilfe griffen"[10], um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu qualifizieren. „Entsprechend uneinheitlich entwickelte sich die Ausbildungssituation für den Heimbereich."[11] Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die ersten beiden Heimerzieherinnenschulen 1947 in Hannover und in Düsseldorf errichtet, damals konnten hier nur Frauen eine Ausbildung absolvieren.[12] Bis zum Jahre 1961 entstanden 17 Heimerzieherschulen, darunter elf unter evangelischer und vier unter katholischer Trägerschaft.[13] Weitere Ausbildungsstätten speziell für den Heimerziehungsbereich wurden insbesondere in Baden-Württemberg errichtet.

---

7 Kruse, Stufen zur Akademisierung, 32.

8 Vgl. Ganß, Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit, 17.

9 Almstedt, Reform der Heimerzieherausbildung, 45.

10 Ebd.

11 Ebd., 46.

12 Vgl. Müller-Schöll/Priepke, Handlungsfeld Heimerziehung, 34.

13 Vgl. Almstedt, Reform der Heimerzieherausbildung, 46.

Gegenwärtig existieren hier 20 Fachschulen mit dem Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung.[14]

„Im Jahr 1967 beschloss die Kultusministerkonferenz der Länder eine ‚Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten', in deren Folge es in den einzelnen Bundesländern bis Anfang der siebziger Jahre zu neuen Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen und damit zu einer bundesweiten Neuordnung kam. Fortan gab es eine dreijährige Ausbildung an ‚Fachschulen für Sozialpädagogik' und die Berufsbezeichnung ‚staatlich anerkannte Erzieherin'/‚staatlich anerkannter Erzieher'. Neu war zudem, dass die Ausbildung die bis dahin getrennten Ausbildungswege für die Arbeitsfelder Kindergarten, Hort, Heim und Jugendarbeit vereinheitlichte. Obwohl viele Ausbildungsstätten noch lange Zeit traditionell deutliche Akzente im vorschulischen Bereich setzten, gab es nun keine gesonderten Ausbildungsstätten für ‚Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen' mehr, und auch die seit vielen Jahrzehnten bestehenden Heimerzieherschulen wurden in die neugebildeten Fachschulen integriert."[15]

Die meisten im Bereich der Heimerziehung tätigen Erzieherinnen und Erzieher absolvierten ihre Berufsausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik, deren Schwerpunkt ganz eindeutig in der frühkindlichen Bildung und Erziehung liegt, nämlich im Kindergarten- und Hortbereich. Almstedt berichtet, dass mehr als 25 Jahre nach Verabschiedung der vorgenannten Rahmenvereinbarung noch beklagt wurde, dass der Bereich der Heimerziehung in der Ausbildung viel zu kurz komme.[16] Diese Kritik wurde durch spätere Untersuchungen bestätigt).

Im Jahre 1982 beschloss die Kultusministerkonferenz eine neue „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen".[17] Dadurch sollten ein weiteres Auseinandertriften der Ausbildung in den einzelnen Bundesländern verhindert und eine Vereinheitlichung erreicht werden. Eine wesentliche Veränderung war nun, dass als Zugangsvoraussetzung anstatt eines einjährigen Vorpraktikums eine abgeschlossene Berufsausbildung oder mehrjährige

---

14 Vgl. Regierungspräsidien Baden Württemberg, Themenportal Schule.

15 Amthor, Zu den vergessenen Traditionen der Erzieherausbildung.

16 Vgl. Almstedt, Reform der Heimerzieherausbildung, 49.

17 www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/95/ (Zugriff 8.02.23).

Berufserfahrung bzw. entsprechende alternative Voraussetzungen gefordert wurden.[18]

Ein neuer Beschluss für einen „Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik“ wurde durch die Kultusministerkonferenz im Jahre 2000 erlassen. Darin wurden unterschiedliche Arbeitsbereiche aufgezählt. Der für den Heimbereich wesentliche lautet:
Neben einer generalistischen Ausbildung „wird in einem Wahlpflichtbereich die Option eingeräumt, die Ausbildung in einem Arbeitsfeld und bzw. oder einem Themenbereich der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch zu erweitern oder zu vertiefen. Dadurch kann eine Profilierung innerhalb der Berufsausbildung erworben werden, die den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten der Absolventinnen und Absolventen entspricht. Diese Form der Profilbildung ist neben der generalistischen Ausbildung ein weiteres prägendes Kennzeichen der Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern.“[19]

Die generalistische Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik wird jedoch auch als ein schwer zu erreichendes Ausbildungsziel angesehen und durchaus kritisch betrachtet. In einer Befragung von 80 Leiterinnen und Leitern von Fachschulen für Sozialpädagogik und Fachakademien wurde beispielsweise konstatiert, „dass die konkrete Berufsarbeit in einem Arbeitsfeld differenzierte Qualifikationen voraussetzt – so erfordert beispielsweise die Fähigkeit und Bereitschaft, Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen aufbauen und gestalten zu können, in der Kindertagesbetreuung andere Kenntnisse und Fertigkeiten als im Arbeitsfeld Heimerziehung.“[20]

2 Kritische Anmerkungen zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern für die Heimerziehung

In zwei Studien wurden pädagogische Fachkräfte, die innerhalb der stationären Erziehungshilfe tätig sind, zum Stellenwert ihrer Ausbildung befragt. Knapp zwei Drittel der Befragten waren Erzieherinnen und Erzieher. Es sollte untersucht werden, ob und in welchem Ausmaß die erfahrene Ausbildung die Erzieherinnen und Erzieher dazu befähigt,

---

18 Vgl. Nagel, Der Erziehe rberuf in seiner historischen Entwicklung.

19 Kultusministerkonferenz.

20 Janssen, Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen, 15.

professionell in ihren Gruppen zu arbeiten und erlernte Methoden dort auch anwenden können.[21]

Die kritischen Befunde beziehen sich primär auf Fachschulen mit generalistischen Ausbildungsinhalten. Es zeigt sich, dass eine eigenständige Ausbildung für die Jugend- und Heimerziehung, wie sie in Baden-Württemberg angeboten wird, große Vorteile hat.

Bedeutung und Defizite der Ausbildung

Es stellte sich eine große Diskrepanz zwischen Ausbildungsinhalten und der Berufstätigkeit in der Heimerziehung dar. Bei nur etwas mehr als einem Drittel der Befragten war Heimerziehung Ausbildungsschwerpunkt gewesen. Oftmals wurde der Nutzen der theoretischen Ausbildung generell verneint. Insgesamt war eine Theoriefeindlichkeit bei den Befragten festzustellen. Bemängelt wurde die fehlende Praxisnähe oder die kaum vorhandene Berücksichtigung der Heimerziehung als Inhalt der Ausbildung.

Praktika

Nur ein gutes Viertel hatte Praktika im Bereich der Heimerziehung absolviert. Folglich wurde auch hier eine Diskrepanz zwischen den Ausbildungsinhalten und der späteren Berufswirklichkeit deutlich sichtbar.

Praxisnähe der Ausbildung

Etwa ein Drittel der Befragten beklagte einen mangelnden Praxisbezug während der Ausbildung und eine unzureichende Praxisbetreuung. Ein Zusammenhang zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten sei kaum festzustellen gewesen. An einer berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung während der Ausbildung habe es gemangelt. Doch eine Mehrheit gab auch an, dass sie das in der Ausbildung Erlernte in der jetzigen Berufspraxis gut oder doch zumindest teilweise anwenden können.

Methodischer Schwerpunkt in den Einrichtungen

Weitaus mehr als die Hälfte der Interviewten gab an, während der Ausbildung nichts über die methodischen Schwerpunkte ihrer jetzigen Einrichtung gehört zu haben. Insgesamt gesehen, scheint ein Verständnis pädagogischer Methoden und deren Anwendungen in der Praxis wenig bekannt zu sein. „Wir verstehen unter Methoden in der stationären Jugendhilfe planmäßige, zielgerichtete und oftmals langfristige

[21] Vgl. Günder/Nowacki, Praxis und Methoden der Heimerziehung, 153 ff.

pädagogisch/therapeutische Interventionen, die sich überprüfen lassen und Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen fördern."[22]

Literatur zur pädagogischen Ausrichtung

Die Frage nach entsprechender Literatur zur pädagogischen Ausrichtung der Einrichtung konnte von mehr als zwei Drittel der Befragten nicht beantwortet werden. Augenscheinlich bestand bei vielen Fachkräften nur ein geringes Interesse an Theorie.

Theorie und Praxis

Theorien wurden von einem Fünftel als wichtig angesehen, eine bemerkenswerte Minderheit hielt Theorien für relativ unbedeutend für pädagogisches Arbeiten oder sogar für völlig unnötig. Oft wurde beklagt, dass die Ausbildungsinhalte viel zu sehr auf Kleinkindpädagogik zentriert gewesen seien, es habe kaum einmal einen Bezug zur Heimpraxis gegeben.

Zusammenfassung

Die Mehrheit der Interviewten beklagte, dass die Ausbildung viel zu stark auf den Kindergarten- und Hortbereich ausgerichtet gewesen sei, während der Heimbereich oftmals gar nicht oder nur am Rande vorgekommen sei. Ein Verständnis von pädagogischen Methoden und deren praktischer Anwendung schien bei vielen nicht zu existieren. Insgesamt konnte eine Skepsis gegenüber Theorien festgestellt werden.

Die Analyse der Ergebnisse zeigt auf, dass in vielerlei Hinsicht in der Praxis der Heimerziehung ein echtes professionelles Arbeiten doch eher selten anzutreffen ist.

Diese kritisierten Mängel in der Ausbildung von Heimerzieherinnen und Heimerziehern korrespondieren mit einer allgemeinen Bewertung der Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik:

> „Obwohl Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kreativität in ihren späteren Tätigkeitsfeldern von zentraler Bedeutung seien, würden die Schülerinnen nicht in angemessener Weise dazu angeregt, diese Kompetenzen auszubilden. […] Nicht weniger Kritik erfährt die Erzieherinnenausbildung bezogen auf ihre inhaltliche Ausgestaltung. Als Schwachstellen werden u. a. ausgemacht: unzureichende Praxisorientierung, unzureichende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur

[22] Ebd., 178.

Förderung von verhaltensauffälligen, behinderten und hochbegabten Kindern, unzureichende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und unzureichende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Elternarbeit."[23]

3 Methoden als Ausbildungsinhalte – Methodenkompetenz in der Praxis

In der Praxis der stationären Erziehungshilfe nehmen die Bewältigung des Alltags und viele notwendige und wiederkehrende Routineabläufe einen sehr großen – bisweilen sogar übergroßen – Raum ein: Am Morgen werden die Kinder geweckt, für das Frühstück muss gesorgt werden, und alle sollen rechtzeitig zur Schule kommen. In der „freien Zeit" ohne Kinder werden dann Entwicklungsberichte verfasst, Termine vereinbart und vielfältige andere bürokratische Aufgaben erledigt. Nach dem Mittagessen findet die Hausaufgabenbetreuung statt, die Kinder berichten von ihren Sorgen und Nöten, sie müssen getröstet oder zum Lernen angehalten werden. Danach sollte die Freizeitgestaltung stattfinden. Nach dem Abendessen wird mit Einzelnen oder auch mit allen noch etwas unternommen, der Tagesablauf mit seinen Höhe- und Tiefpunkten wird gemeinsam reflektiert. Wenn die Kinder und Jugendlichen dann zu Bett gegangen sind, werden nochmals Büroarbeiten erledigt, z. B. auch Übergabeprotokolle angefertigt. Dieser „normale" Tagesablauf wird häufig unterbrochen durch besondere Situationen und Problemlagen: Ein neues Kind wird aufgenommen, die Eltern eines anderen Kindes stehen plötzlich vor der Tür, die Schule eines Jungen hat dringenden Gesprächsbedarf, der gemeinsame Wocheneinkauf muss geplant werden, an die Ferienfreizeit muss gedacht werden, man hat in der nächsten Woche eine Fortbildung, weiß aber noch gar nicht, wie die Zeit dafür freigehalten werden kann. Angesichts dieser täglichen Herausforderungen wird die Frage nach pädagogischen Methoden häufig nur mit Worthülsen, achselzuckend oder mit Unverständnis beantwortet.

Es kann beobachtet werden, dass planvolles und wirklich methodisches Arbeiten in der Heimerziehung kaum, nur gelegentlich oder so gut wie gar nicht stattfindet. Im Rahmen einer Studie wurden Heimerzieherinnen und -erzieher danach befragt, welche pädagogischen

[23] Schmidt, Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen, 721.

Methoden sie in ihrer praktischen Arbeit einsetzen.[24] Die von den Befragten am häufigsten genannte „Methode" war die Strukturierung des Alltags, gefolgt vom Bezugserzieherinnen-/ Bezugserziehersystem. Auch die Eltern- und Familienarbeit wurde häufiger als „Methode" angeführt. Ein strukturierter Alltag muss jedoch als Grundvoraussetzung der stationären Erziehungshilfe angesehen und verstanden werden. Ebenso verhält es sich mit der Beziehungsarbeit, die für sich allein gesehen und ohne weitere Zuschreibungen noch keine Methode darstellt. Auch die Eltern- und Familienarbeit stellt keine eigentliche Methode in der Heimerziehung dar, sie ist Grundvoraussetzung und auch im SGB VIII vorgeschrieben, der Rechtsanspruch von Eltern – unabhängig von der Personensorge – auf Beratung, Unterstützung und Förderung ihrer Beziehung zum Kind wird durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz von 2021 unterstrichen. Eltern- und Familienarbeit wird erst dann zur wirklichen Methode, wenn sie planmäßig, regelmäßig, zielgerichtet und unter professionellen Inhalten und Rahmenbedingungen stattfindet, wie dies beispielsweise bei der systemischen Familienarbeit oder der Familientherapie der Fall ist. Eine Minderheit konnte mit dem Methodenbegriff überhaupt nichts verbinden. Wenn beispielsweise gesagt wurde: „Wir erstellen Hilfepläne", oder „Wir führen Teambesprechungen durch", zeigte dies ganz klar auf, dass keinerlei Methodenverständnis vorlag.

Am Beispiel der Eltern- und Familienarbeit sei die Wichtigkeit einer Methodenkompetenz dargestellt. Nahezu alle Fachkräfte in der stationären Erziehungshilfe bejahen die Frage, ob Eltern- und Familienarbeit praktiziert werde. Oftmals wird erwähnt: Wie telefonieren ab und an mit den Eltern. Die Eltern und Angehörigen werden zum Sommerfest eingeladen. Sie nehmen am Hilfeplangespräch teil. Bei der Wochenendbeurlaubung des Kindes wird bei dessen Abgabe kurz mit den Eltern gesprochen etc. Diese Aufzählungen stellen jedoch keine auf Methoden basierende Eltern- und Familienarbeit dar, sondern es handelt sich hierbei um eine Kontaktpflege, auf der allerdings weiter aufgebaut werden kann. Elemente einer methodisch angelegten Elternarbeit wären beispielsweise, mit ihnen regelmäßige, planvolle und zielgerichtete Gespräche zu führen und dabei Kenntnisse der Gesprächsführung einzusetzen und auf systemische Sichtweisen zurückzugreifen. Mit Hilfe von Videoaufzeichnungen können Eltern lernen, was im konkreten Umgang mit ihrem Kind weniger gut läuft und was dagegen positiv zu bewerten

[24] Vgl. Günder/Nowacki, Praxis und Methoden der Heimerziehung, 176 ff.

ist. So lernen sie am Modell. Ein solches Lernen ist effektiv, weil es anschaulich und einprägsam ist.

Auch andere Methoden müssten planvoll, zielgerichtet und fundiert umgesetzt werden. Bei angestrebten Verhaltensveränderungen z. B. durch Konditionierung (dem Lernen durch Verstärkung), wäre es wichtig, dass die Belohnungen für angemessenes Verhalten durch positive Verstärker über einen längeren Zeitraum realisiert werden, und insbesondere, dass wirklich alle Fachkräfte einer Gruppe diese Intervention für ein bestimmtes Kind befürworten, unterstützen und nicht durch Vergessen oder Hintenanstellen untergraben. Bei allen pädagogischen Methoden gilt, dass diese in dem vorgesehen Setting stattfinden und die einzelnen Handlungsabläufe geplant und zielgerichtet realisiert werden. Die methodisch abgesicherten Vorgehensweisen sind zudem regelmäßig im Team zu reflektieren und zu bewerten.

Erzieherinnen und Erzieher innerhalb der Heimerziehung sind Fachkräfte, die eine entsprechende, mehrjährige Ausbildung absolviert haben. Auf dem Gebiet der Erziehung sollten sie folglich Professionelle sein. Professionelles Handeln vollzieht sich auf der Basis wissenschaftlichen Fachwissens. Dieses umfasst Grundlagen-, Diagnose-, Erklärungs- und Handlungs- beziehungsweise Methodenwissen. Innerhalb der Ausbildung an den Fachschulen müsste eine Methodenkompetenz wohl noch viel stärker berücksichtigt und von den Studierenden durch Einüben, Rollenspiele und Praktika verinnerlicht werden. Professionelles Arbeiten setzt Methoden zwingend voraus. Galuske hebt die zentrale „Bedeutung der Handlungsmethoden für die Verberuflichung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit“[25] hervor. Durch Methoden werden „die planvollen, strukturierten und zielorientierten Aspekte professionellen Handelns“[26] erst möglich. Eine wirkliche Handlungssicherheit und Souveränität in der pädagogischen Arbeit kann nun Realität werden. Erzieherinnen und Erzieher, die wirklich professionell vorangehen, entwickeln eine „Handlungssicherheit, die in Souveränität und Selbstbewusstsein gründet“.[27]

Der Einwand, eine methodisch orientierte Pädagogik und Entwicklungsförderung im Heim sei wegen der ohnehin großen Belastung durch alltägliche Verrichtungen kaum möglich, impliziert, dass Alltag

---

25 Galuske, Methoden der Sozialen Arbeit, 931.

26 Ebd., 932.

27 Kraimer, Professionalisierung, 681.

und gezielte pädagogische Förderung völlig unterschiedliche Angelegenheiten seien. Die einzelnen Handlungen im Alltag bestimmen das vorhandene Milieu, welches erst dann zum therapeutischen Milieu wird, wenn die eingebetteten Handlungen sich an pädagogischen Vorstellungen orientieren.

Selbst wenn besondere pädagogische Förderprogramme zunächst in einer vom Alltag abgehobenen Lage stattfinden müssen, können Übertragungen auf die üblichen Lebensbereiche beobachtet werden. Das Zeitproblem als Argument gegen gezielte pädagogische Entwicklungsförderungen erscheint aus dieser Sichtweise fragwürdig. Der Alltag ist ohnehin vorhanden; er muss nur mit besonders pädagogischer Intention organisiert und inhaltlich gestaltet sein. Erfolg oder Misserfolg in der pädagogischen Arbeit hängen sehr wesentlich von der Methodenkompetenz der Fachkräfte ab. In groß angelegten Studien zur Wirkungsweise der Hilfen zur Erziehung konnte nachgewiesen werden: „Der Abbau von Defiziten gelingt vor allem in Einrichtungen, deren Methodenspektrum einen hohen Spezialisierungsgrad für die verschiedenen individuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen aufweist. Hier gilt also nicht ‚je mehr Methoden, desto besser', sondern ‚je spezifischer die Methoden, desto besser'."[28] Je größer die beruflichen Erfolge sind, desto zufriedener fühlen sich die Erzieherinnen und Erzieher in ihrer beruflichen Praxis. Auch dies wäre für die stationäre Erziehungshilfe von großem Vorteil.

4 Der Wandel des Berufsbildes der Heimerzieherin/des Heimerziehers im Laufe der Zeit

4.1 Heimerziehung bis gegen Ende der 1960er-Jahre

Die „pädagogische" Atmosphäre und Bedingungen in den frühen Vorläufern der heutigen Heimerziehung, also in den Findelhäusern, Klosterschulen und Hospitälern, war durchweg geprägt von Strenge, Gehorsam, Disziplin und körperlicher Züchtigung. Die Kinder und Jugendlichen waren in großen Massen in einfachsten und primitiven Verhältnissen untergebracht. Berufliche Merkmale der damals hier Tätigen waren überwiegend das Durchsetzen von Maßnahmen bzw. die Bestrafung von Fehlverhalten.

[28] Macsenaere/Herrmann, Klientel, Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung, 37.

Erst mit dem Beginn der Aufklärung und mit allgemeinen Veränderungen in der Betrachtung des Wertes der Kindheit und einer kindorientierten Erziehung hielten in der Beeinflussung durch Rousseau und Pestalozzi pädagogische Ideen in größerem Umfang in die damaligen Institutionen für elternlose Kinder Einzug. Pestalozzi wurde im Jahre 1798 in Stanz (Schweiz) die Gründung eines Armen-Erziehungshauses übertragen. Erstmals waren in einer solchen Anstalt nicht mehr Strenge, Zucht und Ordnung die herausgehobenen Attribute, sondern es überwog ein anderes Element, nämlich das der Liebe zu den Kindern. „Der Waisenvater musste seinen Kindern alles sein: Vater, Diener, Aufseher, Krankenwärter und Lehrer. Bei der Kärglichkeit der Hilfsmittel musste sich die Erziehung der Kinder auf das Wichtigste beschränken; die Erziehungsmethode war diejenige der Liebe."[29]

Die von Pestalozzi ausgehenden Impulse sollten die Waisenpflege nachhaltig beeinflussen. Denn es wurde „immer entschiedener die dabei zu lösende Aufgabe als eine pädagogische"[30] aufgefasst. Einer der bedeutendsten Vertreter der sich anschließenden Rettungshausbewegung war der bereits erwähnte Johann Hinrich Wichern.

Die Verdienste Wicherns sind in der konsequenten Praxis des Familienprinzips zu sehen; damit stellte er die ansonsten übliche Vermassung der Kinder in Anstalten deutlich ins Abseits. Die Erziehung in und durch kleine Gemeinschaften wurde begleitet von einer christlich geprägten individuellen Zuneigung. Die Waisenhauserziehung hätte bei Anwendung solcher Grundsätze von diesem Zeitpunkt an ihre Schrecken verlieren können. Dies war aber nicht so. Sehr deutlich wird die Nichtbeachtung bereits vorhandener pädagogischer Einsichten beispielsweise, wenn man die Anstaltssatzung des Münchner Waisenhauses aus dem Jahre 1908 liest und feststellen muss, dass die autoritäre und aus heutiger Sicht menschenverachtende Anstaltsordnung kaum Raum für pädagogische Prozesse zuließ. Von den Kindern wurde eine ehrerbietige Haltung gegenüber den Vorgesetzten erwartet, Widerspruch wurde nicht geduldet. In der Hausordnung dominierten Begriffe wie Strenge, Strafen, Schweigen und Ruhe. Eine Briefzensur war selbstverständlich. Die durch Pestalozzi und Wichern vorgebrachten Erkenntnisse des Wertes einer von den Erwachsenen ausgehenden Beziehungsarbeit, welche durch Liebe und Zuneigung geleitet wird, pervertieren in der Anstaltssatzung in ihr Gegenteil: „Die Zöglinge haben allen ihren

[29] Rattner, Große Pädagogen, 100.

[30] Schmid, Pädagogisches Handbuch, 1209.

Vorgesetzten einschließlich allen Ordensmitgliedern Ehre, Liebe und Gehorsam zu erweisen."[31] Positive emotionale Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherinnen bzw. Erziehern wurden so von vornherein ausgeschlossen.

Nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges war es zunächst sehr schwierig, der großen Anzahl an heimatlosen und elternlosen Kindern mit sinnvoll organisierten Hilfeangeboten entgegenzutreten. Nur noch wenige Heime waren vorhanden, die in der Regel von unausgebildetem Personal (so z. B. von ehemaligen Soldaten) geführt wurden. Großgruppen von bis zu 30 und mehr Kindern waren an der Tagesordnung. Um mit solchen „Massen" von Kindern einigermaßen fertig zu werden, blieben dem nicht qualifizierten Personal nur wenige Methoden übrig, die auf Strenge, Disziplin, Ruhe, Ordnung und Unterordnung basierten. Einige der wenigen Ausnahmen hiervon konnten im zuvor erwähnten Münchener Waisenhaus beobachtet werden. Andreas Mehringer (1911–2004) übernahm nach dem Zweiten Weltkrieg die Leitung des Waisenhauses in München. Er plädierte erfolgreich für Reformen der Heimerziehung insgesamt. Ihm gelang es in der frühen Nachkriegszeit, das Familienprinzip innerhalb der Heimerziehung mit dem Wiederaufbau des Hauses zu realisieren. Er setzte sich gegen große Widerstände für kleine Gruppen ein, die geschlechts- und altersgemischt sein sollten. Die Kinder sollten sich im Heim wohlfühlen. Mehringer betonte: „Heimerziehung ist kein Job wie jeder andere."[32] Die Heimerzieherin und der Heimerzieher müssten sich auch zeitlich gesehen mehr einsetzen als in anderen Berufen. Ihre Aufgabe sei es, die jungen Menschen annehmen, ihnen Sicherheit geben und ihnen zur Identität verhelfen.

Von einer anderen Seite ausgehend wurde die Idee, elternlosen Kindern ein wirkliches Zuhause zu geben, nach dem Zweiten Weltkrieg auch durch die SOS-Kinderdorfbewegung praktiziert. Hier ging es zunächst primär darum, die Kinder neu zu beheimaten, und dies innerhalb familiärer Strukturen, vor allem vertreten durch die Kinderdorfmütter. Bis auf wenige andere Ausnahmen gebührt zweifellos der SOS-Kinderdorfbewegung der Verdienst, Heimkindern einen Rahmen geschaffen zu haben, in dem neben einer beständigen Bezugsperson eine wirkliche Atmosphäre der Geborgenheit und des Sich-Zuhause-Fühlens vorhanden war.

---

31 Mehringer, Heimkinder, 34.

32 Ebd., 138.

Erst gegen Ende der 1960er-Jahre wurde der Heimerziehung insgesamt mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Initiatoren der sogenannten Heimkampagne waren linke Studierendengruppen, die das vorherrschende kapitalistische Gesellschaftssystem anprangerten und sich für Randgruppen, welche durch eben dieses System erzeugt seien, einsetzten. Die Öffentlichkeit wurde – teilweise in spektakulären Formen – auf die Not der in Heimen lebenden jungen Menschen aufmerksam gemacht, die Rahmenbedingungen und Erziehungspraktiken wurden angeprangert. Heimzöglinge wurden „befreit", es entstanden die ersten alternativen Wohngemeinschaften. Auch die allgemeine Einstellung zur Erziehung unterlag in diesem Zeitraum Veränderungstendenzen, die im Zusammenhang mit den politischen und gesellschaftlichen Reformen gesehen werden können. Vor allem die Veröffentlichungen von Neill (1970) über die Theorie und Praxis der antiautoritären Internatsschule Summerhill gaben sowohl der Fachwelt als auch der breiten Öffentlichkeit wesentlichen Anstoß zu einer lebhaften und länger anhaltenden Diskussion über diese revolutionär anmutenden Erziehungsansichten. Sowohl die Skandalberichte über die Heimerziehung als auch die Auswirkungen der antiautoritären Erziehungsbewegung leiteten Reformforderungen für die Heimerziehung ein, wie Dezentralisierung in kleinere Gruppen und Wohngemeinschaften, mehr pädagogisches Personal, liberalere Erziehungspraktiken.

Bis zu Beginn der 1970er-Jahre war die Heimerziehung jedoch überwiegend gekennzeichnet gewesen durch unpersönliche und beziehungslose Massenerziehung in großen Anstalten. Das Sinnbild der damaligen Heimerziehung gründete auf Bestrafung, strengen Regeln und Disziplin. Da die äußeren Umstände, die oftmals ungünstigen Rahmenbedingungen und die Vielzahl der Kinder und Jugendlichen sowie deren unbearbeitete Problemlagen den pädagogischen Alltag prägten, war es für Heimerzieherinnen und Heimerzieher kaum möglich, die ehernen Institutionsmerkmale zu verlassen. Es galt eher, die vorhandenen Regeln durchzusetzen, die eindeutige Macht der Erwachsenen gegenüber den Kindern zu praktizieren und abweichende Verhaltensweisen zu sanktionieren. Nur in Ausnahmefällen waren positive Abweichungen einzelner Institutionen von diesen negativen Merkmalen anzutreffen.

4.2 Heimerziehung und Berufsbild ab den 1970er-Jahren

Nach und nach veränderten sich die Erziehungsansichten und -praktiken in den Heimen. Nicht länger standen Defizitorientierung und

Anpassung im Vordergrund: „Der ehemals unterdrückende und bestrafende Charakter für unerwünschte Verhaltensweisen wurde seit den Reformbewegungen der 70er zunehmend ersetzt durch eine verständnisvolle Haltung und Akzeptanz der dahinterstehenden psychischen Störung."[33] Mit dem 1990 in den neuen und 1991 in den alten Bundesländern in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilfegesetz wurden neue Erkenntnisse der Sozialisationsforschung und der Erziehungswissenschaft berücksichtigt. Der Perspektivenwechsel des Gesetzes wird insbesondere durch folgende Leitideen prägnant:

- Lebensweltorientierung
- Betroffenenbeteiligung, Partizipation

Das Berufsbild von Heimerzieherinnen und Heimerziehern setzt sich aus unterschiedlichen Facetten zusammen, die sich an diesen Leitideen orientieren müssten. Wesentlichen Anteil nehmen hierbei ein:

Flexibilität

In der Heimerziehung musste man sich schon immer auf neue Situationen und vor allem auf neue Kinder oder Jugendliche einstellen, die mit ihren individuellen Vorgeschichten und Problemlagen ernst genommen und gefördert werden müssen. Aber die stationäre Erziehungshilfe hat sich auch insgesamt verändert. Wir haben es nicht mehr überwiegend mit der Situation zu tun, in der in einer Institution junge Menschen in verschiedenen Gruppen leben und betreut werden. Die heutige Heimerziehung ist sehr differenziert. Es sind Außenwohngruppen und Wohngruppen entstanden, manche Erziehungsstellen gehören organisatorisch zu einem Heim. Auch teilstationäre Jugendhilfe, wie etwa die Sozialpädagogische Tagesgruppe, oder ambulante Hilfen zur Erziehung, z. B. die Sozialpädagogische Familienhilfe oder die Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung sind dort ebenso zu finden wie Betreutes Wohnen. Heimerzieherinnen und Heimerzieher müssen daher nicht ausschließlich wie früher ihren Schichtdienst in einer Gruppe versehen, sondern sie können im Rahmen ihrer Organisation in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern eingesetzt werden. Eine große Fähigkeit zur Flexibilität wurde auch durch die Flüchtlingsströme seit dem Jahr 2015 abverlangt. Junge, heimatlose und oft auf sich allein gestellte Menschen mussten angenommen und gefördert werden. Die Fachkräfte mussten sich flexibel den neuen Herausforderungen stellen, den Kindern und Jugendlichen mit keinen oder kaum vorhandenen

[33] Köhler-Saretzky, Heimerziehung damals und heute, 60.

Deutschkenntnissen, die oftmals sehr traumatische Erfahrungen in ihren Heimatländern und während der Flucht erlebten und andere kulturelle Hintergründe aufweisen, einen sicheren Aufenthaltsort zu gewähren und sie beim Entwickeln neuer Perspektiven zu unterstützen.

Beziehungen

In der Heimerziehung begegnen sich erwachsene Menschen, die eine pädagogische Ausbildung und Aufgabe haben, und junge Menschen, die in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen. Es entstehen nicht nur Kontakte, sondern es bilden sich Beziehungen. Positiv erfahrene Beziehungen nehmen einen sehr bedeutsamen Stellenwert für den Entwicklungsverlauf der Kinder und Jugendlichen ein.

Colla macht darauf aufmerksam, dass junge Menschen in ihrer Rückerinnerung über Jugendhilfeerfahrungen vor allem von „intersubjektiven Beziehungen" berichten, außerdem sprechen sie von „der Bedeutung von gelebter und erfahrener pädagogischer Beziehung als Besonderheit von sozialen Beziehungen, sprechen über gelungene oder gescheiterte personenbezogene pädagogische Anerkennungsverhältnisse, die immer mehr sind als bloß verbal vermitteltes Normen- und Handlungswissen."[34] Sehr ähnlich argumentiert Frommann: „Die Nähe und Direktheit ist und bleibt dennoch das erste und grundlegende Erlebnis für Kinder und Jugendliche."[35] Schleiffer stellte in einer empirischen Studie zur Bindung von Jugendlichen im Heim fest: Die Ursachen von Bindungsdefiziten seien sowohl in den Herkunftsfamilien als auch in den Bedingungen der Heimerziehung zu sehen.[36]

Die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Heimerziehung möchten angenommen werden. Bei diesem Wunsch geht es nicht nur um die Befriedigung einer vordergründigen, subjektiven emotionalen Befindlichkeit. Denn es wurde nachgewiesen: „Je intensiver das Gefühl der Annahme durch die Erzieher und Erzieherinnen bei den Heimkindern ausgeprägt ist, desto vertrauensvoller gestaltet sich die Beziehung, und der Einfluss der Heimerziehung ist bedeutend dauerhafter und eindringlicher."[37] Insofern wird die Gestaltung der Beziehung innerhalb der stationären Erziehungshilfe zu einem wesentlichen Merkmal von Qualität. Esser zieht aus einer Befragung ehemaliger

---

[34] Colla, Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens, 344.

[35] Frommann, Pädagogik der Erziehungshilfen, 243.

[36] Vgl. Schleiffer, Der heimliche Wunsch nach Nähe, 108.

[37] Gehres, Das zweite Zuhause, 202.

Heimkinder sogar die Analyse, dass das Vorhandensein einer Bindungsperson „der Schlüssel zu Qualität und Wirkung in der stationären Erziehungshilfe“[38] sei. „Die Ehemaligen, die angeben, eine Bindungsperson gefunden zu haben, bewerten alle (!) Qualitätsmerkmale durchgehend signifikant besser als die Ehemaligen, die keine Bindungsperson gefunden haben.“[39]

Fähigkeit zur permanenten Selbstreflexion

Sich selbst zu reflektieren und zu hinterfragen, gehört zum unabdingbaren Handwerkszeug in der Heimerziehung. Selbstreflexion ermöglicht zu erkennen, wie eigenes Verhalten auf andere wirkt. Durch ein Feedback innerhalb des Teams wird es oftmals erst möglich, verinnerlichte Haltungen objektiver zu erkennen. Günstig ist es, wenn dieser Prozess durch Supervision unterstützt wird.

Ressourcenorientierung

In der Heimerziehung stehen nicht mehr wie früher Defizite und fehlende oder mangelhafte Eigenschaften der jungen Menschen im zentralen Blickpunkt. Vielmehr kommt es darauf an, auf den vorhandenen Möglichkeiten aufzubauen. Paul Moor, der Begründer der modernen Heilpädagogik, hatte schon in den 1960er-Jahren treffend formuliert: „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende.“[40] Die Kinder und Jugendlichen sollen mit ihren individuellen Verhaltensweisen und Kompetenzen nicht ständig anecken und dadurch Versagungen, Bestrafungen und Demütigungen erleben. Ihre individuellen Lebenswelten werden zum Ausgangspunkt einer ressourcenorientierten Entwicklungsförderung. Diese zielt auf eine Bewältigung der Anforderungen im Alltag ab, auf soziale Gerechtigkeit und letztlich auf eine Hilfe zur Selbsthilfe.[41]

Alltagsgestaltung

Die Fachkräfte innerhalb der Heimerziehung haben die Aufgabe, den Alltag zu organisieren und zu gestalten. Der Alltag bildet die Basis für alles Weitere. Im günstigen Fall vermittelt er das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit.

Nach der Theorie von Paul Moor benötigt jeder Mensch zur Erfüllung seines Lebens die Gemeinschaft, in der er lebt. Der innere Halt des

---

38 Esser, Ehemalige Heimkinder bewerten ihre Zeit im Heim, 124.

39 Ebd.

40 Moor, Heilpädagogik, 20.

41 Vgl. Grunwald/Thiersch, Lebensweltorientierung, 906.