



Leseprobe aus Strahl, Heimerziehung als Chance?, ISBN 978-3-7799-3915-3

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3915-3)

isbn=978-3-7799-3915-3

1. Einleitung

*„Es gibt nur eins,
was auf Dauer teurer ist als Bildung,
keine Bildung.“*

John F. Kennedy

Schule nimmt im Leben von Kindern und Jugendlichen eine bedeutsame Rolle ein. Hier verbringen junge Menschen einen Großteil ihrer Zeit, was sich durch den Ausbau von Ganztagschulen nochmals intensiviert. Allein aus zeitlichen Gründen stellt Schule deshalb einen wichtigen Lebensort dar, an dem – neben schulischem Lernen – wichtige Sozialisationsprozesse stattfinden, etwa indem sich die Kinder und Jugendlichen mit ihren Peers aber auch erwachsenen Personen auseinandersetzen (müssen). Schule hat zudem einen entscheidenden Einfluss auf das spätere Leben der jungen Menschen. Ergebnisse der 16. Shell-Jugendstudie weisen darauf hin, dass 25 % der Jugendlichen aufgrund ihrer nicht ausreichenden Schulnoten den angestrebten Berufswunsch nicht verwirklichen können und Jugendliche ohne Schulabschluss beim Übergang ins Erwerbsleben am meisten benachteiligt sind (vgl. Quenzel et al. 2012: 36). Schulischen Bildungsabschlüssen kommt somit ein zentraler gesellschaftlicher Stellenwert zu, da die Integration in Arbeit maßgeblich über vorhandene formale Bildungsqualifikationen gesteuert wird (vgl. z. B. IAB 2013). Aber auch für die individuelle Lebensführung ist das Erreichen von Bildungsabschlüssen bedeutsam. Jugendliche, die unsicher sind, ihre schulischen Ziele zu erreichen, blicken weniger zuversichtlich in die Zukunft als diejenigen, die von ihrem schulischen Erfolg überzeugt sind (vgl. Albert et al. 2011). Schule ist somit nicht nur wichtiger Lebensort, sondern beeinflusst das (zukünftige) Leben der jungen Menschen, indem in der Schule zu erreichende Qualifikationen sowohl Prädiktor für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, als auch für die Generierung des eigenen sozialen Status sind.

Während Schule und Bildung deshalb im Mittelpunkt fast jeder Diskussion um Kinder und Jugendliche stehen, so ist dies bei jungen Menschen, die in stationären Settings¹ leben, nicht der Fall. Wissenschaftliche wie auch fachliche

1 In der vorliegenden Arbeit werden Formen der stationären Hilfen zur Erziehung Vollzeitpflege (§33 SGBVIII) in Pflegefamilien und Heimerziehung sowie sonstige betreute Wohnformen (§34 SGBVIII) gemeinsam betrachtet. Wenn nicht explizit auf eine der beiden stationären Hilfeformen verwiesen wird, betreffen die Aussagen somit alle Hilfeform-

Auseinandersetzungen in den stationären Erziehungshilfen thematisieren den Bereich Schule und das Erreichen schulischer Qualifikationen (bislang) kaum. Auch die grundlegenden gesetzlichen Regelungen der verschiedenen stationären Hilfeformen – Vollzeitpflege (nach §33 SGB VIII) und Heimerziehung (nach §34 SGB VIII) – formulieren keinen rechtlich bindenden Auftrag, schulischen Themen besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Schule stellt jedoch für alle jungen Menschen – unabhängig vom Ort ihres Aufwachsens – einen zentralen gesellschaftlichen Ort dar, der das Alltagsleben entscheidend mit beeinflusst. Somit wird Schule auch in den stationären Erziehungshilfen „notgedrungen“ ein Thema. Der Schulbesuch muss organisiert werden, Hausaufgaben begleitet, Schulabschlüsse angestrebt werden etc. Die alltägliche pädagogische Praxis bearbeitet somit durchaus verschiedene schulische Themen. Verfügbares Wissen weist allerdings darauf hin, dass der schulische Bereich bei Kindern und Jugendlichen in den stationären Erziehungshilfen insgesamt als eher problematisch beschrieben werden kann. So befindet sich ein vergleichsweise hoher Anteil der jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen auf speziellen Förderschulen oder Schulen für Erziehungshilfe, was darauf hindeutet, dass Probleme im schulischen Bereich in der Praxis stationärer Hilfen teilweise dadurch gelöst werden, dass schulische Anforderungen gesenkt werden (vgl. z. B. Köngeter/Mangold/Strahl 2016). Dies hat jedoch Einfluss auf deren zukünftigen Lebensweg. Junge Menschen in stationären Erziehungshilfen erreichen durchschnittlich niedrigere und häufiger überhaupt keine Schulabschlüsse, als ihre Peers, weshalb sie als „Bildungsverlierer“ (Pothmann 2007) bezeichnet werden können.

Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe vermag somit bislang nicht, eine schulische Benachteiligung von fremduntergebrachten jungen Menschen zu verhindern und macht dies kaum zum Thema. Sollen die stationären Erziehungshilfen jedoch nicht nur als „Nothilfe“ fungieren, um junge Menschen in aktuellen Problemlagen zu schützen und zu versorgen, sondern darüber hinaus eine Hilfe zur Lebensbewältigung darstellen, welche auf die Verbesserung von sozialen und gesellschaftlichen Teilhabechancen abzielt (vgl. Müller, H. 2009: 156), so ist eine intensivere fachliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schule notwendig.

Vor diesem Hintergrund befasst sich die vorliegende Arbeit damit, wie schulischer Erfolg bei jungen Menschen, die in stationären Erziehungshilfen aufwachsen, möglich sein kann. Es wurden biographische Interviews mit 17 jungen Erwachsenen analysiert, die einen Großteil ihres Aufwachsens in stationären Hilfen zur Erziehung verbracht haben und – aufgrund eines aufgenom-

men, in denen die Hilfen zur Erziehung außerhalb der Herkunftsfamilie über Tag und Nacht erbracht werden.

menen bzw. abgeschlossenen Hochschulstudiums – auf eine erfolgreiche Schullaufbahn zurückblicken.²

Die forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet dabei: „Wie gestalten sich erfolgreiche schulische Verläufe im Kontext der stationären Hilfen zur Erziehung?“

Im Kontext dieser Fragestellung interessiert insbesondere, inwieweit Maßnahmen der stationären Erziehungshilfe eine Rolle bei der Gestaltung der erfolgreichen schulischen Verläufe zukommt bzw. zukommen kann. Es stellt sich zudem die Frage, ob junge Menschen in den stationären Hilfen zur Erziehung Bedingungen vorfinden, die sie bei ihrem schulischen Werdegang unterstützen und schulischen Erfolg befördern, oder ob die Maßnahmen selbst als Schulerfolg be- oder verhindernd zu sehen sind. Da fremduntergebrachte junge Menschen teilweise eine sehr lange Zeit ihres Aufwachsens in stationären Hilfen zur Erziehung verbringen, ergänzen bzw. ersetzen – je nach Diskurs – die Hilfen das Elternhaus für eine gewisse Zeit. Aufgrund des Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft und den erreichten schulischen Qualifikationen (vgl. z. B. Becker & Lauterbach 2008), stellt sich weiterhin die Frage, welche Bedeutung den stationären Erziehungshilfen als weiteres Herkunftsmilieu dieser Hinsicht zukommt.

Die Möglichkeit stationärer Unterbringungsformen ist gerade – aber nicht nur – in Fällen von Kindeswohlgefährdungen als absolut notwendig zu erachten und deshalb nicht grundsätzlich in Frage zu stellen. Aufgrund des weiterreichenden Eingriffes in die Lebenswelt sowie der hohen Kosten, welche die stationären Erziehungshilfemaßnahmen verursachen, kann allerdings die Frage nach der Legitimität der Ausgestaltung dieser Hilfeform aufgeworfen werden, da der Nutzen nicht ausreichend gesehen wird (vgl. Müller, H. 2009: 152 ff.). Schrödter (2017) diskutiert dementsprechend, ob nicht andere Modelle der Fremdunterbringung geeigneter wären, fremduntergebrachte junge Menschen insbesondere hinsichtlich ihrer Schulbildung – aber auch darüber hinaus – zu fördern. Vor allem die Internatserziehung wird dabei als eine geeignete Alternative benannt. Denn Internate richten ihren Fokus – anders als die stationären Erziehungshilfen – explizit auf schulische Themen, weshalb schulischer Erfolg weitaus wahrscheinlicher erscheinen mag. Die These einer möglicherweise besseren Eignung

2 Die Interviews wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Higher Education without Family Support“ an der Universität Hildesheim erhoben. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes wurden bereits bei Beltz Juventa publiziert: Königter, S.; Mangold, K. & Strahl, B. (2016): „Bildung zwischen Heimerziehung und Schule – ein vergessener Zusammenhang“. Sowohl an der empirischen Studie wie auch an der Veröffentlichung habe ich als Projektmitarbeiter mitgewirkt. Die bereits publizierten Erkenntnisse wurden für die vorliegende Arbeit genutzt und die erhobenen qualitativen Daten weitergehend analysiert.

der Internaterziehung für fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen ist aufgrund fehlender Daten bislang jedoch nur theoretisch zu diskutieren. Erkenntnisse der vorliegenden Studie weisen jedoch darauf hin, dass ein stärkerer Fokus auf Schule in stationären Erziehungshilfen nicht direkt mit dem Erreichen höherer Schulabschlüsse in Verbindung gebracht werden kann. Vielmehr zeigt sich die zentrale Bedeutung von unterstützenden Personen, einem „geklärten“ Verhältnis zur Herkunftsfamilie sowie Möglichkeiten der Partizipation und Selbstbestimmung für schulischen Erfolg.

1.1 Aufbau der Arbeit

Um die Rolle der stationären Erziehungshilfe bei der Gestaltung von erfolgreichen schulischen Verläufe zu klären und zu hinterfragen, welche *Bedingungen* grundsätzlich für Schulerfolg im Kontext einer Fremdunterbringung notwendig sind, wird folgendermaßen vorgegangen:

In **Kapitel 2** erfolgt zunächst eine Annäherung an das Thema „Schule in den stationären Erziehungshilfen“. Hierfür erfolgt zunächst eine kurze Einführung in den Diskurs um Bildung in der Sozialpädagogik, um den (bislang) geringen Stellenwert schulischer Bildung in den stationären Erziehungshilfen sichtbar zu machen. Darauf folgend wird anhand statistischer Befunde die schulische Situation von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen für Deutschland dargestellt und um internationale Befunde erweitert. In einem weiteren Schritt werden zentrale Erkenntnisse zum schulischen Verlauf und zur Bedeutung der Schule bei Adressat_innen der stationären Erziehungshilfe präsentiert. Weiterhin wird explizit in den Blick genommen, was schulischen Erfolg bei der Zielgruppe verhindern oder ermöglichen kann. Abschließend wird die aktuelle Diskussion um schulische Bildung in den stationären Erziehungshilfen betrachtet und aus der Zusammenfassung der gesammelten Erkenntnisse die Forschungsfrage begründet.

Kapitel 3 stellt das methodische Vorgehen im Forschungsprozess dar. Hierbei wird zunächst der Kontext dargestellt, in dem die Forschung stattgefunden hat. Anschließend wird die Biographieforschung als methodischer Zugang vorgestellt. Schließlich wird das konkrete Forschungsdesign vom Erhebungs- bis zum Auswertungsverfahren sowie der Darstellungsmodus transparent gemacht und reflektiert.

Der Kern der empirischen Untersuchung wird in **Kapitel 4** aufbereitet. Es werden drei Fallanalysen präsentiert, die aus dem Gesamtsample ausgewählt wurden, um unterschiedliche schulische Verläufe im Kontext der stationären Erziehungshilfe zeigen zu können.

In **Kapitel 5** erfolgt der Quervergleich der dargestellten Fallanalysen. Die Erkenntnisse werden anhand zentraler Bedingungen für schulischen Erfolg ge-

bündelt. Dabei wird – wie in der folgenden Darstellung einer weiteren Erkenntnisebene zu Diskontinuitäten im schulischen Verlauf – an einzelnen Stellen zusätzlich zu den präsentierten Fallanalysen auf Ergebnisse der Auswertung weiterer Interviews des Gesamtsamples zurückgegriffen.

Kapitel 6 stellt das Schlusskapitel der vorliegenden Arbeit dar. Es werden zunächst die gewonnenen Erkenntnisse in einen allgemeineren Diskurs der Bildungsforschung eingeordnet, indem Bezüge zu Bildungsentscheidungen und Bildungsaufsteiger_innen hergestellt werden. Abschließend erfolgt ein Fazit, indem auf die Notwendigkeit für das Herstellen von neuen Anfängen und die Eröffnung von Möglichkeitsräumen eingegangen wird, um schulischen Erfolg trotz schwieriger Umstände zu ermöglichen.

2. Schule in den stationären Erziehungshilfen

Während Bildung im Mittelpunkt fast jeder Diskussion um Kinder und Jugendliche steht, so scheint dies bei jungen Menschen, die in stationären Settings aufwachsen, nicht der Fall zu sein (vgl. Köngeter/Mangold/Strahl 2016: 13). Denn schulische Themen erfahren im Kontext der stationären Erziehungshilfen bislang nur wenig Aufmerksamkeit. Diese Feststellung wird im Folgenden nachvollziehbar dargelegt. Hierzu wird zunächst eine fehlende Fokussierung auf schulische Themen innerhalb zentraler Diskurslinien und Forschungssträngen im Feld der stationären Erziehungshilfen festgestellt und mittels einer knappen Skizzierung des sozialpädagogischen Diskurses um Bildung begründet (Kap. 2.1). Eine geringe Bedeutung von Schule in den stationären Erziehungshilfen wird weiterhin deutlich, betrachtet man die verfügbaren statistischen Daten, welche in einem nächsten Schritt vorgestellt werden (Kap. 2.2). Die nationalen Befunde werden durch internationale Erkenntnisse zur schulischen Situation fremduntergebrachter junger Menschen ergänzt und zudem die (mangelnde) Kopplung zwischen Hilfe- und Schulsystem ausgeführt. Daran anschließend werden bestehende nationale und internationale Erkenntnisse zu Schulverläufen während der erfolgten stationären Unterbringung präsentiert und Schule als Ressource aber auch Belastung im Leben der jungen Menschen dargestellt (Kap. 2.3). Schließlich werden bisherige Überlegungen und Erkenntnisse zur Ermöglichung von Schulerfolg vorgestellt (Kap. 2.4), bevor die gesammelten Erkenntnisse zusammengefasst und in der Forschungsfrage gebündelt werden (Kap. 2.5).

2.1 Schule und Bildung im Diskurs der stationären Erziehungshilfen

Betrachtet man die dominanten Themen des fachlichen Diskurses in den stationären Erziehungshilfen, so fällt auf, dass Schule bislang kaum thematisiert wird. Dies ist sowohl für den Bereich der Heimerziehung als auch für die Vollzeitpflege festzustellen. Die geringe Bedeutung schulischer Bildung ist dabei für den fachlichen und auf die Praxis bezogenen Diskurs etwa in Fachbüchern zu rekonstruieren wie auch in Bezug auf tradierte Forschungslinien und die Thematisierung von Bildung im sozialpädagogischen Diskurs allgemein.

Eine Durchsicht einschlägiger Fachbücher zeigt etwa, dass bislang keine ausführliche fachliche Auseinandersetzung um Schule in der stationären Erziehungshilfe erfolgt ist. So bilden die präsentierten Handlungs- und Untersuchungsfel-

der in Handbüchern zur stationären Erziehungshilfe ein großes Spektrum sozialpädagogischer und therapeutischer Leistungen im Bereich der Heimerziehung ab, wobei der schulische Bereich – wie Fragen der Beschulung oder schulischen Förderung – weitgehend ausgespart wird (vgl. z. B. Colla 1999; Günder 2011). Dies gilt auch für den Bereich des Pflegekinderwesens in Deutschland (vgl. z. B. Blandow 2004; Kindler et al. 2010). Zu diesem Schluss kommt auch Heinz Müller (2009), indem er feststellt, dass bis auf wenige einschlägige Beiträge ganz andere Themen wie Kinderschutz und Wirkungsorientierung die Debatte dominieren (vgl. ebd.: 151). Auch wenn in den letzten Jahren erste Auseinandersetzungen mit der Thematik *Schulbildung* stattgefunden haben³, so hat sich am eher geringen Stellenwert der Auseinandersetzung mit schulischen Themen im aktuellen Diskurs innerhalb der stationären Erziehungshilfen nichts Grundlegendes geändert. Während *Schule* kaum als eigenes Thema auftaucht, so findet jedoch *Bildung* in einem „erweiterten“ (BMFSFJ 2005) Sinne Beachtung. In diesem „neuen“ (BJK 2002) Diskurs um Bildung werden jedoch nicht Themen der schulischen Bildung diskutiert, sondern es werden Aspekte von *Identitätsbildung*, *Persönlichkeitsbildung* oder *Selbstbildung* aufgegriffen. Für den Bereich der Vollzeitpflege liegt der Schwerpunkt dabei insbesondere auf der *Identitätsbildung*. Dieses wissenschaftliche Interesse an der Bildung einer Identität rührt daher, dass Pflegekinder zwischen bzw. mit zwei Familien aufwachsen, was die Identitätsentwicklung erschweren kann. Vor dem Hintergrund der Problematik einer „doppelten Elternschaft“ wurden deshalb biographische Verläufe von (ehemaligen) Pflegekindern untersucht (vgl. z. B. Gehres & Hildebrand 2008; Reimer & Wolf 2008; Reimer 2012) sowie die Bedeutung der Herkunftsfamilie für die Pflegekinder in den Blick genommen (vgl. z. B. Kötter 1997; Sauer 2009; Nienstedt & Westermann 2013). Für die Heimerziehung interessierten dagegen verstärkt Aspekte der *Persönlichkeitsbildung* in Fremdunterbringung (vgl. z. B. Hansen 1994) und *Selbstbildungsprozesse* der jungen Menschen, welche anhand von biographischen Studien untersucht wurden (vgl. z. B. Kieper 1980; Finkel 2004; Zeller 2012a).

Diese Zugänge zu Bildung stehen jedoch nicht notwendigerweise direkt mit schulischen und ausbildungsbezogenen Qualifikationen in Verbindung. Die Betrachtung der zentralen Forschungstätigkeiten im Feld der stationären Erzie-

3 Beispielhaft ist die – von der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (IGfH) organisierte „Bundestagung Heimerziehung“ 2007 in Tübingen mit dem Thema „Gegenswart gestalten – auf Ungewissheiten vorbereiten“ zu nennen. Aus dieser Veranstaltung ging der Publikationsband „Heimerziehung und Bildung“ von Hast et al. (2009) hervor. Allerdings wurde nicht in allen Beiträgen explizit auf schulische Bildung eingegangen, sondern ein „erweitertes“ Bildungsverständnis angelegt. Weiterhin kann etwa die Publikation „Bildung zwischen Heimerziehung und Schule“ von Köngeter/Mangold/Strahl (2016) genannt werden.

lungshilfen lässt somit konstatieren, dass schulische Bildung der Adressat_innen nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses steht. Da Schule jedoch einen zentralen Lebensbereich im Aufwachsen der jungen Menschen darstellt und somit kaum komplett auszublenden ist, stellt sich die Frage, wieso Schule im Kontext von stationären Erziehungshilfen nur randständig Betrachtung findet. Um dies zu erklären, wird im Folgenden ein knapper Exkurs zum sozialpädagogischen Diskurs um Bildung vorgenommen.

2.1.1 Bildung statt Schule?!

Um zu verstehen, warum schulische Bildung bislang nur wenig im Blickfeld der erzieherischen Hilfen angekommen zu sein scheint, ist es notwendig, sich mit dem fachlichen Diskurs um Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe auseinanderzusetzen. Walther (2014) stellt hierzu fest, dass der Begriff Bildung in den Fachdiskursen der Kinder- und Jugendhilfe lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle spielte, während die dominanten Bezugsbegriffe Hilfe, Entwicklung, Lebensbewältigung, Emanzipation und Empowerment waren (vgl. ebd.: 117).

Diese fehlende Bezugnahme auf den Bildungsbegriff steht auch in Zusammenhang mit der rechtlichen Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe. Denn die Kinder- und Jugendhilfe ist darauf ausgerichtet, die jungen Menschen in ihrer sozialen und individuellen Entwicklung zu fördern, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen, die Kinder und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen und positive Lebensbedingungen mitzugestalten (vgl. §1 Abs. 3 SGB VIII). Es besteht jedoch kein explizit formulierter Bildungsauftrag, etwa als Zuführung zur Schule zu fungieren und schulische Probleme zu bearbeiten. Doch nicht nur die gesetzliche Regelung zeigt auf, dass der Kinder- und Jugendhilfe keine spezifische Zuständigkeit obliegt, die schulische Entwicklung oder Förderung der Adressat_innen in den Blick zu nehmen. Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht schreibt der schulischen Bildung in den Hilfen zur Erziehung nur eine marginale Rolle zu und verortet die Hilfen als vermeintlich „bildungsferne“ Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (BMFSFJ 2005). Rein rechtlich gesehen beinhalten die Hilfen zur Erziehung nach ihren grundlegenden Rahmenbedingungen (§27 SGB VIII) neben der Klärung der Anspruchsberechtigung (Abs. 1), den angebotenen Hilfenformen (Abs. 2 & 2a) sowie der Möglichkeit Hilfe zur Erziehung für minderjährige Mütter zu erhalten (Abs. 4), auch die Regelung zu den bereitgestellten Leistungen (Abs. 3). Diese Leistungen der Hilfe zur Erziehung sollen die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen umfassen und bei Bedarf Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Abs. 2 (SGB VIII) zur Jugendsozialarbeit einschließen. Während in der Jugendsozialarbeit die schulische Förderung gesetzlich geregelt ist und zu

den angebotenen Leistungen zählt (§13 Abs. 1), so findet der schulische Bereich im SGB VIII für die Hilfen zur Erziehung (§§27 ff.) allerdings keinerlei Erwähnung. Dies lässt die Interpretation zu, dass Beschäftigung und Ausbildung ein wesentliches Element in der Zielsetzung der Hilfen zur Erziehung sind, nicht jedoch die Maßnahmen zur schulischen Bildung. Es soll gewährleistet sein, dass die jungen Menschen in Arbeit und Beruf finden. Die Förderung von schulischer Bildung und damit auch die Unterstützung, notwendige Qualifikationen für bestimmte Berufsfelder zu erlangen, wird dagegen nicht im Leistungsangebot der Hilfen zur Erziehung verortet. Während der Gesetzgeber für Hilfen im Bereich der Jugendsozialarbeit also schulische Förderung durchaus vorsieht, so findet dies in den (stationären) Hilfen zur Erziehung nicht statt.

Die Jahrtausendwende brachte es jedoch mit sich, dass – infolge des PISA-Schocks zu Beginn des 21. Jahrhunderts – auch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt unter Bildungsaspekten diskutiert wurden. Diese Entwicklung resultierte insbesondere daraus, dass sich die Jugendhilfe direkt von den Erkenntnissen der PISA-Studie angesprochen fühlen konnte, da der Zusammenhang zwischen Ungleichheit, Selektion, sozialer Herkunft und Bildung ins öffentliche Bewusstsein gerückt war (vgl. Walther 2014: 119).

Im Kontext des klaren Zusammenhanges zwischen Benachteiligung und ungleichen schulischen Bildungschancen resümierten Vertreter_innen der Kinder- und Jugendhilfe, „Bildung sei mehr als Schule“ (vgl. BJK 2002). Im Gegensatz zum formalen Kompetenzerwerb in der Schule wurden sozialpädagogisch initiierte Bildungsprozesse dabei als „andere Seite der Bildung“ verstanden (vgl. Rauschenbach & Otto 2004), die ebenfalls ihren Beitrag zu (individuellen) Bildungsprozessen und auch zur Ermöglichung zukünftiger Lebens- und Teilhabechancen leisten würden. So führten die allgemeine Bildungsexpansion und die verstärkte Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff letztendlich dazu, dass ein „neuer Bildungsdiskurs“ (Walther 2014: 117) in der Kinder- und Jugendhilfe eingeleitet wurde. Dabei wurde ein Verständnis von Bildung angelegt, welches Bildung über formale Aspekte hinaus erweitert und gleichzeitig differenzierter betrachtet. Um nicht nur schulische bzw. qualifikationsbezogene Bildungsprozesse, sondern auch sozialpädagogisch initiierte bzw. intendierte Bildung in den Blick zu bekommen, wurde vorgeschlagen, zwischen *non-formalen* und *formalen* Bildungsarten sowie *informellen* und *formellen* Bildungsprozessen zu unterscheiden (vgl. Rauschenbach & Otto 2004), sodass neben messbaren und formalisierten Qualifikationen auch Bildungsprozesse betont wurden, die sich verstärkt auf eine alltagsbezogene Bildung außerhalb der (Aus-)Bildungsinstitutionen beziehen. Dabei folgte die Kinder- und Jugendhilfe einem subjekttheoretischen Bildungsverständnis, das unter Bildung den „Prozess der Aneignung der Welt und der Ausformung und Entwicklung der Person in dieser Aneignung“ (Thiersch 2002: 59) versteht. Da die stationäre Erziehungshilfe aufgrund ihrer gesetzlichen Grundlage nicht für schulische Bereiche zuständig

erscheint, Bildung jedoch als zentrales Thema (nicht nur) des Aufwachsens gesetzt wurde (vgl. z. B. auch „lebenslanges Lernen“), zielte die Bildungsdebatte in der fachlichen sozialpädagogischen Auseinandersetzung auf einen „erweiterten“ Bildungsbegriff ab (vgl. z. B. Hast et al. 2009). Dabei wird eine ganzheitliche und öffnende Funktion von Bildung betont, die durch die Wechselwirkung des Ichs mit der Welt dazu anregen soll, eine selbstbestimmte und eigene Persönlichkeit auszubilden. In diesem subjekttheoretischen Bildungsverständnis – welches an die soziologischen und pädagogischen Bildungstheorien von Rousseau, Humboldt und auch Bourdieu anknüpft – wird der Mensch nicht gebildet, sondern er bildet sich selbst. Bildung hat diesem Verständnis zufolge immer „ihren Ausgangspunkt in der Selbstbildung“ (Sting 2002: 380) und betrifft die komplette Lebenswelt der (jungen) Menschen.

Nach Thiersch (2004) besteht trotz der Differenzierung in unterschiedliche Bildungsorte und -prozesse für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ein ganzheitlicher Bildungsanspruch, den er als ganzheitliche Lebensbildung bezeichnet. Bildung wird dabei insbesondere als soziale Bildung oder Bildung durch das Soziale verstanden wird, da sich Bildung in sozialen Kontexten ereignet und stets auf diese bezogen ist (vgl. Sting 2002). Die stationären Hilfen zur Erziehung können demzufolge als Bildungsorte eigener Qualität angesehen werden (vgl. Zeller 2012a). Damit ist gemeint, dass stationäre Hilfen durchaus bildenden Charakter haben und durchaus auf Bildungsprozesse der jungen Menschen Einfluss nehmen sollen. Der Bildungsauftrag unterscheidet sich jedoch von dem der Schule. Denn die im Kontext der (stationären) Erziehungshilfen angeregten Bildungsprozesse sind nicht auf einen schulischen bzw. formalisierten Kompetenzerwerb bezogen. Während Schule für formale Bildung zuständig ist, geht es im sozialpädagogischen Handlungsfeld um die Ausformung einer „Alltagsbildung“ und die Initiierung von „Selbstbildungsprozessen“ des Individuums. Die stationären Hilfen sollen – gleichsam der familialen Lebenswelt – einen Lebensort bieten, in dem das Lernen in alltäglichen Situationen stattfindet und auf die alltägliche Handlungsfähigkeit und Lebenskompetenz abzielt (Königter/Schröer/Zeller 2013: 180).

Ein solches Bildungsverständnis übersteigt zudem die Möglichkeiten der schulischen Bildung. Denn Schulbildung ist zuallererst auf den Ort Schule bezogen und bezieht sich nur bedingt auf den außerschulischen Alltag. Der Bezug auf die alltägliche Lebenswelt bietet vielmehr vielfältige Anschlüsse für eine sozialpädagogische Bildungsperspektive (vgl. Sting 2002). So kann eine im Alltag stattfindende Bildung und das Herstellen bzw. Erreichen von Handlungsfähigkeit in Angeboten der stationären Erziehungshilfen verortet werden. Als Bildungsaufgabe der Heimerziehung benennt Treptow (2009) so auch, dass es in den stationären Hilfen darum ginge, „Erfahrungszeiten und Erfahrungsräume zu gestalten, um Kinder und Jugendliche in belasteten Lebenslagen auf Ungewissheit vorzubereiten“ (ebd.: 10). Solch ein „erweitertes“ Bildungsverständnis

wird insbesondere in seinen biographischen Dimensionen als (Selbst-)Bildungsprozess sichtbar, die nicht notwendigerweise mit formalen Bildungsprozessen gekoppelt sein müssen. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang jedoch, dass solch ein erweitertes Bildungsverständnis die Gefahr birgt, formelle und informelle Bildungsprozesse komplett unabhängig voneinander zu betrachten. Denn einem solchen Verständnis nach müssten *Alltagsbildung* und *Schulbildung* nicht notwendigerweise etwas miteinander zu tun haben. Erfolgreiche Bildungsprozesse wären dann auch ohne schulischen Bildungserfolg denkbar und möglich. Diese Trennung mag aus Sicht der stationären Erziehungshilfen zwar reizvoll erscheinen. Denn schulischer Misserfolg könnte somit durch die Bildung einer auf den außerschulischen Alltag bezogenen Handlungsfähigkeit kompensiert werden. Problematisch ist jedoch, dass schulische Bildungsprozesse und auch schulische Problemstellungen im Kontext von stationären Hilfen zur Erziehung nicht bearbeitet werden müssten und aus dem Blick geraten könnten. Thiersch (2008) stellt dahingehend fest, dass dieser Diskurs um Bildung außerhalb der Sozialpädagogik kaum wahrgenommen wird und so die Diskussion um ein erweitertes Bildungsverständnis ganz „unter uns bleibt“ (ebd.: 25). Spätestens mit dem Verlassen der Hilfen zur Erziehung kann fehlende Schulbildung trotz gut ausgeprägter alltäglicher Handlungsfähigkeit somit zum Problem werden.

Da der zentrale Stellenwert schulischer Bildung für zukünftige gesellschaftliche Teilhabe- und Verwirklichungschancen jedoch hinlänglich bekannt ist, wird in jüngerer Zeit darauf hingewiesen, dass in der Heimerziehung die alltäglichen Bildungsprozesse und schulische Bildungsprozesse im Sinne einer doppelten Bildungsperspektive miteinander verschränkt betrachtet werden müssen (vgl. Köngeter/Schröer/Zeller 2013.) Denn zwar bilden stationäre Erziehungshilfen einen Ort eigener Bildungsqualität, jedoch kommt der Bearbeitung der schulischen Erfahrungen ihrer Adressat_innen ebenfalls ein erheblicher Stellenwert bei der Hilfestaltung zu. Auch wenn sich die stationären Erziehungshilfen in ihrem Auftrag nicht auf schulische Förderung reduzieren lassen dürfen (Müller, H. 2009: 160), so ist trotz des angemessenen Diskurses um ein erweitertes Bildungsverständnis klar, dass Schule neben Familie, Peers und Medien einen der wichtigsten Sozialisationsbereiche im Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen abbildet.

2.2 Statistische Befunde zur schulischen Situation von jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen

Stationäre Erziehungshilfen können nicht per se als bildungsfern bezeichnet werden. Sie stellen einen Lebensort dar, an dem durchaus Bildungsprozesse stattfinden. Das Lernen findet dabei in alltäglichen Situationen statt und zielt darauf