



Leseprobe aus Kliche, Schulbezogenes Lernen und  
Üben in der Heimerziehung, ISBN 978-3-7799-6476-6  
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6476-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6476-6)

# Inhalt

<b>Danksagung</b>	9
<b>1 Einleitung</b>	10
<b>2 Die schulische Situation junger Menschen in Heimerziehung</b>	15
2.1 Heimerziehung	15
2.1.1 Inanspruchnahme von Heimerziehung	17
2.1.2 Gründe der Hilfgewährung	18
2.2 Heimerziehung und Schule	19
2.2.1 Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem	21
2.2.2 Schulerfolg (ehemaliger) „Heimkinder“	23
2.2.3 Der Schulbesuch als Ressource	29
2.2.4 Der Schulbesuch als Belastung	31
2.2.5 Begleitung des Schulbesuchs	32
2.3 Zusammenfassung	35
<b>3 Schulbezogenes Lernen und Üben</b>	37
3.1 Hausaufgaben	38
3.1.1 Rechtlicher Rahmen	39
3.1.2 Funktionen von Hausaufgaben	40
3.1.3 Effektivität von Hausaufgaben	43
3.2 In Familien	45
3.2.1 Zeit für Hausaufgaben	45
3.2.2 Häusliche Räume für Hausaufgaben	48
3.2.3 Eltern und Hausaufgabenbearbeitung	51
3.2.4 Weitere schulbezogene Lern- und Übungstätigkeiten in der Familie	60
3.3 In Ganztagsschulen	63
3.3.1 Struktureller Rahmen der Hausaufgabenbetreuung	66
3.3.2 Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung	70
3.3.3 Eltern und Hausaufgaben in Ganztagsschulen	73
3.4 Nachhilfe	75
3.5 Zusammenfassung	77
<b>4 Die Theorie der sozialen Praxis bei Pierre Bourdieu</b>	79
4.1 Dualität von Subjektivismus und Objektivismus	79
4.2 Dialektik von Habitus und sozialem Feld	82
4.3 Körper und Artefakte	86
4.4 Zusammenfassung	88

<b>5</b>	<b>Methodologische Anlage</b>	90
5.1	Ethnografie als Forschungsstrategie	90
5.1.1	Feldzugang, teilnehmende Beobachtung und soziale Positionierung	93
5.1.2	Verfassen ethnografischer Daten	95
5.2	Grounded Theory als Auswertungsstrategie	97
5.2.1	Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung	99
5.2.2	Kodierverfahren	100
<b>6</b>	<b>Zusammenführung</b>	102
<b>7</b>	<b>Forschungsprozess</b>	105
7.1	Erhebung in der Wohngruppe <i>Eisbären</i>	105
7.1.1	Feldzugang	105
7.1.2	Die Wohngruppe <i>Eisbären</i>	108
7.1.3	Datenerhebung und soziale Positionierung der EthnografIn	110
7.1.4	Datenaufbereitung und -auswertung	112
7.2	Erhebung in der Wohngruppe <i>Pinguine</i>	114
7.2.1	Feldzugang	114
7.2.2	Die Wohngruppe <i>Pinguine</i>	116
7.2.3	Datenerhebung und soziale Positionierung der EthnografIn	118
7.2.4	Datenaufbereitung und -auswertung	121
7.3	Reflexion des Forschungsprozesses	122
<b>8</b>	<b>Die Herstellung schulbezogenen Lernens und Übens</b>	127
8.1	Zeitliche Taktung schulbezogenen Lernens und Übens	127
8.1.1	Der individualisierte Beginn	129
8.1.2	Das festgelegte Ende	133
8.1.3	Die zeitliche Varianz	140
8.2	Räume für schulbezogenes Lernen und Üben	148
8.2.1	Das eigene Zimmer	148
8.2.2	Das Esszimmer	160
8.2.3	Das Büro	164
8.2.4	Die schulische Hausaufgabenbetreuung	167
8.3	Einbindung der Fachkräfte und weiterer Personen(-gruppen)	168
8.3.1	Die Fachkräfte	169
8.3.2	FSJlerin, FSJler und Praktikanten	185
8.3.3	Die EthnografIn	192
8.4	Die Sonderstellung der Nachhilfe	197

<b>9 Unterstützung und Kontrolle als Praktiken des schulbezogenen Lernens und Übens</b>	205
9.1 Wechselspiel von Unterstützung und Kontrolle – „Daraufhin kommt Lisa runter“	205
9.2 Ambivalenz von Hilfslehrkraft- und Schülerinnenrolle – „Sie sei da immer sehr ehrgeizig und müsse nun auch das richtige Ergebnis herausbekommen“	210
9.3 Zwischen Prozess- und Produktorientierung – „Toll, jetzt hab ich Nils die Hausaufgaben vorgesagt“	217
9.4 Die Gegendressur des Körpers zur konzentrierten Körperhaltung als Bedingung für schulbezogenes Lernen und Üben – „So könne er nicht arbeiten“	221
9.5 Delegation von Unterstützung und Kontrolle – „Melanie solle Avram etwas vorlesen“	226
<b>10 Die soziale Praxis schulbezogenen Lernens und Übens in Wohngruppen – eine theoretische Rückbindung der Ergebnisse</b>	229
10.1 Schulbezogenes Lernen und Üben als Herstellung einer besseren Passung zu den Anforderungen der Schule	229
10.2 Der eigene Schulbesuch der eingebundenen Fachkräfte und der weiteren Personen als Voraussetzung für Unterstützung und Kontrolle	235
10.3 Der Nutzen des schulbezogenen Lernens und Übens für die Heimerziehung	239
<b>11 Fazit</b>	242
<b>Literaturverzeichnis</b>	248
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	265
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	266
<b>Transkriptionsverzeichnis</b>	267

## Danksagung

Mein größter Dank gebührt den Kindern und Jugendlichen sowie den Fachkräften der Wohngruppen, die mich so herzlich aufgenommen haben. Ohne sie und deren Bereitschaft, mich an ihrem Leben und ihrer Arbeit teilnehmen zu lassen, wäre diese Arbeit nicht entstanden. Für ihre Offenheit und ihr Vertrauen möchte ich mich bedanken. Ebenso möchte ich mich bei den Leitungskräften bedanken, die mir Zugang gewährt und somit diese Einblicke überhaupt erst ermöglicht haben.

Besonders danken möchte ich Vicki Täubig für ihre engagierte und wertschätzende Förderung sowie ihre stetige Ansprechbarkeit bei neu auftauchenden Fragen und Ideen. Aus der gemeinsamen Arbeit zum Themenfeld Heimerziehung und Schule ging nicht nur diese Dissertation hervor, sondern auch meine Begeisterung für die Wissenschaft. Bei Karin Bräu möchte ich mich für die Unterstützung in der Endphase der Promotion und ihren schulpädagogischen Blick auf meine Arbeit bedanken. Die gemeinsamen Gespräche waren durchweg, nicht nur in Bezug auf diese Arbeit, eine Bereicherung.

Für erkenntnisreiche Diskussionen danke ich allen Mitgliedern des von Thomas Coelen, Bernd Dollinger, Alexandra Nonnenmacher und Vicki Täubig geleiteten Doktorandinnen- und Doktorandenkolloquiums. Ebenso möchte ich den Interpretationsgruppen für die gemeinsame Arbeit am Material und das gemeinsame Verstehen der Ethnografie und der Grounded Theory danken. Dort und darüber hinaus habe ich in unterschiedlichen Phasen immer wieder Unterstützung in Kolleginnen und Kollegen gefunden. Hervorheben möchte ich hier vor allem Selina Heppchen, Laura Linde, Sarah Schirmer, Lisa Schneider und Andreas Sturm. Ihnen danke ich dafür, dass ich an ihrem Wissen teilhaben durfte, aber vor allem dafür, dass sie von Kolleginnen und Kollegen zu Freundinnen und Freunden geworden sind.

Carina Philipp, Domenick Kluth, Fenja Nickelsen, Nora Schäfer und Anna Volk möchte ich dafür danken, dass sie diese Zeit gemeinsam mit mir durchgestanden und mich immer wieder an ein Leben fern von Schreibtisch und Computer erinnern haben. Großer Dank gilt Torben Claudi für die unermüdliche Diskussionsbereitschaft, den Praxisblick auf Hausaufgaben und das Aushalten kleinerer und größerer Sinnkrisen.

Meinen Eltern Monika und Harald Kliche sowie meiner Schwester Carla Kliche danke ich für den Rückhalt, die vielen lieben und unterstützenden Worte und das Wissen darüber, dass sie immer für mich da sind – ohne sie hätte ich diesen Weg niemals gehen können, deswegen möchte ich ihnen dieses Buch widmen.

# 1 Einleitung

Schulbezogenes Lernen und Üben findet nicht nur in der Schule statt. Neben dem Unterricht gehört auch das auf den Schulbesuch folgende schulbezogene Lernen und Üben dazu. Nahezu täglich konfrontieren Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler mit Hausaufgaben und erwarten selbstständige Lern- und Übungstätigkeiten, etwa in Vorbereitung auf eine anstehende Klassenarbeit, die im Anschluss an den Unterricht zu bearbeiten sind. Nachschulisches schulbezogenes Lernen und Üben erscheint also gar als Normalität im Alltag der Schülerinnen und Schüler.

Eine solche nachschulische Beschäftigung mit schulbezogenem Lernen und Üben bedeutet im Umkehrschluss auch dessen Transportation in das Zuhause der Kinder und Jugendlichen. Für diejenigen, die nicht bei ihren Familien, sondern in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, genauer den stationären Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII, aufwachsen, werden dadurch etwa Einrichtungen der Heimerziehung<sup>1</sup> zum Ort der Auseinandersetzung mit schulbezogenem Lernen und Üben. Betrachtet man jedoch die Forschung zu Heimerziehung, wird deutlich, dass das „Verhältnis von Schule und Heimerziehung“ (Winkler 2003, S. 157) bislang zu deren „übersehenen Aufgaben“ (ebd.) zählt. Die wenigen Studien, die diesen Zusammenhang in den Blick nehmen, konstatieren sowohl international als auch national einen geringeren Schulerfolg der dort aufwachsenden bzw. aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen und -genossen (vgl. Strahl 2019; Köngeter et al. 2016; Jackson/Cameron 2012; Zeller 2012a; Gharabaghi 2011) und beschreiben diese gar als „Bildungsverlierer“ (Pothmann 2007, S. 187). Obgleich demnach von einer bildungsbenachteiligten Gruppe gesprochen werden kann, wird der schulbezogene Alltag in den Wohngruppen bisher nur marginal erforscht (vgl. Kliche/Täubig 2019a; Kliche/Täubig 2019b; Harbusch et al. 2018; Kliche/Täubig 2016). Auch das häusliche schulbezogene Lernen und Üben als ein Moment, in dem schulbezogene Unterstützungsleistungen im Alltag der Heimerziehung untersucht werden könnten, wird kaum zum Forschungsgegenstand. Dies überrascht, da Kinder und Jugendliche in Heimerziehung aufgrund ihres Schulbesuchs ebenso wie ihre Altersgenossinnen und -genossen mit Tätigkeiten des häuslichen schulbezogenen Lernens und Übens konfrontiert sind. Die wenigen diesbezüglichen Studien nehmen vor allem die Organisation der Hausaufgaben-

---

<sup>1</sup> Eine Form der Heimerziehung stellen Wohngruppen dar, in denen Kinder und Jugendliche von pädagogischen Fachkräften gemeinsam betreut werden. Da die Begriffe *Heimerziehung* und *Wohngruppe* in Wissenschaft und Praxis oftmals synonym verwendet werden, erfolgt auch in dieser Arbeit überwiegend keine begriffliche Trennung.

bearbeitung in den Blick und beschreiben diese als ein „Paradigma für organisatorisch-konzeptionelle Leistungen der Heime“ (Jochum/Wingert 1991, S. 277). Ausgehend von dem Befund der Bildungsbenachteiligung ist das Ziel dieser Arbeit, die bislang in der Forschung zu schulbezogenem Lernen und Üben vernachlässigte Heimerziehung als häuslichen Kontext zu fokussieren. Über die konstatierte organisatorische Leistung (vgl. ebd.) hinausgehend soll die soziale Praxis schulbezogenen Lernens und Übens im Alltag zweier Wohngruppen untersucht werden.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Mitarbeit der Autorin in zwei ethnografisch angelegten Forschungsprojekten.<sup>2</sup> Die im Zuge der Projektarbeit gemachte Entdeckung einer nachmittäglichen Hausaufgabenbetreuung im Alltag der Wohngruppen wurde zum Anlass dieser Arbeit. Dass dabei nicht nur die von den Lehrkräften direkt gestellten Hausaufgaben bearbeitet, sondern auch weiteren schulbezogenen Lern- und Übungstätigkeiten durch die Heranwachsenden nachgegangen wurde, führte zu einem Aufgehen dieser Teilaspekte im begrifflich größer gefassten *schulbezogenen Lernen und Üben*. Um das schulbezogene Lernen und Üben nicht nur zu beschreiben, sondern auch hinsichtlich des dahinterstehenden impliziten Wissens der während des schulbezogenen Lernens und Übens agierenden Personen zu untersuchen, fand die *Theorie der sozialen Praxis* nach Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 2015a) Anwendung. Grundannahme dieser ist, dass Praktiken nicht bewusst vollzogen werden, sondern erfahrungsbasiert auf verinnerlichten Dispositionen beruhen. Zur Herausarbeitung dieser ergab sich folgende dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung:

---

<sup>2</sup> Das Projekt *Heimerziehung und Schule* (03/2015–08/2016) wurde als Vorstudie an der Universität Siegen durchgeführt (vgl. Kliche/Täubig 2016). Das Projekt *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung* (09/2016–02/2019) wurde durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert und ebenfalls an der Universität Siegen durchgeführt. Die Schreibweise „SchulBildung“ mit großem B weist auf das doppelte Bildungsverständnis hin, welches dem Forschungsprojekt zugrunde liegt. Zum einen wurden Familien und Hilfen zur Erziehung als Orte lebensweltlicher Bildung und zum anderen schulische Bildung als „ein Aspekt von Bildung“ (Kliche/Täubig 2019c, S. 2) verstanden (vgl. Kliche/Täubig 2019b).

Beide Projekte nahmen den Befund der Bildungsbenachteiligung junger Menschen, die in Heimerziehung aufwachsen bzw. aufwachsen, zum Anlass. Dabei richtete sich das Erkenntnisinteresse unter anderem auf das Auftauchen von Schule und SchulBildung im Alltag von Wohngruppen und griff in seiner theoretischen Anlage auf Ansätze der Bildungsforschung zur Entstehung von Bildungsungleichheit zurück (vgl. Bourdieu 2014; Gommola/Radtke 2009; Boudon 1980; Fend 1980). Nachgegangen wurde dem Erkenntnisinteresse unter anderem mittels 30-tägiger Ethnografien in zwei Wohngruppen in Nordrhein-Westfalen. Die Ergebnisse der Projekte weisen darauf hin, dass die Fachkräfte der Heimerziehung vor der Herausforderung stehen, den Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen intensiv zu begleiten. Damit einher geht eine an dem Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Alltagsgestaltung in den Wohngruppen, die sich auch in einer nachmittäglichen Hausaufgabenbetreuung manifestiert.

### *Welche soziale Praxis liegt schulbezogenem Lernen und Üben im sozialen Feld Wohngruppe zugrunde?*

Zur Untersuchung der sozialen Praxis schulbezogenen Lernens und Übens in Wohngruppen wird im weiteren Verlauf auf das empirische Material der beiden Projekte *Heimerziehung und Schule* sowie *Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung* zurückgegriffen. Dieses umfasst neben Beobachtungsprotokollen auch Transkripte zweier Gruppendiskussionen mit Fachkräften und zwei Expertinnen- bzw. Experteninterviews mit Leitungskräften der Wohngruppe bzw. Einrichtung.

### **Der Aufbau der Arbeit**

Der Aufbau dieser Arbeit bildet nicht den tatsächlichen und zirkulären Forschungsprozess ab, sondern folgt der gängigen wissenschaftlichen Darstellung. Die Zirkularität des Forschungsprozesses nachzuzeichnen, würde bedeuten, Datenerhebung und -auswertung sowie die Arbeit an und mit Forschungsliteratur und Theorie zu vermischen. Zur besseren Les- und Nachvollziehbarkeit wurde stattdessen eine Entzerrung des Forschungsprozesses und somit eine künstliche Trennung der unterschiedlichen Arbeitsschritte in dieser Arbeit vorgenommen.

Die Auseinandersetzung mit schulbezogenem Lernen und Üben beginnt in dieser Arbeit mit dem Forschungsstand zur schulischen Situation junger Menschen in Heimerziehung. Dazu wird in Kapitel 2 zuerst auf die Rahmenbedingungen der Heimerziehung rekurriert und den Fragen nach der Inanspruchnahme und den Gründen für diese nachgegangen. Der Zusammenhang von Heimerziehung und Schule wird anschließend genauer fokussiert. Ausgehend von einer kurzen Einführung in das deutsche Bildungssystem werden Studien zum Schulerfolg (ehemaliger) „Heimkinder“ zentral gesetzt. Der diesbezügliche Forschungsstand stellt heraus, dass der Schulbesuch für die jungen Menschen sowohl Ressource als auch Belastung sein kann, weswegen diese beiden Aspekte anschließend näher beleuchtet werden. Da Schule nicht losgelöst von dem häuslichen Setting betrachtet werden kann, wird auch die dortige Begleitung des Schulbesuchs fokussiert. Deutlich wird in diesem Zusammenhang das diese Arbeit bestimmende Forschungsdesiderat eines marginalen Wissens der Heimerziehungsforschung über häusliches schulbezogenes Lernen und Üben.

In Kapitel 3 wird der Fokus auf den Forschungsstand zum schulbezogenen Lernen und Üben gelegt. Ausgehend von einer Abgrenzung der Hausaufgaben von weiteren schulbezogenen Lern- und Übungstätigkeiten sowie einer Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und den Hausaufgaben zugesprochenen Funktionen wird auch der Diskurs zur Frage nach der Effektivität von Hausaufgaben aufgegriffen. Aufgrund dessen, dass das häusliche schulbezogene Lernen und Üben in Heimerziehung in der bisherigen Forschung nur randständig betrachtet wurde, bot sich als Kontrastfolie ein Rückgriff auf schulpädagogische Forschung zum schulbezogenen Lernen und Üben im familiären

und ganztagsschulischen Kontext an. Somit wird zuerst dem schulbezogenen Lernen und Üben im familiären häuslichen Kontext nachgegangen, indem der Forschungsstand zu Hausaufgaben präsentiert wird. Dabei werden die Zeiten, Räume und die Einbindung der Eltern genauer betrachtet und um die Erkenntnisse zu weiteren schulbezogenen Lern- und Übungstätigkeiten ergänzt. Daran anschließend wird der Blick auf Ganztagschulen, insbesondere offene Ganztagschulen, gerichtet. Im Zentrum stehen dabei der strukturelle Rahmen und die Gestaltung der an den Unterricht anschließenden Hausaufgabenbetreuung. Gleichmaßen wird die Rolle der Eltern, deren Kinder ebendiese Ganztagssettings besuchen, beleuchtet. Als eine weitere Form des schulbezogenen Lernens und Übens zwischen Schule und familiärem häuslichen Kontext gerät daraufhin die Nachhilfe in den Blick.

Die theoretische Fundierung dieser Arbeit ist zentrales Element in Kapitel 4. Dabei wird ganz grundlegend in das die Theorie der sozialen Praxis prägende Postulat Pierre Bourdieus, eine Auflösung von Subjektivismus und Objektivismus in der Forschung, eingeführt. Als zentrale Konzepte, die für die Erforschung des schulbezogenen Lernens und Übens als relevant herausgearbeitet wurden, werden der Habitus und das soziale Feld sowie der Körper und die Artefakte vorgestellt.

Das darauffolgende Kapitel 5 ist der methodologischen Anlage dieser Arbeit gewidmet. Auf abstrakter Ebene wird zum einen Einblick in die angewandte Forschungsstrategie der Ethnografie gegeben, indem die methodologischen Annahmen zum Feldzugang, zur teilnehmenden Beobachtung als Erhebungsmethode sowie zum Verfassen ethnografischer Daten ausgeführt werden. Zum anderen wird die verwendete Auswertungsstrategie der Grounded Theory nach Anselm L. Strauss und Juliet M. Corbin unter Berücksichtigung des Kodiervorgangs dargestellt.

Zusammengeführt werden die Erkenntnisse der Kapitel 2 bis 5 anschließend in Kapitel 6. Implikationen aus Forschungsstand, Theorie und Methodologie, die sich maßgeblich für die Erforschung des schulbezogenen Lernens und Übens ergeben, werden an dieser Stelle noch einmal besonders hervorgehoben.

In Kapitel 7 wird der Forschungsprozess genauer beleuchtet. Entsprechend der Abfolge der Erhebungen erfolgt auch die Darstellung nach Wohngruppen getrennt. Dies bedeutet, dass der Feldzugang, die Wohngruppe, die Datenerhebung, die soziale Positionierung der Ethnografin und die Datenaufbereitung und -auswertung erst in Bezug auf die Wohngruppe *Eisbären*<sup>3</sup> und anschließend in Bezug auf die Wohngruppe *Pinguine* dargestellt werden. Die Zirkularität des Forschungsprozesses wird hier unter anderem durch die Nachzeichnung der (Weiter-)Entwicklung der Forschungsfrage transparent gemacht. Eine abschlie-

---

<sup>3</sup> Alle Namen von Einrichtungen, Personen oder Orten wurden anonymisiert und pseudonymisiert.

ßende Reflexion des Forschungsprozesses zielt vor allem auf die die Erhebung prägende Aushandlung von Nähe und Distanz ab.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 8 und 9 dargestellt. Dabei liegt das Augenmerk des Kapitels 8 auf der Herstellung schulbezogenen Lernens und Übens im Alltag der Wohngruppen. Äquivalent zu der Darstellung des Forschungsstands im familiären häuslichen Kontext werden dabei wohngruppenübergreifend die Zeiten des und die Räume für schulbezogenes Lernen und Üben fokussiert. Ebenso geraten die Fachkräfte und weitere Personen (-gruppen), die neben den Kindern und Jugendlichen in das schulbezogene Lernen und Üben eingebunden werden, in den Blick. Herausgearbeitet wird in diesem Kapitel unter anderem, dass das schulbezogene Lernen und Üben überwiegend kollektiv vollzogen wird. Als davon abweichend und somit als Sonderform kann die Nachhilfe beschrieben werden, die lediglich von einzelnen Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen wird.

Den Praktiken der Unterstützung und Kontrolle wird anschließend in Kapitel 9 nachgegangen. Diese wurden in Kapitel 8 als zwei zentrale Praktiken der in das schulbezogene Lernen und Üben eingebundenen Personen(-gruppen) identifiziert. Anhand einzelner Protokollsequenzen soll das Auftauchen von und das Zusammenspiel der Praktiken dargestellt werden.

In Kapitel 10 werden schließlich die gewonnenen Erkenntnisse zur sozialen Praxis schulbezogenen Lernens und Übens theoretisch zurückgebunden. Unter anderem vor dem Hintergrund der Ressourcenausstattung der Wohngruppen und der Ausgestaltung des schulbezogenen Lernens und Übens in deren Alltag wird hier zuerst das schulbezogene Lernen und Üben als Herstellung eines besseren Passungsverhältnisses zu den Anforderungen der Schule zentral gesetzt. Anschließend werden die in das schulbezogene Lernen und Üben eingebundenen Personen sowie die damit einhergehenden Praktiken der Kontrolle und Unterstützung in einen Zusammenhang mit deren eigenem Schulbesuch gebracht. Dem Nutzen des schulbezogenen Lernens und Übens für die Wohngruppen – etwa als strukturgebendes Element des Alltags – wird anschließend nachgegangen.

Eine Bündelung der zentralen Ergebnisse erfolgt in einem abschließenden Fazit in Kapitel 11. In diesem Rahmen werden außerdem die aus den Erkenntnissen abzuleitenden Implikationen für die Praxis der Schule und der Heimerziehung sowie der weitere Forschungsbedarf herausgestellt.

## 2 Die schulische Situation junger Menschen in Heimerziehung

Das Spannungsfeld um schulische Bildung und soziale Ungleichheit rückt zunehmend in die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Forschung. Neben internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU oder TIMMS, welche für eine große Präsenz öffentlicher Debatten zu Bildungsbe(-nach-)teiligung sorgen, wird Bildung(-ungleichheit) nunmehr vermehrt in einer heterogenen Forschungslandschaft thematisiert. Konsens bisheriger Forschungen ist, dass neben der Schule als Bildungsinstitution insbesondere die Familie einen zentralen Bildungsort darstellt (vgl. Rauschenbach 2009, S. 218). Bisher nur marginal in den Blick der Forschung geraten sind dagegen junge Menschen, die in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe leben.

Im Folgenden soll dieses Verhältnis näher beleuchtet werden, wobei einleitend in die Heimerziehung als eine stationäre Form der Hilfen zur Erziehung eingeführt wird (2.1). Im Fokus steht dabei die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Inanspruchnahme und der Hilfefewährung von Heimerziehung. Anschließend wird der Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen, die in Heimerziehung aufwachsen bzw. aufwachsen, zentral gesetzt (2.2). Dabei wird – vor dem Hintergrund einer dem deutschen Bildungssystem inhärenten Bildungsungleichheit – den Fragen nach Schulerfolg, dem Erleben von Schule als Ressource und Belastung durch die Heranwachsenden wie auch der Begleitung des Schulbesuchs durch die Fachkräfte im Alltag der Heimerziehung nachgegangen.

### 2.1 Heimerziehung

Heimerziehung ist eine stationäre Form der Hilfen zur Erziehung und dementsprechend Teil des gleichnamigen Leistungsbereichs *Hilfen zur Erziehung* des SGB VIII. Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer Gefährdung ihres Wohls nicht in ihrer Herkunftsfamilie verbleiben können, können in Einrichtungen der Heimerziehung untergebracht werden (vgl. Jordan et al. 2015, S. 262; Maykus 2003, S. 129). Konnotiert wird Heimerziehung oftmals als eine *familienersetzen-*

de<sup>4</sup> Form der Hilfen zur Erziehung, in welcher das familiäre Lebensumfeld des Kindes bzw. Jugendlichen durch ein für dessen Bedürfnisse förderlicheres zeitweise ersetzt werden soll (vgl. Voigtsberger 2018, S. 257; Hechler 2011, S. 132; Oelerich 2008, S. 486). Die zeitliche Verweildauer in Heimerziehung wird dabei durch die jeweiligen individuellen Ziele von Heimerziehung bestimmt. So kann Heimerziehung einerseits als zeitlich begrenzte Maßnahme, die mit der Rückführung in die Herkunftsfamilie endet oder in eine Vollzeitpflege in einer anderen Familie führt, beschrieben werden. Andererseits kann Heimerziehung auch selbst eine auf Dauer angelegte Lebensform darstellen, welche auf ein eigenständiges Leben nach der Heimerziehung vorbereiten soll.

Mit Blick auf die Ausgestaltung von Heimerziehung wird Folgendes erkennbar: Heimerziehung lässt sich nicht als ein klar umrissenes Feld beschreiben. Stattdessen findet sich unter dem Begriff *Heimerziehung* ein Sammelsurium unterschiedlicher Arrangements. Sichtbar wird die Diversität von Heimerziehung unter anderem mit Blick auf deren differente Konzeptionen – zwischen heilpädagogisch-therapeutischen Ausrichtungen, die therapeutische Zusatzangebote schaffen, und Verselbstständigungsgruppen, die junge Volljährige in der eigenen Lebensführung unterstützen, existiert ein breites Spektrum an Arrangements von Heimerziehung (vgl. Rätz et al. 2014, S. 171). Die Differenz der unterschiedlichen Ausgestaltungen von Heimerziehung skizziert Wolf (2001) anschaulich als ein Feld zwischen der „großbürgerlichen Villa“ und der „Bude im Abbruchhaus“ (ebd., S. 291). Dabei ist nicht nur die Äußerlichkeit zentrales Unterscheidungsmerkmal, sondern auch die damit einhergehende Zentralisierung in großen Einrichtungen bzw. die Dezentralisierung in kleineren Wohngruppen. Letztere etablieren sich vermehrt und zeichnen sich durch „kleinere, überschaubarere pädagogische Strukturen“ (Gadow et al. 2013, S. 172) aus. Dabei verfügen diese über ähnlich vielfältige Ausgestaltungen, welche – entsprechend der fortwährenden Entwicklung der Heimerziehung und neuer Wohnformprojekte – unterschiedliche auf den Bedarf der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Arrangements umfassen. Verallgemeinern lassen sich Wohngruppen jedoch als eine Unterbringungsform, in der Heranwachsende in Gruppen von oftmals fünf bis acht Kindern bzw. Jugendlichen gemeinsam aufwachsen und leben. Häufig sind diese Wohngruppen Teil größerer Heimeinrichtungen und befinden sich resultierend daraus entweder auf einem größeren Einrichtungsgelände oder dezentral in Etagenwohnungen bzw. Einfamilienhäusern in der Stadt oder auf dem Land (vgl. Jordan et al. 2015, S. 270 f.). Letztere werden auch Außenwohngruppen

---

<sup>4</sup> Trotz der den Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung zugrunde liegenden Trias aus familienunterstützend, familienergänzend und familienersetzend (vgl. Nüsken 2020a, S. 862; Oelerich 2008, S. 486) wird „die Herkunftsfamilie der jungen Menschen auch bei stationären Hilfen einbezogen“ (Nüsken 2020b, S. 5). Demnach wird und soll die Herkunftsfamilie trotz der teils irreführenden Begrifflichkeit der familienersetzenden Funktion „als solche nicht ersetzt“ (ebd.) werden.

genannt, wodurch die Zugehörigkeit zu größeren Einrichtungen begrifflich kontextualisiert wird (vgl. Rätz et al. 2014, S. 171). Durch pädagogische Fachkräfte, die überwiegend im Schichtdienst tätig sind, werden die Betreuung und die Erziehung der Kinder und Jugendlichen über Tag und Nacht gewährleistet (vgl. Jordan et al. 2015, S. 270).

### 2.1.1 Inanspruchnahme von Heimerziehung

Die Entscheidung für eine stationäre Unterbringung wird im Rahmen einer Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII getroffen. Dabei wird die Leistung von den Jugendämtern gewährt und im Allgemeinen durch freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe erbracht (vgl. Gadow et al. 2013, S. 172 ff.). Aufgrund des Rechtsanspruches von Eltern auf Hilfen zur Erziehung verweist Zeller (2012a, S. 23) auf die meist freiwillige Inanspruchnahme der Hilfen zur Erziehung durch die Eltern. Oelerich (2008) konstatiert jedoch, dass auch diese als freiwillig bezeichneten Inanspruchnahmen durch verbal kommunizierte oder nicht kommunizierte „Androhungen von Zwangsmaßnahmen“ (ebd., S. 486) zustande gekommen sein können.

Tabelle 1: Ausgewählte Eckwerte zur Heimerziehung in Deutschland im Jahr 2016

	Eckwerte
<b>Anzahl junger Menschen</b>	141.704
<b>Bevölkerungsbezogene Inanspruchnahme pro 10.000 unter 21-Jährige</b>	87,9
<b>Durchschnittsalter der jungen Menschen bei Hilfebeginn</b>	15,0 Jahre
<b>Geschlecht der jungen Menschen pro 10.000 unter 21-Jährige</b>	77,5 männlich 39,8 weiblich
<b>Durchschnittliche Dauer der beendeten Hilfen</b>	17 Monate

(vgl. Fendrich et al. 2018; Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Darstellung)

Entgegen der seit den 1990er-Jahren aufkommenden Hoffnung einer Reduzierung von stationären Unterbringungen gegenüber einem Ausbau ambulanter Hilfen kann eine Zunahme der Inanspruchnahme von Heimerziehung verzeichnet werden (vgl. Zeller 2016, S. 798; Gadow et al. 2013, S. 181; Bürger 2003, S. 56). Dabei lässt sich mit Blick auf die jüngst zurückliegende Zeitspanne der Jahre 2010 bis 2016 gar ein Anstieg von Heimerziehungsmaßnahmen um knapp 49 % dokumentieren (vgl. Fendrich et al. 2018, S. 76). Dies betrifft insbesondere die Altersgruppe der 14- bis unter 18-Jährigen. Mit einem Wert von 304 Jugend-

lichen pro 10.000 der altersgleichen Bevölkerung ist diese Altersgruppe die am stärksten vertretene in Heimerziehungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 16 f.). Sowohl der Anstieg der Inanspruchnahme insgesamt als auch die in der Darstellung abgebildete ungleiche Geschlechterverteilung, welche eine überproportionale Präsenz männlicher Kinder und Jugendlicher zeigt, muss unter anderem auf die steigenden Fallzahlen männlicher unbegleiteter ausländischer Minderjähriger in den Jahren 2015 und 2016 zurückgeführt werden (vgl. Fendrich/Tabel 2019, S. 139).

Betrachtet man die sozialen Lebenslagen der die Heimerziehung in Anspruch nehmenden Familien, so werden diese als überdurchschnittlich von Armutsproblemen betroffen beschrieben (vgl. Rauschenbach et al. 2009; Pothmann 2007; Trede 2005). Ames und Bürger (1998) konstatieren in ihren Ergebnissen eines empirischen Forschungsvorhabens zu den Ursachen der Inanspruchnahme von Heimerziehung und anderen erzieherischen Hilfen eine starke Kopplung zwischen sozialstrukturellen Faktoren wie Arbeitslosigkeit oder dem Empfang von Hilfe zum Lebensunterhalt und der Inanspruchnahme stationärer Unterbringungsmaßnahmen. Weiter wird an anderer Stelle herausgestellt, dass Familien, die von sozialstrukturellen (Multi-)Problembelastungen betroffen sind, überproportional häufig Heimerziehung in Anspruch nehmen (vgl. Fendrich et al. 2016, S. 21; BMFSFJ 2013, S. 107 f.) und eher „den unteren sozialen Schichten“ (Bieback-Diel 1983, S. 124) zugeschrieben werden (vgl. Mitic/Rimer 2002, S. 404).

### 2.1.2 Gründe der Hilfgewährung

Die angeführten sozialstrukturellen Belastungen scheinen demzufolge Auswirkungen auf die Inanspruchnahme von Heimerziehung zu haben. Dennoch kann und soll diese Erkenntnis nicht dahin gehend interpretiert werden, dass Familien automatisch aufgrund ebendieser zu Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe werden. Stattdessen deuten die Erkenntnisse zu multiproblembelasteten Familien bereits an, dass die Gründe für die Gewährung von Heimerziehung vielfältig sein müssen. So wird in den Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe des Bundes neben einem Hauptgrund auch noch ein Zweit- und Drittgrund für die Hilfgewährung festgehalten (vgl. Köngeter et al. 2016, S. 39). In diesen lassen sich folgende drei Hauptgründe der Gewährung begonnener Hilfen im Jahr 2016 herausarbeiten: eine Unversorgtheit des jungen Menschen (31,8 %), eine Gefährdung des Kindeswohls (14 %) sowie eine eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern bzw. Personensorgeberechtigten (12 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).

Ausgehend von der dieser Arbeit zugrunde liegenden schulbezogenen Ausrichtung drängt es sich auf, auch der Frage nach schulischen Problemen in den Herkunftsfamilien als Grund der Hilfgewährung nachzugehen. Diesbezüglich

kann festgehalten werden, dass schulische Probleme als ebenfalls potenziell ausschlaggebend in der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe des Bundes genannt werden. Jedoch scheinen diese nur für einen geringen Teil Grund für die Gewährung von Heimerziehungsmaßnahmen zu sein. So werden schulische Probleme im Jahr 2016 für knapp 2 % als Hauptgrund und für 8,7 % als ein weiterer Grund der Hilfestatistik erfasst. Im Vergleich zu den Jahren 2009 (circa 24 %) und 2011 (circa 19 %) zeigt sich hier ein stetiger Rückgang schulischer Probleme als Gewährungsgrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).<sup>5</sup> Köngeter et al. (2016) konstatieren, dass der Rückgang schulischer Problematiken als Grund der Hilfestatistik auf die veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung von Schule als Herausforderung zurückzuführen ist. Ebenso kann mit Blick auf die als multiproblembelastet dargestellten Familien die Vermutung aufgestellt werden, dass andere Gründe, denen eine Gefährdung des Kindeswohls inhärent ist und denen mittels einer Unterbringung in Heimerziehung begegnet werden soll, demzufolge auch statistisch stärker repräsentiert sind. Schulische Probleme alleine gelten dagegen nicht als ausreichend für eine Heimunterbringung (vgl. ebd., S. 39; Strahl 2019, S. 25).

## 2.2 Heimerziehung und Schule

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit greift als Ausgangslage der Beschäftigung mit schulbezogenem Lernen und Üben in Wohngruppen auch auf das Wissen über den Zusammenhang von Heimerziehung und Schule zurück. Übergeordnete Frage dieser Auseinandersetzung ist demnach die nach den Bildungsleistungen der Hilfen zur Erziehung. Innerhalb der Bildungsdebatte zeigt sich, dass den Hilfen zur Erziehung nur eine randständige Aufmerksamkeit zukommt. So erfahren diese in dem 12. Kinder- und Jugendhilfebericht nur marginal Betrachtung (vgl. BMFSFJ 2005) und werden, in Abgrenzung zu Kinder- und Jugendarbeit oder schulischer Sozialarbeit, „als bildungsfern kategorisiert“ (Zeller 2012a, S. 21). Auch in der Wissenschaft lässt sich ein Fehlen von Beiträgen zur Verhältnisbestimmung der Hilfen zur Erziehung und Bildung konstatieren (vgl. Hensen/Maykus 2012, S. 130). Dabei kann der Bildungsbegriff innerhalb der wissenschaftlichen Debatte als unscharf beschrieben werden, wobei sich als

---

<sup>5</sup> 2016 haben 1099 junge Menschen, die in einer Einrichtung gelebt haben und bei denen schulische bzw. berufliche Probleme als Hauptgrund der Hilfestatistik dokumentiert wurden, die Hilfe beendet. Die durchschnittliche Verweildauer junger Menschen mit Hauptgrund schulische bzw. berufliche Herausforderung liegt bei den 2016 beendeten Hilfen bei 17 Monaten (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).