



Stefan Köngeter | Katharina Mangold |
Benjamin Strahl

Bildung zwischen Heimerziehung und Schule

Ein vergessener Zusammenhang

BELTZ JUVENTA

Stefan Köngeter | Katharina Mangold | Benjamin Strahl
Bildung zwischen Heimerziehung und Schule

Stefan Köngeter | Katharina Mangold |
Benjamin Strahl

Bildung zwischen Heimerziehung und Schule

Ein vergessener Zusammenhang

In Zusammenarbeit mit und mit Beiträgen von
Kiaras Gharabaghi, Carolin Jänisch,
Linda Maack, Wolfgang Schröer und
Maren Zeller

BELTZ JUVENTA

Die AutorInnen

Stefan Köngeter, Jg. 1972, ist Professor für Sozialpädagogik am Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Trier. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe, Transnationalitätsforschung, Internationale Geschichte der Sozialen Arbeit.

Katharina Mangold, Jg. 1979, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugendforschung und Übergänge junger Erwachsener, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Transnationale Soziale Unterstützung und Internationale Freiwilligendienste sowie qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Benjamin Strahl, Jg. 1982, Dipl.-Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfeforschung, Übergänge junger Erwachsener, Erziehung und Bildung.

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.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Helmuth Rohde, Euskirchen

ISBN 978-3-7799-4384-6

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13
<i>Maren Zeller und Kiaras Gharabaghi</i>	
Bildung und Education – internationale Perspektiven auf Schule und Heimerziehung	20
Heimerziehung und Schule – Wissen und Wissenslücken	35
Qualifikationsorientierungen in den stationären Erziehungshilfen – welche Unterstützung erfahren Jugendliche in ihren Bildungsaspirationen?	58
<i>zusammen mit Carolin Jänisch</i>	
Biographische Bedeutung von formalen Bildungsprozessen in stationären Erziehungshilfen	89
<i>zusammen mit Linda Maack</i>	
Die „vergessene“ Seite der Bildung – ein sozialpädagogisches und sozialpolitisches Fazit	197
<i>zusammen mit Wolfgang Schröer</i>	
Index der befragten jungen Erwachsenen	214
Literatur	215

Vorwort	11
1 Einleitung	13
2 Bildung und Education – internationale Perspektiven auf Schule und Heimerziehung	20
2.1 Bildung in der Heimerziehung in Kanada	22
2.1.1 <i>Education im Kontext des Treatment-Paradigmas</i>	24
2.1.2 <i>Education jenseits des Treatment-Paradigmas</i>	26
2.2 Bildung in der Heimerziehung in Deutschland	28
2.2.1 <i>Subjektorientiertes Bildungsverständnis</i>	29
2.2.2 <i>Formale Bildung</i>	31
2.3 Bildungsprozesse in der Heimerziehung – ein Ausblick	33
3 Heimerziehung und Schule – Wissen und Wissenslücken	35
3.1 Schule und formale Bildung im Leben von jungen Menschen heute: „Wenig Raum für Diversität“	35
3.2 Schulerfolg von jungen Menschen in (stationären) Hilfen zur Erziehung: „Eine Wissenslücke“	38
3.3 Schulische Bildung in der Heimerziehung: „Hauptsache mal einen Schulabschluss in der Tasche“	43
3.4 Bedeutung von Schule und formaler Bildung für die Adressat_innen: Weit mehr als „gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt“	48
3.5 Zusammenfassung: Wie steht es um die formale Bildung von jungen Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung?	55
4 Qualifikationsorientierungen in den stationären Erziehungshilfen – Welche Unterstützung erfahren Jugendliche in ihren Bildungsaspirationen?	58
4.1 Methodische Anlage der Untersuchung	59
4.1.1 <i>Beschreibung des Fragebogens</i>	59
4.1.2 <i>Beschreibung der Erhebung</i>	62
4.1.3 <i>Datenauswertung mittels einer Clusteranalyse</i>	63

4.2	Beschreibung des Samples	64
4.2.1	<i>Soziobiographischer Hintergrund der befragten Jugendlichen</i>	64
4.2.2	<i>Formale Bildung</i>	65
4.2.3	<i>Zusammenhänge</i>	66
4.3	Die vier Qualifikationsorientierungen und ihre sozio- demographische Einordnung	67
4.3.1	<i>Beschreibung der Cluster</i>	68
4.3.2	<i>Herkunftsbiographie</i>	71
4.3.3	<i>Einstellung zur Schule</i>	72
4.3.4	<i>Förderbeschulung</i>	74
4.3.5	<i>Außerschulische Aktivität</i>	75
4.4	Soziale Unterstützung für die formale Bildungskarriere	76
4.4.1	<i>Erwartungen der Jugendlichen und signifikanter Erwachsener</i>	76
4.4.2	<i>Unterstützung in der Schule</i>	78
4.4.3	<i>Unterstützung in der Jugendhilfe</i>	80
4.4.4	<i>Erwarteter Unterstützungsbedarf in der formalen Bildungskarriere</i>	82
4.4.5	<i>Selbstwirksamkeitsgefühl</i>	84
4.5	Fazit	84
5	Biographische Bedeutung von formalen Bildungsprozessen in stationären Erziehungshilfen	89
5.1	Adressat_innenorientierte Biographieforschung – methodisches Vorgehen	91
5.1.1	<i>Forschungskontext</i>	92
5.1.2	<i>Feldzugang</i>	93
5.1.3	<i>Erhebung</i>	94
5.1.4	<i>Auswertungsstrategie und Ziele</i>	95
5.1.5	<i>Samplebeschreibung</i>	96
5.1.6	<i>Kurzportraits</i>	98
5.2	Bildung zwischen Exklusivität <i>und</i> Normalität	106
5.2.1	<i>Bedürfnis nach Normalität und die Erfahrung von Exklusivität – Spurensuche in den biographischen Selbstbeschreibungen</i>	107
5.2.2	<i>Positionierung im Spannungsfeld von Normalität und Exklusivität</i>	111
5.2.3	<i>Zusammenfassung: Leben zwischen Normalität und Exklusivität – Schule als Bewältigungsrahmen</i>	121

5.3	Bildung und ihre Bedeutung für Wertschätzung und sozialen Status	122
5.3.1	<i>Konstellationen – Schulbildung als Ressource für Wertschätzung</i>	123
5.3.2	<i>Vorbild und Verpflichtung – Schulerfolg als Norm und Stuserhalt</i>	124
5.3.3	<i>Die Dynamik von Schulbildung – Wertschätzendes Feedback und Statusaufstieg</i>	133
5.3.4	<i>Praktiken des Umgangs mit Bildungserfolg, Wertschätzung und Statusaufstieg</i>	140
5.3.5	<i>Zusammenfassung: Ringen um Statuspositionen – Schulbildung als Ressource für Wertschätzung</i>	143
5.4	Bildung als erlebbare Wirkmächtigkeit	144
5.4.1	<i>Erlebte Hilflosigkeit</i>	144
5.4.2	<i>Formale Bildung als Rückzug und Schaffung von Eigenem</i>	155
5.4.3	<i>Schule als Wahrnehmungsmöglichkeit der eigenen Wirkmächtigkeit</i>	162
5.4.4	<i>Zusammenfassung: Erlebte Wirkmächtigkeit in verschiedenen Lebensbereichen</i>	168
5.5	Bildung als Kontinuität in Instabilität	169
5.5.1	<i>Instabilitäten und Kontinuitäten an den sozialen Orten des Aufwachsens</i>	170
5.5.2	<i>Schule und Kontinuität</i>	176
5.5.3	<i>Orientierung an formaler Bildung als stabilisierende Perspektive</i>	185
5.5.4	<i>Zusammenfassung: Formale Bildung als stabilisierende und transformative Ressource</i>	188
5.6	Formale Bildung als Orientierungsmöglichkeit im Übergang?	189
6	Die „vergesene“ Seite der Bildung – ein sozialpädagogisches und sozialpolitisches Fazit	197
6.1	Welche Bedeutung formale Bildung für Care Leaver hat	198
6.2	Wie die bisherige Bildungspolitik an den Erziehungshilfen vorbeiführt	201
6.3	Wie die Erziehungshilfen sich nicht um Bildung kümmern	203
6.4	Warum Schule <i>und</i> Erziehungshilfen einen Bildungsauftrag für Kinder und Jugendliche haben	206

6.5	Warum gegenwärtig Bildung für Kinder und Jugendliche in den Erziehungshilfen ambivalent ist	208
6.6	Forderungen zur Verbesserung des Bildungsauftrags	211
	Index der befragten jungen Erwachsenen	214
	Literatur	215

Vorwort

Dieses Buch ist Ergebnis des internationalen Forschungsprojektes „Higher Education without Family Support“ an der Universität Hildesheim (2012–2014). Die Beschäftigung mit der Thematik Schule und Heimerziehung sowie dem Übergang aus stationären Hilfen zur Erziehung in ein eigenständiges Leben beschäftigte uns jedoch weit über die Projektzeit hinaus. So standen wir stets in engem Austausch mit anderen Forschungen in diesem Themenfeld. Zu nennen ist dabei insbesondere das Projekt „Nach der stationären Erziehungshilfe – Care Leaver in Deutschland“ (Britta Sievers, Severine Thomas und Maren Zeller), welches in Zusammenarbeit der Universität Hildesheim mit der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. (IGfH) durchgeführt wurde. Unser eigener Bildungsprozess und die damit verbundene Entstehungsgeschichte dieses Buches ist im Kontext dieses Arbeitszusammenhanges, aber auch weiterer vielfältiger fachlicher Diskussionen mit einer ganzen Reihe von Personen, Organisationen und Netzwerken geprägt.

All diesen zu danken, die uns auf diesem Weg begleitet haben, würde den Rahmen einer kurzen Danksagung sprengen. Wir möchten jedoch die Gelegenheit wahrnehmen, einige zu nennen, die uns auf unserem Weg – sowohl während der Projektlaufzeit als auch im Zuge der Erstellung der Publikation – besonders unterstützt haben. Zunächst gilt unser Dank der Jacobs Foundation und insbesondere Simon Sommer, die dieses internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekt finanziell und ideell unterstützt haben. Die Förderung nicht nur der Forschung, sondern auch der Praxisentwicklung machte es möglich, sowohl wichtige Forschungsergebnisse zu generieren als auch ein Care Leaver Netzwerk zu initiieren, welches sich inzwischen als überregionale Selbstorganisation etabliert hat und bei zahlreichen Fachveranstaltungen, Fortbildungen etc. angefragt und beteiligt ist (Careleaver e.V.).

Darüber hinaus gilt unser Dank unseren Kolleg_innen, die sich ganz direkt als Autor_innen an den einzelnen Kapitel beteiligt und dadurch mit ihrer Expertise das Buch bereichert haben: Kiaras Gharabaghi, Carolin Jänisch, Linda Maack, Wolfgang Schröer und Maren Zeller. Des Weiteren gilt unseren Kolleg_innen in Israel – Rami Benbenishty, Eran Melkman, Yifat Mor, Tehila Refaeli, Anat Zeira – ein herzliches Dankeschön für die tolle

Zusammenarbeit im Projekt „Higher Education without Family Support“, die produktiven Diskussionen und inspirierenden Begegnungen. Schließlich unterstützten uns in der Endphase der Anfertigung dieses Buches Vanessa Lambers und Nicola Sievert mit wichtigem Feedback, Korrekturen und Formatierungen.

Zu guter Letzt möchten wir uns bei den jungen Menschen aus den Hilfen zur Erziehung selbst bedanken, die an unserer Forschung partizipiert haben, sowie den Personen aus dem Feld der Erziehungshilfe, die uns wichtige Zugänge vermittelt haben. Wir wissen den Aufwand sehr zu schätzen, der betrieben wurde, um die Fragebögen zu beantworten und Kontakte zu vermitteln. Hervorzuheben ist auch das entgegengebrachte Vertrauen unserer Interviewpartner_innen, die uns detaillierte Einblicke in ihre Lebensgeschichten gaben und uns damit sehr bewegt haben.

Ohne alle diese Personen wäre dieses Buch nicht möglich gewesen!

1 Einleitung

„Bildung ändert alles“? Wir stimmen dem Slogan der Plakatkampagne der Kindernothilfe nicht in dieser „Plakativität“ und „Einfachheit“ zu und wollen uns dennoch mit dem vorliegende Buch dafür aussprechen, formale Bildung im Leben von jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen ernst – oder zumindest ernster – zu nehmen.

Bildung steht im Mittelpunkt fast jeder Diskussion um Jugendliche – nicht jedoch bei jungen Menschen, die in stationären Settings (z. B. Heim oder Pflegefamilien) aufwachsen oder diese verlassen (sogenannte Care Leaver). Zwar finden wir Studien und theoretische Auseinandersetzungen zum Thema biographische Bildung und Selbstbildungsprozesse junger Menschen in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen, gleichwohl stehen formale Bildungskarrieren bislang nicht im Fokus. Lebensweltorientiert argumentiert ist formale Bildung jedoch ein Bereich im Leben von Jugendlichen, welchen sie – ob sie dabei erfolgreich sind oder nicht – in ihrer Biographie zu bewältigen herausgefordert sind. Sie verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Institution Schule und formale Bildungsabschlüsse werden gesellschaftlich immer mehr zu dem Integrationsnadelöhr, durch welches auch junge Menschen aus der Jugendhilfe gezwungen werden bzw. mit dem sie sich positionieren müssen. Formale Bildung spielt also eine wichtige Rolle im Leben von jungen Menschen. Dies fordert dementsprechend auch die Kinder- und Jugendhilfe heraus – sie hat einen lebensweltlichen Auftrag, formale Bildung im Leben ihrer Adressat_innen zu begleiten und zu unterstützen.

Projekt „Higher Education without Family Support“

Die Lebenssituation von jungen Menschen, die in der Jugendhilfe aufwachsen und diese dann verlassen, wird geprägt durch die Institution Schule und den Anforderungen des formalen Bildungssystems. Das Projekt „Higher Education without Family Support“, welches in Kooperation mit Kolleg_innen der Hebrew University in Jerusalem und der Bar Ilan University in Tel Aviv von 2012 bis 2014 durchgeführt und von der Jacobs Foundation unterstützt wurde, hat daher das Thema „Hochschulbildung und Care Leaver“ zum Schwerpunkt gemacht. Das vorliegende Buch greift die Ergeb-

nisse der empirischen Forschung dieses Projektes auf und fragt nach der biographischen Bedeutung von formaler Bildung im Leben von Care Leavern. Ziel des Projektes war es, Herausforderungen und Unterstützungen im Übergang von der Jugendhilfe an die Hochschule von jungen Erwachsenen aus der stationären Erziehungshilfe zu analysieren.

Während des Projektes konnten wir 17 junge Menschen, die zu diesem Zeitpunkt studiert haben, ihr Studium bereits abgeschlossen hatten oder noch auf einen Studienplatz warteten, narrativ-biographisch interviewen. Außerdem konnten wir weitere 237 Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren erreichen, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch in der Wohngruppe lebten bzw. von der Jugendhilfe betreut wurden. Mit einem standardisierten Fragebogen konnten auf diese Weise Fragen zu Bildungsorientierung und Unterstützungsformen in Bezug auf formale Bildung beantwortet werden.

Das Projekt „Higher Education without Family Support“ gliederte sich in zwei Arbeitsschwerpunkte. Einerseits untersuchten wir die Lebenssituation von jungen Menschen im Übergang von der Jugendhilfe an die Hochschule. Die zentralen Ergebnisse werden im vorliegenden Buch präsentiert. Andererseits war das zweite erklärte Ziel, junge Menschen aus der Jugendhilfe zusammenzubringen und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Die Initiierung eines Netzwerkes von Care Leavern selbst hing selbstverständlich stark von dem Interesse und Engagement der jungen Menschen selbst ab. Im Oktober 2012 fand hierzu in Hildesheim das erste Netzwerktreffen mit ca. 10 beteiligten Care Leavern statt. Diese Treffen fanden in den letzten Jahren und Monaten ca. alle 4 Monate statt und werden von den jungen Menschen in Kooperation mit der Universität Hildesheim organisiert und durchgeführt. Dabei ist ein bundesweites Netzwerk von Care Leavern entstanden, an welchem sich bisher ca. 40 Personen aktiv beteiligen. Im Sommer 2014 hat sich aus dieser Netzwerkarbeit der Verein Careleaver e.V. gegründet. Hierbei handelt es sich um eine selbstverwaltete Organisation von jungen Menschen aus der stationären Jugendhilfe, welche sich als bundesweiter Verein etabliert hat, sich für die Belange und Interesse von Care Leavern einsetzt sowie Möglichkeiten des Austauschs und der Vernetzung bietet. Weitere Informationen zu dem Verein sind auf der Homepage www.careleaver.de zu finden.

An dieser Stelle möchten wir uns ganz explizit für die gute und wichtige Zusammenarbeit mit dem Verein Careleaver e.V. bedanken. Ohne das Engagement dieser jungen Menschen wäre es uns in den letzten Jahren nicht gelungen, das Thema „Leaving Care“ in wissenschaftlichen, fachpolitischen und fachpraktischen Kreisen so intensiv zu diskutieren und voranzutreiben. Darüber hinaus gilt unser spezieller Dank den jungen Menschen, die sich

im Rahmen des Projektes interviewen haben lassen und uns ihr Vertrauen geschenkt haben, indem sie uns ihre Lebensgeschichte erzählt haben. Die Geschichten haben uns berührt und oftmals vor Bewunderung aufhorchen lassen. Die vorliegende Studie gibt einiger dieser Geschichten in Bezug auf die Bildungsbiographie wieder und eröffnet somit einem breiten Publikum Einblicke in das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung und die biographische Bedeutung von formaler Bildung darin.

Fokus: Formale Bildung und Biographie

Wir haben uns in dem Projekt „Higher Education without Family Support“ dem Thema Leaving Care und Bildung bewusst über die Adressat_innenperspektive von *bildungserfolgreichen* Care Leavern angenähert. Erstens erschien es uns eine Gruppe zu sein, die bisher in Diskursen der Jugendhilfe nicht oder nur wenig thematisiert wird („Man kann ja froh sein, wenn die einen Hauptschulabschluss haben“, so oder so ähnlich haben wir das mehrfach während der Projektzeit gehört), zweitens wollten wir anhand dieser vergleichsweise erfolgreichen (Bildungs-)Biographien zeigen, auf welche Herausforderungen und Schwierigkeiten diese jungen Menschen stoßen. Gerade diese Auswahl ermöglicht es uns, dem häufig latent, selten öffentlich geäußerten Verdacht entgegenzutreten, dass die durchschnittlich schlechteren formalen Bildungsabschlüsse allein auf die Person und ihre Biographie zurückzuführen sind. Indem wir also explizit diese formal bildungserfolgreichen jungen Menschen befragt haben, konnten wir besser die impliziten gesellschaftlichen Erwartungen, institutionalisierten Handlungsmuster sowie fachlich-konzeptionellen Implikationen in der Kinder- und Jugendhilfe erkennen, mit denen sich diese jungen Menschen mit ihren Bildungsaspirationen konfrontiert sahen. Im Hintergrund schwingt damit – gleichsam als Vexierbild – immer die Frage mit: „Wie mag es also erst jenen jungen Menschen gehen, die bezüglich Bildung und Arbeit nicht auf diese persönlich-biographischen Ressourcen zurückgreifen können?“. So denken wir – drittens – dass wir aus diesen biographischen Erzählungen Erkenntnisse zum vergessenen Zusammenhang von formaler Bildung und Heimerziehung ableiten können, die von genereller Bedeutung für das Feld sind. Dabei ist uns durchaus bewusst – und daher an dieser Stelle auch wichtig darauf hinzuweisen –, dass junge Menschen, die eher negative Bildungserfahrungen machen und formale Bildungssituationen eher als Demütigung und Missachtung erleben (oder erlebt haben) ggf. andere Erzählungen generieren würden. Formale Bildung ist aus unserer Sicht also keineswegs das Patentrezept für eine bessere Jugendhilfe. Wir rufen auch nicht dazu auf, dass die Jugendhilfe nun ihre Adressat_innen im „positionalen Wettbe-

werb“ (Brown 2004) um Bildungsabschlüsse fit machen sollte. Vielmehr ist dieses Buch Ergebnis einer doppelten Irritation, die sich im Verlauf dieses Forschungsprozesses in unserem Team breit machte: Erstens waren wir irritiert von den immer wieder berichteten Hürden und Hindernissen im Hinblick auf ihre Bildungsambitionen, denen sich die von uns interviewten Care Leaver gegenüber sahen – nicht nur in der Schule, sondern auch in der Heimerziehung, im Jugendamt, in ihrem sozialen Umfeld etc. Zum Zweiten waren wir überrascht von der zentralen biographischen Bedeutung dieser formalen Bildungserfolge, die in positiven Resonanzen mit anderen lebensweltlichen Bereichen resultiert haben. Diese, metaphorisch gesprochen, Strahlkraft formaler Bildungskarrieren hat uns darüber nachdenken lassen, ob und unter welchen Bedingungen formale Bildung stärker als Bewältigungsdimension im sozialpädagogischen Diskurs Berücksichtigung finden sollte. Das Buch ist also auch Ergebnis eines Erkenntnisprozesses in unserem Projektteam, das mit der typisierenden Beschreibung dieser strukturellen Hindernisse für die Bildungsaspirationen und den positiven Resonanzen in den Bildungsbiographien hier abgeschlossen ist. Zugleich ist das aber erst ein Anfang bzw. eine Aufforderung an Wissenschaft und Praxis zum Anfangen: Die zentrale Frage, die sich nämlich aus diesen Ergebnissen ergibt, ist: Wie kann in der Jugendhilfe die biographische Bedeutung formaler Bildung mehr Beachtung finden als dies gegenwärtig der Fall ist?

Begriffliches Minenfeld „Bildung“

Beschäftigt man sich mit „Bildung“ begibt man sich in ein „begriffliches Minenfeld“ – auch dies wurde uns in der Auseinandersetzung mit der Thematik in den letzten Jahren bewusst. Dabei scheint es darum zu gehen, die Wechselwirkungen und das Ineinandergreifen der verschiedenen Aspekte von und Perspektiven auf Bildung zu nutzen und produktiv einzusetzen: „Bildung im Kindes- und Jugendalter kann in ihren heutigen Formen nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“ (12. Kinder- und Jugendbericht, S. 81). Mit der Frage nach der biographischen Bedeutung von formaler Bildung möchten wir genau diese verschiedenen Perspektiven und die damit verbundenen Interdependenzen verbinden. Formale Bildung hat nicht in jeder Biographie die gleiche Bedeutung. Mit der Frage nach der jeweiligen biographischen Bedeutung formaler Bildung geht es uns um die in den Erziehungshilfen bislang kaum berücksichtigte Verbindungslinie zwischen einem engen und einem erweiterten Bildungsverständnis. Oder andersherum formuliert: Es

geht uns darum, aus einem theoretisch weiten Bildungsverständnis heraus, die biographischen Variationen formaler Bildung zu entfalten.

Die Bildungsdebatte in der fachlichen sozialpädagogischen Auseinandersetzung verwendet einen erweiterten Bildungsbegriff (vgl. Zeller 2012). Die Verwendung eines erweiterten Bildungsbegriffes wendet sich gegen eine begriffliche Engführung eines Bildungsverständnisses, in dem zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsgelegenheiten unterschieden wird. Denn zum einen finden informelle Bildungsprozesse¹ durchaus auch in formalen Bildungssettings statt, zum anderen können formale Lerninhalte oder Kompetenzen auch im Verlauf informeller Bildungsprozesse angeeignet werden. In einem sozialpädagogischen Bildungsverständnis kann eine institutionell inszenierte Bildung, wie sie in der Schule stattfindet, deshalb nur als eingebettet in die alltäglichen Lern- und Bildungsprozesse des Subjektes gesehen werden (vgl. Thiersch 2007, S. 120; Zeller 2012, S. 38).

In einem Humboldtschen Sinne kommt Bildung eine ganzheitliche und öffnende Funktion zu. Der Prozess der Bildung ist gekennzeichnet durch eine Wechselwirkung des Ichs mit der Welt, in der sich eine selbstbestimmte Persönlichkeit entfaltet. Im klassischen Bildungsverständnis hat Bildung somit „ihren Ausgangspunkt in der Selbstbildung“ (Sting 2002, S. 380) und betrifft die gesamte Lebenswelt (nicht nur) der jungen Menschen. „Aneignungs- und Erprobungsprozesse“ (Schulz 2010, S. 34 ff.) bestimmen also die Praxis der Selbstbildung. Allgemein ist unter Bildung somit eine Aneignung von Welt zu verstehen, die nicht nur auf individueller Ebene als Bildung des Subjektes stattfindet, sondern eine gesellschaftliche Funktion erfüllt (vgl. BMBF 2004, S. 21 ff.). Gebildet sein bedeutet demnach, sich zu einem autonomen, selbstverantwortlichen Subjekt zu entwickeln; diese Entwicklung ist aber nur rückgebunden an Gesellschaft möglich. Gesellschaftliche Teilhabe und Handlungsfähigkeit sind somit eng aufeinander verwiesen. Bildung – so der 12. Kinder- und Jugendbericht – ist somit mehr als ein „messbares Ergebnis an abfragbaren Wissensbeständen. Bildung ist ein offener und unabschließbarer Prozess, der von den Menschen selbst gestaltet wird. Folglich ist Bildung nicht nur im Horizont von bildungsrelevanten Institutionen zu diskutieren, sondern auch im Horizont der alltäglichen Lebensführung, also von individualisierten Lebensentwürfen, Lebensverläufen und Lebenslagen in Verbindung mit sozial, geschlechtsspezifisch, kulturell, regional und ethnisch unterschiedlichen

1 Informelle Bildungs- bzw. Lernprozesse sind diejenigen Prozesse, die von den Interessen des Individuums selbst gesteuert sind (vgl. BMFSJ 2005, S. 95 f.).

Voraussetzungen, Bedingungen, Erwartungen und Resultaten“ (12. Kinder- und Jugendbericht, S. 81).

Trotz all der Herausforderungen und Schwierigkeiten, die mit der Entscheidung für den Bildungsbegriff zusammenhängen, haben wir uns für die Forschungsfrage der biographischen Bedeutung von formaler Bildung für Care Leaver entschieden. Dabei wird in den folgenden Teilkapiteln deutlich werden, dass wir keine Eingrenzung und Reduktion auf formale Bildung vornehmen, weil gerade diese formalen Bildungsprozesse eine zentrale Bedeutung für Bildung im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses haben. Mit der Fokussierung auf formale Bildung wollen wir also die Herausforderung facettenreich schildern, die der Bedeutung von schulischem Erfolg und formaler Bildungsorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe zukommt. Dabei steht für uns formale Bildung mit Aspekten wie Qualifikation (Abschluss), schulischer Leistung, Schulerfolge, schulischem Lernen und Schulkarrieren in Verbindung. Diese Begriffe und Konstrukte sind Ausprägungen und Varianten von formaler Bildung. Wir haben uns im Folgenden für die Verwendung des Begriffs „formale Bildung“ entschieden, der all diese Aspekte umfassen soll. In den empirischen Analysen werden wir diesen Überbegriff aber hin und wieder auch mit passgenaueren Beschreibungen operationalisieren. Dabei wurde in den Analysen deutlich, dass das Konstrukt formale Bildung nicht für alle Prozesse eine ausreichende Bezeichnung darstellt, sondern durch „Schule als Institution“, durch die zumeist formale Bildung organisiert ist, als „Bildungsort“ und „Bildungsraum“ erweitert werden muss. Schule zeichnet sich dabei nicht nur als organisationaler Ort der formalen Bildung aus, sondern auch als Raum der schulischen Performance, der Kontaktmöglichkeit mit Peers und signifikanten Anderen – also als Raum, in dem Bildung auch im erweiterten Sinne stattfindet. Ebenso gilt umgekehrt, dass die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur soziale Orte sind, an denen informelle Bildungsprozesse stattfinden, sondern auch formale Bildung eine große Rolle spielt oder spielen kann. Mit dieser Studie und diesem Buch möchten wir dieses Ineinander-Spiel verschiedener Bildungsaspekte näher beleuchten.

Aufbau des vorliegenden Buches

Bevor wir die Ergebnisse der empirischen Analyse präsentieren haben wir unsere Kollegin Maren Zeller (Universität Trier) und unseren Kollegen Kiaras Gharabaghi (Ryerson University, Toronto) eingeladen, den „Dschungel des Bildungsdiskurses“ aus unterschiedlichen Perspektiven zu durchleuchten (Kapitel 2). In dieser transnationalen Perspektive stecken vielfältige Erkenntnisse für die Diskussion um „Heimerziehung und Bil-

„bildung“ in Deutschland. Diese Diskussionen mit den internationalen Projektpartnerinnen und -partnern haben sowohl den Gang unserer Analyse informiert als auch die Darstellung in diesem Buch wesentlich geprägt. In einem weiteren Schritt werden wir anhand nationaler und internationaler Forschungen die Frage nach stationären Erziehungshilfe und formaler Bildung weiter diskutieren und darstellen, welche zentrale Bedeutung formale Bildung im Leben von jungen Menschen heutzutage in unserer Gesellschaft hat (Kapitel 3).

Anschließend an diese beiden einführenden Kapitel stellen wir in Kapitel 4 und 5 die Erkenntnisse aus unserer Studie dar. Zunächst werden die Ergebnisse eines Fragebogens zum Thema „Jugendhilfe und formale Bildung“ dargestellt und diskutiert. Der Fragebogen richtete sich an junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahren, die in der Jugendhilfe leben. Insgesamt konnten wir 237 Jugendliche und junge Erwachsene mit der Befragung erreichen. Hierbei lassen sich insbesondere auch wichtige Hinweise für die Frage von erlebter und erwünschter Unterstützung von jungen Menschen in Bezug auf ihre Bildungsgeschichte finden. Im Kapitel 5 fragen wir dann nach der biographischen Bedeutung von formaler Bildung für Care Leaver im Übergang an die Hochschule. Dabei haben wir mit der Gruppe der Studierenden bzw. zukünftigen Studierenden eine spezifische Gruppe von Care Leaver im Projekt „Higher Education without Family Support“ interviewt. Hierbei greifen wir auf 17 biographische Interviews zurück. Um der Frage nach der biographischen Bedeutung formaler Bildung nachgehen zu können, setzen wir an den erzählen „Bildungsbiographien“ der jungen Menschen an, die uns ihre Lebensgeschichte unter dem spezifischen Fokus des Übergangs an Hochschule erzählt haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass formale Bildung nicht nur eine wichtige Weiche für den Übergang Schule-Beruf, sondern von zentraler Bedeutung für Bildungsprozesse im weiteren Sinne ist. Daher plädieren wir im abschließenden Kapitel 6 dieses Buches für eine sozialpädagogisch und sozialpolitisch reflektierte Unterstützung formaler Bildung, um die Lebensbewältigung und Verwirklichungschancen dieser jungen Menschen zu fördern.

2 Bildung und Education – internationale Perspektiven auf Schule und Heimerziehung

von Maren Zeller und Kiaras Gharabaghi

Gegenwärtig kann in der internationalen Forschung zu den stationären Erziehungshilfen eine Gegenüberstellung von Bildungskonzeptionen beobachtet werden, die sich auch häufig in den empirischen Zugängen wiederfindet. Auf der einen Seite wird – u. a. aus einer sozialpädagogischen Perspektive heraus – ein subjektorientiertes Bildungsverständnis zugrunde gelegt, das v.a. durch qualitative Studien untersetzt wird. Auf der anderen Seite steht eine stärker auf Wissensvermittlung, Förderung und Lernarrangements (Education) fokussierte Perspektive, die eher standardisierte quantitative Designs bevorzugt, z. B. im Rahmen von Outcome oder Intervention-Studien. Beide Bildungskonzeptionen konturieren sich in der internationalen Fachdiskussion zu den stationären Erziehungshilfen miteinander in Abgrenzung zueinander. Ausgangspunkt dieses Kapitels ist hingegen das Verständnis, dass Bildungskonstellationen in den stationären Erziehungshilfen weder allein durch eine subjektorientierte Bildungskonzeption noch durch lern- bzw. wissensorientierte Bildungsverständnisse ausreichend begriffen werden können.

Ein subjekttheoretisches Bildungsverständnis, wie es in der deutschen Sozialpädagogik verbreitet ist, entkoppelt dieses weitestgehend von dem Begriff der formalen Bildung. Gerade in den letzten Jahren wurde dieses Bildungsverständnis in der Diskussion um die Kinder- und Jugendhilfe unter dem Label des sogenannten weiten Bildungsbegriffs wieder verstärkt aufgegriffen (vgl. BMFSFJ 2005) und teilweise sogar als die „andere Seite der Bildung“ (vgl. Otto/Rauschenbach 2004) einem Bildungsbegriff, der sich v.a. auf den Erwerb formaler Qualifikationen richtet, entgegengesetzt. Das weite Bildungsverständnis greift dabei reflexiv klassische pädagogische und soziologische Bildungstheorien von Rousseau, Humboldt und auch Bourdieu auf und betont somit die Autonomie des Subjekts in seinen alltäglichen Bezügen (vgl. Thiersch 2009).

Demgegenüber stehen Bildungsverständnisse, die im angelsächsischen Wissenschaftsraum mit dem Begriff „Education“ gefasst werden. Diese berücksichtigen zwar auch das Subjekt, indem sie Begriffe wie z. B. Selbstkonzept (Krueger 2007; Stuart 2009) als konzeptionelle Komponente von Education begreifen, die aber gleichwohl ein größeres Gewicht auf Entwicklungsaufgaben, Lehr- und Lernmethoden sowie schulische Leistungen legen (Gharabaghi 2011; Maurizi et al. 2013; Schwartz, Rhodes/Herrera 2012).

Diese unterschiedlichen Perspektiven werden häufig mit den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Traditionen der Länder verknüpft: Das subjekttheoretische Paradigma wird dabei insbesondere als Tradition der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik rekonstruiert, während „Education“ als Begriff betrachtet wird, der in Wissenschaftstraditionen in Irland, UK, USA und Kanada verankert sei.

Aktuelle Studien in Kanada und Deutschland im Bereich der stationären Erziehungshilfen zeigen jedoch, dass die unterschiedlichen sozialen Prozesse, wie wir sie bisher mit den Begriffen Bildung und „Education“ aufschließen, sich nur ungenügend aus einer Perspektive alleine analysieren lassen (vgl. Zeller/Königter 2012; Gharabaghi/Grosleg 2010). Dementsprechend ist das Ziel dieses Kapitels die Reichweite dieser beiden Begriffe im Feld der Heimerziehung auszuloten und deren Zusammenhang stärker in den Blickpunkt zu rücken. Erste Versuche, diese Perspektiven zusammenzuführen, wurden bereits in der empirischen Studie zu Bildungsprozessen von Mädchen in den Erziehungshilfen von Zeller (2012a) unternommen. So wurde hier deutlich, dass der Blick auf Bildungsprozesse in einem subjekttheoretischen Sinne wichtig ist, um zu verstehen, unter welchen Bedingungen die formalen, schulischen Bildungsanforderungen bewältigt werden können. Auf der anderen Seite weisen empirische Studien aus dem angelsächsischen Raum darauf hin, dass umgekehrt auch schulische Erfolge einen maßgeblich positiven Einfluss auf das Wohlbefinden junger Menschen – im Allgemeinen, aber auch in den stationären Erziehungshilfen – haben (Jackson/Martin 1998; Attar-Schwartz 2009).

Im folgenden Fokus des Kapitels stehen Deutschland und Kanada, die einen geographisch-wissenschaftlichen Bezugspunkt dieser theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu einem verschränkten Bildungs-/„Education“-Begriff bilden. Dabei wird die jeweilige länderspezifische Diskussion um Bildungsprozesse in der Heimerziehung einerseits konkret aufgegriffen, andererseits stehen aber die beiden Länderfoki stets paradigmatisch für zwei erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsräume, die bislang in dieser Disziplin wenige Verschränkungen aufweisen.

2.1 Bildung in der Heimerziehung in Kanada

Jenseits verschiedener Wohlfahrts- und Sozialsysteme und der darin eingebetteten konzeptionellen Differenzen in der Heimerziehung zeigen alle empirischen Studien und inzwischen dazu vorliegenden Metaanalysen, dass der formale Bildungserfolg von jungen Menschen, die in stationären Erziehungshilfen aufwachsen, im Vergleich zu ihren Peers deutliche geringer ist (vgl. z. B. Trout et al. 2008; O’Higgins et al. 2015). In Ontario/Kanada erreichen z. B. nur 44% der jungen Menschen, die in Pflegefamilien oder Heimerziehung aufgewachsen sind, einen Gesamtschul-Abschluss („high school degree“), während das arithmetische Mittel in der Gleichaltrigen-Population bei über 80% liegt (OACAS, 2011). Die Differenz zwischen denen, die ihre Bildungskarriere an einer Hochschule („post-secondary institution“) fortführen, ist sogar noch größer (13% bei jungen Menschen, die in stationären Erziehungshilfen waren, versus 60% für den Durchschnitt der gleichaltrigen Bevölkerung). Diese Lücke wird noch einmal größer, wenn die Hochschul-Abschlüsse (college diploma or a university degree) der jeweiligen Gruppen verglichen werden (OACAS 2010).

Diese Forschungsergebnisse haben in den letzten Jahren zu einem starken Fokus auf die Unterstützung der Bildungsanstrengungen der jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen geführt. Insbesondere wurde dabei Wert auf die Unterstützung im Übergang an Colleges und Universitäten gelegt (Del Quest/Fullerton/Greenen/Powers 2012; OACAS 2010; 2011; Snow 2009): Stipendienprogramme, Kooperationen zwischen Jugendhilfe- und Hochschuleinrichtungen und in einigen Fällen auch sehr kreative Unterstützungsprojekte durch Peers wurden dabei implementiert. Interessanterweise wurden die Maßnahmen zur Unterstützung von diesen jungen Menschen (und v.a. von denen, bei denen die Provinz Ontario das alleinige Sorgerecht besitzt) in Bezug auf eine erfolgreiche formale Bildung in den letzten Jahren sogar nochmals intensiviert. Ausgangspunkt hierfür war die von Care Leavern selbst organisierte und vom Provincial Advocate for Children and Youth unterstützte Kampagne „Our Voice, our Turn“. Im Zuge dieser haben Care Leaver direkt mit der Provinzregierung vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen sowohl für Kinder in den stationären Erziehungshilfen (z. B. verpflichtende finanzielle Rücklagenbildung für spätere Ausbildungszwecke, bezahlte Nachhilfe) als auch Care Leaver verhandelt (v.a. Erlass von Studiengebühren und finanzielle Unterstützung während einer Ausbildung/eines Studiums) (vgl. Provincial Advocate for Children and Youth 2014).