



Stefan Köngeter | Katharina Mangold |
Benjamin Strahl

Bildung zwischen Heimerziehung und Schule

Ein vergessener Zusammenhang

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Köngeter/Mangold/Strahl, Bildung zwischen Heimerziehung und Schule,
ISBN 978-3-7799-3363-2, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3363-2>

3 Heimerziehung und Schule – Wissen und Wissenslücken

Im folgenden Kapitel stellen wir anhand nationaler und internationaler Forschungsergebnisse den Stand der Forschung zum Thema Heimerziehung und Schule dar. Dabei werfen wir zunächst einen Blick auf die Bedeutung von Schule im Leben von jungen Menschen allgemein (3.1), machen dann auf das „begrenzte“ Wissen zur formalen Bildungssituation von jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung aufmerksam (3.2) und diskutieren dies daran anschließend in Bezug auf die Ausbildungsorientierung in der Jugendhilfe (3.3). In dem darauffolgenden Teilkapitel (3.4) fokussieren wir dann die biographische Bedeutung für die Adressat_innen und eher wir abschließend unsere Überlegungen bündeln (3.5).

3.1 Schule und formale Bildung im Leben von jungen Menschen heute: „Wenig Raum für Diversität“

Schule ist ein zentraler gesellschaftlicher Ort für Jugendliche geworden, welcher ihr Alltagsleben entscheidend mitbeeinflusst – Düx und Rauschenbach (2013) sprechen in diesem Sinne von einer „Scholarisierung“ der Lebensphase Jugend. Jugendliche verbringen nicht nur einen Großteil ihrer Zeit in der Schule, Schule hat auch einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Übergang in Ausbildung und Beruf. So ist eine quantitative Ausdehnung der wöchentlichen Schulzeit – insbesondere im Kontext von Ganztageschule – zu verzeichnen. Beispielsweise hat eine 15-jährige Schülerin oder ein 15-jähriger Schüler bereits 6362 Zeitstunden in der Schule verbracht. Folgt man den Rechenbeispielen der Autor_innengruppe Bildungsberichterstattung so heißt dies, dass – bei ca. 38 Schulwochen im Jahr – 15-jährige Schüler_innen durchschnittlich 18,5 Zeitstunden wöchentlich in der Schule verbringen. In diesen Zeitberechnungen sind allerdings Hausaufgaben, Förderunterricht oder Lernen für Klassenarbeiten noch nicht berücksichtigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 77).

Einerseits erreichen insgesamt immer mehr junge Menschen einen höheren Schulabschluss, während weniger Jugendliche die Schule mit einem

Hauptschulabschluss verlassen – waren es 2006 noch 8,0% der Jugendlichen (Albert/Hurrelmann 2006), so ist der Anteil 2010 auf 6,5% gesunken (Albert et al. 2011). „Besonders deutlich stieg in den vergangenen Jahren der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem Abschluss und allgemeiner Hochschulreife. Mit 53% der gleichaltrigen Bevölkerung erreichte im Jahr 2010 jeder zweite Jugendliche einen Mittleren Abschluss, mit 34% jeder dritte das Abitur. Einschließlich der Jugendlichen mit Fachhochschulreife beläuft sich der Absolventenanteil mit einer Hochschulzugangsberechtigung inzwischen auf knapp 50%“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 96). Andererseits führt ein guter Bildungsabschluss nicht automatisch in eine erfolgreiche Berufstätigkeit oder zum gewünschten Berufsfeld (vgl. Quenzel et al. 2012). „Unsichere und prekäre Beschäftigungen für Jugendliche und junge Erwachsene aller Bildungsschichten haben zugenommen“ (ebd., S. 29). Dennoch kann anhand verschiedener Studien festgestellt werden, dass erreichte schulische Qualifikationen und Abschlüsse für den nachschulischen Lebensweg entscheidend sein können (vgl. z. B. IAB 2013).² Neben Aspekten wie sozialer Anerkennung wirkt sich ein qualifizierender Bildungserfolg insbesondere auf das Einkommen aus; niedrige oder fehlende Bildungsabschlüsse gehen mit der Ausübung eines Berufes mit geringerem Berufsprestige und dem erhöhten Risiko einer Arbeitslosigkeit einher (vgl. ebd.).

Gleichzeitig hängt der erreichte Bildungsabschluss weiterhin stark von der sozialen Herkunft und dem Bildungshintergrund der Eltern ab (vgl. Albert et al. 2011, S. 71). So lässt sich bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen etwa ein erhöhter Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden (ebd., S. 96; Statistisches Bundesamt 2014), welche – im Vergleich zu ihren Mitschüler_innen ohne Migrationshintergrund – doppelt so häufig die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Auch der Anteil der Migrant_innen mit Hauptschulabschluss ist überdurchschnittlich hoch (33,1% Migrant_innen und 16,6% Deutsche) (Statistisches Bundesamt 2014). Dabei kann von einer Verstärkung sozialer Ungleichheit ausgegangen werden, welche durch das selektive Schulsystem mitproduziert wird. Hier führen

2 Ein fehlender schulischer und berufsqualifizierender Bildungserfolg ist eng mit dem Risiko einer Arbeitslosigkeit verbunden. Höhere Qualifikationen dagegen vermindern die Gefahr, seinen Arbeitsplatz zu verlieren bzw. arbeitslos zu bleiben. Von Arbeitslosigkeit sind insbesondere diejenigen Menschen betroffen, die keinen Berufsabschluss vorweisen können (19%)(IAB 2013). Von ihnen ist fast jeder Fünfte arbeitslos, wohingegen die Arbeitslosenquote bei Akademikern deutlich niedriger ausfällt (2,5%). In den letzten Jahren hat sich der Zusammenhang zwischen steigender Qualifizierung und geringerem Arbeitsloskeitsrisiko noch verstärkt.

soziale Differenzlinien entlang sozioökonomischer Faktoren, Migrationshintergrund oder Geschlecht zu systematischen Benachteiligungen im Bildungssystem (vgl. Solga/Dombrowski 2009).

Es ist somit von einer „Intensivierung“ der Bildungszeit im doppelten Sinne auszugehen: eine zeitliche Intensivierung im Hinblick auf die Anwesenheit in Bildungsinstitutionen und eine intensivierte Leistungsorientierung hinsichtlich der Bedeutung von Bildungsabschlüssen im Lebenslauf. Schröder (2004) beschreibt dies als Anstieg des Allokationsdrucks auf Jugendliche – sie müssen sich beruflich gut platzieren und sich selbst behaupten. Da Arbeit nach wie vor zentraler Vergesellschaftungsmodus in Deutschland ist (vgl. Lex/Zimmermann 2012, S. 162), sind junge Menschen insbesondere an diesem Übergang herausgefordert. Haben sie den Übergang in eine Ausbildung gemeistert, steigt auch die Zuversicht der Übernahme nach der Ausbildung (Albert et al. 2011, S. 113). Wie junge Menschen dabei mit den Herausforderungen des Übergangs umgehen können – strategisch oder risikobereit – hängt wiederum von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Möglichkeiten ab (vgl. Lex/Zimmermann 2012) und von den gesellschaftlichen Handlungsspielräumen, die ihnen zugewiesen werden.

Die beschriebene Intensivierung der Bildungszeit und der Bildungsziele erleben auch die Jugendlichen selbst und fühlen sich unter Druck. Sie erleben sich insbesondere an ihrem Leistungsvermögen und ihrer Bildungsbiographie bewertet (Calmbach et al. 2012), was beispielsweise durch Praktiken wie Klassenwiederholungen hergestellt und von den Jugendlichen als Misserfolg und demotivierend erlebt wird (Geißler/Weber-Menges 2010).³ Dabei setzen sich Jugendliche auch selbst unter Druck und verfolgen häufig Bildungsziele, die über ihre aktuell besuchte Schulform hinausgehen (vgl. Quenzel et al. 2012, S. 31). Jugendliche verfolgen somit ehrgeizige Ziele und sind sich der Bedeutung des erworbenen Bildungskapitals für ihren weiteren Lebenslauf bewusst, sie lassen sich daher „bildungsbezogen durchaus [als] ambitionierte Generation“ (Stecher 2003, S. 209) beschreiben. Vor allem Schüler_innen, die sich nicht sicher sind, ob sie ihre schulischen Ziele erreichen, blicken weniger zuversichtlich in die Zukunft als diejenigen, die von ihrem schulischen Erfolg überzeugt sind (vgl. Albert et al. 2011). Dahinter verbirgt sich die Befürchtung, nicht auf dem Arbeitsmarkt unter zu

3 Ca. 20% aller Jugendlichen haben bereits einmal eine Klasse wiederholt (Quenzel u. a. 2012, S. 33). Dabei sind vor allem Hauptschüler_innen von der „Androhung der Klassenwiederholung als ‚Motivationsmittel‘“ (Quenzel et al. 2012, S. 34) betroffen und geraten dadurch noch mehr unter (Leistungs-)Druck.

kommen und die eigenen Ziele nicht verwirklichen zu können. Wirft man einen Blick in die Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie, so scheinen diese Befürchtungen ihre Berechtigung zu haben. 25% der Jugendlichen können aufgrund ihrer nicht ausreichenden Schulnoten den angestrebten Berufswunsch nicht verwirklichen. Dabei sind Jugendliche ohne Schulabschluss am stärksten betroffen, aber „auch Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen können häufig nicht ohne Kompromisse in die gewünschte berufliche Laufbahn starten“ (Quenzel et al. 2012, S. 36).

Aus individueller Sicht sind Schulkarriere und das Erreichen schulischer Qualifikationen und Abschlüsse entscheidend für die weiteren beruflichen Verwirklichungs- und Teilhabechancen und damit auch den Zugang zu Möglichkeiten der Weiterqualifikation. Somit besitzen formale Bildungsabschlüsse einerseits einen zentralen gesellschaftlichen Stellenwert, andererseits ist das Erreichen von Bildungsabschlüssen wichtig für die individuelle Lebensführung als Prädiktor für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und für die Generierung des eigenen sozialen Status. Hier wird der Zusammenhang zwischen niedrigem Schulerfolg und geringeren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten sichtbar. Wurde Bildung und formale Bildungsabschlüsse als zentrales Merkmal gesellschaftlicher Teilhabe – im Sinne beruflicher Verwirklichungschancen – markiert, indem die Integration in Arbeit maßgeblich über vorhandene formale Bildungsabschlüsse gesteuert wird (vgl. z. B. IAB 2013), so stellt sich daran anschließend die Frage, was über die formalen Bildungsabschlüsse und den Schulbesuch von jungen Menschen in den stationären Hilfen zur Erziehung bekannt ist und wie es um die Schulbildung von Jugendliche mit stationärer Jugendhilfeerfahrung steht.

3.2 Schulerfolg von jungen Menschen in (stationären) Hilfen zur Erziehung: „Eine Wissenslücke“

Trotz der großen Bedeutung von formalen Bildungsabschlüssen wird in Deutschland der schulischen Situation von jungen Menschen in den stationären Hilfen zur Erziehung bislang wenig Beachtung geschenkt. Während etwa bis 2005 in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik die besuchte Schulform der stationär betreuten Kinder und Jugendlichen erhoben wurde, so werden diese schulbezogenen Daten seit der Einführung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz – KICK) 2007 nicht mehr erfasst.

Repräsentative Aussagen zur besuchten Schulform und zu Schulabschlüssen der jungen Menschen sind somit nicht (mehr) möglich.⁴

Die – internationalen und wenigen nationalen – zur Verfügung stehenden Studien zeichnen jedoch ein ziemlich eindeutiges Bild: Junge Menschen, die in den Hilfen zur Erziehung aufwachsen, gehen im Gegensatz zu ihren Peers häufiger auf Haupt- und Realschulen und verlassen die Schule mit niedrigeren Bildungsabschlüssen (vgl. z. B. Pothmann 2007 für D; Jackson/Cameron 2010 für GB).

Für die Gewährung von Hilfen zur Erziehung können schulische Herausforderungen und Probleme jedoch als *ein* Grund unter anderen festgehalten werden. So werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik des Bundes die Gründe erhoben, welche zur Herausnahme aus der Herkunftsfamilie geführt haben. Dabei werden neben einem Hauptgrund bis zu zwei weitere Gründe für die Notwendigkeit der Hilfe angegeben. Anhand der Hilfegründe ist somit eine Interpretation zum Stellenwert schulischer Bildung und der Gewährung stationären Hilfen zur Erziehung in der Heimerziehung möglich. Neben den Hauptgründen eingeschränkte Erziehungskompetenz (43%) und Auffälligkeiten im Sozialverhalten (35%) werden in 24% der Fälle schulische oder berufliche Probleme der jungen Menschen als (ein) Grund für die Hilfestellung in Heimerziehung angegeben (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Neben dieser Zahl scheint auch ein Blick über den zeitlichen Verlauf interessant: Waren es 2009 noch 24% der Fälle, die schulische oder berufliche Probleme als Hilfegrund angaben, wurden 2011 bei den neu begonnen Hilfen nur noch in 19% der Fälle schulische/berufliche Probleme als ein Grund angegeben (als Hauptgrund gar nur 3,7%.) Noch geringer ist der Anteil an den insgesamt laufenden Hilfen zum Messzeitpunkt 31.12.2011 (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a). Dabei werden nur in 16,3% der Fälle schulische Probleme angeführt, die zu einer Hilfestellung geführt haben.⁵Die Wahrnehmung schulischer Probleme als Hilfegrund scheint somit zu sinken. Es kann auch vermutet werden, dass schulische Herausforderungen so alltäglich geworden sind, dass sie nicht mehr ausreichen, um eine Erziehungshilfe zu installieren und andere Herausforderungen und Probleme für die Hilfestellung in den Vordergrund rücken. Wie auch Familien mit schulischen Herausforderungen ihrer Kin-

4 Auch zuvor wurde der Lebensbereich Schule in Untersuchungen zu stationären Hilfen zur Erziehung weitgehend ausgeblendet.

5 In der Vollzeitpflege scheint schulische Probleme als Hilfegrund zu vernachlässigen zu sein. Hier werden nur in 1,6% der Fälle schulische/berufliche Probleme aufgeführt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b).

der umgehen müssen, so sind auch Mitarbeiter_innen in den stationären Hilfen zur Erziehung jedoch in ihrer alltäglichen Arbeit mit schulischen Themen ihrer Adressat_innen konfrontiert (Zeller 2012b).

Das Wissen über die Bildungsverläufe und Bildungsniveaus von Adressat_innen der Hilfen zur Erziehung ist in Deutschland allerdings sehr begrenzt. Für den angelsächsischen Raum weisen im Gegensatz dazu Harker et al. (2003) in einer Überblicksstudie zur schulischen Unterstützung in England darauf hin, dass die prekäre Bildungssituation von stationär betreuten Kindern und Jugendlichen bereits seit Mitte der 1960er Jahre durch Studien von Pringle (1965) und Ferguson (1966) bekannt geworden sind. Allerdings fanden diese Erkenntnisse damals noch kaum Beachtung in Praxis und Politik (vgl. ebd., S. 89). Dies änderte sich jedoch in den 1980ern durch eine Reihe von Untersuchungen und Publikationen, die insbesondere mit Sonia Jackson (z. B. 1987) in Verbindung zu bringen sind. Auch in den Vereinigten Staaten waren spätestens zu dieser Zeit Zahlen und Erkenntnisse zur schulischen Qualifikation von jungen Menschen aus stationären Hilfen verfügbar. Festinger (1983) untersuchte die Lebenssituation von ehemaligen Pflegekindern in den USA. Dabei stellte er fest, dass von den 1975 aus der stationären Jugendhilfe ausgeschiedenen jungen Menschen 34,6% keinen Schulabschluss hatten und keiner über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügte (vgl. ebd., S. 150). Auch aktuellere Studien zu schulischer Bildung von Adressat_innen der stationären Hilfen bestätigen die Befunde einer problematischen schulischen Situation und einem vergleichsweise geringem Qualifikationsniveau (vgl. z. B. Biehal et al. 1995; Jackson/Ajayi/Quigley 2005; Merdinger et al. 2005; Courtney/Dworsky 2006; Pecora et al. 2006). Courtney et al. (2011) im Zuge der Midwest-Studie, einer Längsschnittuntersuchung mit 596 Teilnehmer_innen⁶ in den USA, stellten überdies fest, dass die bildungsbezogenen Defizite der jungen Menschen bis ins junge Erwachsenenalter Bestand behalten. Verglichen mit allgemeinen Zahlen zu erreichten Schulabschlüssen, besitzen in den USA junge Menschen aus stationären Hilfen mehr als dreimal so häufig keinen Schulabschluss (24,4% zu 7,3%) (vgl. ebd., S. 22–23). Die letzten vorliegenden deutschen Zahlen deuten auf ein ähnliches Zahlenverhältnis zwischen Care Leavern und ihren Peers hin (vgl. Pothmann 2007; Esser 2011).

6 Die Panel-Studie erfasste zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle 732 junge Erwachsene im Alter von 17–18 Jahren in Pflegefamilien. Während der fünften Erhebungswelle 2010/2011 konnten noch 596 dieser jungen Erwachsenen befragt werden (Courtney et al. 2011).

Für Deutschland gibt es allerdings noch kaum vergleichbare Studien und wenn, so handelt es sich meist um Erhebungen, die bereits vor geraumer Zeit durchgeführt worden sind. Als eine wichtige Studie, die in Deutschland die schulische Situation junger Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung zum Thema machte, ist eine quantitative Erhebung bei 29 Trägern der öffentlichen Heimerziehung in sieben Bundesländern von Bieback-Diel/Lauer/Schlegel-Brocke (1983) zu nennen. Die Befragung von Mitarbeiter_innen über die Situation von 453 heimentlassenen Jugendlichen lieferte das Ergebnis, dass der schulische Erfolg von Heimentlassenen zu dieser Zeit als äußerst begrenzt zu sehen war. Diese empirische Studie war im nationalen Raum jedoch lange Zeit die einzige zur (Aus-) Bildungssituation junger Menschen im Anschluss an stationäre Hilfen zur Erziehung. Bürger (1990) untersuchte anhand von Aktenanalysen die Teilhabechancen junger Menschen aus der Heimerziehung und fokussierte dabei unter anderem den Bereich der schulischen Qualifikation von zwei Entlassungsjahrgängen (1981 und 1982) eines Landesjugendamtes. Dabei arbeitete er heraus, dass bei über der Hälfte der Proband_innen beim Hilfebeginn schwerwiegende Schulprobleme vermerkt waren. Im Einzelnen galten 24% der jungen Menschen als unbeschulbar, weitere 29% schwänzten oft oder durchgängig die Schule (ebd., S. 107). Auch weitere Studien, mit Aussagen zur schulischen Situation von Adressat_innen der Heimerziehung, kamen zu ähnlichen Befunden. Hansen (1994) stellt in seinem Sample bei 9- bis 14-jährigen jungen Menschen in einer stationären Erziehungshilfeeinrichtung einen Anteil von 40% Sonderschüler_innen und nur 1% Gymnasiast_innen fest, während verglichen mit jungen Menschen, die in ihren Familien aufwuchsen, knapp 24% das Gymnasium besuchten (vgl. ebd., S. 239). Pothmann (2007) stellt anhand einer Aufbereitung von Daten des Statistischen Bundesamtes heraus, dass unter der Zielgruppe der 12- bis 17-Jährigen aus Heimen und Wohngruppen eine starke Bildungsbenachteiligung zu verzeichnen sei und beschreibt diese Gruppe als „Bildungsverlierer“. Denn die „prekären Lebenslagen spiegeln sich auch im Schulbesuch von Heimbewohner_innen wider“ (ebd., S. 179). So waren bei den 2005 neu begonnenen Hilfen, die Haupt- und Sonderschulen die am häufigsten besuchten Schulformen. Zu Beginn der Heimerziehung besuchten von den 12- bis 15-jährigen 52% eine Hauptschule, 24% eine Sonderschule und 22% verteilten sich auf Real- sowie Gesamtschule und Gymnasium. Unter den 15- bis 18-jährigen verringerte sich zwar der Anteil an Haupt- und Sonderschülern, diese fanden sich zu 14% in beruflicher Bildung wieder, waren jedoch auch zu 14% weder in einer schulischen oder beruflichen Bildungseinrichtung, noch in Ausbildung. Etwas besser stellte sich das Bild in der

Vollzeitpflege dar. Hier befanden sich 32% der jungen Menschen zwischen 15 und 18 Jahren in Gesamt-, Realschulen oder Gymnasium, während nur 6% weder die Schule besuchten, noch eine Ausbildung machten. Die aktuellsten veröffentlichten Zahlen zur schulischen Qualifikation liefert eine Ehemaligenbefragung in sechs Einrichtungen der stationären Jugendhilfe in katholischer Trägerschaft (vgl. Esser 2011). Auch hier wurde ein ähnlich problematisches Bild dargestellt. 5,5% der Befragten hatten keinen Abschluss, 9,3% einen Sonderschulabschluss, 58,7% einen Hauptschulabschluss und 26,5% einen Realschulabschluss. Andere Abschlüsse wurden nicht direkt abgefragt, sondern waren in freier Nennung möglich. Hier gaben 5,2% der Befragten die schulische Qualifikation Fachabitur und weitere 4,7% Abitur an. Einschränkend muss bei dieser Studie jedoch vermerkt werden, dass die Erhebung lediglich eine Rücklaufquote von 24,9% aufweist. Auch wenn die Zahlen nicht annähernd mit den schulischen Bildungsabschlüssen der Gesamtbevölkerung zu vergleichen sind, so stellt der Esser (2011) fest: „In der Gruppe derer, die sich an der Befragung beteiligt haben, finden sich eine deutlich größere Gruppe von mittel bis gut gebildeten Personen, was schulische und berufliche Abschlüsse angeht“ (ebd., S. 245). Dieses Ergebnis stimme – laut Esser – jedoch mit dem Bild der Klientel der letzten 15 Jahre nicht überein und es „könnte eine Bildungsselektion vorliegen, was die Repräsentativität [der Ergebnisse] einschränkt“ (ebd., S. 245). Aus der Präsentation der Ergebnisse wird nicht deutlich, ob der angegebene Schulabschluss in der Zeit der stationären Unterbringung oder erst später erreicht wurde. Die zeitliche Differenz der höheren schulischen Qualifikation zu einem späteren Zeitpunkt könnte den Eindruck einer schwächeren schulischen Performance während der Zeit in stationären Hilfen allerdings erklären.

Im Verhältnis zur altersgleichen Bevölkerung besuchten junge Menschen aus stationären Erziehungshilfen somit überdurchschnittlich häufig Schulen, die zu einem niedrigeren Schulabschluss führen (vgl. Pothmann 2007, S. 181). Während rund dreiviertel aller jungen Menschen eine Realschule oder Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchten, war 2005 dies nur bei etwa jedem vierten jungen Menschen aus der Heimerziehung der Fall. Auch wenn die nationalen Befunde ein eindeutiges Bild der schulischen Performance zu geben scheinen, so ist zu vermerken, dass in keiner der angeführten Studien (mit Ausnahme von Pothmann 2007) die schulische Situation im Zentrum des Erkenntnisinteresses lag. Die Forschungslage zur Einordnung der schulischen Situation von jungen Menschen aus stationären Hilfen zur Erziehung ist somit für Deutschland kaum befriedigend. Auch wenn aufgrund unterschiedlicher Schul- und Hilfesysteme internationale

Befunde sich nicht eins zu eins auf die deutsche Situation übertragen lassen, so weisen alle Erkenntnisse jedoch in dieselbe Richtung. Junge Menschen aus stationären Hilfen zur Erziehung sind in ihrer schulischen Situation und dem Erreichen von Qualifikationen sowie Abschlüssen über Ländergrenzen hinweg benachteiligt. So ist „klar ersichtlich, dass eine Benachteiligung junger Menschen in der Jugendhilfe in Bezug auf jene, die in Familien aufwachsen, im schulischen Bereich vorliegt“ (Gabriel/Keller/Studer 2007, S. 31). Anhand einer Analyse von Daten des Sozio-Ökonomischen-Panel (Wellen 2001–2012), kann Eric van Santen (2014) zeigen, dass diese Benachteiligung von jungen Menschen mit Fremdunterbringungserfahrung auch bestand hat, wenn sozioökonomisch ähnliche Gruppen (in der Analyse als „soziale Herkunft“ ausgewiesen) als Vergleichsgruppe herangezogen werden. Insgesamt kann er auf 11.808 Fälle zurückgreifen, davon haben 223 Fremdunterbringungserfahrungen. Zieht er als Vergleichsgruppe nicht die Fremduntergebrachten und die „anderen“ heran, sondern differenziert hierbei nach Bedingungen des Aufwachsens, wobei er lediglich Auskünfte über die „soziale Herkunft“ in den Daten zur Verfügung hat (Aspekte wie Vernachlässigung, Gewalt, Erziehungsdefizit u. ä. müssen unberücksichtigt bleiben), so haben die Fremduntergebrachten durchschnittlich weniger Freund_innen, ein geringeres Einkommen, niedrigere Bildungsabschlüsse, mehr Kinder und sind mit ihrem Leben weniger zufrieden.

3.3 Schulische Bildung in der Heimerziehung: „Hauptsache mal einen Schulabschluss in der Tasche“

Das viergliedrige Schulsystem in Deutschland (Förderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium) trägt frühzeitig (bisweilen schon vor der Einschulung) zu Zuschreibungen und zur Zuordnung in unterschiedliche Schüler_innengruppen bei (vgl. UN-Bericht Recht auf Bildung 2007). Es ist vor diesem Hintergrund auch von Etikettierungsprozessen bei der schulischen Platzierung von jungen Menschen in Hilfen zur Erziehung auszugehen (vgl. Siebholz 2013). Dabei kann der Besuch eines Gymnasiums einen eher positiven Einfluss auf die Selbstbestimmung und Fähigkeiten der Selbstfürsorge haben, während der Besuch einer Förderschule einen eher negativen Einfluss auf den gesamten Bereich der Befähigungs- und Verwirklichungschancen impliziert (vgl. Köngeter/Schröer/Zeller 2012, S. 136 f.).

Die Studie von Siebholz (2013) zur Positionierung von Adressat_innen stationärer Hilfen im Schulsystem stellt – als eine der wenigen Studien überhaupt – die schulische Situation von fremduntergebrachten jungen Menschen in deren eigenem Erleben ins Zentrum. Dabei wird der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule von Kindern, die in Heimen leben, untersucht. Siebholz geht der Frage nach, wie dieser Schulwechsel von den jungen Menschen wahrgenommen und der Prozess der Schulfindung in deren Erleben thematisiert wird. Durch die Analyse von Interviews mit Kindern im Anschluss an den Übergang in die weiterführende Schule deckt Siebholz auf, dass „Kinder die Schulfindung nicht als ein Ereignis der Leistungs- und Statusdifferenzierung betrachten, sondern im Rahmen ihrer biographisch relevanten Orientierung je anders begreifen“ (ebd., S. 52). In der Fallanalyse wird deutlich, dass die Kinder, die Auswirkungen der Schulwahl auf ihre Bildungslaufbahn verkennen und in besonderer Weise den Selektionspraktiken ausgeliefert sind.⁷ Kinder, die im Entscheidungs- und Wahlprozess wenig beteiligt sind oder werden, nehmen ihre eigene Handlungsmächtigkeit als besonders begrenzt wahr und verorten die Entscheidungsmächtigkeit eindeutig bei den Erwachsenen (vgl. ebd., S. 53). Somit wird die große Verantwortung der Betreuer_innen aus den stationären Settings für die Kinder, welche beim Wechsel der Grund- auf die Sekundarstufe stationär betreut sind, sichtbar. Anhand der Falldarstellungen von Siebholz wird ebenfalls deutlich, dass die Entscheidung für die weitere Schulform mit der sozialen und optionalen Rahmung zusammenhängt (vgl. ebd.). Einerseits ist die Entscheidung in Zusammenhang mit den jeweiligen normativen Orientierungen der (erwachsenen) Personen und deren Lebenswelt für die Entscheidung der Schulform wichtig, andererseits spielt für Entscheidungsfindung auch eine Rolle, inwieweit überhaupt die Möglichkeit der Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten verhandelt wird.

Neben den Etikettierungsprozessen und Zuweisungspraktiken zwischen Haupt-, Realschule und Gymnasium wird ein Teil der jungen Menschen, die in stationären Hilfen zur Erziehung aufwachsen, in sogenannten Heimschulen beschult. Diese gesonderte Beschulung von Kindern und Jugendlichen in stationären Hilfen zur Erziehung ist kritisch zu sehen, was sich durch andere empirische Befunde unterstreichen lässt (vgl. Albus et al. 2010, S. 136 f.). So konnte gezeigt werden, dass das Erleben von Minderwertigkeit bei jungen Menschen in stationären Unterbringungen signifikant

7 Anm. d. A.: Die Verkennung der Relevanz der eigenen Schullaufbahn betrifft sicherlich nicht nur Kinder aus stationären Hilfen zur Erziehung, sondern Kinder generell.

höher ist, wenn sie heiminterne Schulen der Erziehungshilfe besuchen (vgl. Hansen 1994, S. 239). Besondere schulische Fördermöglichkeiten scheinen jedoch im Bereich der stationären Hilfen häufig genutzt zu werden. Petermann (1995) stellte für die untersuchte Stichprobe junger Menschen in stationärer Betreuung zwischen 4 und 12 Jahren fest, dass von den schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen nahezu ein Drittel eine schulische Sonderförderung erhielt (Förderschule oder Sonderprogramm einer integrierten Schule), 5% wieder ausgeschult bzw. zurückgestellt wurden und nicht einmal zwei Drittel eine Regel- oder weiterführende Schule besuchten (vgl. ebd., S. 40 f.). Anhand der Untersuchung wird deutlich, dass schulischen Herausforderungen insbesondere mittels intensiver, aber gesonderter Förderung einhergehen. Auch wenn die Erhebung keinen repräsentativen und aktuellen Anspruch erheben kann, so kann dennoch eine „Abwärtsbewegung des Schulniveaus“ und eine Orientierung an niedrigeren Schulabschlüssen festgehalten werden. Während für 90% der Fälle die bereits stattfindende Sonderbeschulung fortgeführt werden sollte, so wurden auch für 26% der Kinder, die bislang eine Regelschule besuchten, eine Sonderbeschulung geplant (ibd., S. 69). Eine flankierende schulische Förderung, welche den (weiteren) Besuch einer Regelschule ermöglicht, scheinen im Alltag erzieherischer Hilfen dagegen ungewöhnlich. Hingegen weisen Gabriel/Keller/Studer (2007) anhand ihrer Befunde zur Wirkungen der Erziehungshilfen darauf hin, dass eine Öffnung der Einrichtungen zum sozialen Umfeld – und somit in Regelschulen – sich positiv auf das Selbstwertgefühl und die Weiterentwicklung der Jugendlichen auswirkt (ibd., S. 13).

Inwieweit stationäre Hilfen zur Erziehung Einfluss auf die schulische Laufbahn nehmen untersucht Pothmann (2007). Er stellt die Wechselwirkung zwischen stationären Erziehungshilfen und schulischer Performance anhand der statistischen Daten der Kinder- und Jugendhilfe bis 2005 dar und macht deutlich, dass von einer stabilisierenden Wirkung des Hilfesystems auf die Schulkarriere ausgegangen werden kann. Denn bei 81% der Adressat_innen in stationären Unterbringungen ließen sich keine Schulwechsel während der Zeit in Heimerziehung feststellen. Im Vergleich zu allen Schüler_innen finden sich somit unter den stationär betreuten Schüler_innen weniger Abstiege auf Schulformen, die zu geringer qualifizierten Abschlüssen führen – z. B. von der Realschule auf eine Hauptschule (vgl. ebd., S. 187). Jugendhilfe scheint hier also das mittlere Bildungsniveau zu stabilisieren bzw. anders ausgedrückt: Jugendhilfe orientiert sich an diesem mittleren Bildungsniveau. Der Befund der Stabilisierung und der weniger Abstiege auf niedrigere Schulformen trifft nämlich für den Bereich Haupt- und Förderschulen zu, nicht aber für den Bereich höherer Bildung. Be-