

ÜBERGÄNGE AUS DER STATIONÄREN JUGENDHILFE INS ERWACHSENENLEBEN

Bedeutung und Chancen von Bildung

BACHELORTHESES

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Basel, Juni 2014

Eingereicht bei: Angela Rein
Verfasserin: Bettina Back

Abstract

Die vorliegende Bachelor-Thesis – eine Literaturarbeit – geht der Frage nach, mit welchen gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen Jugendliche und junge Erwachsene aus der stationären Jugendhilfe (Careleavers) in den Übergängen ins Erwachsensein konfrontiert werden. Neben der meist festgelegten und zu frühen Beendigung der stationären Jugendhilfe verfügt diese Gruppe in der Regel über weniger soziale Ressourcen und gehört auf Grund ihrer sozialen Herkunft auch im formalen Bildungssystem zu einer Benachteiligtengruppe.

Die zweite Fragestellung beschäftigt sich mit der Bedeutung und den Chancen von Bildung im Hinblick auf die besagten Übergänge. Es zeigt sich, dass die Heimerziehung bzw. stationäre Jugendhilfe als Bildungsort Selbstbildungsprozesse anstossen kann, die für die Bewältigung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen wichtig sind. Darüber hinaus kann sie mit ihren Bildungsmöglichkeiten die soziale Integration und den Abbau von Benachteiligungen im formalen Bildungssystem begünstigen. Neben den Bildungsaspekten erweisen sich zum gelingenden Übergang auch eine professionelle Rahmenstruktur der stationären Jugendhilfe und bestehende soziale Netzwerke als wichtige Voraussetzung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Erkenntnisinteresse.....	5
1.2 Definitionen der Handlungsfelder.....	6
1.2.1 Kinder- und Jugendhilfe.....	6
1.2.2 Heimerziehung.....	6
1.3 Methodisches Vorgehen und Arbeitsaufbau.....	7
2. Gesellschaftliche Veränderungen	8
2.1 Normallebenslauf.....	8
2.2 Ende des Normallebenslaufs.....	8
2.3 Lebensalter Jugend.....	9
2.4 Junges Erwachsenenalter.....	10
2.5 Herausforderungen am Übergang ins Erwachsensein.....	11
3. Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang aus der stationären Jugendhilfe – Careleavers	13
3.1 Beendigung der ausserfamiliären Hilfe.....	13
3.2 “Verselbständigung”.....	13
3.3 Fehlende soziale Ressourcen.....	14
3.4 Barrieren im formalen Bildungssystem.....	14
4. „Erweiterung“ des Bildungsbegriffs	16
4.1 Klassisches bildungstheoretisches Verständnis.....	16
4.2 Institutionalisierung von Bildung.....	16
4.3 Bedeutung eines “erweiterten” Bildungsbegriffs.....	17
4.4 Bildung durch „Aneignung von Welt“.....	18
4.5 Vier Dimensionen der Aneignung von Welt.....	19
4.6 Unterscheidung formale-, non-formale und informelle Bildung.....	20
4.6.1 Formale Bildung.....	20
4.6.2 Non-formale Bildung.....	20
4.6.3 Informelle Bildung.....	21
4.7 Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und -gelegenheiten.....	22

5. Heimerziehung und Bildung.....	26
5.1 Heimerziehung ein Ort informeller und non-formaler Bildung	26
5.2 Heimerziehung und ihr Bezug zum formalen Bildungssystem	28
5.3 Doppelte Bildungsperspektive in der Heimerziehung.....	28
5.4 Bildungsleistungen der Heimerziehung	29
5.5 Bedeutung schulischer Förderung in der Heimerziehung	33
5.6 Kooperation Heim – Schule.....	34
6. Bildungsaspekte der Heimerziehung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein	36
6.1 Abbau von Benachteiligungen im formalen Bildungssystem.....	36
6.2 Heimerziehung und ihr Einfluss auf die schulische Bildung	36
6.3 Heimerziehung und ihre Brückenfunktion in Ausbildung und Arbeit	38
6.4 Bedeutung informeller und non-formaler Lernorte im Übergang	39
6.5 Bedeutung sozialer Netzwerke im Übergang	39
6.5.1 Bedeutung familiärer Beziehungen im Übergang	39
6.5.2 Soziale Beziehungen als „Ankerpunkte“ im Übergang.....	40
6.6 Unterstützungsmodelle im Übergang	40
6.7 Kooperation unterschiedlicher Akteure im Übergang.....	43
7. Schlussfolgerungen.....	44
7.1 Zusammengefasste Erkenntnisse und Beantwortung der Fragestellungen.....	44
7.2 Weiterführende Gedanken und Ausblick.....	48
8. Quellenverzeichnis.....	50

1. Einleitung

Die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt haben sich verändert. Heute bedeutet eine Ausbildung keine Garantie mehr, dass diese direkt in die Erwerbsarbeit mündet und eine sichergestellte Vollbeschäftigung bedeutet (vgl. Walther 2008: 12). Diese Tatsache wirkt sich auch spürbar auf die Jugendphase aus, die sich zeitlich immer mehr ausdehnt und dennoch im Ergebnis offen und unsicher bleibt (vgl. Oehme 2009: 252). Wie der Übergang von der Jugend ins Erwachsensein bewältigt werden kann, hängt auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab (vgl. Köngeter/Schröer/Zeller 2012: 264). In internationalen Forschungen wurde in den letzten Jahren vermehrt der Blick auf eine Gruppe gerichtet, die in diesem Übergang als besonders benachteiligt gilt. Die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die am Übergang aus einer stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein stehen und als „Careleavers“ bezeichnet werden (vgl. ebd.: 262). Viele dieser jungen Menschen verfügen bei Beendigung der Hilfe über mangelnde Unterstützungsressourcen (vgl. Strahl/Mangold/Ehlke 2012: 41f.) und gehören auf Grund ihrer sozialen Herkunft auch im formalen Bildungssystem zu einer benachteiligten Gruppe (vgl. Zeller 2012: 24). Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, zu der auch die Erziehungshilfe zu zählen ist, wurde in den letzten Jahren vielfach eine Erweiterung des Bildungsverständnisses gefordert. Ein Bildungsverständnis, welches sich nicht nur auf Wissensnachweise bezieht, sondern sich wieder vermehrt am klassischen Bildungsbegriff orientiert, womit Selbstbildungsprozesse in den Vordergrund rücken (vgl. Zeller 2012: 7). Diese Bildung vollzieht sich nach Thiersch (2004: 239) in einem Prozess der „Aneignung von Welt“. Diese Forderung ist einerseits als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel zu verstehen, der von den Menschen mehr erfordert als schulische Bildung, andererseits wird darin die Chance gesehen, sozialer Herkunft bedingten Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken (vgl. Zeller 2012: 14f.). In der aktuellen Bildungsdebatte wird jedoch das Handlungsfeld der Heimerziehung gerne in den Hintergrund gedrängt, zumal sie im Gegensatz zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe als bildungsfern gilt (vgl. Zeller 2009: 66). Demgegenüber stehen Argumente, dass es sich bei der Heimerziehung um einen Bildungsort eigener Qualität handelt (vgl. Zeller 2012: 8).

1.1 Erkenntnisinteresse

Im Rahmen meines Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit (FHNW) habe ich eine Vertiefungsrichtung besucht, worin der Übergang von der Schule in den Beruf und von der Jugend ins Erwachsensein thematisiert wurde. Innerhalb dieser Unterrichtseinheiten bekam ich einen ersten Einblick, mit welchen gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen junge Menschen im Übergang ins Erwachsensein konfrontiert werden. Ich empfand diese Sensibilisierung für die Arbeit mit jungen Menschen als sehr wichtig, zumal es unterschiedliche Faktoren gibt, die den Eintritt ins Erwachsensein und dessen Gelingen massgeblich beeinflussen.

Der zweite Beweggrund für die Wahl meines Themas liegt in meiner eigenen beruflichen Tätigkeit in der stationären Jugendhilfe. Ich arbeite mit Jugendlichen, die früher oder später ebenfalls mit diesem Übergang konfrontiert werden. Dabei stelle ich fest, dass der Übergang in der Praxis teilweise erst spät beachtet wird, was ich als kritisch betrachte, zumal ich in meinem beruflichen Alltag miterlebe, dass diese jungen Menschen meist mit besonderen Schwierigkeiten belastet sind. Deshalb ist es mir ein Anliegen, im Rahmen dieser Arbeit aufzuzeigen, worin die Herausforderungen im Speziellen für diese Zielgruppe bestehen und wie diese bereits im Unterstützungsprozess berücksichtigt werden können, um sie auf den Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein vorzubereiten. Um Möglichkeiten für die Unterstützungsgestaltung aufzuspüren, wähle ich im Rahmen dieser Arbeit den Zugang über Bildung, zumal ich auf Grund meiner bisherigen Literaturrecherche darin eine Chance erahne, die Jugendlichen auf den besagten Übergang hin zu unterstützen und zu fördern. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Welche gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen stellen sich Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der stationären Jugendhilfe (Careleavers) in den Übergängen ins Erwachsensein?

Welche Bedeutung und Chance nimmt Bildung innerhalb der stationären Jugendhilfe im Hinblick auf die Übergänge ins Erwachsensein ein?

1.2 Definitionen der Handlungsfelder

Für ein besseres Verständnis für die in dieser Arbeit relevanten Handlungsfelder erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der Kinder- und Jugendhilfe und der Heimerziehung.

1.2.1 Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe gehört zum Praxisfeld der Sozialpädagogik und befasst sich mit Entwicklungsproblemen von jungen Menschen beim Hineinwachsen in das gesellschaftliche Umfeld (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2011: 23).

Der Begriff Kinder- und Jugendhilfe steht für jenen Handlungsbereich, der aus modernen Wohlfahrtsstaaten entstanden ist, um ergänzend zur Schule, zur Familie und zum Verwandtschaftssystem das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen mit zu gestalten. Das Angebot der Kinder- und Jugendhilfe reicht von einer allgemeinen Förderung der Kinder, Jugendlichen und Familien, über Unterstützungsleistungen in Krisen und schwierigen Lebenslagen, bis hin zu Eingriffen in die familiäre Privatsphäre. Letzteres kann bis zu einer behördlich angeordneten öffentlichen Erziehung führen, womit auch die Heimerziehung angesprochen ist (vgl. Broder 2011: 13f.).

1.2.2 Heimerziehung

Heute gilt die Heimerziehung als eine Form der stationären Hilfe zur Erziehung. Damit sind jene Institutionen gemeint, die über Tag und Nacht ausserhalb der Herkunftsfamilie Betreuung anbieten. Dabei gibt es eine grosse Bandbreite an Betreuungsformen, die von familienähnlichen Wohnformen, über betreutes Einzelwohnen, bis hin zu Wohngruppen in Heimen² reichen (vgl. Rätz/Schröer/Wolff 2013: 168-170). Somit handelt es sich bei der Heimerziehung um kein klar fassbares und abgrenzbares Handlungsfeld der Sozialpädagogik, sondern steht für vielfältige Angebote und Institutionen stationärer erzieherischer Hilfen (vgl. Maykus 2003: 129).

Im Rahmen der Heimerziehung werden jene Kinder und Jugendlichen betreut, deren Eltern ihren Erziehungsrechten und -pflichten für eine kurze oder auch längere Zeit nicht nachkommen können. Die Ursache für eine stationäre Unterbringung kann unterschiedlich gelagert sein, wie vorübergehende oder dauerhafte Abwesenheit der Eltern, Überforderung mit der Erziehungsverantwortung, massive Entwicklungsprobleme oder -gefährdungen und/oder seelische Behinderungen. So kann der Grund für eine Indikation sowohl in äusseren Umständen, bei den Eltern oder anderen Sorgeberechtigten, als auch bei den

² Im Rahmen dieser Arbeit ist diese Form von Heimerziehung angesprochen wofür Synonym auch der Begriff "stationäre Jugendhilfe" verwendet wird.

Kindern und Jugendlichen selber liegen. Meist erfolgt die Unterbringung mit dem Einverständnis der Eltern oder sonstigen Personensorgeberechtigten. Nur in seltenen Fällen erfolgt der Entscheid für die Heimerziehung durch ein Vormundschaftsgericht (vgl. Rätz et al. 2013: 171f.). Der Heimerziehung kommt im Wesentlichen die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche zu betreuen, zu begleiten und zu unterstützen. Dabei verfolgt sie das Ziel, Kindern und Jugendlichen einen sozialpädagogischen Lebensort und entwicklungs-fördernde Erfahrungen zu bieten (vgl. ebd.: 174).

1.3 Methodisches Vorgehen und Arbeitsaufbau

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Literaturlarbeit, die auf einer Literaturrecherche aus Fachbüchern, Fachzeitschriften, Onlinequellen, sowie Studien und Projekten basiert. Die verwendeten Quellen stammen grösstenteils aus Deutschland und werden durch einzelne Beiträge aus der Schweiz ergänzt. Um einen Überblick über den Arbeitsablauf zu geben, werden nachfolgend die verschiedenen Kapitel kurz vorgestellt:

Das **zweite Kapitel** wendet sich der gesellschaftlichen Entwicklung zu. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick zu geben, wie sich der *gesellschaftliche Wandel* auf den Lebenslauf junger Menschen auswirkt und welche Herausforderungen sich daraus im Speziellen im *Übergang von der Jugend ins Erwachsensein* ergeben.

Das **dritte Kapitel** knüpft an das zweite Kapitel an und beleuchtet die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die am Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein stehen und als Careleavers bezeichnet werden. Diese beiden ersten Kapitel bilden die Ausgangslage für die weitere Auseinandersetzung in dieser Arbeit.

Im **vierten Kapitel** wird das Thema *Bildung* aufgegriffen, welches in den letzten Jahren in Deutschland innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zu einem aktuellen und viel diskutierten Thema geworden ist und als Reaktion auf die gesellschaftlichen Herausforderungen und Benachteiligungen im formalen Bildungssystem zu verstehen ist.

Im **fünften Kapitel** wird mit dem Thema *Bildung in der Heimerziehung* an die aktuelle Bildungsdebatte innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe angeknüpft. Es wird untersucht, welche Bedeutung der Heimerziehung als eigener Bildungsort zukommt und worin deren Bildungsmöglichkeiten bestehen.

Das **sechste Kapitel** geht der Frage nach, welche Bedeutung Bildungsaspekte innerhalb der Heimerziehung für die Übergänge aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein einnehmen. Dies spannt den Bogen zur Ausgangslage der Careleavers.

Das **siebte** und letzte **Kapitel** fasst die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Kapiteln zusammen und beantwortet die Fragestellungen. Eigene Gedanken, Anregungen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung bilden den Abschluss dieser Arbeit.

2. Gesellschaftliche Veränderungen

2.1 Normallebenslauf

In vormodernen Gesellschaften waren die Individuen noch stark in selbstversorgende familiäre Strukturen und religiöse Ordnungen eingebettet. Letzteres galt als Teil eines übergeordneten Ganzen, welches das menschliche Leben deutete. Die Rollen der Individuen waren zu dieser Zeit, bis auf kleinere Unterschiede in den Tätigkeiten, noch wenig ausgeprägt (vgl. Walther/Stauber 2007: 20). Dennoch wurden die Menschen auf neue Verantwortlichkeiten vorbereitet, damit sie einen neuen Status erreichen konnten. Bereits aus dieser Zeit stammt der Begriff der „Statuspassagen“ (ebd.).

Spätestens seit der europäischen Moderne reichten diese Ordnungen nicht mehr aus. Auf Grund der „Freisetzung des Individuums aus kollektiven Ordnungsmustern“ (Walther/Stauber 2007: 21) und mit der „rasant beschleunigenden Differenzierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung“ (ebd.) erforderte es für die Vermittlung zwischen dem menschlichen Leben und der Gesellschaft eine Regulierung. Dies wurde zu einem grossen Teil durch den Ausbau eines staatlichen Bildungssystems realisiert, weil die Familie auf Grund der zunehmenden Trennung von Arbeit und Familie, zur alleinigen Vorbereitung auf die Erwachsenenrolle, als nicht mehr ausreichend galt (vgl. Walther/Stauber 2007: 21).

Mit der Trennung von Familie und Beruf kam es zur Ausgestaltung eines geschlechterspezifischen „Drei-Phasen-Modells“ (Walther 2008: 11). Dabei galt die Jugendphase im Bildungssystem als Vorbereitung auf die Erwerbsphase, die Erwachsenenphase als Erwerbs- und/oder Familienphase und das Alter als Nacherwerbs- und Nachfamilienphase (vgl.: ebd.). Das Resultat dieser Vorstellung war ein für alle gültiger und erreichbarer „Normallebenslauf“ (Kohli 1985, zit. in Walther 2013: 19), der für alle eine biographische Orientierung für individuelle Lebensentwürfe ermöglichte (vgl. Walther 2013: 19).

2.2 Ende des Normallebenslaufs

Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung wird jedoch dieser Normallebenslauf immer unwahrscheinlicher und gilt zunehmend als „Auslaufmodell“ (Walther/Stauber 2007: 31). Durch die Rationalisierung und Globalisierung von Produktion und Handel, wie auch durch die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte und die erhöhten Erwerbsansprüche, führt Bildung nicht mehr sicher in die Beschäftigung (vgl. Walther 2008: 12). Dabei garantieren auch Ausbildungsabschlüsse keinen gesicherten Arbeitsplatz mehr. In Folge dessen zeichnen sich Erwerbskarrieren immer häufiger durch Job- und Berufswechsel aus (vgl.

Walther/Stauber 2007: 31). Somit sind Leitbilder der Arbeitsgesellschaft heute nicht mehr dauerhaft ausgebildete Facharbeiter, die sich bis zum Ruhestand einer Betriebsgemeinschaft verpflichtet fühlen. Viel mehr sind es Selbstunternehmer, die sich andauernd den immer schneller wechselnden Anforderungen des Marktes anpassen müssen. Das führt dazu, dass nicht mehr Kontinuität, sondern Flexibilität zur Leitformel des Marktes wird und lebenslanges Lernen zu dessen Leitsatz (vgl. Galuske/Rietzke 2008: 4). Auch die Familie, die als zweite Säule des Normallebenslaufs diente, hat sich immer mehr verändert und an Verlässlichkeit verloren (vgl. Walther/Stauber 2007: 31). Als Folge dieser Entwicklung wird der Erwachsenenstatus pluralisiert und verliert an Stabilität, was auch spürbar auf die Jugendphase und auf den Übergang ins Erwachsenenalter zurückstrahlt (vgl. Walther 2008: 26).

2.3 Lebensalter Jugend

Die Jugendphase galt lange Zeit als Lern- und Schonraum und hatte zum Ziel, die jungen Menschen für die Anforderungen in der Erwerbsarbeit zu motivieren und zu qualifizieren, in dem sie klar definierte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hatten. Dazu gehörte neben der Fundierung einer beruflichen Existenz, auch die Ablösung von der Herkunftsfamilie, die Identitätsfindung und die Familiengründung. Wurden diese Aufgaben im Sinne der gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen gelöst, so konnte die Erwachsenenexistenz beginnen (vgl. Galuske/Rietzke 2008: 1). Zu diesem Konzept von Jugend gehörte auch „das entsprechende System von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen“ (Oehme 2009: 253), welches darauf abzielte, die jungen Menschen möglichst einheitlich zu sozialisieren. Dieses System verlief damals in enger Verzahnung mit dem Beschäftigungssystem und strukturierte somit die Wege von der Ausbildung in die Arbeit. Mit den Statuspassagen von der Schule in die Berufsbildung und von dort in die Arbeit vollzog sich die Entwicklung der Jugendlichen zu Erwachsenen. Diese Abfolge der Statuspassagen erhielt Sinn, da durch die Erwerbsarbeit die eigene Existenz und somit der Erwachsenenstatus erreicht werden konnte und damit auch die gesellschaftliche Integration und Anerkennung (vgl. ebd.).

In den 1980er Jahren geriet dieses Jugendmodell zunehmend in die Kritik, da das Gefälle zwischen Programmatik und dem tatsächlichen Tun der jungen Menschen immer grösser wurde. Die Ursache dafür wurde in der schnellen Modernisierung der Gesellschaft vermutet, die zunehmend durch „Entstrukturierung“ (Menz 2009: 18) und „Destandardisierung“ (ebd.) geprägt war. Die pluralisierte Lebensweise, die sich in den Neunzigerjahren gegenüber der Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts noch beträchtlich vermehrte und ausdifferenzierte, hat zur Folge, dass inzwischen eine kaum mehr überschaubare Vielfalt von unterschiedlichen jugendlichen Verhaltensweisen und

Orientierungen vorhanden sind (vgl. Ferchhoff, zit. in Menz 2009: 18). Ob in persönlichen Beziehungen, im oder neben dem Familienkontext oder auf dem Arbeitsmarkt– die Garantien einer langfristigen Orientierung sind durch kurzfristige Beziehungen ersetzt worden. Darunter gehört auch, dass es für junge Menschen schwieriger geworden ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten und anschliessend auf dem Arbeitsmarkt Fuss zu fassen. Auch das wird zunehmend „unsicherer, vielfach brüchig und zugleich prekär“ (Schulze-Krüdener 2009: 3). Der Grund ist auf den strukturellen Wandel der Arbeitsgesellschaft zurückzuführen, wodurch auch Institutionen wie Schule und berufliche Ausbildung die Integration in die Arbeitsgesellschaft nicht mehr garantieren können (vgl. Oehme 2009: 253).

Durch diese Entwicklung spitzen sich die Bildungs- und Berufsprofile zu, die Ausbildungsinhalte werden komplizierter und die Bildungszeiten dehnen sich grösstenteils aus. Die Jugend geht in die Verlängerung, da junge Menschen immer später die Schule und auch die Herkunftsfamilie verlassen (vgl. Menz 2009: 15f.). Damit dominiert der Erwerb von Bildungsabschlüssen wie auch das Erlangen einer Anstellung auf dem Arbeitsmarkt immer mehr die Zeit vom letzten Schuljahr bis zum Alter von 30 Jahren und darüber hinaus (vgl. Oehme 2009: 252).

Es findet dadurch eine Institutionalisierung von Jugend im Bildungssektor statt, was das Hinauszögern der eigenen Existenzsicherung zur Folge hat (vgl. Strahl et al. 2012: 41).

Das bedeutet, dass viele nach der Jugendzeit nicht sofort ins Erwachsensein übergehen, sondern erst einmal in eine „Nach-Phase des Jungseins“ (Galuske/Rietzke 2008: 2). Dabei werden sie in manchen Bereichen selbstständig, wie zum Beispiel in soziokulturellen Aspekten, sind aber wirtschaftlich noch nicht in der Lage, auf eigenen Beinen zu stehen, wie es das historische Jugendmodell noch vorsah. Es kommt nach Galuske und Rietzke (2008: 5) zu einer Zwischen- und Übergangsphase im Lebenslauf, welche sie als „junges Erwachsenenalter“ bezeichnen.

2.4 Junges Erwachsenenalter

Die jungen Erwachsenen erfüllen zweierlei. Sie sind jung und erwachsen und pendeln zwischen Jugend- und Erwachsensein hin und her (vgl. Menz 2009: 20). Dabei gelten sie in manchen Teilbereichen als erwachsen und in anderen noch oder wieder als Jugendliche (vgl. Stauber/Walther 2011: 1710).

In der Zeit des jungen Erwachsenenalters wird oftmals der Übergang in die Arbeit als Synonym für die zahlreichen zu bewältigenden Aufgaben, die sich zwischen Jugend und Erwachsensein stellen, verwendet (vgl. Menz 2009: 20). Neben dem Übergang in die Ausbildung und den Beruf werden aber auch zahlreiche andere Übergänge wichtig, wie

zum Beispiel Übergänge in neue Wohn- und Lebensformen, in Liebesbeziehungen und Partnerschaften, wie auch in subjektiv entwickelte Lebensentwürfe als junge Frau oder als junger Mann (vgl. Stauber 2009: 138).

Diese unterschiedlichen Übergänge finden meist gleichzeitig statt, wobei aus Sicht der jungen Menschen mal der eine und mal der andere in den Vordergrund rückt. Dabei folgen sie jeweils einer eigenen Logik und Dynamik, können Widersprüche generieren und werden für die jungen Frauen und Männer immer wieder zu einer grossen Herausforderung. Stauber und Walther vergleichen diese Übergänge mit einem Yo-Yo, welches dieses Hin und Her zwischen Jugend- und Erwachsensein versinnbildlichen soll (vgl. Stauber/Walther 2011: 1710). Dabei kann es sein, dass Schritte in die Verselbständigung wieder ins Gegenteil kehren, falls solche Teilübergänge wie beispielsweise in den Beruf oder in die Partnerbeziehungen nicht gelingen (vgl. Stauber 2009: 138). Stauber und Walther (2011: 1710) benutzen dafür den Begriff der „Reversibilität“.

Auch wenn neben dem Übergang in die Arbeit andere Übergänge von Bedeutung sind, haben unterschiedliche Studien wie zum Beispiel die Shell-Jugendstudie³ (2006) gezeigt, dass die Arbeit und der Beruf für die Lebensentwürfe junger Menschen nach wie vor einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Beim Bedürfnis nach Arbeit und Beruf stehen aus der Sicht der jungen Menschen nicht nur materielle und statusbezogene Aspekte im Vordergrund, sondern auch soziale und selbstbezogene. Dabei ist den meisten jungen Menschen auch bewusst, dass sie ohne eine Ausbildung kaum eine Chance auf eine zufriedenstellende Erwerbskarriere haben und dass der erhöhte Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt auch erhöhte Flexibilität und Kompromissfähigkeit erfordert (vgl. Stauber/Walther 2011: 1709).

2.5 Herausforderungen am Übergang ins Erwachsensein

Mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel und dessen Auswirkungen auf den Lebenslauf kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter gegenwärtig durch Offenheit und Ungewissheit geprägt ist und zu einem mehrere Jahre dauernden Prozess werden kann (vgl. Strahl et al. 2012: 41). Dieser Wandel beinhaltet einerseits mehr Chancen für die persönliche Entwicklung, andererseits aber auch mehr Risiken, weil es der heutigen Generation oftmals an Halt und Orientierung fehlt (vgl. Papastefanou 2008: 57).

³ Dabei handelt es sich um eine in Deutschland durchgeführte Studie, die Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen dokumentiert und darüber hinaus auch gesellschaftspolitische Denk- und Diskussionsanstösse gibt (vgl. <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/about.html>).

Jugendliche können sich nicht mehr an normalbiographischen Lebensverläufen orientieren, um zu erfahren, wie sie den Übergang ins Erwachsensein gestalten können. Somit ist der Weg in ein selbstgewähltes und eigenständiges Leben oftmals ungewiss (vgl. Strahl et al. 2012: 41). Stauber und Walther (2011: 1709) sprechen dabei von einem zunehmenden „Planungs- und Orientierungsparadox“. Junge Menschen müssen sich aktiv um ihre eigene berufliche Zukunft kümmern, ohne dass sie sich wirklich handlungsfähig fühlen, müssen ihr Leben planen, stossen aber an die Grenzen der Planbarkeit und müssen sich orientieren, ohne dass sie wissen woran und wohin (vgl. ebd.).

Von dieser abnehmenden Planbarkeit und Ungewissheit der Biographie sind alle betroffen. Die Risiken des Scheiterns sind aber ungleich verteilt (vgl. Walther 2008: 12). Der Grund liegt darin, dass sich die Bewältigung des jungen Erwachsenenalters je nach zur Verfügung stehenden Mitteln unterschiedlich gestalten lässt (vgl. Strahl et al. 2012: 41). Als besonders benachteiligt gelten auch jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die am Übergang aus der stationären Jugendhilfe in die Selbstständigkeit stehen (vgl. Köngeter et al. 2012: 261).

3. Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang aus der stationären Jugendhilfe – Careleavers

Die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die am Übergang aus der stationären Jugendhilfe stehen, werden im angelsächsischen Kontext als „Careleavers“ bezeichnet. Um deren Benachteiligung zu verdeutlichen, wird oft mit Gleichaltrigen verglichen, die nicht auf diese Hilfe angewiesen sind (vgl. Köngeter et al. 2012: 262). Die Benachteiligungen und Herausforderungen dieser Zielgruppe im Übergang ins Erwachsensein werden nachfolgend dargelegt.

3.1 Beendigung der ausserfamiliären Hilfe

Eine wesentliche Herausforderung, die bei den Careleavers beim Eintritt ins Erwachsensein hinzu kommt ist, dass die Beendigung der ausserfamiliären Hilfe meist auch in die Zeit des Übergangs von der Jugend ins Erwachsensein fällt. Das bedeutet, dass diese jungen Menschen einen zusätzlichen strukturellen Übergang zu bewältigen haben. So weisen auch Zahlen aus Deutschland darauf hin, dass die Beendigung der Hilfe meist im Alter von 16–18 Jahren stattfindet. Für die Gruppe der Careleavers bedeutet das, dass sie den Übergang in ein selbständiges Leben früher angehen müssen als Gleichaltrige, die durch die lange Übergangsphase deutlich länger zu Hause bleiben (vgl. Strahl et al. 2012: 41f.). Die Dauer der Inanspruchnahme von stationärer Jugendhilfe, die meist zu einem vorgegebenen Zeitpunkt endet, widerspricht somit den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen des Übergangs ins Erwachsenenleben (vgl. Thomas/Sievers 2012: 4). Während viele Entscheidungen von jungen Erwachsenen als reversibel gelten, kann der Schritt aus der stationären Jugendhilfe meist nicht mehr rückgängig gemacht werden (vgl. Strahl et al. 2012: 42).

3.2 “Verselbständigung”

Der Prozess des Selbstständig-Werdens im Kontext der Heimerziehung orientiert sich somit oftmals nicht vorrangig am Entwicklungsstand und an den Bedürfnissen der jungen Menschen. Viel mehr steht das Erlangen von Alltagskompetenzen im Vordergrund, die insbesondere für das selbstständige Wohnen wichtig sind (vgl. Thomas/Sievers 2012: 7). Kriterien wie selbstständiges Wohnen und die Frage, ob der junge Mensch einer Arbeit oder Ausbildung nachgeht, gelten oftmals als Maßstäbe, ob jemand selbstständig ist oder nicht (vgl. ebd.: 7f.). Das Wort „Verselbständigung“, welches in der Praxis häufig verwendet wird,

steht demzufolge eher für ein Training als für den Prozess der persönlichen Reifung und Entwicklung (vgl. Thomas/Sievers 2012: 8). Darüber hinaus werden auch der biografischen Situation und dem Anlass, der zur Initiierung dieser Hilfe führte meist nicht ausreichend Beachtung geschenkt (vgl. Sievers/Thomas/Zeller 2014: 4).

Auf diese Weise wird „die Selbständigkeit (...) künstlich zu einem bestimmten Zeitpunkt als formal erreicht konstruiert“ (Thomas/Sievers 2012: 8). Für viele Careleavers bedeutet das, dass damit auch der Übergang ins Erwachsenen- und Berufsleben institutionell vorgesehen ist (vgl. Köngeter et al. 2012: 266).

3.3 Fehlende soziale Ressourcen

Careleavers sind ausserdem mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sie in diesem Übergang in der Regel auf wenige soziale Ressourcen zurückgreifen können. Einerseits ist nach Beendigung der stationären Jugendhilfe meist keine weitere Unterstützungsleistung der Kinder- und Jugendhilfe mehr vorgesehen, andererseits mangelt es ihnen meist auch an familiärer Unterstützung (vgl. Strahl et al. 2012: 41f.). So weist auch Ehlke (2013: 53) darauf hin, dass in vielen Fällen der Careleavers die Beziehung zur Familie erheblich belastet oder gar abgebrochen ist.

Die prekären Lebenslagen in der Herkunftsfamilie, die meist durch eine Ansammlung von unterschiedlichen Problemlagen, wie beispielsweise durch Trennung/Scheidung, Sucht, Krankheit oder Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind, führen im formalen Bildungssystem (vgl. Zeller 2012: 24) aber auch in Bezug auf die informellen Bildungsressourcen⁴ zu Benachteiligungen (vgl. Thomas 2013: 46).

3.4 Barrieren im formalen Bildungssystem

So haben internationale Schülervergleichsstudien⁵ belegt, dass prekäre Lebenslagen auch zu mangelnden Zugangschancen und Partizipationsmöglichkeiten im formalen Bildungssystem führen. Eine Tatsache, die auch auf die Adressaten und Adressatinnen der stationären Jugendhilfen zutrifft. Diese besuchen meist Schulen, die zu einem niedrigen Schulabschluss führen. Diese geringen oder auch fehlenden Schulabschlüsse haben wiederum zur Folge, dass sie sich negativ auf die Chancen des Berufseinstiegs auswirken (vgl. Zeller 2012: 24). Interessanterweise werden diese Bildungsbarrieren auch durch das Aufwachsen in der öffentlichen Erziehung meist nicht aufgebrochen (vgl. Pothmann 2007, zit. in Thomas 2013: 44). Eher ist es so, dass Bildungsbarrieren mit dem Aufenthalt in den stationären Jugendhilfen noch zusätzlich entfaltet werden, was vielfach auch mit dem

⁴ Was mit der informellen Bildung gemeint ist, wird im Kapitel 4.6.3 erklärt.

⁵ Zeller (2012: 14) bezieht sich hierbei auf die internationalen Schülervergleichsstudien PISA und IGLU.

Selbstverständnis dieser Hilfen zu tun hat (vgl. Thomas 2013: 46). Diese Einrichtungen und auch die jungen Menschen, die diese Unterstützung in Anspruch nehmen, werden oftmals als bildungsfern etikettiert (vgl. Zeller 2012: 7), wobei es sich um eine Zuschreibung handelt, die sich auf die schulische Bildung bezieht (vgl. ebd.: 23).

Rückblickend auf die Kapitel zwei und drei lässt sich festhalten, dass der gesellschaftliche Wandel und dessen Auswirkungen auf Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang ins Erwachsensein für jeden Einzelnen und jede Einzelne zu einer Herausforderung wird. Der Blick auf die Careleavers verdeutlicht, dass diese Gruppe mit zahlreichen weiteren Herausforderungen konfrontiert wird. Neben den fehlenden sozialen Netzwerken und Unterstützungsleistungen sind sie auch mit Barrieren im formalen Bildungssystem und mit der Zuschreibung der Bildungsferne konfrontiert, die sich auf die schulische Bildung bezieht. Das nächste Kapitel wendet sich dem Thema Bildung zu, welches innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zu einem aktuellen und viel diskutierten Thema geworden ist und sich gegen eine einseitige auf die Schule fokussierte Betrachtungsweise von Bildung ausspricht.

4. „Erweiterung“ des Bildungsbegriffs

Bei der Frage was Bildung ist, wird meist auf das verwiesen, was jemand weiss oder kann. Diese Bildung wird gesellschaftlich bewertet und als gut oder weniger gut bezeichnet und bezieht sich grösstenteils auf die in der Schule vermittelte Bildung (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 82). Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe wurde in den letzten Jahren jedoch eine Erweiterung des Bildungsbegriffs gefordert, nach der Bildung nicht mehr nur in Form von Wissensnachweisen gesehen werden soll, sondern sich wieder vermehrt am klassischen Bildungsverständnis orientiert (vgl. Zeller 2012: 7). Von welchem Bildungsverständnis dabei ausgegangen wird, wie diese Forderung zu Stande kommt und welche Bedeutung einem erweiterten Bildungsverständnis zukommt, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargelegt.

4.1 Klassisches bildungstheoretisches Verständnis

Beim klassischen Bildungsbegriff wird meist auf das von Humboldt ausformulierte bildungstheoretische Verständnis zurückgegriffen (vgl. Zeller 2012: 16). Nach diesem Verständnis bedeutet Bildung sowohl eine allgemeine Menschenbildung als auch die „geistig-intellektuelle Entwicklung des Menschen“ (Bock 2004: 94) und dessen „Ausbildung des Charakters“ (ebd.). Weiter leistet diese Bildung neben der individuellen „Höherentwicklung des Menschen“ (Rauschenbach et al. 2004: 21) immer auch einen Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft. Bildung nach diesem Verständnis hat demzufolge einen doppelten Anspruch. Zum einen zielt sie auf die Bildung des einzelnen Subjekts und zum anderen auf die Bildung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 22). Somit wird die Entwicklung der Gesellschaft immer auch durch die Bildung der einzelnen Menschen konkretisiert (vgl. Zeller 2012: 16). Die Bildung des Subjekts in diesem Sinne ist ein autonomer und selbstverantwortlicher Prozess, der immer auch „an kollektive Formen der Lebensführung und an die Integration des Subjekts in die Gesellschaft als ein solidarisches und kritisches Mitglied“ (Rauschenbach et al. 2004: 22) gekoppelt ist.

4.2 Institutionalisierung von Bildung

Was Humboldt bei seiner Ausformulierung von Bildung noch nicht voraussehen konnte, war die zunehmende Funktionalisierung der allgemeinbildenden Schule und deren Privilegierung durch Bildungszertifikate, welche durch die soziale Kraft des Bürgertums entstanden ist (vgl. Vogel 2006: 15). „*Der gesellschaftliche Anspruch an Bildung* [Hervorhebung im Original] hat mit dem Entstehen der bürgerlich-modernen Gesellschaft

zur Herausbildung und zum Ausbau von Institutionen geführt, die für die Vermittlung von Bildung im Sinne der gesellschaftlich anerkannten und akzeptierten Formen zuständig sind.“ (Rauschenbach et al. 2004: 22) Bei diesem Ausbau von Institutionen handelte es sich vor allem um das Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulsystem, das seit der Industrialisierung und spätestens seit den modernen Wissensgesellschaften zu einer notwendigen Voraussetzung von Bildung geworden ist (vgl. ebd.).

Dieser Umstand hat zur Folge, dass eine freie Entwicklung der Persönlichkeit, wie sie nach der idealistischen Konzeptualisierung des klassischen Bildungsverständnisses gedacht ist, kaum mehr realisierbar ist (vgl. ebd.). Am Beispiel der Schule lässt sich aufzeigen, dass „Bildungsverläufe immer auch normiert und kontrolliert sowie Bildungsinhalte gewichtet und selektiert“ (Rauschenbach et al. 2004: 22) werden. Dabei besteht die Gefahr, dass die schulische Bildung als einzige Qualifikationsagentur betrachtet wird, was eine einseitige Betrachtungsweise von Bildung bedeutet (vgl. ebd.).

Nach Otto und Rauschenbach (2004: 5) wäre es in Anbetracht der gesellschaftlichen Anforderungen und der schneller werdenden gesellschaftlichen Veränderungen jedoch leichtfertig, von einer eindimensionalen Form des Lernens und des Wissenserwerbs auszugehen, ohne die Vielfalt von Wissenspotentialen, die sich auch neben der Schule ergeben, mit ein zu beziehen und systemisch zu aktivieren (vgl. ebd.). Daher kommt auch die Forderung eines erweiterten Bildungsbegriffs.

4.3 Bedeutung eines “erweiterten” Bildungsbegriffs

Mit dem gesellschaftlichen Wandel, der meist auch als Weiterentwicklung von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft beschrieben wird, reicht es nicht mehr aus, wenn Wissen nur einmalig erworben wird. Viel mehr bedarf es der Motivation, sich immer wieder neues Wissen anzueignen und sich immer wieder neu zu orientieren. Als Folge dessen wird zunehmend auch die Bedeutung des lebenslangen Lernens, des informellen Lernens⁶ und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen⁷ diskutiert (vgl. Zeller 2012: 14). Diese Überlegungen gehen alle davon aus, dass Wissen nicht mehr einmalig erworben werden kann, wie es in der Schule vermittelt wird. Bildung ist viel mehr als ein Prozess zu verstehen, der „junge Menschen in nachhaltiger Weise befähigt, sich unter rasch wandelnden, unübersichtlichen Lebensverhältnissen zurecht zu finden und in Solidarität mit anderen ihren Alltag zu meistern“ (Mielenz 2002, zit. in Zeller 2012: 14).

⁶ “Lernen” und “Bildung” werden in dieser Diskussion vielfach gleichgesetzt (vgl. Dohmen 2011, zit. in Zeller 2012: 14).

⁷ Werden auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Diese stehen nicht nur für berufsbezogene, sondern auch für personale Fähigkeiten, zu denen methodische-, soziale-, kommunikative-, emotionale-, persönliche- und spirituelle Kompetenzen gehören (vgl. Heidemann/Greving 2011: 55).

Bildung in diesem Sinne ist nicht nur als ein Resultat von vorgegebenen Lernprozessen zu verstehen. Bildung ist ein offener und unabschliessbarer Vorgang, der von den Subjekten selbst bestimmt und aktiv gestaltet wird und das Ziel verfolgt, eine freie und selbstbestimmte Persönlichkeit hervorzubringen, die in allen Lebensbereichen handlungsfähig ist (vgl. Mack 2007: 5f.). Nach Thiersch (2004: 239) erfolgt diese Bildung in einem Prozess der „Aneignung von Welt“. Seine Überlegungen rekurrieren dabei auf dem klassischen Bildungsverständnis (vgl. Zeller 2012: 35).

4.4 Bildung durch „Aneignung von Welt“

Thiersch (2004: 239) bezeichnet Bildung als ein „allgemeines anthropologisches⁸ Konzept, nämlich den für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung“. Mit dieser Bestimmung wird einerseits der Prozesscharakter der Bildung angesprochen und andererseits die Entwicklung des Selbstverhältnisses des Individuums, welches sich in der direkten Beziehung zur Welt ausbildet (vgl. Zeller 2012: 36). Diese Bildung, welche Thiersch (2006: 22f.) auch als „Lebensbildung“ bezeichnet, vollzieht sich in der Spannung zwischen Subjekt und Welt und bezieht sich auf alle auf den Menschen angelegten Fähigkeiten, die er für die Lebensbewältigung braucht. Das heisst auf die „körperbezogene, soziale, intellektuelle, auf alltagsbezogene, emotional-affektive und politische Fähigkeiten“ (ebd.: 23). Bildung nach diesem Verständnis ist angetrieben durch eine angeborene Fähigkeit, sich mit den gegebenen Verhältnissen „zurechtzufinden, zu behaupten und sie zu verändern“ (ebd.). In diesem Sinne ist Bildung auch Selbstbildung im Kampf und in der Auseinandersetzung mit der Welt und der darin vorgefundenen Ordnungs- und Machtstrukturen sowie mit den unterschiedlich zugänglichen Ressourcen (vgl. ebd.). Mit dieser Auseinandersetzung von Selbstbildung und gesellschaftlichen Konstellationen, ergibt sich „ein spezifisches Profil einer Lebensgestalt“ (Thiersch 2006: 23) und die „Lebensbildung ist Arbeit an ihr und ihr Ergebnis“ (ebd.).

Diese Bildung wird nach Zeller (2009: 68) zu einer wichtigen Voraussetzung, um sein eigenes Leben zu entwerfen und ein eigenverantwortliches Leben zu führen, welches in soziale, politische und kulturelle Gefüge eingebunden ist. Eigenverantwortlich meint in diesem Sinne die individuelle Fähigkeit und Kompetenz, sich in der komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch handlungsfähig zu fühlen. Das beinhaltet auch die Fähigkeit, sich auf seine Mitmenschen zu beziehen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sich zu verständigen (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 84).

⁸ Anthropologie meint die Wissenschaft vom Menschen (vgl. Hillmann 2007: 32).

Um die elementaren Dimensionen der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt und deren Aneignung fassbar zu machen, nimmt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht⁹ (2005: 85) die Unterscheidung von vier Bezügen vor: Einen „kulturellen, einen materiell-dinglichen, einen sozialen und einen subjektiven Weltbezug.“ (ebd.)

4.5 Vier Dimensionen der Aneignung von Welt

Kulturelle Welt: Damit werden jene Weltbezüge beschrieben, die sich auf das „kulturelle Erbe“ und Überlieferungen beziehen. Damit ist vorrangig die Sprache gemeint, die es ermöglicht, sich die Welt des Wissens und der kulturellen Symbole anzueignen. Dies gilt als Voraussetzung, um sich deutend und verstehend in der Welt zu bewegen (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 85).

Materiell-dingliche Welt: Damit sind die Weltbezüge gemeint, die sich auf die „äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftlich Produzierten, beziehen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 85). An die jeweilige Generation wird die Lernaufgabe gestellt, sich tätig mit ihr auseinanderzusetzen, sich in ihr zu bewegen und sie sich anzueignen, wie auch weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Soziale Welt: Diese Dimension bezieht sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft. Das umfasst „die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 85). Vor allem geht es dabei um die Aneignung der sozialen Aussenwelt, um die Befähigung zur partizipativen¹⁰ und aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und auch um die selbsttätige Integration in bestehende Sozialordnungen und -räume und deren Weiterentwicklung (vgl. ebd.).

Subjektive Welt: Damit werden diejenigen Weltbezüge beschrieben, die sich auf die eigene Person, das heisst auf die eigene „Innenwelt“ beziehen. Dabei geht es darum, wie mit sich selber umgegangen wird, wie die eigene Person wahrgenommen wird und wie es gelingt, sich in soziale Situationen einzubringen. Als wesentliche Aufgaben gelten dafür die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 85). Damit Bildung in diesem Sinne möglich wird, brauchen junge Menschen Bedingungen und Gelegenheiten, um sich die Welt innerhalb dieser vier Dimensionen zu erschliessen und

⁹ Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) ist in Deutschland im Rahmen des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend entstanden.

¹⁰ Partizipation kommt vom lateinischen *participare* und bedeutet soviel wie „teilnehmen lassen“ (vgl. Hillmann 2007: 667).

sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 85f.). Das wirft auch die Frage nach unterschiedlichen Orten auf, die Bildung fördern, fordern und unterstützen (vgl. Thiersch 2009: 36).

Um diese Bildungsorte zu bestimmen, wird in der neueren Bildungsdiskussion die Unterscheidung zwischen dem informellen, non-formalisierten und formalisierten¹¹ Lernen vorgenommen (vgl. Thiersch 2009: 36), die im Rahmen dieser Arbeit auf jene Bereiche bezogen werden, die im Kindes- und Jugendalter wichtig sind.

4.6 Unterscheidung formale-, non-formale und informelle Bildung

4.6.1 Formale Bildung

Formale Bildung findet in Institutionen des Bildungssystems wie zum Beispiel in der Schule statt. In diesen Institutionen werden Bildungsprozesse hoch formalisiert, geplant und gesteuert, indem inhaltlich vorgegebenen und normierten Bildungsplänen gefolgt wird. Dabei werden Leistungen innerhalb dieser Institutionen regelmässig geprüft und in der Regel in Zeugnissen anhand von Noten dokumentiert. Die Schule als formaler Bildungsort und deren Bewertungen nehmen in Hinblick auf Ausbildung und deren Berechtigung eine wichtige Stellung ein (vgl. Mack 2007: 12f.). Sie haben auf die individuelle Lebensplanung, auf die berufliche Karriere und damit einhergehende Stellung, einen erheblichen Einfluss (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 96).

4.6.2 Non-formale Bildung

Die non-formale Bildung steht für Lern- bzw. Bildungsprozesse in Institutionen, die nicht dem formalen Bildungssystem angehören. Dennoch können dabei Lernprozesse methodisch geplant und durchgeführt werden, jedoch ohne dass eine Zertifizierung erfolgt (vgl. Mack 2007: 10). Damit sind sie nicht in erster Linie als Bildungsinstanzen zu verstehen, können aber eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von politischen und sozialen, wie auch bei Fragen der Persönlichkeitsbildung einnehmen. Darüber hinaus zeichnen sich non-formale Bildungsorte durch ein hohes Mass an individueller Gestaltungsmöglichkeit aus und basieren in der Regel auf freiwilliger Basis (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 32).

Als Beispiel für non-formale Bildungsorte und Gelegenheiten können Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe genannt werden (vgl. Mack 2007: 15). Thiersch (2009: 38) nennt dafür konkret Angebote der Gemeinwesenarbeit, der Erziehungshilfen und

¹¹ Die Begriffe formalisiert und non-formalisiert werden bei Thiersch meist synonym zu den vielfach verwendeten Bezeichnungen formale und non-formale Bildung verwendet (vgl. Zeller 2012: 38).

der Kulturarbeit. Diese Unterscheidung von formalisierter und non-formalisierten Bildung zeigt auf, dass inszenierte Bildung nicht nur in den Strukturen des schulischen Unterrichts, sondern auch in anderen institutionellen, professionellen und methodisch gestalteten Arrangements erfolgt (vgl. ebd.: 37).

4.6.3 Informelle Bildung

Die *Informelle Bildung* oder auch informelles Lernen bezieht sich auf Lernprozesse, die sich ausserhalb der formalen Institutionen ergeben. Sie kann als eine bewusste oder auch unbewusste Form des Lernens definiert werden und unterscheidet sich vom formalen Lernen insofern, dass sie nicht den Vorgaben von Institutionen folgt, sondern je nach Interesse selber gesteuert wird (vgl. Mack 2007: 9f.). So erfolgt „Informelles Lernen (...) meist ungeplant, beiläufig und unbeabsichtigt, als ein (freiwilliges) Lernen im Alltag ausserhalb von Bildungsinstitutionen in den lebensweltlichen Zusammenhängen und der sozialen Welt der Akteure“ (Mack 2007: 10). Dieses freiwillige Lernen kann auch in formalen Bildungsinstitutionen erfolgen, weil auch innerhalb dieser Orte selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen möglich ist (vgl. ebd.). Als relevante Orte für informelle Bildung im Kinder- und Jugendalter gelten die Orte der Familie und der Gleichaltrigen-Gruppen (vgl. ebd.: 15), die an dieser Stelle differenzierter dargelegt werden.

Familie: Der Familie kommt als informeller Bildungsort insbesondere von der frühen Kindheit bis ins Schulalter eine bedeutende Rolle zu. Denn „Familie als primäre Sozialisationsinstanz prägt und beeinflusst Verhalten, Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen massgeblich“ (Mack 2007: 13).

Informelle Bildung im Rahmen der Familie erfolgt im familiären Alltag, in der Kommunikation und Interaktion zwischen den Familienmitgliedern, im Zusammenleben, in alltäglichen Besorgungen und in der Freizeitgestaltung. Kinder erschliessen sich durch die Familie die Welt und erwerben sich darin „basale soziale, kulturelle und technisch-instrumentelle Kompetenzen“ (Mack 2007: 13). Darüber hinaus werden in der Familie auch die Grundlagen gelegt, wie und auf welche Weise sich Kinder und Jugendliche in anderen Sozialisationsinstanzen, wie zum Beispiel in der Schule, zurechtfinden können. Diese Gestaltung hängt eng mit dem in der Familie erworbenen Habitus¹² und den vorhandenen und verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen zusammen. So beeinflusst die Familie Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen auf direkte und indirekte Weise. Direkt meint die eigenen informellen Bildungsleistungen und indirekt der

¹² Habitus heisst auf lateinisch Gehabe bzw. Haltung (vgl. Hillmann 2007: 324).

Einfluss der Familie auf die Schulwahl, Schullaufbahn und auf den Schulerfolg (vgl. Mack 2007: 13f.).

Gleichaltrigen-Gruppe: Auch die Gleichaltrigen-Gruppen stellen insbesondere im Kindes- und Jugendalter eine wichtige Ressource für die informelle Bildung dar (vgl. Mack 2007: 14). Gleichaltrigen-Gruppen sind ein wichtiges „Erfahrungsfeld im Übergang von der Herkunftsfamilie in ein eigenständiges Netz sozialer Beziehungen“ (Rauschenbach et al. 2004: 32). Das informelle Lernen innerhalb dieser Gruppe bezieht sich auf die vielen unterschiedlichen Beziehungssituationen und den Erwerb von Kompetenzen, wie Kommunikation und Interaktion. Darüber hinaus entstehen dabei auch Situationen, die Reflexion und Selbstüberprüfung erfordern, da innerhalb dieser Gruppe unterschiedliche Interessen, Erfahrungen und Einstellungen aufeinander treffen. Dieser Prozess der Entwicklung und Selbstreflexion vollzieht sich meist unbewusst, nebenbei und implizit und erzielt zugleich Verunsicherung und Selbstvergewisserung, wie auch Nachdenken über das eigene Handeln und Überprüfung der eigenen Meinung (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 32). Mack (2007: 14) nennt als weitere Orte und Gelegenheiten für informelle Bildung auch Medien, Jobs und sonstige kommerzielle Freizeitangebote, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

4.7 Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und -gelegenheiten

Mit dem Blick auf die unterschiedlichen Bildungsorte und -gelegenheiten wird deutlich, dass sich Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in einem Zusammenspiel von unterschiedlichen Bildungsorten und -gelegenheiten vollziehen (vgl. Mack 2007: 18) und dabei nicht an institutionelle Grenzen gebunden sind (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 102). So vertritt auch Thiersch (2009: 36) die Position, dass Bildung als Lebensprozess nur in einem Zusammenspiel der formalen, non-formalen und informellen Bildung stattfinden kann. Rauschenbach et al. (2004: 30) haben in der Abbildung 1 zur Veranschaulichung Orte non-formaler, informeller und formaler Bildung dargestellt und machen damit eine Aussage zur Gewichtung in Abhängigkeit von Alter über Bildungsorte.

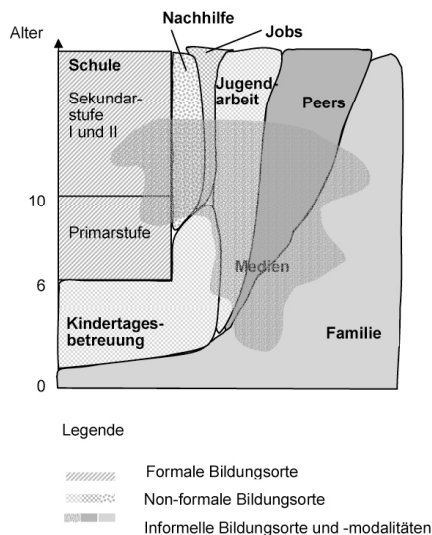


Abb. 1: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindes- und Jugendalter (in: Rauschenbach et al. 2004: 31).

Auf der Grafik wird ersichtlich, dass die Bildungsfunktion der Schule in der modernen Gesellschaft zwar unbestritten bleibt, zumal auch die Familie die Vermittlung von Bildung nicht ausreichend erfüllen kann, wie es in vormodernen Gesellschaften noch möglich war. Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung sind Schule und Familie jedoch zunehmend darauf angewiesen, dass den Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Orte und Institutionen zur Verfügung gestellt werden, die sie im Prozess des Aufwachsens unterstützen und ihnen Möglichkeiten und Orientierung bieten, um ihre eigenen Lebensentwürfe zu entwickeln und auszuprobieren (vgl. Mack 2007: 17f.).

Diese ergänzenden Möglichkeiten nehmen an Bedeutung zu, weil Kinder- und Jugendliche gegenwärtig oftmals „im Prozess der Identitätsentwicklung, beim Aufbau eines Selbstkonzepts und auf der Suche nach einem Lebensentwurf in einem hohen Masse auf sich alleine gestellt“ (Mack 2007: 18) sind. Auf Grund dieser veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wird es deshalb immer wichtiger, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in einem weiteren Sinne erfasst werden (vgl. ebd.: 19).

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005: 91) betont die Bedeutung dieser erweiterten Betrachtungsweise von Bildung auch deshalb, weil auf diese Weise das Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Orten und Institutionen betrachtet werden kann, um allenfalls Prozesse des Ausschlusses oder der Beeinträchtigung von Bildung zu vermeiden. So wird in diesem Bericht (ebd.: 98) auch darauf hingewiesen, dass bei Kindern und Jugendlichen, je nach sozialer Herkunft, ungleiche Zugangschancen sowie lebensweltliche Unterstützungs- und Anregungspotentiale bestehen und es im Prozess des Aufwachsens, je nach bereits erfolgten Bildungsprozessen, zu einer Ansammlung gelingender oder eben

auch misslingender Bildungsprozessen kommen kann. Sofern auch Zeiten und Räumen vor und neben der Schule erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden, können Potentiale und Chancen, wie auch Risiken genauer ausgelotet– und deren Rolle als Verstärker oder als Gegengewicht für schulbildungsbezogene Risikogruppen genauer eingeschätzt werden (vgl. ebd.: 91).

Viele der Bildungsorte, die sich neben der Schule ergeben, haben aber damit zu kämpfen, dass sie als eigenständige Bildungsorte anerkannt werden, da ihnen als Bildungsort gegenüber der Schule meist eine nachrangige Rolle zugesprochen wird (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005: 91). Die Kinder- und Jugendhilfe hat in der aktuellen Bildungsdebatte daher auch den Anspruch, dass sie im Vergleich zur Schule nicht als Bildungsort zweiter Klasse abgestempelt wird (vgl. Zeller 2012: 12).

Durch die zunehmende Bedeutung des Lernens neben der Schule fühlt sich die Kinder- und Jugendhilfe immer mehr „in ihrer Bedeutung als Bildungsort bestärkt und erahnt eine Chance, ihren gesellschaftlichen Stellenwert zu verbessern“ (Zeller 2012: 12) und Anerkennung zu finden. So hält auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005: 92f.) fest, dass die Kinder- und Jugendhilfe viele öffentliche Angebote für Bildungsorte und -gelegenheiten bereit stellt, wie zum Beispiel Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit oder die Jugendsozialarbeit.

Obwohl die Kinder- und Jugendhilfe zunehmende Anerkennung als Bildungsort erfährt, werden deren Handlungsfelder innerhalb der aktuellen Bildungsdebatte wiederum in „bildungsnahe“ und „bildungsferne“ (Müller 2006, zit. in Zeller 2009: 66) Handlungsfelder eingeteilt. Dabei wird die „Bildungsnähe“ (Müller 2009: 153) gewisser Handlungsfelder meist damit in Verbindung gebracht, wie nahe sie zur Schule stehen. So wird die Hilfe zur Erziehung, gegenüber der Jugendarbeit und der schulbezogenen Sozialarbeit, als bildungsfernes Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe kategorisiert (vgl. ebd.).

Rückblickend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in Anbetracht des gesellschaftlichen Wandels, der von jedem Einzelnen und jeder Einzelnen stetige Weiterentwicklung und erhöhte Flexibilität erfordert, schulische Bildung als alleiniger Bildungsparameter nicht mehr für eine gelungene Lebensbewältigung ausreicht. Viel mehr geht es heute auch darum, dass sich Menschen mit allen ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten ihre Welt aneignen und dazu befähigt werden, ein eigenverantwortliches und sozial integriertes Leben zu führen. Mit der Unterscheidung in die unterschiedlichen Bildungsorte und -gelegenheiten wird deutlich, dass Bildung vielfältig erworben werden

kann und insbesondere Kinder- und Jugendliche darauf angewiesen sind, dass ihnen auch Orte neben der Schule angeboten werden, die sie in ihrem Prozess des Aufwachsens unterstützen und allenfalls auch dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Mit dem Verweis auf die Bildungsferne der Erziehungshilfe bzw. Heimerziehung stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob diesem Handlungsfeld in Bezug auf das erweiterte Bildungsverständnis und deren Zielsetzungen nicht auch eine bedeutende Rolle zugesprochen werden kann?

5. Heimerziehung und Bildung

Das Thema Heimerziehung und Bildung und ob die Heimerziehung als Bildungsort gelten kann, löst unterschiedliche Reaktionen aus. Skeptiker fragen sich, ob Bildung nicht am Feld der Heimerziehung vorbeiziehe. Sie sehen deren Auftrag hauptsächlich in der Erziehung und nicht in der Bildung, da diese Aufgabe der Schule zukomme. Bei anderen löst dieses Thema eine ganz andere Reaktion aus, nämlich Erstaunen darüber, dass der Bildungsauftrag der Heimerziehung überhaupt in Frage gestellt werden kann (vgl. Treptow 2009: 17f.). Treptow (2009: 19) vertritt die Position, dass Heimerziehung ohne Bildungsbezug sogar „eine Art halbierte Pädagogik“ wäre. Nach ihm hat das Recht auf Erziehung nur dann eine Chance verwirklicht zu werden, wenn sie das Ziel des selbstständigen Zurechtkommens im Alltag verfolgt. Damit meint er, das Zurechtkommen mit sich selber und ohne die Anleitung der Erziehung, das Zurechtkommen mit den Erwartungen anderer Menschen, Institutionen, Widersprüchen und Unklarheiten, aber auch mit Chancen und Möglichkeiten, die sich für ein gelingendes Leben in der Gesellschaft ergeben (vgl. ebd.). Diese komplexe Aufgabe kann gemäss Treptow (2009: 19) von Kindern und Jugendlichen, nur unterstützt durch Erziehung und ohne Bildungsbezug, gar nicht erbracht und bewältigt werden. Vielmehr müssen junge Menschen dazu „ermutigt, gestärkt und unterstützt werden, ihr Leben in der selbstbewussten Aneignung von Welt zu gestalten“ (ebd.). Das damit diese lernen, für sich selber zu stehen und sich als selbständige und kompetente Menschen begreifen zu können und somit anderen Kindern und Jugendlichen in nichts nachstehen (vgl. ebd.).

5.1 Heimerziehung ein Ort informeller und non-formaler Bildung

Das Heim ist eine „pädagogisch inszenierte Lebenswelt für Heranwachsende (...), die in ihrer eigenen Lebenswelt nicht bleiben können oder sollen“ (Thiersch 2009: 45f.). Diese Lebenswelt hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu stärken, damit sie in ihre angestammte oder in eine neu gegründete Lebenswelt weiter gehen können. Die Heimerziehung als eigene Institution ist somit ein Ort, der in die Lebenswelt ihrer Bewohner und Bewohnerinnen eingebettet ist und eine Alternative zu den gegebenen untragbaren Verhältnissen bietet (vgl. ebd.: 46). Dieses Arrangement gilt es nach Thiersch (2009: 46) als zwei voneinander getrennte Aspekte zu betrachten, die in der Praxis jedoch ineinander übergehen.

Die arrangierte Lebenswelt im Heim ermöglicht das alltägliche Zusammenleben „in der Gestaltung des gemeinsamen Raums, der gemeinsamen Zeit und des Miteinanderlebens

und Auskommens“ (Thiersch 2009: 46) und bietet somit alle Möglichkeiten des *informellen Lernens* von Lebenskompetenzen. Gleichzeitig ist sie aber auch eine pädagogisch inszenierte Lebenswelt und somit ein Ort *non-formalisierter Bildung*. Sie wird pädagogisch gestaltet, indem Momente der Lebensbewältigung und des lebensweltlichen Lernens betont werden, um den spezifischen Problemen und Lernaufgaben der jungen Menschen nachzukommen. Das bedeutet in der Gestaltung des Alltags, dass auch Raum geboten wird, wo kränkende und unglückliche Erfahrungen aus der Vergangenheit bearbeitet werden können. Angeknüpft an diese Erfahrungen gilt es aber auch, Kinder und Jugendliche zu neuen Aufgaben und Perspektiven zu ermutigen, damit sie diese Erfahrungen überschreiten können (vgl. ebd.: 46f.). In der Heimerziehung sieht Treptow (2009: 14f.) auch in Situationen, die mit einer gewissen Unsicherheit behaftet sind, eine Chance, um neue Erfahrungen zu sammeln. Auf diese Weise werden jungen Menschen Räume für selbsttätige Gestaltung ermöglicht, die zur Vorbereitung auf ein eigenständiges Leben wichtig sind. Demgegenüber betont er aber auch, dass neben dem Raum von Ungewissheit auch Momente der Stabilität, Verlässlichkeit und Belastbarkeit gestaltet werden müssen, weil diese auch eine wichtige soziale Ressource für die Bewältigung von Ungewissheit darstellen.

Heimerziehung bietet somit zeitgleich Entlastung und Ermutigung, wie auch Freiheiten für neue Lernprozesse. Dies verlangt in der Gestaltung einerseits nach deutlicher Strukturierung und Grenzen, andererseits aber auch nach Offenheit (vgl. Thiersch 2009: 47). Die Vermittlung der Ebenen des informellen Lernens und der pädagogisch inszenierten Hilfe in der Alltagsgestaltung gehört nach Thiersch (ebd.) zur typischen pädagogischen Aufgabe. Diese Ansprüche werden im Miteinanderleben und in den sozialen Beziehungen, die sich darin ergeben, mit Machtkämpfen, mit Selbstdarstellung und mit Anerkennung realisiert. Ebenso auch durch den Umgang mit Pädagogen und Pädagoginnen, die an diesem Alltag in ihrer professionellen Position „als Repräsentanten des gelingenderen Alltags in der Belastbarkeit von Beziehungen und der insistierenden Repräsentanz von Aufgaben agieren“ (ebd.).

Da sich Bildung aber nicht nur auf den Erwerb von Lebenskompetenzen bezieht, sondern auch auf das kognitive Lernen und den Erwerb eines Weltbildes wie es auch in der Schule vermittelt wird, ergibt sich für die Heimerziehung eine weitere Aufgabe. Sie muss sich auf die Kooperation mit anderen Bildungsbereichen innerhalb des Arrangements der Heimerziehung einlassen (vgl. Thiersch 2009: 47f.). Daher steht sie immer auch in Verbindung zum formalen Bildungssystem.

5.2 Heimerziehung und ihr Bezug zum formalen Bildungssystem

„Lern- und Leistungsrückstände“ (Zeller 2009: 25) sind bei vielen Kindern und Jugendlichen, die eine Erziehungshilfe erhalten, eine Variable der Problemausgangslage, da viele im formalen Bildungssystem Schwierigkeiten haben. Diese schulischen Schwierigkeiten können innerhalb dieser Hilfe zum permanenten Thema werden (vgl. ebd.: 25f.). Untersuchungen in Deutschland haben gezeigt, dass bei fast der Hälfte dieser Fälle Schulprobleme der Hauptanlass und –gegenstand des Hilfeprozesses sind und somit neben Erziehungsproblemen die häufigste Problemausgangslage darstellen (vgl. Müller 2009: 155). Neben den Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen erfahren viele Kinder und Jugendliche auch den „sozialen Kontext“ (Oelerich 2008, zit. in Zeller 2012: 25) Schule als Belastung. Dieser Ort wird oftmals durch Erfahrungen des Misserfolgs oder auch durch fehlende Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe geprägt (vgl. Zeller 2012: 25). Die belastenden Situationen in den formalen Bildungsorten erfordert daher eine Bearbeitung, die für die Erziehungshilfe und deren professionellen Fachkräfte zu einer Herausforderung werden (vgl. ebd.: 8). In keinem anderen Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wird dieses Zusammenspiel von sozialen Benachteiligungen und Bildungsbenachteiligungen so deutlich wie in der Heimerziehung (vgl. Müller 2009: 155).

5.3 Doppelte Bildungsperspektive in der Heimerziehung

So vertritt auch Treptow (2009: 20) die Position, dass es „Bildung in der Heimerziehung“ mit einer doppelten Perspektive zu tun hat. Erstens „*was Heimerziehung als Bildungsort eigener Prägung* bemerkenswert macht, und zweitens wie sich das auf *Schule angelegte Bildungssystem im Alltag erzieherischer Hilfen* [Hervorhebungen im Original] repräsentiert“ (ebd.). Mit dem ersten Aspekt spricht Treptow (2009: 20f.) den Umstand an, den die Heimerziehung selber als Ort der Bildung auszeichnet. Damit bezieht er sich auf diejenigen Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen, die sich vor allem auf den Erwerb von Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit im Bereich der Alltagsbewältigung und der Lebensführung beziehen. Mit dem zweiten Aspekt verweist er auf die Repräsentanz der Bildungssysteme in der Heimerziehung, wobei Bildungsprozesse im Vordergrund stehen, die im Verhältnis zu Anpassung und Gestaltung der funktionalen Aufgaben der Schule und Berufsausbildung stehen. Diese beiden Perspektiven sind gemäss Treptow (ebd.: 21) in der Hilfestaltung zeitgleich zu berücksichtigen.

5.4 Bildungsleistungen der Heimerziehung

Damit die Heimerziehung an die aktuelle Bildungsdebatte anschlussfähig ist, reicht es auch gemäss Müller (2009: 156f.) nicht aus, wenn nur die Schnittstelle zum formalen Bildungssystem betrachtet wird. Es geht auch darum, dass die Heimerziehung als Hilfe zur Lebensbewältigung über sozialpädagogische Bildungsorte verfügt, die den individuellen Lebensproblemen und Biographien gerecht werden und das Prinzip der Selbstbildung ebenso beachtet, wie die Ermöglichung sozialer Teilhabechancen in gesellschaftlich vorstrukturierten Räumen. Um die genauen Bildungsleistungen und Bildungsaspekte der Heimerziehung zu konkretisieren, hat er vier Dimensionen herausgearbeitet, die sowohl die Bildungsmöglichkeiten der Heimerziehung aufgreifen, als auch die Schnittstelle zum formalen Bildungssystem berücksichtigen (vgl. Müller 2009: 157–159). Diese vier Dimensionen werden nachfolgend, ergänzt durch weitere Positionen, erläutert.

Erste Dimension: *„Die Sicherung bzw. Wiederherstellung elementarer Grundbedürfnisse als Voraussetzung von Subjektbildung und formaler Bildung“ (Müller 2009: 157)*

Müller (2009: 157f.) verweist darauf, dass bei der Zielgruppe der Heimerziehung meist eine Ansammlung von sozialstrukturellen Belastungsfaktoren, Risikolagen und individuellen Bewältigungsproblemen vorliegt. Deshalb geht es im Hilfeprozess nicht als erstes um die „Erziehungshilfe“, sondern um die Sicherung und Wiederherstellung der wichtigsten Grundbedürfnisse wie „Ernährung, Gesundheit, Wohnen, Emotionalität und Vertrauen“ (ebd.: 158). Gemäss Müller (ebd.) wird eine produktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, den gesellschaftlichen Anforderungen, den individuellen Bewältigungsaufgaben und damit einhergehend auch „Subjektbildung als biographischer Ausdruck von Sinnggebung und Problembearbeitung“ erst möglich, wenn diese Grundbedürfnisse gedeckt sind. Das gilt darüber hinaus auch als Voraussetzung, damit die Teilnahme an formalen Bildungsprozessen erst denkbar wird (vgl. ebd.).

Stanulla (2003: 101) hebt bereits 2003 die Bedeutung von Vertrauen in die Welt und in die darin befindenden Personen als eines dieser Grundbedürfnisse als Voraussetzung für die Aneignung von Welt und somit für Bildung hervor. Für die Heimerziehung stellt sich die Frage, wie das Vertrauen zwischen Kindern- und Jugendlichen und den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen aufgebaut werden kann. Stanulla (2003: 100) nennt für den Vertrauensaufbau unter anderem folgende Eigenschaften, Kompetenzen und Fähigkeiten: „Verlässlichkeit, Glaubwürdigkeit, Glaube an den anderen, Gerechtigkeit, Wohlgesonnenheit, Verbundenheit, Konsistenz und Stabilität im Verhalten hinsichtlich der Vorhersagbarkeit und Eindeutigkeit von Handlungen und Reaktionen.“ (ebd.)

Zweite Dimension: „Lebensbewältigung und Lebensbildung“ (Müller 2009: 158)

Heimerziehung, die sich als Hilfe zur Lebensbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung versteht, zielt „auf die Gestaltung eines gelingenden Alltags, die Erfahrung von Selbstwert und die Entwicklung neuer Selbstkonzepte“ (Müller 2009: 158). Damit dies gelingen kann, erfordert es nach Müller (ebd.) ein „Co-Produktions-Verhältnis“ zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Professionellen, welches eine selbsttätige Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit ermöglicht. Heimerziehung als Hilfe zur Lebensbewältigung zielt in diesem Sinne auch auf Lebensbildung und das Erlangen von Handlungsautonomie (vgl. ebd.).

Bohn und Kriener (2009: 110) nehmen in Anlehnung an den Zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) das Prinzip des „Ko-Produktionsprozesses“ als Voraussetzung für Bildung innerhalb der Heimerziehung ebenfalls auf und konkretisieren für die Umsetzung folgende drei Voraussetzungen: *Erstens*, dass es Gelegenheiten gibt, sich als jemanden zu erleben und Einfluss auf seine Umwelt zu haben. *Zweitens*, dass ein Deutungsmuster für ein Welt- und Selbstverhältnis entwickelt werden kann, das zur Entstehung eines stimmigen Selbstbilds beiträgt und *drittens*, dass dies in einem direkten Bezug zur sozialen Welt geschieht. Bildung in diesem Sinne bedingt, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit bekommen, auf ihre soziale Welt Einfluss zu haben, Entscheidungen und Veränderungen mitzugestalten und sich somit als wirksam zu erleben (vgl. Bohn/Kriener 2009: 110f.). Diese Ermöglichung von Beteiligung kann nach Bohn und Kriener (2009: 110) auch als „Bildung durch Partizipation“ beschrieben werden.

In der Praxis der Heimerziehung stellt sich die Frage, wie diese Gelegenheiten der Beteiligung konkret umsetzbar sind, zumal es sich häufig um Kinder und Jugendliche handelt, die auf Grund ihrer Entwicklung und bereits gesammelten Erfahrungen einen Orientierungsrahmen benötigen (vgl. ebd.: 115). Dabei weisen Bohn und Kriener (2009: 115f.) darauf hin, dass Partizipation und ein Orientierungsrahmen kein Widerspruch sein müssen, wenn sich dieser nach den Bedürfnissen der Kinder richtet und nicht nur nach den institutionellen Gegebenheiten. Gerade bei Kindern und Jugendlichen, die schwerwiegende Erfahrungen gemacht haben, kann eine solche Partizipation helfen, ein Gefühl von Ohnmacht zu überwinden und wichtige Erfahrungen der Selbstwirksamkeit herzustellen sowie Gelegenheiten zur Äusserung ihrer Wünsche und Bedürfnisse zur Verfügung zu stellen. Um gezielte Lernorte für demokratische Bildung bereit zu stellen, bedarf es innerhalb der Wohngruppe einer Verständigung, wie und wo Kinder und Jugendliche mitreden können, bei welchen Entscheidungen sie angehört werden und wo sie selber

Entscheidungen treffen können. Die Heimerziehung verfügt über viele solche Partizipationsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten für soziale und demokratische Bildung. Diese finden dann statt, wenn Kinder und Jugendliche Möglichkeiten bekommen, sich aktiv und zielgerichtet am Gruppenalltag zu beteiligen und sich für ihre Umwelt verantwortlich zu fühlen, sei es bei der Verantwortung für die Gestaltung des Gemeinschaftsraums oder bei gemeinsamen Aufgaben im Zusammenleben. Für die professionelle Ausgestaltung des Heimalltags bedeutet das, dass die Vermittlung von Wünschen, Meinungen und Ideen angeregt und dass Kinder und Jugendliche zu Gruppenangelegenheiten befragt und miteingespant werden (vgl. ebd.).

Dritte Dimension: „*Vernetzung unterschiedlicher Lebens- und Bildungsorte*“ (Müller 2009: 158)

In Anlehnung an die lebensweltlichen Ressourcen und biographischen Erfahrungen, geht es nach Müller (2009: 158) in der Heimerziehung auch darum, soziale Beziehungen und unterstützende Netzwerke aufzubauen und sozialräumliche Ressourcen zu erschliessen. Dabei kommt insbesondere dem Zusammenspiel von unterschiedlichen sozialen Orten wie der Familie, der Gleichaltrigen-Gruppe und der Schule eine grosse Bedeutung zu, was es bei der Hilfestaltung zu berücksichtigen gilt (vgl. ebd.).

Verfolgt die Heimerziehung dieses Ziel, leistet sie gemäss Müller (ebd.) einen Beitrag zur Vernetzung informeller, non-formaler und formaler Bildungsorte und nach Maykus (2003: 131) auch einen wichtigen Beitrag zur sozialen Integration und Orientierung. Das, weil junge Menschen in ihren jeweiligen Lebensphasen und für die alltägliche Lebensbewältigung auf Antworten, Begleitung und Beratung, wie auch auf den Zugang zu gleichaltrigorientierten Vergleichs- und Aushandlungsmöglichkeiten angewiesen sind (vgl. ebd.).

Soziale Netzwerke ermöglichen den jungen Menschen des Weiteren auch Gefühle und Erfahrungen in anderen Lebenswelten, die durch die jeweiligen Personen und Dinge repräsentiert werden, die sich darin befinden. Darüber hinaus können sie für Kinder und Jugendliche auch eine Brückenfunktion einnehmen, indem sie ihnen weitere Zugänge zu Sozialräumen ermöglichen (vgl. Chassé 2004: 154).

Die Verfügbarkeit von grossen Sozialräumen, Netzwerken und gelingender Gleichaltrigenbeziehungen bietet den jungen Menschen somit auch Möglichkeiten, sich vielfältige soziale Räume anzueignen und sich in ihnen zu bewegen. Dadurch können sie sich jene sozialen und reflexiven Kompetenzen aneignen, die in der heutigen Gesellschaft gefordert werden (vgl. ebd.: 158).

Vierte Dimension: „*Bewältigungsorientiertes Schulmanagement und Kompetenzvermittlung*“ (Müller 2009: 158)

Nach Müller (2009: 158) soll die Heimerziehung nicht primär schulische Defizite und Leistungsbeeinträchtigungen kompensieren, sondern vor allem biografische und soziale Ausmasse von Schul- und Leistungsproblemen bearbeiten und die Kinder und Jugendlichen befähigen, sich mit den schulischen Anforderungen auseinanderzusetzen. Das soll nicht heissen, dass diese nicht auch für die Schule und die Ausbildung „fit“ gemacht werden, damit sie in den darin geforderten Kompetenzerweiterungen wie Wissen, Sprache, soziales Lernen und den Leistungsanforderungen besser bestehen können (vgl. Müller 2009: 158). In der Heimerziehung geht es gemäss Müller (2009: 158f.) aber vor allem um die Bearbeitung von biografischen und sozialen Ausmassen von Schul- und Leistungsproblemen und um die Befähigung, sich mit den schulischen Anforderungen auseinanderzusetzen. Das, weil im Kontext Schule die meist ungünstigen Ausgangsoptionen für Entwicklungs- und Lernprozesse auf die institutionellen Bedingungen der Schule treffen, die von den jungen Menschen differenzierte Anforderungen abverlangen (vgl. Maykus 2003: 130).

Dabei beziehen sich die schulbezogenen Bewältigungsanforderungen einerseits auf den Leistungs- und Sozialbereich, worin die Fähigkeit zur sozialen Anpassung und das Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse zugunsten des Schulunterrichts angesprochen sind. Andererseits kommt auch die strukturell belastete Ausgangssituation hinzu, die die schulische Sozialisation im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen betrifft (vgl. Maykus 2003: 130). Mit Letzterem verweist Maykus (ebd.) auf die zunehmende Verschulung der Jugendphase, auf die allgemeine Bildungsexpansion, die soziale Ungleichheit verfestigt und auf die zunehmende Konkurrenz und Leistungsanforderungen von Aussen bei gleichzeitiger Unsicherheit, was die Leistung für einen Nutzen hat.

In Anbetracht der wachsenden Leistungsanforderungen und den geringeren Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben durch die Erwerbsarbeit ist nach Müller (2009: 159) in der Heimerziehung einem *bewältigungsorientierten Schulmanagement* eine grosse Bedeutung beizumessen. Dieses Schulmanagement muss nach Maykus (2003: 130) die „Spannungen zwischen den schulischen Verhaltensanforderungen (Schülerrolle) und dem lebensweltlichen Schülersein ausgleichen“. Damit wird die allgemeine lebensweltliche Bewältigungsthematik der Kinder und Jugendlichen miteinbezogen, die sich in einem Zusammenspiel der verschiedenen Sozialisations-Orte ergibt. Dabei ist auch zu

berücksichtigen, dass der Lebensraum Schule nur ein Teil im Leben der Kinder und Jugendlichen darstellt. Das bedeutet, dass die schulische Förderung meist in komplexe Entwicklungsprozesse eingebettet ist, was insbesondere bei Kindern und Jugendlichen im Heim zutreffen kann, da diese oftmals aus einer erzieherischen Mangelsituation kommen (vgl. Maykus 2003: 130f.).

5.5 Bedeutung schulischer Förderung in der Heimerziehung

Die Heimerziehung befindet sich somit in einer Wechselwirkung zwischen den schulischen Erfahrungen und den außerschulischen lebensweltlichen Verhaltensstrategien. Mit ihrem allgemeinen Ziel, zur Erhöhung der Lebensbewältigungskompetenzen beizutragen, gehört zweifelsohne auch die Förderung des schulischen Lernens zu ihrem Auftrag, zumal geringe Bildungschancen auch zu geringeren Lebenschancen führen (vgl. Maykus 2003: 132). Darüber hinaus „hat die Bildungsteilhabe auch unmittelbaren Einfluss auf die Ausprägung von *Orientierungsvermögen* [Hervorhebung im Original], denn die Teilhabe an Bildung ermöglicht dem Einzelnen den Erwerb von kognitiven Kompetenzen, die als Orientierungswissen im komplexer werdenden Alltag fungieren“ (Klemm 2000, zit. in Maykus 2003: 132).

Beitrag der Heimerziehung zur schulischen Förderung

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, welchen Beitrag die Heimerziehung für die schulische Förderung leisten kann. Maykus (2003: 132f.) nennt dafür folgende sechs Aspekte:

- *„Beziehungsgestaltung und Förderung problemlösender Interaktion* (Lernmotivation und Leistungsbereitschaft wecken, Umgang im Sinne eines Aushandlungscharakters, aber auch strukturierender Vorgaben, Anregung zur aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen und Problemen),
- *Aufmerksamkeit für schulischen Lernprozess* (Interesse der Heimerzieher am schulischen Lernen, an der Leistungsentwicklung und an Unterrichtsinhalten, Kenntnis von sozialen Beziehungen und Situationen im Schulalltag),
- *Teilnahme und Teilhabe am schulischen Geschehen* (Besuch von Sprechtagen, -stunden, Mitwirkung in der Schule, Kontakte zu Lehrern),

- *instrumentell-konkrete Hilfen* (kontinuierliche Unterstützung, bei Hausaufgaben helfen, sie überwachen, bei Konflikten in der Schule beraten, schlichten, sich einsetzen),
- *Lern- und Erfahrungsräume gestalten* (Selbstständigkeit und Ausdauer stimulieren, Möglichkeiten des Normalisierungshandelns für Kinder und Jugendliche, entwicklungsfördernde Angebote) und
- *Regeneration und Spannungsabbau ermöglichen* (Rückzugsräume als Pendant zu schulischen Anforderungen gewähren, gemeinsame Unternehmungen, Unterstützung von Hobbies und Freizeitgestaltung).“ (Maykus 2003: 132f.)

Maykus (2003: 133) fügt an, dass sich diese Entwicklungsförderung auf ein positives Sozial- und Lernverhalten auswirken kann. Nach Maykus (ebd.) können diese aufgezählten Aspekte aber nicht alleine von der Heimerziehung getragen werden, sondern erfordern eine Zusammenarbeit zwischen Heim und Schule. So sind auch Kontakte zu den Lehrern für die Klärung von teils problematischen Lernsituationen wichtig, um eine bedürfnis- und kompetenzorientierte Förderung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen.

Damit rückt auch die Bedeutung der Kooperation zwischen Heim und Schule in den Vordergrund, auf die nachfolgend konkreter eingegangen wird.

5.6 Kooperation Heim – Schule

Weil schulische Probleme nicht nur individuell zu verorten, sondern auch strukturell bedingt und in komplizierte Entstehungskontexte verstrickt sind, kann weder der Schule noch dem Heim eine einseitige Problemlösungskapazität zugeschrieben werden (vgl. Maykus 2003: 134). Deshalb braucht es ein Zusammenwirken dieser beiden Orte und eine Gestaltung von Überschneidungen, um dem biografieorientierten Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen im Heim gerecht zu werden. Eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Heim gestaltet sich aber oftmals nicht ganz einfach und zieht auch Konfliktpotential mit sich (vgl.: ebd.). So beschreibt Müller (2009: 160), dass Konflikte zwischen der Schule und dem Heim meist dann auftreten, wenn das Heim an die Schule Erwartungen heranträgt, dass sie sich stärker sozialpädagogisch ausrichten soll, um den Bewältigungsaufgaben der jungen Menschen besser Rechnung tragen zu können. Konflikte entstehen aber auch dann, wenn umgekehrt zur Entlastung des Schulbetriebs auf Grund sozialer Probleme eine engere Anbindung des Heims an die Schule stattfinden soll. In diesem Fall soll die Heimerziehung nur eine Ergänzung und sozialpädagogische Hilfestellung für die Schule im Umgang mit benachteiligten und auffälligen jungen Menschen sein (vgl. ebd.). Um dieses Konfliktpotential auszuloten, gilt es nach Müller (2009: 160), zuerst die Differenzen

zwischen den beiden Systemen zu betrachten. Das heisst konkret, dass die „leistungsorientierte Funktionslogik der Schule“ (ebd.) ebenso betrachtet werden muss, wie der „subjekt- und bewältigungsorientierte Ansatz“ (ebd.) der Heimerziehung. So nennt Maykus (2003: 134) als Voraussetzung für eine Kooperationsbeziehung, dass beide Instanzen ihren institutionell geprägten Blickwinkel in der gegebenen Situation erweitern, damit eine gegenseitige Offenheit entstehen kann. Für die Schule bedeutet das, dass sie sich für ausserschulische Zusammenhänge öffnet und sich für die Lebenswelt sensibilisiert. Für die Heimerziehung heisst es ebenso, dass sie sich den schulbezogenen Anforderungen öffnet und eine Sensibilität für die Alltagswelt in der Schule entwickelt, sowie diese in die eigene Erziehungsplanung und – konzepte integriert. Als wichtige Basis gilt dafür eine gute Verständigung zwischen beiden Instanzen. Diese kann gemäss Maykus (2003: 135) durch eine gemeinsame Fortbildung und kollegiale Beratung angeregt werden.

Mit dem Blick auf die Heimerziehung und Bildung wird deutlich, dass die Heimerziehung durchaus als Bildungsort gelten kann, zumal sie ein Ort informeller und non-formaler Bildung ist und mit ihren Bildungsleistungen auf die Lebensbewältigung, Selbstbildung, und die soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabechancen zielt.

Nach Treptow (2009: 25) ist das Heim aber auch ein „Ort des auf Weggehen angelegten Bleibens“ und hat es somit immer auch mit Übergängen zu tun, sei es mit dem Rückkehr in die Herkunftsfamilie, mit dem Übergang in die Volljährigkeit und/oder in das Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Im nächsten Kapitel wird der Frage nachgegangen wie sich einzelne Bildungsaspekte der Heimerziehung auf die Übergangsgestaltung auswirken.

6. Bildungsaspekte der Heimerziehung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein

In diesem Kapitel wird der Bogen zur Ausgangslage der Careleavers gespannt (vgl. Kapitel 3). Es wird betrachtet, ob die Heimerziehung mit ihren Bildungsmöglichkeiten zum Abbau von Bildungsbarrieren im formalen Bildungssystem (Schule/Ausbildung) beitragen kann und inwiefern informelle und non-formale Bildungsaspekte im Übergang von Bedeutung sind, die bereits im Unterstützungsprozess berücksichtigt und aktiviert werden können.

6.1 Abbau von Benachteiligungen im formalen Bildungssystem

Thomas (2012: 46) bezeichnet den Abbau von Benachteiligung im formalen Bildungs- und Ausbildungssystem als Schlüsselaufgabe der Heimerziehung für die Verbesserung der Übergangsbegleitung in ein selbstständiges Leben. Auch nach Müller (2009: 156) gehört die Bearbeitung von Schulproblemen zum Kerngeschäft der Heimerziehung. Er weist darauf hin, dass die Heimerziehung dieser Aufgabe auch erfolgreich nachkommt. So sind die schulischen und beruflichen Perspektiven junger Menschen innerhalb der stationären Jugendhilfe besser einzuschätzen als von jenen, die sich in vergleichbaren Lebensverhältnissen befinden und ohne diese Unterstützung zurechtkommen müssen (vgl. ebd.).

Um die Bedeutung der formalen Bildung innerhalb der Heimerziehung exemplarisch aufzuzeigen, wird an dieser Stelle die Verknüpfung zu Studien mit ehemaligen Heimjugendlichen hergestellt.

6.2 Heimerziehung und ihr Einfluss auf die schulische Bildung

So hält Crain (2012: 237) anhand einer Studie¹³ mit ehemaligen Heimjugendlichen fest, dass die schulische Laufbahn, die vor Heimeintritt meist gefährdet war, während des Heimaufenthalts zum Teil deutlich verbessert werden konnte. Fast alle der befragten Jugendlichen gelang es, während des Heimaufenthalts einen Schulabschluss zu machen. Auch in einer Studie¹⁴ von Schaffner und Rein (2013: 72) konnten einige der Jugendlichen

¹³ Dabei handelt es sich um eine qualitative Studie mit dem Titel: „Ich geh ins Heim und komme als Einstein heraus“, die nach Wirkungen der Heimerziehung fragt (Crain 2012).

¹⁴ Die qualitative und quantitative Studie von Schaffner und Rein (2013: 53) wurde im Rahmen eines Projekts mit dem Titel „Wie gelingt Integration? Jugendliche der internen *Sonderschule des Sonderpädagogischen Zentrums für Verhalten und Sprache* im Übergang von der Schule in Ausbildung und selbständige Lebensführung“ durchgeführt.

den Heimaufenthalt und die besondere schulische Förderung darin¹⁵ für sich als Chance nutzen, um ihre Schulleistungen zu verbessern und somit auch den gesellschaftlichen Erwartungen nachzukommen. So meinte ein Jugendlicher: „Ich bin in der Schule besser geworden, was eigentlich ja der Sinn der Sache war.“ (ebd.)

Köngeter et al. (2012: 272) verweisen auf eine Studie¹⁶ von Zeller (2012), welche die Bildungsprozesse von jungen Frauen aus einer *doppelten Bildungsperspektive* betrachtet und analysiert hat. Sie fragt nach deren Bildungsprozessen und setzt diese in Beziehung zur biografischen Bedeutung und Bildungsrelevanz der Schule und der Erziehungshilfe. Es zeigt sich in dieser Studie, dass die Institution Schule während des gesamten Aufenthalts in der stationären Jugendhilfe und im Übergangsprozess auch zu einer zusätzlichen Belastung werden und biografische Krisen verschärfen kann.

So äusserte eine junge Frau, dass die Schule für sie während der Zeit in der stationären Jugendhilfe eher eine Nebensache darstellte (vgl. Zeller 2012: 110). Ihr war es wichtiger, dass sie sich mit ihren Problemen, die sie mit sich selber und auf Grund von Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie hatte, beschäftigen konnte. Sie fügte an, dass sie eigentlich die Fähigkeit zum Lernen gehabt hätte aber der „Kopf einfach mit anderen Sachen voll“ (ebd.: 111) war. Weiter zeigt diese Studie auf, dass schulisches Lernen erst dann wieder leichter fällt, wenn biografische Bildungsprozesse angeregt werden können (vgl. Köngeter et al. 2012: 272).

In Anlehnung an Höjer und Johansson (2012) erläutern auch Mangold und Rein (2014: 2f.), dass sich die Schule bei jungen Menschen aus der stationären Jugendhilfe sowohl als zusätzliches Problem, als auch ein Ort von positiven Erfahrungen erweisen kann. Um dies zu verdeutlichen, nehmen sie Bezug zu zwei gegensätzlichen Beispielen von Careleavers. Eines davon zeigt auf, dass eine junge Frau mit einer psychischen Thematik durch ihre guten Leistungen in der Schule zu viel positiver Zuwendung kommen konnte. Der schulische Erfolg wirkte sich auch auf andere Lebensbereiche aus und gab ihr als ganze Person ein Gefühl von Anerkennung. Demgegenüber steht eine junge Frau aus einer familiär belasteten Situation und mit Migrationshintergrund, die in der Schule auf Grund von sprachlichen Schwierigkeiten viele abwertende Reaktionen von der Lehrerschaft und den Mitschülern und Mitschülerinnen über sich ergehen lassen musste und als lernschwach

¹⁵ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es sich in diesem Beispiel um ein (Schul-) Heim handelt, welches ein internes sonderpädagogisches Schulangebot hat und sich dadurch von anderen Angeboten ohne internem Schulangebot unterscheidet. Dennoch wird es als Beispiel über die Wirkung der Heimerziehung herbeigezogen.

¹⁶ Die Studie von Zeller (2012) mit dem Titel: „Bildungsprozesse von Mädchen in der Erziehungshilfe“ basiert auf 15 autobiografisch-narrativen Interviews mit ehemaligen Adressatinnen der Erziehungshilfe (vgl. Köngeter et al. 2012: 272).

bezeichnet wurde. Ist letzteres der Fall, kann die Schule auch persönliche Krisen verstärken.

Diese Gegenüberstellung von Studien verdeutlicht, dass sich die formale Bildung in der Heimerziehung unterschiedlich repräsentieren und auswirken kann. Für manche bedeutet dieser Aufenthalt eine Verbesserung ihrer Leistungen im formalen Bildungssystem, bei anderen ist die aktive Teilnahme im formalen Bildungssystem kaum möglich und wird zu einer zusätzlichen Belastung.

So gilt es gemäss Mangold und Rein (2014: 4), Erfahrungen mit der formalen Bildung differenziert zu betrachten. Bezogen auf die Careleavers kann das auch bedeuten, dass manche mehr Zeit in der Jugendhilfe benötigen, um negative biografische Erfahrungen und Bildungsdefizite aufzuarbeiten (vgl. ebd.: 7).

6.3 Heimerziehung und ihre Brückenfunktion in Ausbildung und Arbeit

Nach Müller (2009: 155) kann die Heimerziehung neben der schulbezogenen Unterstützung auch eine Brückenfunktion zur Ausbildung und Arbeit einnehmen.

Die Vermittlungsleistung des Heims erwies sich auch in der Studie von Schaffner und Rein¹⁷(2013: 68) als wichtiger Beitrag, um die bildungs- und erwerbsbezogenen Aussichten zu verbessern. So lässt sich aufzeigen, dass viele der jungen Menschen trotz erschwerter Ausgangslage in eine Berufsbildung vermittelt werden konnten (vgl. ebd.: 58).

Gemäss Schaffner und Rein (2013: 74f.) erhöhen diese Vermittlungsleistungen ohne Zweifel die Chance auf eine Berufsausbildung, was wiederum für die zukünftige berufliche Integration und gesellschaftliche Teilhabe wichtig ist. In Anbetracht der immer unsicher werdenden, risikoreicheren und offeneren Verläufe sind junge Menschen aber auch gefordert, diese Prozesse aktiv mitzugestalten, um sich für die Bewältigung von unsicheren Situationen erhöhte „Orientierungskompetenzen, Kompetenzen zur Steuerung der eigenen Bildungs- und Arbeitsintegrationsprozesse sowie erhöhte Bewältigungskompetenzen“ (ebd.: 75) anzueignen, handlungsfähig zu bleiben und sich allenfalls Unterstützung zu holen.

¹⁷ Im Rahmen des Sonderschulheims besteht explizit der Auftrag, die Jugendlichen in eine nachobligatorische Ausbildung zu vermitteln (vgl. Schaffner/Rein 2013: 54).

6.4 Bedeutung informeller und non-formaler Lernorte im Übergang

Oehme (2009: 263f.) schreibt im Übergangsprozess von der Jugend ins Erwachsensein bzw. in die Berufswelt für eine Kompetenzvermittlung auch informellen und non-formalen Kontexten eine hohe Bedeutung zu, die im weitesten Sinne auch mit der Berufsorientierung zu tun haben. Damit bezieht er sich auf die aktive Teilnahme in Jugendverbänden, Vereinen, Nebenjobs u.a.. Solche Aktivitäten und Verbindungen können einen entscheidenden Einfluss auf die jeweiligen Übergangsverläufe haben. Insbesondere für jene Jugendlichen, die im formalen Bildungssystem Schwierigkeiten haben, sind im Übergang auch ausserschulische Orte wichtig, weil sie sich darin Orientierung, Rat und Unterstützung holen können. Darüber hinaus bieten diese Kontexte den jungen Menschen auch Möglichkeiten, in denen sie erfahren können, was ihnen liegt und was nicht. Wenn sie zusätzliche Unterstützung erfahren und womöglich Realitäten aus der Berufswelt vermittelt bekommen, können sie entscheidende Kompetenzen für den Übergang entwickeln. Zudem ermöglichen diese informellen und non-formalen Lernorte den jungen Menschen Kontakte, die ihnen wiederum Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen. Solche Kontexte erfordern von den Jugendlichen auch, dass sie komplexe Tätigkeiten selbstbestimmt organisieren, Probleme kreativ bewältigen und dadurch Selbstbewusstsein für die eigenen Fähigkeiten entwickeln können.

6.5 Bedeutung sozialer Netzwerke im Übergang

Dass vertrauensvolle Beziehungen zu relevanten Bezugspersonen während des gesamten biografischen Verlaufs eine wichtige Rolle spielen, wurde in der Studie von Schaffner und Rein (2013: 69) deutlich. Die Relevanz der unterschiedlichen Bezugspersonen kann je nach Lebensphase variieren. In manchen Phasen sind die Eltern wichtig, in anderen die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Paten oder Geschwister (vgl. ebd.).

6.5.1 Bedeutung familiärer Beziehungen im Übergang

Im Übergangsprozess, so zeigt sich in der Studie von Schaffner und Rein (2013: 69f.), nahmen aber insbesondere familiäre Beziehungen eine wichtige Bedeutung ein. Selbst wenn Krisen und Überforderungen innerhalb der Familie zum Heimaufenthalt führten, blieben im Unterschied zu lebensphasen-spezifischen Bezugspersonen familiäre Beziehungen meist auch über die Heimphase hinaus bestehen und boten Beständigkeit und Halt. Geschwister spielten insbesondere für die Vermittlung zu Gleichaltrigenbeziehungen eine wichtige Rolle.

In der Studie von Crain (2012: 239) gab es aber auch Fälle, in denen es zu einer Distanz zwischen den Jugendlichen und der Familie kam. Das traf vor allem dort zu, wo die

Beziehung durch schwerwiegende Konflikte belastet war. Manche Jugendliche distanzieren sich während des Heimaufenthaltes gar vollständig von den für sie unerträglichen Beziehungen zu ihren Angehörigen. Wo dieser familiäre Halt fehlte, waren gemäss der Studie von Schaffner und Rein (2013: 70) im Übergang vermehrt Risiken zu erkennen.

6.5.2 Soziale Beziehungen als „Ankerpunkte“ im Übergang

Thomas (2013: 43) betont, dass der Aufbau sozialer Netzwerke und deren Stabilisierung innerhalb der Hilfe zwar keine einfache Aufgabe ist, diese aber als „Ankerpunkte“ für die jungen Menschen im Übergang eine Schlüsselrolle einnehmen können. Das nicht nur in Krisensituationen, sondern auch für die Weiterentwicklung der eigenen Identität und für eine eigenständige Lebensführung. Thomas (2013: 44) erachtet es daher als wichtig, dass tragfähige Beziehungen im Hilfeprozess aufgebaut werden, damit diese auch nach Beendigung der Erziehungshilfe noch verfügbar sind.

Solche positiven Beziehungserfahrungen können insbesondere für die Gruppe der Careleavers eine wichtige Bedeutung einnehmen, zumal viele von ihnen vor Hilfebeginn bereits Beziehungsabbrüche und schwierige Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen erlebt haben (vgl. Sievers et al. 2014: 25f.). Damit die Ablösung aus der Erziehungshilfe gelingt, braucht es gemäss Sievers et al. (ebd.) einzelne Menschen, die sich als Wegbegleiter nach dem Heimaufenthalt zur Verfügung stellen.

6.6 Unterstützungsmodelle im Übergang

In Deutschland und auch in anderen Ländern sind bereits Bemühungen feststellbar, die darauf abzielen, Careleavers in ein selbstständiges Leben zu begleiten, die familiären Netzwerke zu ergänzen oder Alternativen bereit zu stellen (vgl. Thomas 2013: 44). Solche Beispiele für gelungene Übergangspraxen wurden in einem Projekt¹⁸ mit dem Titel: „Was kommt nach der stationären Jugendhilfe?“ (ebd.) zusammengetragen. Einige dieser Übergangsmodelle werden nachfolgend vorgestellt.

Familienarbeit: Wie bereits verdeutlicht wurde, können familiäre Beziehungen und deren Bearbeitung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe eine wichtige Rolle spielen. In manchen Einrichtungen wird dieser Prozess durch Biografiearbeit unterstützt, in anderen ist die Elternarbeit im Speziellen im Übergang in die Selbstständigkeit fest in den Unterstützungsprozess eingebaut. Dabei werden allfällige Konflikte nochmals analysiert, um die Chance auf Verfügbarkeit von familiären Ressourcen zu erhöhen und zugänglich zu

¹⁸ Es handelt sich dabei um ein zweijähriges Praxisforschungsprojekt (2012-2014), welches von der Stiftung Jugendmarke gefördert und in Kooperation mit der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (IGfH) sowie der Stiftung Universität Hildesheim durchgeführt wurde (vgl. Thomas 2013: 46).

machen. Gelingt diese Klärung mit der Herkunftsfamilie, wirkt sich das auch positiv auf andere soziale Beziehungen aus und verringert die Gefahr von sozialer Isolation (vgl. Thomas 2013: 44f.).

Beziehungsbeständigkeit zu Bezugspersonen: In Jugendhilfeeinrichtungen nimmt die Beziehungskontinuität eine unterschiedliche Bedeutung ein. In manchen Einrichtungen werden feste Bezugsbetreuer zugeteilt, in anderen gibt es keine feste Zuweisung. Wenn es zu einem Wechsel in ein anderes Unterstützungssystem kommt, führt das aber meist auch zu einem Betreuerwechsel, was im Widerspruch zu den für Careleavers wichtigen stabilen sozialen Beziehungen steht. Darauf haben bereits einige Jugendhilfeträger in Deutschland reagiert. Eine Einrichtung konnte sich mit den Kostenträgern darauf einigen, dass sie mit einem zeitlich festgelegten Gutscheinsystem eine Nachbetreuung durch die vertraute Bezugsperson anbieten kann. Auf diese Weise bleiben den Careleavers auch nach dem Austritt vertraute Personen erhalten (vgl. Thomas 2013: 44).

Aktivierung einer Vertrauensperson: In der Schweiz arbeitet eine Jugendhilfeeinrichtung mit sogenannten „person of reference“ (Thomas 2013: 45). Bei diesem Modell geht es darum, dass eine Vertrauensperson gefunden wird, die sich für den einzelnen bzw. die einzelne Careleaver verantwortlich fühlt. Es kann sich dabei beispielsweise um eine Person aus der Nachbarschaft der Hilfeinrichtung oder auch um Professionelle handeln, die sich nach dem Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe als Mentor zur Verfügung stellen. Solche Personen können den jungen Menschen in ihrer neuen Lebenssituation ein Gefühl von Stabilität vermitteln und die Chance für die Bewältigung von altersbedingten Krisensituationen erhöhen (vgl.: ebd.).

Netzwerke für Careleavers: In manchen Ländern gibt es bereits Netzwerke für Careleavers, die für den Informationsaustausch und für den Aufbau von sozialen Kontakten initiiert werden (vgl. Thomas 2013: 45). Dabei setzen sich insbesondere Grossbritannien und Irland dafür ein, dass Careleavers so qualifiziert werden, damit sie ihre Vernetzung und Interessenvertretung selber organisieren können (vgl. Sievers et al. 2014: 13). Solche Netzwerke ermöglichen Careleavers miteinander in Verbindung zu treten, sich über ihre Erfahrungen in der stationären Jugendhilfe auszutauschen, was ihnen ein Gefühl von Solidarität vermitteln kann. In diesem Austausch erfahren die jungen Menschen zudem grössere Aufmerksamkeit für ihre Lebenssituation, was wiederum ein Gefühl von Selbstwirksamkeit erzielen und sich positiv auf die persönliche Entwicklung und die individuellen Bildungsprozesse auswirken kann (vgl. Thomas 2013: 45). Solche

Selbstorganisationen der Careleavers können auch für die Stärkung der sozialen Vernetzung eine wichtige Bedeutung einnehmen, wie es auch Sievers et al. (2014: 26) festhalten.

Verlängerte Hilfgewährung: In Norwegen besteht bis zum 23. Lebensjahr der Anspruch auf Erziehungshilfe (vgl. Thomas 2014: 45), womit auch die verlängerte Jugendphase berücksichtigt wird (vgl. Sievers et al. 2014: 13). Kommt es zu einem früheren Hilfeende, muss das von den Jugendämtern detailliert begründet werden. Wird die Hilfe von den Careleavers selber beendet, sind die zuständigen Dienste dennoch dazu verpflichtet, in regelmässigen Abständen Kontakt zu ihnen aufzunehmen, um einen allfälligen Unterstützungsbedarf abzuklären (vgl. Thomas 2014: 45). So sieht die Lage auch in Grossbritannien aus, wo die entsprechenden Ämter die Careleavers zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr jährlich kontaktieren müssen, um nach einem eventuellen Unterstützungsbedarf zu fragen (vgl. Sievers et al. 2014: 13).

Aus dieser Auseinandersetzung wird deutlich, dass in verschiedenen Ländern bereits vielfältige Bemühungen feststellbar sind, die zum Teil auf einer rechtlichen Grundlage basieren oder auch durch Einzelinitiativen entstanden sind. Dieser internationale Vergleich zeigt auf, dass der Übergang aus der stationären Jugendhilfe allgemein als ein komplexer Prozess verstanden wird und der Bedarf an unterschiedlichen öffentlichen Unterstützungsleistungen vorhanden ist (vgl. Sievers et al. 2014: 14). So gilt es auch nach Thomas (2013: 45), den Übergang aus der stationären Jugendhilfe nicht als Hilfeende zu betrachten, sondern als ein weiterführender Prozess, der über die Unterstützung während der stationären Jugendhilfe hinausgeht und die Jugendlichen weiterhin begleitet. Wird dieses Hilfeende zu früh festgelegt, kann das nach Thomas (2013: 45) dazu führen, dass bereits erreichte Entwicklungsschritte und Stabilisierungen gefährdet werden, weil sich die jungen Menschen in diesem Übergang in einer intensiven biografischen Zeit befinden. Angesichts dieser Anforderungen im jungen Erwachsenenalter (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4) wäre nach Thomas (2013: 45) eine längere Unterstützungsgewährung wünschenswert. Nach Sievers et al. (2014: 14) müssten diese auch Entwicklungsschleifen ermöglichen und Rückkehroptionen offen halten.

6.7 Kooperation unterschiedlicher Akteure im Übergang

Der Bedarf einer längeren Unterstützungsgewährung wird anhand der Tabelle 1 zusätzlich bekräftigt. Sie zeigt auf, dass in Deutschland knapp ein Drittel der Careleavers bei Beendigung der Hilfe weder eine Schule besuchen noch eine Ausbildung absolvieren, was mit einer grossen Ungewissheit verbunden ist (vgl. Köngeter et al. 2012: 266).

Altersgruppe	Schule	Ausbildung	weder noch
15- bis Unter-18-Jährige	61%	19%	20%
18- bis Unter-21-Jährige	25%	43%	32%
21- bis Unter-27-Jährige	10%	46%	44%

Tab. 1: Schule/Ausbildung bei Beendigung der Hilfe (in: Köngeter et al. 2012: 266).¹⁹

Ist das der Fall, reicht es gemäss Köngeter et al. (2012: 267) nicht aus, Übergänge nur aus der Perspektive des Systems heraus zu gestalten, welches „die jungen Menschen verlassen, sondern muss auch im Hinblick auf die Bildungs-, Beschäftigungs- und Unterstützungssysteme analysiert werden“, die im Anschluss an die stationäre Jugendhilfe für die Gruppe der Careleavers relevant werden. Nach Köngeter et al. (ebd.) ist davon auszugehen, dass für viele der Careleavers, die über keine schulische oder berufliche Anschlusslösung verfügen, im Übergang ins Erwachsenenleben Angebote zur Beschäftigungsförderung relevant werden. Trifft dieser Fall ein, ist es wichtig, dass die unterschiedlichen Akteure wie die Erziehungshilfe und Beschäftigungsförderung miteinander kooperieren und entsprechende Netzwerke aufbauen, damit den jungen Menschen trotzdem eine Perspektive eröffnet werden kann.

¹⁹ Köngeter et al. (2012: 266) greifen bei dieser Tabelle auf Grund fehlender aktueller Daten auf Daten aus dem Jahre 2005 zurück, die sie zur Veranschaulichung der Lage der Careleavers nach wie vor als aussagekräftig betrachten.

7. Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerung bildet den letzten und abschliessenden Teil dieser Arbeit. Sie gibt nochmals einen Überblick über die in den verschiedenen Kapiteln herausgearbeiteten Wissensbestandteile, woraus auch die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt. Daran anschliessend werden weiterführende Gedanken und ein Ausblick dargelegt.

7.1 Zusammengefasste Erkenntnisse und Beantwortung der Fragestellungen

Fragestellung: *Welche gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen stellen sich Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der stationären Jugendhilfe (Careleavers) in den Übergängen ins Erwachsensein?*

Diese erste Fragestellung kann mit Rückblick auf das zweite und dritte Kapitel dieser Arbeit beantwortet werden. Es zeigt sich, dass nicht mehr von der Vorstellung eines „Normallebenslaufs“ ausgegangen werden kann. Der Verlust von sicheren Erwerbsarbeitsverhältnissen und die erhöhten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt erfordern von den Menschen erhöhte Flexibilität und stetige Weiterentwicklung. Diese Entwicklung wirkt sich auch deutlich auf die Jugendphase aus, weil auch die Schule nicht mehr sicher in die Ausbildung und von dort in die Erwerbsarbeit überleitet. Das hat zur Folge, dass sich die Anforderungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt verschärfen, junge Menschen immer länger im Bildungssystem verweilen und somit den Schritt in die Selbstständigkeit und ins Erwachsensein vor sich her schieben. Als charakteristisch für die Zeit zwischen der Jugend und dem Erwachsensein erweisen sich auch die Teilübergänge wie bspw. der Übergang in Arbeit, eine eigene Wohnung und/oder Partnerschaft. Diese Übergänge, die einst den endgültigen Übergang ins Erwachsensein markierten, können heute allerdings immer wieder rückgängig gemacht werden. Das kann bei den Betroffenen ein Gefühl von Ungewissheit und Orientierungslosigkeit auslösen, weil nicht mehr eingeschätzt werden kann, wie der Schritt ins Erwachsensein erfolgen soll. Wie diese Übergänge schlussendlich bewältigt werden können, hängt im Wesentlichen auch von den vorhandenen Ressourcen ab, über die nicht alle gleichermassen verfügen.

Dies wird auch bei der Gruppe der Careleavers deutlich, die neben den allgemeinen gesellschaftlichen Herausforderungen mit zahlreichen weiteren individuellen Hürden

konfrontiert werden. Als wesentliche Herausforderung erweist sich die Beendigung der stationären Jugendhilfe, die meist auch in die Zeit des jungen Erwachsenenalters fällt. Das bedeutet, dass Careleavers einen zusätzlichen Übergang zu bewältigen haben und tendenziell früher auf eigenen Beinen stehen müssen. Einmal vollzogen, lässt sich dieser Übergang aus dem Heim meist nicht mehr rückgängig machen, womit er sich von anderen Übergängen in der Lebensphase des jungen Erwachsenenalters unterscheidet. Nach der Beendigung der stationären Jugendhilfe, sind die Jugendlichen oft auf sich alleine gestellt, wenn von der Herkunftsfamilie aufgrund belasteter Verhältnisse wenig bis keine Unterstützung zu erwarten ist. Auch geringe oder fehlende Schulabschlüsse, dem Schlüssel zu einer Berufsausbildung, führen zu Benachteiligungen und erschweren den Übergang in das Erwachsensein.

Damit auf die zweite Fragestellung übergeleitet werden kann, erfolgt an dieser Stelle ein Rückblick auf das vierte Kapitel der Arbeit. In diesem Kapitel zeigt sich, dass die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrer Forderung nach einem erweiterten Bildungsverständnis einer einseitigen, das heisst auf Schule fokussierten Betrachtungsweise von Bildung entgegenwirken möchte. Deutlich wird, dass diese Forderung als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel zu verstehen ist, der von den Menschen Flexibilität und stetige Weiterentwicklung erfordert. Daher reicht ein einmaliger Wissenserwerb nicht mehr aus. Diese Entwicklung verlangt nach einer Bildung, die es den Menschen trotz erschwerter und unsicherer gesellschaftlicher Bedingungen ermöglicht, handlungsfähig zu bleiben, wofür die ausschliesslich schulische Bildung nicht mehr ausreicht. Viel mehr benötigt es einen (Selbst-)Bildungsprozess, in dem sich der Mensch fortwährend mit sich und seinen Fähigkeiten, aber auch mit seiner sozialen Umwelt auseinandersetzt, was als „Aneignung von Welt“ oder auch als „Lebensbildung“ bezeichnet werden kann. Damit sich Kinder- und Jugendliche die Welt aneignen können, zeigt sich, dass sie auf vielfältige Gelegenheiten angewiesen die sich zur Konkretisierung in formale, non-formale und informelle Bildungsorte einteilen lassen. Mit dieser Differenzierung wird deutlich, dass auch Orte neben der Schule und der Familie für die Bildung von Kindern und Jugendlichen wichtig sind, die sie im Prozess des Aufwachsens unterstützen und ihnen Orientierung bieten. Deutlich wird auch, dass diese ergänzenden Bildungsorte insbesondere für jene Kinder und Jugendliche eine grosse Bedeutung einnehmen, die auf Grund ihrer sozialen Herkunft über weniger Unterstützungsressourcen verfügen und auch im formalen Bildungssystem zur Risikogruppe gehören, wozu auch Kinder und Jugendliche aus der stationären Jugendhilfe bzw. Heimerziehung zu zählen sind.

Zweite Fragestellung: *Welche Bedeutung und Chance nimmt Bildung innerhalb der stationären Jugendhilfe im Hinblick auf die Übergänge ins Erwachsensein ein?*

Um die Chance und Bedeutung der Bildung in der Heimerziehung aufzuspüren, erfolgt an dieser Stelle ein Rückblick auf Kapitel fünf und sechs.

Heimerziehung, so zeigt sich, kann als Bildungsort bezeichnet werden, zumal es sich um einen pädagogisch arrangierten und somit non-formalen Bildungsort handelt und sie im Zusammenleben des Heimalltags zahlreiche Möglichkeiten zur informellen Bildung bietet.

Diese Vermittlung findet statt:

- in Momenten des alltäglichen Zusammenlebens, in der gemeinsamen Gestaltung von Wohngruppenräumen und darin stattfindenden sozialen Beziehungen
- in der Auseinandersetzung zwischen Bewohnern und Bewohnerinnen, die in der Wohngruppe zusammenleben und darin ihren eigenen Platz finden müssen
- während der Aufarbeitung von belastenden, biografischen Erfahrungen
- innerhalb von klar strukturierten Tagesabläufen
- in Momenten der Offenheit und Ungewissheit, in denen selbsttätige Gestaltung des Raums möglich ist, was wiederum zur Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben dient.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Heimerziehung in ihrer Alltagsgestaltung immer auch mit dem formalen Bildungssystem verbunden ist, weil:

- viele der Kinder- und Jugendlichen Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen im formalen Bildungssystem haben
- meist negative Erfahrungen im schulischen Kontext ein permanentes Thema im Alltag der Heimerziehung darstellt
- und nicht zuletzt, weil Probleme in der Schule häufig auch zur Platzierung in einem Heim führen.

Um Heimerziehung als Bildungsort weiter zu konkretisieren, erweisen sich die *vier Dimensionen* nach Heinz Müller (im Rahmen dieser Arbeit ergänzt durch weitere Positionen) als Möglichkeit. Diese Dimensionen setzt die Heimerziehung um, in dem sie:

- die Sicherung von Grundbedürfnissen gewährleistet, was sowohl für die Selbstbildung als auch für die Beteiligung im formalen Bildungssystem als Voraussetzung gilt
- das Prinzip des „Co-Produktions-Verhältnisses“ aufnimmt, um in Momenten der Beteiligung Erfahrungen von Selbstwert und den Aufbau neuer Selbstkonzepte und Handlungsautonomie zu fördern

- die Vernetzung von unterschiedlichen Bildungs- und Lebensorten wie Schule, Familie und Gleichaltrigenbeziehungen ansteuert und damit den Aufbau von sozialen Netzwerken, sozialer Integration, sowie die Entwicklung von sozialen Kompetenzen begünstigt
- in Kooperation mit der Schule und durch individuelle Lernhilfen zur aktiven Teilhabe im formalen Bildungssystem der Kinder und Jugendlichen beiträgt, was tendenziell zu besseren Lebenschancen führt.

Mit diesen Bildungsleistungen nimmt die Heimerziehung sowohl das Prinzip der Selbstbildung als auch das Ziel der sozialen Integration und der Verbesserung der Teilhabechancen im formalen Bildungssystem auf.

Das sechste Kapitel zeigt, dass sich einzelne dieser Bildungsleistungen auch direkt auf die Übergangsgestaltung aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein auswirken können. Erkenntnisse hierzu liefern unter anderem Studien mit ehemaligen Heimjugendlichen. Sie belegen, dass im Kontext der Heimerziehung die schulischen Leistungen verbessert und Schulabschlüsse erreicht werden können. Darüber hinaus, lassen sich manche Careleavers durch Vermittlungsleistungen der Heime auch in berufliche Anschlusslösungen integrieren. Neben der formalen Bildung wird bezogen auf die Übergangsgestaltung auch deutlich, dass die Vernetzung unterschiedlicher Lebens- und Bildungsorte auch einen bedeutenden Einfluss auf die Übergangsgestaltung einnehmen kann. So zeigt sich, dass non-formale und informelle Orte und somit auch soziale Netzwerke im Übergang ins Erwachsensein massgeblich zum Gelingen beitragen können, wobei insbesondere familiäre Beziehungen hervorzuheben sind. In Anbetracht dessen lässt sich festhalten, dass die Heimerziehung, setzt sie die aufgezählten Bildungsaspekte um, von integrativer Bedeutung ist und zur Verbesserung der Ausgangslage der Careleavers im Übergang ins Erwachsenenalter beitragen kann.

Jedoch zeigt sich auch, dass die aktive Beteiligung innerhalb des formalen Bildungssystems trotz Unterstützung der Heimerziehung nicht für alle gleichermassen erreichbar ist, weil die biografische Belastung bei manchen einfach zu gross ist. Genauso wird deutlich, dass familiäre Netzwerke für den Übergang nicht immer aktiviert werden können, weil Beziehungen zu stark belastet sind. In solch schwerwiegenden Fällen braucht es unbedingt längere Unterstützungsgewährung, damit den jungen Menschen in der ohnehin unsicheren Zeit des jungen Erwachsenenalters die notwendigen Unterstützungsressourcen geboten werden kann. Andernfalls besteht die Gefahr, dass

bereits erzielte Fortschritte nicht nachhaltig gefestigt sind und junge Erwachsene von der Heimerziehung direkt in eine prekäre Lebenssituation geraten. Damit soll nicht die Bedeutung und die Chancen der Heimerziehung als Bildungsort geschmälert werden, sondern den Bedarf einer individuellen und je nach dem auch verlängerten Unterstützungsgewährung verdeutlichen.

7.2 Weiterführende Gedanken und Ausblick

Eines der Ziele dieser Arbeit war es, einen Überblick über die Vielfältigkeit von Bildung und deren Förderung in der Heimerziehung zu geben und mir ist bewusst, dass viele wichtige Aspekte aufgegriffen und in einer weiteren Bearbeitung vertieft werden könnten. Einige davon greife ich an diese Stelle nochmals auf.

In einem ersten Schritt könnten zum Thema „Kooperation Heim-Schule“ bereits umgesetzte Kooperationsmodelle aufgespürt werden. Aus meiner Praxiserfahrung in der Heimerziehung weiss ich, dass sich diese Zusammenarbeit nicht immer einfach gestaltet. Durch eine optimierte Kooperationsbeziehung sehe ich aber eine Chance, Kinder und Jugendliche da abzuholen, wo sie stehen und auf diese Weise die Chance der aktiven Beteiligung im formalen Bildungssystem zu erhöhen.

Weiter sehe ich auch in einer Partnerschaft von Heimorganisationen zu benachbarten Ausbildungsbetrieben eine bedeutende Chance. Um eine mögliche Vernetzungsarbeit zu lancieren, könnte mit umliegenden Ausbildungsbetrieben Kontakt aufgenommen und diese mit den Heimkonzepten vertraut gemacht werden. Durch dieses „Kennenlernen“ könnten unter Umständen auch die Zuschreibungen der „Bildungsferne“ abgebaut werden.

Entsteht eine partnerschaftliche Beziehung, bestünde vielleicht auch eine Möglichkeit, diese Kontakte bei Krisensituationen in der Schule als kurzzeitige Time-Outs oder Praktika zu nutzen. Aus meiner Praxiserfahrung weiss ich auch, dass das „Schnuppern“ in Ausbildungsbetrieben einen grossen Einfluss auf die Motivation der Jugendlichen haben und individuelle Perspektiven eröffnen kann. Insbesondere für „schulmüde“ Jugendliche sehe ich darin Möglichkeiten, um ihnen neue Erfahrungsräume durch die Kombination von Schule und Arbeit zu bieten und sie auf diese Weise für das formale Bildungssystem zu motivieren. Auf diesem Weg könnten sie auch jene informellen Kompetenzen erwerben, die sie für die Bewältigung von erwerbs- bzw. gesellschaftsbezogenen Ansprüchen brauchen.

Mir ist bewusst, dass es für diese Umsetzung auch Betriebe braucht, die sich für eine solche Kooperationsbeziehung bereit erklären, zumal zusätzliche Ressourcen zur Begleitung eingesetzt werden müssten. Sicherlich wäre das neben dem sozialen Engagement auch eine Frage der Finanzierung, die geklärt werden müsste.

Ein anderes mir wichtiges Thema ist die Zusammenarbeit mit den Eltern, welches in dieser Arbeit nur kurz angeschnitten wurde, aber vertiefter behandelt werden sollte. Ich betrachte es als kritisch, wenn diese Beziehungen erst kurz vor Beendigung der Hilfe ins Auge gefasst werden, zumal die „Klärung“ von familiären Schwierigkeiten Zeit braucht. Es muss also ein wichtiges Ziel der Heimerziehung sein, Eltern-Jugendlichen-Beziehung von Beginn an zu reaktivieren und zu fördern.

Für jene Fälle, bei denen die Teilnahme im formalen Bildungssystem und der Aufbau eines unterstützenden Netzwerkes länger Zeit braucht oder nicht möglich ist, erfordert es die Option einer Verlängerung der stationären Jugendhilfe. Auch in dieser Hinsicht finde ich eine weitere und vertiefte Auseinandersetzung sinnvoll, womit bspw. bereits bestehende Modelle für eine verlängerte Unterstützung aufgespürt werden könnten. Dabei würde ich mich in erster Linie auf die Schweiz beziehen. In diesem Zusammenhang käme neben der institutionellen auch die sozialpolitische Komponente ins Spiel. Dabei stellen sich folgende Fragen: Wie kann eine längere Unterstützung der Kinder und Jugendhilfe finanziert werden? Wie lange bzw. bis zu welchem Alter besteht der Anspruch auf Unterstützung der stationären Jugendhilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe?

Nicht zuletzt ist mir im Rahmen dieser Arbeit auch das Ausmass des Bildungsbegriffs deutlich geworden. Eigentlich kann gesagt werden, dass sich der Mensch in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt ununterbrochen in Bildungsprozessen befindet. Ich empfinde die Sensibilisierung für ein erweitertes Bildungsverständnis als wichtig, zumal deutlich wurde, dass informelle Bildungsprozesse einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen leisten und sie darin unterstützt, dass sie sich zu gesellschaftsfähigen jungen Menschen entwickeln können. Neben der Unterstützung im formalen Bildungssystem spreche ich daher auch der gezielten Förderung von informellen Bildungsprozessen in der Heimerziehung eine grosse Bedeutung zu.

Um den Bildungsbegriff für die Heimerziehung zu konkretisieren und all jene Aspekte miteinzubeziehen, und da beziehe ich mich nochmals auf Müller (2009: 157), kann ein theoretischer Rahmen hilfreich sein. Ein Rahmen, der sowohl die sozialpädagogische Perspektive auf Bildung berücksichtigt, als auch der Vielfältigkeit dieses Handlungsfeldes gerecht wird. In diesem Zusammenhang möchte ich mit Bezugnahme auf Müller (ebd.) auf die Ansätze der „Lebensweltorientierung“ von Hans Thiersch und auf „Lebensbewältigung“ von Lothar Böhnisch hinweisen. Darin läge eine Möglichkeit, meine Erkenntnisse in Bezug auf Bildung und Heimerziehung verbunden mit diesen Ansätzen zu konkretisieren und für die Praxis handlungsleitend zu machen.

8. Quellenverzeichnis

- Bock, Karin (2004). Entwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.) Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag. S. 91-106.
- Bohn, Franziska/Kriener, Martina (2009). Partizipation als Bildungsprozess in der Heimerziehung. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Gerald, Rieken/Schlippert, Horst/Spornau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. 1. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag. S. 108-119.
- Chassé, Karl August (2004). Aneignungsstrukturen von benachteiligten Kindern. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag. S. 149-160.
- Crain, Fitzgerald (2012). „Ich geh ins Heim und komme als Einstein heraus“. Zur Wirksamkeit der Heimerziehung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlke, Carolin (2013). Durchblick Care Leaver. Care Leaver auf dem Weg in die Selbstständigkeit. Perspektive junger Erwachsener aus stationären Jugendhilfeeinrichtungen auf ihrem Übergang in ein eigenständiges Leben. In: Zeitschrift für Soziale Arbeit. Sozial Extra. 9 Jg. (10). S. 53-55.
- Galuske, Michael/Rietzke, Tim (2008). „Nicht mehr ganz und noch nicht richtig“- Eine Einleitung. In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hg.). Basiswissen Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 1-8.
- Heidemann, Wilhelm/Greving, Heinrich (2011). Praxisfeld Heimerziehung. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. 1. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007). Wörterbuch der Soziologie. 5. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walther (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2012). Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3. S. 261-276.
- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2014). (i.E.). Bedeutung formaler Bildung in Übergängen ins Erwachsensein. In: Forum Erziehungshilfen (ForE). 17 Jg. (3). S. 1-8.

-
- Maykus, Stephan (2003). Heimerziehung und Schule. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hg.). Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG. Verlag. S. 126-138.
 - Menz, Simone (2009). Familie als Ressource. Individuelle und familiäre Bewältigungspraktiken junger Erwachsener im Übergang in Arbeit. Weinheim/Basel: Juventa Verlag.
 - Müller, Heinz (2009). Heimerziehung und Bildungsgerechtigkeit: Rahmenbedingungen und Anforderungen für die Kooperation mit Schule. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Gerald, Rieken/Schlippert, Horst/Spornau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. 1. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag. S. 149-167.
 - Oehme, Andreas (2009). Jugend im Übergang in Arbeit. In: Schulze-Krüdener, Jürgen (Hg.). Basiswissen Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 3. Jugend. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 252-272.
 - Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2004). Vorwort. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas. Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag. S. 5-8.
 - Papastefanou, Christiane (2008). Kevin noch immer zu Haus: Von Nesthockern im jungen Erwachsenenalter. In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hg.). Basiswissen Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 4. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 51-68.
 - Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2004). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag. S. 9-29.
 - Rätz, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2014). Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
 - Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2013). Jugendliche aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbstständigkeit – Übergänge und Verläufe. Anregungen für die Heimpraxis aus der Perspektive von Adressat/innen. In: Piller, Edith M./Schnurr, Stefan (Hg.). Kinder und Jugendhilfe in der Schweiz. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 53-78.
 - Schulze-Krüdener, Jürgen (2009). Lebensalter Jugend und Soziale Arbeit. Bedingungen des Aufwachsens in der Jugendphase und ihre Konsequenzen für Jugendliche, Jugendforschung und Soziale Arbeit. In: Schulze-Krüdener, Jürgen (Hg.). Basiswissen

- Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 3. Jugend. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 1-42.
- Stanulla, Ina (2003). Die Bedeutung von Vertrauen in der Heimerziehung – eine Skizze. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hg.). Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG. Verlag. S. 95-106.
 - Stauber, Barbara (2009). Im Lichte des scheinbaren Paradoxes – Unterstützung im Übergang Schule – Beruf. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Gerald, Rieken/Schlippert, Horst/Spornau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten. 1. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag. S. 134-148.
 - Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2011). Übergänge in den Beruf. In: Thiersch, Hans/Otto, Hans-Uwe (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG. Verlag. S. 1703-1715.
 - Strahl, Benjamin/Mangold, Katharina/Ehlke, Carolin (2012). Durchblick Heimerziehung. Careleavers- aus stationären Hilfen zur Erziehung in die Selbstständigkeit. In: Zeitschrift für Soziale Arbeit. Sozial Extra. 7 Jg. (8). S. 41-45.
 - Thiersch, Hans (2004). Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 237-252.
 - Thiersch, Hans (2006). Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.). Zeitgemässe Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 21-36.
 - Thiersch, Hans (2009). Perspektiven der Heimerziehung im Horizont von Bildung und Lebenswelt. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Gerald, Rieken/Schlippert, Horst/Spornau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten. 1. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag. S. 33- 51.
 - Thomas, Severine (2013). Durchblick Care Leaver. Keine Zeit für Abenteuer. Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. In: Zeitschrift für Soziale Arbeit. Sozial Extra. 9 Jg. (10). S. 43-46.
 - Treptow, Rainer (2009). Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Gerald, Rieken/Schlippert, Horst/Spornau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten. 1. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag. S. 10-32.
 - Vogel, Peter (2006). Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.). Zeitgemässe Bildung. Herausforderung für

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 14-20.

- Walther, Andreas (2008). Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandartisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hg.). Basiswissen Soziale Arbeit. Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 4. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 10-33.
- Walther, Andreas (2013). Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (Hg.). Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 16-34.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 19-40.
- Zeller, Maren (2009). Bildungsgelegenheiten in der Heimerziehung? In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Gerald, Rieken/Schlippert, Horst/Spornau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten. 1. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag. S. 66-77.
- Zeller, Maren (2012). Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Elektronische Quellen:

- Broder, René/Hächler, Dominik/Jenzer, Cécile/Maag-Streit, Bianca/Müller Jürg/Piccarreta, Susanna/Schaffner, Rolf (2011). Kinder- und Jugendhilfe im Kanton Basel-Landschaft: Bestandesaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Entwurf für das Konsultationsverfahren.
URL: http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/ekd/kjb/kind_jugend/kinder-jugendhilfe_bl.pdf [Zugriffsdatum: 17. April 2014].
- Mack, Wolfgang (2007). Lernen im Lebenslauf - formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). URL: [http://spdnet.sozi.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof. Mack Lernen im Lebenslauf formale, nonformale und informelle Bildung - die mittlere Jugend.pdf](http://spdnet.sozi.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof.%20Mack%20Lernen%20im%20Lebenslauf%20formale,%20nonformale%20und%20informelle%20Bildung%20-%20die%20mittlere%20Jugend.pdf) [Zugriffsdatum: 8. März 2014].
- Rauschenbach, Thomas/Mack, Wolfgang/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Zürchner, Ivo (2004). Konzeptionelle

Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 6.

URL: http://www.akjstat.tudortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindess_u_jugendalter.pdf [Zugriffsdatum: 5. November 2013].

- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2014). Nach der stationären Erziehungshilfe. Care Leaver in Deutschland. Internationales Monitoring und Entwicklung von Modellen guter Praxis zur sozialen Unterstützung für Care Leaver beim Übergang ins Erwachsenenalter. Abschlussbericht für die Stiftung Deutsche Jugendmarke.

URL: http://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Abschlussbericht_Was%20kommt%20nach%20der%20stationären%20Erziehungshilfe%20März%202014.pdf

[Zugriffsdatum: 12. April 2014].

- Thomas, Severine/Sievers, Britta (2012). Nach der stationären Erziehungshilfe. Care Leaver in Deutschland. Internationales Monitoring und Entwicklung von Modellen guter Praxis zur sozialen Unterstützung für Care Leaver beim Übergang ins Erwachsenenalter. Zwischenbericht für die Deutsche Jugendmarke.

URL: http://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Projekt%20Care%20Leaver%20Zwischenbericht%20zum%2001.01.2013_0.pdf

[Zugriffsdatum: 20. Oktober 2013].

- Über die Shell Jugendstudie. Methodik und Tradition der Studie (o.J.). URL: <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/about.html> [Zugriffsdatum: 22. Juni 2014].

- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005). Bildung- ein konzeptioneller Rahmen. URL: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/a-2.html> [Zugriffsdatum: 3. April 2014].

Bachelor-Thesis

Erklärung der Studierenden zur Bachelor-Thesis

Name, Vorname:

Back Bettina
.....

Titel/Untertitel Bachelor-Thesis:

Übergänge aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsensein
.....

Bedeutung und Chancen von Bildung
.....

Begleitung Bachelor-Thesis:

Rein Angela
.....

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor-Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....