

# **Sozialpädagogisches Bildungsverständnis in der stationären Kinder- und Jugendhilfe**

Bildungsorte Heranwachsender und handlungsfeldspezifische Bildungsverständnisse  
im Vergleich

**Bauer Luise**

**Eingereicht bei: Prof. Dr. Olivier Steiner**

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule  
Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Juni/2014 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

## **Abstract**

Im Kontext des gesellschaftlichen Wandels von einer Industriegesellschaft zu einer sogenannten Wissensgesellschaft befasst sich diese Arbeit mit dem aktuellen Bildungsdiskurs in der Sozialen Arbeit. Der Schwerpunkt liegt auf der Frage, welches Bildungsverständnis für den Bereich der stationäre Kinder- und Jugendhilfe formuliert werden kann. Dazu werden unterschiedliche theoretische Bildungsverständnisse vorgestellt, verschiedene Bildungsorte von Heranwachsenden beleuchtet und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und deren spezifische Bildungsverständnisse miteinander verglichen. Wichtigste Erkenntnis ist, die Bedeutung informeller Bildungsprozesse stärker anzuerkennen und Zugänge zu unterschiedlichen Bildungsorten von Heranwachsenden zu ermöglichen und gut miteinander zu vernetzen.

# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Einleitung.....</b>   | <b>6</b>  |
| 1.1 Fragestellungen .....   | 6         |
| 1.2 Aufbau der Arbeit .....   | 6         |
| 1.3 Methodisches Vorgehen.....  | 7         |
| <b>2. Begriffsbestimmung Bildung .....</b>  | <b>8</b>  |
| 2.1 Sozialisation-Erziehung-Bildung.....  | 8         |
| 2.2 Formelle, nicht-formelle, informelle Bildung.....                               | 9         |
| 2.3 Bildungsprozesse.....   | 9         |
| 2.4 Ganzheitlichkeit von Bildung .....  | 10        |
| <b>3. Theoretische Bildungskonzepte .....</b>                                       | <b>12</b> |
| 3.1 Die vier Kapitalformen von Bourdieu .....                                       | 12        |
| 3.2 Bildung als Lebenskompetenz.....  | 13        |
| 3.2.1 Bildung und Bewältigung im Verhältnis.....                                    | 13        |
| 3.3 Die vier Lebenskompetenzen .....  | 14        |
| 3.3.1 Kulturelle Kompetenz .....  | 14        |
| 3.3.2 Instrumentelle Kompetenz.....   | 14        |
| 3.3.3 Soziale Kompetenzen .....   | 14        |
| 3.3.4 Personale Kompetenzen .....   | 15        |
| 3.4 Bildung als Subjektbildung .....  | 15        |
| 3.5 Bildung des Sozialen.....   | 17        |
| 3.6 Bildung als Aneignung.....  | 18        |
| 3.7 Bildung im Adressaten- und Adressatinnenbezug der Kinder- und Jugendhilfe ..... | 20        |
| <b>4. Bildungsorte von Heranwachsenden.....</b>                                     | <b>22</b> |
| 4.1 Familiare Lebensformen.....   | 23        |
| 4.2 Peergroup .....   | 24        |
| 4.3 Schule und Ausbildung.....  | 27        |
| 4.3.1 Schule und Soziale Arbeit im Verhältnis .....                                 | 27        |
| 4.4 Kinder- und Jugendhilfe .....   | 29        |
| 4.4.1 Allgemeines Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe .....          | 29        |
| 4.4.2 Schulsozialarbeit .....   | 30        |
| 4.4.3 Offene Kinder- und Jugendarbeit .....   | 31        |
| 4.4.4 Familienergänzende Betreuung .....  | 33        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Bildungsorten ..</b>                  | <b>36</b> |
| 5.1 Merkmale der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Bildungsorten.....            | 36        |
| 5.2 Bildungsverständnis der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Bildungsorten..... | 37        |
| <b>6. Relevanz für die Soziale Arbeit ..</b>   | <b>42</b> |
| <b>7. Kritische Reflexion.....</b>   | <b>44</b> |
| <b>8. Zusammenfassendes Schlussfazit ..</b>  | <b>47</b> |
| <b>9. Literatur und Quellenverzeichnis.....</b>  | <b>48</b> |
| 9.1 Elektronische Quellen .....  | 50        |

## Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1: Bildung (in: Sturzenhecker/Lindner 2004: 53) ..... 9**

Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hg.) (2004). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.

**Abbildung 2: Schematische Darstellung des Zustandekommens von „chaotischen Momenten“ im Bildungsprozess (in: Bock 2008: 101).....10**

Bock, Karin (2008). Einwürfe 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. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-105.

**Abbildung 3: Lokale Bildungs- und Hilfelandschaften (in: Baier/Deinet 2011: 98).....23**

Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierung für eine professionelle Praxis. 2. Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

# 1. Einleitung

Seit dem 21. Jahrhundert hat sich die Gesellschaft von einer Industriegesellschaft zu einer sogenannten Wissensgesellschaft gewandelt. Durch neue Technologien und die fortschreitende Globalisierung sind Verarbeitung und Produktion von Wissen zu wichtigen Kernkompetenzen geworden (vgl. Müller/Wassilios 2007: 9).

Wissen hat eine neue Bedeutung bekommen. Internationale Vergleichsstudien wie PISA oder OECD lösen öffentliche Bildungsdebatten aus. In den Tageszeitungen finden sich häufig Artikel zu den Themen der richtigen Kinderbetreuung, -Förderung und Bildung.

Das hat nicht nur Auswirkungen auf politischer Ebene, sondern auch auf die Bildungsdiskurse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Die Sozialpädagogik hat sich im Speziellen mit dem Bildungsbegriff auseinander zu setzen. Gerade im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sind die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (z.B. Schulsozialarbeit, offene Kinder- und Jugendarbeit, Heimerziehung, Kindertagesstätten) oft stark mit Bildungsinstitutionen verknüpft. Während die Schule ihren primären Aufgabenbereich in der formellen Bildung hat, agiert die Soziale Arbeit eher im Bereich der informellen und nicht-formellen Bildung. Die Diskussionen zum Verhältnis von Schule und Sozialer Arbeit und deren Bildungsverständnisse gewinnen in der Kinder- und Jugendhilfe immer mehr an Bedeutung. Während in den Handlungsfeldern der Schulsozialarbeit, der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der familienergänzende Betreuungsangebote das Bildungsverständnis seit längerem diskutiert wird, findet sich in der Fachliteratur wenig zum Bildungsverständnis im Handlungsfelder der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In dieser Arbeit wird der Fokus deswegen auf diesen Bereich und dessen Bildungsverständnis gelegt, was zu folgenden Fragestellungen führt:

## 1.1 Fragestellungen

Welches Bildungsverständnis kann für die Sozialpädagogik im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe unter Berücksichtigung des Bildungsdiskurses der Sozialen Arbeit formuliert werden?

Unterfragestellung: Wie unterscheidet sich das Bildungsverständnis der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu anderen Bildungsorten der Sozialen Arbeit?

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung geht es im zweiten Kapitel darum, den Begriff Bildung einzugrenzen und den Ablauf von Bildungsprozessen zu verstehen. Das dritte Kapitel befasst sich mit unterschiedlichen aktuellen Bildungsverständnissen aus sozialpädagogischer Sicht.

Im vierten Teil sind die Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Der fünfte Teil der Arbeit zieht dann einen Vergleich zwischen den verschiedenen Bildungsorten und der stationären Kinder- und Jugendhilfe, wobei versucht wird, ein Bildungsverständnis für diesen Bereich zu formulieren unter Berücksichtigung und Einbezug der aktuell bestehenden

Bildungskonzepte. Im letzten Teil wird die Relevanz für die Soziale Arbeit dargelegt, eine kritische Reflexion angestellt und ein zusammenfassendes Schlussfazit gezogen.

### **1.3 Methodisches Vorgehen**

Als Vorgehen wurde die Methode der Literaturrecherche und -Verarbeitung gewählt. Aktuelle Bildungsdiskurse in der Sozialwissenschaft werden verglichen und aufeinander bezogen, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Die dabei verwendete Literatur stammt aus dem deutschsprachigen Raum und bezieht sich in erster Linie auf die gesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland und der Schweiz.

## **2. Begriffsbestimmung Bildung**

Um Bildung definieren zu können, muss der Begriff in Zusammenhang mit Erziehung und Sozialisation betrachtet werden. Wie im folgenden Kapitel deutlich wird, sind die drei Begriffe eng miteinander verwoben. Erst im Vergleich dieser Begrifflichkeiten ist eine Abgrenzung und Eigenbestimmung des Bildungsbegriffs möglich. Deswegen wird im folgenden Kapitel zuerst die Begriffstriade Sozialisation-Erziehung-Bildung beschrieben, bevor dann eine schärfere Einteilung des Bildungsbegriffes in formelle-, nicht-formelle und informelle Bildung stattfindet. Im Anschluss werden die Abläufe von Bildungsprozessen beschrieben. Abschliessend wird Bildung unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit beleuchtet.

### **2.1 Sozialisation-Erziehung-Bildung**

Grundmann (2001: 63) beschreibt die drei Begriffe wie folgt: „Zusammengenommen werden mit der Begriffstriade „Sozialisation – Bildung – Erziehung“ also Prozesse der sozialen Integration von Individuen in die Gesellschaft umschrieben sowie die sich daraus ergebende Aneignung und Weitergabe von kulturellem Wissen und persönlichen Handlungsbefähigungen, die für die gesellschaftliche Teilhabe funktional und für die Entwicklung der Persönlichkeit förderlich sind.“

Dabei stellt Sozialisation die Grundvoraussetzung für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse dar. Ihre Aufgabe ist es, soziale Bindungen und Beziehungen zwischen den Generationen zu fördern. Es ist die Grundlage menschlicher Interaktion und hat zum Ziel, das alltägliche Zusammenleben in sozialen Beziehungen zu ermöglichen. Erziehung und Bildung sind dabei als Teilmengen von Sozialisation zu verstehen. Wobei Erziehung das Ziel der Sozialintegration und Bildung den Erwerb individueller Handlungsbefähigungen anstrebt (vgl. Grundmann 2001: 65).

Es ist sehr schwer, die verschiedenen Bildungsverständnisse in einer einzelnen Definition von Bildung zusammen zu fassen, deswegen werden in den folgenden Kapiteln die Bildungsformen und Bildungsprozesse konkreter beschrieben.

## 2.2 Formelle, nicht-formelle, informelle Bildung

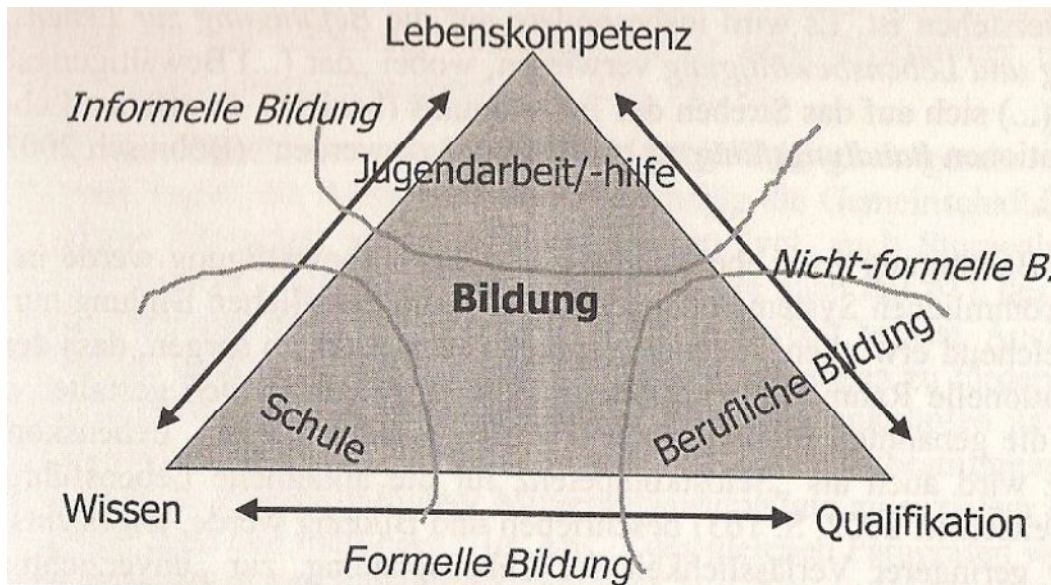


Abbildung 1: Bildung (in: Sturzenhecker/Lindner 2004: 53)

Hilmar (2004: 53) unterscheidet drei Formen der Bildung. Als erstes die *formelle Bildung*, worunter alle Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsysteme zu verstehen sind, die das Erreichen eines Leistungszertifikat zum Ziel haben. Als zweites die *nicht-formelle Bildung*, worunter Bildungs- und Erziehungsangebote zu verstehen sind, die freiwilligen Charakter haben. Als drittes die *informelle Bildung*. Hierunter werden all jene Bildungsprozesse verstanden, die sich ungeplant im Alltag ergeben, zum Beispiel in der Freizeit, auf der Arbeit oder in der Familie. Formelle und nicht-formelle Bildung bauen auf der informellen Bildung auf (vgl. ebd.: 53).

Hilmar (2004: 53) beschreibt ausserdem Handlungsfelder, in denen die verschiedenen Bildungsformen stattfinden. In der Schule liegt der Fokus auf dem Wissenserwerb, dort finden hauptsächlich formelle und informelle Bildungsprozesse statt. Während in der Kinder- und Jugendhilfe primär informelle und nicht-formelle Bildungsprozesse zu finden sind, die die Aneignung von Lebenskompetenzen zum Ziel haben. Als dritten Bereich beschreibt Hilmar die berufliche Bildung, bei der der Erwerb von Qualifikationen im Zentrum steht. Hier finden formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse statt (vgl. Abb.1).

## 2.3 Bildungsprozesse

Um zu verstehen wie Bildung funktioniert, wird in diesem Teil der Bildungsprozess in den Fokus genommen. Bock (2008: 100) beschreibt Bildungsprozesse wie folgt:

Bildungsprozesse lassen sich beschreiben als der Weg, den ein Subjekt zur Perspektivenerweiterung seiner Weltansicht beschreitet (...). Somit sind Bildungsprozesse immer mit Wandlungsprozessen verknüpft, die jeweils die - vor dem Einschlagen des Weges –

bestehende Weltsicht sowie letztlich die Selbstsicht verändern. Hier durchlebt das Subjekt einen qualitativen Sprung von einer nomischen Ordnung zu einer anderen.

Diese „Neuordnung“ von sich selber beschreibt Bock (2008: 100) als „chaotischen Moment“. Sie fokussiert damit den Zusammenhang der oben beschriebenen drei Bildungsformen (formelle, nicht-formelle, informelle Bildung). Sie bewegen sich im Spannungsfeld der sich neu ordnenden Welt- und Selbstansicht (vgl. ebd.: 100).

Die folgende Grafik stellt den Ablauf schrittweise dar.

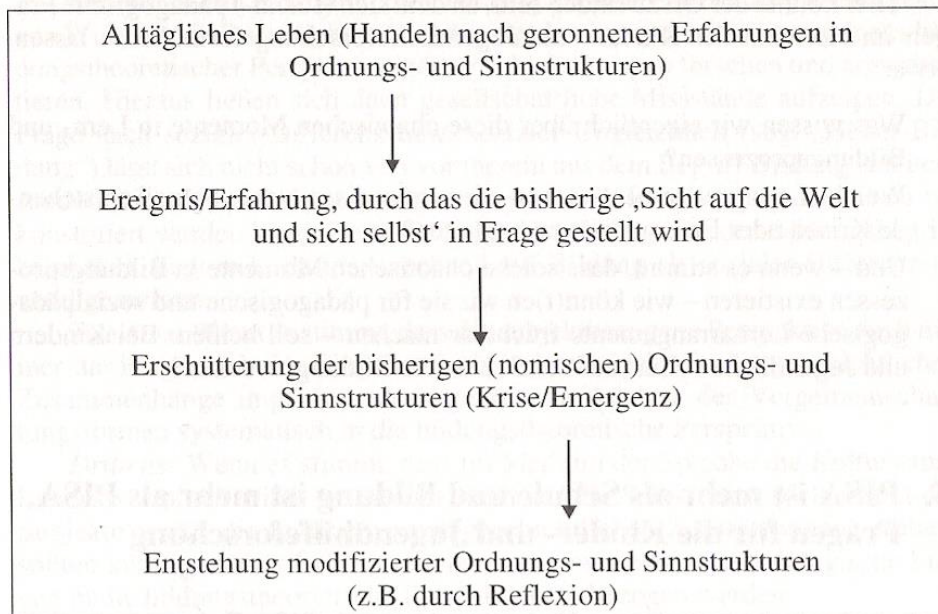


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Zustandekommens von „chaotischen Momenten“ im Bildungsprozess (in: Bock 2008: 101)

Die Grafik macht deutlich, dass Bildungsprozesse durch neue Erfahrungen oder Ereignisse ausgelöst werden. Erst dann wird das bisherige Ordnungssystem erschüttert und das Individuum muss sich in ein neues Verhältnis zu sich selber und zu der Welt setzen, um neue Ordnungs- und Sinnstrukturen zu entwickeln. Dieser durch Selbstreflexion entstehende Bildungsprozess wird in Kapitel 3 genauer beschrieben.

Bildungsprozesse sind immer auch Wandlungsprozesse, die eine Perspektivenerweiterung zur Folge haben. Sie sorgen für eine neue Sicht auf die Welt, die eigenen Biografie und die Identität (vgl. Bock 2008: 101).

Im nächsten Kapitel wird auf die Ganzheitlichkeit von Bildung hingewiesen, die zeigt auf welchen Ebenen Bildungsprozesse angeregt werden können.

## 2.4 Ganzheitlichkeit von Bildung

Schon Pestalozzi verfolgte ein ganzheitliches Bildungsverständnis in dem er Kopf, Herz und Hand als die drei Hauptkomponenten für gelingende Bildungsprozesse beschrieb (vgl. Thiersch 2008: 242).

Oerter geht ebenfalls von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis aus. Er versteht Ganzheitlichkeit, ähnlich wie Pestalozzi, auf die Person bezogen als eine Einheit von Körper, Psyche und Geist. Oerter sieht in Bildung nicht nur das Erbringen von Schulleistungen, sondern eine generelle Entwicklungsaufgabe, deren erfolgreiche Bewältigung ein Bindeglied zwischen Kultur und Individuum darstellt und mit zur Identitätsentwicklung beiträgt (vgl. Oerter 2007: 133f.)

Bildung ist also ein ganzheitlicher Prozess der, wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, in Zusammenhang mit Sozialisation stattfindet.

### 3. Theoretische Bildungskonzepte

Dieses Kapitel beginnt mit den Kapitalformen von Bourdieu und wie die Kapitale in Zusammenhang mit Bildung gesetzt werden können. Anschliessend werden vier Bildungskonzepte vorgestellt: Bildung als Lebenskompetenz, Bildung als Subjektbildung, Bildung des Sozialen und Bildung als Aneignung. Zum Schluss wird unter dem Aspekt der Kinder- und Jugendhilfe der Bezug zu den Adressaten und Adressatinnen in den Blick genommen.

#### 3.1 Die vier Kapitalformen von Bourdieu

Kapital bedeutet nach Bourdieu im Allgemeinen „soziale Energie“. Wird Kapital erworben, steht es einzelnen Personen oder Gruppen in materieller oder verinnerlichter Form zur Verfügung. Nach Bourdieu kann dieses Kapital auf verschiedene Weise akkumuliert oder vererbt werden (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 157f.).

Bourdieu unterscheidet vier Arten von Kapitalen. Das ökonomische, das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 159). Dabei ist das ökonomische Kapital das Wichtigste und liegt allen anderen Arten zu Grunde. (vgl. ebd.: 161). Unter dem ökonomischen Kapital ist Folgendes zu verstehen: „Zum ökonomischen Kapital zählen alle Formen des materiellen Besitzes, die in der Gesellschaft mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können.“ (ebd.: 161)

Das zweite für den Bildungsaspekt wichtigste Kapital ist das Kulturelle. Hierbei werden drei Kristallisationsformen unterschieden. Zur ersten Form gehören Bücher, Kunstwerke, Bilder und technische Instrumente. Da sich diese Güter in Geldbeträgen ausdrücken lassen, können sie leicht in ökonomisches Kapital konvertiert werden. Anders hingegen ist es mit der zweiten Form. Dazu zählen kulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums. Diese Form lässt sich nicht durch Geld ausdrücken. Da hierbei persönliche Bemühungen gemeint sind, wird diese Form auch als Bildung bezeichnet (vgl. ebd.: 162f.). Unter der dritten Form des kulturellen Kapitals sind Abschlusszeugnisse und Bildungstitel zu verstehen (vgl. ebd.: 164).

Die Verbindung von Erziehung, Bildung und Sozialisation, wie sie im Kapitel 2.1 beschrieben ist, wird auch in diesem Zusammenhang deutlich. Nach Fuchs-Heinritz/König (2005: 163) beeinflusst die Herkunft das kulturelle Kapital entscheidend. Der Erwerb von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten hängt stark mit der Herkunftsfamilie zusammen. Erziehung, Milieu und regionaler Bezug können den Erwerb des kulturellen Kapitals begünstigen oder erschweren. Das hat dementsprechende Auswirkungen auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Da Bildung ein Kapital ist und Kapitale vererbbar sind, trägt das kulturelle Kapital zur Reproduktion sozialen Ungleichheit bei (vgl. ebd.: 165).

Das dritte Kapital von Bourdieu ist das soziale Kapital. „Das soziale Kapital besteht aus Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Informationen zu bitten sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen, sich durchzusetzen.“ (ebd.: 166)

Kapitalorte sind hierbei soziale Beziehungen und Netzwerke wie Freundschaften und Gruppenzugehörigkeiten (z.B. Vereine). Diese Beziehungen müssen gepflegt und aufrecht erhalten werden, was zur Folge hat, dass das soziale Kapital ständig erneuert wird. Dieses Kapital lässt sich ebenfalls wieder auf das ökonomische beziehen, da das soziale Kapital in erster Linie dazu dient, das ökonomische und kulturelle Kapital zu sichern, denn das Schaffen und Erhalten von Sozialbeziehungen wird dann eingegangen, wenn ein entsprechender Nutzen absehbar ist (vgl. ebd.: 166f.).

Das vierte und letzte Kapital ist das symbolische. Hierzu zählen soziale Anerkennung, soziales Prestige und die Verfügbarkeit von Statussymbolen (vgl. ebd.: 169).

In diesem Kapitel ist deutlich geworden, dass das ökonomische Kapital das grundlegende ist, auf das sich alle anderen Kapitale beziehen und davon abhängig sind. Für den Bildungsaspekt aber, ist das kulturelle Kapital und dessen Reproduktion ein ebenso bedeutender Teil. Die folgenden Kapitel zeigen unterschiedliche aktuelle Bildungskonzepte auf.

### **3.2 Bildung als Lebenskompetenz**

Lebenskompetenzen können als Grundlage zur Lebensbewältigung verstanden werden. Das heisst Kinder und Jugendliche eignen sich Fähigkeiten und Fertigkeiten an, damit sie handlungsfähig sind ihr Leben selber zu bewältigen. Unter dem Aspekt Bildung geht es dabei in erster Linie um Förderung der Eigenaktivität, Selbstbildung und Mündigkeit (vgl. Hilmar 2004: 54).

Bevor genauer beschrieben wird, aus welchen spezifischen Kompetenzen sich Lebenskompetenz zusammensetzt, soll die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Bewältigung beantwortet werden.

#### **3.2.1 Bildung und Bewältigung im Verhältnis**

Davon ausgehend, dass Lebenskompetenzen eine gelingende Lebensbewältigung zum Ziel haben (vgl. Kapitel 3.2), stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Bewältigung. Die beiden Begriffe bilden einerseits einen Gegenpol zueinander, sind aber andererseits voneinander abhängig. Bildung verweist auf einen universell gültigen Anspruch eines normativen Kulturbegriffs. Bewältigung im Zusammenhang mit Lebenskompetenzen ist auf den Bereich der Alltagskultur ausgelegt (vgl. Kaiser 2011: 43).

Macke 2006, zit. nach Kaiser (2011: 34) beschreibt die Abhängigkeit beider Begriffe zueinander wie folgt: „So sei Bildung ohne gelungene Bewältigung im Alltag nicht denkbar, während Bewältigung als „Kultivierung eines ‚gelingenderen Alltags‘“ auf Bildung angelegt sei.“

Die beiden Begriffe sind also nicht hierarchisch, sondern ebenbürtig voneinander abhängig.

### **3.3 Die vier Lebenskompetenzen**

Rauschenbach (2009: 94f.) geht von vier Dimensionen aus, die Bildung umfassen. Ziel dabei ist es, die unterschiedlichen Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsmodalitäten in ihrer Bedeutung für die einzelnen Dimensionen ins Verhältnis zueinander zu setzen. Hierbei stützt er sich auf das kategoriale Gerüst von Jürgen Habermas und seiner Theorie des kommunikativen Handelns. Habermas unterscheidet verschiedene Reproduktionsprozesse, die in weitere Bereiche unterteilt sind. Aus den drei Bereichen der symbolischen Reproduktion von Habermas leitet Rauschenbach folgende vier Weltbezüge ab: kulturelle, materielle, soziale und subjektive Welt. Rauschenbach versteht Bildung als ein Prozess des Kompetenzerwerbs, der Weltaneignung zum Ziel hat. Deswegen beschreibt er die vier Weltbezüge auch als vier Kompetenzen, die im Folgenden genauer erläutert werden.

#### **3.3.1 Kulturelle Kompetenz**

Die kulturelle Kompetenz ist zu vergleichen mit dem kulturellen Kapital von Bourdieu (vgl. Kapitel 3.1). Bei dieser Kompetenz geht es um die Weitergabe des kulturellen Erbes einer Gesellschaft an die nachwachsende Generation. Während dieser Prozess in der Menschheitsgeschichte meist informell in der Familie und dem Alltagsgeschehen stattfand, ist diese Aufgabe heute spezifisch der Schule zugeschrieben. In der heutigen Zeit wird die Vermittlung von kulturellen Kompetenzen durch Bildungsorte wie Museen, Bibliotheken und Medien aller Art ergänzt (vgl. Rauschenbach 2009: 96).

#### **3.3.2 Instrumentelle Kompetenz**

Die zweite Dimension ist die materielle Welt. Habermas nennt es materielle Reproduktion, Rauschenbach schlägt den Begriff instrumentelle Kompetenz vor (ebd.: 97). Anders als bei Bourdieus ökonomischem Kapital ist hier nicht der ökonomische Wert im Sinne der Existenzsicherung gemeint, sondern materiell-dingliche Fähigkeiten. Also alltagspraktische Kompetenzen zur Aneignung der Welt. Das können haushalts- und lebenspraktische Tätigkeiten wie, Handarbeit, körperliche oder instrumentelle Arbeiten sein oder auch ökonomische, rechtlich und medizinische lebenspraktische Grundlagen (ebd.: 98).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat hier eine besondere Bedeutung, da Bildungsorte wie Familie, Kindergarten, Jugendarbeit und berufliche Ausbildung zentrale Bildungsorte für den Erwerb von instrumentellen Kompetenzen sind (ebd.: 98).

#### **3.3.3 Soziale Kompetenzen**

Bei Bourdieu ist das soziale Kapital eher auf die Menge und Qualität sozialer Beziehung zu beziehen (vgl. Kapitel 3.1) bei Rauschenbach steht der Kompetenzgedanke des sozialen Lernens stärker im Vordergrund.

„Dabei geht es gewissermaßen um eine individuelle und um eine gesellschaftliche Komponente, d.h. auf der einen Seite um die Fähigkeit, sich selbst zu seiner sozialen Mitwelt ins

Verhältnis zu setzen, über eine kommunikative Kompetenz zu verfügen und verständigungsorientiert handeln zu können.“ (ebd.: 99)

Dazu gehören auch zivilgesellschaftliche Kompetenzen wie politische Bildung und Demokratiefähigkeit, die es Menschen ermöglicht als mündiger Bürger oder mündige Bürgerin partizipativ an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Lern- und Bildungsorte sind hier sowohl schulische als auch ausserschulische Felder (vgl. ebd.: 99f.).

### **3.3.4 Personale Kompetenzen**

Was Habermas als Sozialisation bezeichnet, beschreibt Rauschenbach als personale Kompetenz. Hiermit sind subjektive Fähigkeiten gemeint. Es geht um ein selbstreflexives Lernen, sich selber als Person wahrnehmen, anerkennen und wertschätzen können (vgl. Rauschenbach 2009: 100).

„Es umspannt die Fähigkeit, mit sich selbst als Person und mit der großen Bandbreite der eigenen Emotionalität umgehen zu können (...).“ (ebd.: 100)

Statt dem Argument „ich bin halt so“, liegt die Kompetenz hier darin sich selber reflektieren zu können.

Die vier Dimensionen und deren vier Kompetenzen von Rauschenbach zeigen ein aktuelles Bildungsverständnis auf und richten den Blick auf wichtige Lebenskompetenzen, die an verschiedenen Bildungsorten erworben werden können.

Hilmar (2004: 55) sieht den Bildungsort für Lebenskompetenzen im Bereich der informellen Bildung also vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kapitel 2.2). Kinder- und Jugendarbeit hat demnach die Aufgabe, Räume und Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen, um Bildungsprozesse anzuregen. Die Kinder und Jugendlichen sollen bei ihren Interessen abgeholt werden und selbstbestimmt mitgestalten können. Die Umwelt der Kinder und Jugendlichen kann also bildungsanregend gestaltet werden, ob und wie diese Angebote genutzt werden, ist jedoch nicht plan- oder steuerbar (vgl. ebd.: 55).

### **3.4 Bildung als Subjektbildung**

In diesem Kapitel wird Bildung als Subjektbildung, als ein weiteres Bildungskonzept vorgestellt. Der Begriff Subjektbildung wurde massgeblich von Albert Scherr geprägt. Scherr (2004: 89) versteht Subjektivität als eine nicht selbstverständliche Eigenschaft von Individuen, sondern als Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit von Individuen, dass durch soziale Rahmenbedingungen beeinflusst und entwickelt wird.

Subjektbildung ist ebenfalls von äusseren Einflüssen geprägt, die durch sozialisatorische Prozesse angeeignet werden und eine wichtige Voraussetzung für das soziale Zusammenleben darstellt. Die Betrachtung alleine wäre jedoch zu einseitig, Subjektbildung ist ebenso eine Eigenleistung der sich bildenden Person. Dabei ist das Individuum von individuellen psychischen Strukturen abhängig. Es ist also zwischen äusserer Einwirkung durch pädago-

gische Wissensvermittlung und subjektiver Aneignung von Wissen zu unterscheiden (vgl. Scherr 2004: 90).

Wie bei der Sozialisation gilt auch für Bildungsprozesse: „Sozialisation und Bildung sind sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbare, sondern geschehen der Möglichkeit nach immer dann, wenn Individuen an Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen, die dazu geeignet sind, Veränderung im Individuum auszulösen.“ (Scherr 2004: 90)

Wie in Kapitel 3.3. wird auch in diesem Zitat deutlich, dass Bildungsangebote nicht per se auch Bildungsprozesse beim Individuum auslösen und, dass Subjektbildungsprozesse im alltäglichen Kontext oft nicht planbar sind. „Scherr betont, dass Bildung demnach angeregt und ermöglicht aber nicht vermittelt werden kann. Darauf folgt für ihn, dass eine subjektorientierte Bildung an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten ansetzen und darauf zielen muss, Kinder und Jugendliche zu einer bewussteren Gestaltung ihrer Lebenspraxis zu befähigen.“ (Scherr 2002, zit. nach Kaiser 2011: 42)

Es kann theoretisch zwischen Lern- und Bildungsprozessen unterschieden werden. Während Lernen als funktional, abrufbares Wissen zu verstehen ist, haben Bildungsprozesse die Qualität von identitätsstiftenden Selbst- und Weltverständnissen. Allerdings spielen Subjektbildungs- und Lernprozesse in der praktischen Aneignung meist zusammen (vgl. Scherr 2004: 91).

Wie in Kapitel 3.3.3 von den sozialen Kompetenzen die Rede ist, so versteht auch Scherr ein reflexives Sich-zu-sich-Verhalten als Voraussetzung für Subjektbildung. Scherr unterteilt in seinem Subjektbildungskonzept vier Dimensionen. Die *Subjekt-Werdung*, worunter die Selbstwirksamkeitserfahrung sowie Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten für selbstbestimmtes Handeln zu verstehen ist. Die *Selbstachtung*, die durch soziale Anerkennung oder Missachtung zu der Entwicklung eines Selbstwertgefühls und Selbstkonzeptes führt. Das *Selbstbewusstsein*, was als ein rational begründetes Selbstverständnis und das Wissen über die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse, zu verstehen ist. Und zuletzt die *Selbstbestimmung* als Entwicklung einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung unter dem Aspekt gesellschaftlicher Möglichkeiten und Zwänge (vgl. Scherr 2002, zit. nach Kaiser 2011: 42).

Subjektbildung findet also immer im reflexiven Verhältnis zu sich selber statt. Wenn also das Ziel ist, Subjektbildung anzuregen, beispielsweise durch literarische Texte, gestalterische und musikalische Ausdrucksformen oder Ähnliches, sind diese Angebote „(...) dann, und nur dann, relevant für Prozesse der Subjektbildung, wenn sie den Möglichkeitsraum solcher Reflexivität erweitern, also Alternativen zu eingespielten Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern aufzeigen sowie zu einer sachlichen Fundierung und zur Differenzierung der Kategorien der Selbst- und Weltwahrnehmung beitragen.“ (Scherr 2004: 92) Dabei hängt die Grösse des Selbstwertgefühls und des Kompetenzbewusstseins nach

Scherr (2004: 92) stark davon ab, wie gross die Fähigkeit und Bereitschaft ist, sich reflexiv mit neuen Wissensbeständen und oder Ausdrucksformen auseinander zu setzen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Theorie der Subjektbildung auf verschiedenen Dimensionen aufbaut. Zwar ist Subjektbildung eine Eigenleistung des Individuums, das sich durch das reflexive Verhältnis zu sich selbst und der Umwelt bildet, aber die sozialen Bedingungen beeinflussen die Bildungsprozesse ebenso durch eröffnen oder verschliessen von Möglichkeitsräumen. Individuelle Bildungsprozesse müssen also auch immer im Kontext individueller, sozialer Milieuerfahrungen und unter Strukturen sozialer Ungleichheit betrachtet werden (vgl. ebd.: 92).

Welche Bedeutung hierbei die Herkunftsfamilie hat, wird im nächsten Kapitel vertiefter dargestellt.

### **3.5 Bildung des Sozialen**

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Bildungschancen sind heute unumstritten. Bereits im Kapitel 3.1, wo Bourdieus Kapitale beschrieben sind, sowie im vorherigen Kapitel ist die Bedeutung dieses Zusammenhangs verdeutlicht worden.

Sting setzt genau diesen Einfluss und die Verhältnisse von familiärer Herkunft, schulischen und ausserschulischen Bildungsorten in den Fokus. Er beginnt seine Einführung in sein Bildungskonzept mit einem Blick in die Vergangenheit und verweist auf die Zeit, wo Bildung noch nicht in Form von Schule vermittelt wurde, sondern ausschliesslich im sozialen Umfeld stattfand. Selbstbildung als Sich-Bilden fand ausschliesslich im familiären Rahmen statt und waren informelle, also ungeplante Lernprozesse, die starken Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung hatten (vgl. Sting 2004: 77).

Sting unterscheidet in seiner Theorie der sozialen Bildung drei Dimensionen. Bei der soziokulturellen Perspektive stehen vor allem die Herkunftsfamilie und die Erfahrungen im ausserschulischen Kontext im Vordergrund. Hierbei geht es um soziale Praktiken die sozialisatorisch und informell erworben werden. Dazu zählen Sprach- und Lesekompetenzen, Essgewohnheiten, Mediennutzung, Haushaltsarbeit, also Rituale, Haltungen und Wertvorstellungen, die in der Familie oder im ausserschulischen Umfeld vorgelebt werden. Für den schulischen Erfolg ist auch massgeblich, welche Einstellung die Familie oder nahe Bezugspersonen zur Bildung haben. Es spielt eine zentrale Rolle, wie die Eltern zum Statuswerb oder Erhalt stehen (vgl. Sting 2004: 97). „Die informelle Bildung weist je nach Herkunft eine unterschiedlich grosse Affinität zu diesen Leitorientierungen auf, die den Erwerb von erfolgsversprechenden Bildungsabschlüssen mehr oder weniger begünstigt.“ (Sting 2004: 79)

Sting vergleicht diese Perspektive mit dem kulturellen Kapital von Bourdieu (vgl. ebd.: 79).

Die zweite Perspektive ist die sozialstrukturelle. Hierbei stehen der soziale Status und die soziale Anerkennung im Fokus. Sting geht davon aus, dass die Menschen ein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und einem positiven Selbstwertgefühl haben. Diese beiden Bedürfnisse hängen aber von der biografischen Situation ab. Gerade im Jugendalter, wo sich die Persönlichkeit entwickelt, wirken sich soziale Benachteiligung wie sozialer Druck und soziale Belastungen negativ auf das Selbstwertgefühl aus. Aber auch negative Schulerfahrungen können Risikofaktoren sein. Beide Seiten, die Schule und ihre Förderung kognitiver Kompetenzen sowie außerschulische Lebenssituation von Schüler und Schülerinnen, müssen berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 80). Die dritte Perspektive interaktive bzw. Gesellschaftsperspektive nimmt den außerschulischen Blickwinkeln in den Fokus. Neben dem Bildungsort Schule wird hier die Peergroup als wichtiger Bildungsort betont. Die Peergroup stellt eine Bildungsressource dar, in der informelle Bildung unter Gleichaltrigen stattfindet. Auch hier ist die Einstellung des Freundeskreises zum Bildungserfolg bedeutsam genauso wie die kommunikativen Kompetenzen oder Norm- und Wertvorstellungen der Gruppe. Gerade im Jugendalter trägt die Peergroup stark zur Identitätsbildung bei. Die Peergroup kann Widersprüche zwischen Anforderungen der Gesellschaft und Bedürfnissen oder Lebensbedingungen einzelner Subjekte ausgleichen, indem gruppeneigenen Rituale ein Gefühl der Gemeinsamkeit vermitteln und Handlungsorientierung bieten. Sie übernimmt eine Vermittlungsfunktion zwischen Subjekt und Sozialem. Soziale Bildung nimmt also auch außerschulische Kontexte in den Blickwinkel und geht auf Interaktionsdynamiken in informellen Gruppen ein (vgl. ebd.: 82).

### **3.6 Bildung als Aneignung**

Michael Winkler (2004: 85) sieht den Aneignungsprozess in starker Abhängigkeit zu herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen. Sie können Bildungsprozesse sowohl fördern als auch erschweren oder sogar zerstören, was in folgendem Zitat von Winkler (2004: 85) veranschaulicht wird:

(...) pädagogische Probleme der Sozialpädagogik gründet in den gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen, welche den Aufbau der Person, ihre Entwicklung zu einem gesellschaftlich handelnden und auf gesellschaftliche Bedingungen wirkenden Subjekt ermöglichen. Sozialpädagogik hat also mit der Veränderung der pädagogischen Problemstruktur zu tun, welche die Gesellschaftlichkeit als Moment des Bildungsprozesses berührt und in diesem integriert werden muss.

Der Einfluss von gesellschaftlichen Strukturen ist ein wichtiger Aspekt, den es rund um die Bildungsdiskussion zu berücksichtigen gilt. Eine Tatsache ist jedoch, dass soziale und kulturelle Strukturen einer Gesellschaft stark verankert und wenig beeinflussbar sind (vgl. ebd.: 85), weswegen der Fokus in diesem Teil auf die erzieherischen Möglichkeiten gelegt wird.

„Erziehung bedeutet Ermöglichung und Organisation von Bildung“ (ebd.: 83), ist eine Aussage Winklers, womit er der Sozialpädagogik eindeutig einen Bildungsauftrag zuschreibt. Was aber ist hier unter Bildung zu verstehen? Winkler nutzt die Metapher einer Bühne, um seine Bildungsverständnis zu beschreiben. Eine Bühne und Material, das Kindern und Jugendlichen zur Verfügung gestellt wird, mit dem sie sich spielerisch selber finden und Rollen ausprobieren können. Etwas abstrakter formuliert, ist es das Bereitstellen von Raum und Möglichkeiten. Beim Nutzen der Räume kann die Sozialpädagogik eine begleitende Rolle einnehmen. (vgl. Jantzen 2003, zit. nach Winkler 2004: 83). Wie in den vorherigen Kapiteln wird auch in der Theorie der Aneignung davon ausgegangen, dass nur Möglichkeiten für Aneignungsprozesse zur Verfügung gestellt werden können, ob und wie diese genutzt werden bleibt offen: „(...) ist Erziehung, die Organisation von Aneignung betreibt, strukturell ein in ihrem Ausgang und Ergebnis notwendigerweise offener Prozess.“ (Winkler 2004: 84) Es bleibt die Frage zu klären, was genau unter Aneignung zu verstehen ist und wie günstige Bedingungen für Aneignung geschaffen werden können. Hierzu folgende Definition von Aneignung nach Winkler (2004: 92):

Aneignung in der lebendigen, praktischen Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen psychischen Organisation und der Organisation von Kultur ist ein Prozess der – aus der Sicht der Person – nicht nur nach innen gerichtet ist, sondern in der Veränderung des Außen vollendet wird. Es geht um Selbstkonstitution im Medium gesellschaftlicher und kultureller Möglichkeiten, insofern um eine Form der Vergesellschaftung und Kultivierung als eigener Leistung des Subjektes. Sie gelingt nur dort, wo sich das Subjekt mit seiner Aneignungsleistung, d.h. in seiner Eigenheit und Eignung präsentieren und wirksam werden kann. (Selbst-) Wirksamkeit stellt mithin den Abschluss und insofern den Indikator für gelungene Aneignung dar.

Das Zitat macht deutlich, dass sich Individuen immer im Verhältnis mit gesellschaftlichen Bedingungen sehen und damit auseinandersetzen müssen. Sozialpädagogik hat hier die Aufgabe, Zugänge und Möglichkeiten zu schaffen. Erst wenn Kindern und Jugendlichen die sozialen und kulturellen Strukturen aufgezeigt werden, können sie sich damit auseinandersetzen (vgl. Winkler 2004: 83).

Sozialpädagogik hat nach Winkler (2004: 83) eine weitere Aufgabe, nämlich nicht nur Zugänge und Erfahrungsmöglichkeiten für Aneignungsprozesse bereit zu stellen, sondern auch die dafür nötigen Bedingungen zu schaffen. Aneignungsprozesse passieren meist experimentell. Kinder und Jugendliche erproben sich und begeben sich in neue Situationen, deswegen ist es wichtig geschützte Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, um Kindern und Jugendlichen die nötige Sicherheit und Geborgenheit bieten zu können. Genauso wichtig ist es, die Tätigkeiten und Leistungen der Subjekte anzuerkennen (vgl. ebd.: 83).

Bildung durch Aneignung bedeutet also in erster Linie Möglichkeiten und Anregungen für Aneignungsprozesse zu schaffen und diese zu begleiten.

### **3.7 Bildung im Adressaten- und Adressatinnenbezug der Kinder- und Jugendhilfe**

Nachdem die unterschiedlichen sozialpädagogischen Bildungskonzepte nun vorgestellt sind, wird im nächsten Schritt der Fokus darauf gelegt, was Bildung konkret in Bezug auf die Arbeit mit Adressaten und Adressatinnen der Sozialen Arbeit bedeutet.

Treptow setzt sich damit auseinander, inwieweit Soziale Arbeit ein generelles Bildungsverständnis hat. Für den Rahmen dieser Arbeit wird in diesem Kapitel aber nur der Bezug zum Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe gelegt. Klar ist, dass in der Kinder- und Jugendhilfe in erster Linie informelle und nicht-formelle Bildung stattfindet (vgl. Kapitel 2.2).

Es wurde bereits dargelegt, dass unter dem heutigen Bildungsverständnis mehr zu verstehen ist als Bildungstitel, wie sie Bourdieu zum kulturellen Kapital zählt (vgl. Kapitel 3.1). Trotzdem sind Bildungsabschlüsse und Titel heute auch Zugänge zur beruflichen Existenzsicherung. Die Sozialpädagogik ist dabei oft mit genau diesen Kindern- und Jugendlichen konfrontiert, deren berufliche Existenzsicherung in Gefahr ist. Deswegen ist es besonders wichtig, andere erworbene Kompetenzen genauso sichtbar zu machen. Zum Beispiel könnten außerschulisch erworbene Kompetenzen in Form von Punktesystemen, Aktivitätspässen oder Zeugnissen ausgewiesen und Bewerbungen bei gelegt werden (vgl. Treptow 2004: 122).

Dieses System würde schulschwachen Kindern- und Jugendlichen Anerkennung in anderen Bereichen als der Schule einbringen (vgl. Kapitel 3.6). Auch Treptow (2004: 123) sieht darin eine Chance, Kindern und Jugendlichen nebst dem Bildungsort Schule den Erwerb von Handlungskompetenzen zu ermöglichen und diese zu wertschätzen.

So wünschenswert die Anerkennung informell erworbene Kompetenz auch ist, darf der kritische Blick nicht vergessen gehen. Die Subjektbildung und das Bildungsverständnis der Aneignung haben gezeigt, dass Bildung als ein Sich-Bildender Prozess zu verstehen ist, der neben den kognitiven Fähigkeiten auch Persönlichkeit und Identität bildet (vgl. Kapitel 3.4/3.6). Deswegen darf das Ausweisen von außerschulisch erworbenen Kompetenzen nicht ausschliesslich durch wirtschaftliche Chancen auf dem Arbeitsmarkt legitimiert werden. Treptow (2004: 123) sieht die Gefahr auch darin, dass sich der Leistungsdruck der Schule auf den Freizeitbereich ausweiten könnte. Hierzu ein Zitat (ebd.: 123): „Zum anderen aber gerät Freizeit und jede vom Leistungsdruck entlastete Tätigkeit unter einen Wettbewerbsdruck eigener Art. Die Durchkapitalisierung der Gesellschaft reduziert Bildung auf kulturelles Kapital, in deren Verlauf noch der schulferne Bereich danach abgetastet wird, ob aus ihm zertifizierbare Kompetenz herausgeklopft werden kann.“

Nachdem die verschiedenen Bildungskonzepte dargestellt wurden und ein erster Bezug zum Feld der Kinder- und Jugendhilfe gemacht wurde, werden im nächsten Teil die verschiedenen Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen dargestellt.

## 4. Bildungsorte von Heranwachsenden

In diesem Kapitel werden die klassischen Bildungsorte von Kindern- und Jugendlichen vorgestellt.

„Lern- und Bildungsprozesse lassen sich keineswegs ohne weiteres genauer lokalisieren, wohl aber diejenigen Orte, an denen Erfahrungen, Lernen und Bildung institutionalisiert sind.“ (Bock/Otto 2007: 206).

Dabei werden die drei Bildungsorte von Bock und Otto beschrieben. Die familiäre Lebensform, Schule und Ausbildung, Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Bock/Otto 2007: 206). Anders als bei Hilmar werden Schule und Ausbildung hier als ein Bildungsort zusammengefasst und die familiäre Lebensform als dritter Bildungsort hinzugefügt (vgl. Kapitel 2.2). Als vierter Bildungsort wird in diesem Teil der Arbeit ausserdem die Peergroup genannt, die sich weder bei Hilmars noch bei Bock/Ottos Auflistungen finden, aber deren Bildungsbedeutung in Kapitel 3.5, Bildung des Sozialen, bereits angedeutet wurde.

Es sei vorweg genommen, dass heute davon ausgegangen wird, dass sich Bildungsorte nicht künstlich trennen lassen. Im Gegenteil, erst das Zusammenspiel der Bildungsorte ermöglicht Kindern und Jugendlichen eine Vielfalt an Erfahrungs-, Bildungs-, und Lernprozessen (vgl. Bock/Otto 2007: 207). Bildungsorte, an denen Erziehung, Betreuung und Bildung stattfinden, dürfen nicht isoliert betrachtet werden. Die verschiedenen Blickwinkel der Sozialpädagogik, Sozialpolitik, Familienpolitik und Bildungstheorie haben schliesslich alle eine öffentliche Verantwortung für die Bildungschancen Heranwachsender und sollten dieses Ziel als eine gemeinsame gesellschaftliche Herausforderung betrachten (vgl. ebd.: 212).

Da sich diese Arbeit speziell dem Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe widmet, ist es wichtig, diese theoretische Trennung vorzunehmen. Es ist zu unterscheiden zwischen der theoretischen Betrachtung der Bildungsorte, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf das Bildungsverständnis und der praktischen Umsetzung von Bildungsangeboten, die eine gute Vernetzung aller Bildungsorte verlangt.

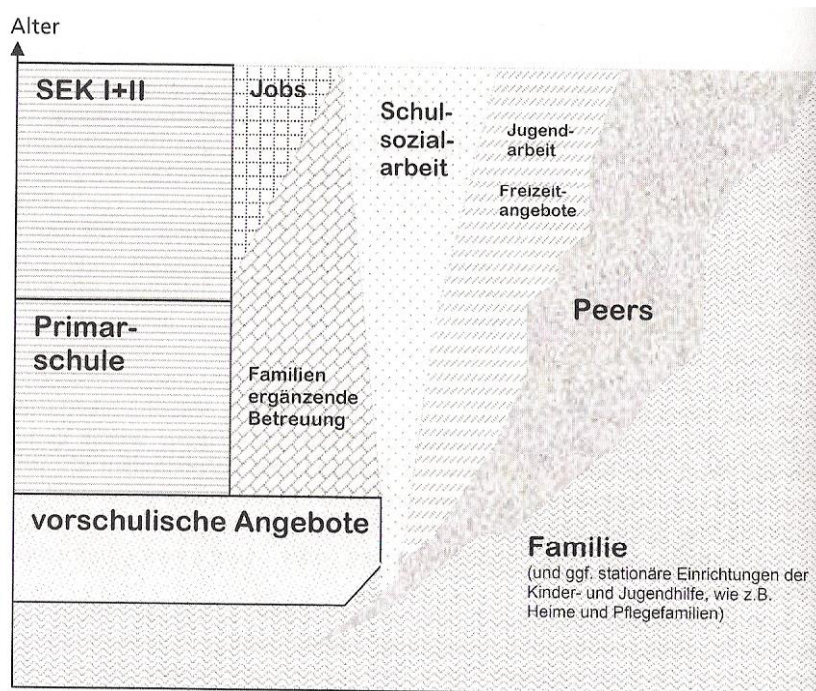


Abbildung 3: Lokale Bildungs- und Hilfelandschaften (in: Baier/Deinet 2011: 98)

Die obige Grafik zeigt sehr gut, ab welchem Alter welche Bildungsorte an Bedeutung gewinnen und wie die Bereiche miteinander verknüpft sind.

Die nächsten Kapitel orientieren sich am Aufbau von Abbildung 3. Zuerst werden die Bildungsorte der familiären Lebensform und der Peergroup beschrieben, weil das meistens die ersten Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. Abb. 3). Anschließend wird der Bildungsort Schule/Ausbildung im Verhältnis zur Sozialen Arbeit erläutert. Zum Schluss werden drei Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und deren Bildungsverständnisse beschrieben, die Schulsozialarbeit, die offene Kinder- und Jugendarbeit und die Familien ergänzende Betreuung.

#### 4.1 Familiäre Lebensformen

Die familiäre Lebensform, also das soziale Herkunftsmilieu, ist die erste Sozialisationsinstanz. Sie stellt einen privaten Schutz- und Schonraum für Kinder und Jugendliche dar. Im Idealfall steht das Kind als Subjekt mit seinem Eigensinn im Zentrum und erfährt Zuneigung und Verständnis von den anderen Familienmitgliedern. Erfahrungen werden durch informelle Lernprozesse generationsübergreifend vermittelt, er- und durchlebt. Obwohl diesem Bildungsort in erste Linie Erziehungsaufgaben zugeschrieben werden, finden hier wichtige erste Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse statt. Sie gilt als die kleinste gesellschaftliche Institution (vgl. Bock/Otto 2007: 206/214).

Besonders erwähnenswert ist für diesen Bildungsort, dass Familie „die einzige bildungsrelevante Sozialform, in der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse permanent ineinander übergehen“ ist. (BMFSJ 2006, zit. nach Smolka/Rupp 2007: 224).

Das hat zur Folge, dass die Familie massgeblich dafür verantwortlich ist, welche Zugänge zu anderen Bildungsorten für Kinder und Jugendliche eröffnet werden. Einmal mehr wird der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen deutlich.

Zu Beginn der Arbeit wurden die verschiedenen Bildungskonzepte vorgestellt. Für den Bildungsort Familie ist es relevant, welche vier Kapitale nach Bourdieu (vgl. Kapitel 3.1) in der Familie vorhanden sind. Wie beispielsweise in der Familie kommuniziert wird, hat Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse in anderen Bereichen (vgl. Smolka/Rupp 2007: 219/224).

Bezogen auf Lebenskompetenzen (vgl. Kapitel 3.2) kommen an diesem Bildungsort insbesondere instrumentelle Kompetenzen zur Geltung. Kinder und Jugendliche lernen in Alltagssituationen was nötig ist, um den Alltag gut zu strukturieren und zu bewältigen, zum Beispiel durch Haushaltsaufgaben, medizinisches Grundwissen bei Alltagsverletzungen etc..

Ein nicht zu vernachlässigender Punkt ist in diesem Zusammenhang der gesellschaftliche Wandel. In der heutigen Zeit gibt es sehr verschiedenen Familienformen. Smolka und Rupp (2007: 232) zitieren den zwölften Kinder- und Jugendbericht 2006, worin die Frage gestellt wird, ob die modernen familiären Lebensformen überhaupt den heutigen Bildungsansprüchen genügen. Ausgangspunkt dafür war, dass in der Familie Alltags- und Daseinskompetenzen vermittelt werden, die heute im Vergleich zu früher unzureichend vorhanden sind (vgl. Smolka/Rupp 2007: 232). Angesichts des sich wandelnden Alltags-, Berufs-, und Familienlebens bedarf es entsprechender Angebote für Familienbildung. Eine generelle Aufwertung von Alltags- und Daseinskompetenzen ist von Nöten. Es wird deswegen dafür plädiert, auch in schulischen und ausserschulischen Bildungsorten alltagspraktische und lebensweltliche Kompetenzen (zum Beispiel bezogen auf Haushalts und Familienarbeit) verstärkter zu fördern (vgl. ebd.: 233).

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang der modernen Gesellschaftsentwicklung ist die sogenannte „Verhäuslichung“, von der Kinder und Jugendliche heute oft betroffen sind. Das spontane Spielen mit anderen Kindern auf der Strasse, auf dem Spielplatz oder an sonstigen Orten im Freien nimmt ab. Kinder und Jugendliche halten sich heute vermehrt in geschlossenen Innenräumen auf und haben so weniger Möglichkeiten in Kontakt mit Gleichaltrigen zu kommen (vgl. Smolka/Rupp 2007: 221).

Im folgenden Kapitel wird deswegen die Peergroup und deren Bedeutung als Bildungsort vorgestellt.

## **4.2 Peergroup**

Die Peergroup wird im Text von Bock und Otto (2007: 206) nicht als ein eigener Bildungsort aufgeführt. Die Rolle der Peergroup im Jugendalter ist als Bildungsort allerdings nicht zu unterschätzen (vgl. Kapitel 3.5). Weil gemeinsame Freizeitaktivitäten unter Gleichaltrigen

nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse auslösen und neue Bildungsräume ermöglichen, wird dieser Bildungsort in einem eigenen Kapitel beleuchtet.

In Anlehnung an Bourdieus Verständnis von Kapitalen (vgl. Kapitel 3.1) hat Du Bois Reymond (2002), zit. nach Harring (2007: 245), den Begriff „Peerkapital“ verwendet. Gruppenbildung unter Gleichaltrigen findet zwar in jedem Alter statt, aber im Jugendalter gewinnt die Peergroup an besonderer Bedeutung. Während im Kindesalter die Familie den primären Bildungsort darstellt, verliert dieser Bildungsort mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung, weil im Jugendalter die Ablösung vom Elternhaus beginnt. Es findet eine Distanzierung zu den Eltern statt, das Eltern-Kind Verhältnis verändert sich, Jugendlichen suchen ihr Bedürfnis nach Anerkennung und Aufmerksamkeit nicht mehr im Familienkreis, sondern in der Peergesellschaft (vgl. Harring 2007: 246f.).

Im Vergleich zu anderen Bildungsorten ist die Peergroup selbstgewählt und basiert somit auf Freiwilligkeit. Die Peergroup ist sowohl für die schulischen Orte als auch für die außerschulischen Orte in der Freizeit von Bedeutung. Es finden nicht leistungsbezogene Beziehungsinteraktionen statt. Neben sozialen und personalen Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.2) können durch die Peergroup auch Sach- und Fachbezogene Kompetenzen gefördert oder bekräftigt werden (vgl. Harring 2007: 238), worauf im Folgenden genauer eingegangen wird.

Zuerst zu den sozialen Kompetenzen. Den Schutzraum, den die Familie im Kindesalter bietet, wird im Jugendalter durch die Peergroup ersetzt. Als ein von Erwachsenen kaum kontrollierter Raum bietet die Peergroup Jugendlichen die Möglichkeit sich auszuprobieren ohne sanktioniert zu werden. Sie finden Bestätigung für ihre eigene Person und Individualität, was für die Identitätsbildung wichtig ist (vgl. ebd.: 246). Unter Gleichaltrigen können Kinder und Jugendliche ein soziales Verständnis und ein Verständnis zu sich selbst entwickeln. Durch Freundschaftsbeziehung werden weitere wichtige soziale Kompetenzen erworben. Da freundschaftliche Beziehungen immer neu ausgehandelt und definiert werden müssen, lernen Jugendliche in der Peergroup ein soziales Netzwerk aufzubauen und zu erhalten. Streiten, versöhnen, Vertrauen aufbauen, Rücksicht nehmen, eigenen Wünsche und Bedürfnisse einbringen, sich zurück stellen sind nur einige Punkte die Aushandlungs- und Austauschprozesse in Interaktionen unter Peers auslösen. Dabei können Empathie-, Argumentation-, Kooperation-, Kompromiss- und Kritikfähigkeiten erworben werden. Zudem benötigt der Erhalt von Freundschaften die Fähigkeit der Terminplanung und des Zeitmanagements (ebd.: 247). Bezogen auf Sach- und Fachkompetenzerwerbs sieht Harring (2007: 250f.) Möglichkeiten in den drei Bereichen der Medienkompetenzen, Sprachkompetenz und im Sportbereich. Die Bedeutung von Medienkompetenz und Peergroup soll im folgenden Zitat dargestellt werden:

Daher werden diese hohen Kompetenzen im medialen Bereich keineswegs vordergründig im Rahmen von Unterrichtszeit oder von familialen Interaktionen erworben, sondern ge-

hen vielmehr auf Lernprozesse zurück, die in Freundschaftsbeziehungen stattfinden. Die Aktivitäten mit Peers, im Zuge derer gemeinsam experimentiert, ausprobiert und beobachtet wird, lassen Kinder und Jugendliche erst zu routinierten und handlungskompetenten Computeranwendern werden. (ebd.: 251)

Auch die Sprachkompetenz kann durch die Peergroup beeinflusst werden. Speziell für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund kann die Peergroup ein wichtiger Bildungsort sein, um sich erweiterte Sprachkompetenzen ausserhalb des Bildungsortes Familie anzueignen (vgl. ebd.: 251). Im Bereich Sport können Handlungs- und Bewegungsabläufe und bestimmte Techniken erlernt werden (vgl. ebd.: 252). Gleichzeitig werden vor allem im Mannschaftssport, wo ein gemeinsames Zusammenspiel von Nöten ist, weitere soziale Kompetenzen erworben.

So wertvoll der Bildungsort Peergroup auch ist, soll der kritische Blick auf die Risiken nicht verloren gehen. Wie bereits verdeutlicht, hat die Peergroup einen starken Einfluss auf die Persönlichkeits- und Identitätsbildung. Finden Jugendliche nun keinen Anschluss an die Peergroup, kann es zur sozialen Isolation, Ausgrenzung, einem Gefühl der Einsamkeit und somit einem geringen Selbstvertrauen führen. Problematisch kann auch sein, wenn sich in einer Clique der Peergroup nicht-konforme Werte herausbilden und zum Beispiel kriminelle oder gewaltbereite Verhaltensweisen entstehen (ebd.: 253). Der Einfluss der Peergroup ist vor allem dann problematisch zu sehen: „(...), wenn zum einen die Beziehung zwischen Eltern und Kind gestört ist und zum anderen Peer Group selbst abweichende Normen verfolgt.“ (ebd.: 253)

Zum Schluss dieses Kapitels wird der Blick wieder auf die positive Seite dieses Bildungsortes gelenkt und es soll die Frage geklärt werden, wie die Ressourcen des Bildungsortes Peergroup positiv genutzt und gefördert werden können. Harring (2007: 254) verwendet hierfür den Begriff Peer Education. Er beschreibt die Methode der sogenannten Peer-Educations-Programme, bei der Jugendliche als Experten oder Expertinnen eingesetzt werden. Das können Streitschlichtungsprogramme sein oder andere Themenbereiche, wo Jugendliche unterstützend, beratend, begleitend oder als Vermittler oder Vermittlerin eingesetzt werden. Zum Beispiel zu Themen wie Medienkompetenz, Sexualität, Suchtprävention, Natur und Umwelt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Gleichaltrige untereinander eine höhere Akzeptanz haben und durch die gleiche Sprache besseren Zugang zueinander finden (vgl. ebd.: 245f.). Zum Abschluss ein Zitat von Harring (2007: 255), dass als Wegweiser für die Zukunft zu verstehen ist:

Dies bedeutet, dass die Existenz dieser Projekte keineswegs genügt. Diese Maßnahmen müssen vielmehr im schulischen Alltag bei Schulleitern, Lehrern und Eltern einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangen, um auch als adäquates Mittel zur Kompetenzvermittlung

verstärkt eingesetzt zu werden. (...) Kinder und Jugendliche müssen endlich – auch in der Erwachsenenengesellschaft – als Expertinnen und Experten für unterschiedliche Kompetenzen und deren Vermittlung verstanden und wahrgenommen werden.

Welche Bildungsrolle die Schule im Bezug zur Sozialen Arbeit spielt, soll im nächsten Kapitel geklärt werden.

### **4.3 Schule und Ausbildung**

Schule ist der Bildungsort, der in der heutigen Zeit als erstes mit dem Wort Bildung in Verbindung gebracht wird. Es ist der klassische Bildungsort für formelle Bildung. Als ein öffentlich organisiertes Lernarrangement zeichnet es sich durch seinen Pflichtcharakter aus. Hier können formale Bildungsabschlüsse erworben werden (vgl. Bock/Otto 2007: 207).

Dieser Bildungsort ist ohne Frage zentral für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Da sich die Fragestellung dieser Arbeit aber auf die Bildungsorte im Kontext der Sozialen Arbeit bezieht, wird hier nicht genauer auf das schulische Bildungsverständnis eingegangen. Interessanter an dieser Stelle und für diesen Bildungsort ist das Verhältnis zwischen Schule und Sozialer Arbeit.

#### **4.3.1 Schule und Soziale Arbeit im Verhältnis**

Bevor das Verhältnis der beiden Arbeitsfelder verglichen werden kann, muss Soziale Arbeit als Profession selber im Verhältnis zur Bildung gesehen werden. Treptow (2004: 118) schreibt dazu Folgendes:

Soziale Arbeit war und ist immerzu besorgt um den eigenen Bildungsstatus und die eigenen Bildungsfundamente, also um „Professionalisierung“, sie ist besorgt darum, dass „die erreichten Standards“ nicht verlassen, sondern erweitert werden, dass einer Dequalifizierung vorgebeugt werden müsse, aber sie bleibt merkwürdig skeptisch, sich selbst als Bestandteil von Bildung zu definieren.

Treptow bemängelt damit, dass Soziale Arbeit sich zu wenig als Bildungsangebot versteht.

„Soziale Arbeit ist von Bildung abhängig. Aber sie kommt nicht zu sich und zu ihren originären Aufgaben, wenn sie sich selbst nur als Beitrag zum Bildungsgeschehen, zum Bildungssystem, zur Bildungsbiografie, zur Bildungsökonomie und zur Bildungspolitik begreift (...).“ (Treptow 2004: 123)

Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, in denen sich das Wort Bildung findet (z.B. Familienbildung), haben sich damit explizit einem Bildungsauftrag verschrieben, während andere Arbeitsfelder oft kein Verhältnis zum Bildungsverständnis entwickelt haben (vgl. ebd.: 118).

„Bildung für die Soziale Arbeit ist das Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem, Bildung in der Sozialen Arbeit ist nur dort, wo entsprechende Worte auch drauf stehen. Wenn der Bil-

dungsauftrag nicht administrativ und rechtlich gegeben ist, erübrigt sich die weitere Debatte.“ (ebd.: 119)

Soziale Arbeit, insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe, muss ihr Verhältnis zur Schule und ihr Bildungsverständnis klar definieren. Die Frage stellt sich, ob dabei nicht der Auftrag der Hilfe zur Erziehung, den die Kinder- und Jugendhilfe hat, verloren geht. Das ist aber nicht der Fall, da Erziehung nicht durch Bildung ersetzt werden kann, oder umgekehrt Bildung Erziehung ersetzen kann, sondern Beides zusammenspielt (vgl. ebd.: 118 und Kapitel 2.1).

Thiersch (2008: 250) hat folgendes Bildungsverständnis für die Soziale Arbeit im Verhältnis zur Schule beschrieben: „Aufgabe der Sozialen Arbeit so in den Horizont des Projekts Bildung zu stellen bedeutet, sie neben den anderen Bildungsaufgaben als gleichwertig zu sehen und sie als Repräsentant nicht formalisierter Bildung der Repräsentation formalisierter Bildung gleichzustellen.“

Daraus kann auch abgeleitet werden, dass informelle und nicht-formelle Bildungsprozesse den formellen Bildungsprozessen gleichgestellt werden. Das würde heissen, dass neben formale Abschlüssen, erworbene Lebenskompetenzen an Bedeutung gewinnen würden.

„Es muss darum gehen, Soziale Arbeit in ihrer Eigenheit als spezifische Repräsentation nicht formaler Bildung auszuweisen und von da aus in ihrem Ort im Horizont der heutigen Bildungsszene und in ihren Bezügen zu formalisierten Bildungsprozessen ebenso wie zur Alltagsbildung des informellen Lernens zu bestimmen.“ (Thiersch: 2008: 238)

Soziale Arbeit muss also neben der Schule nicht als nachrangige, sondern als gleichberechtigte Bildungsinstanz gesehen werden.

Um aber auf die Einleitung des Kapitels zurück zu kommen, soll der Blick zum Schluss wieder weg von den Unterschieden hin zu der Zusammenarbeit der beiden Bereiche gelenkt werden. Thiersch (2008: 250f.) fasst die Auswirkungen dieser Gleichrangigkeit im Folgenden Zitat treffend zusammen:

Und schliesslich: Anerkennung des durch Soziale Arbeit repräsentierten nicht-formalisierten Lernens muss schliesslich dazu führen, dass Erfolge und Leistungen in diesem Bereich gesehen, gewürdigt und vermittelt werden mit Ansprüchen, wie sie innerhalb des formalisierten Bildungswesens als relevante Qualifikationen für Ausbildungs- und Arbeitskarrieren gelten. Es braucht – so wird zunehmend diskutiert – spezifische Module in denen die Lernleistungen in unterschiedlichen Bildungsprozessen aufeinander bezogen und miteinander verrechenbar sind. Dass hier die Gefahr einer Scholarisierung nicht-formeller Bildungsprozesse gross ist, ist evident.

Im nächsten Kapitel werden die Kinder- und Jugendhilfe, deren Handlungsfelder und deren spezifischen Bildungsverständnisse vorgestellt.

#### **4.4 Kinder- und Jugendhilfe**

Die Kinder- und Jugendhilfe ist der vierte Bildungsort von Heranwachsenden, der für diese Arbeit im Fokus stehende Teil. Darunter fallen alle Arbeits- und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, die eine öffentliche Unterstützung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien anbieten. Es handelt sich dabei um Lern-, Erfahrungs-, und Bildungsarrangements im nicht-formellen und informellen Bereich der Bildung (vgl. Bock/Otto 2007: 206).

Die Grafik Abb. 3 in Kapitel 4 zeigt die wesentlichen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe auf. In den nächsten Kapiteln werden folgende drei Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, die auch in der Grafik zu finden sind, genauer beleuchtet: Schulsozialarbeit, offene Kinder- und Jugendarbeit und familienergänzende Betreuung.

Dabei wird besonders auf die Bildungsverständnisse in den einzelnen Bereichen eingegangen. Kaiser (2011: 40) geht davon aus, dass die Aufgabenbereiche und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe unterschiedlich sind und es deswegen nötig ist, den Bildungsauftrag auf entsprechend eigenen Art und Weise handlungsfeldspezifisch zu konkretisieren.

Bevor die einzelnen Handlungsfelder genauer beschrieben werden, wird zuerst versucht ein allgemeines Bildungsverständnis für die Kinder- und Jugendhilfe zu formulieren, das für alle Handlungsfelder Gültigkeit besitzt. In den nächsten Kapiteln wird dann auf das spezifische Bildungsverständnis der einzelnen Handlungsfelder eingegangen.

Erst im späteren Kapitel 5 wird bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit konkret auf den Bildungsort der stationären Kinder- und Jugendhilfe eingegangen.

##### **4.4.1 Allgemeines Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe**

Kinder- und Jugendhilfe hat prinzipiell gesehen die Teilhabe- und Teilnahmechancen möglichst aller Kindern und Jugendlichen an der Gesellschaft zum Ziel (vgl. Bock/Otto 2007: 207). Konkreter formuliert (ebd.: 214):

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt im Kontext ihrer freiwilligen Verbindlichkeit grundsätzlich vielfältige Gelegenheitsstrukturen bereit. Sie inszeniert, arrangiert und organisiert gesellschaftliche Bildungsangebote und Erfahrungsräume, die weder auf die „ganze Person“ (wie in der Familie) noch auf die „kognitiv Lernenden“ (wie in der Schule) gerichtet sind. Vielmehr zielen diese Bildungsgelegenheiten und -angebote grundsätzlich auf die *gesellschaftlichen* Subjekte, auf Adressaten und Adressatinnen im Kontext von Vergemeinschaftung. Es geht also innerhalb der sozialpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen und Dienstleistungen um Kinder und Jugendliche als Subjekte im kollektiven Verständnis.

Folgendes Bildungsverständnis kann also für die Kinder- und Jugendhilfe formuliert werden: Kinder- und Jugendhilfe soll Chancengleichheit für alle Kinder- und Jugendliche ermöglichen. Dazu muss sie Ermöglichungs- und Befähigungsräume zur Verfügung stellen und durch flexible Lern-, Lebens- und Bildungswelten Bildungsvielfalt sichern. Dabei ist Bildung nicht auf

das kognitive Lernen zu reduzieren (wie am Bildungsort Schule), auch sollen Kindern und Jugendliche nicht als „ganze Person“ verpflichtet werden (wie im familiären Bildungsort). Vielmehr bietet die Kinder- und Jugendhilfe Möglichkeiten zum Einüben und Ausprobieren demokratischer Grundstrukturen, die gesellschaftliche Partizipation ermöglichen (vgl. Bock/Otto 2007: 214f.).

Das ist bisher eine sehr allgemeine Formulierung mit Reduktion auf das Wesentliche. Das liegt daran, dass diese Bildungsverständnis für viele Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gelten muss. In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit wird im späteren Kapitel 5 eine konkretere Ausformulierung bezogen auf das Handlungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe vorgenommen. Im nächsten Kapiteln werden drei Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe sowie deren spezifische Bildungsverständnisse vorgestellt.

#### **4.4.2 Schulsozialarbeit**

Das wohl mit der Schule am engsten verbundene Handlungsfeld ist die Schulsozialarbeit.

Allein im Wort sind die beiden Bereiche Schule und Soziale Arbeit vereint. Gerade für dieses Handlungsfeld ist es interessant, welches Bildungsverständnis sich die Schulsozialarbeit zuschreibt.

Baier/Deinet (2011: 100f.) sehen Schulsozialarbeit im Kontext lokaler Bildungslandschaften. Sie nehmen ausserdem Bezug auf die UN-Kinderrechtskonventionen, nach denen alle Kinder und Jugendlichen das Recht auf Bildung und Gerechtigkeit haben. Somit legitimieren sie ihre Ansicht, dass: „Schulsozialarbeit als ein selbstverständliches Angebot für *alle* Schülerinnen und Schüler an *jeglicher* Schulform zu verstehen ist, denn überall kann es zu Ungerechtigkeit und Dysfunktionalitäten in der Bildungsqualität kommen.“ (ebd.: 101)

Schulsozialarbeit wird also vorrangig durch den Ort Schule als Entwicklungsort von Kindern und Jugendliche begründet und nicht durch ein defizitorientiertes Begründungsmuster, auf entstandene soziale Auffälligkeiten zu reagieren (vgl. ebd.: 101). Wie aber sieht das Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit aus? Baier/Deinet (2011: 99f.) sehen Schulsozialarbeit in der Bildungs- und Hilfelandschaft in einer doppelten Funktion. Zum einen ist Schulsozialarbeit selber ein Bildungsort, der zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beiträgt, zum anderen ist sie bildungsorientierter Hilfeleister. Hilfe im Sinn, die richtigen Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen und Bildungsqualität zu steigern. Dabei wirkt Schulsozialarbeit auch auf andere Bildungsorte ein. Schulsozialarbeit stellt eine Brücke zwischen schulischen und ausserschulischen Lern- und Bildungsorten dar. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur lebensweltlichen Öffnung von Schule. Die Vernetzung mit ausserschulischen Angeboten ist dabei von zentraler Bedeutung. Dabei kann Schulsozialarbeit ausserschulische Kooperationsmöglichkeiten schaffen, indem Räum-

lichkeiten oder Angebote in der Umgebung genutzt werden (z.B. Vereine, Museen, Jugendzentren, etc.).

#### **4.4.3 Offene Kinder- und Jugendarbeit**

In Abbildung 3 (Kapitel 4) ist dieser Bildungsort mit Jugendarbeit und Freizeitangeboten betitelt. Hier wird der Begriff der offenen Kinder- und Jugendarbeit verwendet.

Das hat den Grund, weil in den letzten Jahren eine „Entstrukturierung der Jugendphase“ (Rauschenbach 2009: 185) stattgefunden hat. Während früher die Altersgruppe der 12-21 jährigen Zielgruppe der Jugendarbeit war, gilt das Angebot heute für Kinder ab Schuleintritt bis ins Jugendalter, wenn das Ausbildungsende erreicht ist. Deswegen wird hier von der offenen Kinder- und Jugendarbeit gesprochen. Die Angebote dieses Bildungsortes sind sehr vielfältig und facettenreich. Darunter zählen zum Beispiel: Jugendtreffs, Jugendhäuser, Freizeitstätten, Projektangebote, Kurse und Workshops für Kinder und Jugendliche, Zeltlager, Kulturveranstaltungen, allgemeine Freizeitangebote, Sportangebote, und Vieles mehr (vgl. Rauschenbach 2009: 186).

„Mit anderen Worten: Jugendarbeit umfasst in diesem Sinne fast alles, was junge Menschen wollen oder brauchen, fast alles, was nicht-kommerzielle Akteure für Kinder und Jugendliche anbieten, fast alles, was nicht in der Schule vorkommt, kurz: nahezu alles, was sich als außerschulisches Themenspektrum für Kinder und Jugendliche anbietet.“ (Rauschenbach 2006: 185)

Auf den ersten Blick erscheint es schwierig, ein gemeinsames Bildungsverständnis für die vielen Angebote zu finden. Dabei hilft eine erste Aufteilung. Es kann unterschieden werden, zwischen ehrenamtlichen Organisationen (zum Beispiel Pfadfinder- und Sportvereine) und von der Gemeinde oder Kommune finanzierten Angeboten (vgl. ebd.: 187). Für diese Arbeit wird nur der Bereich der staatlich finanzierten Angebote berücksichtigt, weil dort eher davon ausgegangen werden kann, dass ausgebildete Personen der Sozialen Arbeit angestellt sind, was im ehrenamtlichen Bereich nicht die Voraussetzung sein muss.

Nun soll die Frage geklärt werden, welches sozialpädagogische Bildungsverständnis diesem Bildungsort zuzuschreiben ist.

Ein wichtiges Merkmal, das den Bereich der offenen Kinder- und Jugendhilfe auszeichnet ist die Freiwilligkeit. Die Angebote stehen Kindern und Jugendlichen frei wählbar zur Verfügung, was ein klarer Unterschied zu den Bildungsorten Familie und Schule ist, die nicht wählbar sind (vgl. ebd.: 197). Offene Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht durch ihren Freiwilligkeitscharakter selbstbestimmte, individuelle Bildungsprozesse.

In Kapitel 2.2 wurde bereits aufgezeigt, dass dieses Handlungsfeld vor allem im Bereich der informellen und nicht formellen Bildung agiert. Die Bildungskonzepte, die in Kapitel 3 beschrieben sind, finden sich alle in der offenen Kinder- und Jugendarbeit wieder. Wie bei den

Bildungsorten Familie und Peergroup finden auch in der Kinder- und Jugendhilfe Bildungsprozesse meist ungeplant statt, es geht um Alltagsbildung und Entwicklung von personalen, praktischen und sozialen Kompetenzen. Die Subjektbildung in Form von Persönlichkeitsbildungsprozesse, Selbstreflexion, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (vgl. ebd.: 195). Aneignungsprozesse in Form von: Anerkennung, Selbstentfaltung, und Selbstbestimmung (vgl. ebd.: 197). Es wird bei den Erfahrungen, der Befindlichkeit und der Interessen der Kinder und Jugendlichen angesetzt (vgl. ebd.: 196).

Auch Müller (2004: 42) geht davon aus, dass man bei den Themen der Adressaten und Adressatinnen ansetzen muss. Mit was beschäftigen sich die Kinder und Jugendlichen, was interessiert sie? Nach Müller (2004: 41f.) hat die Kinder- und Jugendarbeit keinen erzieherischen-, Aus- oder Weiterbildungsauftrag oder ist für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen zuständig. Seiner Ansicht nach kann Kinder- und Jugendarbeit einen Beitrag dazu leisten, viel wichtiger aber ist, nicht von solchen Aufträgen auszugehen, sondern eben im Sinne eines Bildungsverständnisses die Kinder- und Jugendlichen bei ihren Themen abzuholen und ihnen durch Offenheit Räume zu bieten, sich mit diesen Themen auseinander zu setzen. Es geht also in erster Linie um Selbstbildungsprozesse.

Um Kinder und Jugendliche bei ihren Interessen abholen zu können, muss eine gewisse Beziehung bestehen. Für die Kinder- und Jugendarbeit ist das Arbeitsbündnis zwischen den Jugendarbeitenden und den Adressaten und Adressatinnen deswegen von besonderer Bedeutung.

Sturzenhecker bezieht sich dabei auf den Konfliktansatz von Müller. „Eigensinn und Selbstbestimmung werden da greifbar, wo Interessen und Handlungsweisen konflikthaft zusammenstoßen.“ (Sturzenhecker 2008: 148f.) Er geht davon aus, dass die Interessen der Kinder und Jugendlichen in Konfliktsituationen sichtbar werden. Konflikte sind dabei auch als Kampf um Anerkennung zu verstehen. Oft kommt es zu Konflikten zwischen kultureller Selbstbehauptung in der Clique, Peergroup oder eine Szene, die im Gegensatz zu Normen und Werten stehen, die die Jugendarbeitenden vertreten. Setzen sich Jugendarbeitende dann über Konflikte mit den Kindern und Jugendlichen auseinander, werden gesellschaftliche Regeln spürbar. Diese Auseinandersetzungen bieten Bildungspotenzial, denn Kinder und Jugendliche führen darüber einen Selbstfindungskampf, sie setzen sich mit der Welt auseinander. Ausserdem sind solche Auseinandersetzungen symbolisch gleichzusetzen mit dem Ablösungskampf den Kinder und Jugendliche sonst mit ihren Eltern führen. (vgl. Sturzenhecker 2008: 148).

Wie in den anderen Bildungsorten auch, ist Anerkennung hier ein wichtiges Thema. Kinder und Jugendlichen sollen sich akzeptiert fühlen. Konflikte austragen heisst auch ernst nehmen. Folgendes Zitat soll das verdeutlichen: „Die Ernsthaftigkeit, mit der um Arbeitsbündnis-

se gerungen wird, transportiert dabei die Ernsthaftigkeit ausgewiesener Bildungsziel ebenso wie Respekt und Anerkennung zwischen Menschen. Wer den anderen respektiert und achtet, kann ihn nicht vernichten und löst auch nicht die Angst vor Vernichtung aus.“ (Bischoff/Schröder 2004: 75)

Sturzenhecker (2008: 149) vertritt einen emanzipatorischen Ansatz. Anerkennung und Selbstachtung, Selbstreflexivität und Selbstbewusstsein, eigenmächtiges Handeln und Selbstbestimmung werden erreicht, indem Kinder und Jugendliche mitbestimmen können. Mitbestimmen im Rahmen materieller, politischer, sozialer und kultureller Bedingungen.

Sturzenhecker (2008: 150) stützt sich auf Scherrs Ansatz der Subjektbildung und formuliert drei Gründe für die emanzipatorische Subjektbildung in der Jugendarbeit.

A. Jugendarbeit würde gerade als Ort aufgesucht, in dem sie von Erziehungsbemühungen durch Erwachsene unbehelligt seien.

B. Jugendarbeit sei gerade auf Grund ihres institutionellen Charakterelementes der Freiwilligkeit geeignet, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie Jugendlicher ein Erfahrungsfeld zu bieten.

C. Da Jugendarbeit frei sei von erzieherischen und ausbildenden Aufgaben (anders als die Schule), habe sie die Möglichkeit, gerade bei den Bedürfnissen und Interessen von Jugendlichen anzuknüpfen und diese bildend ins Zentrum pädagogischen Handelns zu stellen.

#### **4.4.4 Familienergänzende Betreuung**

Familienergänzende Betreuung oder auch Kindertagesbetreuung genannt, umfasst folgende Angebote: Kinderkrippen, Kindergärten, altersgemischte Einrichtungen und Horte im Schulalter sowie Tagespflegepersonen (vgl. Rauschenbach 2009: 138).

Bei der Kinderbetreuung handelt es sich um freiwillige Angebote. Im Vergleich zu den anderen hier aufgeführten Bildungsorten, ist sie allerdings meistens gebührenpflichtig (vgl. ebd.: 139).

Die Bedeutung und das Bildungsverständnis von Kindertagesbetreuung sowie die Finanzierung sind im historischen und länderpolitischen Kontext unterschiedlich (vgl. ebd.: 140). Während beispielsweise in Deutschland ab dem ersten Lebensjahr ein rechtsverbindlicher Anspruch auf einen kostenlosen Betreuungsplatz erhoben werden kann (vgl. SGB VIII § 24), ist in der Schweiz das erste unentgeltliche Betreuungsangebot der zum Schulangebot gehörende Kindergartenplatz (vgl. Art. 19 Bundesverfassung der Schweizerische Eidgenossenschaft).

Für diese Arbeit wird der Bildungsort Kindergarten nicht genauer in den Fokus genommen, da er in der Schweiz zum Schulsystem zählt und nicht zum Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Der Fokus liegt also auf den kostenpflichtigen, familienergänzenden Betreuungssystemen.

men. Wie die Grafik Abbildung 3 in Kapitel 4 zeigt, ist dieser Bildungsort vor allem vor und während des Primarschulalters von Bedeutung. Während in der Schule ein klarer Bildungsauftrag gegeben ist, soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, was unter dem Bildungsverständnis in der familienergänzende Betreuung zu verstehen ist. Für dieses Handlungsfeld sind frühkindliche Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung. Rauschenbach (2009: 154ff.) geht von einem individuell, situativen Zugang zum einzelnen Kind aus und beschreibt dazu folgende fünf Punkte als Grundlage für ein modernes Bildungsverständnis im Kinder und Kleinkindalter:

1. Rauschenbach geht davon aus, dass Kinder sich selbstständig mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sich dadurch Welt aneignet. Dabei ist das Kind auf Interaktion mit anderen Menschen, insbesondere auf die mit Erwachsenen angewiesen. Rauschenbach spricht von dem Kind als Koproduzenten im Bildungsprozess. Pädagogen und Pädagoginnen haben dabei die Aufgabe, bildungsstimulierende Angebote bereit zu stellen.

2. Kinder bringen soziale, emotionale und kognitive Vorerfahrungen aus dem Familienleben mit. Sie haben meistens erst wenige Bezugspersonen und kommen durch die familienergänzenden Betreuungsangebote zum ersten Mal in Kontakt mit einem neuen System, in dem sie sich zu Recht finden müssen. Das erfordert einen individuellen Blick auf die einzelnen Kinder mit ihren Vorerfahrungen.

3. An diesen Vorerfahrungen soll individuell angesetzt werden. Der situationsorientierte Ansatz geht von Alltagsbildung aus. Lerngelegenheiten, die sich in Alltagssituationen ergeben und an den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der Kinder anknüpft. Es ist eine Art altersgerechtes, zwangloses und implizites nebenher Lernen im Alltag.

4. Speziell zu beachten sind die Entwicklungsstände der Kinder, die im frühkindlichen Alter starke Unterschiede aufweisen können. Deswegen ist hier die richtige Dosis von Bedeutung, also wann einem Kind was angeboten werden kann, damit es der Anforderung kognitiv und praktisch gewachsen ist. Dabei sind offene und geschlossene Zeitfenster im Kindesalter zu beachten.

5. Eine Gefahr ist die Kluft zwischen dem Setting der Familie und dem Setting der Kindertagesbetreuung. Da in beiden Welten unterschiedliche Werte, Stile, Ausdrucksformen und Problembewältigungsstrategien gelebt und erlebt werden, kann das zu einem geteilten Sozialisationsfeld führen (vgl. ebd.: 156).

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass das Thema Bildungsprozesse im Kindesalter sehr individuell angegangen werden muss. Der Blick ist stark auf das einzelne Kind und dessen Entwicklungsstand sowie dessen Familiensystem gerichtet. Übergänge zwischen den verschiedenen Systemen können herausfordernd sein. Das führt zum anfänglichen Thema des Kapitels zurück. In der Einleitung zu Kapitel 4 wurde der Zusammenhang der verschiedenen Bildungsorte betont.

In der familienergänzenden Betreuung ist immer öfter die Rede von Ganztagsbetreuung oder Ganztagschule. Otto/Coelen (2004: 8) verwenden den modernen Begriff der Ganztagsbildung. Hier geht es explizit um die Vernetzung und Zusammenarbeit aller institutionalisierten Bildungsorte.

Die These, die durch den Begriff „Ganztagsbildung“ transportiert wird, lautet: Wenn sich moderne, d.h. gesellschaftliche Bildung überhaupt organisieren lässt, dann nicht durch eine Ausweitung von Schule als Unterricht und auch nicht durch einen angehängte Betreuung, sondern nur durch die Integration von formellen und nicht-formellen Lernen, also vor allem durch eine neue institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung von Eltern und Familien. Dies kann die Form eines multi-aktiven Bildungszentrums mit einer breit angelegten Zusammenführung von verpflichtenden, beratenden und freiwilligen Leistungen, Angeboten und Selbsthilfepotenzial annehmen. Nicht der informelle Bereich als solcher definiert gesellschaftliche Bildung, vielmehr liegt die neue Perspektive in der systematischen Zusammenführung von formellen und informellen Bildungssphären. (ebd.: 9)

## **5. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Bildungsorten**

In den vorgängigen Kapiteln wurden die verschiedenen Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Ausserdem sind die Bildungsverständnisse einzelner Handlungsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe dargelegt worden. In diesem Kapitel soll nun in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe formuliert werden. Im folgenden Abschnitt wird zuerst die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern klar definiert und deren Besonderheiten hervorgehoben, bevor anschliessend das Bildungsverständnis für dieses Handlungsfeld formuliert wird.

### **5.1 Merkmale der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Bildungsorten**

Während die Bildungsorte Schule, Schulsozialarbeit und die offene Kinder- und Jugendarbeit alle Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe sehen, beschränkt sich die stationäre Kinder- und Jugendhilfe auf eine eingeschränkte Adressaten- und Adressatinnengruppe.

Dazu zählen all jene jungen Menschen, die aus bestimmten Gründen nicht oder vorübergehend nicht in ihrer eigenen Herkunftsfamilie aufwachsen können. Zur stationären Kinder- und Jugendhilfe zählen deswegen Pflegefamilien, Heime und ähnliche betreute Wohnformen. Nicht dazu zählen hingegen Internate und stationäre Einrichtungen im Gesundheitswesen oder der Behindertenhilfe. Die Zielgruppe der stationären Kinder- und Jugendhilfe beschränkt sich damit auf weniger als ein Prozent der Bevölkerung (vgl. Rauschenbach 2009: 214).

Eine stationäre Unterbringung hat zur Folge, dass die Einrichtung zum alltäglichen Lebensmittelpunkt der Kinder und Jugendlichen wird und somit den Bildungsort Familie ersetzt (vgl. ebd.: 215). Auch in Kapitel 4 Abb.3 wird der Bildungsort Familie mit der stationären Kinder- und Jugendhilfe gleich gesetzt.

Im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ist das stationäre Setting nicht als ergänzendes Bildungs-, Betreuungs- oder Erziehungsangebot zu verstehen, sondern besteht selber aus diesen drei Komponenten, die gleichzeitig den Auftrag definieren (vgl. ebd.: 218). Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe ist somit ein familienähnliches Setting, in dem es um Alltagsgestaltung und -Bewältigung geht, mit dem Ziel einen gelingenden Alltag herzustellen (vgl. ebd.: 217). Damit ist dieses Handlungsfeld sehr lebensnah (vgl. ebd.: 219).

Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat, genau wie die Bildungsorte Familie und Schule, das gemeinsame Merkmal, dass sie nicht frei wählbar ist. Im Unterschied zum Bildungsort Peergroup und den anderen vorgestellten Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.

Die grosse Schwierigkeit in diesem Bereich ist, die Paradoxie, den Bildungsort Familie künstlich ersetzen zu wollen. Folgendes Zitat von Rauschenbach (2009: 219) soll die Zweischneidigkeit verdeutlichen, die dieses Setting aus beruflicher Sicht mit sich bringt:

einerseits möglichst familienähnlich zu sein, andererseits jedoch dies zugleich notgedrungen weitaus stärker von Berufs wegen simulieren und inszenieren, also sekundär „gestalten“ zu müssen, als die für die Bildungswelt Familie gilt. Dies ist die besondere Hypothek und spezifische Herausforderung eines sekundär inszenierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssettings, wie dies für die stationäre Hilfe zur Erziehung so typisch ist.

Es bleibt die Frage nach dem Bildungsverständnis für diesen Bereich zu klären. Im nächsten Abschnitt soll ein Bildungsverständnis für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu aktuellen Bildungsverständnissen anderer Bildungsorte hergeleitet werden.

## **5.2 Bildungsverständnis der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Bildungsorten**

Dass Soziale Arbeit und das Handlungsfeld der stationäre Kinder- und Jugendhilfe einen Bildungsauftrag haben und somit auch ein Bildungsverständnis benötigen, ist im Verlaufe der Arbeit mehrfach belegt worden. Zu Beginn in Kapitel 2.1 wurde beschrieben, wie eng die Begriffe Sozialisation, Erziehung und Bildung miteinander verwoben sind. Auch im vorherigen Abschnitt im Kapitel 5.1 konnte festgestellt werden, dass die stationäre Kinder- und Jugendhilfe einen Betreuungs-, Erziehungs-, und Bildungsauftrag hat. Sie agiert in erster Linie im Bereich der informellen und nicht-formellen Bildung. Da informelle Bildung die Grundvoraussetzung für die anderen beiden Bildungsformen ist (vgl. Kapitel 2.2), ist der Bildungsauftrag der stationäre Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Grundlage im gesamten Bildungsprozess von Heranwachsenden, die sich in einem stationären Setting befinden. Stationäre Kinder- und Jugendhilfe trägt somit auch dazu bei, den allgemeinen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe zu erfüllen und eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Um an dieser Stelle die Fragestellung der Arbeit beantworten zu können, werden im Folgenden die verschiedenen Bildungsorte Heranwachsender und deren Bildungsverständnisse auf das Handlungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe bezogen und die Aspekte herausgefiltert, welche für das Bildungsverständnis im stationären Bereich relevant sind.

**Bildungsort Familie:** Die Familie ist erste Sozialisationsinstanz von Heranwachsenden und bietet ihnen Schutz- und Schonraum. Dadurch finden im Alltag ungeplante, informelle Bildungsprozesse statt. In der Familie liegt der Fokus also auf dem Erwerb von Lebenskompetenzen (vgl. Kapitel 3.2), vor allem bezogen auf instrumentelle Kompetenzen, die im Alltag erworben werden. Neben den Alltagskompetenzen, die Familie vermitteln kann, hat Familie ausserdem eine Schlüsselrolle um Bildungszugänge zu anderen Bildungsorten zu ermöglichen oder zu verhindern. Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, ersetzt die stationäre Kin-

der- und Jugendhilfe den Bildungsort Familie. Das bedeutet, dass sie Bildungsaufgaben dieses Bildungsortes übernehmen muss. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat die Aufgabe die Reproduktion sozialer Ungleichheit auszugleichen, da der Bildungsort der Herkunftsfamilie den Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe oft nicht gerecht geworden ist. Für die Kinder- und Jugendhilfe heisst das konkret, Möglichkeiten und Anreize zu schaffen um Lebenskompetenzen der Heranwachsenden zu fördern, also Kinder- und Jugendliche in häusliche Tätigkeiten mit einzubeziehen und ihnen altersentsprechende Mitverantwortung für die Alltagsgestaltung zu übergeben. Nach Rauschenbach (2009: 219) erlangen Kinder und Jugendliche durch den Erwerb dieser Kompetenzen eine Form von Selbständigkeit und Eigenbeteiligung. Des Weiteren ist die stationäre Kinder- und Jugendhilfe zuständig, den anvertrauten Kindern und Jugendlichen Bildungszugänge zu ermöglichen. Einmal konkret im Alltag, zum Beispiel Zugang zu Medien und Informationsmaterial, und des Weiteren bezogen auf externe Bildungsangebote und Bildungsorte. Das kann Vernetzung mit anderen Bildungsorten (Schule, Peergroup, Kinder- und Jugendfreizeitangebote) oder Zugänge zu externen Bildungsangeboten wie Vereinsmitgliedschaft, Bibliothekszugang, Besuch von kulturellen Angeboten etc. bedeuten. Eine weitere spezifische Aufgabe der stationären Kinder- und Jugendhilfe sieht die Autorin darin, dass es aus fachlicher Sicht abzuschätzen gilt, welche Aspekte der Herkunftsfamilie bildungsfördernd sind und für die Kinder- und Jugendlichen weiterhin zugänglich sein sollten und welche nicht.

**Bildungsort Peergroup:** Im Vergleich zur stationären Kinder- und Jugendhilfe ist die Peergroup freiwählbar. Kinder- und Jugendliche entscheiden selber, mit welchen Gleichaltrigen sie ihre Zeit verbringen möchten. In der Peergroup werden wichtige Kompetenzen bezogen auf Soziale Bildung erworben (vgl. Kapitel 3.5/4.2). In Interaktion mit Gleichaltrigen werden durch Situationen wie: streiten, versöhnen, Vertrauen aufbauen, Rücksicht nehmen, eigenen Wünsche und Bedürfnisse einbringen, sich zurück stellen, folgende Fähigkeiten geübt: Empathie-, Argumentation-, Kooperation-, Kompromiss- und Kritikfähigkeiten (vgl. Kapitel 4.2). Für die stationäre Kinder und Jugendhilfe bedeutet das, die Peergroup als wichtigen Bildungsort anzuerkennen und zu nutzen. Wie beim Bildungsort Familie spielt für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe Vernetzung wieder eine grosse Rolle. Ihre Aufgabe ist es, Kindern und Jugendlichen den altersentsprechenden, nötigen Freiraum zu geben, sich ohne Erwachsene nur unter Gleichaltrigen zu treffen. Freundschaften und Beziehungen unter Gleichaltrigen können gefördert werden. Zugänge und Anreize zu Freizeitangeboten mit Gleichaltrigen (z.B. Vereine etc.) können eine Peergrouperschliessung fördern. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, kann die Peergroup auch dafür genutzt werden, dass sich Kinder und Jugendliche gegenseitig etwas beibringen können. Spricht man Kindern und Jugendlichen für bestimmte Themen eine Experten- oder Expertinnenrolle zu, können sie das Thema in der Peergroup eventuell besser und akzeptierter aufgreifen als erwachsene Personen. Hierbei gilt es fach-

lich gut abzuschätzen, wann ein Einsetzen der Peergroup sinnvoll und bildungsfördernd ist und wann nicht.

Bildungsort Schule: Wie in Kapitel 4.3 wird hier nicht auf das Bildungsverständnis der Schule eingegangen, da es kein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist.

Bildungsort Schulsozialarbeit: In Kapitel 4.4.2 ist beschrieben, dass Schulsozialarbeit einmal selber ein Bildungsort ist und zum anderen die Rolle eines bildungsorientierten Hilfeleisters einnimmt. Für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe bedeutet das eine gute Vernetzung und Zusammenarbeit mit dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit, insofern das Angebot Schulsozialarbeit an der betreffenden Schule existiert. Auch die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat die Aufgabe, gute Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse zu ermöglichen, somit teilt sie die Rolle des bildungsorientierten Hilfeleisters. Während Schulsozialarbeit das Feld Schule erweitert (vgl. Kapitel 4.4.2), hat die stationäre Kinder- und Jugendhilfe nicht die Aufgabe, eine Institution zu vernetzen und ein Angebot für alle Kinder und Jugendliche zur Verfügung zu stellen, sondern die stationäre Kinder- und Jugendhilfe geht vom Blickwinkel einzelner, ihr anvertrauten Individuen aus, denen Bildungszugänge ermöglicht werden.

Bildungsort offene Kinder- und Jugendarbeit: Offene Kinder- und Jugendarbeit basiert vollkommen auf Freiwilligkeit. Ein Merkmal, was sich stark von der stationären Kinder- und Jugendhilfe unterscheidet. Gemeinsam haben die beiden Handlungsfelder dafür, dass sie vor allem im Bereich der informellen und nicht-formellen Bildung agieren. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit wird sich stark an den Themen und Interessen der Jugendlichen orientiert. Während der Bildungsort Familie vor allem alltagspraktische Kompetenzen vermittelt, kann die offene Kinder- und Jugendarbeit spezifischer auf Selbstbildungsprozesse eingehen. Kinder- und Jugendarbeit ist ein Angebot speziell für diese Altersgruppe, bei der das Angebot den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst wird. Damit stehen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Subjektbildung und Bildung durch Aneignung im Vordergrund. Bildung durch Aneignung, in dem Kindern- und Jugendlichen Räume und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, um sich auszuprobieren und ihren Interessen nach zu gehen. (vgl. Kapitel 3.5). Subjektbildung kann über Auseinandersetzungen mit den Erwachsenen stattfinden. Eine Möglichkeit dazu ist der Konfliktansatz, wie er in Kapitel 4.4.3 beschrieben ist. Die Erwachsenen übernehmen dabei eine wichtige, begleitende Rolle ein, indem sie sich mit den Jugendlichen über Konflikte auseinandersetzen. Kinder und Jugendliche setzen sich dadurch mit ihrem Gegenüber, deren Haltungen und Vorstellungen auseinander, es kann Selbstbildung stattfinden. Thiersch (2008: 243) nennt es auch: „(...)als Arbeit am Bild der Welt und darin des eignen Lebensentwurfs-(...)“. Ausgehend vom emanzipatorischen Ansatz (vgl. Kapitel 4.4.3) kann Subjektbildung auch über Partizipation erreicht werden. Wenn Kinder und Jugendliche mitbestimmen können, erleben sie Selbstbestimmung und setzen sich mit sich und anderen auseinander. Sowohl der Konfliktansatz, als auch der emanzipato-

rische Ansatz haben zur Folge, dass Kinder und Jugendliche Anerkennung erfahren und ernst genommen werden.

Was bedeutet das jetzt für das Bildungsverständnis der stationären Kinder- und Jugendhilfe? Die offene Kinder- und Jugendarbeit hat im Gegensatz zur stationären Kinder- und Jugendhilfe keinen Erziehungsauftrag. Da sich die stationäre Kinder- und Jugendhilfe immer im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung bewegt und nicht auf Freiwilligkeit beruht, ist das Bildungsverständnis, wie es für die offene Kinder- und Jugendarbeit gilt, nicht eins zu eins umsetzbar. Trotzdem können Aspekte davon aufgegriffen werden. Auch hier bedeutet das für den stationären Bereich in erster Linie wieder Vernetzungsarbeit, im Sinne von Zugängen zu Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu schaffen. Gleichzeitig können auch in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Bildung durch Aneignung ermöglicht werden. Die Heranwachsenden können mitbestimmen, wie welche Räume genutzt und gestaltet werden und welche Zugänge zu welchen Räumen und Themen sie wünschen. Gleichzeitig werden so Selbstbildungsprozesse angeregt. Kinder und Jugendliche überlegen sich, was sie genau wollen und setzen sich dann dafür ein und gestalten die Umsetzung mit. Aufgabe der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist es also, die Kinder und Jugendlichen mit ihren Interessen und Bedürfnissen partizipativ und aktiv einzubeziehen. Auch der Konfliktansatz kann einfließen. Genau wie in der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es in diesem Feld auch Erwachsenen, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen können, dürfen und müssen. Die Austragung von Konflikt ist auch hier zentral, um Selbstbildung anzuregen und Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen. Hier werden gleichzeitig die Grenzen der Partizipation sichtbar. Kinder und Jugendliche sollen mitbestimmen können, aber müssen auch merken, dass nicht immer alles möglich und umsetzbar ist, auch das ist eine Form von Selbstbildung. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe kann also sehr viele Aspekte aus dem Bildungsverständnis der offenen Kinder- und Jugendarbeit übernehmen, wenn auch immer unter dem Gesichtspunkt, dass der stationäre Aufenthalt unfreiwillig ist und gleichzeitig ein Erziehungsauftrag besteht.

Bildungsort familienergänzende Betreuung: Wie der Name schon verrät, steckt auch in diesem Handlungsfeld das Wort Familie drin. Allerdings geht es dabei nicht wie in der stationären Kinder- und Jugendhilfe um das Ersetzen dieses Bildungsortes, sondern um die Ergänzung. Ein zentraler Aspekt dieses Bereiches ist der individuelle Blick auf die Kinder und Jugendlichen. Vorerfahrungen und Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsorten sind von grosser Bedeutung. Wie der Name es schon sagt, liegt einem ergänzenden Angebot immer ein anderes Angebot zu Grunde. Die Kinder und Jugendliche kommen von einem Bildungsort, zum Beispiel der Familie oder Schule, und gehen in eine ergänzende Betreuung. Auch hier können Lebenskompetenzen erworben und gefördert werden. Da es aber nicht der Bildungsort Familie ist, wo Alltagskompetenz ungeplant erworben wird, sondern ein

Angebot darstellt, wo Kinder und Jugendliche im Idealfall explizit ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert werden, wird hier vom situationsorientierten Ansatz ausgegangen. Es ist ein ähnlicher Ansatz wie in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, auch hier werden Räume und Angebote für Bildungsprozessanregungen zur Verfügung gestellt. Da in diesem Bereich oft jüngere Kinder betreut und gefördert werden, muss hier im Speziellen der Entwicklungsstand der Heranwachsenden berücksichtigt werden. Deswegen wird an Situationen angeknüpft. Es wird da angesetzt, womit sich die Kinder gerade beschäftigen und versucht unter Berücksichtigung des Alters und der biografischen Vorerfahrungen weitere Förderangebote zu schaffen. Für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe bedeutet das im Alltag genau zu beobachten, auf welchem Entwicklungsstand die Kinder und Jugendlichen sind, mit welchen Themen sie sich beschäftigen und wo ihnen weitere Bildungsangebote unterbreitet werden können. Dabei können geplante Bildungsangebote gemacht werden. In Form von Lebenskompetenzen die im Alltag geplant gefördert werden, zum Beispiel durch das regelmässige Einbinden in die Haushaltsaufgaben. Gleichzeitig können aber auch wie in der familienergänzenden Betreuung Alltagssituationen genutzt werden, um Kinder und Jugendlichen Bildungsangebote zu unterbreiten. Wenn zum Beispiel etwas kaputt geht, können die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt und befähigt werden, es selbständig zu reparieren. Oder wenn sich Kinder und Jugendliche für ein bestimmtes Thema interessieren, kann das Thema mit ihnen aufgegriffen und auf weitere Informationsquellen verwiesen werden. Während in der offenen Kinder- und Jugendarbeit die Interessen direkt von den Kinder und Jugendlichen kommen und durch Partizipation abgeholt werden, werden beim situativen Ansatz eher Bildungsanregungen durch Beobachtungen seitens der Erwachsenen sichtbar. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe kann sich beides zu nutzen machen.

Aus dem Text wurde deutlich, welche Bildungsverständnisse der anderen Bildungsorte für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung sind und wo ihre Grenzen liegen. Abschliessend kann festgestellt werden, dass der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu den anderen Bildungsorten die entscheidende Rolle der Vernetzung zufällt. Dort, wo sonst die Familie Dreh- und Angelpunkt für Bildungszugänge ist, hat die stationäre Kinder- und Jugendhilfe ihre zentrale Aufgabe. Gleichzeitig hat sie aber selber einen Bildungsauftrag. Denn im Unterschied zur Familie arbeiten im stationären Bereich ausgebildete Fachpersonen, die einen Erziehungs-, Bildungs-, und Betreuungsauftrag zu erfüllen haben. In Kapitel 8 sind die wesentlichen Punkte des Bildungsverständnisses der stationären Kinder- und Jugendhilfe zusammengefasst. Vom Blickwinkel des spezifischen Handlungsfeldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe, wird im nächsten Kapitel die Verbindung zur Profession der Sozialen Arbeit und dessen Bildungsverständnis geschlagen.

## 6. Relevanz für die Soziale Arbeit

In diesem Teil soll geklärt werden, welche Relevanz diese Arbeit und somit der Bildungsbegriff für die Profession der Sozialen Arbeit hat.

„Im Zeichen der wachsenden Anforderung der Wissensgesellschaft intensiviert und differenziert sich das Bildungswesen als scholarisierte Bildung. Jugendzeit wird Schulzeit, die Schulzeit dehnt sich bis in das Leben der ‚jungen Erwachsenen‘ hinein aus, Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung verschwimmen.“ (Thiersch 2008: 244)

Bereits in der Einleitung wurden auf den Zusammenhang des gesellschaftlichen Wandels hin zur Wissensgesellschaft aufmerksam gemacht. Das Verständnis des lebenslangen Lernens manifestiert sich heute darin, dass erworbene Kompetenzen in Form von formalen Nachweisen zu erbringen sind. Damit sind Abschlusszeugnisse und Bildungstitel gemeint, wie sie Bourdieu als dritte Form des kulturellen Kapitals versteht (vgl. Kapitel 3.1).

Innerhalb dieser gesellschaftlichen Entwicklung muss sich die Soziale Arbeit positionieren.

Wo und wieweit hat Soziale Arbeit einen Bildungsauftrag? Welchen Auftrag und welches Bildungsverständnis die Soziale Arbeit im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe hat, wurde in dieser Arbeit bereits geklärt. Im Folgenden soll ein kurzer Abriss dazu gemacht werden, wie Soziale Arbeit zur Bildung steht und welche Bedeutung das für die Profession hat.

Nach Heiner (2007: 105f.) ist Soziale Arbeit mehreren gesellschaftlichen Funktionssystemen zugeordnet, dem Gesundheits-, Bildungs-, Rechts- und Wirtschaftssystem. Folgende Punkte verschiedener Autoren und Autorinnen zusammengefasst, sind Ziele der Sozialen Arbeit:

- Sicherung gefährdeter Normalität
- Förderung sozialverantwortlicher Selbstverwirklichung
- Erweiterung oder Sicherung der Autonomie der Lebensführung
- Soziale Integration und Inklusion einzelner Individuen in gesellschaftliche Systeme wie Familie, Schule und Betrieb
- Die Bearbeitung sozialer Probleme, auf Grund unzureichender gesellschaftlicher Zugänge und Ressourcen
- Das Ermöglichen eines gelingenden Alltags unter sozialer Benachteiligung und Ungerechtigkeit (vgl. ebd.: 105)

Um diese Punkte erfüllen zu können, ist Bildung eine wichtige Grundvoraussetzung. Wie oben geschrieben ist Soziale Arbeit dem Bildungssystem zwar zugeordnet, hat aber nicht ihren primären Auftrag in der Bildung. Das heisst Soziale Arbeit als Profession muss sich in ein Verhältnis zur Bildung setzen.

Thiersch (2008: 245) argumentiert, dass Soziale Arbeit zwar meistens mit Menschen in belastenden Lebenslagen zu tun hat, Bildungsangebote in Lebenskompetenzen aber für alle

Menschen von Bedeutung sind, nicht nur für besondere Lebenslagen. „Soziale Arbeit kann nicht primär als Zulieferer und Unterstützer des Bildungswesens gesehen werden. Sie kooperiert vielfältig, kooperiert aber nur angemessen, wenn sie dies aus ihrer eigenen Aufgabenbestimmung heraus praktizieren kann.“ (Thiersch 2002, zit. nach Kaiser 2001: 26).

Es geht also mehr um die funktionale Differenzierung zwischen Bildungswesen und Sozialer Arbeit. Thiersch 2002, zit. nach Kaiser (2001: 26), geht vom Prinzip der individuellen Passung aus. Scholarisierte und sozialpädagogische Arrangements sind klar voneinander zu unterscheiden, da Sozialpädagogik kein Regelangebot für alle ist, sondern als Hilfe im Bedarfsfall zu verstehen ist.

Auf der einen Seite agiert Soziale Arbeit im Bedarfsfall, auf der anderen Seite ist Bildung in Form von Lebenskompetenzen für alle Handlungsfelder Voraussetzung, um die Ziele der Sozialen Arbeit erreichen zu können. Daraus lässt sich schliessen, dass die einzelnen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit mit ihren spezifischen Bedarfsangeboten, ihre eigenen Bildungsverständnisse formulieren müssen. Denn gerade in den Bedarfsfällen fehlt es oft an den nötigen Bildungszugängen, die für mehr Chancengleichheit sorgen würden. Wie diese Arbeit zeigt, unterscheiden sich die Bildungsverständnisse auf Grund unterschiedlicher Merkmale in den Handlungsfeldern. Soziale Arbeit muss sich also im Verhältnis zur Bildung sehen, sich positionieren und spezifische Bildungsverständnisse für ihre Handlungsfelder formulieren, weil das Voraussetzung für ihre Zielerreichung ist. Je nach Handlungsfeld besteht ein eigener Bildungsauftrag oder eine Vermittlungsfunktion um Bildungszugängen zu ermöglichen.

Im Folgenden wird eine kritische Reflexion vorgenommen und dargelegt, welche Chancen und Risiken die Bildungsdiskussion mit sich bringen kann.

## 7. Kritische Reflexion

Dieses Kapitel setzt sich zuerst kritisch mit den Risiken und Chancen der Bildungsdiskussion in der stationären Kinder- und Jugendhilfe auseinander und schliesst mit offenen Fragen, die für die zukünftige Bildungsdiskussion relevant sind, ab.

Ein grosses Risiko wurde im vorherigen Kapitel bereits diskutiert. Dabei geht es darum, dass die Soziale Arbeit, in diesem Fall die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, ihren eigentlichen Auftrag nicht aus den Augen verlieren darf. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat neben dem Bildungsauftrag auch noch einen Erziehungs- und Betreuungsauftrag (vgl. Kapitel 4.4), sie ist weder Teil des Bildungssystems noch einfacher Zulieferdienst. Sie muss sich auf ihre eigene Aufgabenbestimmung berufen und kann Voraussetzungen und Anregungen für Bildungsprozesse schaffen, nicht aber die primäre Verantwortung für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen übernehmen. Die Chance liegt vielmehr darin, die unterschiedlichen Bildungsorte gut miteinander zu vernetzen und kooperativ zusammen zu arbeiten, um Kindern und Jugendlichen eine grosse Spannbreite Bildungszugänge zu ermöglichen. Hierbei sind gleich zwei Gefahren zu beachten. Zum einen reicht eine einfache Vernetzung der verschiedenen Bildungsorte nicht aus, die Kooperation muss auch wirksam gestaltet werden. Rauschenbach (2009: 234) beschreibt das mit folgenden Worten:

Ein solches Bündnis kann dann aber folgerichtig nicht nur aus verschiedenen Orten und Akteuren bestehen, die sich zwar organisatorisch einander annähern, aber ansonsten unverändert in ihren alten Mustern verharren. Vielmehr gilt es eine wirkliche Allianz zu schaffen, die sich auf das Wagnis einlässt, verschiedene Bildungsmodalitäten und Bildungsformen ineinander zu integrieren, ohne dabei die eigene Identität und den Eigensinn zur Disposition zu stellen.

Die andere Schwierigkeit wurde bereits in Kapitel 4.1 beschrieben, den Bildungsort Familie durch ein künstliches stationäres Setting zu ersetzen. Wie im Zitat oben beschrieben liegt die professionelle Aufgabe darin, eine gelingende Kooperation zu ermöglichen, das beinhaltet auch zu erkennen und abzuschätzen, welche Bildungsorte bildungshemmend und welche bildungsfördernd sein können. So wurde in Kapitel 4.2 beschrieben, welche negativen Einflüsse der Bildungsort Peergroup unter bestimmten Umständen haben kann und, dass ein negatives Verhältnis zu den Eltern entsprechende Risikofaktoren sein können. Auch die Rolle und Bedeutung der Herkunftsfamilie auf Bildungsprozesse wurden im Text mehrfach erläutert. Da in der stationären Kinder- und Jugendhilfe meistens der Bildungsort Familie ersetzt wird, ist es Aufgabe der Sozialarbeitenden zu prüfen, welche Aspekte des Bildungsortes der Herkunftsfamilie bildungsfördernd sein können und welche nicht und wie fehlenden Bildungsanregungen, zum Beispiel durch Erschliessen oder Ausbauen anderer Bildungsorte, kompensiert werden können. Die grosse Chance unter dem Aspekt Bildung liegt in der stati-

onären Kinder- und Jugendhilfe, also darin, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Kapitel 3.5) ausgeglichen werden kann. Das wiederum setzt voraus, dass Mitarbeitende in diesem Bereich die entsprechende Ausbildung besitzen (vgl. Kapitel 4.3.1).

Kritisch zu sehen, ist nach wie vor die leistungsbezogene Seite des Bildungsaspektes. Rauschenbach (2009: 226) sieht zwei zentrale Schwierigkeiten, einmal die Omnipräsenz von Bildung und zum anderen die Hegemonie von Bildung. Dadurch, dass informelle Bildung nicht zeitlich und örtlich einzugrenzen ist, findet sie immer statt und erscheint omnipräsent. Und weil Bildung in der heutigen Zeit so hegemonial ist, also alles überlagert und eine hohe Aufmerksamkeit genießt, steht auch die informelle Bildung immer mehr unter Beweiszwang. In Kapitel 3.7 wurde bereits darauf eingegangen, welche Gefahren es mit sich bringt, außerschulische Kompetenzen verstärkt leistungsbezogen zu beurteilen. Auf der einen Seite ist es für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe von Vorteil, wenn außerschulische Kompetenzen gefördert und anerkannt werden. Während in der Schule Fortschritte in Form von Zeugnissen anerkannt werden, fehlt diese Anerkennung oft im Bereich der außerschulischen Kompetenzen. Auf der anderen Seite findet in der stationären Kinder- und Jugendhilfe informelles Lernen ungeplant im Alltag statt und soll nicht unter Leistungsdruck geraten. Daher steht die stationäre Kinder- und Jugendhilfe vor der Herausforderung, Fortschritte im informellen Bereich sichtbar zu machen und anzuerkennen, ohne dabei zu grossen Leistungsdruck aufzusetzen.

Vor dieser Herausforderung steht sie aber immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Dazu stellt sich die Frage nach dem gesellschaftlichen Stellenwert von Bildung. Besonders die Gewichtung von informellen Bildungsprozessen steht in der Gefahr formeller und nicht-formeller Bildung untergeordnet zu werden. Thiersch (2008: 252) schreibt dazu Folgendes:

Tendenziell sind alle Aufgaben ebenso Thema des inszenierten Lernens wie des informellen Lernens, die Differenz zwischen beiden liegt nicht zwischen den Aufgaben, sondern innerhalb der unterschiedlichen Bildungsprozesse. Jenseits der Gefahr einer politischen Ausnutzung und einer Rücknahme des modernen Bildungskonzeptes aber muss die Eigenständigkeit des informellen Lernens behauptet, also wahrgenommen, geachtet und akzeptiert werden. (...) Es braucht Räume, Gelegenheiten und Ressourcen, damit informelle Bildungsprozesse in eigener Zuständigkeit bewältigt werden können. Dies aber sind auch - gestützt und provoziert durch Soziale Arbeit und Pädagogik im Zeichen von Einmischung – Aufgaben der politischen Unterstützung ebenso des familialen Alltags, wie der Jugendkultur oder der ehrenamtlichen und freiwilligen Bürgertätigkeiten im Zeichen der Politik des Sozialen.

Aus dem Zitat werden die politische Abhängigkeit und die Verantwortung der Einmischung durch Professionsschaffende der Sozialen Arbeit deutlich. Auch Treptow (2004: 128) sieht einen Grund für das zwiespältige Verhältnis von Sozialer Arbeit und Bildung unter anderem in der Politik. Versteht sich ein Staat als Sozialstaat und oder als Bildungsstaat und was bedeutet das für die Bildung und die Soziale Arbeit? Dazu muss auch die Frage gestellt werden, ob Bildung als Teil sozialer Sicherung zu verstehen ist und was das für Investitionen bedeutet? An dieser Stelle sind bewusst unbeantwortete Fragen formuliert worden, weil sie noch nicht abschliessend beantwortet werden können. Im Folgenden wird beschrieben, welchen weiteren Fragen und welchen Klärungsbedarf Rauschenbach sieht, um die Chancen der Bildung in Zukunft nutzen zu können.

Für ihn ist es zentral, das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Bildung neu zu definieren. Welche Rolle spielen Kompetenzen der Alltagsbildung in Zukunft? Ausserdem bleibt zu klären, wann und wo welche Bildungsorte wie bildungsrelevant sind. Bildungsprozesse sind von mehreren Faktoren beeinflussbar, reicht in Zukunft eine Einteilung in die Bildungsorte dieser Arbeit oder wird sich das verändern? Ein Beispiel für solch mögliche Veränderungen, ist die „Verhäuslichung“, wie sie in Kapitel 4.1 beschrieben wurde. Ebenfalls zu wenig empirisch ergründet ist das Wissen darüber, welche kognitiven Fähigkeiten in welchem Alter welchen Einfluss auf den Erwerb von Alltagsbildung haben. Informelle Bildung könnte dahingehend eine neue Bedeutung bekommen. Rauschenbach schlägt deswegen vor, diesen Fragen auf den Grund zu gehen und das Wissen zu nutzen, um ein Zusammenspiel der Bildungsorte gut zu organisieren (vgl. Rauschenbach 2009: 238f.).

Bis diese Fragen geklärt sind empfiehlt Rauschenbach (2009: 239) Folgendes:

Da aber bis zu einer empirisch abgesicherten Beantwortung derartiger Fragen unvermeidlich noch einige Zeit vergehen wird, müssen – in aller Vorläufigkeit – auch Antworten zugelassen werden, die auf der Basis ungesicherten Wissens versuchen, einen Weg aus der unübersehbaren Verstrickung von sozialer Herkunft, aktueller Lebenslage und unterschiedlichsten Bildungsanstrengungen herauszufinden. So lange bleibt aber das Zukunftsprojekt Bildung ein Zukunftsprojekt.

## 8. Zusammenfassendes Schlussfazit

Zum Abschluss dieser Arbeit sollen die wichtigsten Erkenntnispunkte kurz zusammengefasst werden. Eine bedeutungsvolle Schlussfolgerung dieser Arbeit ist, dass sich Soziale Arbeit im Verhältnis zur Bildung positionieren muss. Zum einen bezogen auf die Profession und ihre Professionsschaffenden, also welchen Stellenwert Bildung innerhalb der Ausbildung für Sozialarbeitende hat. Zum anderen im Adressaten- und Adressatinnenbezug, also welchen Auftrag die Soziale Arbeit bezogen auf Bildung hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kernaufgabe der Sozialen Arbeit nicht verloren geht. Wie in Kapitel 7 beschrieben liegt die Herausforderung darin, für jedes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ein eigenes Bildungsverständnis zu entwickeln, da Aufträge und Anforderungen der verschiedenen Handlungsfelder und Adressaten- und Adressatinnengruppen unterschiedlich sind.

Bezogen auf das konkrete Bildungsverständnis der stationäre Kinder- und Jugendhilfe, das Schwerpunkt dieser Arbeit war, lassen sich folgende wesentliche Erkenntnispunkte zusammenfassen: Im Vergleich zu anderen Bildungsorten liegt der Fokus in der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der informellen und nicht-formellen Bildung. Das heisst, es geht mehrheitlich um Bildungsangebote und oder Gelegenheiten, die sich durch Alltagssituationen ergeben und oft wenig bis gar nicht planbar sind. Da die stationäre Kinder- und Jugendhilfe den Bildungsort Familie ersetzt, kann dadurch ein Beitrag geleistet werden, die Reproduktion soziale Ungleichheit zu kompensieren. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat dadurch die zentrale Aufgabe, Zugang zu unterschiedlichen Bildungsorten und Bildungsangeboten zu ermöglichen und diese gut miteinander zu vernetzen. Ausserdem ist es wichtig, Bildungsorte als solche anzuerkennen und deren bildungsfördernde Aspekte zur Anregung von Bildungsprozessen nutzen. Der Bildungsort der stationäre Kinder- und Jugendhilfe selber soll eine bildungsanregende Umgebung gestalten und zur Verfügung stellen. Dadurch können Bildungsprozesse in Form von Selbstbildungs- und oder Aneignungsprozessen angeregt werden. Ziel ist es, Alltagsbildung zu ermöglichen in Form von Lebenskompetenzerwerb, damit Alltagsbewältigung und gesellschaftliche Teilhabe möglich sind. Dabei soll an den Interessen der Kinder und Jugendlichen angesetzt werden und Partizipation gefördert werden.

## 9. Literatur und Quellenverzeichnis

Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierung für eine professionelle Praxis. 2. Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bischmas, Bärbel/Schröder, Achim (2004). Bildung und Beziehung in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 61-67.

Bock, Karin (2008). Einwürfe 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. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-105.

Bock, Karin/Otto, Hans-Uwe (2007). Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palantien, Christian (Hg.). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 203-215.

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005). Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Grundmann, Matthias (2001). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 63-83.

Harring, Marius. (2007). Informelle Bildung-Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palantien, Christian (Hg.). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 237-258.

Heiner, Maja (2007). Soziale Arbeit als Beruf. Fälle-Felder-Fähigkeiten. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag.

Hilmar, Peter (2004). Setzt doch mal die Bildungsbrille auf! Oder: wie der Bildungsansatz das Handeln verändern kann. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 51-76.

Kaiser, Yvonne (2011). Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller Burkhard (2004). Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 35-50.

Oerter, Rolf (2007). Entwicklungspsychologische Perspektiven von Bildung. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 117-135.

Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004). Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-16.

Rauschenbach, Thomas (2009). Zukunftschancen Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Rauschenbach, Thomas (Hg.)/Otto, Hans-Uwe (2008). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, Albert (2004). Subjektbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85-98.

Smolka, Adelheid/Rupp, Marina (2007). Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 219-235.

Sting, Stephan (2004). Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 77-83.

Sturzenhecker, Benedikt (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 147-167.

Thiersch, Hans (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137-255.

Treptow, Rainer (2004). Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-130.

Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hg.) (2007). Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Winkler, Michael (2004). Aneignung und Sozialpädagogik - einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-91.

## **9.1 Elektronische Quellen**

SGB VIII § 24 Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege.  
URL: [http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_\\_24.html](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__24.html) [Zugriffdatum: 2. März 2014]

Bundesverfassung Schweizerischer Eidgenossenschaft.

<http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html> [Zugriffdatum: 2. März 2014]

**Bachelor Thesis**

**Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis**

**Name, Vorname:** Bauer Luise

**Titel/Untertitel Bachelor Thesis:**

Sozialpädagogisches Bildungsverständnis in der stationären Kinder- und Jugendhilfe  
im Vergleich  
Bildungsorte Heranwachsender und handlungsfeldspezifische Bildungsverständnisse

**Begleitung Bachelor Thesis:** Prof. Dr. Olivier Steiner

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:** 18. Juni 2024

**Unterschrift:** 