

Bildungschancen eröffnen

Was kann Heimerziehung tun?

Fachtagung

SOS-Kinderdorf e.V.

29. und 30. Oktober 2018

Botschaft für Kinder, Berlin



Am 29./30. Oktober 2018 veranstaltete der SOS-Kinderdorf e.V. die Fachtagung „Bildungschancen eröffnen – Was kann Heimerziehung tun?“. Theorie, Forschungsergebnisse und Praxisansätze zeigten auf, wie junge Menschen in der stationären Erziehungshilfe auf ihren Bildungswegen unterwegs sind und unterstützt werden können. Die Dokumentation enthält alle Beiträge der Tagung. Die Einzelbeiträge bündeln die Argumentation und Hauptaussagen der Referierenden. Die Zusammenfassungen der meisten Vorträge, Präsentationen und der Podiumsdiskussion wurden mit O-Tönen illustriert, um einen lebendigen Eindruck der Referentinnen und Referenten mit ihren jeweiligen Argumenten und Haltungen zu vermitteln.

SOS-Kinderdorf e.V.
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
Renatastraße 77
80639 München
089 12606-432 Telefon
089 12606-433 Fax
info.spi@sos-kinderdorf.de
www.sos-kinderdorf.de/spi

Titelfoto: © Mypurgatoryyears / istockphoto.com
Veranstaltungsfotos: © Majd Murad

Inhaltsverzeichnis

Impressionen	2
Einleitung: Bildungsprozesse in der Heimerziehung – Bezugspunkte, Fachdiskurse und pädagogische Konsequenzen	4
Vorträge.....	13
Heimerziehung und Schule – eine schwierige Balance	13
Bildungsprozesse und Beziehungsdynamiken bei psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen.....	17
Berufseinmündung bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler - Erfahrungen aus dem Praxisentwicklungsprojekt KODEX.....	20
Bildungschancen von Care-Leavern: Forschungsergebnisse zum Einfluss sozialer Kontextbedingungen und abgeleitete Konsequenzen	24
Schulbildung in der Heimerziehung. Empirische Einblicke in den schulbildungsbezogenen Alltag.....	27
Podiumsdiskussion zu gelingenden Bildungsbiografien in der Heimerziehung.....	30
Thematische Foren empirischer bildungsbezogener Studien.....	35
Einflussfaktoren für Bildungsauf- und -ausstiege aus der Sicht junger Menschen	35
„Förderschülerinnen und Förderschüler und Möglichkeiten der Bildungsbefähigung. Erkenntnisse aus der SOS-Längsschnittstudie“	37
„Jugend – Bildungsteilhabe – Lebensräume (JuBiLe)“ – Potentiale und Bedingungen außerschulischer Bildung	39
„Learning as Intervention - Ergebnisse aus einem deutschkanadischen Forschungsprojekt zu Bildungsprozessen in stationären Erziehungshilfen“ ...	40
Praxisprojekte der Lernförderung, Bildungsunterstützung und der ganzheitlichen Bildung.....	42
Flex-Fernschule – Jugendhilfe ist auch Schule!	42
Die Bildungs-Bande – Peer-to-Peer-Learning	44
Schulintegrierte Kunsttherapie: ein präventives Angebot für Grundschüler....	46
Ausbildungsfähigkeit entwickeln – facettenreiche Projekte zwischen Beziehungsarbeit und Jobcenter	49
Neuer Lernort – ein besonderes Förderprojekt für Grundschulkindern	52
Wertebildung und lebensweltliches Lernen – philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen.....	54

IMPRESSIONEN





Der Kabarettist René Sydow mit Ausschnitten aus seinem Programm
„Die Bürde des weisen Mannes“.



EINLEITUNG: BILDUNGSPROZESSE IN DER HEIMERZIEHUNG – BEZUGSPUNKTE, FACHDISKURSE UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

**Claudia Frank, Sozialpädagogisches Institut (SPI) Im
SOS-Kinderdorf e.V., München**



Dieser vorangestellte und umfangreichere Beitrag der Dokumentation führt in Zusammenhänge, Überlegungen und Entwicklungen rund um das Tagungsthema ein. Er dient den nachfolgenden Einzelbeiträgen als Referenz, indem er zunächst Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis aufzeigt, Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse verstehbar macht

und miteinander in Beziehung setzt sowie das Thema in den Kontext der Heimerziehung einordnet.

Bildung – Schlaglichter auf einen breiten und wichtigen Containerbegriff der Pädagogik

In allgemeinen und fachlichen Diskussionen begegnen uns uneinheitliche Bildungsbegriffe. Der politische Diskurs bezieht Bildung vor allem auf Lernprozesse, die in Organisationen des Bildungssystems gemacht werden. Die Erziehungswissenschaft macht sich nach wie vor für ein subjektbezogenes breites Bildungsverständnis stark, in dem „der Begriff Bildung umfassender auf den Zusammenhang von Kultur- und Wissensaneignung mit der Befähigung einer rational verantworteten und selbstbestimmten Lebensführung in bewusster Auseinandersetzung mit Gesellschaft, Natur, Kultur sowie eigenen persönlichen Dispositionen verweist“ (Scherr 2002, S. 94). Von einer Dualität der Begriffe kann heute – auch dank ganzheitlicher Überlegungen von Fachtheoretikern und aufgeschlossener Praxisansätze – jedoch nicht mehr die Rede sein.

Doch wie breit ist Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe zu denken? Ganzheitliche Bildung meint die Initiierung von Lern- und Entwicklungsressourcen auf drei unterschiedlichen Ebenen. Ein wichtiger Teil sind die kognitiven und schulischen Kompetenzen. Weiterhin geht es um die emotionalen Schlüsselkompetenzen, etwa dem Umgang mit Gefühlen, dem Aushalten von Frustration und schließlich um die sozialen Schlüsselqualifikationen: Wie konfliktfähig, teamfähig bin ich, kann ich meine eigenen Standpunkte darstellen, zuhören, eigenständig arbeiten? (Faltermeier 2011, S. 63) Diese Ebenen sind aufs Engste miteinander verwoben, selbst wenn Bildungsprozesse auf formales Lernen verkürzt werden.

Sich selbst und die Welt begreifen, autonom sein Leben gestalten ist so verstanden nur möglich durch Bildungsprozesse. Doch wie laufen diese Vorgänge ab, was beeinflusst sie? Die aktuelle Sozialisationsforschung zeigt uns: Entwicklung ist stark durch die jeweilige Umwelt bedingt, vollzieht sich jedoch erst durch das eigenaktive Subjekt. Burkhard Müller leitet hiervon eine für die Pädagogik wichtige Erkenntnis ab:

„Für eine realistische Bildung und Erziehung ist das deswegen eine sehr wichtige Perspektive, weil es mit der Illusion aufräumt, als könnte Schule (Familie und Jugendhilfe) direkt auf erwünschte Ziele hin erziehen und

bilden, wenn sie nur konsequent vorgehen und ‚schlechte Einflüsse‘ kontrollieren. Ihre Wirkungen sind vielmehr immer nur indirekt durch die Selbstdeutungen der Kinder und Jugendlichen vermittelt. Damit hängt zusammen, dass Erziehungs- und Bildungswirkungen eher von Personen, Szenen und Kontexten ausgehen als unmittelbar von übermittelten Wissensbeständen oder Werten.“ (2010, S. 23)

Bildung entfaltet sich insbesondere, wenn sich junge Menschen in ihrer Erfahrungswelt, ihren Bedürfnissen und Interessen berührt fühlen. Der Sozialen Arbeit stellen sich zusätzlich dem Bildungsprozess vorgelagerte Aufgaben, da stationär betreute Kinder und Jugendliche in ihrer psychosozialen Lebensbewältigung vielfach zu stark belastet sind, um sich auf das Lernen ausreichend einzulassen.

Auf der SOS-Tagung (siehe die Einzelbeiträge in dieser Dokumentation) veranschaulicht David Zimmermann, wie eng die emotionale mit der kognitiven Entwicklung verschränkt ist und wie Fachkräfte hier wirksam werden können. Die Praktikerinnen Yasmine Ait Ichou sowie Anita Gremmelspacher stellten dazu korrespondierende Praxisprojekte vor. Die pädagogische Klammer dieser drei Tagungsbeiträge ist die Beziehungsarbeit als Ermöglichung von Bildungsprozessen. Beziehungen sind nicht nur für psychosozial belastete Schülerinnen und Schüler der Schlüssel, so belegt die große internationale Metaanalyse zu gelingenden formalen Bildungsprozessen durch John Hattie: „Der einzige Faktor, der Unterricht wirklich positiv beeinflussen kann, ist der soziale Kontakt zwischen überzeugenden und versierten Lehrpersonen und den Lernenden.“ (Liessmann 2017)

Entwicklungen in der formalen Bildungslandschaft

Die formale Bildungslandschaft in Deutschland hat in den letzten Jahren einige Veränderung erlebt: Die Frühpädagogik wird zum Bildungsort aufgewertet, Ganztagschulen werden eingeführt, Kompetenzorientierung und Inklusion sind wichtige Aufträge. In einigen Bundesländern werden Sonderschulen aufgelöst. Schülerinnen und Schüler gehen zunehmend auf höhere Bildungseinrichtungen. Die Bedingungen für Bildungsschwache haben sich verändert: Das Anspruchsniveau an Haupt- und Sonderschulen verringert sich, die soziale Distanz zu anderen Schultypen wächst. Die Hauptschule wird zur Restschule, die selbst für Ausbildungen nicht mehr als geeignete Vorbildung angesehen wird. Albert Scherr kommentiert diese Entwicklung gesellschaftspolitisch: „Die Entwicklung der Informations- und Wissensgesellschaft [geht] mit einer Spaltung in Gewinner, Verlierer und Überflüssigen einher“ (2002, S. 102).

Bildung und soziale Ungleichheit

Anerkennung oder Ausgrenzung, soziale Integration oder Ablehnung sind Erfahrungsoptionen in Bildungsinstitutionen. Von armen Kindern wird Schule oft als Ort der Demütigung und Überforderung erfahren, besonders wenn in ihrer Entwicklung mehrere Problemlagen zusammenkommen. Die Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich auch nach den Schulformen: Studien zeigen, dass Hauptschüler häufig in ärmeren Familien aufwachsen, sehr viel seltener ein eigenes Zimmer haben, mehr elterliche Gewalt und Trennungen, aber auch weniger kontrollierende elterliche Erziehung erleben (Baier und Pfeifer 2007, S. 21ff.). Zudem prägt auch die Schulform als Kultur mit den in ihr herrschenden Umgangsformen und Verhaltensnormen: An Hauptschulen wird deutlich mehr unentschuldig gefehlt als an Realschulen und Gymnasien, es besteht mehr Kontakt zu delinquenten Freunden und gewaltbereiten Mitschülern

etc. (ebd., S. 25). „Da gerade die Jugendphase von einer wachsenden Orientierungsbereitschaft an Normen und Verhaltensweisen Gleichaltriger geprägt ist, trägt die Hauptschule aus diesen strukturellen Gründen zur Stärkung von Problemkarrieren bei.“ (ebd., S. 25)

Die zentrale Rolle von Bildungsübergängen

Bildungserfolg wird in Deutschland stark vererbt: 77 % der Kinder von Akademikern studieren, aus nichtakademischen Elternhäusern gehen nur 23 % in ein Studium (Spiegler 2012, S. 12). Bildungsübergänge sind die zentralen Hürden für Kinder aus unteren sozialen Schichten. „Sie haben mit geringerer Wahrscheinlichkeit sehr gute schulische Leistungen, werden, selbst wenn diese vorliegen, mit geringerer Wahrscheinlichkeit höhere Bildungsgänge wählen und im Schulsystem mit geringerer Wahrscheinlichkeit für diese empfohlen.“ (ebd., S. 72)

Innerhalb des mehrgliedrigen Bildungssystems gibt es deutlich mehr Wechsel auf anspruchslosere Schulen. In Hauptschulen wirken scheinbar „Haltekräfte“, da hier der Weggang der guten Schüler das Schulklima in ungünstige Richtung verschieben würde“ (ebd., S. 336). Vor allem aus der Sonderschule heraus gibt es wenig Aufstiege. In einer von der Arbeiterwohlfahrt beauftragten Expertise wird die Förderschule als „Schonraumfalle“ bezeichnet, „die eine Reintegration in das Regelsystem zu großen Teilen verhindert“ (Wagner 2009, S. 311), dies hat u.a. zur Folge, dass etwa ein Viertel aller 15-Jährigen funktionale Analphabeten sind (ebd.).

Der Erfolg im Bildungssystem – so Pierre Bourdieu – beruht stark auf verborgenen Voraussetzungen (v.a. der Wirkung des kulturellen Kapitals der Familie):

„Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zu Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann.“ (Bourdieu und Passeron 1971, zitiert in: Spiegler 2012, S. 33)

Diese Erklärung kann vorschnell als soziale Konditionierung verstanden werden, daher plädiert der Diskriminierungsforscher Albert Scherr, stärker den vorhandenen Eigensinn und die Selbstbestimmung der Akteure zu beachten (2008, S. 102 f.). Bildungsaufsteiger erleben viel Fremdheit in der neuen Struktur. In einer Studie von Thomas Spiegler zeigt sich jedoch, dass sie sich oftmals durch eine erstaunliche Gelassenheit auszeichnen, da ein Nichtgelingen eines ambitionierten Bildungswegs von ihnen seltener als Scheitern erlebt wird (2012, S. 333).

Bildungshemmnisse abbauen und Potentiale nutzen

Schülerinnen und Schüler, deren Bildungsweg wesentlich den der Eltern übertrifft, sind nach wie vor selten. Wie lassen sich solche Bildungswege anregen und unterstützen? Spiegler plädiert für einen Dreischritt aus Können, Dürfen und Wollen. Dürfen meint, Chancen zu erhalten, Zutrauen zu erleben besonders bei Übergängen auf dem Bildungsweg (ebd., S. 336). Nach einer erfolgreich besuchten Haupt- oder Realschule kann der Jugendliche motiviert und dabei unterstützt werden, eine höhere Bildungseinrichtung anzuschließen (ebd., S. 337). Die schulischen Fähigkeiten (das Können) gilt es weniger als Begabung denn als Anstrengung zu attribuieren, die stark vom Support aus den Elternhäusern und von der Wahrnehmung der Lehrkräfte aufgrund des Milieus von der Schülerin, dem Schüler bedingt

sind (ebd., S. 338). Für das Wollen schließlich sind Fachkräfte im besonderen Maße gefordert, da Leistungsanstrengung und -aspiration sich in sozialen Interaktionen entwickeln (ebd., S. 339). Pädagogen sind hier als Ratgeber, Förderer, Orientierungspersonen gefragt, da „es Schüler oder Auszubildende gibt, die sich trotz ihrer guten Leistungen nicht ihrer individuellen Möglichkeiten bewusst sind und denen die Wege, auf denen man diese realisieren könnte, nicht hinreichend vertraut oder bekannt sind“. (ebd., S. 340) (Zum Thema Bildungsauf- und -ausstiege stellte Sabine Gerhartz-Reiter auf der Fachtagung eine eigene Studie vor.)

Die Kinder- und Jugendhilfe kann von gelingenden Bildungsaufstiegen lernen, um eine sinnvolle Bildungsunterstützung anzubieten. Auf der anderen Seite stehen die Bildungshemmnisse, denen etwas entgegengesetzt werden muss. Die Funktionslogik der Institution Schule stellt Faltermeier als eine zentrale Hürde heraus: Problemfälle werden anderen Institutionen (vornehmlich der Kinder- und Jugendhilfe) überantwortet (2011, S. 61). Im System der formalen Bildung hat sich wenig Ausgleichendes entwickelt, einzig die große Debatte um Frühförderung und Sprachförderung bezieht sich auf die schulischen Probleme von Kindern aus migrantischen oder armen Haushalten. Fraglich bleibt, ob diese Maßnahmen ausreichend sind:

„Etwas zum Chancenausgleich zu tun durch Frühförderung und Sprachtests vor der Einschulung ist gut. Aber es ist Geldverschwendung, wenn die größten Ungleichheiten gerade während der Schulzeit produziert werden: und zwar nicht, weil das schlecht wäre, was die Schule anbietet, sondern weil sie mit ihrem Angebot die einen erreicht und die anderen, die es am nötigsten hätten, eben nicht oder zunehmend weniger (die Jugendarbeit auf andere Weise übrigens auch). Das Schöne dabei: Immer die anderen sind daran schuld – die Jugendlichen selbst oder die Eltern oder auch die Medien und die hohe Politik.“ (Müller 2010, S. 16)

Berufseinmündung und Teilhabe benachteiligter junger Menschen

Für eine gesellschaftliche Integration ist die eigene Berufstätigkeit ein entscheidender Schlüssel. Der Übergang in Ausbildung und Beruf wird für junge Menschen mit schwachen Bildungsverläufen jedoch immer schwieriger. Der Mangel an angemessenen Ausbildungsplätzen ist ein entscheidendes Problem. In den 1970er-Jahren fanden sogar junge Menschen ohne Schulabschluss in großer Mehrheit einen Ausbildungsplatz – die Plätze werden weniger und gleichzeitig steigen die Anforderungen (Wagner 2009, S. 312).

Um einen dauerhaften Bezug von Arbeitslosengeld II zu verhindern, braucht es für junge bildungsschwache Menschen viel Anstrengungen: qualifizierte Ganztagskonzepte und individuelle Bildungsplanung, viel Schulsozialarbeit, niederschweligen Zugang zu Nachhilfe oder zu Kultur- und Freizeitmöglichkeiten auch für Menschen im Transferbezug. Gleichzeitig muss Lernförderung mit Persönlichkeitsentwicklung Hand in Hand gehen und junge Menschen müssen stärker in die Planung und Gestaltung ihres Bildungs-/Hilfsweges einbezogen werden (Deutscher Caritasverband 2010, S. 30). Auch nach dem Verlassen der Schule dürfen diese Bemühungen nicht abbrechen. Nach jeder Bildungsetappe müssten Anschlusswege existieren, bekannt sein und offen stehen (ebd., S. 29). Für Jugendliche ohne qualifizierten Schul- und/oder Berufsabschluss können Angebote der Jugendberufshilfe zum entscheidenden Wendepunkt für ihre Biografie werden, durch die sich ihr Risiko zum Scheitern verringert. In positiven Betätigungsmöglichkeiten außerhalb von Institutionen wie der Schule können sie – neben der berufspraktischen Vorbereitung ihr Selbstwertgefühl aufbauen und stabilisieren (Scherr 2002, S. 103). Als zentrales Ziel darf dabei ein Schulabschluss nicht aus den Augen verloren werden. Stephan Bundschuh ver-

band in seinem Beitrag auf der Fachtagung theoretische Überlegungen mit Erfahrungen in einem Pilotprojekt an einer Förderschule, Sabine Maurer vom SOS-Kinderdorf Saarbrücken stellte die engagierte Konzeption eines neuen Angebots vor – beide Beiträge sind in dieser Dokumentation zu finden.

Nonformale und informelle Bildung nicht vergessen

Das Sprechen über Bildung verengt sich zumeist schnell auf formale Bildung. Schon Johann Heinrich Pestalozzi wies darauf hin,: „dass nicht nur die absichtsvolle Erziehung, z.B. in der Schule, bildet, sondern dass das Leben selbst, das Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche führen oder führen müssen, bildet – oder eben missbildet“ (Müller 2010, S. 17). Das Leben in einer Informations- und Wissensgesellschaft, so prognostiziert der Schultheoretiker Ewald Terhart, führe dazu, dass wir vermehrt informell, nicht angeleitet, d.h. stärker spontan, kreativ und flexibel lernen (in: Hollenstein und Nieslony 2017, S. 53). Die meisten Lernprozesse im Leben sind ohnehin informell und alltagsintegriert: Sie formen die Kompetenzen der Lebensbewältigung wie deren Nachhaltigkeit und beeinflussen unsere Lebensstilpräferenzen, darüber hinaus wirken sie direkt auf Lernprozesse und die Bewältigung schulischer Anforderungen ein (Thole 2009, S. 23). Forschungsergebnisse zeigen einen engen Zusammenhang zwischen formalem und informellem Lernen „teilweise wird ein Kontinuum bzw. werden fließende Übergänge angenommen, in denen sich die genannten Lernprozesse ergänzen.“ (Hollenstein und Nieslony 2017, S. 53)

Einige Praxisprojekte der Tagung („Schulintegrierte Kunsttherapie“, „Philosophieren mit Kindern“ oder der „Neue Lernort Dortmund“) illustrieren, wie ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu einer selbstbestimmten Lebensführung und der kritischen Auseinandersetzung mit der Welt und dem eigenen Selbst beitragen kann.

Bildungshemmnisse stationär betreuter Kinder und Jugendlicher

Die Bildungsbenachteiligungen von Heimkindern sind vielfältig: Sie kommen oft aus bildungsfernen, sozial schwierigen Verhältnissen, haben vielfach Einrichtungs-/ Betreuungswechsel, instabile Beziehungserfahrungen erlebt, was eine kontinuierliche Bildungskarriere erschwert, sind mit einem frühen Betreuungsende konfrontiert, obwohl sie belastende längere Entwicklungs- und Verarbeitungswege haben. In der Summe machen ihnen diese Belastungen die Fokussierung auf Schule phasenweise schwer (Sting 2017, S. 11).

Eine Untersuchung in österreichischen Einrichtungen des SOS-Kinderdorf e.V. zeigt, dass die Mehrzahl der Betreuten verschiedenartig belastet ist: Etwa 45 % zeigen psychische Beeinträchtigungen, 43 % sozial-emotionale Schwierigkeiten, Lernbeeinträchtigungen werden für 32 % der Betreuten genannt (Hagleitner 2017, S. 69 f.). Dies führt zu durchschnittlich 2,6 Maßnahmen pro Kind, z.B. Psychotherapie, Lernhilfe, Logopädie, tiergestützte Therapie (ebd., S. 74 f.).

Belastete Kinder zeigen öfter Verhaltensauffälligkeiten „Kinder, die Schwierigkeiten haben, machen Schwierigkeiten“ (Baur 2012, S. 288). Zur Verbindung von Schulschwierigkeiten und der Heimerziehung existieren wenig verlässliche Zahlen. Im Jahr 2004 wies die Jugendhilfestatistik nach: Etwa 18 % der jungen Menschen in teilstationären oder stationären Hilfen haben harte Schul- und Schulverweigerungsprobleme (Faltermeier 2011, S. 58) und 21 % von ihnen haben Ausbildungsverhältnisse vorzeitig abgebrochen (ebd., S. 59). Mit Daten aus der Längsschnittstudie des SOS-Kinderdorf e.V.

stellte Veronika Salzburger diese Perspektive auf der Fachtagung in den Fokus (siehe auch in dieser Dokumentation).

Lernhilfe, Hausaufgabenbetreuung, Förderangebote bestimmen den Alltag in Heimen oft stark mit, für einige Kinder und Jugendliche gilt es, in der stationären Betreuung eine psychische Stabilität und Schulfähigkeit überhaupt erst zu erarbeiten (Hagleitner 2017, S. 56f.). In einem Umfeld, in dem psychosoziale und schulische Problematiken zur geteilten Lebenspraxis gehören, wird Bildung leicht zu einem herausfordernden Thema. Im pädagogischen Alltag einer Wohngruppe stellt sich dann die Frage, wer besondere Unterstützung in Bildungsangelegenheiten erfährt und wie: die Bildungsstarken, die Bildungsschwachen oder jeder in der angemessenen Weise?

Gelingende Bildungswege in der Heimerziehung

Erfolgreiche Bildungskarrieren dienen einigen Care-Leavern auch als Strategie zur Bewältigung, Normalisierung der eigenen Biografie. Bildung wirkt dann stabilisierend und orientiert in die Zukunft, und Schule wird zu einem Ort der Normalität, in dem sich der junge Mensch kompetent und handlungsfähig erleben kann (Köngeter et al. 2016, S. 190 ff.). Heimkinder, die eine hohe formale Bildung anstreben, verfolgen je nach Herkunft oft unterschiedliche Strategien: aus bildungsfernen Familien dient Bildungserfolg vielfach als Abgrenzung, Distanzierungsstrategie. Junge Menschen aus akademisch-orientierten Familien nutzen Schulerfolg als unhinterfragbare Norm, um den eigenen Status zu erhalten (ebd., S. 199).

Im praktischen Alltag öffentlicher Erziehung stellen sich ambitionierten Bildungswegen jedoch etliche Barrieren und Schwierigkeiten in den Weg: Der Familienbezug von BAföG, die frühzeitige Beendigung der Hilfen gerade bei jungen Menschen mit hoffnungsvollen Bildungskarrieren sind Beispiele hierfür (ebd., S. 191). In der Erhebung von Hagleitner berichten 40 % der befragten Fachkräfte, dass Betreute schon einmal aufgrund struktureller Probleme auf mögliche höhere Bildungswege verzichten mussten (2017, S. 81). Zu diesem Themenbereich sprachen auf der Tagung zwei Care-Leaverinnen sehr engagiert sowohl aus ihren persönlichen Erfahrungen wie aus der Perspektive des Careleaver e.V. (zu den Inhalten der Podiumsdiskussion mehr in dieser Dokumentation). Einen umfassenden Überblick zu thematischen Überlegungen und Befunden zu bildungserfolgreichen Heimkindern referierte Benjamin Strahl aus einer eigenen Studie (ebenfalls in dieser Dokumentation).

Berührungspunkte und Lerngelegenheiten zwischen Schule und Jugendhilfe

Persönliche Kontakte zwischen Fachkräften der Heimerziehung und Lehrkräften sind an der Tagesordnung. In einer Studie zu Bildungsprozessen im Wohngruppenalltag zeigte sich jedoch, dass es darüber hinaus fast keine Verbindungspunkte zwischen den Systemen Heim und Schule gibt (siehe den Beitrag von Vicki Täubig in dieser Dokumentation).

Ein Praxisentwicklungsprojekt zwischen der öffentlichen Jugendhilfe und einer Förderschule initiierte eine institutionelle Kooperation. Das Modellprojekt offenbarte vielfältige Barrieren gelingender Zusammenarbeit: Die Grundlagen und Arbeitsprinzipien, aber auch die zuständigen Personen waren gegenseitig nicht bekannt und/oder schlecht erreichbar. Teilweise herrschten nicht ausgesprochene und nicht erfüllbare gegenseitige Erwartungen, zusätzlich hemmten u.a. inkompatible gesetzliche Grundlagen die Zusammenarbeit (Baur 2012, S. 296 f.). Ein großer Stolperstein zwischen

den Systemen ist der divergierende Blick auf den jungen Menschen. In der Schule sind Abschlüsse, Wissen, Kompetenzen, individuelle Leistung präsent, die Kinder- und Jugendhilfe dagegen blickt stärker auf Selbstbildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung.

„Schule und Jugendhilfe können zu keiner angemessenen begrifflichen Grundlage ihrer Zusammenarbeit kommen, wenn sie sich nur wechselseitig zur Kompensation eigener Schwächen nutzen, statt die Lebensbedingungen der Jugendlichen als Bildungsbedingungen zum Bezugspunkt wählen.“ (Müller 2010, S. 18)

Im erwähnten Kooperationsprojekt von Baur zeigten sich auch Gelingensfaktoren, die jedoch strukturelle Änderungen in beiden Systemen voraussetzten: gemeinsame Zielvereinbarungen für die Kooperationsbereiche und Aufgaben, eine individuelle Bildungs- und Entwicklungsplanung für die involvierten jungen Menschen, die Begleitung und der Austausch in schulischen oder sozialen Krisensituationen, verzahnte Ganztagsangebote und der Aufbau kommunaler Netzwerke. Im Projektverlauf kam es zunehmend zu alltagsunterstützenden Bedingungen der Kooperation etwa über die Vertrautheit der zuständigen Personen, das Kennen und Respektieren der jeweiligen Logiken und Arbeitsweisen sowie die Möglichkeit zu kurzen unbürokratischen Feedbacks (Baur 2012, S. 297 ff.).

Bildungsbezogene Aufgaben der Heimerziehung

Die schulische Bildungsunterstützung ist im Wohngruppenalltag eine voraussetzungsreiche Aufgabe: Neben der Elternarbeit, Kontakten in die Schule und dem Anspruch, ein anregendes Umfeld für die jungen Menschen zu schaffen, sind Fachkräfte etwa bei der Hausaufgabenbetreuung inhaltlich und didaktisch gefordert – und oft genug überfordert. Oftmals müssen sie parallel mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Stufen und Schulformen arbeiten. (Siehe hierzu die Beiträge von Lisa Groß u.a. sowie von Vicki Täubig in dieser Dokumentation.)

Die Wohngruppe ist nicht nur ein Ort, an dem für die Schule gelernt wird, sie ist im ganzheitlichen Bildungsverständnis ein eigenständiger Bildungsort. Hier finden Kinder und Jugendliche Möglichkeiten, sich selbst zu bilden. Sie ist außerdem ein sozialer Ort, an dem neue Erfahrungen gemacht werden können, Zugang zu Wissensbeständen besteht. Die kompetenten Erwachsenen sind hier die zentrale Ressource, wenn sie über Gespräche, gemeinsame Aktivitäten, Impulse, aktives Zuhören etc. Persönlichkeitsentwicklung, aber auch Lern- und Bildungsprozesse anregen.

Bildung ist der Ausgangspunkt für beruflichen Erfolg, soziale Teilhabe und die Gestaltung eines gelingenden Lebens. „Empirisch sehr gut abgesichert ist folgende Erkenntnis: Aktives Weiterlernen erfolgt vor allem dann, wenn eine solide Basisbildung vorhanden ist. Wer hat, will und braucht noch mehr!“ (Lenz 2004, S.146) In stationären Hilfen haben wir die große Aufgabe, die oftmals noch nicht genügend ausgebildete Basis zu stärken, um den Bildungswillen und -hunger der betreuten Kinder und Jugendlichen überhaupt erst anzufachen. Gesellschaftlich wirkt dieses pädagogische Tun dann auch sozialer Spaltung vor.

„In vielen Fällen stellen der Abschluss einer Pflichtschule und einer Lehre wahre Kraftakte seitens der pädagogischen Fachkräfte und seitens der jungen Erwachsenen dar. Vor allem mit Rücksicht darauf, dass viele der Kinder und Jugendlichen denkbar schlechte Voraussetzungen mitbrachten, einiges an Entwicklung nachzuholen hatten, Höhen und Tiefen durchstanden haben oder gesundheitliche Beeinträchtigungen hatten.“ (Hagleitner 2017, S. 79)

Ein wichtiges Fazit der SOS-Kinderdorf-Fachtagung lautet: Verlässliche, Anregung und Interesse vermittelnde Beziehungen sind für die Bildungsbiografie immens wichtig. Die Care-Leaverin Anne Erhard sieht deshalb die Träger in der Pflicht, der hohen Mitarbeiterfluktuation entgegenzuwirken. Zugehörigkeit muss über den Auszug hinaus möglich bleiben. „Es ist wichtig, dass es einen Hafen gibt für Care-Leaver, dann traut man sich auch weiter rauszusegeln“, so die Care-Leaverin Michaela Heinrich. Dem Gefühl, in höheren Bildungsinstitutionen nicht richtig dazuzugehören, kann der junge Mensch sonst wenig entgegensetzen.

Auf der Tagung haben wir unterschiedliche praktische Ansätze, theoretische Überlegungen und Forschungsergebnisse nebeneinandergestellt, um die bildungsbezogenen Aufgaben und Möglichkeiten in der Heimerziehung und nach deren Beendigung auszuleuchten. Einige der vorgestellten Befunde und Ansätze stammen aus schulischen Kontexten, der außerschulischen offenen Jugendarbeit sowie der Jugendberufshilfe – sie bereicherten das Programm mit übertragbaren und anregenden Ideen, die sich auch im Rahmen der Heimerziehung entfalten können.

„Der Mensch ist nicht – er wird. Bildungsprozesse unterstützen dieses Werden. Sie bewegen, und manchmal erschüttern sie auch. Sich bilden heißt, sich selbst in Beziehung setzen zu dem, was in uns und um uns geschieht. Verständlich, dass das nicht immer beruhigend ist. Es bedeutet, diese Beziehungen zu befragen, Standpunkte zu klären, Entscheidungen zu treffen. Wer sich bildet, bewegt sich und sucht, urteilt und entscheidet.“ (Lenz 2004, S. 5)

In diesem Sinne hoffen wir, dass Ihnen die Tagung oder nun die Lektüre dieser Dokumentation als Bildungserlebnis präsent bleiben wird.

Literatur:

Baier, Dirk und Christian Pfeifer (2007): Hauptschulen und Gewalt, in: A-PuZ, 28/2008, S. 17 – 26.

Baur, Werner (2012): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bei der Unterstützung „schwieriger“ Kinder und ihrer Familien – Bericht über ein Praxisentwicklungsprojekt, in: Markowetz, Reinhard und Jürgen E. Schwab (Hg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit (S. 288 – 301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutscher Caritasverband (2010): Teilhabe benachteiligter junger Menschen an Bildung und Ausbildung sichern. Strategien und Handlungsempfehlungen des DCV, in: neue caritas, 13/2010, S. 29 – 32.

Faltermeier, Josef (2011): Bildung in Deutschland – neue Perspektiven für die Jugend, (in: Geiling, Wolfgang, Daniela Sauer und Sibylle Rahm (Hg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken, Bildungschancen gestalten (S. 56 – 73). Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Hagleitner, Wolfgang (2017): Bildung und Chancengleichheit in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Österreich am Beispiel der Bildungssituation der Kinder- und Jugendhilfen bei SOS-Kinderdorf, in: Schild, Bea (Hg.): Fremdplatziert in der Bildungslandschaft. Lengerich: Papst Science Publishers.

Hollenstein, Erich und Frank Nieslony (2017): Lernwelten – Lebenswelten: Widersprüche oder Gemeinsamkeiten?, in: unsere jugend, 69. Jg. S. 50 – 56.

Köngeter, Stefan, Katharina Mangold, Benjamin Strahl, Kiaras Gharabaghi (2016): Biografische Bedeutung von formalen Bildungsprozessen in stationären Erziehungshilfen, in: ders.: Bildung zwischen Heimerziehung und

Schule. Ein vergessener Zusammenhang (S. 89 – 196). Weinheim. Basel: BetzJuventa.

Lenz, Werner (2004): Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion. Münster.

Liessmann, Konrad Paul: „Wir haben immer weniger im Kopf“. Der Standard, 7. Juni 2017.

Müller, Burkhard (2010): Bildung, Erziehung und Sozialisation als Grundbegriffe der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, in: Ahmed, Sarina und Davina Höblich (Hg.) (2010): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge (S. 15 – 29). Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider.

Thole, Werner (2009): Bildung und soziale Gerechtigkeit. Soziale Arbeit als Feld nonformaler Bildungspraxis, in: Sozial Extra 7/8 2009, S. 20 – 23.

Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit, in: Münchmeier, Richard, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleberg (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (S. 93 – 106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.

Scherr, Albert (2008): Bildung und soziale Ungleichheit. Warum es nicht genügt, die Reproduktion von Ungleichheiten zu erklären: Traditionslinien und Perspektiven einer kritisch-reflexiven Bildungsforschung, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 2/2008, S. 101 – 106.

Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: BetzJuventa.

Sting, Stephan (2017): Vorwort. in: Schild, Bea (Hg.): Fremdplatziert in der Bildungslandschaft (S. 11 – 12). Lengerich: Papst Science Publishers.

Wagner, Klaus (2009): Förderung oder Auslese. Expertise zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Nr. 4/2009, S. 310 – 313 (bezieht sich auf eine Expertise im Auftrag der AWO, Bildungssystem in Bezug auf benachteiligte Jugendliche).

VORTRÄGE

HEIMERZIEHUNG UND SCHULE – EINE SCHWIERIGE BALANCE

Dr. Benjamin Strahl, Universität Hildesheim

Schule stellt für viele Kinder und Jugendliche im Alltag eine zentrale Herausforderung dar. Dies gilt umso mehr für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung. Sie erreichen im Durchschnitt deutlich niedrigere Schulabschlüsse als ihre Peers. Die letzten repräsentativen Zahlen von 2005 zeigten, dass während rund drei Viertel aller 15- bis 18-Jährigen in Deutschland eine Real- bzw. Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchten, dies nur bei etwa jedem vierten jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen der Fall war (vgl. Pothmann 2007). Die prekäre Lebenslage dieser Kinder- und Jugendlichen spiegelt sich im Schulbesuch wider. Auch wenn die Zahlen über zehn Jahre alt sind, deutet das verfügbare Wissen darauf hin, dass sich kaum etwas geändert hat.



„Schule ist auch deshalb oft kein Thema, weil Schule auch zusätzliche Belastungen darstellen kann, und es bestehen schon genug andere Probleme ... Es geht darum, dass Kinder und Jugendliche schwierig sind, verhaltensauffällig, traumatisiert, vernachlässigt usw.“

Bildung ist oft das zentrale Thema, wenn man sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Trotz der gravierenden Benachteiligung wird die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung kaum diskutiert. Heimerziehung sieht sich nur bedingt für schulische Belange zuständig.

Normalisierung des Lebenslaufs durch Bildung

Die Schulsituation ist meist schon problematisch, wenn der junge Mensch in die Heimerziehung kommt – oftmals mit Bildungslücken. Gründe sind Instabilität, Missbrauchserfahrung, niedrige Bildungshintergründe der Herkunftsfamilien, Umzüge, Schulwechsel und Beziehungsabbrüche.

„Schule kann ein Ort der Normalität sein, während Kinder und Jugendliche in Heimerziehung sich oft als unnormal verstehen, stigmatisiert werden. Dahingegen ist das Schüler-Sein etwas ganz normales, das betrifft alle ... Schule kann auch ein Ort der Kontinuität und Stabilität sein, d.h., zur Schule geht man auch, wenn man die HKF verlassen muss, die schulischen Anforderungen sind kontinuierlich und stabil.“

In der Heimerziehung wird die Bewältigung biografischer Krisen oft als Aufgabe vor der Zuwendung zur Schule gesehen. Beides muss jedoch zusammen gedacht werden.

„Es ist aus meiner Sicht sogar gefährlich, erst mal die Traumatisierung zu bearbeiten, dann die Schule. Wann ist dann Platz für Schule? Wahrscheinlich haben sie alle die Erfahrung, diese Themen hören ja nicht irgendwann auf, meistens beschäftigen uns diese Fragen das ganze Leben.“

Zudem wirke Heimerziehung stabilisierend, in Studien konnte Schulerfolg als Resilienzfaktor herausgearbeitet werden, der zu signifikant weniger Suiziden, Drogenmissbrauch und Kriminalität führt.

„Die Möglichkeit der Distanzierung vom Elternhaus über Bildung, das ist ein sehr spannender Punkt. In vielen Fällen wollen wir ja, dass die Kinder und Jugendlichen sich lösen sich distanzieren von ihrem Elternhaus, nicht die klassischen Erziehungshelferkarrieren eingehen.“

Bildungsunterstützung in der Heimerziehung

In einer eigenen Studie von Benjamin Strahl wurde sichtbar, dass Bildungsunterstützung in der Heimerziehung überproportional die Schüler mit Schulschwierigkeiten erhalten. Bildungsstarke Jugendliche, die sich etwa auf das Abitur vorbereiten, berichten von wenig systematischer Unterstützung. Die eigene nichtgymnasiale Bildungserfahrung der Fachkräfte hat hier wahrscheinlich einen Einfluss.

„Heimerziehung ist nicht Schule und Bildung ist auch mehr als Schule, zudem ist der gesetzliche und fachliche Auftrag der Heimerziehung ja gar nicht, den Schulbesuch zu fördern ... In der Heimerziehung haben wir wie in der gesamten Sozialen Arbeit ein erweitertes Bildungsverständnis. Bildung spielt eine große Rolle, und zwar Bildung statt Schule.“

Neben einem günstigen Lernumfeld in der Einrichtung (Lernmaterialien,



gute Arbeitsplätze, Hausaufgabenhilfe und Förderangebote) muss daher der Stellenwert für Bildung klar benannt sein. Da die Heimerziehung als zentraler Lebensort das soziale und kulturelle Herkunftsmilieu ergänzt, muss sie ihre Bedeutung für die formale Bildung anerkennen und ihren Anteil an der „Bildungsorientierung“ und für

das Erreichen schulischer Qualifikationen reflektieren. Zudem muss formale Bildung wegen der immensen Bedeutung schulischer Abschlüsse von der Heimerziehung als wichtige Aufgabe anerkannt werden. Gesellschaftliche Teilhabe, Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind an formale Bildungsabschlüsse gekoppelt. Die wichtige Erfahrung von Anerkennung und Wirkmächtigkeit kann auch über Schule erfahren werden.

„Es ist auch wichtig, den Kindern und Jugendlichen etwas zuzutrauen, Interesse zu haben.“

Der Kontakt und Austausch mit schulischen Akteuren sind ein wichtiges Thema, dem Fachkräfte der Jugendhilfe oft zu wenig Zeit widmen.

Bildungserfolgreiche Heimkinder – was weiß die Forschung?

In der Studie von Strahl stellt sich die Handlungsfähigkeit bei bildungserfolgreichen Care-Leavern als Schlüsselkompetenz heraus. Die Zukunftsorientierung ist oft dann erst ausgeprägt und aktiv vorhanden, d.h., der junge Mensch schafft es erst durch diese Kompetenz selbst, Ziele zu setzen. Die Hilfen zur Erziehung sind aber sehr stark auf die Gegenwart gerichtet, es wird stark betont, was noch gelernt werden muss, bevor man den Blick in die Zukunft wagen kann.

„Es geht darum, dass Entscheidungsfindung für die eigene Lebenssituation auch erst erlernt werden muss. Dabei geht es auch um große Entscheidungen: Welche Schule will ich besuchen, wo will ich leben‘, solche Fragen wären wichtig zu behandeln.“

Handlungsfähigkeit auszubilden fällt vielen Heimkindern schwer, oftmals machen sie die Erfahrung, wenig Einfluss auf ihr Leben zu haben (im Elternhaus, vielfach aber auch in der Fremdunterbringung).

„Für mich ist die Bedeutung von Partizipation und Zukunftsorientierung in den Hilfen immens wichtig, weil schulischer Misserfolg auch mit mangelnden Partizipationsmöglichkeiten in Zusammenhang steht.“

Die Studie zu bildungserfolgreichen Care-Leavern zeigt auch die Bedeutung eines geklärten Verhältnisses zur Herkunftsfamilie (oft verbunden mit einer Ablösung oder Distanzierung). Bildungsaufstieg ist für viele gekoppelt an eine Ablösung vom Herkunftsmilieu. Für diese Positionierung gegenüber dem Elternhaus benötigen junge Menschen Unterstützung – auch durch Fachkräfte.

Was weiß die Forschung darüber, wie in der Heimerziehung schulischer Erfolg gefördert werden kann? Hohe Bildungsabschlüsse in der Heimerziehung resultieren nicht immer aus konstant gelingenden Bildungswegen. Auch nach schulischen Krisen, Brüchen und Diskontinuitäten gelingt es manchen Heimkindern, sich auf Bildungsanforderungen einzulassen. Die Bildungsforschung in der Heimerziehung kennt auch eine Gruppe junger Menschen, die vielleicht sogar ohne Schulabschluss das Heim verlassen und sich dann als Care-Leaver auf den Weg zum Bildungserfolg aufmacht.

Trotz dieser unterschiedlichen Verläufe sind über die Gruppen bildungserfolgreicher Care-Leaver Gemeinsamkeiten sichtbar:

„Es gab in allen Fällen wichtige Personen, die man identifizieren konnte, sogenannte signifikante Andere, die als Vorbilder, Unterstützer etc. gewirkt haben ... Das Entscheidende war, dass diese Menschen in der Wahrnehmung der jungen Menschen über ihre Funktion hinaus aktiv waren und sich für die jungen Menschen eingesetzt haben. Sie haben wahrgenommen, dass sie als jemand ganz Besonderer adressiert wurden, mich als Person und nicht nur als Bewohner oder Schüler.“

Vorbilder können für Bildungswege motivieren, seien es die Fachkräfte in der Einrichtung oder auch Externe, etwa ehrenamtliche Mentoren.

Fazit

Schulerfolg ist bei Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung nicht nur von einer stärkeren Hinwendung zu schulischen Themen abhängig. Er ist auch angewiesen auf:

- Stabilität in der Hilfe und dauerhafte Beziehungsangebote, die über Hilfe hinausgehen müssen (Kontinuität);
- die Teilnahme an außerschulischen (prosozialen) Aktivitäten (z.B. Hobbys, Verein) unterstützt auch das Erfahren von Normalität;
- die Bereitstellung eines guten Lernumfelds ist unumgänglich (Zugang zu Lernmaterialien und Medien, „Arbeitsplatz“, individuelle Förderung → Hausaufgabenhilfe).
- zudem muss Bildung stärker als Thema der Heimerziehung anerkannt werden, etwa durch

- (höhere) Bildungserwartung und Interesse an schulischen Themen,
- Vertrauen und Glauben an die Lernwege der Betreuten,
- den Kontakt und Austausch mit schulischen Akteurinnen und Akteuren (insb. Lehrerinnen und Lehrern) sowie
- der Möglichkeit, Vorbilder für Bildung zu haben;
- gute Elternarbeit ist oft ein Schlüssel für die Bildungsbiografie, dies impliziert die Arbeit mit Eltern sowie die Arbeit mit den Kindern über ihre (auch abwesenden) Eltern;
- zentral wichtig ist es, genügend Zeit und Raum für Bildung zu gewähren, auch um Rückstände aufholen zu können („slow track“);
- all dies bündelt sich nicht zuletzt in eine weitreichende Beteiligung der jungen Menschen an der eigenen Lebensgestaltung, auch hinsichtlich der Schulwahl.

BILDUNGSPROZESSE UND BEZIEHUNGSDYNAMIKEN BEI PSYCHOSOZIAL BELASTETEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

Prof. Dr. David Zimmermann, Humboldt-Universität zu Berlin



„Was oft mit dem Herkunftsmilieu soziologisch erklärt wird oder mit geringerer Intelligenz, ist oft gar nicht so wahnsinnig entscheidend, entscheidend ist, dass biografische Belastungen so extrem auf die gesamte Entwicklung einwirken, insbesondere auch auf die kognitive

Entwicklung, auf die Leistungsentwicklung, dass ein Großteil der Problematik, die Kinder und Jugendlichen, in der Schule erleben darüber erklärt werden kann.“

Traumatisierungen resultieren aus Beziehungserfahrungen

Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung bringen multiple Verlusterfahrungen mit, die oftmals Traumatisierung mit sich bringen. Beziehungstraumatisierungen vollziehen sich nahezu immer in Wiederholungen. Vor allem durch den weiterlaufenden Kontakt zu den Herkunftsfamilien, zum Teil auch durch Beschämungs- und Bestrafungsmaßnahmen in der stationären Einrichtung oder der Schule stecken die Kinder und Jugendlichen in sequenziell-traumatischen Prozessen fest. Von besonderer Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen ist die Kategorie der „Sequenziellen Traumatisierung“.

Diese negativen Beziehungserfahrungen begünstigen unbewusste Verinnerlichungen darüber, wie Erwachsene und die Welt sind, und beeinträchtigen Bildungsprozesse in erheblichem Maße. Betroffene Kinder und Jugendliche müssen erst wieder lernen, ihrer eigenen Wahrnehmung zu trauen.

Die Wirkung traumatischer Erfahrungen auf Bildungsprozesse

Sind die Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums (die subjektive Komponente) nicht ausreichend, um belastende Erfahrungen zu integrieren, werden diese vom sonstigen Erleben abgespalten und behindern umso wirkmächtiger die kognitive Entwicklung. Traumatisierungen durch (sexualisierte) Gewalt wirken besonders nachdrücklich und stark auf die kognitive Entwicklung, die Denkfähigkeit. Forschungsergebnisse und Wissensbestände unterschiedlicher Fachrichtungen (Pädagogik, Psychoanalyse, Neurowissenschaften, Bindungsforschung u.a.) zeigen, wie hochgradig Bildungsprozesse und Beziehungserfahrungen miteinander verschränkt sind. Emotionale und kognitive Entwicklung können nicht voneinander getrennt werden.

„Manchmal ist aber auch der schulische Erfolg die einzige Möglichkeit, der einzige Identitätsbestandteil, der noch stabilisierend wirkt, und wird daher aufrechterhalten. Dann hängt das aber trotzdem miteinander zusammen,

weil ja dann diese ganz besondere schulische Anstrengung darauf reagiert, dass ansonsten in der Entwicklung so viel schwierig ist."

Die Bedeutung von Beziehungsarbeit bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen

In der Kleinkindphase spiegelt das erwachsene Gegenüber die Affekte des Kindes, erst durch diese Verbalisierungen erlernt das Kind, seine Gefühle zu deuten und zu benennen. Dieser Prozess des Nachdenkens über sich und andere ist auch Ausgangspunkt von kognitiver Entwicklung:

„Über sich selbst nachzudenke, wie fühle ich mich, wie fühlen sich andere, genau diesen Prozess, sich in andere reinversetzen, brauchen sie auch bei jeder Mathematikaufgabe.“

Auch wenn herausforderndes Verhalten rückführbar ist auf relevante lebensgeschichtliche Erfahrungen, drückt sich in ihm auch das aktuelle Erleben in der Schule, mit Peers oder Betreuungspersonen aus. Pädagogische Fachkräfte sind an diesen Phänomenen entweder in förderlicher oder aber in chronifizierender Art und Weise beteiligt.

"Es ist ein Phantasma, das nicht tragfähig ist, ein Trauma könnte nur in der Therapie bearbeitet werden. Korrigierende Beziehungserfahrungen werden in erster Linie immer in den wichtigsten, auch quantitativ wichtigsten Erfahrungsräumen gemacht, und das ist die Wohneinrichtung und das ist die Schule."

Hausaufgabenhilfe und Förderung sind sehr wichtig, ohne reflektierte pädagogische Beziehungen entstehen im Umgang mit psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen jedoch immer wieder neue Hilflosigkeit und sich ähnelnde verfahrenere Situationen. Um Bildungsprozesse zu stimulieren, zu ermöglichen und zu unterstützen, sind daher in erster Linie spezifische pädagogische Beziehungsprozesse notwendig, die nach dem Prinzip der Übertragung und Gegenübertragung funktionieren.

Von der Bearbeitung und Integration traumatisierender Erfahrungen

"Durcharbeiten von lebensgeschichtlich belastenden Beziehungen findet in Pädagogik immer im Hier und Jetzt statt, nicht im Dort und Damals, das gilt übrigens in weiten Teilen auch für halbwegs gute Therapie."

Korrigierende Beziehungserfahrungen helfen, schwerwiegende Erlebnisse in die eigene Identität zu integrieren. Diese Aufgabe ist für Fachkräfte sehr anspruchsvoll, gerade weil Kinder und Jugendliche verinnerlichte Belastungen über ihr Verhalten ausdrücken und damit die angebotene Beziehung anfragen, Grenzen verletzen und sich übergriffig verhalten.

*„Die zentrale Frage heißt:
„Kannst du mich aushalten?“
Und wenn diese ausgehalten werden können, dann legt die Heimerziehung auch den Grundstein für erfolgreiche Bildungsverläufe in der Schule.“*

Eine Entlastung für diese Beziehungsarbeit ist die Erkenntnis, das herausfordernde Verhalten des Kindes ist „subjektlogisch“, es macht



Sinn vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Ängste und nicht gestillte Nähewünsche zeigen sich im Verhalten besonders deutlich. Schwierigkeiten in der Schule dürfen nicht zu gegenseitigen Schuldzuschreibungen von Schule und Jugendhilfe führen, stattdessen müssen Ideen entwickelt werden, warum sich ein Kind so verhält. Hält die Fachkraft das herausfordernde Verhalten aus und interessiert sie sich für die Individualität ihres Gegenübers, wird der Affekt für das Kind, den Jugendlichen ein Stück aushaltbar, ist aber nicht weg – dies beschreibt das Konzept des Containments.

"Das bewirkt beim Kind, ,ich fühle mich ein bisschen verstanden', und so fängt Lernen an. Dieser emotionale und reflektierte Austausch, das passiert größtenteils nonverbal und ist der Beginn von Bildungsprozessen."

Facetten und Ansprüche traumapädagogischen Handelns

Traumapädagogisches Fallverstehen sowie die Supervision sind bedeutende Methoden in der Organisationsentwicklung und Professionalisierung, um Fachkräfte für korrigierende Beziehungserfahrungen zu befähigen und zu unterstützen. Eine Herausforderung beim Fallverstehen ist das geforderte hohe Maß an Selbstreflexion. Ein so verstandenes Fallverstehen beinhaltet vier Schritte:

- 1) sich mit lebensgeschichtlichen und aktuellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen beschäftigen,
- 2) die Perspektivübernahme für das Kind, bei dem man seinen affektiven Vorsprung nutzt,
- 3) die Reflexion darüber, wie es mir in der Arbeit mit dem Kind geht, und erst dann
- 4) die Ableitung von Handlungsmöglichkeiten sowie aktuelle Beziehungsangebote.

Professionalisierung in einer solchen Perspektive beinhaltet auch, professionelle Distanz neu zu denken, es geht darum, sich in die emotionale Situation der Kinder verwickeln zu lassen, um dann wieder denkfähig zu werden.

„Die professionelle Distanz, sie brauchen die Nähe, das Verwickeltwerden, um dann überhaupt erst wieder distanziert sein zu können. Das sind nicht mal zwei Seiten der Medaille, das ist auf derselben Medallenseite, das gehört zusammen."

BERUFSEINMÜNDUNG BILDUNGSBENACHTEILIGTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER - ERFAHRUNGEN AUS DEM PRAXISENTWICKLUNGS-PROJEKT KODEX

Prof. Dr. phil. Stephan Bundschuh, Hochschule Koblenz



„Wenn vom Schulsystem gesprochen wird, wird von den Regelschulen gesprochen (...) die Förderschule taucht nie auf, die wird einfach vergessen. Die wird auch in der Regel deswegen vergessen, weil sie meist keinen qualifizierten Schulabschluss mit sich bringt.“

Die Anlage und Ziele des vorgestellten Projekts KODEX

Ziel von KODEX (Koblenzer Diversity Experiment) war es, Teilhabechancen von Schülerinnen und Schülern einer Förderschule zu verbessern. Besonders im Blick waren ein verbesserter Übergang in Berufs- und Bildungsangebote sowie die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für mehr Inklusion von bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen:

„Schülerinnen und Schüler bringen ihren Alltag in die Schule mit, wir müssen daher nach außen hinarbeiten, um so etwas wie eine Entdiskriminierung der Förderschule voranzubringen oder zumindest hier etwas zu sensibilisieren.“

Als Projektmaßnahmen erhielten Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Betriebe KODEX-Seminare und Qualifizierungen und wurden als Akteure der Netzwerkarbeit und Kooperation miteinbezogen. Das Projekt arbeitete mit allen für die Berufsfindung und den Berufsübergang zuständigen relevanten Partnern zusammen: Schule, Sozialarbeit, Arbeitsagentur, Betriebe.

Die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler setzte sich aus den siebten bis neunten Klassen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung zusammen. Die Ziele für die Schüler/-innen waren:

- **Bildungsinklusio**n durch Verbesserung der formalen Schulleistung und mögliche Absolvierung der zehnten Klasse (Hauptschulabschluss):

„Man sollte die Kinder zu den höchstmöglichen Schulabschlüssen führen, wenn sich dann daraus Förderprobleme ergeben, dann ist das ein anderer Kampf, der gefochten werden muss. Weil bei uns sind die formalen Bildungsabschlüsse einfach das, was letztlich anerkannt ist. Zwischen formalen Schulabschlüssen und Zufriedenheit im Leben gibt es enge Verbindungen.“

- **berufliche Integration** durch Betriebserkundungen, Praktika und Ausbildungsplätze:

„Das berufliche Portfolio, die Vorstellungen an möglichen Berufen ist bei Schülerinnen und Schülern von Förderschulen sehr gering, dazu werden

sie auch angehalten. Bei Mädchen sind sie noch viel geringer als bei den Jungen. Damit kann man sich nicht zufriedengeben.“

- **soziale Partizipation** durch nonformale Trainings zu Gruppenprozessen, zum Umgang mit Stigmatisierung und Aggression, zu Geschlechterrollen und
- **Abbau institutioneller Diskriminierung** durch Reflexion auf Hürden in der Schule und Betrieben.

„Weil ich glaube, wir können noch so viel an den Individuen basteln und sie empoweren und, und, und. Maßgeblich ist es, institutionelle Hürden mit abzubauen, ansonsten verkennen wir die Strukturmechanismen von solchen Ausgrenzungsstrukturen.“

Theoretische Einordnung und wichtige inhaltliche Bezüge im Projekt

Das dem Projekt zugrundeliegende **Bildungsverständnis** betont die emanzipatorische Seite der Bildung durch,

- die untrennbare Welt- und Selbstverortung im Sinne Humboldts,
- Reflexivität und Sensibilität,
- Individualität und Solidarität sowie
- Formalisierung von Bildung (also grundlegendes Wissen und Methoden der Aneignung allgemein zugänglich und erwerbbar machen).

„Im klassischen Bildungsbegriff werden das Individuum und die Gesellschaft immer zusammen gedacht, das ist nicht trennbar voneinander. Da ist unser Bildungsdiskurs heute immer sehr verkürzt. Weil wir auf das Fortkommen des Einzelnen setzen. Wir gehen davon aus, die einzelne Person, die sich in einer individualisierten Konkurrenzgesellschaft durchsetzen muss.“

Zugleich soll die **diskriminierende Seite des Bildungsdiskurses** thematisiert und auf mehreren Ebenen betrachtet werden:

- **Individuelle Diskriminierung:** Schülerinnen und Schüler besitzen teils unmittelbar prägende Diskriminierungserfahrungen auch durch die Schulform, deshalb ist festzuhalten: „Förderschüler“ gibt es nicht, aber Schülerinnen und Schüler an sogenannten Förderschulen. Eine zu starke Individualisierung in der Bildung kann Ungleichheiten produzieren und widerspricht damit grundlegenden Gerechtigkeitsgedanken. Eine Binnendifferenzierung in der Vermittlung ist jedoch geboten, wenn sie individuelle Bedürfnisse nutzt.

„Es ist eine Paradoxie, dass man Einzelne hin auf ihre Defizite bestimmen muss, um dann in das Recht bestimmter Fördermaßnahmen zu kommen. Um zu fördern, muss ich denjenigen dann erst einmal empoweren, und das macht ja auch was mit mir.“

- **Institutionelle Diskriminierung:** Mögliche Stigmatisierung durch Sondereinrichtungen, Stigmatisierungen durch Kategorisierung im Antrags- und Maßnahmewesen.

„Institutionell diskriminierend ist jegliche Form der Sondereinrichtung, es ist die Erfahrung, dass sie auf einer Schule sind, die noch nicht einmal von den Hauptschülern anerkannt wird.“

- **Strukturelle Diskriminierung** zeigt sich in ökonomischem, sozialem, kulturellem Ausschluss.

„Die Struktur des Schulwesens fördert individuelle Ausschlüsse, denn am Ende ist das Individuum dann Schuld, wenn es etwas nicht schafft. Das finde ich sehr gefährlich bei Slogans wie ‚Bildung ändert alles‘, das heißt nämlich, wer sich nicht bildet, sich nicht bilden kann ist selber schuld. Das ist sehr klassisch neoliberal, und dem muss man etwas entgegenstellen.“



Die praktische Umsetzung und Erfahrungen im Projekt

In der **praktischen Projektarbeit** bot die Hochschule für Studierende des Fachbereiches Sozialwissenschaften eine Projektwerkstatt in Verbindung zum Projekt sowie Seminare zu projektbezogenen Themen (z.B. „Lebenslagen von diskriminierten Bevölkerungsgruppen“) an. Für die Schülerinnen und Schüler wurden wöchentliche Unterrichtseinheiten im Tamteaching (Lehrerin und Sozialarbeiterin) zu Sozialkompetenz, sprachlichen Fähigkeiten, Mediennutzung sowie mehrtägige Workshops zu Gender, Diversity, berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit an der Hochschule sowie Betriebserkundungen angeboten.

Die Lehrkräfte und Betriebe bekamen qualifizierende Weiterbildungsangebote in Form von Workshops zu spezifischen Themen (Gender-Mainstreaming, individuelle und betriebliche Diversity-Strategien).

Zur **Öffentlichkeitsarbeit** wurden Flyer (z.B. zu Antiziganismus, Zivilcourage und Integration) publiziert.

Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Erfolge des Projekts

Die **Evaluationselemente** waren in der Programmförderung nicht vorgesehen, sodass nur eine punktuelle Evaluation mittels quantitativer Erhebung sowie eine qualitative Erhebung in leitfadengestützten Interviews erfolgten. Die zentrale Fragestellung war hierbei, wie die Annäherung an die Lernorte von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und bewertet wurde und welche Lernprozesse erkennbar waren:

„Eine wichtige Forschungsfrage war, welche Rolle spielen institutionelle und auch strukturelle Muster im Rahmen von Bildungsprozessen, wie können wir Schülerinnen und Schüler hier unterstützen?“

Ein Teil der Workshops fanden an der Hochschule statt, wodurch Schülerinnen und Schüler der Förderschule regelmäßig diesen neuen Lernort besuchten. Als **Erfolge** konnten ein Abbau der Vorbehalte, eine Stärkung des Selbstbewusstseins sowie ein Abbau von Schwellenängsten festgestellt werden. Es kam zu einem Austausch mit den Studierenden. Bezogen auf die **Lernprozesse**, konnte erhoben werden, dass die Inhalte der Workshops und des Unterrichts längere Zeit in Erinnerung blieben und Konfliktbewältigungsstrategien umgesetzt und reflektiert werden. Es erfolgten eine **curriculare Festschreibung** der pädagogischen Maßnahmen und ein Zertifikat zum Abschluss des Projekts. Die Lehrkräfte zeigten sich engagiert und die Industriebetriebe stellten Praktikumsplätze zur Verfügung.

Schwierigkeiten des Projekts konnten darin festgestellt werden, dass nicht mit den Eltern/Bezugspersonen gearbeitet wurde, obwohl das sehr wichtig ist in diesem Feld. Ein wichtiger institutioneller Anspruch wäre gewesen, Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Dies ist im Projekt leider nicht gelungen, auch weil es auf drei Jahre begrenzt war. Zudem gab es durch bildungspolitische Entwicklungen große Unklarheiten, ob Förderschulen weiter Bestand haben und wenn, in welcher Funktion – was die Entwicklung und Bereitschaft, Neues auszuprobieren stark ausbremste. Die institutionelle Koordination war sehr aufwändig, gerade weil die Institutionen (Schule, Jugendhilfe, Berufsagentur, Betriebe) über keine bereits gewachsene Vernetzung verfügten und nur mit viel Einsatz durch das Projektteam eine relativ kontinuierliche Zusammenarbeit zustande kam. In der Zusammenarbeit mit den Industriebetrieben zeigte sich eine prinzipielle Offenheit, der aber wenig konkrete Schritte folgten. Es konnte keine Nachhaltigkeit im Sinne einer Weiterführung an der Schule, eines „Roll-outs“ oder sonstiger Maßnahmen seitens der beteiligten Institutionen oder der Kommune hergestellt werden:

„Bei aller Notwendigkeit im Rahmen erzieherischer und bildender Prozesse mit den Individuen zu arbeiten, dürfen wir nicht aus den Augen verlieren, dass es nur funktioniert, wenn wir auch an den gesellschaftlichen Teilen, an den institutionellen und strukturellen Teilen arbeiten.“

Das große Ziel des Projekts wäre, eine „herkunftsunabhängige Bildungsgerechtigkeit“ als Idee in die Ausbildung zukünftiger Lehrer und Sozialarbeiter zu übernehmen. Ein verbesserter Übergang bildungsdiskriminierter Bevölkerungsgruppen in Ausbildung und Beruf sowie Öffentlichkeitsarbeit zum Abbau von (institutioneller) Diskriminierung ist abhängig von unterschiedlichen Akteuren: den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften (in Ausbildung), den lokalen Betrieben sowie den Akteuren der Jugendhilfe, des Sozialraums.

BILDUNGSCHANCEN VON CARE-LEAVERN: FORSCHUNGSERGEBNISSE ZUM EINFLUSS SOZIALER KONTEXTBEDINGUNGEN UND ABGELEITETE KONSEQUENZEN

Maria Groinig, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt



In der heutigen Gesellschaft gilt der Erwerb formaler Bildung in Form von schulischen Qualifikationen, beruflichen Ausbildungen und höheren Bildungsgängen als wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von Lebensoptionen, die Führung eines gelingenden, selbstbestimmten Lebens und die gesellschaftliche Teilhabe.

Bildungsbenachteiligung von Care-Leavern – erste Einblicke in ein mehrdimensionales Forschungsprojekt

Aus internationalen Studien ist bekannt, dass die Gruppe der „Care-Leaver“ im Hinblick auf Bildungsoptionen stark benachteiligt ist. Mit Blick auf die heterogene Gruppe der Care-Leaver finden sich jedoch unterschiedliche „Qualifikationsorientierungen“ und Bestrebungen im Hinblick auf formale Bildung, deren Bewältigung maßgeblich durch soziale Kontextbedingungen beeinflusst wird.

Im Vortrag werden ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts vorgestellt, mit dessen Hilfe die Bildungssituation und Bildungschancen von Care-Leavern in Österreich untersucht wurden. In einem aufwändigen Verfahren wurde Kontakt zu Care-Leavern aufgenommen, schließlich wurden etwa 2000 Fragebögen in ganz Österreich über sehr unterschiedliche Kanäle verschickt, und von den ca. 140 zurückgeschickten Fragebögen waren dann etwa 120 verwertbar. Zudem wurden 23 Interviews geführt und die persönlichen Netzwerke rekonstruiert. Dabei kommt – trotz positiver Selektion in der Studie die formale Bildungsbenachteiligung zum Vorschein. Die befragten Care-Leaver haben im Mittelwert etwa einen Lehrberuf absolviert, Gleichaltrige in Österreich erreichen durchschnittlich signifikant einen höheren Abschluss. In der Studie sind Pflichtschulabschluss oder Lehrabschluss häufig, selten werden höhere Bildungswege eingeschlagen. Gründe hierfür ist die strukturelle Unsicherheit wegen fehlender Unterstützung nach dem 18. Lebensjahr:

„Unsicherheit erzeugt auch bei den Fachkräften Druck, daher werden weiterführende Bildungsexperimente oft nicht angegangen.“

Im Vergleich zeigt sich bei den 20 bis 24-Jährigen eine vergleichsweise niedrige Bildung, bei den 25 bis 29-Jährigen verringert sich dann aber der Abstand der Bildungsabschlüsse zur Gesamtbevölkerung und ist nicht mehr signifikant:

„Care-Leaver holen also nach ihrer Betreuung einen Teil ihres Bildungsrückstands auf, das ist zentrales Ergebnis unserer Studie.“

Soziale Kontextfaktoren als entscheidender Erkläransatz von Bildungserfolg/-misserfolg

In der Studie wurde besonders die Wirkung sozialer Kontextfaktoren auf den Bildungserfolg betrachtet. Je höher der Bildungsstand der Eltern war, desto bildungserfolgreicher waren auch die Care-Leaver. Dieser Befund ist wenig gesichert. Da viele Befragte den Bildungsstand ihrer Eltern nicht kennen, war das Antwortverhalten bei dieser Frage eher gering. Die Dauer der Fremdunterbringung hatte keinen Einfluss, häufigere Einrichtungswechsel dagegen zeigten sich hinderlich für ein höheres Bildungsniveau:

„Ressourcen von Peers Freundschaften, Partnerschaften, Cliqueszugehörigkeit haben bei den Befragten den Bildungserfolg positiv beeinflusst.“

Die Analyse der Befragung führte zu vier fallübergreifenden Orientierungsrahmen, die das Handeln der Care-Leaver jeweils grob charakterisieren.

1) Ringen um Normalität

„Die Normalität ist durch das Aufwachsen in der Kinder- und Jugendhilfe gefährdet.“

Care-Leaver haben Erfahrungen mit Nichtnormalität gemacht, zu der sie sehr unterschiedlich stehen. In dieser Gruppe geht es um junge Menschen, denen das Betonen, das Herstellen oder das Bestehen von Normalität über und in der Schule biografisch sehr wichtig sind.

2) Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung

Beim Aufwachsen in öffentlicher Trägerschaft ist das Leben oft durch Diskontinuitäten geprägt. Betroffene sind gezwungen, ihr soziales Umfeld öfter neu zu konzipieren, während Gleichaltrige auf die Kontinuität ihrer Herkunft zurückgreifen können. Einige junge Menschen in der Heimerziehung versuchen daher, Halt und Stabilität als emotionale Zugehörigkeit und Unterstützung bei Mitschülerinnen und Mitschülern zu finden.

3) Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung

Junge Menschen, die in vernachlässigenden Kontexten aufwuchsen, haben ihr Bedürfnis nach Zuverlässigkeit teilweise durch eine frühe Eigenverantwortung kompensiert:

„Häufig erleben die jungen Menschen dann aber, dass die starken Rahmenbedingungen in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe im Gegensatz zu diesen Autonomiebestrebungen stehen, während dort auch ein Mangel an sozio-emotionaler Zuwendung wahrgenommen wird. Dies kann auch dazu führen, dass die jungen Menschen aus den Institutionen ausbrechen oder aus ihnen verwiesen werden.“

In der Bildungskarriere zeigt sich dies oft in der Beschränkung auf Lehrberufe auch als Lebenssicherung durch frühes eigenes Einkommen nach der Jugendhilfe. Das frühe Hilfeende geht mit einem Zugzwang einher:

„Das Interesse der jungen Menschen wird dabei oft nicht ausreichend berücksichtigt, höhere Bildungswege werden oftmals auch blockiert.“

4) Sich Einrichten im beschränkten sozialen Raum

Junge Menschen mit Misserfolgserlebnissen oder der Erwartung zu scheitern entfalten in der Regel wenig Engagement. Zudem haben diese Menschen oft kaum stabilisierende Formen der Unterstützung:

„Wer in der Position des Versorgtwerdens verharrt, sieht dann für sich auch keine Handlungsoptionen, mit denen er sich aus der misslichen Lage

befreien kann, oder entwickelt ein mehr oder weniger genügsames Sicharrangieren mit der Situation.“

Zwischen den Orientierungsrahmen „Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung“ und dem „Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung“ ergibt sich bei den Care-Leavern in der Studie ein Spannungsverhältnis, das auf die Bildungsbiografie wirkt. Die starren Rahmenbedingungen im Heim werden oft als sehr einschränkend erlebt, daher berichten viele Interviewte, entweder in der Schule Halt oder über Einrichtungswechsel hinweg Kontinuität zu suchen. Ihre Heimunterbringung empfinden sie oft als zu eng, was auch zu Abbrüchen von Heimunterbringung und Ausbildungen führt. Ein Beispiel eines jungen Mannes macht dies anschaulich. Er berichtet von sieben Einrichtungswechseln, da ihm die Unterbringung immer zu eng war – er dabei aber eine kontinuierliche Schullaufbahn absolvierte:

„Zuletzt zieht er jedoch in eine WG, in der die Leine so lang war, dass sie nie ganz ausgereizt werden konnte, und verbringt dort die Zeit bis zur Matura.“

Zugleich zeigte sich, dass die Orientierungen der Care-Leaver wie auch die der Fachkräfte durch die Antizipation des frühen Betreuungsendes auf den Erwerb mittlerer Bildungsabschlüsse fokussiert sind, was das Einschlagen weiterführender Bildungswege erschwert.

Aus der Studie ergeben sich je nach Bezugspunkt folgende Punkte:

- 1) **BLICK AUF DIE KINDER- UND JUGENDHILFE:** Gerade weil die Betreuten sehr heterogen sind, müssen ausgewählte Maßnahmen jeweils individuell zum jungen Menschen passen. Aber auch die strukturelle Ebene ist gefragt, eine stimulierende bildungsförderliche Umgebung in den Einrichtungen (Bücher, Musikinstrumente, Unternehmungen, Vereine etc.) und ausreichend Zeit auch für anspruchsvolle Bildungswege sind wichtig.
- 2) **BLICK AUF LEAVING CARE:** Die Selbstorganisationen von Care-Leavern sollten auch von den Betreuungsinstitutionen unterstützt werden. Stipendien sind ein guter Weg. Unabdingbar sind Möglichkeiten bei Brüchen, die Finanzierung sichern und Halt geben – auch kurzfristig.
- 3) **BLICK AUF SCHULE:** Die Arbeit gegen Stereotype in Schule und Gesellschaft ist eine wichtige Initiative. Die Lehrkräfte müssen mehr wissen über das Aufwachsen im Heim und die Lebensverhältnisse der jeweiligen Heimkinder in der Klasse, etwa darüber, wie sich biografische Brüche im Verhalten zeigen können. Denn ein anstrengendes Verhalten kann eine normale Reaktion auf die gestörten Erfahrungen des jeweiligen Schülers sein:

„Unsere Forderung ist da ganz klar nach einer inklusiven Schule, die Beteiligung trotz sozialer Benachteiligung ermöglicht.“

SCHULBILDUNG IN DER HEIMERZIEHUNG. EMPIRISCHE EINBLICKE IN DEN SCHULBILDUNGSBEZOGENEN ALLTAG

Jun.- Prof. Dr. Vicki Täubig, Universität Siegen



Das **Projekt „SchulBildung“** in der Heimerziehung nimmt die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Settings der Hilfen zur Erziehung zum Anlass, sich dem pädagogischen Alltag fokussiert zuzuwenden. Besonders die Hausaufgaben und besondere Anlässe, wie z.B. Übergangsent-

scheidungen, können Hinweise auf das Zustandekommen und die Überwindung dieser Benachteiligung geben.

Methodisch wird dieser Frage nachgegangen, indem die Projektmitarbeiter als teilnehmende Beobachter den Wohngruppenalltag begleiten und Gruppendiskussionen mit Fachkräften führen. Diese alltagsintegrierte Forschung will den Bildungsraum im Alltag ausleuchten und gleichzeitig Ansatzpunkte finden, um bestehenden Bildungsungleichheiten etwas entgegensetzen zu können. In den Forschungsphasen werden vor allem schulbezogene Lernkontexte und die Lernbegleitung betrachtet:

„Schule und die Herstellung von Schulfähigkeit ist alltagsbestimmend für die Heimerziehung und eine wahnsinnig anstrengende Aufgabe von Fachkräften.“

Der **Denkansatz** im Projekt ist die Bildungsungleichheit, verstanden als eine Nichtpassung zwischen unterschiedlichen Akteuren im Bildungskontext. In der Literatur verengt sich der Blick oft auf das Passungsverhältnis aus der Sicht der Familie oder auf die institutionelle Seite der Schule. Diese Trennung soll im Projekt überwunden werden. Die Hilfen zur Erziehung sind ein Hybrid aus Lebenswelt und Organisation, die zu diesen beiden Akteuren noch hinzukommen. Fokussiert werden im Projekt daher die organisationale Praxis im Dreieck von Kindern/Jugendlichen, Eltern und Hilfesetting sowie die zum Tragen kommenden Bildungskapitalien:

„Wir betrachten Bildungsungleichheit im Dreiecksverhältnis zwischen Familie, Schule und Hilfen zur Erziehung und gehen davon aus, dass es auch zwischen Familie und Hilfe zur Erziehung und zwischen Schule und Hilfe zur Erziehung ein Passungs- oder Nichtpassungsverhältnis geben kann.“

Der Ansatzpunkt, mit dem diese Passung/Nichtpassung qualifiziert wird, ist der Umgang mit Hausaufgaben und mit Übergängen im Bildungssystem. Die Passung zwischen den Hilfen zur Erziehung und der Familie kann die schulische Situation des Kindes stabilisieren. Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern geht es stark um schulische Entscheidungen und Aushandlungen zum Bildungsverlauf. Auf der strukturellen Ebene geht es um die Kooperationen zwischen der Wohngruppe, dem Heim und der Schule. Wie werden diese verhandelt, wie sieht sie konkret aus?

In der Studie zeigt sich, vor allem in der Beobachtung, wie wichtig **Übergänge** im Alltag der Heimerziehung sind, allerdings nicht nur der klassische Übergang nach der vierten Klasse. Dieser wird als standardisierter Übergang in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen erlebt ist für die Kinder zu-

meist planbar, vermitteln daher Normalität:

„Was wir gesehen haben, dass sich die Kinder ganz stark über die Schulform, die sie besuchen, aufwerten oder abwerten und darin dann auch steckt, wie viel ist welche Schulform in unserer Gesellschaft wert.“

In den Wohngruppen sind auch nichtstandardisierte Übergänge etwa nach Wechseln in den Wohngruppen stark Thema, die eine weit intensivere Betreuung bedürften als die standardisierten Übergänge. Da viele betreute Kinder und Jugendliche in ihrer Biografie Brüche und Phasen ohne Schulbesuch haben oder auf heiminternen Schulen waren, müssen sie meist ohne das Netz der Gleichaltrigen einen Übergang in das Regelschulsystem bewältigen. In der Beobachtung des Projekts betrifft dies besonders die späteren Schuljahre ab der Sekundarstufe. Durch die schlechtere Planbarkeit dieser Übergänge sind sie im Alltag der Heimerziehung deutlich präsent. Zudem stellen sie den Fachkräften oft höhere Anforderungen, da es hier um ganz individuelle Wege und Entscheidungen geht. Die Fachkräfte brauchen dann viel Wissen zu den Schulformen und müssen teilweise ad hoc reagieren:

*„Durch die starke Untergliederung und Abstufung bietet sich immer noch eine Schulform an, wohin die Kinder abgeschoben werden können. Die kritische Frage ist hier, haben wir mit heiminternen **Schulen und Schulstationen** nicht noch eine zusätzliche Schulform kreiert, bei der dann sogar Sonderschulen sagen, mit dem Kind kommen wir nicht zurecht, mit dem Jugendlichen, der muss in der Jugendhilfe beschult werden.“*

Der Schulforscher Helmut Fend spricht von einer „Entsorgungsmentalität der Schule“. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass Kinder teilweise wegen kleinster Regelverstöße von der Schule abgeholt werden müssen und in die Wohngruppe geschickt werden, weil dort kompetente Erzieher für das Kind verantwortlich sind. Im Projekt wird dies als eine Form der indirekten Diskriminierung durch die Schule betrachtet.

Ganztagsangebote werden von den Kindern in den beforschten Wohngruppen selten besucht:

„Viele Fachkräfte haben den Eindruck, die Belastung, die Kinder in der Schule erleben, wird im Ganzttag fortgesetzt, gerade in den großen Gruppen. Da ist die Gruppe in der Heimerziehung wesentlich entlastender und günstiger für die Kinder. Außerdem werden die Ganztagsangebote als eine Art Konkurrenz und Doppelfinanzierung gesehen. „Dann können wir das eigentlich machen, wenn wir auch bezahlt werden in dieser Zeit.“

Erziehungshilfen sind genau in der Kooperation mit der Schule auch stark in ihrer familienergänzenden oder unterstützenden Form angesprochen und müssen dies auch stark wahrnehmen. In Bezug auf Bildung gibt es einige Ansatzpunkte für **Elternarbeit**. Vor allem bei Übergängen bekommen Eltern mit Sorgerecht, auch wenn sie sonst keine tragende Rolle im Leben der Kinder spielen, wieder stärker Verantwortung:

„Wir sehen im Projekt, das schulische Fragen sich besonders eignen, um Eltern einzubeziehen. aber auch um einzufordern, dass Eltern sich einbringen.“

Die Forschung zeigte auch, **Hausaufgaben** haben einen wichtigen Platz für die Strukturierung des Tages. Fachkräfte rutschen hier leicht in die Rolle der Motivatoren, da Kinder mit Verweis auf ihre Schulform (Haupt- oder Sonderschule) sich um die Aufgaben drücken wollen. Werden Hausaufgaben dann gemacht, herrscht in den Wohngruppen zumeist eine Komm-Struktur, die Schüler sollen selbstständig arbeiten und nur bei Fragen zur Fachkraft kommen:

„Hausaufgaben sind ein großes Konfliktpotential, bei denen es auch Frustsituationen sowohl für Kinder und Jugendliche, Frust aber auch für die

Fachkräfte gibt, weil sie die Hausaufgabe vielleicht nicht verstehen, oder nicht verstehen was der Lehrer da wollte.“

Durch die vielen Schulfächer, die große Heterogenität an Schulstufen und -formen erwächst aus dem Thema eine sehr große Anspannung für die Fachkräfte. Die Analyse der Projektdaten zeigt eine „Kultur des Mangels“ vor allem in Bezug auf das Wissen und die Ausstattung. Fachlich-inhaltliches Wissen wie auch das Wissen darüber, wie Hausaufgaben didaktisch begleitet werden sollten, fehlt vielfach. Zudem haben viele Wohngruppen ein anregungsarmes Umfeld.

Die **Kooperationen** mit der Schule können auf unterschiedlichen Ebenen liegen:

„Es gibt zwei Formen von Kooperationen. Eine Kooperation auf Einrichtungsebene, das nennen wir eine institutionelle Kooperation, da finden wir in unserer nicht ganz kleinen Erhebung nur ein einziges Beispiel. Der Träger der Heimerziehung hat hier eine eigene Schulform auf dem Gelände der Einrichtung, eine Schulstation.“

Alle anderen sogenannten Kooperationen in der Studie sind einzig persönliche Kontakte: individualisiert, auf einen bestimmten Anlass bezogen, etwa „Max schwänzt die Schule“. Hierbei gibt es einen Austausch zwischen einzelnen Lehrern und einzelnen Fachkräften. Die befragten Fachkräfte betonen die starke Lehrerabhängigkeit dieser Arbeitsbündnisse:

„Aus der Beschreibung der Fachkräfte finden wir daher eine sehr starke Polarisierung. Lehrerinnen können ressourcen- oder defizitorientiert sein, ansprechbar oder nichtansprechbar, engagiert oder nichtengagiert und das ist dann auch kein Kontinuum, sondern es ist ein Entweder-oder. Die Fachkräfte sagen, wir erleben die Lehrer so oder so, und dahinter verstecken sich dann auch große Erwartungen an Lehrer, z.B. ansprechbar und engagiert, dass sie möglichst ein Interesse an den Hilfen zur Erziehung haben, dass sie die Bereitschaft haben, in eine Wohngruppe zu kommen und zu sagen, ja, ich interessiere mich dafür, was das für ein häusliches Umfeld ist.“

Umgekehrt spüren Fachkräfte im Heim von der Schule auch einen hohen Anforderungsdruck, durch das pädagogische Setting der Wohngruppe soll das Kind möglichst perfektioniert werden, niemals etwas vergessen, immer alles direkt regeln und an alles denken.

Diese persönlichen Kooperationen kennen viele Anlässe und Formen, sind aber auch sehr schulformabhängig: mit Grund- und Förderschule läuft dies meist gut. Bei Gesamtschulen und Gymnasien ist es oft schwierig, den richtigen Ansprechpartner für die Kooperation zu motivieren. Andere Hilfeformen, wie die Schulsozialarbeit oder Schulbegleitungen, werden von Fachkräften als sehr hilfreich erlebt:

„Da sagen viele Fachkräfte, damit haben wir einen Fuß in der Tür, wir haben einen anderen sozialpädagogischen Partner, der eine Vermittlungsrolle einnimmt oder mit uns Allianzen schmiedet oder Diskussionen unterstützt und befördert mit den Lehrerinnen und Lehrern.“

In der Ausbildung und Fortbildungen von Fachkräften müssen die Bildungsbegleitung, didaktisches Wissen eine größere Rolle spielen. Die kompetente Begleitung der Hausaufgaben wird aber immer auch abhängig sein davon, wie gut Hausaufgaben gestellt werden. Auch die Personalsituation in der Heimerziehung wirkt sich hier aus, sie bewirkt häufiges Schlangestehen und eine Überforderung der Fachkraft. Kooperationen müssen zukünftig öfter auch auf institutioneller Ebene geschlossen werden, um nicht vom Goodwill einzelner Pädagogen abzuhängen. Die Wohngruppen müssen zudem eine bessere Ausstattung erhalten. Hierzu gehören Computer, Lernmaterialien, anregende Bücher, Spiele, Instrumente, Bastelmaterial etc.

PODIUMSDISKUSSION ZU GELINGENDEN BILDUNGSBIOGRAFIEN IN DER HEIMERZIEHUNG

Auf der Podiumsdiskussion am ersten Abend der Tagung lag einige wichtige Themenstränge zusammen und verdeutlichten sich anhand der Lebensgeschichte von zwei Care-Leaverinnen. Im Folgenden werden zentrale Aspekte und Aussagen der Diskussion schlaglichtartig skizziert und mit Ö-Tönen der beiden Vertreterinnen des Careleaver e.V., Anne Erhard und Michaela Heinrich, lebendig.

Einordnung: Stellenwert formaler Bildung



Mit Abitur und abgeschlossenem Masterstudium gehören die beiden Podiumsteilnehmerinnen zu einer Minderheit von Care-Leavern mit sehr hohen Bildungsabschlüssen. Ihre Bildungsbiografie offenbart großen Ehrgeiz und einen frühen Entschluss, mit dem Abitur die Schule abschließen zu wollen. Auch wenn beide Care-Leaverinnen selbst hohe Bildungsabschlüsse erreicht haben und sich engagiert für die Möglichkeit einer qualifizierten Bildungsbiografie im Rahmen der Heimerziehung einsetzen, machen sie daraus kein Dogma. Für Michaela Heinrich muss sich Soziale Arbeit insbesondere daran messen lassen, wie sie es schafft, Teilhabe zu ermöglichen:

Care-Leaverin Michaela Heinrich

„Sich für Menschen einzusetzen, die vielleicht keine Stimme haben, die vielleicht ein bisschen weniger Glück hatten im Leben, die zu Supportern, damit sie doch teilhaben und ein glückliches Leben führen - darum geht's. Ich glaube eher weniger an die Abschlüsse und Qualifikationen, sondern eher die Frage, bist du glücklich mit dem, was du erreicht hast. Da können wir alle einen Teil dazu beitragen, und das ist schön.“

Außerschulische Bildungsgelegenheiten

Auf dem Weg der eigenen Entwicklung ist ein junger Mensch angewiesen auf eine anregende Umgebung und Möglichkeiten, seine Interessen und Talente zu erleben und zu vervollkommen. Kinder und Jugendliche in öffentlicher Obhut haben hier oft eher eingeschränkte Möglichkeiten. In vielen stationären Einrichtungen gibt es erlebnispädagogische Angebote, die jedoch meist nur ein enges Spektrum abbilden und einzig von Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern der eigenen Einrichtung besucht werden. Die identitätsstiftenden Potentiale solcher Gelegenheiten bleiben daher vielfach beschränkt.

Michaela Heinrich berichtet von einer beispielgebenden Initiative ihrer ehemaligen Betreuerin:

„Das Kultur Café, da konnten alle aus der Einrichtung etwas vorspielen, also ein Instrument lernen, oder auch eine Vernissage machen, wenn sie künstlerisch etwas begabt waren. Es ging eigentlich darum, einen Raum zu schaffen, wo Kinder sich ausprobieren, und auch ihre Fähigkeiten und Talente entdecken konnten. Und das ist mein Appell an Sie, das ist, was wir brauchen oder auch gebraucht hätten, damit wir auch mehr Selbstvertrauen hätten und uns auch selbstwirksamer fühlen. Und damit dann auch die tollen Qualifikationen auch erreichen können.“

Hemmnisse auf dem eigenen Bildungsweg

Für Michaela Heinrich war klar, in ihrer Herkunftsfamilie hätte sie einen höheren Bildungsabschluss nicht geschafft. Aber auch in der Wohngruppe sei die Bildungsunterstützung durch die Fachkräfte leider nur sehr marginal gewesen. Durch starke Normierungen im pädagogischen Alltag mussten beide Care-Leaverinnen ihr Engagement für die Schule teilweise in Opposition zu den Regulatoren der Einrichtung vorantreiben. Dadurch vermittelte sich ihnen auch das Gefühl, dass ihnen ihre Schullaufbahn komplett alleine überlassen ist. *„Ich habe alle Hausaufgaben alleine gemacht, und teilweise wurde ich noch deutlich eingeschränkt durch die erlebnispädagogischen Angebote oder Erwartungen, die die Erzieher sonst an mich hatten“*, so



Anne Erhard. In vielen Gruppen sind die Hausaufgabenzeiten zeitlich fixierte Gemeinschaftszeiten, in denen vielfach keine Atmosphäre des konzentrierten Lernens aufkommt oder die den Anforderungen in der Sekundarstufe zwei nicht entsprechen.

Claudia Frank im Gespräch mit Anne Erhard.

Zudem gehören Schulprobleme von Peers zur gelebten Erfahrung in vielen Wohngruppen. Verhaltensweisen wie Schulschwänzen, wenig Lernbereitschaft, wenig Interessen prägen damit den Wohngruppenalltag mit. Peers fallen als Unterstützer der Bildungslaufbahn oft aus. In der großen Heimeinrichtung mit über hundert Kindern hatten neben ihr nur zwei andere Betreute das Ziel Abitur vor Augen, so Anne Erhard: *„Man war in der Gruppe schon so der Sonderling, und in der Schule auch.“* Michaela Heinrich berichtete von der Kraft und der starken Eigenmotivation, die es in solch einer Umgebung braucht, sich auf das Abitur vorzubereiten, über festgelegte Hausaufgabenzeiten hinaus zu lernen oder auch nur früh aufzustehen, um pünktlich zur Schule zu kommen.

Auch wenn Stigmatisierung aufgrund der Heimunterbringung schwer nachzuweisen ist, erahnen und erleben Care-Leaver negative Zuschreibungen. Anne Erhard pointiert ihr Erleben in Schulzeiten folgendermaßen: *„Man bekommt ja sehr viel negatives Feedback, wo Menschen eher von einem erwarten, dass man in den nächsten Minuten eine Bank ausraubt, als dass man Abitur macht.“*

Vernetzung, Austausch, Sichtbarkeit als Care-Leaverin/Care-Leaver

Junge Menschen in stationärer Betreuung können in Schule und Ausbildung überdauernde, stabilisierende und verlässliche Orte der Normalität finden. Gleichzeitig spiegelt sich ihre spezifische Lebenslage in der Bildungsinstitution vielfach – selbst bei gelingenden Bildungsbiografien – als Erleben von mangelnder Zugehörigkeit. Diese Erfahrung motiviert Michaela Heinrich dazu, eine Hochschulgruppe von Care-Leavern zu initiieren:

„Das Gefühl, nicht dazuzugehören, das hat mich, glaube ich, mein ganzes Leben lang in verschiedenen Bildungsinstitutionen immer begleitet, im Gymnasium war das sehr ausgeprägt, aber auch in der Hochschule. In der Hochschule habe ich versucht, mir meine Existenzberechtigung darüber zu holen, indem ich sehr aktiv war. Ich war Semestersprecherin, war Personalrätin und hab da alles Mögliche gemacht. (...) Das deckt sich so ein bisschen mit der Problematik von den sogenannten Arbeiterkindern, bestimmte Skills nicht draufzuhaben, bestimmtes Wissen einfach nicht zu haben, die Zugänge nicht zu kennen. Das haben Care-Leaver größtenteils auch nicht, aber da kommt noch einmal eine Komponente hinzu, die das Ganze noch einmal schwerer macht: der Punkt, aufgrund der familiären Situation keinen Support zu haben, keine emotionale Unterstützung, in den Semesterferien sind dann die Studierenden in den Weihnachtsferien bei den Eltern und feiern Weihnachten, und wir sitzen meist nicht bei den Familien, ich hatte da keine Person, auf die ich zugreifen konnte, und das war schwierig.“

Neben der Zugehörigkeit können andere Care-Leaver wichtige Rollenvorbilder sein, die Geschichten von gelingenden Lebensverläufen nach der Heimerziehung greifbar machen. Ein besonders gelungenes und gleichzeitig seltenes Beispiel ist der Kalender „Glückskinder“, der monatlich Care-Leaver persönlich und wertschätzend porträtiert:

Tragfähige Beziehungen als zentraler Faktor gelingender Bildungsbiografien

Für Michaela Heinrich spiegeln die Fachvorträge der Tagung ihre persönlichen Erfahrungen gut wider: Beziehungen, in denen man persönlich gesehen und wertgeschätzt wird, in denen sich Menschen über ein gefordertes Maß für den jungen Menschen einsetzen und von emotionaler Beteiligung geprägt sind, bilden das Rückgrat glückender Bildungsverläufe:

„Die Hauptmessage dieser Veranstaltung ist, dass ganz viel über diese Beziehungsebene läuft. In der Grundschule hatte ich eine Grundschullehrerin, ich habe sie geliebt über alles, sie hat mich gesehen, sie hat meine Talente gesehen, sie hat mich gefördert, ich hab da Anerkennung bekommen, und dafür hat es sich gelohnt zu lernen, in die Schule zu gehen (...) und am Schluss hatte ich meine Betreuerin. Sie hat wirklich das korrigiert, was zuvor so oft schiefgegangen ist. Ich habe da zum ersten Mal wieder gelernt, dass da ein Mensch ist, dem ich vertrauen kann. Sie war da, sie war immer für mich da und da bin ich auch jetzt noch total gerührt auch über ihre Arbeitszeit hinaus. Es war ganz klar: Wenn es mir schlecht geht ist sie für mich da. Am Anfang, da fand ich sie total doof, da hat sie immer so gesagt, ‚oh du kannst das und du bist so musikalisch und so‘, und ich dachte immer, was will sie denn von mir aber sie hat das ernst gemeint. Sie hat mich gesehen, sie hat meine Talente gesehen und sie gefördert. Sie hat alles getan, auch über das Schulische hinaus, dass ich mich in allen möglichen Bereichen ausprobieren konnte, und das hat mir mein Leben gerettet. Dank dieser Frau bin ich heute wirklich, wirklich ein glücklicher Mensch.“

Neben dem Interesse an der Entwicklung, den Fähigkeiten und Wünschen des jungen Menschen ist die Beziehung zur Fachkraft auch zentral wichtig für die Motivation und Unterstützung auf dem Bildungsweg. Die passgenaue und gute Nachhilfe oder der Einsatz beim Jugendamt für ein späteres Hilfeende ohne dafür den positiven Blick auf den Betreuten zu opfern – sind gute Beispiele dafür, Michaela Heinrich:

„Es ist das Widersprüchliche bei diesen Hilfeplangesprächen, gerade wenn man achtzehn Jahre alt geworden ist. Wir wollen ja alle nicht defizitär arbeiten und die Defizite auflisten, aber genau darum geht es, um letztendlich Hilfe gewährt zu bekommen. Und da hat sich bei mir die Betreuerin vorab mit mir hingesezt und mir das genauso erklärt, dass wir das und das jetzt so sagen, wir wissen ja, wie es in Wirklichkeit ist, und haben das dann entsprechend so verkauft.“ (Michaela Heinrich)

Nicht jeder betreute junge Mensch findet jedoch eine Fachkraft, die sich auch über das berufliche Maß hinaus für sie, für ihn interessiert, viele Mitarbeitende wechseln zudem häufig die Arbeitsstelle, Anne Erhard:



„Eine Schwierigkeit bei Heimkindern ist auch die immer wieder teilweise hohe Mitarbeiterfluktuation, die dann auch immer wieder Beziehungsabbrüche produziert, dann hat man sich einmal an den Mitarbeiter gewöhnt, und der hat das ausgehalten, und dann hält er es aber in der Arbeitsstelle nicht mehr aus und geht weg, da müssten Träger schauen, dass sie die Mitarbeiter besser binden können,

sodass die Jugendlichen tragfähige Beziehungen haben.“ (Anne Erhard)

Forderungen und Wünsche nach Bildungsunterstützung

„Wir wünschen uns, dass gerade nicht gesagt wird, ‚ja mach erst mal deine Kochausbildung, und danach kannst du weiterschauen‘, sondern dass der Wunsch des Abiturs dann auch verfolgt werden kann.“ (Anne Erhard)

Bildung ist ein zentrales Thema des Careleaver e.V. Noch immer seien Hilfepläne zu stark an den Interessen des Geldgebers orientiert, was vielfach längere Bildungswege erschwert.

Die Möglichkeit mitzudiskutieren nutze u.a. Dr. Kristin Teuber, die Leiterin des SPI.

Bildungsunterstützung und -motivation liefen stark über Beziehungen zu Fachkräften, wie die Angebote zu gestalten sind, um jungen Menschen nachhaltig zur Seite stehen zu können, so der Eindruck von Michaela Heinrich, und seien in der Ausbildung der Sozialen Arbeit noch ausbaufähig: *„Ich finde, das Thema hätte mehr Raum haben müssen, zukünftige Sozialarbeiter hätten dafür mehr sensibilisiert werden müssen.“*

Das verbreitete frühe Hilfeende mit achtzehn Jahren erschwert die Bildungswege von Care-Leavern besonders stark. Der Careleaver e.V. setzt sich daher massiv dafür ein, Rechtsansprüche von jungen Volljährigen im Sinne eines späteren Auszugs aus der Jugendhilfe stärker durchzusetzen, wenn nötig mithilfe der Ombudsstellen. Michaela Heinrich:

„Mit achtzehn Jahren, da sind wir gerade mitten in der Abiturphase oder machen die Ausbildung fertig, und dann sollen wir aus der Jugendhilfe raus und möglichst in einer eigenen Wohnung unser eigenes Leben managen. Ich glaube, da muss ich nicht viel erklären. Laut Mikrozensus ziehen die Leute durchschnittlich mit 24,3 Jahren aus, und junge Menschen, die teilweise traumatische Erfahrungen mit sich bringen und einen schweren Rucksack tragen, die sollen dann schon mit achtzehn Jahren soweit sein, aber das muss ja nicht so sein. Es gibt den Paragraph 41, und der geht sogar bis 27 - aber bis 21 sollte das auf jeden Fall möglich sein, das auch durchzusetzen. Und in einer Phase, wo man eh voller Ängste ist, unsicher ist. Das Abitur zu schaffen war für mich die größte Hürde in meinem Leben es kam danach nichts Schlimmeres, das muss ich wirklich so sagen und in dieser Phase musste ich dann alle drei Monate zum Jugendamt gehen, um zu gucken, ob die Hilfe weitergewährt wird, und jedes Mal hatte ich Angst, die Hilfe könnte beendet werden.“

Zugehörigkeit ermöglicht Zukunft

Wie stark Zugehörigkeit und gute Beziehungen mit gelingenden und auch anspruchsvollen Bildungswegen zusammenhängen, kann vielleicht erst deutlich werden, wenn man in einem breiteren Blick auf die Lebenswege von Care-Leavern wie Michaela Heinrich schaut:

„Wichtig ist mir, Menschen die die Einrichtung verlassen, müssen jederzeit wieder willkommen sein. Das ist nicht selbstverständlich, es gibt Menschen die verlassen die Einrichtung, und dann müssen sie nächstes Weihnachten alleine feiern, ich finde es auch wichtig, dass man den Care-Leavern einen Hafen gibt, wenn sie es denn wünschen und wollen und brauchen, dass es diesen Hafen gibt, das finde ich ganz wichtig, weil wenn man den hat, dann traut man sich auch weiter rauszusegeln.“

THEMATISCHE FOREN BILDUNGSBEZOGENER STUDIEN

Die Forumsbeiträge können wir weder durch Fotos noch durch Zitate illustrieren, da sie in unterschiedlichen kleinen Räumen stattfanden waren Audiomitschnitte und Fotos nicht möglich.

EINFLUSSFAKTOREN FÜR BILDUNGS-AUF- UND -AUSSTIEGE AUS DER SICHT JUNGER MENSCHEN

Dr. Sabine Gerhartz-Reiter, Universität Innsbruck

Das österreichische Bildungssystem ist – ähnlich wie das deutsche – von einem hohen Ausmaß an Chancenungleichheit geprägt. Dies ist in internationalen Bildungsvergleichsstudien gut belegt. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und formalem Bildungserfolg der Kinder ist so stark, dass mitunter von einer Vererbung des Bildungserfolgs gesprochen wird.

Etabliertes Wissen über Einflussfaktoren auf Bildungsbiografien

Es gibt ein breites Wissen über potentielle Einflussfaktoren aus unterschiedlichen außerschulischen und schulischen Bereichen, die Bildungsverläufe beeinflussen können. Allerdings zeigt sich, dass diese Faktoren in individuellen Fällen von höchst unterschiedlicher Relevanz sind: Für manche Kinder wird ein Risikofaktor zur unbewältigbaren Hürde, während er für andere Kinder kaum von Bedeutung ist, und für andere Kinder steht gleich eine Vielzahl von Risikofaktoren einem Bildungsaufstieg im Weg. Daher stellt sich trotz vorhandener Erkenntnisse die Frage, wie und wodurch Bildungskarrieren im Einzelfall gelingen.

Qualitative Studie zu Bildungsverläufen zeigt die große Rolle individueller Bewertungen

Die Forumsreferentin ging in einer qualitativen Studie (Gerhartz-Reiter 2017: „Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg“) individuellen Bildungskarrieren anhand von biografisch-narrativen Interviews nach. Die Studie führt zu einem Erklärungsmodell von Bildungsauf- und -aussteigerinnen und -aussteigern, das Gründe des unterschiedlichen Einflusses von einzelnen Risiko- und Resilienzfaktoren zeigt.

Wesentlich für den individuellen Bildungserfolg ist die Frage danach, woran sich eine Schülerin, ein Schüler orientiert, was für sie, ihn das wichtigste Ziel ist, wonach – auch in der institutionellen Bildungslaufbahn – strebt. Wenn junge Menschen den Eindruck haben, dass das schulische Feld ihnen Möglichkeiten zur Erreichung ihrer wesentlichen Ziele bietet, ist die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Bildungslaufbahn sehr groß. Sehen sie zur eigenen Zielerreichung im Bildungssystem keine Chancen, verlassen sie es in der Regel vorzeitig.

Ob einzelne Einflussfaktoren im individuellen Fall relevant sind, hängt davon ab, ob sie für die Zielerreichung eine Rolle spielen. Wenn ja, haben sie eine hohe Relevanz, wenn nicht, dann bleiben sie oft ohne Einfluss: So können beispielsweise soziale Exklusionserfahrungen in Form von Mobbing für Schülerinnen und Schüler, deren übergeordnetes Ziel die Anerkennung der Peergroup ist, eine zentrale Rolle spielen und wesentlich zu Schulabbruchsprozessen beitragen. Für Schülerinnen und Schüler hingegen, die auf

die eigene Entwicklung des sozialen Status fokussiert sind, bleiben vergleichbare Erfahrungen von relativ geringem Stellenwert, da sie die Erreichung des übergeordneten Ziels, für das ein weiterer Schulbesuch notwendig ist, keine Rolle spielt.

Möglichkeit der Bildungsunterstützung

Für die Unterstützung von Bildungskarrieren – gerade auch von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern – bedeutet dies, dass allgemeine Interventions- und Unterstützungsprogramme kaum sinnvoll sind. Es bedarf einer intensiven Beobachtung von und Auseinandersetzung mit einzelnen Personen (wofür wiederum vonseiten des Systems genügend personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen), um ihre übergeordneten Ziele zu erkennen und ihnen auf dieser Basis aufzuzeigen, was für das Bildungssystem und wie es für sie bei der Zielerreichung bedeutsam sein kann. Auf dieser Basis ist eine maßgeschneiderte Förderung und Unterstützung mit Fokus auf die spezifischen Ziele und Bedürfnisse möglich, und Ressourcen können entsprechend an der richtigen Stelle bzw. in der für die Person passenden Form eingesetzt werden.

„FÖRDERSCHÜLERINNEN UND FÖRDERSCHÜLER UND MÖGLICHKEITEN DER BILDUNGSBEFÄHIGUNG. ERKENNTNISSE AUS DER SOS-LÄNGSSCHNITTSTUDIE“

Dr. Veronika Salzburger, SOS-Kinderdorf e.V., Sozialpädagogisches Institut, München

Bildung ist ein zentraler Baustein im Leben. Im Forum wird Bildung im Sinne eines ganzheitlichen (humboldtschen) Bildungsideals gedacht, das in einem kontinuierlichen Prozess angestrebt wird.

Inwiefern Bildungsprozesse gelingen, hängt u.a. eng mit den familialen Lebensverhältnissen zusammen, in denen Kinder aufwachsen.

Belastungen von Bildungsverläufen

Im Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2018“ werden drei Risikolagen von Herkunftsfamilien beschrieben, die sich nachweislich negativ auf die Bildungsverläufe der Heranwachsenden auswirken: eine finanzielle, eine soziale sowie eine bildungsbezogene Risikolage (ebd. 2018: 34 ff.) Dabei zeigt sich, dass jedes dritte Kind in Deutschland von mindestens einer dieser Risikolage betroffen ist. Der Anteil der Kinder in der Kinder- und Jugendhilfe, die aus belasteten Elternhäusern stammen, ist im Vergleich zur Gesamtbevölkerung noch höher.

Der Einfluss verinnerlichter Muster auf die Bildungsbiografie

Ein theoretisches Konzept, das die Weitergabe von sozialer Benachteiligung über die Generationen beschreibt, ist Habitus (nach dem Soziologen Bourdieu). Es beschreibt ein verinnerlichtes Muster von sozialen Handlungsformen wie Mimik, Gestik, Geschmack und Ästhetik. Der Habitus einer Person wird im direkten sozialen Umfeld (Eltern) erlernt, ist Teil der Sozialisation und dann über das Leben relativ stabil.

Menschen mit ähnlichem Habitus suchen sich immer wieder vertraute Situationen und bleiben somit oft in ihren Milieus. Dies wirkt sich auch auf schulische Prozesse aus. Kinder haben bessere Bildungschancen, wenn ihr Habitus dem in der Schule repräsentierten Habitus entspricht, und sind demgegenüber benachteiligt, wenn sie abweichende symbolische Kompetenzen und Handlungsmuster verinnerlicht haben. Diesen unbewussten Mechanismen gilt es, durch enge Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe, der Schule und Lehrern sowie durch Schulsozialarbeit entgegenzuwirken. Zudem lassen sich beim Eintritt in ein neues soziales Umfeld verinnerlichte Muster modifizieren.

Bildungsbezogene Daten aus der Längsschnittstudie des SOS-Kinderdorfs

In der Längsschnittstudie bleiben Betreute auch nach ihrem Auszug im Blick. Die Daten der Fragebogenerhebungen zeigen für das Jahr 2016 die folgende Verteilung der Schulbesuche von Heranwachsenden: ca. 6 Prozent Gymnasiasten, rund 15 Prozent Gesamt-, 16 Prozent Real-, 24 Prozent Haupt-, 26 Prozent Förderschülerinnen und Förderschülern sowie sonstige Schulformen 13 Prozent. Diese Zahlen entsprechen weitgehend denen anderer Jugendhilfeträger. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gibt es dagegen große Unterschiede bei den Gymnasiasten (gleicher Jahrgang: rund 41 Prozent) sowie den Haupt- (rund 8 Prozent) und Förderschülerinnen und

Förderschülern (ca. 6 Prozent). Diese Zahlen spiegeln die Ungleichheit auf Chancen und gesellschaftliche Teilhabe wider, mit denen Kinder, Jugendliche in den Erziehungshilfen konfrontiert sind.

In weiteren Analysen der SOS-Studie fällt eine Überschneidung von niedrigem Bildungsstand im Herkunftshaushalt und dem Besuch einer Förderschule auf. Dieser signifikante Einfluss verschwindet, wenn die Kinder vor Schuleintritt in die stationäre Einrichtung kommen.

In qualitativen Interviews der Längsschnittstudie können die Einflüsse für gelingende Bildungsprozesse näher betrachtet werden. Für Heranwachsende war es entscheidend, dass es ein Unterstützernetzwerk gibt, das sowohl in der Betreuung als auch darüber hinaus greift. So braucht es mindestens eine gute Beziehung zu einer Fachkraft, die kontinuierlich unterstützt, begleitet, motiviert, mögliche Bildungswege aufzeigt und auch darüber hinaus in schulischen und außerschulischen Belangen greifbar ist. Diese Unterstützung darf mit dem Auszug nicht enden, sodass längere Bildungswege geplant, ermöglicht und umgesetzt werden können. Weiterhin ist die Haltung der Fachkräfte aber auch der Peers zum Thema Bildung, Schule entscheidend. Der junge Mensch muss sich in diesen Beziehungen jedoch als Individuum anerkannt fühlen. Das Zutrauen und die Chancen (auch nach schwierigen Etappen) sind im Bildungsverlauf teilweise entscheidende Wendepunkte in Richtung gelingender Bildungsbiografien.

„JUGEND – BILDUNGSTEILHABE – LEBENSÄÄUME (JUBILE)“ – POTENTIALE UND BEDINGUNGEN AUßERSCHULISCHER BILDUNG

Prof. Dr. phil. Marianne Genenger-Stricker, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Aachen

Die Forderung nach einer optimalen Bildung für alle ist immer im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen. Mit Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung und Digitalisierung gehen weitreichende Entgrenzungsprozesse einher, d.h., es erfolgt eine zunehmende Auflösung von Strukturen (zeitlich, räumlich usw.). Im engeren Sinne betrifft dies auch eine Auflösung von Grenzen zwischen Erwerbsarbeit und Privatleben und mündet in eine umfassende Transformation der Arbeitswelt, aber auch privaten Lebenswelt.

Bedeutung nonformaler Bildung

Relevante Bildungsorte sind alle Lebensbereiche, in denen sich der einzelne mit der Welt produktiv auseinandersetzen kann. Das heißt: „Wenn Bildung nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern auf der Grundlage der Persönlichkeitsbildung auch Kompetenzen zur Lebensbewältigung, und wenn Bildungsprozesse [...] nicht nur in der Schule stattfinden, sondern an unterschiedlichen Bildungsorten, [...] dann ist eine solchermaßen verstandene Bildung auch ein Ziel der Kinder- und Jugendhilfe.“ (11. Kinder- und Jugendbericht, 2002)

Ausgewählte Ergebnisse der JuBiLe-Studie

Die Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen zwischen elf und dreizehn Jahren zeigen, dass junge Menschen das Bedürfnis nach Freiräumen als Erfahrungsräume haben. Kennzeichen dieser Frei- bzw. Erfahrungsräume sind: **Spaß – Lernen – Rückzug und Ausgleich – Selbstbestimmung und Teilhabe**. Daraus ergeben sich Forderungen nach mehr frei verfügbarer **Zeit**, nach **Räumen**, um sich auszuprobieren und auseinanderzusetzen, ohne einer Bewertung zu unterliegen, nach Angeboten, die **Selbstbestimmung und Teilhabe** fördern, sowie nach Möglichkeiten für **Entschleunigung und Rückzug**.

Diskussionsfragen

- Wie kann es gelingen, zweck- und angebotsfreie Räume zu schaffen und abzusichern?
- Wie lassen sich Beteiligung und Mitbestimmung für alle Gruppen von Kindern und Jugendlichen realisieren und strukturell verankern?
- Wie können Diversitätskategorien (z. B. Gender, soziale Herkunft, Bildung, Behinderung, Religion) berücksichtigt werden, um Teilhabechancen zu erhöhen?
- Wie lässt sich die Bedeutung außerschulischer Bildung gegenüber Schule und Politik vertreten?
- Welche Freiräume und Möglichkeiten der Selbstbestimmung haben Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe?

„LEARNING AS INTERVENTION - ERGEBNISSE AUS EINEM DEUTSCH-KANADISCHEN FORSCHUNGSPROJEKT ZU BILDUNGSPROZESSEN IN STATIONÄREN ERZIEHUNGSHILFEN“

Lisa Groß, Martina Pokoj und Lilith Voßwinkel

Das Forschungsprojekt

Das Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Learning as Intervention: A new Approach to Residential Care for Children and Youth“ (Laufzeit April 2015 bis März 2018) arbeitet zu Gelegenheiten der Bildungsunterstützung und zu Bildungshemmnissen im Wohngruppenalltag stationärer Kinder- und Jugendhilfe. Das breite Bildungsverständnis nimmt sowohl die Subjektentwicklung wie die formalen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in den Blick. Im deutsch-kanadischen Kooperationsprojekt arbeiten die Universitäten Hildesheim und Trier sowie die University of Victoria (BC) und die Ryerson University Toronto (ON) mit Partnern der sozialpädagogischen Praxis zusammen: in Deutschland die Evangelische Jugendhilfe Gellertow (resp. Diakonieverbund Schweicheln e.V.) sowie die Evangelische Stiftung Overdyck.

Mit unterschiedlichen Methoden (teilnehmende Beobachtung, Interviews und Fragebögen) wurden das Bildungsverständnis und die Lernprozesse aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die ethnografischen Beobachtungen fokussierten auf die Frage, wie im Alltag dieser Einrichtungen Lernen und Bildung gemeinsam von Jugendlichen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hergestellt wird.

Leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen und Fachkräften sind die Datenbasis, um (fachliche) Orientierungen in Bezug auf Bildung in der Heimerziehung zu rekonstruieren.

Hypothese in der Studie

Durch die pädagogischen Fachkräfte können im Wohngruppenalltag Bildungsgelegenheiten geschaffen werden, die zu Bildungsprozessen bei den Kindern und Jugendlichen führen können. Dabei spielen nicht nur strukturelle (Räume, Zeit, Ausstattung), ebenso personelle Rahmenbedingungen (Ressourcen, Team, Kooperation mit Schule, Reflexionsräume im Team und mit Jugendlichen), aber auch Emotionen sowie das Bildungsverständnis der jeweiligen Fachkraft eine Rolle.

Forschungsbefunde zu Lerngelegenheiten in Wohngruppen

Im Forum auf der Tagung des SOS-Kinderdorfs wird die Frage erörtert, wie sich Bildung in der Heimerziehung vollzieht und welche Gelegenheiten der Bildungsunterstützung und Bildungshemmnisse dabei sichtbar werden. Um dies plastisch zu machen, wurden Auszüge aus den insgesamt 29 ethnografischen Protokollen vorgestellt, die in Wohngruppen mit jugendlichen Mädchen entstanden sind. Diese Beobachtungen machten vielfältige Formen von Lernprozessen sichtbar, die den folgenden drei Kategorien zugeordnet wurden (vgl. zu ersten Zwischenergebnissen auch Ehlke 2016; Groß/Zeller 2017):

1. Schulbezogenes Lernen: vor allem in einer täglichen Lernzeit, zu der sich die Mädchen im Gemeinschaftsraum treffen und von Fachkräften individuell unterstützt werden – auch das ruhige Lernen im Zimmer -, ist in den Gruppen zulässig. Der beobachtete Alltag ist in

seiner Taktung und in den Gesprächen stark an der Schule ausgerichtet.

2. Lernen von Allgemeinwissen: Sichtbar etwa beim Quiz, Zeitungslesen, Stadt-Land-Fluss-Spielen. Hierfür werden die Lernzeit und der Alltag insgesamt genutzt. Die Fachkräfte initiieren beiläufige Lerngelegenheiten und regen zu Gesprächen an, unternehmen Ausflüge in Städte der näheren Umgebung.
3. Lernen über sich selbst und das Selbst-Welt-Verhältnis, das ebenfalls in den Alltag integriert stattfindet. Hier werden jedoch viele Lerngelegenheiten nicht gesehen und genutzt.

Im Gruppenalltag sind vielfältige Gelegenheiten der Bildungsunterstützung sichtbar, die oftmals von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angeregt werden. Die Beobachtung macht auch deutlich, wie voraussetzungsreich die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen ist und an welcher vielfältigen Bedingungsfaktoren sie gekoppelt ist. Dies betrifft v.a. ein umfangreiches Wissen über den individuellen Stand der Mädchen in der Schule, anstehende Prüfungen. Zudem wurden Bildungsgelegenheiten nicht immer erkannt. Fraglich ist, ob in der begrenzten Lernzeit jedes Kind, jeder Jugendliche adäquat und individuell unterstützt werden kann. Auch lassen die strukturellen Rahmenbedingungen Materialien wie Bücher, Zeitschriften oder Online-Lernplattformen sowie z.B. auch (externe) Nachhilfestunden für die Jugendlichen nicht immer zu. In Bezug auf das Lernen von Allgemeinwissen zeigt das Datenmaterial des Projekts, Fachkräfte ermöglichen den Zugang zu kulturellen Angeboten und schränken ihn auch ein – etwa indem sie den Zugang an Bedingungen (etwa das Sozialverhalten) knüpfen.

Diskussionsfragen im Forum

Welchen Gelegenheiten von Bildungsunterstützung oder Bildungshemmnissen sind Sie in Ihrem beruflichen Kontext begegnet?

Wie können Bildungsgelegenheiten erkannt und genutzt werden?

Durch welche Strategien können (strukturelle) Bildungshemmnisse abgebaut werden?

Einige Rückmeldungen von Fachkräften im Forum

Es braucht eine Haltung der Pädagogen, dass sie ihre Bildungsarbeit (in allen drei Bereichen) wahrnehmen und stärken.

Immer wieder kommen Fachkräfte bei der Bildungsunterstützung an eigene Wissensgrenzen. Im Team muss ein Umgang gefunden werden, wie man damit umgeht, nicht alle Fragen beantworten zu können.

Die feste Lernzeit wurde wieder abgeschafft, weil eine feste Regel die Motivation senkt sowie bei vielen Schülerinnen und Schülern Hausaufgaben bereits in den Schulalltag integriert sind. Mitarbeitende setzen daher bei den beiden Lernkategorien zwei und drei an. Oder in anderen Einrichtungen setzt man auf individuelle Lernzeiten.

Es gibt weiterhin gute Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Studierenden und wenn Kinder mit Kindern lernen.

Die Vernetzung mit der Schule wird stark herausgehoben.

PRAXISPROJEKTE DER LERNFÖRDERUNG, BILDUNGSUNTERSTÜTZUNG UND DER GANZHEITLICHEN BILDUNG

FLEX-FERNSCHULE – JUGENDHILFE IST AUCH SCHULE!

Diana Bäuerle, Flex-Fernschule, Breisach

Der Paragraph 1 Sozialgesetzbuch VIII nimmt uns in die Pflicht, bestmögliche Teilhabechancen zu eröffnen. Wir sollen uns für positive Lebensbedingungen von jungen Menschen einsetzen. Eine Aufgabe dabei ist es, Benachteiligung zu vermeiden oder sie abzubauen. Das heißt, wir sind aufgefordert, anwaltschaftlich zu handeln:

„Da ist noch Luft nach oben, in der Kinder- und Jugendhilfe den uns anvertrauten jungen Menschen Bildungshunger zu vermitteln. Wir haben die Pflicht, für unsere Klientel auch Lobbyisten zu sein.“



Schule ist wichtig

In Deutschland ist ein Leben ohne einen Schulabschluss hochproblematisch. Ich arbeite dann in der Regel in einem niedrig qualifizierten Bereich, zumeist mit schlechter Bezahlung und unter prekären Arbeitsbedingungen. Ein Leben ohne Schulabschluss bedeutet ein Leben am Rande der Gesellschaft.

Die Rolle der Heimerziehung im Bildungsprozess

„In unserer Gesellschaft ist alles auf einen Schulabschluss hin angelegt. Ich lebe immer am Rande – auch in meinem Selbstbewusstsein –, wenn ich es nicht geschafft habe, diese wichtige Hürde des Schulabschlusses zu nehmen. Kinder und Jugendliche sind sich dessen durchaus bewusst.“

Die Jugendhilfe darf sich nicht aus einer schulischen Förderung ausklammern, sondern muss die Verantwortung für die schulische Förderung engagiert übernehmen. Das bedeutet auch, wo das öffentliche System unserer Klientel keine Perspektive bieten kann, muss die Jugendhilfe selbstbewusst, kreativ und beherzt die schulische Förderung übernehmen.

Die Schule verlangt den Kindern und Jugendlichen eine Reihe von Kompetenzen auch im Sozialverhalten und der Arbeitshaltung ab, die nicht von allen Betreuten in der Heimerziehung so realisiert werden können. Die Flex-Fernschule wurde genau für diejenigen Kinder und Jugendlichen vor zwanzig Jahren als Bundesmodellprojekt gegründet, die von den Bedingungen in der Schule überfordert sind.

Wie arbeitet die Flex-Fernschule

„Wir, die Flex-Fernschule benutzen diesen Wunsch der Kinder und Jugendlichen nach Bildung, um heilpädagogisch arbeiten zu können und neue Erfahrungen mit dem Bildungssystem ermöglichen zu können.“

Die Flex-Fernschule wird mit einem verhandelten Entgelt der Jugendhilfe betrieben. Die Hilfe wird im Verbund mit anderen Angeboten geleistet, im Verbund mit individualpädagogischen Hilfen, im Verbund mit stationären Gruppen, Familienhilfe etc.:

„Zu Beginn einer Förderung steht eine intensive schulische Diagnostik. Wir schauen: Was kannst du bereits, was gelingt dir, wo gibt es noch Lücken? Das tun wir ganz ohne Stigmatisierung mit sogenannten Einstufungsaufgaben.“



Die Flex-Fernschule arbeitet stark partizipativ und versucht möglichst passgenau zu fördern. Wir fördern ab der Klasse fünf im Bereich der Haupt- und Realschule. Etwa 30 Prozent der Schülerschaft sind junge Autistinnen und Autisten, weitere 30 Prozent leben in individualpädagogischen Maßnahmen, an-

dere junge Menschen haben psychische Belastungen und sonstige Schwierigkeiten und können im öffentlichen System nicht Fuß fassen. Insgesamt hat die Schule im Jahr 2018 426 Schülerinnen und Schüler in Deutschland, mit denen an der Vorbereitung an der Schulfremdenprüfung zum Hauptschulabschluss und zur mittleren Reife gearbeitet wird. Vielfach gehen die jungen Menschen danach erfolgreich in eine Ausbildung oder besuchen eine weiterführende Schule:

„Viele haben den Übergang wieder ins System geschafft, und das ist uns als Flex-Fernschule enorm wichtig. Wir arbeiten, wo es geht, reintegrativ ins Regelschulsystem. Was braucht es, um wieder anschlussfähig zu sein nach Schulabsenzen, damit die jungen Menschen möglichst schnell Lücken schließen und dann mit der Peer-Group wieder weiterlernen können?“

Das Angebot ist sehr flexibel, sei es Taktung und Tiefe der Begleitung von Bildungsmaterialien. Es existieren keine Anforderungen an Tagesgestaltung, technische Ausstattung oder Ähnliches. Die Unterrichtsmaterialien werden per Post an die jungen Menschen geschickt. Nach der Bearbeitung schicken diese die Unterlagen zurück an die Fernschule. In unterschiedlichen Teilen von Deutschland hat die Fernschule Dependenz.

Für weitere Informationen: <https://www.flex-fernschule.de/>

Esther Schmitt, Zukunftsstiftung Bildung in der GLS Treuhand, Berlin

Das deutsche Schulsystem führt mit seinen rigiden Strukturen zu einer Abkoppelung der Schule von der Lebenswirklichkeit ihrer Klientel, dies ist durch zahlreiche Forschung belegt. Die Vermittlung von lebenspraktischen Schlüsselkompetenzen kommt häufig zu kurz, soziale, moralische und empathische Kompetenz,



Teamkompetenz, Konfliktlösungskompetenz, visionäre Kompetenz, Umsetzungskompetenz, Verantwortungskompetenz zur Lösung unserer Gemeinschaftsherausforderungen und vieles mehr. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass die heranwachsende Generation drängenden Fragen der Zukunft wenig gewachsen ist. Hier setzt das Programm „Bildungs-Bande“ mit seinen vielfältigen Möglichkeiten zur Potentialentfaltung an.

Wie funktioniert Bildungs-Bande?

Bei der Bildungs-Bande steht nicht schulisches Lernen im Mittelpunkt. Dem Projekt geht es um die Ausbildung von Individualität und Persönlichkeit sowie die Entwicklung von Talenten. Das solidarische Miteinander unter Kindern und Jugendlichen ist ein wichtiger Motor im Projekt, das auch Übergänge im Bildungssystem unterstützen will. Methodisch greift die Bildungs-Bande auf den Ansatz von Peer-Education, Peer-Learning zurück in dem „Kinder mit und Kinder von Kindern lernen“.

„Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, Verantwortung abzugeben. Das fällt manchmal schwer. Das ist eine Arbeit, die wir oft schon im Vorfeld bearbeiten müssen. Die Schüler sind oftmals alleine, manchmal ziehen sie sich im Schulflur zurück.“

Ältere Schülerinnen und Schüler werden zu Coaches ausgebildet, um jüngere Kinder über das Schuljahr zu begleiten, auch Vorbild zu sein, auf Jüngere einzugehen. Dabei lernen sie auch, dass sie mitunter andere Wünsche und Vorstellungen haben.

Jährlich werden etwa vierhundert junge Menschen im Projekt ausgebildet. Danach besuchen die ausgebildeten Coaches einmal die Woche eine andere Schule oder Kita und bilden dort eine „Bande“. Eine Bande besteht aus einem oder zwei Coaches, die jüngere Schülerinnen und Schüler kontinuierlich über ein Jahr begleiten.

„Konkret, was machen die Schülerinnen und Schüler: Im ersten Prozess versuchen sie, das Vertrauen der Jüngeren zu gewinnen, indem sie mit ihnen darüber sprechen, was sie beschäftigt, was sie gerade in der Schule lernen. Danach kommen die Begleitungen bei den Hausaufgaben oder auf dem Weg, bei der Aufgabe die sich die jüngeren Kinder selbst stellen.“

Das Projekt ist mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Es müssen sich begleitende Lehrerinnen und Lehrer finden, die zusätzlich zu ihrem Deputat aktiv werden. Das Projekt ist außerdem auf verlässliche Absprachen zu Räumen und Zeiten, vor allem aber zur Teilnahme der jungen Menschen

angewiesen. Auch Schulen haben durch das Projekt über die Schultypen und -stufen hinaus die Chance, Kooperationen zu schließen.

Welche Chancen eröffnet eine Bildungs-Bande?

- **Zwischenmenschliche Ebene:** Der Ansatz der Bildungs-Bande verändert die Beziehungen von Kindern untereinander und klärt positiv das Verhältnis von unterschiedlichen Altersgruppen und heterogen kulturellen Hintergründen.
- **Soziales Lernen durch Aufbau von Beziehungen:** Die Schülercoaches schaffen Anlässe zur Begegnung und zum Kennenlernen – das tun sie eigenverantwortlich und kreativ.
- **Lernen durch Partizipation und Einüben von Eigenverantwortung:** Kinder und Jugendliche erwerben Selbstvertrauen und das Vertrauen von Erwachsenen. Erwachsene lernen loszulassen und Freiräume zu schenken. Damit entstehen auf Vertrauen basierende demokratische Prozesse.
- **Entstehen neuer Sozialräume:** Indem Kinder als Schülercoaches aktiv sind, schaffen sie ein soziales Klima und verändern Kultur – auch die der Institution Schule. Ihre Verhaltensregeln, die auf Respekt und Wertschätzung, auf Verantwortung und Initiative beruhen, wirken sich auch in Familie und Sozialraum aus.
- **Grundlagen für Eigeninitiative und demokratisches Handeln** (Verantwortungsübernahme, Kooperation, Partizipation, Umgang mit Heterogenität, etc.) werden praktisch erworben.



Die Bildungs-Bande ist bundesweit vertreten und wird stetig weiterentwickelt und erweitert. Bundesweit sind sie in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen und Berlin anzutreffen. Das Projekt gibt es mit verschiedenen Schwerpunkten: „Damit’s beim Lernen klappt“ (ca. 29 Schulen), „Mit Energie in die Zukunft“ (sieben Schulen), „Mit Kinderrechten in die Zukunft“ (fünf Schulen).

Siehe auch: <https://www.Bildungs-Bande.de>

SCHULINTEGRIERTE KUNSTTHERAPIE: EIN PRÄVENTIVES ANGEBOT FÜR GRUNDSCHÜLER

Anita Gremmelspacher, Traumapädagogin, Kunsttherapeutin, Nürtingen

Das Konzept der schulintegrierten Kunsttherapie ist als Ergänzung zur bestehenden Schulsozialarbeit an Schulen zu verstehen, es besteht seit 2007. Ausgehend von den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit wurden durch die schulintegrierte Kunsttherapie therapeutische Methoden und Kompetenzen in die Schule aufgenommen, um die Möglichkeiten therapeutischer Intervention im System Schule bekannt und zugänglich zu machen. Damit wird Schulsozialarbeit erweitert, die in der Praxis bisher sehr stark auf eine Feuerwehrfunktion reduziert wird:



„Meine Idee vor elf Jahren war es, in die Schule eine weitere Fachdisziplin einzubringen, die therapeutische Komponente, weil da der Blick auf das Kind einfach ein anderer ist.“

Präventive Arbeit an Schulen verankern

Eine sehr wichtige Rolle und Funktion des Projekts ist die präventive Arbeit, die der Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld oft nur wenig eröffnet wird. Kernbaustein ist ein Präventionsprogramm, das sozialpädagogische und kunsttherapeutische Elemente in einer Grundschule verbindet, der jeweilige Lehrer wirkt aktiv am Programm mit. Durch den Einbezug der therapeutischen Professionen wird ein multiprofessioneller Blick auf den Schüler, die Schülerin und deren Bedürfnisse geworfen, im Einzelfall wird damit ein interdisziplinäres Arbeiten in Beratung und Intervention möglich:

„Es ist manchmal eine große Schwierigkeit, mit den Lehrkräften zusammenzukommen. Sie haben einfach eine andere Brille auf als wir Sozialarbeiter und Therapeuten. Ich mache aber die Erfahrung, es gibt auch die Lehrer, die sehr dankbar sind, ihre Schüler einmal ganz anders erleben zu können. Denn letztlich geht es in meiner Arbeit immer darum, einen Raum zu schaffen, in Beziehung gehen zu können.“

Kooperation braucht Anerkennung der fachlichen Spezialitäten

Die Erfahrung im Projekt zeigt, dass die Institution Schule hervorragend ergänzt und bereichert werden kann:

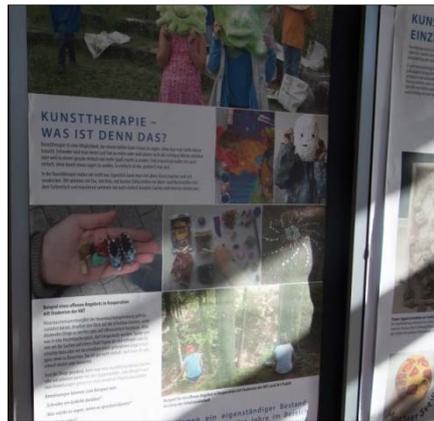
- Wo in der Schul- und Sozialpädagogik ein umfassender Blick auf den Alltag des Kindes geworfen wird, bezieht sich die Kunsttherapie eher auf individuelle Ziele des einzelnen Schülers bezüglich seiner persönlichen und emotionalen Anliegen.
- Wo Schulsozialarbeit gerade in Krisensituationen an Handlungsgrenzen stößt (z.B. bei sich selbst verletzenden Kindern, traumatisierten Kindern, verhaltensauffälligen Kindern) kann (Kunst-)Therapie direkt ansetzen und handeln, während Schulsozialarbeit wiederum Raum zur Organisation und Weitervermittlung eines Falles geöffnet wird.

Diese Arbeitshaltung ist angewiesen auf ein gegenseitiges Bekenntnis, Hand in Hand und nicht in Konkurrenz zueinander zu stehen:

„Ich bin keine Kunsttherapeutin, die man verordnen kann, bei der ein Lehrer sagen kann, ‚der Schüler braucht jetzt das und das‘. Es funktioniert immer im Dialog mit den Kindern, auch mit den Eltern und auch mit den Lehrkräften.“

Innere Räume zu eröffnen braucht gute äußere Räume

Der Raum ist ein sehr wichtiger Faktor bei dieser besonderen Arbeitsweise. Einige Schulen haben gut nutzbare offene Räume, andere Schulen dagegen verfügen über keine adäquaten Räumlichkeiten oder stellen diese nicht einem solchen Projekt zur Verfügung. Das Projekt schulintegrierte Kunsttherapie reagiert durch die Verlagerung von Aktivitäten in einen Bauwagen, der als Ort der Gestaltung sinnlich ausgebaut ist:



„Der Raum ist der dritte Pädagoge. Wenn ich mit einem Schüler in einem Raum arbeite, indem er vorher Sanktionierung erlebt hat, ist das schwierig. Man muss einen Weg finden, Räume zu schaffen, in denen ein solches Projekt möglich ist. Bei mir war dies der Zirkuswagen.“

Strukturen sind mehr als stützendes Gerüst

Die Verankerung (im Schulcurriculum) in Form eines Konzepts mit unterrichtergänzenden und unterrichtsbegleitenden Bausteinen ist wichtig, um eine Kontinuität und Planungssicherheit des beschriebenen Ansatzes zu gewährleisten. Das Konzept schreibt damit auch fest, dass sowohl die Schulsozialarbeit wie auch die Kunsttherapie ihren bisherigen Schwerpunkt von der reinen Krisenintervention und Feuerwehrfunktion hin zur Prävention erweitern können.

Ganz konkret ist die Arbeit im Stundenplan der Braikeschule (Nürtingen) als gemeinsam durchgeführtes Präventionsprogramm integriert, damit ist es schulintegriert zum festen Bestandteil des Unterrichts geworden und in allen Klassenstufen mit einzelnen Modulen verankert. Das Potential des Ansatzes entfaltet sich nur, wenn Lehrer, Schulsozialarbeiter und Kunsttherapie auf gleicher Augenhöhe agieren können. Das Präventionsprogramm ist inhaltlich keine feste Trainingseinheit, sondern orientiert sich stark am Bedürfnis der Schüler einer Klasse. Unter Beteiligung der Kinder werden Themen gewählt, die dann über ein halbes Jahr in wöchentlich rotierenden Einheiten in Kleingruppen (Schulsozialarbeit, Kunsttherapie, Lehrer) bearbeitet werden. Mögliche Themen können sein: Gefühle, Kinderrechte, ICH und die Anderen ... Mittlerweile ist der Ansatz auch in anderen, auch weiterführenden Schulen in Nürtingen angekommen.

Haltung und inhaltliche Schwerpunkte im Präventionsprogramm

„Das Präventionsprogramm ist kein festes Programm. Mir ist sehr wichtig, dass immer geschaut wird, was braucht die Klasse, was braucht das Kind. Ich mache dazu auch Interviews mit den Kindern.“

Die Vermittlung präventiv-therapeutischer Methoden zur Selbstregulierung zielt auf die Förderung von Resilienz. Besonders Schüler mit herausforderndem Verhalten erhalten auf diese Weise frühzeitig Hilfe, lange bevor sich ein pathologisches Verhalten manifestiert. Gerade Schülerinnen und

Schüler mit Schwierigkeiten, sich verbal zu äußern, erleben sich durch die nonverbalen Zugänge der Kunsttherapie als wirksam, erfahren ein Selbstwertgefühl. Die therapeutische Fachlichkeit im Tandem mit der Sozialen Arbeit erlaubt ein frühes Erkennen, Diagnostizieren und niederschwelliges Intervenieren direkt am Lebensort Schule. Dies unterstützt auch den möglichen Übergang zu externen, längerfristigen Therapien und Beratungen (in Zusammenarbeit mit den Eltern).

Möglichkeiten und Grenzen der Einzelförderung

Neben dem Präventionsprogramm und den Projekten an einzelnen Schulen wirkt die Kunsttherapie an Schulen in Nürtingen auch in der Einzelförderung. Hier können sich Kinder mit persönlichen Themen auseinandersetzen: Unverarbeitetes verarbeiten, Erlebtes einsortieren und manchmal dem eigenen Verhalten auf die Spur kommen (etwa wenn es immer wieder zu Konflikten kommt). Die Einzelförderung ist keine Therapie, sondern eine Entwicklungsförderung und -begleitung.

Eine Einzelförderung kann nur mit Einverständnis des Kindes stattfinden, sie lässt sich nicht von Erwachsenen verordnen – einzig empfehlen. Die Themen in diesem Setting sind völlig unterschiedlich: Tod eines nahen Verwandten, Trauer um ein Haustier, Trennung der Eltern, Selbstwertprobleme, Gefühle, die nicht gut reguliert werden können, andauernde Verwicklung in Streit, selbstverletzendes Verhalten, ständige Wut im Bauch, Angst beim Einschlafen ... All diese Themen verhindern es, dass sich Kinder aufs Lernen einlassen können, machen dem Kind den Kopf voll.

Ziel der Unterstützung ist es, in akuten Situationen schnell zu intervenieren und zu stabilisieren, während der Schulsozialarbeiter gegebenenfalls parallel nach externer Anbindung/Hilfe sucht. Die Wartezeit auf Therapieplätze liegt erfahrungsgemäß sehr hoch, die Kunsttherapie kann hier eine Übergangsbegleitung schaffen und das Kind in einer akuten Situation auffangen.

Für weitere Informationen: <http://schulintegrierte-kunsttherapie.de>.

AUSBILDUNGSFÄHIGKEIT ENTWICKELN – FACETTENREICHE PROJEKTE ZWISCHEN BEZIEHUNGSARBEIT UND JOBCENTER

Sabine Maurer, SOS-Kinderdorf Saarbrücken

„Ich möchte an einem Beispiel zeigen, dass Beziehungsarbeit in Jobcentermaßnahmen funktionieren kann. Im Gegenteil, wenn es uns nicht gelänge, in diesen Maßnahmen Beziehungsarbeit herzustellen, dann wären die Erfolge, die wir aufzuweisen haben, nicht möglich.“

Ein neues Projekt zwischen Jugendhilfe und Jobcenter

Das vorgestellte Projekt steht noch in den Anfängen und wurde in einem gemeinsamen Prozess zwischen dem Bereich der Ausbildung, berufsvorbereitenden Maßnahmen im SOS-Kinderdorf e.V., einem weiteren freien Träger und dem Jobcenter, der Jugendberufsagentur in Saarbrücken aufgesetzt und nun implementiert. Im Rahmen des Paragraph 16h SGB II wird versucht, hoch belastete junge Menschen zu erreichen.

Das gemeinsame Ziel der Kooperationspartner ist, jungen Menschen, die bisher von bestehenden Maßnahmen kaum erreicht werden, zu helfen, wieder Perspektiven zu entwickeln und im besten Fall zu einer Ausbildungsfähigkeit zu kommen.

Zielgruppe im Projekt „geton“

„Die Erfahrung zeigt, diese Jugendlichen sind überfordert mit der Lösung ihrer Probleme. Die sind so bepackt mit ihren Problemen, dass sie jemanden brauchen, der sie unterstützt und ihnen Rückhalt gibt.“

Im Projekt finden sich junge Menschen mit vielfältigen belasteten Hintergründen wieder: Sie haben oft Schwierigkeiten in ihren Familien, finden nach der Beendigung von Heimerziehung keine adäquate weiterführende Hilfe, sind zum Teil wohnungslos. Die Zielgruppe im Projekt ist sehr vielfältig und schließt auch junge unbegleitete Geflüchtete und Care Leaver ein. In vielen Fällen sind aktuelle Probleme wie Drogen, Schulabsenzen, -abbrüche und andere Schwierigkeiten in diesen brüchigen Lebenslagen Teil des Alltags:

„Es geht auch um junge Menschen, die Berufsschulen abbrechen. Wir haben in Saarbrücken festgestellt, dass die Jugendlichen, die Ausbildungen und Schulen abbrechen oder überhaupt von Schulen distanziert sind, insgesamt zunimmt.“

Rahmenbedingungen und Vorleistung

Wichtige Grundlage und Ausgangspunkt des neuen Angebots sind die gute Zusammenarbeit mit dem Jobcenter, der Jugendberufsagentur und dort eine enge Vernetzung auf struktureller Ebene und zu den Mitarbeitenden. Erst diese Basis ermöglichte es, eine Maßnahme über die Grenzen der eigenen Institution hinaus neu zu konzipieren und umzusetzen. Die Koopera-



tion umfasst auch gemeinsame Fallbesprechungen und Teammeetings über die Institutsgrenzen hinweg.

Das Projekt mit Namen „geton“ ist zunächst auf drei Jahre angelegt mit der Hoffnung, das Angebot auch über diese Förderphase hinaus weiterführen zu können. Im Projekt gibt es einen sehr hohen Personalschlüssel, der so mit den Geldgebern ausverhandelt wurde. Die zehn neuen Stellen sind gleichberechtigt zwischen Sozialarbeiterinnen und -arbeitern (schwerpunktmäßig für die Bereiche Beratung und Unterstützung) und Anleiterin-



nen und Anleitern aus dem Handwerk, Ausbildungsbereich aus unterschiedlichen Professionen aufgeteilt. Der kooperierende Träger hat verschiedene Gewerke im Angebot. Wenn es tatsächlich gelingt, junge belastete Menschen so zu begleiten, dass in ihnen Potential erweckt wird, sie sich eine berufliche Ausbildung wieder oder

überhaupt erst einmal zuzutrauen, können sie in diesen Projektbereich von geton überwechseln.

Strukturell gibt es eine Anlaufstelle mit großzügigen Öffnungszeiten und guter Ausstattung, sie umfasst eine Küche, einen Sozialraum, einen Kreativraum. Dort werden auch verschiedene Beschäftigungs- und Beratungsangebote initiiert.

Der Projektpart des SOS-Kinderdorfs Saarbrücken bei geton

Seit zwanzig Jahren betreibt das SOS-Kinderdorf einen Jugenddienst für 15 bis 27-jährige hoch belastete junge Menschen. Sie kommen zu dieser Anlaufstelle und versuchen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ihre Probleme gemeinsam zu lösen.

Der Part des SOS-Kinderdorfs Saarbrücken im Projekt geton richtet sich teilweise an die noch unter Achtzehnjährigen, die teilweise noch in ihren Familien leben. Ihnen soll bei Konflikten moderierend und unterstützend zur Seite gestanden werden. Die wohnungslosen jungen Menschen versucht man auf dem Weg in eine selbstständige Wohnsituation zu unterstützen. Wenn eine eigenständige Wohnsituation für sie eine zu große Hürde darstellt, müssen vielleicht Begleitungen oder eine Station im betreuten Wohnen vorgeschaltet werden.

Durch ihre brüchigen Lebenslagen und vielfältigen Belastungen fallen einige junge Menschen immer wieder für bestimmte Zeiten aus dem Angebot raus oder erleben Einbrüche. Ein wichtiger Teil der Arbeit ist daher auch Streetwork, um wieder Kontakt zu bekommen, die jungen Menschen erneut für das Angebot zu motivieren und in ihrem Lebensumfeld für eine weitere Mitarbeit in geton zu gewinnen:

„Aber auch um zu zeigen: Du bist uns wichtig. Wenn du bei uns warst, und dann bist du wieder tagelang weg. Da wollen wir auch eine Wertschätzung vermitteln, wir bleiben an dir dran, auch wenn es dich gerade nervt. Das ist ein schwieriges Thema für die Kolleginnen und Kollegen, das dann auch auszuhalten. Mit diesen Kolleginnen und Kollegen steht und fällt das ganze Projekt, da muss Herzblut da sein.“

Ziele mit geton

Zwischen den jungen Menschen, den Projektmitarbeitern im Angebot und der Jugendberufsagentur im Jobcenter wird versucht, tragfähige Beziehungsangebote aufzubauen und Vertrauen zu schaffen. Wo es möglich ist, soll der familiäre Hintergrund geklärt werden – soweit dies der Situation des jungen Menschen entgegenkommt. Gemeinsam wird man versuchen, adäquate Hilfestellungen für weitere Entwicklungen aufzutun. Dies kann auch die Weitervermittlung in das SGB VIII bedeuten. Ganz konkret geht es auch um die jeweilige Wohnsituation, die geklärt oder neu organisiert werden muss, weiterhin die schulische Entwicklung, die Wiederaufnahme von Bildungswegen, um auf jeden Fall Bildungsabbrüche zu vermeiden. Man wird bei geton außerdem versuchen, Schulabschlüsse in kleineren Settings vorzubereiten und Klienten auf Externenprüfungen vorzubereiten.

„Wir versuchen das so zu gestalten, dass die jungen Menschen Lust haben zu kommen und auch zu bleiben, um mit uns dann berufliche Perspektiven oder überhaupt Perspektiven für ihr Leben zu entwickeln.“

Gelingensfaktoren kooperativer Projekte mit prekären Jugendlichen in der Jugendberufsbildung

„Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass diese Jugendlichen was arbeiten wollen. Die wollen sich zeigen, die wollen etwas leisten. Es ist oft so, dass sie fragen: ‚Habt ihr nicht noch was Ordentliches, was ich arbeiten kann?‘ Dann schauen wir, was sie tun können, ein Zimmer streichen, eine Gartenpflege, wo sie sich ordentlich auspowern können. Sie erleben sich dann als selbstwirksam und wissen, sie machen etwas Sinnvolles. Das wird bei reinen Kreativangeboten manchmal etwas vergessen.“

Aus der bereits langjährigen Erfahrung der Jugendberufshilfe im SOS-Kinderdorf Saarbrücken können einige Gelingensfaktoren benannt werden:

- Akzeptanz der Lebensweise der Jugendlichen als Basis für eine von Vertrauen getragene konsequente Perspektivfindung, das heißt, auch dranzubleiben, bis der junge Mensch eine eigene Perspektive für sein Leben findet.
- Aufsuchende Arbeit (Streetwork) als Möglichkeit, neue Jugendliche anzusprechen und die aus dem Blickfeld geratenen wieder zu finden (Wertschätzung gegenüber dem Einzelnen).
- Bei ganz alltäglichen Aufgaben, z.B. bei Behördengängen, Arztbesuchen braucht es engmaschige Betreuung und Begleitung.
- Als Einstieg und als Anreiz für einen regelmäßigen Kontakt sind niedrigschwellige, lebensweltorientierte Angebote wichtig.
- Je nach Ausgangslage des Jugendlichen, seiner Bereitschaft und seiner Zielperspektive ist die Arbeit mit dem sozialen Umfeld, der Familie oft fruchtbar. Die zentrale Perspektive dabei ist jedoch, wie stark dies die Perspektive des jungen Menschen unterstützen kann.
- Die Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft des Jugendlichen kann durch Förderung berufsbezogener Angebote gefördert werden.
- Die enge Kooperation mit der Jugendberufsagentur ist die Basis für schnelle und unproblematische Hilfeleistungen (Fallbesprechungen, Angebote beruflicher Eingliederung).
- Die Netzwerkarbeit unterstützt das Projekt, wirkt aber auch unmittelbar auf das Leben der Jugendlichen, denen neue Räume eröffnet werden (andere Hilfesysteme).

NEUER LERNORT – EIN BESONDERES FÖRDERPROJEKT FÜR GRUNDSCHULKINDER

Yasmine Ait Ichou, Neuer Lernort, Dortmund

Seit 2005 werden im Neuen Lernort, einem außerschulischen Lernort in Dortmund-Scharnhorst, schulersetzend und schulergänzend Grundschülerinnen und -schüler gefördert, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Die meisten Kinder nutzen den Lernort einmal wöchentlich. Für die pädagogische Unterstützung der Kinder spielen fünf Aspekte eine besondere Rolle:



„Diese fünf Aspekte haben sich unserer Erfahrung nach für die Kinder bewährt, sich für das Leben und das Lernen zu öffnen und zu begeistern.“

Der Ort

Der denkmalgeschützte Malakovturm und das weitläufige Außengelände mit seinem ausgebauten Bauwagen, der Holz- und Fahrradwerkstatt ebenso wie die naturnahe Umgebung bieten einen abwechslungsreichen und inspirierenden Wohlfühlort, an dem es viel zu entdecken, zu erforschen und mitzugestalten gibt. An diesem Ort können die Kinder mit der Natur in Kontakt kommen und auf vielfältige Weise aktiv sein.

Der Umgang mit Zeit

Die Zeit am Neuen Lernort folgt einem Tagesrhythmus mit Phasen des gemeinsamen Vorbereitens und Einnehmens der Mahlzeiten, einer Förderzeit, einer Erlebniszeit und einer Spielzeit. Für einen situativen- und prozessorientierten Umgang mit der Zeit ist es wichtig, sich Zeit zu nehmen und im gegenwärtigen Moment auf Bedürfnisse und Erfordernisse einzugehen. Daneben schaffen auch Elemente der Entschleunigung, wie das Zufußgehen von den Schulen zum Neuen Lernort, Gelegenheiten zum bewussten Wahrnehmen, zu Begegnung und Austausch:

„Sehr eindrücklich zeigt sich dies beim Weg zum Neuen Lernort. Der Fußweg nimmt je nach Schule zwischen dreißig bis zu neunzig Minuten in Anspruch. Und auf diesem Weg erleben wir dann so einiges gemeinsam.“

Die Menschen

Im Neuen Lernort sind überwiegend männliche Mitarbeiter tätig. Damit stehen Männer als Rollenvorbilder zur Verfügung, die im Alltag der Kinder oft fehlen. Das pädagogische Team besteht aus zwei Kollegen und der Projektleiterin. Darüber hinaus gibt es zwei handwerkliche Mitarbeiter, die auch für das Gelände, die Versorgung der Tiere und die Fahrradwerkstatt zuständig sind. Praktikanten und Ehrenamtliche unterstützen immer mal wieder das Team. Die unterschiedlichen Persönlichkeiten zwischen zwanzig Jahren und siebzig Jahren bieten den Kindern verschiedene Anknüpfungspunkte und viel Aufmerksamkeit.

Die Inhalte

Das Angebot ist sehr vielfältig und umfasst verschiedene Aktivitäten auf dem Gelände, in den Werkstätten und Räumlichkeiten im Turm:

„Besonders wichtig sind uns Outdoor-Aktivitäten. Also draußen zu sein, in Bewegung zu sein, in der Natur zu sein. Das kann das Arbeiten im Gemüsegarten sein, ein Bauprojekt oder anderes.“

All diese praktischen Aktivitäten begünstigen entwicklungsfördernde und persönlichkeitsstärkende Lernerfahrungen sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit. Bei allen Angeboten und insbesondere beim gemeinsamen Spielen sind zudem das soziale Miteinander sowie das Initiieren und Kultivieren von Gemeinschaft ein verbindendes Element

Quomodo

Das Wie ist im Umgang miteinander und im pädagogischen Handeln die Basis für eine einladende und humorvolle Wohlfühlumgebung. Wichtig hierfür sind u.a. eine wertschätzende und zugewandte Haltung, echtes Interesse an den Kindern, ein ressourcenorientierter Blick, eine Offenheit für die menschliche und kulturelle Vielfalt. Es gibt die Bereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit und von den Kindern zu lernen. Mithilfe ermutigender Begleitung und vertrauensvoller Beziehungen können die Kinder ihre eigenen Stärken und verborgenen Potentiale erfahren und so mehr Selbstvertrauen und Lebensfreude entwickeln.

Weitere Informationen unter: www.lernort-dortmund.de.

Christophe Rude, Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog

„Philosophieren ist ein sperriger Begriff. Wir haben daran festgehalten, weil er mehr aussagt als Nachdenken, mehr als über etwas sprechen, mehr als sich austauschen. Da stecken so viele Dinge drin, das ist so ein komplexer Prozess.“



Philosophieren – was ist das eigentlich?

Wir verstehen unter dem philosophischen Gespräch eine Methode, in deren Zentrum das „gemeinsame Nachdenken“ von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zu philosophischen Fragestellungen steht. Es handelt sich um offen formulierte Fragen, die einen klaren Lebensweltbezug haben, mehrere gleichberechtigte Standpunkte oder Antworten zulassen und zugleich den Blick auf das „Ganze“ richten, also das Wesen einer Sache oder die Klärung eines Begriffs.

Für das philosophische Gespräch eignet sich als Setting am besten ein Sitzkreis mit idealerweise zwischen acht und vierzehn Personen. Es besteht aus einer Einstiegsphase (Einstimmung auf das Thema/die offene, gut formulierte Frage), einer Gesprächsphase und einem handlungsorientierten Ausstieg/Transfer der Erkenntnisse aus dem Gespräch (kreativ-künstlerische Aktivität, Projektarbeit, Brief an mein zukünftiges Ich etc.):

„Ein Gesprächsball, den man sich zuwirft, ist erst mal die einzige Regel, die wir einführen. Wenn es weitere Regeln braucht, entwickelt die Gruppe diese dann selbst. Der Gesprächsball hat den Vorteil, dass Gespräche entschleunigt werden, dass man Zeit zum Nachdenken hat. Wenn es um philosophische Fragen geht, dann sollte ein Gespräch nicht zu schnell sein.“

Zentral ist die Rolle der Gesprächsleitung, die für den inhaltlichen Rahmen des Gesprächs sowie für den Gesprächsprozess verantwortlich ist. Sie regt zum vertieften Nachdenken an, beteiligt sich aber nicht inhaltlich am Gespräch, wertet nicht und führt nicht zu vorher feststehenden Antworten hin. Sie begleitet den Gesprächsverlauf mit vertiefenden Nachfragen und/oder Zusammenfassungen sowie inhaltlichen Impulsen und Denkanstößen.

Philosophieren und lebensweltliches Lernen

Idealerweise geht man beim Philosophieren von den Fragen der Kinder und Jugendlichen aus, weil hier das Interesse und somit die Motivation zur vertieften Auseinandersetzung am höchsten ist:

„Es ist ein sehr kindzentrierter Ansatz, d.h., wir philosophieren über das, was das Kind im Moment beschäftigt. Viele Fragen entstehen auch situativ mit den Kindern ... Oft sind Kinderfragen auch die großen philosophischen Fragen und man fragt sich manchmal, wo die immer so herkommen.“

Die Gespräche sind immer ergebnisoffen in dem Sinne, dass es zwar eine oder mehrere Erkenntnisse aus dem Gespräch gibt und eine oder mehrere Antworten auf die philosophische Leitfrage, aber es steht vorher nicht fest, welche Antworten das sein werden. Jeder Gesprächsteilnehmer findet so seine eigenen Antworten und Standpunkte. Insbesondere, wenn das Philosophieren spontan und situationsbezogen angewandt wird, hat es einen hohen lebensweltlichen und aktuellen Bezug. Im pädagogischen Alltag hat man oft zu wenig Zeit für ausgedehnte philosophische Gespräche, auch in kurzen Einheiten und alltagsintegriert kann man mit Kindern auftauchende Fragen – sei es über den Tod, die Liebe, Glück oder Freundschaft philosophierend nachgehen:

„Im Gegensatz zum sonstigen schulischen Unterricht gibt es keine Zielorientierung. Das ist für Lehrkräfte oft schwer auszuhalten, diese Umstellung, auch diese Rollenveränderung.“

Philosophieren und Wertebildung

Bezogen auf die Wertebildung, leistet das Philosophieren dreierlei. *Begriffe klären*: Damit einher geht die Bewusstmachung von Bedeutungsunterschieden und ein konkretes, aber veränderliches Wissen über die inhaltliche Bedeutung von Werten:

„Bei der Wertebildung wird immer ganz viel über Toleranz und Respekt und solche Werte gesprochen. Aber im Grunde hat jeder ein anderes Verständnis was man darunter versteht. Daher gibt es oft so ein scheinbares Verständnis, so einen scheinbaren Konsens, der dann aber kein wirklicher ist.“

Werten lernen: Als Tätigkeit unterstützt es dabei, moralische Kompetenzen wie Urteilen, Bewerten, Vergleichen, einen eigenen Standpunkt einnehmen, Begründen, Handlungen analysieren und Vorurteile reflektieren, zu entwickeln und zu schulen. *Haltungen zeigen*: Beim Philosophieren als ein Prozess, in dem das gemeinsame Nachdenken im Mittelpunkt steht, werden Haltungen ausgebildet, die für ein wertorientiertes Handeln zentral sind: Wertschätzung, Vertrauen, kritisches Hinterfragen, Urteilsfreudigkeit, Offenheit für andere Standpunkte, die Bereitschaft, für den eigenen Standpunkt einzustehen oder aber ihn zu überdenken bzw. zu verändern.

Der zentrale Unterschied zwischen dem Philosophieren und anderen Methoden der Werteerziehung ist der Übungscharakter des Philosophierens im Sinne der Askese nach antikem Verständnis. Dieser Übungscharakter zeichnet sich zum einen durch den sicheren Rahmen aus, den das Philosophieren bietet (geschützter Raum, keine Bewertung) und zum anderen durch die Freiheit im Denken und Sprechen, die dadurch ermöglicht wird. Was im philosophischen Gespräch passiert, ist echt und nicht gespielt, wie z.B. in einem Rollenspiel: von der Entstehung und der Äußerung von Gedanken bis hin zum von den Werthaltungen geprägten Umgang mit den Gesprächspartnern.



Zur Akademie

Die Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog entwickelt Ideen und Konzepte für die Verankerung des Philosophierens als Bildungsprinzip

in Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie in der Ausbildung von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Das Philosophieren wird dabei sowohl als erlernbare Kulturtechnik als auch als menschliches Grundbedürfnis verstanden: Kinder und Jugendliche werden darin bestärkt, existentielle und ethische Fragen zu stellen und nach eigenen Antworten zu suchen.

Philosophieren bedeutet aber auch, Vorurteile zu hinterfragen, gute Gründe zu finden, kreativ und lösungsorientiert zu denken, das eigene Handeln zu reflektieren und Entscheidungshilfen für den Alltag zu finden. Außerhalb von Kindergarten und Schule ergänzt der philosophische Ansatz auch klassische Berufsorientierungsmaßnahmen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Angebote der Wertebildung und Demokratieerziehung.

Für weitere Informationen:

<https://kinder-philosophieren.de/akademie-kinder-philosophieren/>