

Züchner, Ivo; Peyerl, Katrin; Siegfried, Lisa-Marie

Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 417-440



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Züchner, Ivo; Peyerl, Katrin; Siegfried, Lisa-Marie: Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 417-440 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-221606 - DOI: 10.25656/01:22160

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221606>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22160>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2018

Bildungswahl und Bildungsverläufe

Internate in Deutschland

(Dis-)Kontinuitäten von Ausbildungsverläufen
im dualen System

Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften
bei Eintritt in ihre Ausbildung

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit
bei der Hochschulwahl in Frankreich

Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte
der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik im Lehr-
amtsstudium

Inhaltsverzeichnis

Bildungswahl und Bildungsverläufe

Ivo Züchner/Katrin Peyerl/Lisa-Marie Siegfried
Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld 417

Volker Kotte
„Durchläufer“ und „Drop-Outs“. (Dis-)Kontinuitäten
von Ausbildungsverläufen im dualen System 441

Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland
Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt
in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? 461

Oliver Winkler
Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl
in Frankreich 486

*Jörg Doll/Nils Buchholtz/Gabriele Kaiser/Johannes König/
Albert Bremerich-Vos*
Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte der Fächer Deutsch,
Englisch und Mathematik im Lehramtsstudium. Die Bedeutung
der Lehrämter und der Zusammenhang mit Lehrinnovationen 511

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2017 533

Impressum U3

Table of Contents

Educational Choice and Educational Course

Ivo Züchner/Katrin Peyerl/Lisa-Marie Siegfried

Boarding Schools in Germany: Approximations to a heterogeneous field 417

Volker Kotte

(Dis-)Continuities and Dropouts in Careers in Vocational Training
and Education in Germany 441

Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland

Preservice Teachers' Motivations for Choosing Teaching as a Career:
Does the subject choice matter? 461

Oliver Winkler

Spatial Distance and Social Inequality in Higher Education Choice
in France 486

*Jörg Doll/Nils Buchholtz/Gabriele Kaiser/Johannes König/
Albert Bremerich-Vos*

Trends in the Use of Subject-specific Didactic Study Contents
in the Subjects German, English and Mathematics in Teacher Education.
The importance of the degree program and the relation to teaching
innovations 511

Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2017 533

Impressum U3

Bildungswahl und Bildungsverläufe

Ivo Züchner/Katrin Peyer/Lisa-Marie Siegfried

Internate in Deutschland

Annäherungen an ein heterogenes Feld

Zusammenfassung: Internate sind trotz ihrer Tradition und ihrer literarischen und medialen Beachtung in der Erziehungswissenschaft ein wenig thematisiertes und erforschtes Feld. Der Beitrag unternimmt den Versuch, Begrifflichkeiten und den Wissensstand zu Internaten zu systematisieren und stellt die Ergebnisse einer empirischen Bestandsaufnahme zu Internaten in Deutschland vor. Mit über 260 Einrichtungen und knapp 22 000 Plätzen für Kinder und Jugendliche sind Internate eine bedeutsame Größe im Bildungssystem, selbst wenn sie hierzulande eine deutlich kleinere Rolle spielen als bspw. in England. In der Binnendifferenzierung zeigt sich ein breites Spektrum an Internaten: Über Unterschiede in der Trägerschaft und den pädagogischen Konzeptionen finden sich verschiedene Einbettungen von Schulen in den Gesamtzusammenhang von Bildung und Wohnen. Zu unterscheiden sind zudem Internate, für die freie Bewerbungen möglich sind, und Internate, die zur Begabtenförderung bei Erfüllung von Leistungskriterien besucht werden.

Schlagworte: Internat, Wohnheime, Schule, Hochbegabte, Privatschulen

1. Einleitung

Internate haben als ‚klassisch‘ zu bezeichnende, pädagogische Institutionen nicht zuletzt über die Kinder- und Jugendliteratur und -filme Eingang in die Vorstellungswelt der meisten Menschen gefunden. Mit der literarischen und filmischen Umsetzung in „Harry Potter“ oder den Internatsgeschichten rund um „Hanni & Nanni“ und „Burg Schreckenstein“ formen sich Bilder der Internate als jugendliche Erlebniswelt. Gleichzeitig hat in den letzten Jahren die Aufdeckung und Aufarbeitung von Missbrauchsfällen in Heimen und Internaten – bspw. im Kontext der Odenwaldschule – Internate in einem ganz anderen Licht erscheinen lassen. Hinter dieser literarischen und medialen Aufmerksamkeit hinkt die Beschäftigung mit Internaten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs deutlich hinterher. Der folgende Beitrag unternimmt eine Bestandsaufnahme zum Wissen um Internate in Deutschland. Ziel ist, das, was unter Internat gefasst wird, zu präzisieren, die Forschungslandschaft zu systematisieren sowie einen empiri-

schen Überblick über Zahl und inhaltliche Ausgestaltung der Internate in Deutschland zu geben.

2. Was ist ein Internat? Begriffliche Näherungen

Die Bestimmung dessen, was ein Internat ist, erweist sich spätestens beim zweiten Hinsehen als nicht ganz einfach. So ist Internat kein geschützter oder über staatliche Vorgaben geregelter Begriff und wird in Selbst- und Fremdbeschreibungen für verschiedene Einrichtungsformen gebraucht: Als Internate werden Einrichtungen bezeichnet, die sich aus einer Einheit von Schulen und Wohn-/Lebensbereichen zusammensetzen (das ‚klassische‘ Internat, welches auch das Bild in der Jugendliteratur prägt). Ebenso wird der Begriff für pädagogisch betreute Wohnformen für Kinder und Jugendliche verwendet, die nicht über eine eigene Schule verfügen (bspw. das „Jugendinternat Borussia Mönchengladbach“). Quer dazu existiert eine Unterscheidung von Internaten nach dem zeitlichen Umfang der Betreuung. So differenziert Ladenthin (2009a, S. 21) zwischen Voll-, Wochen-, Tages- und Halbtagsinternat, doch nur in den beiden erstgenannten Institutionen übernachteten die Kinder und Jugendlichen auch außerhalb der Familie.

Historisch etablierte sich der Begriff Internat seit Mitte des 19. Jahrhunderts (Ladenthin, 2009a, S. 14), bspw. in Schimmelpfengs (1895) Beitrag „Über Internatserziehung“. Internatsähnliche Einrichtungen finden sich allerdings schon in der Frühgeschichte und vorchristlichen Zeit (Winkens, 1990, S. 30; Ladenthin, 2009a, S. 14): Mit dem Alumnat, dem Konvikt, dem Pensionat, der Ritterakademie, dem Stift, der Fürstenschule oder der Klosterschule (Schimmelpfeng, 1895, S. 227), später auch den Landerziehungs- und Landschulheimen (Winkens, 1990, S. 5), sind verschiedene Vorläufer der heutigen Internate benannt. Dabei lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Einrichtungen beschreiben, bspw. hinsichtlich der Erziehungszwecke, dem Zusammenleben, dem Hintergrund der Entstehung (Schimmelpfeng, 1895, S. 227) oder der Trägerstrukturen, wodurch auch teils nur bestimmte Schüler/innen oder Familien adressiert wurden (Neubig, 1969, S. 22; zur historischen Internatsentwicklung vgl. Haep, 2015a; Ladenthin, 2009a; für die Entwicklung kirchlicher Internate vgl. Winkens, 1990; für die Entwicklung der Schullandheime vgl. Oelkers, 2011).

Noch heute bilden sich u. a. diese Traditionslinien in bestimmten konzeptionellen Ausrichtungen von Internaten ab (Ladenthin, 2009a, S. 21), die eine klare Definition des Begriffs Internat erschweren. Tenorth und Tippelt (2012) definieren im „Lexikon Pädagogik“ Internat als eine Einrichtung,

in welcher Kinder oder Jugendliche getrennt von ihren Herkunftsfamilien gemeinsam unterrichtet werden. Sie leben in Gruppen, altershomogen oder -heterogen, z. T. familienähnlich in Wohngemeinschaften organisiert [...], aber auch in einem Gruppen-System, das von Präfekten oder Tutoren, d. h. hauptamtlichen Erziehern oder durch Internatsbewohner selbst ausgeübte Funktionsrollen, geführt wird. Auch die

Freizeit ist gemeinschaftlich organisiert. I.e stellen ein spezifisches Unterrichts- und Erziehungsmilieu dar, meist geprägt von dezidierten, z. B. konfessionellen [...] oder reformpädagogischen Intentionen. (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 349)

Konstitutiv in dieser Definition sind der gemeinsame Unterricht und das gemeinsame Wohnen in einer Einrichtung. Dabei sprechen die Autoren von einem „spezifischen Unterrichts- und Erziehungsmilieu“, das zumeist von einer konzeptionell-pädagogischen Ausrichtung geprägt ist. Insgesamt wird damit die Einheit von Lernen und Leben (Wohnen/Freizeit) in pädagogischer Gesamtverantwortung betont. Haep (2015b) definiert Internate hingegen als Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche

wohnen, aus Anlass von Bildung, auf der Grundlage von privatrechtlichen Verträgen, die die Erziehungs- und Sorgeberechtigten mit der Einrichtung geschlossen haben, unter den Bedingungen einer die familiäre Erziehung ergänzenden (und nicht ersetzenden) Maßnahme, auf Zeit [...], zusammen in einer Gruppe anderer Heranwachsender, deren einzelne Mitglieder sie sich nicht selbst ausgesucht haben, und in einem institutionellen Kontext, der durch Strukturen, Regeln, Ordnung und Disziplin sehr genau vorgibt, wie Tagesabläufe und Verhaltensweisen zu gestalten sind. (Haep, 2015b, S. 128–129; Hervorh. im Orig.)

Im Zentrum dieser Definition steht das Wohnen außerhalb der Familie in einer Gruppe etwa Gleichaltriger in einer Institution „aus Anlass von Bildung“. So wird für ein Internat nicht zwangsläufig die Einheit von Schule und Wohnen vorausgesetzt und hinter der Beschreibung des formal geregelten Kontextes über Strukturen und Regeln tritt die pädagogische Konzeption zurück. In der Folge wird das, was unter Internat gefasst werden kann, deutlich breiter und die Abgrenzung zu anderen betreuten Wohnformen (z. B. sozialpädagogischem Wohnen) wird dann vor allem durch die Betonung privatrechtlicher Verträge hergestellt. Zudem ist in der Definition von Tenorth und Tippelt gemeinsamer Unterricht ein konstitutives Merkmal (dazu auch Backes, 2000, S. 35–36), während Haep (2015b) allgemeiner von „Wohnen aus Anlass von Bildung“ spricht (ähnlich auch Ladenthin, 2009a, S. 14) und damit formale *und* non-formale Bildungsleistungen des Internats thematisiert.

Schaut man auf der Suche nach Abgrenzungen auf *landesrechtliche Vorgaben*, finden sich die Begriffe Internate und Schülerwohnheime (vgl. bspw. KVJS, 2012). Dabei wird von *Internaten* gesprochen, wenn eine Schule und zugehörige pädagogisch betreute Wohnformen eine organisatorische Einheit bilden. Als Schülerwohnheime gelten hingegen pädagogisch betreute Wohnformen von Kindern und Jugendlichen, die diese in ihrer Beschulung in (allgemeinbildenden) Regel- oder Privatschulen unterstützen, in denen Wohnen und Schule aber keine Einheit bilden.

Diese beiden Formen lassen sich wiederum abgrenzen von anderen Formen des betreuten Wohnens, die über das SGB VIII als Hilfen zur Erziehung (§ 34–35), Hilfen für junge Volljährige (§ 41) oder als Jugendwohnen (§ 13) organisiert sind. Abgrenzungsmerkmal ist bei den Hilfen zur Erziehung und den Hilfen für junge Volljährige der Un-

terstützungsbedarf, der vom Jugendamt anerkannt ist und nach dem entsprechend eine sozialpädagogische Betreuung und Begleitung gewährleistet wird. Auch das Jugendwohnen ist in Abgrenzung zum Internatswesen als sozialstaatliche Leistung zu verstehen, die junge Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf sowie vom Jugendins Erwachsenenalter nach Bedarf unterstützt (Schmutz & Hüblich, 2012, S. 15). Für die Finanzierung sind dabei allerdings eine Fülle von Rechtskreisen – SGB II, III, VIII, IX, XII, BAföG sowie Schulgesetze der Länder (z. B. bzgl. Blockschulförderung) – und Leistungsträgern zuständig (Schruth, 2012, S. 23).

Im Gegensatz zu primär sozialstaatlich erbrachten Unterstützungsleistungen sind die im Folgenden beschriebenen Internate zentral auf die Bildung an allgemeinbildenden Schulen bezogen und werden wesentlich privat finanziert bzw. erhalten staatliche Unterstützung für besondere Leistungsförderung. Allerdings ist diese Unterscheidung in der Praxis nicht immer trennscharf: In einigen Bundesländern existieren spezifische Regelungen, die die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen über das SGB VIII in Internaten und Wohnheimen ermöglichen und für diese Fälle den Einrichtungen besondere Auflagen zum Personal bzw. Personalschlüssel machen.

Für den vorliegenden Beitrag wird auf den Begriff im Sinne Haeps (2015b) und Lathins (2009a) als einen Ort des Lebens und Lernens Bezug genommen. Dies u. a. auch, da im Folgenden sowohl Internate mit eigener Schule als auch Wohnformen ohne eigene Schule in den Blick genommen werden.

- Dabei wird dann von *Internaten* gesprochen, wenn Internate eine gemeinsame organisatorische Einheit von Leben und Lernen darstellen (auch wenn hier externe Schüler/innen Zugang finden können). Eine gemeinsame organisatorische Einheit kann dabei sowohl einen gemeinsamen Träger von schulischem und außerschulischem Bereich, eine inhaltlich-konzeptionelle bzw. eine räumliche Einheit von Schule und Wohnen bedeuten, ohne dass dies in der Praxis gleichzeitig erfüllt ist.
- Von *Wohninternaten* wird dann gesprochen, wenn eine organisierte und pädagogisch betreute Unterbringung von Kindern und Jugendlichen, die sich im allgemeinbildenden Schulsystem befinden, erfolgt. Beispiele sind insbesondere spezielle Wohnformen zur Unterstützung von besonderen Talenten und Fähigkeiten (Musik, Sport etc.). Die Einführung des Begriffs Wohninternat soll dabei zum Ausdruck bringen, dass sich die Wohnheime zu großen Teilen sowohl im Namen als auch in ihrer Konzeption als Internate verstehen.

Dieser Zugang schließt an die im englischsprachigen Raum gebräuchliche Unterscheidung von „boarding school“ und „boarding house“ an. Der für das Internatswesen gebräuchliche Begriff „boarding school“ verweist in aktuellen Definitionen auf die Einheit von Lernen und Leben:

The boarding school environment is defined as the following: a controlled residential educational program in which students are assigned to structured educational, social, and physical activities from morning until the end of the day. These activities include

classes, meal times, study times, intramural sports, clubs, tutorials, extracurricular activities, and social time with peers and dorm parents. (Bass, 2014, S. 17)

Hodges, Sheffield und Ralph beschreiben boarding schools als „regulated communities designed for the education and development of residential students“ (2013, S. 33). Darauf, dass es auch in der englischen Sprache Abgrenzungen von Internaten als „boarding schools“ und Wohnheimen als „boarding houses“ gibt, verweist die Definition Whites, der von „boarding school“ als „a day school with a boarding house or houses attached to the main institution“ (White, 2013, S. 238) spricht.

3. Fachdiskurs zu Internaten

Zu Internaten finden sich in der Erziehungswissenschaft in Deutschland bisher kein breiter Diskurs, sehr begrenzt wissenschaftliche Literatur und nur wenige empirische Untersuchungen. Die einschlägige Fachliteratur besteht vorwiegend aus fachinternen Publikationen, wie z.B. in der Zeitschrift „engagement“ des Arbeitskreises katholischer Schulen in freier Trägerschaft (AKS). In erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften war das Thema Internate in den letzten 25 bis 30 Jahren kaum existent. Zuletzt sind allerdings zwei umfassende Sammelbände entstanden: „Das Internat. Ein Handbuch“ (Ladenthin, Fitzek & Ley, 2009) sowie „Grundfragen der Internatpädagogik. Theorie und Praxis“ (Haep, 2015c), die für das Feld als Grundlagenwerke verstanden werden können, wobei insbesondere bei Haep (2015c) vorwiegend Beiträge von Internatsverantwortlichen und Vertreter/innen von Internatsverbänden zu finden sind. Versucht man die vorhandene Literatur inhaltlich zu sortieren, so lassen sich einerseits eher theoretische und konzeptionell-beschreibende Beiträge (Abschnitt 3.1) und andererseits auf empirischer Forschung basierende Beiträge (Abschnitt 3.2) unterscheiden.

3.1 *Theoretische und konzeptionell-beschreibende Beiträge*

Ein wesentliches Thema der theoretischen, konzeptionell-normativen und alltagsbeschreibenden Artikel seit 1990 bilden Definitions- und Differenzierungsvorschläge zu Internaten. In diesen Beiträgen werden Merkmale, Strukturen (vgl. z. B. zum Thema Internatsverbände Liebscher, 2012, 2015) und unterschiedliche Formen von Internaten behandelt und diese dabei häufig zu anderen Institutionen des Kindes- und Jugendalters ins Verhältnis gesetzt, um die Besonderheiten von Internaten zu präsentieren. Im Fokus stehen dabei vorwiegend die Familie, Schule im Allgemeinen und in einzelnen Beiträgen explizit Ganztagschulen (vgl. u. a. von Hentig, 2007; Siebner, 2003; Marohn, 2003) sowie Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen, da hier strukturelle Ähnlichkeiten zu erkennen sind (u. a. Haep, 2015b, S. 123–129; Ladenthin, 2015, S. 103–107). Hinzu kommen eher konzeptionell beschreibende Arbeiten, die einen Schwer-

punkt auf Anforderungen und Aufgaben der Internatserziehung legen (vgl. u. a. Knoop, 1996; Pelzer, 1995; Faltz, 2009; Krimm, 1999; Küssner, 2000; Kupffer, 1995).

Als eine besondere Aufgabe von Internaten wird immer wieder die Förderung von Begabungen und/oder Eliten proklamiert, wie bspw. bei Esser (2012), der dafür eine reformpädagogische Blickrichtung einnimmt. Auch finden sich Beiträge, bei denen Internate als Orte der Förderung betont werden (vgl. z. B. Ullrich, 2014). Ein eigener Diskurs um Internate bestand zu Beginn der 1990er Jahre im Kontext der Sportförderung: So wurden in einem 1990 erschienenen Tagungsband zu Sportinternaten (vgl. Hug, 1990) Berichte zu einzelnen Internaten sowie zur Pädagogik in Sportinternaten veröffentlicht.

Ein Einblick in das Leben und Funktionieren von Internaten lässt sich auch den Schilderungen zu einzelnen Internaten entnehmen. So betrachtet bspw. Schäpers (2012) das Eton-College als Beispiel für englische Internate und Weingartz López (2009) portraitiert das Mädcheninternat des Aloisiuskollegs der Jesuiten.

Insgesamt liefern diese nicht-empirischen Arbeiten vor allem Beiträge zur Beschreibung der Institution Internat und dies meist aus einer Binnenperspektive.¹

3.2 Empirische Forschung zu Internaten

Empirische Arbeiten zu Internaten liegen nur sehr vereinzelt und vorwiegend im Bereich der qualitativen Forschung vor. Eine gewisse wissenschaftlich-empirische Auseinandersetzung kann, so Backes (2000, S. 68), in den 1970er Jahren beobachtet werden. Zu erwähnen wäre u. a. die Arbeit von Neubig (1969), der eine Art empirische Bestandsaufnahme unter Einbezug der historischen Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert für bayrische Knabeninternate erstellte und damit eine – für Bayern – repräsentative Erfassung der Internatslandschaft vorlegte. Außerdem gehört zu diesen Arbeiten die von Gonschorek (1979), in welcher Internate am Beispiel der Jesuiteninternate und Landerziehungsheime hinsichtlich ihrer Ziele, Funktionen sowie den Sozialisationsbedingungen vor Ort untersucht wurden. Danach, so Backes (2000, S. 68), folgte 1990 lediglich die Publikation von Winkens über „Problemkinder im Internat“, in der allerdings lediglich Studienergebnisse älterer Publikationen im Kontext kirchlicher Internate präsentiert wurden. Inzwischen sind einzelne weitere Studien erschienen, die meist sehr spezielle Themen betrachten und kaum in erziehungswissenschaftliche Diskurse Eingang gefunden haben: Empirisch untersucht wurde in Ansätzen das Thema *Professionalisierung und professionelles Handeln* in Internaten. Hierzu zählen Studien, in denen sich mit Aufgaben von sowie Anforderungen an Internatpädagogik auseinandergesetzt wurde (Fitzek & Ley, 2006; Ladenthin, 2006). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den professionellen Fachkräften selbst. Borchert, Wartenberg und Brand (2014) er-

1 Zudem existiert ein Markt für Ratgeber, die Familien bei der Auswahl geeigneter Internate unterstützen wollen. Hervorzuheben ist hier der seit 1999 regelmäßig erscheinende „Internat-Führer“, welcher eine Übersicht über Internatsadressen sowie zahlreiche (Selbst-)Portraits einzelner Internate beinhaltet (vgl. Klemann & Mäder, 2016).

mittelten Tätigkeitsprofile und Arbeitsbedingungen von Wohnheimpädagoginnen/-pädagogen im Kontext der Eliteschulen des Sports. Ley und Fitzek (2009) untersuchten ebenfalls Tätigkeitsformen und strukturelle Bedingungen bzw. das Berufsbild von Internatserzieher/innen mit Blick auf die Entwicklung eines speziellen Aus- und Weiterbildungsprofils. Professionalität auf organisationaler Ebene betrachtete Backes (2000), der in seiner qualitativen Studie Internate analysierte, in denen Kinder und Jugendliche über die Jugendhilfe untergebracht waren. Dabei fragte er, ob „Internate aus sozialpädagogischer Sicht [...] in der Lage [sind], den Lebens- und Problemlagen der über das Jugendamt zu ihnen kommenden Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden“ (Backes, 2000, S. 94).

Die organisationale Ebene steht auch im Zentrum von Studien, die im weitesten Sinne zur *Schulkulturforschung* zu zählen sind. Mit diesen Untersuchungen wurde überwiegend das Ziel verfolgt, die Internatskultur bzw. das Innenleben, sowie die Strukturen und Praktiken zu beschreiben. So arbeiteten Gibson und Helsper (2012) am Beispiel eines Internats Elite- und Exzellenzförderungsvorstellungen und sich daraus ergebende Herausforderungen für das Internat heraus. Ebenfalls zur Schulkulturforschung zugehörig ist Ullrichs (2005) vorgelegte Sequenzanalyse einer Abiturrede, in der der „Schulmythos als zentrale Ausdrucksgestalt einer Schule“ (Ullrich, 2005, S. 419) rekonstruiert wurde. Auch die ethnografische Studie von Kalthoff (1997) an Jesuitenkollegs und Landerziehungsheimen kann der Schulkulturforschung zugeordnet werden, da er über die Beschreibung und Rekonstruktion des Alltäglichen (z. B. Erziehungspraktiken) im Internatsleben analysierte, wie Internate funktionieren und wie sich darin „Wohlerzogenheit“ herausbilden kann. Die Internatskultur im weitesten Sinne wurde darüber hinaus auch in einer Imageanalyse (Geider & Jünger, 2006) und einer Studie zur Selbstpräsentation von Internaten (Caumanns, 2006) untersucht. In eine ähnliche Richtung geht auch die Arbeit Haeps (2015d), der über die Analyse filmischer Inszenierungen Aufschlüsse über die (teils fiktiven) Vorstellungen von Internaten gibt.

Verbunden mit der Schulkulturforschung kann das Thema der besonderen Sozialisations- und Bildungsleistungen des Internates als für die Internate zentrales Forschungsdesiderat bezeichnet werden. Ausgewählte Befunde hierzu liegen aus qualitativen (Fall-)Studien vor (vgl. u. a. Gibson, 2014; Helsper, Böhme, Kramer & Linkkost, 2001; Böhme, 2000). So kontrastiert bspw. Gibson (2014) zwei exklusive Internate und arbeitet die Bedeutung der „kulturellen Passung“ bzw. der Kompatibilität zwischen dem im Herkunftsmilieu entwickelten Habitus und den im Internat erwarteten Habituskonstellationen heraus. Sie bestimmt Internate als Orte „der Generierung von spezifischen Mentalitäten und der habituellen Formung von Verantwortungseliten – vor allem im Zusammenspiel von schulisch formalen Investitionsleistungen und inkorporierten Formen der Lebensführung“ (Gibson, 2014, S. 285). Helsper et al. (2001) betonen, dass in bestimmten Internatstypen mit dem Internatsbesuch auch eine bewusste Distanzierung vom Elternhaus zum Zweck der Bildungstransformation erwartet wird, der das Internat letztlich zur wesentlichen Sozialisationsinstanz werden lässt (vgl. Helsper et al., 2001, S. 504). Entsprechend wird von Jugendlichen erwartet, sich der schulischen Ordnung und Tradition zur Sicherung deren Erhalts anzupassen, während der schulischen Ord-

nung widersprechende Handlungen sanktioniert und unterdrückt werden. Erfahrungen autonomer Lebensführung werden demnach beeinträchtigt, wenn nicht sogar verhindert (vgl. auch Böhme, 2000).

Neben diesen größeren Komplexen finden sich einzelne Arbeiten zu speziellen Themen. Mit dem Bekanntwerden der Fälle sexueller Gewalt in der Odenwaldschule und anderen Internaten hielt dieses Thema auch Einzug in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen (vgl. u. a. Behnisch & Rose, 2011; Oelkers, 2011). Im Kontext von Sportinternaten erschienen einzelne Untersuchungen, die vor allem Persönlichkeitsmerkmale und Orientierungen von Sportinternatsbewohner/innen beleuchteten (Ohlert & Leineweber, 2011; Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrenspiel, 2006). Mit eher psychologischen Fragestellungen und auf Basis einer quantitativen Studie (n = 723) haben sich Pfeiffer, Pinquart und Krick (2016) sowie Pfeiffer und Pinquart (2014) mit den Sozialbeziehungen jugendlicher Internatsbewohner/innen auseinandergesetzt. Pfeiffer et al. (2016) legten den Fokus auf soziale Unterstützung und prosoziales Verhalten im Vergleich von Internats- zu Regelschüler/innen, Pfeiffer und Pinquart (2014) untersuchten Bullying in Internaten.

Der überwiegende Teil der Forschungsarbeiten gewährt, auch aufgrund der eher qualitativen oder quantitativ-explorativen Designs, erste Einblicke in die Lebenswelt und Kultur von Internaten, deren Fachkräfte sowie Bewohner/innen. Größere repräsentative Studien, die unterschiedliche Internate berücksichtigen und das Internatssystem in Deutschland selbst beschreiben, finden sich hingegen keine.

4. Regularien und aktuelle Entwicklungen im Internatswesen

Internate und Schülerwohnheime (im Weiteren: „Wohninternate“) unterliegen der öffentlichen Aufsicht. Dabei ergeben sich in Deutschland grundsätzlich zwei Formen der Zuständigkeit: Internate, die dem Schulwesen zugehörig sind, sind grundsätzlich der Schulaufsicht unterstellt, während für alle anderen Internate die Landesjugendämter zuständig sind. Maßgebliches Regulierungsinstrument ist hier die *Betriebserlaubnis*, die nach SGB VIII § 45 für jedes Internat erforderlich ist. Auf der Landesebene finden sich zur Betriebserlaubnis (unterschiedliche) rechtliche bzw. systematische Regelungen zu Räumen, Personal und teilweise auch Konzeptionen, die allerdings keineswegs einheitlich sind und auch nicht in allen Bundesländern existieren. Für die Erteilung der Betriebserlaubnis sind die Landesjugendämter zuständig; die lokale Prüfung der Einhaltung der dort formulierten Kriterien übernehmen die kommunalen Jugendämter.

Ein besonderes Thema ist auch die Unterbringung in Internaten im Kontext des *Jugendhilfesystems* als Hilfe zur Erziehung nach § 27 SGB VIII. Ein Teil der Internatschüler/innen wird über §§ 34 und 41 SGB VIII, d. h. unter öffentlicher Förderung, in Internaten untergebracht. Für die Unterbringung dieser Kinder und Jugendlichen müssen die Internate spezifische Konzepte vorlegen und Standards erfüllen, die den Richtlinien der Ausführungsgesetze und -verordnungen zu den §§ 34 und 41 entsprechen.

Für eine Näherung an den Anteil der Jugendhilfe im Internatswesen kann auf die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zurückgegriffen werden, die entsprechend genehmigte Plätze in Internaten ausweist. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der Internatsbegriff in der amtlichen Statistik nicht näher definiert wird, so dass unklar bleibt, auf welche Internatsformen sich die Zahlen beziehen. Im Jahr 1998 erfasste die Kinder- und Jugendhilfestatistik 66 Internate, die insgesamt 3750 genehmigte Plätze für Hilfen nach § 34 und § 41 SGB VIII vorhielten; bis 2014 stiegen diese Zahlen auf 79 Internate mit insgesamt 4277 Plätzen für Unterbringungen über die Kinder- und Jugendhilfe an. Geht man von einer Gesamtzahl von 263 Internaten und Wohninternaten und ca. 22 000 Plätzen aus (Abschnitt 5), dann wären – falls die Statistik auf dieselben Einrichtungen Bezug nimmt – knapp ein Drittel der Internate und Wohninternate *auch* Jugendhilfeeinrichtungen und etwa ein Fünftel der verfügbaren Plätze Jugendhilfeplätze.

5. Internatslandschaft in Deutschland – eine empirische Bestandsaufnahme

Einen Überblick über die Gesamtheit der Internate und internatsähnlichen Institutionen zu gewinnen, ist aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeit, den unterschiedlichen Internatsformen und keiner systematischen statistischen Erfassung von Internaten schwierig, nur näherungsweise und nur über die Betrachtung unterschiedlicher Quellen möglich.

5.1 Datenbasis

Die folgende Darstellung basiert auf einer literatur- und internetgestützten Recherche mit dem Ziel, die Internate in Deutschland möglichst vollständig zu erfassen. Als wichtige Quellen dienten der „Internate-Führer“ (aktuell: Klemann & Mäder, 2016) und das zugehörige Internetportal, die zusammen einen zentralen Ort der Selbstpräsentation der Internate darstellen. Zudem wurden die Informationsdatenbanken der verschiedenen Internatsverbände ausgewertet sowie weitere Einzelrecherchen durchgeführt. Internate, die auf die Förderung spezifischer Kinder und Jugendlicher angelegt und nicht ‚frei zugänglich‘ sind, konnten u. a. über die Landesministerien recherchiert werden. Wohninternate wurden u. a. über den Internate-Führer, Hinweise der Sportverbände und Selbstdarstellungen der Sportvereine sowie gezielte Stichwortsuchen bei den Kommunen recherchiert.²

Eine zentrale Unterscheidung wird im Folgenden über die in Abschnitt 2 beschriebene Unterteilung nach Internaten mit eigener Schule (bzw. direkter Bezugsschule) und

² An dieser Stelle sei Olav Spahl vom DOSB sowie Claus Junginger und Christian Schönig vom DFB für grundlegende Informationen über das Internats- und Wohnheimwesen im Sport gedankt.

Wohninternaten, die ein schulunterstützendes Wohnangebot mindestens über die Arbeitswoche gewährleisten, vorgenommen. Als Kriterien für die Aufnahme von Internaten und Wohninternaten in den Datensatz wurden verwendet:

- Regelmäßige Unterbringung der Kinder und Jugendlichen in der Woche über Tag und Nacht
- Unterbringung von Schüler/innen allgemeinbildender Schulen (also Ausschluss der Ausbildungswohnheime oder Unterbringungsmöglichkeiten für Berufsschüler/innen bzw. Auszubildende)³
- Keine explizit sozial- bzw. sonderpädagogische Schwerpunktsetzung (für die der Zugang über Unterstützungsbedarfe bspw. nach SGB VIII erfolgt).

Aufgrund der Recherchen wird davon ausgegangen, dass die Daten zu den Internaten – mit der Einschränkung der immer wieder auftretenden Veränderungen des Feldes – ein vollständiges Bild der deutschen Internate mit eigenen Schulen (n = 171) abbilden, während bei den Wohninternaten (erfasstes n = 92) auch bei intensiven Recherchen eine Grauzone möglicherweise nicht erfasster Wohnheime existiert. So konnten im Bereich des Sports über Informationen des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und der im Deutschen Fußballbund (DFB) organisierten Vereine Wohnheime ermittelt werden. Auch im Kontext Musik konnten Wohnheime recht vollständig erfasst werden, aber auch bei weiteren Recherchen bleibt offen, inwieweit das Feld damit vollständig abgebildet ist. So ist bspw. unklar, ob der hohe Anteil von auf die Leistungssportförderung bezogenen Wohninternaten Ausdruck des absoluten Gewichtes unter allen Wohninternaten oder einer stärkeren öffentlichen Sichtbarkeit ist.

Daher werden diese beiden Gruppen in statistischen Analysen jeweils nur immanent untersucht und nicht miteinander verglichen. Entsprechend werden zur Analyse von Unterschieden auch nur Effektstärken (Phi und Cramers V) und keine Signifikanztests ausgewiesen, weil das Signifikanzkonzept bei der Vollerhebung (Internate) bedeutungslos und bei fehlenden Informationen über die Grundgesamtheit (Wohninternate) stichprobentheoretisch wenig sinnvoll ist.

5.2 Zugang zu den Internaten und Wohninternaten

Für den vorliegenden Beitrag wurde über die Unterscheidung zwischen Internaten mit eigener Schule und Wohninternaten hinaus als zweites inhaltliches Differenzierungsmerkmal die *Offenheit des Zugangs* (in Verbindung mit einer besonderen Förderung, die diese Offenheit einschränkt) vorgenommen. So liegt eine zweite Unterscheidung der Internate darin, ob der Zugang zu bzw. die Bewerbung bei einem Internat im Prinzip allen Kindern und Jugendlichen möglich ist oder ob das Internat ausschließlich der

3 Daher wurden auch Wohnheime oder Internate, die z. B. nur Sprachkurse anbieten, nicht berücksichtigt.

Förderung besonders begabter Schüler/innen dient. So werden im Folgenden die Internate, bei denen sich grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen um eine Aufnahme bewerben können (auch wenn ein Teil der Plätze für bestimmte Gruppen mit besonderem Förderschwerpunkt vergeben wird) als ‚offene‘ Internate bzw. ‚offene‘ Wohninternate bezeichnet. Die Internate, die die Funktion der Förderung spezieller Begabungen erbringen und nur bei Erfüllung von festgelegten Kriterien besucht werden, werden im Folgenden Leistungsförderungsbezogene Internate genannt (LF-Internate/LF-Wohninternate). Dies sind vor allem Sportinternate und Wohnheime der Nachwuchsleistungszentren von Fußballvereinen, aber auch Internate zur Förderung von Musik und kognitiver Hochbegabung (Abschnitt 6.2).

Im Folgenden werden so die Internate und Wohninternate in die skizzierten vier Kategorien zusammengefasst und sowohl für Internate mit eigener Schule als auch für die Wohninternate jeweils die offenen Einrichtungen den leistungsförderungsbezogenen Einrichtungen gegenübergestellt (Abb.1).

Bei der Mehrheit der Internate mit eigener Schule ($n = 171$) können sich auch Kinder und Jugendliche ohne die Erfüllung spezieller Kriterien um eine Aufnahme bewerben ($n = 138$). In einigen von ihnen besteht die Möglichkeit sich zu spezialisieren bzw. werden Plätze für eine bestimmte Förderung vergeben. Nur 33 Internate mit eigenen Schulen sind ausschließlich für Geförderte über Aufnahmekriterien zugänglich (insbesondere Sport, aber auch Musik und kognitive Hochbegabung, Abschnitt 6.2). Bei den erfassten Wohninternaten überwiegen Wohnheime für geförderte Kinder und Jugendliche ($n = 67$), welche fast ausschließlich im Kontext des Sports ($n = 65$) und dabei insbesondere des Fußballs angesiedelt sind. Zudem wurden weitere 25 Wohninternate identifiziert, zu denen der Zugang grundsätzlich offen ist.

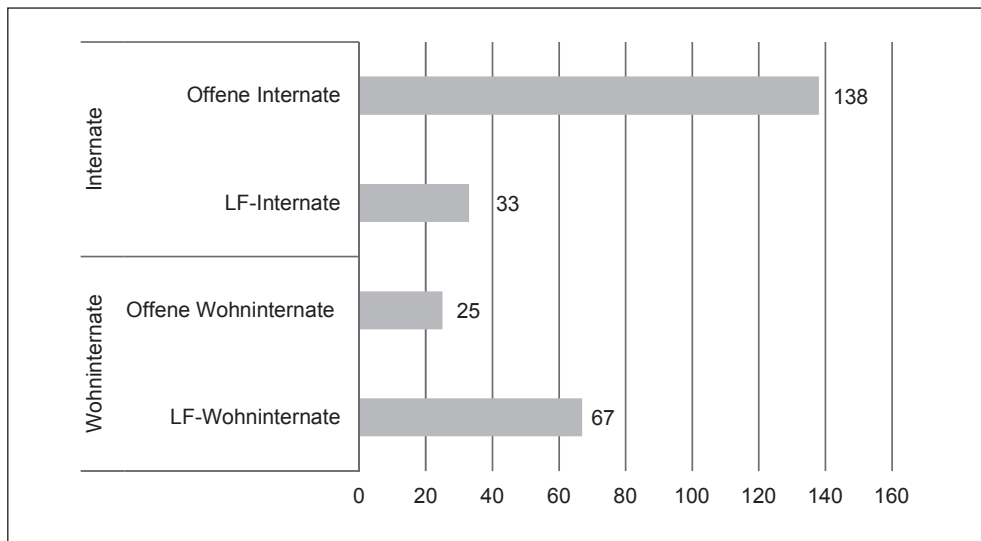


Abb. 1: Erfasste Internate/Wohninternate in Deutschland nach Zugangsmöglichkeit ($n = 263$)

6. Ergebnisse der Bestandsaufnahme

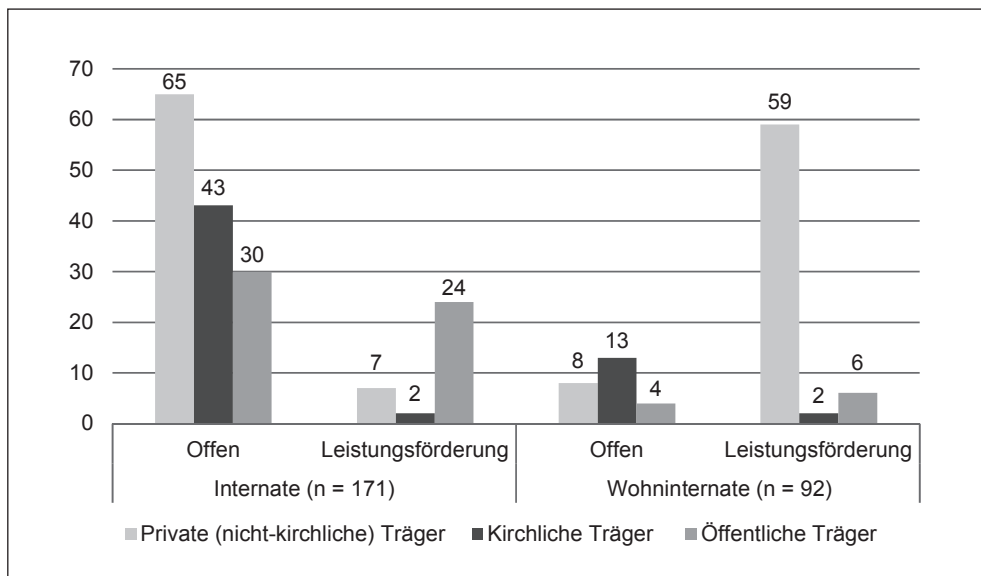
6.1 Trägerschaft und Lage

Internate sind historisch vor allem in privater bzw. kirchlich privater Verantwortung entstanden und bis heute stark durch private Trägerschaften geprägt. In Deutschland werden aktuell drei Viertel der erfassten Einrichtungen durch den privaten Sektor getragen, sowohl von kirchlichen (23 %), vor allem aber durch private (gemeinnützige oder auch privat-gewerbliche) Träger (53 %).

Wesentlich für die Art der Trägerschaft erweist sich die Zugangsmöglichkeit. So werden fast 80 % der offenen Internate von privaten Trägern unterhalten, während die kleinere Gruppe der Internate, die exklusiv der Leistungsförderung dienen, zu 73 % in öffentlicher Trägerschaft liegt (Abb. 2).

Die erfassten Wohninternate, die der Leistungsförderung dienen, liegen zu über 90 % in privater Trägerschaft (insbesondere der Sportvereine), die 25 erfassten Wohninternate mit offenem Zugang werden zur Hälfte von kirchlichen Trägern sowie etwa einem Drittel durch andere private Träger getragen. Die öffentlichen Träger spielen hier kaum eine Rolle.

Die *regionale Verteilung* der Internate und Wohninternate weist unterschiedliche Schwerpunkte auf: Insgesamt verteilt sich über die Hälfte aller Einrichtungen auf drei Bundesländer (Internate: 24 % in Bayern, 16 % in Baden-Württemberg und 14 % in NRW; Wohninternate: 24 % in NRW, 17 % in Baden-Württemberg, 14 % in Bayern).



Effektstärke der Unterschiede offen vs. LF (Cramers V): Internate = .436; Wohninternate = .621

Abb. 2: Trägerschaft der Internate nach Zugänglichkeit

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man nur die Internate betrachtet, die nicht frei zugänglich und speziell auf Leistungsförderung ausgelegt sind: Von den 33 Internaten befinden sich 25 in den östlichen Bundesländern und unterliegen öffentlicher Trägerschaft. Diese stellen zu großen Teilen ein Erbe der Leistungsförderungszentren der DDR dar. Wiederum im Gegensatz dazu liegen 19 der 26 der LF-Wohninternate in den westlichen Bundesländern (22 % in NRW, 19 % Baden-Württemberg, 12 % Bayern) bei fast ausschließlich privater Trägerschaft – bei der Dominanz des Fußballs unter den Wohninternaten ist dies auch ein Spiegel der Lage der etablierten Bundesligavereine.

6.2 Inhaltliche Schwerpunktsetzung der Internate

Internate haben vielfältige inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen: So können mit Blick auf ein pädagogisches Konzept reformpädagogische Ausrichtungen, bspw. Internate in der Tradition der Landschulheime, die in der „Internate-Vereinigung e. V.“ zusammengeschlossen sind, von anderen Internaten unterschieden werden, die keine bestimmte pädagogische Grundausrichtung haben bzw. einen religiösen Schwerpunkt auch als Teil der Internatspädagogik setzen. Auch wenn es Überlappungen gibt, weisen die hier als auf Leistungsförderung bezogenen Internate meist keine weitere dezidierte pädagogisch-konzeptionelle Ausrichtung auf.

Zudem gibt es auch an offenen Internaten inhaltliche Schwerpunktsetzungen mit Blick auf Bildungszweige oder Förder- und Angebotsprofile. Darunter fallen wiederum oft Förderungen im Bereich von Sport und auch Musik bzw. Kunst sowie die Förderung intellektueller Hochbegabungen, teilweise auch kombiniert.

Die LF-Internate sind vor allem auf Sport ausgerichtet ($n = 21$), sieben sind spezifisch für Musikförderung und drei für die Förderung kognitiv Hochbegabter. Bei den erfassten Wohninternaten sind bis auf zwei alle auf den Sport bezogen, darin dominieren die Wohninternate der Fußballvereine die erfasste Grundgesamtheit.

	Internate		Wohninternate		Insgesamt ($n = 263$)
	Offen ($n = 138$)	Leistungsf. ($n = 33$)	Offen ($n = 25$)	Leistungsf. ($n = 67$)	
Keine Förderschwerpunktsetzung ausgewiesen	58.7 %	6.1 %	60.0 %	0.0 %	37.3 %
Sport	10.1 %	63.6 %	16.0 %	97.0 %	39.5 %
Musik	26.1 %	21.2 %	20.0 %	3.0 %	19.0 %
Sport & Musik	5.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	2.7 %
Kogn. Hochbegabte	0.0 %	9.1 %	4.0 %	0.0 %	1.5 %

Effektstärke der Unterschiede offen vs. LF (Cramers V): Internate = .625; Wohninternate = .845

Tab. 1: Internate und Wohninternate nach thematisch inhaltlicher Förderausrichtung

Bei den offenen Internaten zeigt sich zumeist ein breites Angebot, dort wo eine Schwerpunktsetzung in den erwähnten Feldern ausgewiesen wurde, ist diese häufiger im Bereich Musik (n = 36) als im Bereich Sport (n = 14) anzutreffen. Ein ganz ähnliches Verhältnis zeigt sich bei den erfassten offenen Wohninternaten.

Wird die inhaltliche Schwerpunktsetzung noch einmal nach den verschiedenen Trägerformen differenziert, zeigt sich, dass 24 der 33 LF-Internate (und darin 18 der 21 Sportinternate) öffentlich getragen werden, und gerade diese Schwerpunktsetzung der Internatsfunktion stark staatlich unterstützt wird. Die privaten und privat-kirchlichen Internate sind unter den LF-Internaten nur gering vertreten und haben auch bei offenem Zugang mehrheitlich keine ausgewiesene Schwerpunktsetzung (und wenn dann vor allem im Bereich Musik).

Zusammenfassend lässt sich die These formulieren, dass öffentliche Internate vor allem dazu dienen, besondere Talente in z. B. Sport, Musik oder Schüler/innen mit Hochbegabungen zu fördern und sich dies auch exklusiv für bestimmte Gruppen einzubehalten, während die Internate in freier Trägerschaft zumeist eine breitere Zielgruppe ohne Zugangsvoraussetzung dieser Art ansprechen. Diese weisen häufig trotzdem spezielle Förderangebote aus, die jedoch Wahlmöglichkeiten bereithalten und nicht für alle verbindlich sind.

Hingegen ist die Landschaft der Wohninternate stark durch private Träger und den Sport (insbesondere den Fußball) geprägt. 80% der erfassten Wohninternate dienen der Unterbringung und Förderung von jungen Sportler/innen. Viele davon (n = 24) werden von Profi-Fußballvereinen (mit-)getragen und sind Teil der Nachwuchsleistungszentren.

6.3 Angebotsstruktur der Internate und Wohninternate

Internate sind durch unterschiedliche Strukturen gekennzeichnet, die nachfolgend anhand der Platzkapazität, der Frage der Koedukation und dem möglichen Zugangsalter differenziert werden.

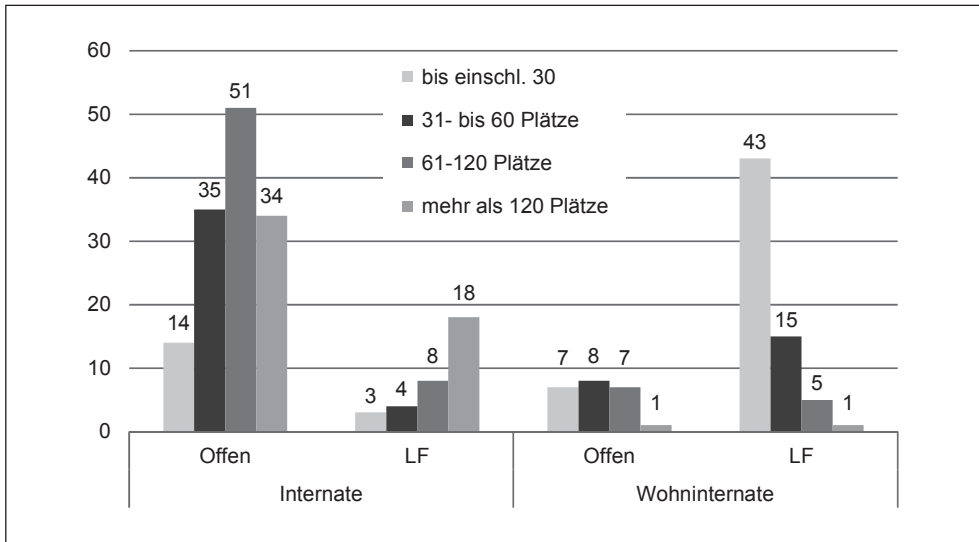
Plätze in Internaten und Wohninternaten

Summiert man die angegebenen Plätze der erfassten Einrichtungen auf, so kommt man in der Summe auf 21 750 Plätze in Internaten und Wohninternaten. Internate und Wohninternate unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Aufnahmekapazitäten. Internate sind, wie in Abbildung 3 dargestellt, deutlich größer als Wohninternate, und unter den Internaten sind die LF-Internate anteilig größer als die offenen Internate.

So nehmen zwei Drittel der offenen Internate über 60 und 25% sogar über 120 Schüler/innen auf, bei LF-Internaten verfügen sogar 55% über mehr als 120 Plätze (Abb. 3).

Die Wohninternate sind insgesamt deutlich kleiner und verfügen damit in der offenen Form nur zu zwei Dritteln über eine Kapazität von unter 60 Plätzen, die LF-Wohninternate können nur zu zwei Dritteln bis zu 30 Plätze vorweisen.

Gerade die Größe der LF-Internate lässt sich im Verbund mit deren Schwerpunktsetzung aus ihrer historischen Tradition erklären, liegen doch 14 von den 18 LF-Internaten



Effektstärke der Unterschiede offen vs. LF (Cramers V): Internate = .256; Wohninternate = .366

Abb. 3: Aufnahmekapazität von Internaten und Wohninternaten (n = 254)

in den östlichen Bundesländern, stehen in öffentlicher Trägerschaft und sind ein Erbe der DDR-Leistungssportförderung. Die Größe der offenen und privaten Internate wird wesentlich über die baulichen Ressourcen, aber eben auch über Angebot und Nachfrage bei den Platzzahlen geregelt, da die entsprechenden Kosten über Elternbeiträge erwirtschaftet werden müssen.

Koedukation im Internat und in den Wohninternaten

Sind die historischen und literarischen Bilder von Internaten oft noch von Mädchen- oder Jungeninternaten geprägt, erweisen sich die Internate heute in der Mehrheit als koedukativ (Tab. 2).

	Internate		Wohninternate		Insgesamt (n = 263)
	Offen (n = 133)	Leistungsf. (n = 33)	Offen (n = 25)	Leistungsf. (n = 67)	
Koedukative Internate	87.0 %	87.9 %	72.0 %	61.2 %	79.1 %
Mädcheninternate	6.5 %	0.0 %	4.0 %	6.0 %	5.3 %
Jungeninternate	6.5 %	12.1 %	24.0 %	32.8 %	15.6 %

Effektstärke der Unterschiede Offen vs. LF (Cramers V): Internate = .138; Wohninternate = .100

Tab. 2: Koedukation in Internaten

Von den insgesamt 22 nicht-koedukativen Internaten sind 41 % reine Mädchen- und 59 % reine Jungeninternate. Auch die Wohninternate sind mehrheitlich geschlechts-heterogen ausgerichtet, allerdings beträgt der Anteil nur knapp zwei Drittel. Von den erfassten Mädchen- und Jungenwohninternaten ist der überwiegende Anteil von 85 % ausschließlich für Jungen ausgelegt. Bei der Analyse der inhaltlichen Ausrichtung der Leistungsförderungsinternate ($n = 33$) lässt sich feststellen, dass die drei Internate für kognitiv Hochbegabte koedukativ gestaltet sind. Von den sieben musisch orientierten Einrichtungen sind drei nur für Jungen, die restlichen für beide Geschlechter offen. Die Internate zur Sportförderung sind bis auf eine rein jungenorientierte Einrichtung für Mädchen und Jungen zugänglich. Bei den LF-Wohninternaten sind die 65 sportbezogenen Einrichtungen zu 63 % koedukativ, jedoch zu 31 % ausschließlich für Jungen und nur 6 % haben eine ausschließlich weibliche Zielgruppe. Die beiden erfassten musikbezogenen Einrichtungen besuchen ausschließlich Jungen.

Klassenstufenbeginn der Internate

Internate sind überwiegend Einrichtungen, die in Verbindung mit weiterführenden Schulen stehen (Tab. 3). Nur knapp unter 10 % aller erfassten Einrichtungen beziehen sich auch auf Grundschulen, diese sind alle in privater Trägerschaft (kirchlich und andere). Die Mehrheit der Internate nimmt nach dem Übergang in die Sekundarstufe I auf, dabei erfolgt die Aufnahme in LF-Internate im Vergleich zu den offenen Internaten noch deutlich häufiger erst in der 7. und 8. Klasse. Und gerade die LF-Wohninternate nehmen mehrheitlich sogar erst ab dann auf. Nur drei der gelisteten Internate (offene Internate in freier Trägerschaft) beginnen erst in der Sekundarstufe II.

Interessant ist, dass einige Internate mit eigener Schule Schüler/innen erst in späteren Klassenstufen aufnehmen als die unmittelbare Bezugsschule. Gerade bei den LF-Internaten findet sich bei einem Fünftel ein Unterschied zwischen Schul- und Internatsbeginn.

	Internate		Wohninternate		Insgesamt ($n = 263$)
	Offen ($n = 128$)	Leistungsf. ($n = 33$)	Offen ($n = 128$)	Leistungsf. ($n = 33$)	
1.–4. Klasse	10.9 %	3.0 %	24.0 %	4.8 %	9.6 %
5.–6. Klasse	69.6 %	54.5 %	60.0 %	25.4 %	56.0 %
7.–8. Klasse	10.1 %	30.3 %	8.0 %	50.8 %	22.4 %
ab 9. Klasse aufwärts	9.4 %	12.1 %	8.0 %	19.0 %	12.0 %

Effektstärke der Unterschiede offen vs. LF (Cramers V): Internate = .353; Wohninternate = .565

Tab. 3: Möglichkeit des Beginns des Internatsbesuchs nach Klassenstufen

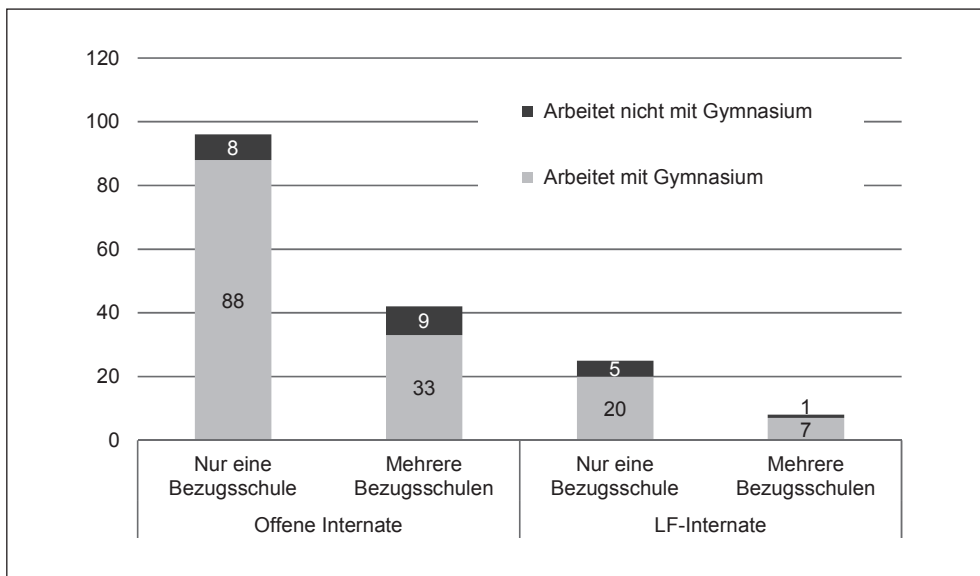
6.4 Internate mit eigenen Schulen

Schulart und Schulform der Internate

Bei einer Betrachtung der Internate im engeren Sinne, kann zunächst festgestellt werden, dass die Mehrheit (71 % bzw. 121 Internate) ihre Schüler/innen exklusiv auf ihrer eigenen Bezugsschule unterrichtet und hierbei Schule und Wohnen direkt aufeinander verweisen. Bei den anderen 29% der Internate mit eigenen Schulen findet eine Zusammenarbeit mit weiteren Schulen statt, sodass ein Schulbesuch für Schüler/innen des Internats auch an anderen Schulen möglich ist. Differenziert man dies nach offenen Internaten und LF-Internaten, so ist der Anteil der Internate, die sich allein auf ‚ihre‘ Schule konzentrieren bei den Internaten für Leistungsförderung noch etwas größer als bei den offenen Internaten (71 % zu 60%). Die offenen Internate mit einer eigenen Schule kooperieren zu fast einem Drittel auch mit weiteren Schulen (Abb. 4).

In punkto Schulform der Bezugsschulen wird deutlich, dass das Gymnasium im Kontext der Internate eine zentrale Rolle einnimmt. Von den 171 Internaten mit eigener Schule sind 148 (87%) mit einem Gymnasium verknüpft (Abb. 5). Bei den 121 Internaten, die eine Einheit von Schule und Wohnen darstellen bzw. nur in Verbindung mit einer Bezugsschule stehen, ist bei 108 (89%) die entsprechende Schule ein Gymnasium.

Mit Blick auf die Schulart zeigen sich noch einmal die starke Bedeutung privater bzw. freier Träger im Internatswesen und die starke Stellung der anerkannten Ersatzschulen. So dominieren in den offenen Internaten die privaten bzw. kirchlichen Er-



Effektstärke der Unterschiede Zusammenarbeit mit Gymnasium (Phi): offene Internate = .183; LF-Internate = .083

Abb. 4: Internate nach Zahl der Bezugsschulen und Verbundenheit zum Gymnasium

satzschulen (71 %) gegenüber öffentliche Schulen (26 %) und Ergänzungsschulen (4 %), während die Internate zur besonderen Förderung zu fast 90 % öffentliche Schulen umfassen.

Auch wenn Schule und Internat oft recht exklusiv aufeinander bezogen sind, findet der Unterricht an diesen Schulen nicht ausschließlich für Internatsschüler/innen statt. In der Regel (93 %) wird an Internaten die jeweilige Bezugsschule auch von externen Schüler/innen besucht (Abb. 5). Nur 11 der direkten Bezugsschulen von Internaten beschränken die Beschulung exklusiv auf Kinder und Jugendliche, die auch im Internat wohnen.

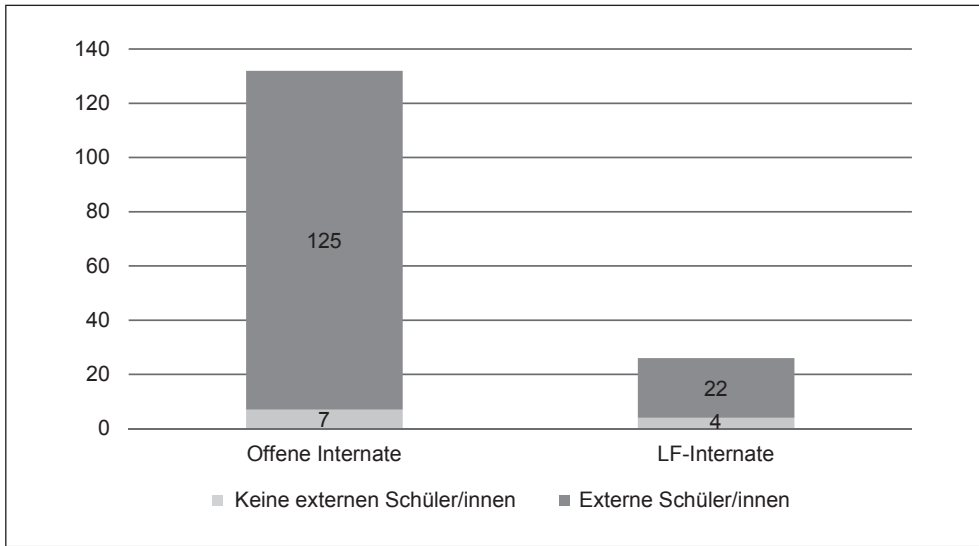
Kosten für die Internatsunterbringung

Über die Internetquellen und den „Internateführer“ wurden auch Monatsgebühren für die Internate erfasst. Für 169 der 177 gelisteten Internate ließen sich Werte ermitteln, die zum Teil Mittelwerte darstellen oder Staffellungen mit Blick auf soziale Kriterien unterliegen. Sehr deutlich unterscheiden sich dabei die Beiträge nach privater bzw. öffentlicher Trägerschaft (bzw. zwischen offenen Internaten und reinen LF-Internaten). Wenn man die Verteilung nach den Grenzwerten (nach Quartilen) aufteilt, zeigt sich, dass die Beiträge bei LF-Internaten zu über 70 % unter 400 € monatlich liegen, während zwei Drittel der privaten Internate Monatsgebühren über 700 € erheben (Abb. 6).

Untersucht man nur die offenen Internate, so erheben jene in öffentlicher Trägerschaft maximal Elternbeiträge von 700 € pro Monat, während die privat getragenen Internate mehrheitlich deutlich über einem Monatsbeitrag von 700 € liegen. Innerhalb der freien Träger unterscheiden sich Internate in kirchlicher Trägerschaft wiederum von Internaten anderer privater Träger: So belaufen sich die Monatsgebühren in kirchlichen Internaten zu 51 % auf 700 € bis 1600 € (31 % 600 € bis unter 700 €), während für die Internate in anderer privater Trägerschaft zu 70 % monatlich mehr als 1600 € von Eltern aufzuwenden sind (25 % 700 € bis unter 1600 €). Das Cramers V zwischen den drei Trägerschaften (bei offenem Zugang) von 0.652 weist hier sehr deutlich auf Preisunterschiede zwischen den Trägerformen hin.

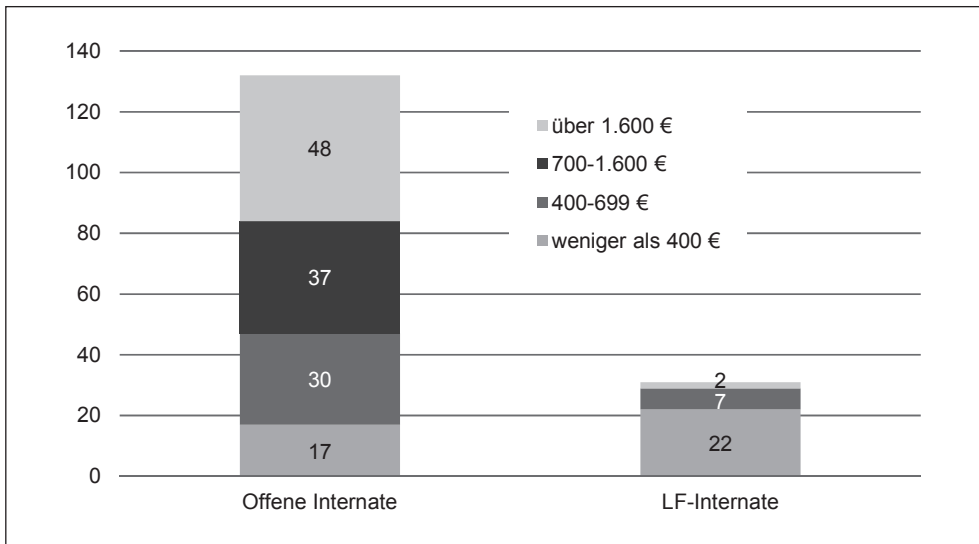
7. Bilanz und Perspektiven

Das Vorhaben des Beitrags war, das vorhandene Wissen um Internate zu systematisieren und die Internatslandschaft in Grundzügen abzubilden. Dabei erweisen sich Internate zum einen als nur wenig wissenschaftlich erschlossen und zum anderen über Verbände, Inhalte und Schwerpunktsetzungen ausdifferenzierter als vorab angenommen. Bei über 260 Internaten und dazugehörigen knapp 22 000 Plätzen ist die quantitative Bedeutung nicht vergleichbar mit den Hilfen zur Erziehung, dennoch stellen Internate quantitativ bedeutsame Erziehungsinstitutionen dar, die das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in sehr intensivem Maße prägen. Zwischen privater und öffentlicher Trägerschaft, zwischen Leistungsförderung, pädagogischer Reformorientierung und Jugendhilfeleistung spannt sich das inhaltliche Spektrum der Internate auf.



Effektstärke des Unterschieds offene vs. Internate (Phi) = .147

Abb. 5: Aufnahme externe Schüler/innen in Internatsschulen (n = 158)



Effektstärke des Unterschiedes offene vs. LF-Internate (Cramers V) = .562

Abb. 6: Monatsgebühren für den Internatsbesuch

Die Themenbreite des Internats lässt vielfältige Anknüpfungspunkte für die Erziehungswissenschaft erkennen: Für die Ganztagschulentwicklung kaum diskutiert sind die Konzepte und Handlungsformen der (Tages-)Internate, die das Lernen über den ganzen Tag gestalten, wie auch insgesamt das Verhältnis von Lernen und Leben, also formales, non-formales und informelles Lernen in Internaten, welches ein besonderes Zusammenspiel erfährt. Im Kontext von Fremdunterbringung lässt sich auch das Internatsleben diskutieren, sind doch Prozesse der Verselbstständigung bzw. des Aufwachsens jenseits des Elternhauses zentrale pädagogische Herausforderungen in Internaten, mit denen spezifische Sozialisationsprozesse verbunden sind. Auch die Frage des pädagogisch-professionellen Handelns in solch umfassenden pädagogischen Settings ist für die Fachdiskussion hoch anschlussfähig.

Für die Internate selbst stellen sich vielfältige Fragen, die ebenfalls weitere wissenschaftliche Aufmerksamkeit verdienen. Beispielsweise wäre die Frage, ob und wie Entscheidungen für eine Internatsunterbringung erfolgen und ob Internate auch zukünftig auf eine den vorgehaltenen Plätzen entsprechende Nachfrage stoßen, und damit verbunden die Frage nach dem inhaltlich besonderen Angebotsspektrum und der inhaltlichen Ausrichtung der Internate. Gleichzeitig wären Forschungsdesiderata zu untersuchen, welche Ziele sich Internate setzen, ob sie diese erreichen und wie sie ihre eigene Qualität weiterentwickeln bis hin zu Fragen der konkreten Herausforderungen in der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Hilfen zur Erziehung oder unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter. Wenn dabei noch eine Mehrperspektivität über Sichtweisen der Kinder, Jugendlichen und Eltern, der Professionellen sowie der Träger und Organisationen angestrebt wird, hat man eine ganze Forschungsagenda vor sich, die viele Anknüpfungspunkte für Kinder- und Jugendforschung, Adressatenforschung sowie pädagogische Organisations- und Professionsforschung bietet.

Literatur

- Backes, O. (2000). *Jugendhilfe in Internaten. Konzepte, Praxis und Entwicklung stationärer Jugendhilfe in Internaten in freier Trägerschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bass, L. R. (2014). Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for urban school reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16–35.
- Beckmann, J., Elbe, A.-M., Szymanski, B., & Ehrenspiel, F. (2006). *Chancen und Risiken. Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport*. Köln: Strauß.
- Behnisch, M., & Rose, L. (2011). Der Missbrauchsskandal in Schulen und Kirchen. Eine Analyse der Mediendebatte im Jahr 2010. *Neue Praxis*, 41(4), 331–352.
- Böhme, J. (2000). Fallverstehen in schulischen Handlungszusammenhängen. Interpretation einer Schülerrede. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 28(5), 370–377.
- Borchert, T., Wartenberg, J., & Brand, R. (2014). Wohnheime in Schule-Leistungssport-Verbundsystemen – Eine unterschätzte Ressource für den dualen Erfolg jugendlicher Athleten? In T. Borchert (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsport: Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Allgemein- und Spezialbildung* (S. 221–246). Chemnitz: Universitätsverlag.
- Caumanns, K. (2006). Die Selbstpräsentation von Internaten. Eine Inhaltsanalyse. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien* (6. Aufl., S. 157–252). Bonn: Institut für qualitative Bildungsforschung.

- Esser, W. (2012). Begabtenförderung als reformpädagogisch angelegter Prozess der Persönlichkeitsförderung im Internat. In T. Fitzner (Hrsg.), *Reformpädagogik in der Schulpraxis* (S. 102–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faltz, D. (2009). Die Bedeutung der Internate in der Gesellschaft. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 27(3), 260–263.
- Fitzek, H., & Ley, M. (2006). Über Fortsetzungen von Familienbildern in den Erwartungen an die Internatserziehung. Eine qualitative Studie. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien* (6. Aufl., S. 83–130). Bonn: Institut für qualitative Bildungsforschung.
- Geider, F.-J., & Jünger, W. (2006). Imageanalyse der Schulform Internat. Eine quantitative Untersuchung. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien* (6. Aufl., S. 39–82). Bonn: Institut für qualitative Bildungsforschung.
- Gibson, A. (2014). Exzellente Persönlichkeiten und verantwortungsbewusste Potenzialträger im Fokus – Konstruktionen des Schülerhabitus in exklusiven Internatsgymnasien. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 368–387). Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A., & Helsper, W. (2012). Erziehung und Bildung der „Auserwählten“. Privatschulen und deren „Elite“-Anspruch. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer VS.
- Gonschorek, G. (1979). *Erziehung und Sozialisation im Internat*. München: Minerva Publikation Saur.
- Haep, D. (2015a). Einleitung. Historische Einordnung der Bildungsinstitution ‚Internat‘ und Überblick über das Vorhaben dieses Bandes. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik* (S. 11–24). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Haep, C. (2015b). Das Internat als ‚fürsorgliche‘ Institution. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik* (S. 123–134). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Haep, C. (Hrsg.) (2015c). *Grundfragen der Internatpädagogik. Theorie und Praxis*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Haep, C. (2015d). Das Internat im Film. Eine quantitative und qualitative Untersuchung zur cineastischen Inszenierung einer pädagogischen Institution. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik* (S. 69–100). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hodges, J., Sheffield, J., & Ralph, A. (2013). Home Away from Home? Boarding in Australian schools. *Australian Journal of Education*, 57(1), 32–47.
- Hug, O. (Hrsg.) (1990). *Sportinternate. Beiträge zum internationalen Symposium „Sportinternate“ vom 3.–5. Juli 1990 in Berchtesgarden*. Frankfurt a. M.: DSB-Vereinshilfe.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit: Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- KJVS = Kommunalverband Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2012). *Grundlagen für die Betriebserlaubnis für Jugendwohnheime, Schülerwohnheime und Internate in Baden-Württemberg*. Stuttgart. https://paritaet-bw.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Jugend/Fachinformationen/Betriebserlaubnis_und_Arbeitshilfen/Grundlagen_Betriebserlaubnis_Jugend__Schuelerwohnheime__Internate.pdf [30.04.2018].
- Klemann, M., & Mäder, S. (2016). *Der große Internate-Führer 2016/2017*. Singen: Unterwegs.
- Knoop, A. (1996). Vom Leben und Lernen im Internat. *Unsere Jugend*, 48(10), 414–416.
- Krimm, H. (1999). Gesamtpädagogische Aspekte in Heimschule und Internat bzw. Heim. *Unsere Jugend*, 51(5), 221–224.

- Kupffer, H. (1995). Heim und Internat im geeinten Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen der Reformpädagogik vor hundert Jahren und heute. In H. Arndt & H. Müller-Holtz (Hrsg.), *Schulerfahrungen – Lebenserfahrungen. Anspruch und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung heute* (S. 77–91). Frankfurt a. M.: Lang.
- Küssner, R. (2000). Abschied von zu Hause. Leben im Internat. *Zusammen*, 20(6), 16–18.
- Ladenthin, V. (2006). Internatsschulen: Elternerwartungen und ihre pädagogischen Entsprechungen. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien* (6. Aufl., S. 131–156). Bonn: Institut für qualitative Bildungsforschung.
- Ladenthin, V. (2009a). Enzyklopädisches Stichwort: Internat. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 13–32). Würzburg: Ergon.
- Ladenthin, V. (2009b). Das Internat im Schulsystem. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 151–272). Würzburg: Ergon.
- Ladenthin, V. (2015). Erziehender Umgang. Über ein Spezifikum der Internatpädagogik. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik* (S. 103–122). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ladenthin, V., Fitzek, H., & Ley, M. (Hrsg.) (2009). *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch*. Würzburg: Ergon.
- Ley, M., & Fitzek, H. (2009). Erziehungsarbeit im Internat – Empirische Untersuchungen über Professionalisierungsformen im Bereich der Internatserziehung. In V. Ladenthin, H. Fitzek & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 317–384). Würzburg: Ergon.
- Liebscher, T. (2012). Internatsverbände. Organisation und Struktur eines gesellschaftlichen Interesses zwischen Dienstleistung und Lobbying. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 30(3), 180–186.
- Liebscher, T. (2015). Internatsverbände. Organisation und Struktur eines gesellschaftlichen Interesses zwischen Dienstleistung und Lobbying. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 339–368). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Marohn, B. (2003). Angebote mit Erfahrung. Zur aktuellen Situation privater Ganztagschulen und Internate. *Die Ganztagschule*, 3(2-3), 102–104.
- Neubig W. (1969). *Das Internat im 19. und 20. Jahrhundert in Bayern*. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft*. Weinheim: Beltz.
- Ohlert, J., & Leineweber, H. (2011). Wirken Gruppenprozesse als stressmindernde oder stressfördernde Faktoren in Sportinternaten. In H. G. Lange & T. Duttler (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen* (S. 187–197). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pelzer, W. (1995). Die Aufgabe des Internates in der heutigen Erziehungssituation. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 13(3), 204–216.
- Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2014). Bullying in German Boarding Schools: A pilot study. *School Psychology International*, 35(6), 580–591.
- Pfeiffer, J. P., Pinquart, M., & Krick, K. (2016). Social Relationships, Prosocial Behaviour, and Perceived Social Support in Students from Boarding Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(4), 279–289.
- Schäpers, U. (2012). Das englische Internat. Ein Bericht am Beispiel der Traditionsschule Eton College. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 30(3), 173–179.
- Schimmelpfeng, G. (1895). Ueber Internats-Erziehung. In A. Matthias, G. Schimmelpfeng & L. Kotelmann, *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten* (S. 225–259). München: C. H. Beck.
- Schmutz, E., & Höblich, D. (2012). Fachkonzept Jugendwohnen. In Verband der Kolpinghäuser e. V. (Hrsg.), *Jugendwohnen in Deutschland* (S. 160–250). Mainz: ism.

- Schruth, P. (2012). Zur sozialrechtlichen Einordnung des Jugendwohnens. In Verband der Kollpinghäuser e. V. (Hrsg.), *Jugendwohnen in Deutschland* (S. 23–32). Mainz: ism.
- Siebner, J. (2003). Für den ganzen Menschen! – den ganzen Tag lang? *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 20(3), 228–237.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2012). Internatsformen. In dies. (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 349). Weinheim: Beltz.
- Ullrich, H. (2005). „Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen“. Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(4), 416–432.
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitenbildung in Gymnasien. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem* (S. 181–201). Wiesbaden: Springer VS.
- von Hentig, H. (2007). Ganztagschule und mehr? Über Leben und Lernen in Internatsschulen. In T. Fischer & J. Lehmann (Hrsg.), *Bewerten – Orientieren – Erleben* (S. 34–46). Aachen: Shaker.
- Weingartz López, M. (2009). Bericht vom Mädcheninternat des Aloisiuskollegs. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 27(1), 101–107.
- White, M. (2013). Education and Culture. In S. Alagumalai, S. Burley & J. P. Keaves (Hrsg.), *Excellence in Scholarship* (S. 235–266). Rotterdam: Sense.
- Winkens, H.-J. (1990). *Hilfe für Problemkinder. Chancen und Herausforderung für kirchliche Internate*. Freiburg: Herder.

Abstract: Despite being a popular topic in literature and movies, boarding schools have not received much attention in educational science in Germany. The article tries to put together the existing scientific knowledge and provides an overview of the situation of boarding schools in Germany. Even if boarding schools in Germany are not as widespread as boarding schools in other countries such as England, with 260 institutions and with nearly 22 000 student places they have a certain level of significance in Germany's educational system. A closer look shows a broad variety among boarding schools – which are not only located in the private sector. Main differences exist between boarding schools combining schooling and housing in one common place and special boarding houses, which are not linked to just one school. Furthermore one can distinguish between boarding schools that are open for all children (whose parents can afford the fees) and boarding schools that intend to promote the highly gifted and may only be attended by those who meet certain selective criteria (for example in sports or music).

Keywords: Boarding School, Boarding Houses, Schools, High Flyer, Private Schools

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Ivo Züchner, Philipps-Universität Marburg,
FB 21, Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: zuechner@staff.uni-marburg.de

Katrin Peyerl, M. A., Philipps-Universität Marburg,
FB 21, Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: katrin.peyerl@staff.uni-marburg.de

Lisa-Marie Siegfried, B. A., Philipps-Universität Marburg,
FB 21, Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: lisamariesiegfried@gmx.net