

Salzburger, Veronika; Mraß, Ulrike

Bildungsbenachteiligung und Heimerziehung. Wie unterstützt die stationäre Jugendhilfe Heranwachsende auf ihrem schulischen Weg?

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 5, S. 609-628



Quellenangabe/ Reference:

Salzburger, Veronika; Mraß, Ulrike: Bildungsbenachteiligung und Heimerziehung. Wie unterstützt die stationäre Jugendhilfe Heranwachsende auf ihrem schulischen Weg? - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 5, S. 609-628 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293005 - DOI: 10.25656/01:29300; 10.3262/ZP0000002

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293005>

<https://doi.org/10.25656/01:29300>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Veronika Salzburger/Ulrike Mraß

Bildungsbenachteiligung und Heimerziehung

Wie unterstützt die stationäre Jugendhilfe Heranwachsende auf ihrem schulischen Weg?

Zusammenfassung: Junge Menschen, die in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe aufwachsen, erreichen systematisch niedrigere Bildungsabschlüsse und besuchen überdurchschnittlich oft eine Förderschule. Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit dies mit dem Bildungsstand im Herkunftshaushalt zusammenhängt und welche Rolle dabei das Alter bei der Aufnahme in ein stationäres Angebot spielt. Die Datengrundlage für die Analysen bildet eine gepoolte Stichprobe (N = 279) aus den Erhebungszeitpunkten 2011, 2014 und 2016 der „SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung junger Menschen auf dem Weg in die Eigenständigkeit“. Es zeigt sich, dass der elterliche Bildungsstand Einfluss auf den Besuch einer Förderschule hat. Dieser Transmissionseffekt verringert sich jedoch, wenn die Kinder noch vor dem Schuleintritt in die stationäre Unterbringung kommen.

Schlagnworte: Heimerziehung, Bildungsbenachteiligung, Förderschule, Transmission, SOS-Längsschnittstudie

1. Bildungssituation und Bildungschancen junger Menschen in stationärer Betreuung

Bildung, verstanden im ganzheitlichen humboldtschen Sinne, meint die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt (Lenhart, 2006, S. 33–35). Dabei geht es um lebenslange Lernprozesse in den verschiedensten Lebensbereichen und -phasen. Obwohl Bildung also sehr umfassend und vielschichtig zu denken ist, werden in der modernen Gesellschaft vorrangig formale Qualifikationen als entscheidendes Kriterium für die Entwicklung von Handlungsoptionen angesehen (Grundmann, Dravenau, Bittlingmayer & Edelstein, 2006, S. 19–22). Insbesondere Bildungsabschlüsse fungieren dabei als Schlüsselressource für den Zugang zum Arbeitsmarkt und für die berufliche Integration, die wiederum die Grundlage für soziale Teilhabe bilden (Zeller, 2012, S. 14).

Bildungschancen sind in der Gesellschaft jedoch ungleich verteilt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Wagner-Diehl, Kleber & Kanitz, 2020). Eine vulnerable Gruppe stellen junge Menschen dar, die nicht bei ihren Eltern, sondern in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe aufwachsen. In Deutschland wurden 2016 insgesamt 55 652 junge Menschen in Heimen und anderen stationären Wohnformen nach

§ 34 SGB VIII betreut (Fendrich, Pothmann & Tabel, 2018, S. 40).¹ Die Bildungslaufbahn dieser Kinder und Jugendlichen stand in den letzten Jahren zunehmend im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen (Köngeter, Mangold & Strahl, 2016a, S. 38). Man kann festhalten, dass sie oftmals brüchig verläuft (Sievers, Thomas & Zeller, 2018; Strahl, 2019) und dass dies Auswirkungen auf den Bildungserfolg hat: Im Vergleich zu Gleichaltrigen aus der Normalbevölkerung besuchen stationär untergebrachte Heranwachsende systematisch niedrigere Schultypen, erreichen dementsprechend weniger hohe Abschlüsse und verlassen die Schule auch öfter ohne Abschluss. Dies ist sowohl im nationalen (Mangold & Rein, 2014; Köngeter, Schröer & Zeller, 2016b; Sievers et al., 2018) als auch im internationalen Kontext vielfach belegt (Courtney et al., 2011; Trout, Hagaman, Casey, Reid & Epstein, 2008; Schild, 2017; Muir, Purtell, Hand & Carroll, 2019; Bengtsson, Sjöblom & Öberg, 2020). Der niedrigere Bildungsstand hat im weiteren Verlauf häufig schlechtere Erwerbsmöglichkeiten, prekäre Arbeitsverhältnisse, geringere Entlohnung und wiederkehrende Phasen von Arbeitslosigkeit zur Folge (Straus, 2011, S. 112–113). Ähnlich unsichere berufliche Perspektiven haben diejenigen, die eine Förderschule besuchen (Hofmann-Lun, 2011; BMFSFJ, 2017, S. 69). Auch hier sind junge Menschen, die in Jugendhilfeeinrichtungen betreut werden, überproportional häufig betroffen: So gingen hierzulande im Schuljahr 2015/16 rund 30% der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen auf eine Förderschule (Institut für Kinder- und Jugendhilfe, 2017), während der Anteil in der Gesamtbevölkerung lediglich bei rund 5% lag (Destatis, 2022, eigene Berechnung).²

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren den hohen Anteil an Förderschülern unter stationär betreuten jungen Menschen bedingen. Mit Groinig und Sting (2018, S. 336–337) darf man davon ausgehen, dass nicht die Heimunterbringung als solche den Bildungsprozess negativ beeinflusst, sondern vielmehr die Lebensumstände, die zu ihr führen, sowie die Rahmenbedingungen, die sich daraus ergeben. In den Studien, die die geringeren Bildungserfolge von jungen Menschen in der Heimerziehung belegen, werden als Erklärung vor allem die benachteiligte Situation der Herkunftsfamilien (z. B. Köngeter et al., 2016a, S. 71–72) sowie die damit verbundenen traumatischen Erlebnisse (wie beispielsweise Vernachlässigungs-, Missbrauchs- und Gewalterfahrungen) genannt (z. B. Schild, 2017, S. 100; Strahl, 2019, S. 32; Courtney et al., 2011). Darüber hinaus spielen strukturelle und institutionelle Bedingungen

1 Referiert werden hier die Bundesstatistiken von 2016, da die Analysen im Artikel auf Daten beruhen, die 2016 oder früher erhoben wurden.

2 Statt der Gleichaltrigen aus der Gesamtbevölkerung könnte man hier zum Vergleich auch Jugendliche heranziehen, die zwar aus benachteiligten Familien stammen, aber keine Leistungen der Jugendhilfe in Anspruch nehmen. Diesen Weg schlagen Sebba et al. (2015) ein und zeigen anhand von Daten aus England, dass die Bildungsverläufe von stationär Betreuten erfolgreicher sind als jene von ‚children in need‘ ohne Jugendhilfeeinführung (Sebba et al., 2015, S. 5). Zu bedenken ist allerdings, dass ehemalige Betreute später (etwa auf dem Arbeitsmarkt) nicht mit einer Subgruppe, sondern mit allen Gleichaltrigen konkurrieren. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle die Peers aus der Gesamtbevölkerung als Referenz angeführt.

(Sting, Groinig, Hagleitner & Maran, 2018) sowie häufige Wechsel zwischen Institutionen (z. B. zwischen Pflegefamilien, Einrichtungen und Herkunftsfamilie) eine Rolle.

Von den vielfältigen Faktoren, die die schulische Laufbahn von stationär betreuten Kindern und Jugendlichen beeinflussen können, greift der vorliegende Beitrag den Bildungsstand des Elternhauses gezielt heraus und untersucht, inwieweit dieser mit dem Bildungserfolg der Heranwachsenden zusammenhängt. In einem zweiten Schritt wird analysiert, ob ein früherer Eintritt in die stationäre Jugendhilfe den Transmissionseffekt der elterlichen Bildung beeinflusst.

Mit dieser Fragestellung legt der Beitrag zunächst den Fokus auf die empirische Bildungsforschung, bezieht darüber hinaus jedoch die sozialpädagogische Perspektive mit ein und lässt sich damit in der sozialpädagogischen Bildungsforschung (Hamburger, 2006) verorten. So betreibt er einerseits empirische Forschung in Bezug auf formale Bildung, versteht Bildung andererseits aber auch in einem weiteren Sinne als Erwerb von Kompetenzen im non-formalen und informellen Bereich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte und konkrete Umsetzungspotentiale für die sozialpädagogische Praxis (Hamburger, 2006, S. 58–59): Indem vorbelastete junge Menschen beispielsweise in ihrer Alltagsbewältigung unterstützt werden, wird ein wichtiges Fundament für jegliche Art von Bildung gelegt (Hamburger, 2006, S. 61). Zudem ist in diesem Zusammenhang immer zu berücksichtigen, dass sich das Individuum stets in sozialen Räumen bewegt und dass durch die Aneignung dieser Räume Sozialität und Gesellschaftsfähigkeit – und damit schlussendlich auch Bildung – erst möglich werden (Hamburger, 2006, S. 60–61).

2. Bildung im Herkunftshaushalt und deren intergenerationale Transmission

In Deutschland hat, stärker als in anderen europäischen Ländern, die soziale Herkunft entscheidenden Einfluss auf den Schulerfolg (z. B. Neugebauer, 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 39–44). Nach Bourdieu (1982) lässt sich Bildung als Verfügbarkeit von kulturellem Kapital definieren, das ein Mensch im Verlauf seines gesamten Lebens ansammelt. Der Bildungserfolg hängt zudem davon ab, wie viel kulturelles Kapital, soziales Kapital (z. B. Beziehungen) und ökonomisches Kapital (z. B. finanzielle Ressourcen) im Elternhaus akkumuliert wurde. Die ungleiche Verteilung von Bildungschancen ist also unter anderem auf eine ungleiche Verfügbarkeit von sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen zurückzuführen, die das Elternhaus in die Förderung seiner Kinder investieren kann (Becker & Lauterbach, 2010). Bildungserfolg ist insofern auch Folge intergenerationaler Transmissionsprozesse (Lauterbach, Georg & Fend, 2018; Steinbach & Nauck, 2004).

Junge Menschen, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen aufwachsen, entstammen häufig sozioökonomisch unterprivilegierten Herkunftsfamilien, deren Alltagspraxis oft als prekär beschrieben wird (Strahl & Thomas, 2013): Die Eltern haben im Durchschnitt einen niedrigeren formalen Bildungsstand, sind häufiger von Arbeitslosigkeit

keit betroffen oder befinden sich in ungünstigen Beschäftigungsverhältnissen mit niedrigen Einkommen (Köngeter et al., 2016a, S. 71). Diese mangelnde Ressourcenausstattung kann zu einer fehlenden Bildungsorientierung bzw. -förderung führen (Fendrich, Pothmann & Wilk, 2009), die mitunter in starker Diskrepanz zum leistungsorientierten Umfeld Schule steht. Sting et al. (2018), die den Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand im elterlichen Haushalt und dem Bildungserfolg von Care-Leavern multivariat analysierten, können in ihrer österreichischen Stichprobe einen Effekt der „sozialen Vererbung“ nachweisen (Sting et al., 2018, S. 48–50).³ Auch für die nachfolgenden Analysen wird von einem elterlichen Einfluss auf den Bildungsverlauf (hier: auf den Förderschulbesuch) von stationär betreuten Kindern und Jugendlichen ausgegangen:

H₁: Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung besuchen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Förderschule, wenn der Bildungsstand ihrer Eltern niedrig ist.

3. Der Einfluss der institutionellen Unterbringung auf den Bildungsverlauf

3.1 Die Heimeinrichtung als Ort der Bildungsvermittlung

Heimerziehung ersetzt (temporär) die elterlichen Erziehungsaufgaben. Mit deren Sozialisationsfunktion muss sie auch die Vermittlung von Bildung übernehmen (Veith, 2015, S. 44–45). Wie in Kapitel 2 bereits dargelegt, entsteht Bildung u. a. in Abhängigkeit von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital am unmittelbaren Ort des Aufwachsens. Wenn man nun davon ausgeht, dass dieses Kapital im Kontext der stationären Betreuung vorhanden ist, stellt sich im nächsten Schritt die Frage, unter welchen Bedingungen sich die Hilfen zur Erziehung positiv auf Bildungsprozesse und Schulerfolg auswirken können. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die biografischen Belastungen, mit denen viele Heranwachsende in die Jugendhilfe kommen und die ihren Schul- und Lernerfolg beeinträchtigen (Courtney et al., 2011). Hier kann die Heimerziehung durch intensive pädagogische Begleitung und Biografiearbeit einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen leisten (Zeller, 2012). Inwieweit dies tatsächlich gelingt, hängt jedoch von der Art und der Schwere der individuellen Belastungen ab (Heath, Colton & Aldgate, 1994, S. 256–257).

Darüber hinaus gibt es noch eine Reihe anderer Faktoren (Sievers et al., 2018), die die Transmission von kulturellem Kapital in der Heimerziehung beeinflussen können.

3 Allerdings merken Sting et al. (2018) an, dass die Befragten überproportional häufig aus nicht traditionellen Familienkonstellationen stammten. Demgegenüber wurden in der bisherigen Transmissionsforschung primär traditionelle Familienkonstellationen in den Blick genommen. Der Frage, inwieweit es in Ein-Eltern-Familien oder bei nicht konstantem Aufwachsen in der Herkunftsfamilie abweichende Transmissionsmechanismen gibt, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter nachgegangen werden.

Dazu gehören institutionelle Gegebenheiten wie die Anzahl der Kinder pro Gruppe und deren Zusammensetzung (z. B. hinsichtlich Alter, Geschlecht und Gesundheitsstatus), Umzüge während der Unterbringungszeit (Köngeter et al., 2016a, S. 71–72) oder häufige Einrichtungswechsel (Sting et al., 2018, S. 66) sowie die Beziehungsqualität zwischen Betreuenden und Betreuten (Gharabaghi, 2011, S. 78). Letztere ist wiederum an die Anzahl und die (strukturelle wie emotionale) Verfügbarkeit der Fachkräfte gebunden.

3.2 Die Rolle von Aufnahmealter bzw. Verweildauer

Wie groß der Einfluss der oben genannten Faktoren auf Bildungsprozesse ist, hängt u. a. davon ab, wie lange die Kinder und Jugendlichen in den Angeboten der stationären Jugendhilfe verweilen. Dies gilt in besonderem Maße für die begünstigenden Faktoren: So steht mit zunehmender Unterbringungsdauer mehr Zeit zur Verfügung, um sich den neuen Lebensraum anzueignen (Hamburger, 2006, S. 60) und um neue Beziehungen mit konstruktiven Interaktionsmustern zu etablieren und zu verfestigen. Dies führt – so die Erwartung – zu mehr Stabilität und Verlässlichkeit, die sich wiederum positiv auf eine gelingende Alltagsbewältigung und den Bildungserfolg der Heranwachsenden auswirkt. Cameron, Jackson, Hauari und Hollingworth (2012) weisen in ihrer Untersuchung für England darauf hin, dass ein besonders prekärer sozioökonomischer Hintergrund die Wahrscheinlichkeit eines frühen Eintritts in die stationäre Jugendhilfe erhöht. Dementsprechend stellen diejenigen Heranwachsenden, die bereits in jungen Jahren in eine Jugendhilfeeinrichtung gekommen sind, eine besondere Gruppe unter den Betreuten dar: Einerseits haben sie eine vergleichsweise lange Perspektive, die sich positiv auf ihren Bildungsweg auswirken sollte. Andererseits handelt es sich dabei oft um Kinder und Jugendliche, die aus besonders schwierigen familialen Verhältnissen stammen.

Welche Rolle das Aufnahmealter bzw. die Dauer der stationären Unterbringung in Bezug auf die Bildungslaufbahn spielen, wurde bisher nur in wenigen Studien untersucht: Heath et al. (1994) stellen anhand von Daten aus England fest, dass sich bei Kindern, die in einer Pflegefamilie leben, mit zunehmender Verweildauer der Bildungsunterschied im Vergleich zu nicht stationär betreuten Kindern verringert, jedoch nicht zur Gänze verschwindet.⁴ Ebenfalls für England zeigen Sebba et al. (2015), dass Heranwachsende, die vor dem 11. Lebensjahr in die stationäre Betreuung kommen, bessere Schulerfolge erzielen als diejenigen, die später eintreten.⁵ Dagegen können Sting et al.

4 Als Vergleichsgruppe dienten Kinder, die nicht stationär betreut wurden, deren Familien jedoch an Präventivprogrammen der Jugendhilfe teilnahmen (Heath et al., 1994, S. 243).

5 Die stationär betreuten Jugendlichen haben (mit Ausnahme von denjenigen, die weniger als zwölf Monate in der Heimeinrichtung verweilen) in der Schule auch mehr Erfolg als Gleichaltrige, die zwar aus benachteiligten Familien stammen, aber nicht durch die Jugendhilfe unterstützt werden. Trotzdem bleibt immer ein deutlicher Abstand zu Gleichaltrigen aus der Gesamtbevölkerung bestehen (Sebba et al., 2015, S. 5–6).

(2018) keinen Zusammenhang zwischen der Verweildauer in der Fremdunterbringung und dem Bildungserfolg nachweisen (Sting et al., 2018, S. 50–53).

Für Deutschland liegen diesbezüglich bislang noch keine Ergebnisse vor (Sievers et al., 2018). Dennoch kann erwartet werden, dass eine kontinuierliche, langfristig ausgelegte Unterstützung von jungen Menschen in der Erziehungshilfe höhere Bildungsabschlüsse befördert:

H₂: Je früher die Heranwachsenden in die Jugendhilfeeinrichtung eingetreten sind, desto seltener besuchen sie eine Förderschule.

4. Stationäre Kinder- und Jugendhilfe sowie bildungsbezogene Angebote beim SOS-Kinderdorf e. V.

Der Jugendhilfeträger SOS-Kinderdorf e. V. betreibt bundesweit 38 Einrichtungen, in denen Kinder, Jugendliche und Familien in erschwerten Lebenslagen betreut und unterstützt werden. An 230 Standorten ist er mit einer Vielzahl stationärer und ambulanter Angebote vertreten. Dazu gehören Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Mütterzentren und Mehrgenerationenhäuser, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren und Dorfgemeinschaften für Menschen mit Behinderungen. Im Jahr 2016 waren rund 1700 Kinder und Jugendliche nach § 34 SGB VIII in stationären Angeboten des SOS-Kinderdorfvereins in Deutschland untergebracht, was ca. 1.5% der Gesamtunterbringungen desselben Jahres entspricht. Diese stationären Angebote untergliedern sich generell in zwei verschiedene Betreuungsformen: zum einen die Kinderdorffamilien, in denen eine Kinderdorfmutter oder ein Kinderdorfvater mit den jungen Menschen in einem familialen Setting zusammenlebt, und zum anderen die Wohngruppen, in denen die Betreuung im Schichtdienst erfolgt.

In den verschiedenen Einrichtungen und Angeboten von SOS-Kinderdorf werden Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit begleitet. Ein zentraler Aspekt ist dabei u. a. der Bereich Bildung, der im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses vielseitig gefördert wird. Die Grundlage bilden eine regelmäßige Hausaufgabenbetreuung und die Kooperation mit den Schulen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Angebote, die von Standort zu Standort variieren, etwa themenbezogene Lernwerkstätten, Projektstage und Lernbegleitung sowie sportliche, musische und kreative Aktivitäten. Im Rahmen des derzeit laufenden Projekts *Bildung im Blick* überprüfen alle Einrichtungen ihre Bildungsförderung und erarbeiten auf Basis der Bedarfe vor Ort ein verbindliches Konzept zur Bildungsbegleitung der jungen Menschen. Dazu gehört, in jeder Hilfeplanung konkrete Bildungsziele festzulegen und relevante Bezugspersonen zu benennen, die den Bildungsweg begleiten. Durch diese Maßnahmen wird eine Systematisierung der Bildungsförderung angestrebt.

5. Die SOS-Längsschnittstudie: Daten, Operationalisierung und Methode

5.1 Datengrundlage

In den nachfolgenden Abschnitten gilt es, die oben aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, das heißt zu untersuchen, inwieweit im Rahmen der stationären Betreuung der Besuch einer Förderschule mit dem Bildungsstand im Herkunftshaushalt (H_1) bzw. der Dauer der Unterbringung (H_2) zusammenhängt. Dazu wird auf Daten der *SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung junger Menschen auf dem Weg in die Eigenständigkeit* (Höfer, Sievi, Straus & Teuber, 2017; Sierwald, Weinhandl, Salzburger & Straus, 2017; Teuber, 2017) zurückgegriffen. Die Studie befasst sich mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen des SOS-Kinderdorfvereins sowie mit deren Übergang in die Selbstständigkeit. Alle zwei Jahre wird eine schriftliche Befragung (Paper-and-Pencil-Befragung) mithilfe von Fragebögen durchgeführt (quantitative Erhebung). In den dazwischen liegenden Jahren finden zusätzlich qualitative Interviews mit einer Teilstichprobe statt. Die Befragungen und Interviews richten sich an alle Jugendlichen ab zwölf Jahren, die in SOS-Kinderdorffamilien und -Wohngruppen leben, an die für sie zuständigen Fachkräfte sowie an ehemalige Betreute. Ziel ist es, individuelle Entwicklungen zu untersuchen, Übergänge zu analysieren und das pädagogische Handeln in den Einrichtungen weiterzuentwickeln.⁶

Das hier verwendete Analysesample umfasst aggregierte Querschnittsdaten aus drei Erhebungsjahren (2011, 2014 und 2016). Berücksichtigt wurden jeweils alle Erstbefragten im Alter von zwölf bis 16 Jahren, die eine allgemeinbildende Schule besuchen und von denen Informationen zum elterlichen Bildungsstand vorliegen. Die gepoolte Stichprobe enthält somit die Daten von $N = 279$ jungen Menschen. Das durchschnittliche Aufnahmealter dieser Teilstichprobe liegt bei 9.5 Jahren, die mittlere Aufenthaltsdauer bis zum Zeitpunkt der Erstbefragung bei 4.7 Jahren ($SD\ 3.5$).⁷

Das Analysepotential der Paneldaten kann aufgrund der geringen Wiederbefragungsrate nicht ausgeschöpft werden (Unit-Nonresponse 2014: 59.6%; 2016: 50.9%). Über die Hälfte dieser fehlenden Werte – 53.2% (2014) bzw. 46.1% (2016) – lassen sich mit dem (meist mit dem Erreichen der Volljährigkeit einhergehenden) Auszug aus den SOS-Einrichtungen erklären. Neben der niedrigen Wiederbefragungsrate weisen die Daten eine geringe Item-Response im Bereich der Angaben zum Bildungsniveau im Herkunftshaushalt auf (Response Mutter 2011: 45.2%, Vater 2011: 36.3%; Mutter 2014: 32.1%, Vater 2014: 25.2%; Mutter 2016: 24.5%, Vater 2016: 17.8%). Die relevanten Daten zum Bildungsniveau im Herkunftshaushalt werden nicht systematisch

6 Weitere Informationen zur SOS-Längsschnittstudie finden sich unter www.sos-kinderdorf.de/sos-laengsschnittstudie. Die Studie wird in Kooperation mit dem Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) durchgeführt.

7 Da es sich um eine trägerspezifische und damit selektive Stichprobe handelt, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe.

erfasst, sondern einmalig bei der Aufnahme des Kindes bzw. Jugendlichen in die SOS-Einrichtung im Rahmen der Fachkräftebefragung erhoben. Es ist zu vermuten, dass die Fachkräfte zu diesem Zeitpunkt oftmals nicht über entsprechende Informationen verfügen, da der Kontakt zum Herkunftssystem zu Beginn der Hilfe häufig nicht intensiv ist oder sogar gänzlich fehlt.

5.2 Operationalisierung und Methode

Die zu erklärende Variable ist der *Besuch einer Förderschule*. Diese wurde im Fachkräftefragebogen anhand der Frage „Welche allgemeinbildende Schule besucht die/der Jugendliche aktuell?“ erhoben. Die Antwortmöglichkeiten wurden dichotomisiert: 1 = „Förderschulbesuch“, 0 = „Kein Förderschulbesuch“.⁸

Zur Erklärung der abhängigen Variablen wurden theoretisch zwei Haupteinflussgrößen festgelegt:

1. Bildungsstand im Herkunftshaushalt

In Anlehnung an die International Standard Classification of Education (ISCED), eine international vergleichbare Klassifikation für das Bildungswesen, wurde eine Variable generiert, die den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss und den höchsten Ausbildungsabschluss im Haushalt miteinander kombiniert (es wird also nicht unterschieden, ob es sich dabei um die Qualifikation der Mutter oder des Vaters handelt). Die Variable hat zwei Ausprägungen: 1 = niedrig (Haupt- oder Realschulabschluss und kein beruflicher Abschluss; kein Schulabschluss und kein beruflicher Abschluss/beruflicher Abschluss unbekannt); 0 = mittel/hoch (Lehre/Berufsfachschulabschluss; Fachhochschulreife und kein beruflicher Abschluss; Meisterabschluss; Fachhochschul-/Hochschulabschluss).

2. Alter bei Aufnahme in die SOS-Einrichtung

Das Aufnahmealter wurde aus der Differenz zwischen dem Eintritts- und dem Geburtsdatum ermittelt und floss metrisch in die Modelle ein. Darüber hinaus wurde auf die Variablen *Geschlecht* und *Betreuungsform* (Kinderdorffamilie/Kinderdorf-Wohngruppe/Jugendwohngruppe) kontrolliert.

Ein deskriptiver Überblick über die verwendeten Variablen findet sich in Tabelle 1.

Mittels logistischer Regressionen (Diaz-Bone, 2006) wurde untersucht, inwieweit sich die elterliche Bildung und das Eintrittsalter auf die Wahrscheinlichkeit auswirken, mit der eine Person die Förderschule besucht. Um zu klären, ob das Alter bei Aufnahme

⁸ Das föderale Bildungssystem in Deutschland erschwert die Vergleichbarkeit von Schultypen zwischen den Ländern. Zudem gibt es nicht in allen Bundesländern Förderschulen. In der vorliegenden Studie wird nicht zwischen verschiedenen Arten von Förderschulen (z. B. Schule zur Lernförderung, zur Erziehungshilfe oder zur individuellen Sprachförderung) differenziert.

Variable		Range	n	%	\bar{x} (SD)
Besuch einer Förderschule		0–1	68	24.4	
Bildungsstand im Herkunftshaus	niedrig mittel/hoch	0–1	98 181	35.1 64.9	
Alter bei Aufnahme in die SOS-Einrichtung		0.08–16.67	279		9,5 (3.91)
Betreuungsform	Kinderdorffamilie Kinderdorf-Wohngruppe Jugendwohngruppe	0–1 0–1 0–1	153 80 46	54.8 28.7 16.5	
Geschlecht	Frau	0–1	148	53.0	

Tab. 1: Übersicht über die abhängigen und unabhängigen Variablen.

in die stationäre Unterbringung den Effekt der elterlichen Bildung beeinflusst, wurde in einem zweiten Schritt ein multiplikativer Interaktionsterm in das Modell mit aufgenommen. Für eine detaillierte Analyse der Interaktion wurde das Script Process (Hayes, 2013) angewandt.

Das hier implementierte Johnson-Neyman-Verfahren liefert *Signifikanzregionen* für die Werte der Moderatorvariable, die zu einem signifikanten bedingten Effekt führen. Dabei wird die Gleichung zur Berechnung der Prüfgröße gleich dem kritischen Wert der Chi-Quadrat-Statistik (Wald-Statistik) gesetzt und nach den Werten der Moderatorvariable aufgelöst. Aus den Lösungen der quadratischen Gleichung ergibt sich die Lösungsmenge der Moderatorwerte, die zu einem signifikanten bedingten Effekt führen. Dieses Verfahren bietet zusätzlich zu dem im Script Process implementierten Pick-a-Point Approach (Rogosa, 1980; Bauer & Curran, 2005) den Vorteil, dass die Auswahl der Moderatorwerte zur Berechnung bedingter Regressionsgleichungen nicht willkürlich erfolgt (Hayes, 2013, S. 238–239). Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 25 berechnet.

6. Ergebnisse

Zunächst wurde geprüft, ob und in welcher Form sich ein transmittierender Effekt elterlicher Bildung auch bei Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung zeigt. Bereits die deskriptiven Ergebnisse (Abb. 1) stützen die in Hypothese H_1 skizzierte Annahme, dass stationär betreute junge Menschen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand haben, mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Förderschule besuchen.

Die Hypothese H_1 wurde im nächsten Schritt multivariat getestet (Tab. 2) und konnte anhand der analysierten Stichprobe bestätigt werden (Modell 1): Stammt ein Kind aus einer Familie mit niedrigem Bildungsstand, so ist die Chance 2.25-mal so hoch, dass es eine Förderschule besucht, als bei einer mittleren oder hohen elterlichen Bildung. Dieser Unterschied ist auf dem 5%-Niveau signifikant.

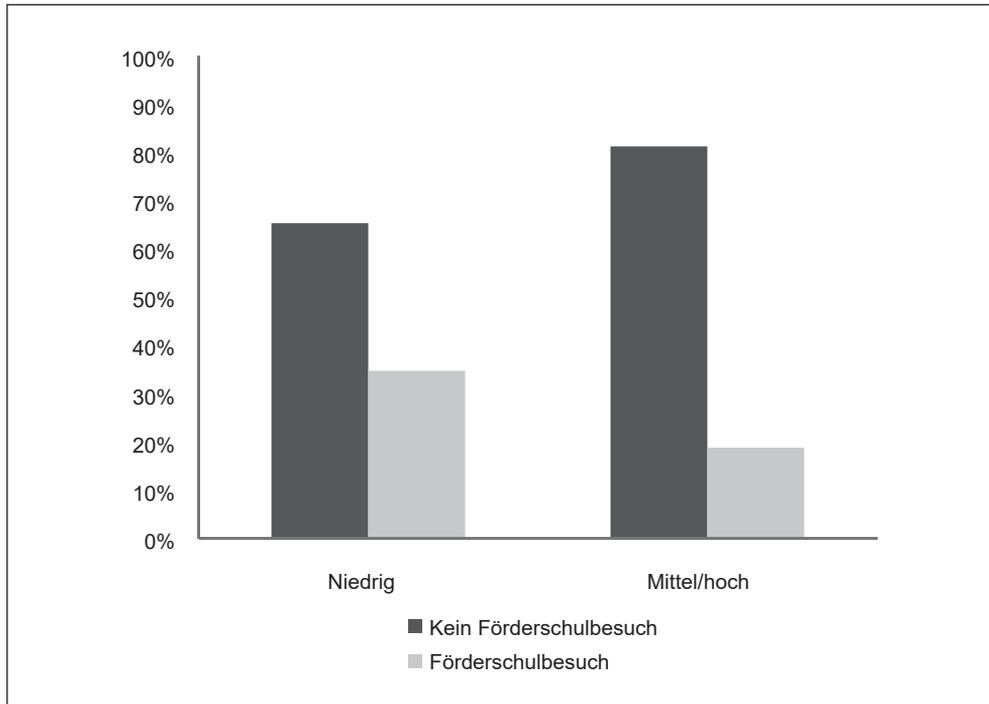


Abb. 1: Deskriptive Darstellung der abhängigen Variable „Förderschulbesuch“ sowie der unabhängigen Variable „Elterliches Bildungsniveau“.

Insbesondere wenn man die Erweiterung des bildungsbiografischen Möglichkeitsraums in der Heimeinrichtung berücksichtigt, lässt sich bei zunehmender Verweildauer ein kompensatorischer Effekt vermuten, der in Hypothese H_2 (siehe Kapitel 3.2) formuliert ist. Dieser Effekt wurde im Regressionsmodell überprüft (Modell 2). Wider Erwarten hat das Eintrittsalter jedoch keine eigenständige Erklärungskraft.

In Modell 3 wurde zusätzlich der Interaktionsterm mit aufgenommen, der ebenfalls nicht signifikant ist. Da die Koeffizienten der Interaktionen auf Wahrscheinlichkeitsebene aufgrund ihrer Nicht-Linearität ihre statistische Signifikanz verlieren und zudem das Vorzeichen wechseln können, kann eine Interpretation des Koeffizienten nur bedingt erfolgen (Kopp & Lois, 2014, S. 181–184). Zudem besteht die Möglichkeit, dass eine Interaktion lediglich in bestimmten Teilbereichen der Moderatorvariable (hier: Eintrittsalter) signifikant ist. Um dies vertiefend zu analysieren, eignet sich eine grafische Darstellung auf der Basis des Pick-a-Point Approach (Abb. 2) und der Johnson-Neyman-Technik zur Ermittlung von Signifikanzregionen.

Obwohl das Eintrittsalter keine eigene Erklärungskraft im Modell hat (siehe Tab. 2, Modell 2 und 3), deuten die Ergebnisse der bedingten Regressionsgleichungen (Tab. 3) sowie die grafische Darstellung (Abb. 2) darauf hin, dass ein späterer Eintritt bei Heranwachsenden aus bildungsfernen Haushalten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit

Einflussgrößen	Besuch einer Förderschule					
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Exp(B) (SE)	sig	Exp(B) (SE)	sig	Exp(B) (SE)	sig
Bildungsstand im Herkunftshaushalt (niedrig, Ref.: hoch)	2.248 (0.298)	**	2.277 (0.301)	**	2.408 (0.300)	**
Alter bei Aufnahme			1.017 (0.050)	n. s.	-0.978 (0.059)	n. s.
Interaktion Alter x Elterliche Bildung					1.097 (0.078)	n. s.
Konstante	0.218 (0.285)	***	0.226 (0.300)	***	0.228 (0.299)	***
-2LL (Endmodell)	300.167		300.046		298.627	
Hosmer-Lemeshow-Test	0.230		0.471		0.230	
N	279		279		279	

Tab. 2: Multivariate Analysen zum Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus und des Alters beim Eintritt in die stationäre Unterbringung auf den Besuch einer Förderschule (Chancen). Daten: SOS-Längsschnittstudie, Erstbefragungen 2011, 2014 und 2016 (N = 279); Eintrittsalter um den Mittelwert zentriert; Geschlecht und Wohnform mit kontrolliert, eigene Berechnungen. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

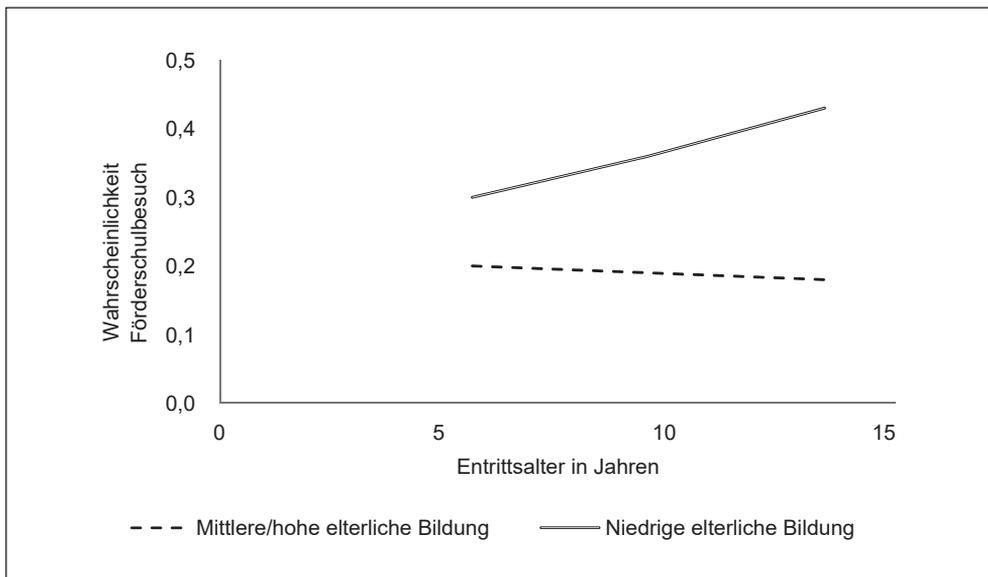


Abb. 2: Darstellung des Effekts der Bildungstransmission (Einfluss der elterlichen Bildung auf den Förderschulbesuch) nach Eintrittsalter in Jahren. Daten: SOS-Längsschnittstudie, Erstbefragungen 2011, 2014 und 2016 (N = 279); eigene Berechnungen.

Eintrittsalter		Exp(B) (SE)	sig
5,579	Mittleres Eintrittsalter – 1 SD ($\bar{M}-\sigma_M$)	1,669 (0,394)	n. s.
9,511	Mittleres Eintrittsalter (\bar{M})	2,402 (0,300)	**
13,425	Mittleres Eintrittsalter + 1 SD ($\bar{M}+\sigma_M$)	3,457 (0,459)	**

Tab. 3: *Bedingte Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf die Chance, dass Jugendliche eine Förderschule besuchen, bei bestimmten Werten der Moderatorvariable (Eintrittsalter: $\bar{M}-\sigma_M$, \bar{M} und $\bar{M}+\sigma_M$). Daten: SOS-Längsschnittstudie, Erstbefragungen 2011, 2014 und 2016 (N = 279); eigene Berechnungen. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$*

einhergeht, dass sie eine Förderschule besuchen. So erweist sich der bedingte Effekt der Bildungstransmission ab einem mittleren Eintrittsalter (\bar{M}) als signifikant (gegeben: niedriges Bildungsniveau der Eltern; siehe Tab. 3). Während sich der bedingte Effekt der elterlichen Bildung auch bei einem höheren Eintrittsalter ($+\sigma_M$) zeigt, ist er bei einem niedrigeren Eintrittsalter ($-\sigma_M$) nicht signifikant. Anschaulicher werden diese Ergebnisse in der grafischen Analyse (Abb. 2), die deutlich macht, dass sich die Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen, mit zunehmendem Eintrittsalter erhöht, wenn die oder der Heranwachsende aus einem bildungsfernen Haushalt stammt. Während die Kurve bei einem niedrigen elterlichen Bildungsniveau steil ansteigt, verläuft sie bei einem höheren Bildungsstand der Eltern verhältnismäßig flach. Dies lässt vermuten, dass sich die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuches mit zunehmendem Eintrittsalter weniger stark verändert, wenn Jugendliche aus bildungsnahen Haushalten stammen. Zudem ist der Verlauf der Kurven gegenläufig (Abb. 2), was einen positiven Transmissionseffekt (hohe Bildung – höhere Schulform) vermuten lässt. Allerdings wurden die Werte für die Moderatorvariable willkürlich ausgewählt. Hier kann die Johnson-Neyman-Methode zu einer detaillierteren Analyse der Ergebnisse beitragen (Tab. 4): Der Effekt, dass eine niedrige elterliche Bildung die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs der Kinder erhöht, ist ab einem Eintrittsalter von 7.1 Jahren signifikant und verstärkt sich mit zunehmendem Eintrittsalter. Bei niedrigerem Eintrittsalter (< 7.1 Jahre) erreicht der bedingte Effekt hingegen kein signifikantes Niveau. Das bedeutet, dass Kinder, die vor ihrem achten Geburtstag in die Hilfen zur Erziehung aufgenommen wurden, von der stationären Unterbringung signifikant profitieren und seltener eine Förderschule besuchen, auch wenn der Bildungsstand im Herkunftshaushalt niedrig ist.

Obwohl die durchgeführten Analysen signifikante Effekte nachweisen, muss einschränkend auf die schwache zusätzliche Erklärungskraft der Variablen in den Modellen 2 und 3 (Tab. 2) hingewiesen werden. So kann Modell 3 die Erklärungskraft von Modell 2 lediglich um 0.4% verbessern.

Abschließend werden die zentralen Befunde noch einmal diskutiert und eingeordnet.

Eintrittsalter	b	SE	sig
0,083	-0,001	0,751	0,999
0,913	0,076	0,692	0,912
1,742	0,154	0,634	0,809
2,571	0,231	0,578	0,690
3,400	0,308	0,523	0,557
4,229	0,385	0,472	0,414
5,058	0,462	0,423	0,275
5,888	0,539	0,380	0,156
6,717	0,616	0,343	0,072
7,055	0,648	0,331	0,050
7,546	0,693	0,315	0,028
8,375	0,771	0,300	0,010
9,204	0,848	0,297	0,004
10,033	0,925	0,309	0,003
10,863	1,002	0,333	0,003
11,692	1,079	0,366	0,003
12,521	1,156	0,408	0,005
13,350	1,233	0,455	0,007
14,179	1,310	0,506	0,010
15,008	1,388	0,559	0,013
15,838	1,465	0,615	0,017
16,667	1,542	0,672	0,022

Tab. 4: Johnson-Neyman-Methode: Signifikanzregionen des bedingten Effekts von elterlicher Bildung auf den Förderschulbesuch als Funktion der Moderatorvariable (Eintrittsalter). Fett gedruckte Werte kennzeichnen den bedingten Effekt als signifikanten Prädiktor. Daten: SOS-Längsschnittstudie, Erstbefragungen 2011, 2014 und 2016 (N = 279); eigene Berechnungen. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

7. Zusammenfassung und Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde bei stationär untergebrachten Heranwachsenden der Einfluss des Bildungsstandes im Herkunftssystem auf den Besuch einer Förderschule untersucht. Anschließend wurde der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Alter bei der Aufnahme in die Heimunterbringung auf den elterlichen Transmissionseffekt

auswirkt. Die Datengrundlage bildet eine gepoolte Stichprobe (N = 279) aus den Erhebungszeitpunkten 2011, 2014 und 2016 der *SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung junger Menschen auf dem Weg in die Eigenständigkeit* (Höfer et al., 2017; Sierwald et al., 2017; Teuber, 2017).

7.1 *Elterliche Bildungstransmission und die Rolle von Schulsystem und Heimerziehung*

Wie in Hypothese H_1 erwartet, zeigt sich in der analysierten Stichprobe zunächst, dass stationär betreute Heranwachsende, die aus Elternhäusern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen stammen, signifikant öfter eine Förderschule besuchen. Dieses Ergebnis reiht sich in die bereits vorliegenden Erkenntnisse aus anderen Studien ein (vgl. Kap. 1). Es gibt eine breite Debatte um die Entkoppelung des Zusammenhangs zwischen elterlichem Bildungsniveau und Bildungserfolg und um die Frage, warum das System Schule soziale Benachteiligung nicht ausgleichen kann, sondern vielmehr dazu beiträgt, Ungleichheit zu manifestieren oder gar zu reproduzieren (Ditton, Krüskens & Schauenberg, 2005). Im Folgenden soll kurz auf die Rolle der Schule und auf ihr Verhältnis zur Heimerziehung eingegangen werden.

Die Schule ist ein Ort, an dem Heranwachsende vielfältige Erfahrungen machen. Im engeren Sinne geht es dort um die Vermittlung und den Erwerb von Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Speck & Jensen, 2014, S. 11). Darüber hinaus bietet die Schule jungen Menschen Zugang zu sozialem Kapital und ermöglicht ihnen das Erleben von Kontinuität und Normalität (Köngeter et al., 2016a, S. 54). Auf der anderen Seite haben die komplexen sozialen Herausforderungen, aber auch die Kluft zwischen dem leistungsorientierten Milieu in der Schule und dem Herkunftsmilieu (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004) mitunter Erfahrungen von Benachteiligung, Abwertung oder Ausgrenzung zur Folge. Diese können wiederum die Motivation und die Bildungsaspiration negativ beeinflussen (Sievers et al., 2018, S. 53–54). Offen bleibt zudem die Frage, inwieweit Lehrkräfte dafür sensibilisiert oder sogar explizit dafür geschult werden, junge Menschen aus stationären Hilfesystemen zu begleiten.

Auf der Seite der Heimerziehung ist grundsätzlich davon auszugehen, dass Fachkräfte die schulische Laufbahn der Heranwachsenden positiv beeinflussen (Sulimani-Aidan & Melkman, 2018; Groinig, Hagleitner, Maran & Sting, 2019, S. 172). Trotzdem äußern sich junge Erwachsene sehr unterschiedlich dazu, wie sie auf ihrem Bildungsweg begleitet wurden (Sievers, 2018, S. 33–46.; Köngeter et al., 2016a; Zeller, 2012): Während einige von Schlüsselpersonen berichten, die sie in schulischen Dingen kontinuierlich gefördert haben, erwähnen andere, dass der Bereich Schule in ihrem Heimalltag nur von nachrangiger Bedeutung war. Das mag zum einen daran liegen, dass es in der stationären Erziehungshilfe oft darum geht, die Heranwachsenden vor der potentiell belastenden Situation in der Schule zu ‚schützen‘ und vorrangig biografische Ereignisse aufzuarbeiten, bevor schulische Prozesse in Angriff genommen werden (Sievers et al., 2018, S. 50–57). Zum anderen sind die Fachkräfte in der Heimerziehung zwar

für die pädagogische Betreuung von jungen Menschen ausgebildet, verfügen teilweise aber selbst über keinen höheren Bildungsabschluss. Gleichzeitig haben gerade fremduntergebrachte Kinder jedoch häufig einen überdurchschnittlichen Bildungsförderungsbedarf: Gemessen an ihrem vergleichsweise niedrigen Ausgangsniveau müssten sie also besonders große Bildungsfortschritte machen, um einen durchschnittlichen Bildungserfolg zu erzielen. Dies stellt wiederum hohe Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal (Heath et al., 1994, S. 257–258). Die grundsätzlich gute Ausstattung an materiellem und kulturellem Kapital im Setting der Heimerziehung reicht also nicht immer aus, um die nötige Förderung zu gewährleisten (vgl. dazu auch Harbusch, Kliche & Täubig, 2016, S. 297).

Hier deutet sich bereits an, wie unterschiedlich – oder in Teilen sogar inkompatibel – die Systeme von Jugendhilfe und Schule sind (Zeller, 2012; Sievers et al., 2018; Speck & Jensen, 2014, S. 10–11): Durch die historisch unterschiedlich gewachsenen Funktionen hat sich auch innerhalb der Institutionen ein divergierendes Selbstverständnis entwickelt (Speck & Jensen, 2014). In der letzten Dekade kam es jedoch zu einer zunehmenden Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule (Speck & Jensen, 2014, S. 11–14; Kliche & Täubig, 2019). Als Brücke zwischen den Systemen kann zudem die Schulsozialarbeit dienen (Spies, 2018), die sich nicht nur für eine Annäherung und bessere Verständigung beider Seiten einsetzt, sondern auch dafür sensibilisiert ist, kritische Entwicklungen – insbesondere bei bildungsbenachteiligten jungen Menschen – frühzeitig zu erkennen. Denn die Herstellung von Normalität und Teilhabe kann immer auch über einen gelingenden und bewältigbaren (Schul-)Alltag erfolgen – vorausgesetzt, Fach- und (unbedingt auch) Lehrkräfte bieten den Kindern durch ihr sozialpädagogisches Handeln im Sinne von „Ermöglichung, Stabilisierung und Wiederherstellung formalisierter Bildungsprozesse“ (Hamburger, 2006, S. 65) immer wieder neue Chancen und begleiten und motivieren sie bei Misserfolgen.

7.2 Kompensatorischer Einfluss der Kinder- und Jugendhilfe

Um herauszufinden, inwiefern stationäre Angebote des SOS-Kinderdorfvereins den schulischen Werdegang der Betreuten positiv beeinflussen können, wurde in einem zweiten Schritt das Alter bei Aufnahme in die jeweilige Einrichtung betrachtet. Da mit einem niedrigeren Eintrittsalter zumeist eine längere Verweildauer in der Kinder- und Jugendhilfe einhergeht, wurde erwartet, dass sich damit auch die elterliche Bildungstransmission abschwächt (Hypothese H_2). Dieser Effekt (also eine Interaktion zwischen Aufnahmealter und elterlicher Bildung) konnte in den weiterführenden Analysen für unter 8-Jährige bestätigt werden: Kommen die Kinder vor dem Schuleintritt in die stationäre Unterbringung, ist der Transmissionseffekt nicht nachweisbar.

Dass sich der Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsniveau und Förder-schulbesuch abschwächt, wenn die Aufnahme vor dem Schuleintritt erfolgt, lässt sich möglicherweise damit erklären, dass Kinder, die früh in eine Heimeinrichtung kommen, noch wenige bzw. keine negativen schulischen Erfahrungen gemacht haben, die ihren

Bildungserfolg beeinträchtigen könnten (bspw. Diskriminierungserfahrungen oder Entscheidungen für einen bestimmten Schultyp bzw. einen Schulwechsel). Darüber hinaus spricht der obige Befund für einen kompensatorischen Einfluss der Jugendhilfe, der durch das Zusammenspiel positiver Wirkfaktoren zustande kommt. So bildet zunächst die (ökonomische) Ausstattung des Kinderdorfes eine wichtige Voraussetzung für sämtliche Hilfeleistungen. Gleichwohl sind es vor allem die Fachkräfte, die soziales und kulturelles Kapital akkumulieren und dieses an die Heranwachsenden transmittieren. Durch gezielte Angebote und ihr vielfältiges sozialpädagogisches Handeln unterstützen sie formale, non-formale wie informelle Bildungsprozesse. Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch das Kinderdorf als sozialpädagogischer Raum, den die Betreuten sich aneignen und in dem sie sich ausprobieren können (Hamburger, 2006). Hier lernen sie, sich in eine Gemeinschaft einzufügen, und werden durch die Erfahrung transparenter und zuverlässiger Strukturen in ihrer Alltagsbewältigung gestärkt. Und nicht zuletzt dürften verlässliche, kontinuierlich präsente Bezugspersonen (Sting et al., 2018, S. 183), die sich nicht nur um schulische Belange kümmern, zu einer positiven Entwicklung beitragen. Offen bleibt an dieser Stelle allerdings, was im Hinblick auf eine Verbesserung der Bildungschancen letztlich entscheidend ist: die frühere Herausnahme aus einem schwierigen familialen Setting, die neuen Chancen, die eine stationäre Unterbringung bieten kann, oder beides.

Dass der Transmissionseffekt bei einem späteren Eintritt in die Jugendhilfe hingegen bestehen bleibt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die betroffenen Heranwachsenden mehr Zeit in der Herkunftsfamilie verbracht haben und der Einfluss des elterlichen Bildungsstandes dadurch größer ist. Dies würde auch den Anstieg der Effektstärke mit zunehmendem Alter erklären (vgl. Kap. 6). In diesem Fall kann die stationäre Betreuung offenbar keine kompensatorische Wirkung entfalten, womöglich aber eine weitere Verstärkung des Transmissionseffektes verhindern. Zudem lässt sich vermuten, dass bei Jugendlichen, die später in die Einrichtung kommen, Brüche eine größere Rolle spielen. Im Rahmen der stationären Betreuung dürften dementsprechend die Stabilisierung und die Aufarbeitung biografischer Belastungen eher im Vordergrund stehen als schulischer Erfolg. Und schließlich ist denkbar, dass manche Entscheidung für den Besuch einer Förderschule, die bereits vor der Fremdunterbringung getroffen wurde, zugunsten der Kontinuität vielleicht nicht (oder zumindest nicht gleich) rückgängig gemacht wird.

Einschränkend bleibt zu erwähnen, dass die vorliegenden Ergebnisse aufgrund der zu geringen Wiederbefragungsrate und der fehlenden Informationen zum höchsten Bildungsabschluss im elterlichen Haushalt nicht auf Längsschnittdaten beruhen. Somit verbietet sich eine kausale Interpretation. Ferner lag der Fokus primär auf formalen Bildungsprozessen. Den hier in den Blick genommenen Heranwachsenden ist es allerdings oft kaum möglich, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen – insbesondere dann, wenn irreversible Beeinträchtigungen oder Diagnosen vorliegen. Hier muss es vor allem um die Frage gehen, wie die Kinder und Jugendlichen in ihren persönlichen Interessen, Begabungen und Bildungspotentialen angemessen gefördert werden können (Sting et al., 2018). Im Rahmen seiner qualitativen Untersuchung von erfolgreichen

Schulverläufen im Kontext der stationären Erziehungshilfe stellt Strahl (2019) zudem fest, dass Bildungserfolg bzw. das Erreichen eines höheren Schulabschlusses stets mit einem intrinsischen Interesse der Heranwachsenden verknüpft ist. Dabei spielen neben der Beteiligung an wichtigen (nicht nur schulischen) Entscheidungen und engen Beziehungen zu Personen mit höheren Schulabschlüssen im nahen Umfeld (Strahl, 2019, S. 252–53) nicht zuletzt die Bildungseinstellungen der jungen Menschen und der Fachkräfte eine wichtige Rolle. Dies werden die nächsten Erhebungswellen der SOS-Längsschnittstudie zeigen, in denen die Betreuten und ihre Bezugsfachkräfte nach ihren persönlichen Ansichten zu formaler Bildung befragt werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> [13. 09. 2021].
- Bauer, D.J., & Curran, P.J. (2005). Probing Interactions in Fixed and Multilevel Regression: Inferential and Graphical Techniques. *Multivariate Behavioral Research*, 40(3), 373–400. DOI: 10.1207/s15327906mbr4003_5.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Dies. (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. überarb. Aufl., S. 11–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bengtsson, M., Sjöblom, Y., & Öberg, P. (2020). Transitional patterns when leaving care. Care leavers' agency in a longitudinal perspective. *Children and Youth Services Review*, 118(105486). <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105486>.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [13. 09. 2021].
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H., & Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387–399. DOI: 10.1080/02680939.2011.644811.
- Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Brown, A., Cary, C., Love, K., & Vorhies, V. (2011). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 26*. Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago. <https://www.chapinhall.org/wp-content/uploads/Midwest-Eval-Outcomes-at-Age-26.pdf> [13. 09. 2021].
- dejure (2018). *Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfegesetz*. https://dejure.org/gesetze/SGB_VIII/34.html [13. 09. 2021].
- Destatis (2022). *Statistisches Bundesamt*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online> [04. 05. 2022].
- Diaz-Bone, R. (2006). *Statistik für Soziologen*. Konstanz: UVK.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.

- Fendrich, S., Pothmann, J., & Tabel, A. (2018). Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Hrsg. von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf [13.09.2021]
- Fendrich, S., Pothmann, J., & Wilk, A. (2009). Welche Probleme führen zu einer Hilfe zur Erziehung? *KomDat*, 12(3), 5–6.
- Gharabaghi, K. (2011). A Culture of Education: Enhancing School Performance of Youth Living in Residential Group Care in Ontario. *Child Welfare*, 90(1), 75–91.
- Groinig, M., & Sting, S. (2018). Gleiche Bildungschancen für alle? Bildungswege von Care Leavern im Übergang in ein eigenverantwortliches Leben. In S. Blumenthal, K. Lauermann & S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Frage(n)* (S. 333–343). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Groinig, M., Hagleitner, W., Maran, T., & Sting, S. (2019). *Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfelerfahrung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19408/pdf/Groinig_Hagleitner_et_al_2019_Bildung_als_Perspektive.pdf [13.09.2021].
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 124–145.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H., & Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu: Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LIT.
- Hamburger, F. (2006). Sozialpädagogische Bildungsforschung. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 55–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harbusch, M., Kliche, H., & Täubig, V. (2016). Schule in den Hilfen zur Erziehung. Über die Konstruktion von Bildung(-sungleichheit) in Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. *Forum Erziehungshilfen*, 22(5), 296–297.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based approach*. New York: Guilford Publications.
- Heath, A. F., Colton, M., & Aldgate, J. (1994). Failure to Escape: A Longitudinal Study of Foster Children's Educational Attainment. *British Journal of Social Work*, 24(3), 241–260.
- Höfer, R., Sievi, Y., Straus, F., & Teuber, K. (2017). *Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit*. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinderdorf e. V. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (2017). *EVAS-Datenbericht 2016. Hilfeartenspezifischer Gesamtbericht – § 34*. Mainz: Eigenverlag.
- Kliche, H., & Täubig, V. (2019). *Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. (FGW). https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/66365/ssoar-2019-kliche_et_al-SchulBildung_in_den_Hilfen_zur.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2019-kliche_et_al-SchulBildung_in_den_Hilfen_zur.pdf [13.09.2021].
- Köngeter, S., Mangold, K., & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Köngeter, S., Schröder, W., & Zeller, M. (2016). The Drawback of Getting by – Implicit Imbalances in the Educational Support of Young People in and Leaving Care in Germany. In P. Mendes & P. Snow (Eds.), *Young People Transitioning from Out-of-Home Care. International Research, Policy and Practice* (pp. 173–196). London: Palgrave Macmillan.

- Kopp, J., & Lois, D. (2014). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse: Eine Einführung* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Lauterbach, W., Georg, W., & Fend, H. (2018). Nachhaltiger Aufstieg? Der Einfluss der Bildungsexpansion auf die schulische Bildungsqualifikation im Kontext dreier Generationen. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 116–129). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Lenhart, V. (2006). Humboldt heute – Das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In K. Kempter & P. Meusburger P. (Hrsg.), *Bildung und Wissensgesellschaft* (S. 33–58). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-29517-8_2.
- Mangold, K., & Rein, A. (2014). Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein? *Forum Erziehungshilfen*, 20(3), 141–146.
- Muir, S., Purtell, J., Hand, K., & Carroll, M. (2019). *Beyond 18: The longitudinal Study on Leaving Care. Wave 3 Research Report: Outcomes for young people leaving care in Victoria*. https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/1812_b18_wave_3_final_report.pdf [13.09.2021].
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202–214.
- Rogosa, D. (1980). Comparing nonparallel regression lines. *Psychological Bulletin*, 88(2), 307–321.
- Schild, B. (Hrsg.) (2017). *Fremdplatziert in der Bildungslandschaft. Förderung für Kinder und Jugendliche, die außerhalb der Herkunftsfamilie leben*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I., & O’Higgins, A. (2015). *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. <http://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/05/Linking-Care-and-Educational-Data-Overview-Report-Nov-2015.pdf> [13.09.2021].
- Sierwald, W., Weinhandl, K., Salzburger, V., & Straus, F. (2017). Wie Care Leaver den Weg in die Selbstständigkeit erleben. Erste Ergebnisse aus der SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung. *unsere jugend*, 69(1), 10–19.
- Sievers, B. (2018). *Erste Ergebnisse der Projektarbeit und Befragung von Care Leavern in der Jugend- und Wohnungslosenhilfe in Karlsruhe. Projekt „Gut begleitet ins Erwachsenenleben“. Übergangsmangement in und nach stationären Hilfen. Entwicklung & Transfer*. Karlsruhe: Sozialer Dienst.
- Sievers, B., Thomas, S., & Zeller, M. (2018). *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen*. Frankfurt a. M.: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH).
- Speck, K., & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen: Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. *Die Deutsche Schule*, 106(1), 9–29.
- Spies, A. (2018). Jugendhilfe als Kooperationspartnerin von Schule. Strukturmaßnahmen im Bildungssetting. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 755–770). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinbach, A., & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 20–32.
- Sting, S., Groinig, M., Hagleitner, W., & Maran, T. (2018). *Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“*. *Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821*. <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2019/03/bildungschancen-von-care-leavern-endbericht.pdf> [13.09.2021].
- Strahl, B. (2019). *Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Strahl, B., & Thomas, S. (2013). Care Leavers. Aus stationären Erziehungshilfen in die „Selbstständigkeit“. *unsere jugend*, 65(1), 2–11.
- Straus, F. (2011). Handlungsbefähigung als Konzept zur Stärkung junger Menschen. In Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.), *Fertig sein mit 18?* (S. 110–130). München: Eigenverlag.
- Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2018). Risk and resilience in the transition to adulthood from the point of view of care leavers and caseworkers. *Children and Youth Services Review*, 88, 135–140. <https://www.yated.org/wp-content/uploads/2020/06/risk-and-resilience-two-perspectives.pdf> [13.09.2021].
- Teuber, K. (2017). Der Capability Approach als Perspektive in stationären Hilfen. Heimerziehung als Befähigung. *Forum Erziehungshilfen*, 23(2), 78–82.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 979–994.
- Veith, H. (2015). Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 16–49). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wagner-Diehl, D., Kleber, B., & Kanitz, K. (Hrsg.) (2020). *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Zeller, M. (2012). *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Abstract: Adolescents in residential care systematically achieve lower levels of school and education qualifications. At the same time, they often attend a special-needs school. The present study first investigates the correlation with parental education level and then the extent to which age at admission to an 'SOS' residential care facility moderates the transmission effect. The data base for the analyses is a pooled sample (N = 279 from the survey dates 2011, 2014 and 2016) from the "SOS longitudinal study". It shows that parental education has an impact on special-needs school attendance. This transmission effect is reduced for children entering residential care before entering school, compared to older adolescents.

Keywords: Residential Care, Educational Disadvantage, Special-needs School, Transmission, SOS Longitudinal Study

Anschrift der Autorinnen

Dr. Veronika Salzburger, SOS-Kinderdorf e. V.,
Sozialpädagogisches Institut (SPI),
Renatastraße 77, 80639 München, Deutschland
E-Mail: veronika.salzburger@sos-kinderdorf.de

Ulrike Mraß, MPH,
Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP),
Ringseisstr. 8, 80337 München, Deutschland
E-Mail: mraass@ipp-muechen.de