

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Muttenz

Selbstbestimmung durch Bildung im Kontext der stationären Jugendhilfe

Welchen bildungsrelevanten Beitrag kann die stationäre Jugendhilfe unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses leisten und inwiefern kann dadurch die Selbstbestimmung der Klientel gefördert werden?

Bachelor Thesis vorgelegt von
Deborah Berger
15-633-258

Eingereicht bei
Dr. Christine Matter
Muttenz, im Dezember 2019

Abstract

Die vorliegende Arbeit erörtert unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses, inwiefern die stationäre Jugendhilfe als Bildungsort verstanden werden kann. Aufgrund der Erkenntnis, dass Bildung hinsichtlich der Ermöglichung von Selbstbestimmung eine essentielle Voraussetzung darstellt, liegt der vorliegenden Arbeit die Annahme zugrunde, dass eine bildungstheoretische Erörterung das bisweilen diffus anmutende sozialpädagogische Leitprinzip der Förderung von Selbstbestimmung der Klientel konkretisieren kann. Folglich geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, welchen bildungsrelevanten Beitrag die stationäre Jugendhilfe unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses zu leisten vermag und inwiefern dadurch die Selbstbestimmung der Klientel gefördert werden kann.

Die formulierte Fragestellung wird anhand einer fundierten und breit angelegten Bearbeitung deutschsprachiger Fachliteratur sowie mittels deren Ergänzung durch das Praxiswissen der Autorin erörtert. Ausgehend von einer Gegenüberstellung dreier Bildungskonzepte wird die bildungstheoretische Verortung des Selbstbestimmungsbegriffs herausgearbeitet. Die jeweilige Bildungsperspektive und deren Selbstbestimmungsbezug wird auf das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe übertragen. Dies führt wiederum zu Erkenntnissen über den Bildungsgehalt der stationären Jugendhilfe und im Zuge dessen zu theoretisch fundierten Ansatzpunkten, wie das Leitprinzip der Selbstbestimmung im Kontext der stationären Jugendhilfe konkret angestrebt und gefördert werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Herleitung der Fragestellung	1
1.2	Erkenntnisinteresse und Relevanz für die Soziale Arbeit	4
1.3	Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	5
2	Begriffserklärung	7
2.1	Kontext stationäre Jugendhilfe	7
2.2	Bildung	8
2.2.1	Bildung – Erziehung – Sozialisation	8
2.2.2	Formale, non-formale und informelle Bildung	10
2.2.3	Erweitertes Bildungsverständnis und lokale Bildungslandschaften	11
2.2.4	Bildung im Kontext der stationären Jugendhilfe	12
2.3	Selbstbestimmung	13
2.3.1	Eine begriffliche Annäherung	14
2.3.2	Selbstbestimmung als Leitprinzip der Sozialen Arbeit	17
2.3.3	Selbstbestimmung im Kontext der stationären Jugendhilfe	19
3	Theoretische Bildungskonzepte	21
3.1	Bildung als Aneignung der Welt	22
3.1.1	Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff	25
3.1.2	Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe	26
3.2	Soziale Bildung	29
3.2.1	Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff	32
3.2.2	Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe	33
3.3	Bildung als Subjektbildung	37
3.3.1	Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff	40
3.3.2	Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe	41
4	Fazit und Beantwortung der Fragestellung	46
5	Literaturverzeichnis	52

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Herleitung der Fragestellung

Seit geraumer Zeit scheint das Thema Bildung wiederkehrend als zentraler Gegenstand im gesellschaftlichen und politischen Diskurs aufzutreten (vgl. Thiersch 2011: 206). Bei der Durchsicht diverser Fachliteratur wird deutlich, dass der Begriff der Bildung vielfältige Bedeutungsebenen umfasst und je nach Betrachtungspunkt auch unterschiedliche Verwendung erfährt. Die Verortung des Begriffs in mehreren Disziplinen sowie unterschiedliche bildungstheoretische Zugänge erschweren wiederum die Formulierung einer einheitlichen Definition. Thiersch bezeichnet Bildung in diesem Zusammenhang als einen „Containerbegriff“ (2011: 207).

Es lässt sich festhalten, dass der Begriff Bildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts tendenziell als vages Synonym für Schule und Unterricht, für Qualifizierung und Wissen sowie für den Erwerb von Abschlüssen und Zertifikaten verwendet wurde (vgl. Rauschenbach 2009a: 29). Wird von einem solchen Bildungsverständnis ausgegangen, so liegt das Augenmerk vorwiegend auf formellen Lernprozessen, die in klassischen Bildungseinrichtungen wie Schulen, Hochschulen oder Universitäten stattfinden (vgl. Scherr 2002: 94).

Ausgelöst durch die Veröffentlichung der ersten OECD-Vergleichsstudie PISA zu Beginn der Jahrtausendwende wurde ein „neuer Bildungsdiskurs“ eröffnet, welcher vorerst besonders in Deutschland breite gesellschaftliche Diskussionen rund um den Bildungsbegriff auslöste (vgl. Walther 2012: 6). Nebst der neu erweckten gesellschaftlichen und politischen Präsenz der Thematik, hat der neue Bildungsdiskurs ferner dazu geführt, dass die Bildungsfrage auch spezifisch in Fachdiskursen der Sozialen Arbeit Einzug gehalten und dort neue Fragen und Entwicklungen aufgeworfen und initiiert hat (vgl. u.a. Andresen 2013: 21, Rauschenbach 2009b: 2010).

Die Kinder- und Jugendhilfe positionierte sich 2002 erstmals mit einer Veröffentlichung des Bundesjugendkuratoriums unter dem Titel „Bildung ist mehr als Schule!“ im neu entfachten Bildungsdiskurs (Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 2002b).

Der gemeinsamen Erklärung zufolge, sei Bildung „der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (ebd.: 1). Ferner wurde festgehalten, dass sich Bildungsprozesse nicht ausschliesslich im schulischen oder universitären Kontext vollziehen, wobei das Bildungspotenzial von Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen explizit betont wird (vgl. ebd.: 3).

Anknüpfend an diese Positionierung wurde unter anderem der Begriff der „lokalen Bildungslandschaften“ geprägt (vgl. Baier 2011: 97). Neben der formellen Bildung hebt das Konzept zusätzlich die Relevanz nicht-formeller sowie informeller Bildungsprozesse hervor (vgl. ebd.: 98). Im Hinblick auf das erweiterte Bildungsverständnis gewinnt auch die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsort an Relevanz und lässt sich folglich ebenfalls im Konzept der Bildungslandschaften verorten (vgl. ebd.).

Auch Rauschenbach knüpft an die Konzeption unterschiedlicher, zueinander in Bezug stehender Bildungsorte an und verweist in diversen Publikationen auf die Relevanz der „anderen Seite der Bildung“ und somit auf das Potenzial informeller Bildungsprozesse (u.a. Otto/Rauschenbach 2004). Die prominente Rolle der Schule als *die* zentrale Bildungsinstanz habe laut Rauschenbach dazu geführt, „dass andere Orte, Formen und Modalitäten der Bildung gar nicht mehr ins Blickfeld gerückt, dass diese mehr oder wenig systematisch unterbelichtet und unterschätzt worden sind“ (2007: 443).

Trifft diese Hypothese zu, wird einerseits die Dringlichkeit der Sichtbarmachung dieser „unbeachteten Seite der Bildung“ deutlich unterstrichen (ebd.), was durch das Konzept der lokalen Bildungslandschaften zumindest teilweise ermöglicht wird (vgl. u.a. Baier 2011: 97). Andererseits drängt sich die Frage auf, welche öffentlichen Bildungsangebote abseits der Schule bestehen und inwiefern diese die potenzielle Erzeugung von Ungleichheit aufgrund unterschiedlicher Zugänge zu Alltagsbildung ausgleichen können. Diese Fragestellung scheint gerade für die Praxis der Sozialen Arbeit, besonders für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, anknüpfungsfähig und relevant zu sein, da ihre Angebote und Dienstleistungen hier einen bedeutenden Beitrag leisten können.

Obschon sich aus diversen wissenschaftlichen Publikationen zum erweiterten Bildungsverständnis ableiten lässt, dass der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine gewisse Bildungsfunktion zugesprochen werden kann oder gar muss, scheint diese nicht abschließend geklärt. Für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe kommt charakteristisch hinzu, dass dieser eine weite Spannbreite an unterschiedlichen Dienstleitungen und Angeboten umfasst. Dies erhöht wiederum die Komplexität einer übergeordneten Reflexion der Bildungsfrage, da diese je nach Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe eine unterschiedliche Beantwortung und Bearbeitung erfährt.

Während sich in Bereichen wie der Schulsozialarbeit, in Kindertagesstätten oder in Projekten der offenen Jugendarbeit bereits eine breitere theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem erweiterten Bildungsverständnis beobachten lässt, scheint die Praxis der stationären Jugendhilfe noch deutlich weiter entfernt von der Klärung eines potenziellen Bildungsanspruchs.

Während Rauschenbach die Angebote der stationären Jugendhilfe „in struktureller Analogie zu den Familien“ eindeutig als „Bildungswelten“ versteht und diesen eine „genuine Bildungsaufgabe“ zuspricht (2009: 218), findet sich bei Kaiser die Beschreibung von Jugendhilfemassnahmen als „Sozialisationsorte, an denen die Voraussetzungen für Bildungsprozesse erst erworben werden sollen“ (2010: 38).

Scherr betont in diesem Zusammenhang, die Differenz zwischen dem Bewältigungsbegriff und Bildungsprozessen und argumentiert vor diesem Hintergrund, dass sich die „Jugendhilfe als Hilfe zur Lebensbewältigung“ im Vorfeld der Befähigung ihrer Klientel zur eigenaktiven Teilnahme an Bildungsprozessen befindet und folglich nicht als eigenständiger Bildungsort erachtet werden könne (2002, zit. in Kaiser 2010: 43).

Ferner schlägt Scherr das Konzept von Bildung als „Subjektbildung“ vor und formuliert das übergeordnete Verständnis von Bildung als „Emanzipation und Erweiterung von Autonomie“ (2002, zit. in: ebd.). Bildung sei eine „nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des Individuums“, die folglich nur angeregt und ermöglicht, nicht aber vermittelt werden könne, und zielt auf „Selbstbestimmung als Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen“ (ebd., zit. in ebd.: 42).

Daran anknüpfend lässt sich exemplarisch die enge Verflechtung zwischen dem erweiterten Bildungsverständnis und der Herausbildung von individueller Selbstbestimmung aufzeigen. Bildung lässt sich demnach als substanzielle Voraussetzung hinsichtlich der Ermöglichung von Selbstbestimmung verstehen.

Selbstbestimmung ist wiederum ein zentrales Leitprinzip der Sozialen Arbeit und wird somit in den meisten sozialpädagogischen Konzepten und Leitbildern der stationären Jugendhilfe als bedeutsamer handlungsleitender Begriff aufgeführt (vgl. AvenirSocial 2014: o.S.). Nach Wahrnehmung der Autorin der vorliegenden Arbeit haftet dem Leitprinzip der Selbstbestimmung jedoch eine gewisse Unschärfe an, was sich darin äussert, dass die konkreten Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Zielformulierung tendenziell wenig greifbar scheinen.

Es wird vermutet, dass das erweiterte Bildungsverständnis ein bedeutendes Potenzial in sich birgt, den Terminus der Selbstbestimmung fachlich fundiert zu konkretisieren und im Zuge dessen für das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe nutzbar zu machen. Aufgrund der dargelegten Ausgangslage und der daraus resultierenden Annahme wird folgende Fragestellung formuliert:

Welchen bildungsrelevanten Beitrag kann die stationäre Jugendhilfe unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses leisten und inwiefern kann dadurch die Selbstbestimmung der Klientel gefördert werden?

1.2 Erkenntnisinteresse und Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist seit vier Jahren im Bereich der stationären Jugendhilfe tätig. Im Rahmen dieser mehrjährigen beruflichen Erfahrung konnte beobachtet werden, dass sich die oben skizzierte Unschärfe hinsichtlich der Bildungsfrage sowie der Möglichkeiten zur Förderung von Selbstbestimmung auch in der dort erlebten Praxis widerspiegelt; obschon aus Perspektive des erweiterten Bildungsverständnisses angenommen werden kann, dass das Setting einer stationären Wohngruppe unterschiedliche bildungsrelevante Gelegenheiten bietet, lässt sich sowohl teamintern als auch auf konzeptioneller Ebene kein Diskurs über eine potenzielle Bildungsfunktion beobachten. Dies ist deshalb bezeichnend, da sowohl auf rechtlicher Ebene als auch in konkreten pädagogischen Konzepten der stationären Jugendhilfe klare Zielrichtungen formuliert werden, die auf einen impliziten Bildungsauftrag im Sinne des erweiterten Bildungsverständnisses verweisen.

So findet sich das Recht auf Bildung in der UN-Kinderrechtskonvention verankert, in welchem sich die Vertragsstaaten unter anderem dazu verpflichten, die Bildung des Kindes darauf zu richten „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (UNICEF 2016: o.S., Art. 29).

So versteht das Erziehungsdepartement den Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe unter anderem darin, „einen Beitrag zur aktiven Gestaltung von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen“ zu leisten, jedoch werden die genannten Begriffe nicht weiter konkretisiert (Kommission Ergänzende Hilfen zur Erziehung Basel-Stadt und Basel-Landschaft 2018: 6).

Dazu passend, findet sich im pädagogischen Konzept einer ausgewählten Wohngruppe der stationären Jugendhilfe das übergeordnete Ziel der Leistungserbringung, welches darauf ausgerichtet sei, eine „gesunde Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu unterstützen, sodass es Fähigkeiten erwirbt, um zu einem selbstbestimmten, unabhängigen und aktiven Mitglied der Gesellschaft heranzuwachsen“ (familea 2018: 4).

Diese exemplarisch aufgeführten Eckpunkte hinsichtlich Auftrag und Zielsetzung verdeutlichen, dass die Leistungserbringung der stationären Jugendhilfe ein breites Aufgabenspektrum umfasst, dessen Realisierung einen konkreten Bildungsbezug voraussetzen scheint. Dies wiederum unterstreicht die Relevanz, die bislang nur unzulänglich geklärte Bildungsfrage im Kontext der stationären Jugendhilfe fundierter zu erörtern und im Zuge dessen deren Potenzial hinsichtlich der Förderung von Selbstbestimmung zu ergründen.

Es wird die Annahme verfolgt, dass eine bildungstheoretische Erörterung das Bewusstsein über eine potenzielle Bildungsfunktion schärfen und im Zuge dessen zu einer teilweisen

Neuausrichtung des professionellen Handelns im Kontext der stationären Jugendhilfe beitragen könnte. Ferner wird vermutet, dass die Klärung der Bildungsfrage eine fachlich fundierte Folgerung handlungsleitender Ansatzpunkte ermöglicht, die hinsichtlich der Realisierung von übergeordneten Zielvorstellungen wie Förderung von Selbstbestimmung oder Unabhängigkeit der Klientel begünstigend wirken.

Da das erweiterte Bildungsverständnis, wie bereits dargelegt, eine enge Verwobenheit mit dem Begriff der Selbstbestimmung aufweist, soll dieser im Zuge der beabsichtigten Erörterung einer potenziellen Bildungsfunktion genauer beleuchtet werden. Unter der Annahme, dass Bildung hinsichtlich der Ermöglichung von Selbstbestimmung eine essentielle Voraussetzung darstellt, besteht das Interesse einerseits darin, die bildungstheoretische Verortung des Begriffs herauszuarbeiten. Andererseits gilt es zu prüfen, inwiefern davon ausgehend konkrete und praxisrelevante Hinweise hinsichtlich der Förderung von Selbstbestimmung der jugendlichen Klientel abgeleitet werden können.

1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Bei der vorliegenden Thesis handelt es sich um eine Theoriearbeit. Die formulierte Fragestellung wird anhand einer fundierten und breit angelegten Bearbeitung der relevanten deutschsprachigen Fachliteratur sowie mittels deren Ergänzung durch das Praxiswissen der Autorin erörtert.

Nachdem vorgängig bereits die Einführung in die Thematik, eine Eingrenzung sowie die Relevanz der Fragestellung für die Soziale Arbeit dargelegt wurde, folgt im Weiteren eine Konkretisierung der zentralen Begrifflichkeiten beginnend mit der Skizzierung des sozialpädagogischen Handlungsfeldes, auf welche sich die zu erörternde Fragestellung bezieht. Anschliessend wird der Begriff der Bildung umrissen, um einen verständnisbezogenen Grundstein für die weitere Bearbeitung der Fragestellung zu legen. Die Konkretisierung mündet in der differenzierten Darlegung eines erweiterten Bildungsverständnisses, welches ein zentraler Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit darstellt.

In einem weiteren Schritt folgt eine begriffliche Annäherung an den Terminus der Selbstbestimmung. Dieser wird vorerst in einem übergeordneten Sinn erörtert und dem Begriff der Autonomie gegenübergestellt. Daran anknüpfend folgt ein Transfer auf den Bereich der Sozialen Arbeit und im Zuge dessen die Verdeutlichung der Relevanz des Begriffs für den sozialpädagogischen Kontext. Hierbei wird Selbstbestimmung als Leitprinzip der Sozialen Arbeit dargelegt und davon ausgehend ein spezifischer Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe abgeleitet.

Nach der Darlegung der zentralen Begrifflichkeiten erfolgt eine Gegenüberstellung dreier Bildungskonzepte, welche alle im Bereich des erweiterten Bildungsverständnisses zu verorten sind und in ihrer theoretischen Ausarbeitung gleichwohl unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Ausgehend von den einzelnen Konzepten wird jeweils ein Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff herausgearbeitet, um diesen aus einem konkreten Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses weiter zu fundieren.

Nach der Bezugnahme zum Terminus der Selbstbestimmung wird für jedes Konzept jeweils ein Praxistransfer dargelegt, in welchem die jeweilige Bildungsperspektive und deren Selbstbestimmungsbezug auf das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe übertragen wird. Dies führt wiederum zu Erkenntnissen über den Bildungsgehalt der stationären Jugendhilfe und im Zuge dessen zu theoretisch fundierten Hinweisen, wie das Leitprinzip der Selbstbestimmung im Kontext der stationären Jugendhilfe angestrebt und gefördert werden kann.

Der Schlussteil umfasst eine kritische Diskussion der zentralen Erkenntnisse sowie deren Verdichtung, was wiederum in der Beantwortung der Fragestellung und einer Praxisempfehlung für Wohngruppen der stationären Jugendhilfe mündet.

2 Begriffserklärung

2.1 Kontext stationäre Jugendhilfe

Im Folgenden wird der Kontext der stationären Jugendhilfe sowie die formalen Kriterien der Leistungserbringung umrissen. Dadurch soll ein grober Einblick in die gegebenen Rahmenbedingungen, welche die professionelle Tätigkeit umspannen, ermöglicht werden. Ferner dient die Konkretisierung des Handlungsfeldes der Eingrenzung, indem spezifische Kontextmerkmale aufgeführt werden, welche sich für die Bearbeitung der Fragestellung wiederum als relevant erweisen.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, welches sich wiederum aus verschiedenen Teilbereichen zusammensetzt. Einer dieser Teilbereiche sind die ergänzenden Hilfen zur Erziehung, zu welchem unter anderem die Heimerziehung respektive die stationäre Jugendhilfe zählt.

Auch der Bereich der stationären Jugendhilfe weist wiederum unterschiedliche Settings auf, welche in gewissen Kriterien wie Zielgruppe, Interventionsdauer oder Freiwilligkeit variieren. Übergeordnet lässt sich die Heimerziehung jedoch als „eine auf befristete Dauer angelegte Übernahme der Verantwortung für die Erziehungs- und Entwicklungsbegleitung junger Menschen durch spezialisierte Organisationen“ verstehen (Kommission Ergänzende Hilfen zur Erziehung Basel-Stadt und Basel- Landschaft 2018: 15).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird auf ein spezifisches Setting der stationären Jugendhilfe Bezug genommen, welches aufgrund der Praxiserfahrung der Autorin gewählt wurde. Hierbei handelt es sich um eine sozialpädagogische Wohngruppe des Kantons Basel-Stadt. Das Angebot richtet sich an normalbegabte Jugendliche beiderlei Geschlechts im Alter von 14 bis 18 Jahren mit sozialpädagogischer Indikation und externer Tagesstruktur. Eine sozialpädagogische Indikation ist dann gegeben, wenn Jugendliche aus sozialen Gründen und/oder aufgrund ihres Verhaltens nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können bzw. wenn diese bei Verbleib in der Familie in ihrer Entwicklung gefährdet sind.

Die Einweisungen sind im zivilrechtlichen Bereich zu verorten und erfolgen mehrheitlich durch den Kinder- und Jugenddienst (KJD) oder durch die zuständige Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB).

Laut einem Bericht der Kommission Ergänzende Hilfen zur Erziehung werden rund zwei Drittel aller Platzierungen im zivilrechtlichen Bereich ohne rechtliche Verfügung erbracht (vgl. 2018: 9), was die Autorin der vorliegenden Arbeit in ihrer Praxisorganisation bestätigt sieht. In diesen Fällen wird die Massnahme in Übereinkunft zwischen dem zuständigen Kinder- und Jugenddienst, den Erziehungsberechtigten und dem oder der Jugendlichen aufgelegt (vgl. ebd.).

Das Setting der Wohngruppe versteht sich als Ergänzung zur elterlichen Sorge. Im Zentrum des pädagogischen Handelns stehen das Wohl und der Schutz der bzw. des Jugendlichen sowie die Förderung von Selbstverantwortung mit dem Ziel der Rückkehr in die Familie oder der Entlassung in die Selbständigkeit. Die Förderung zielt unter Berücksichtigung der im Betreuungsvertrag vereinbarten Ziele auf die Stärkung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz der bzw. des Jugendlichen. Die Förderung im Alltag basiert auf einer kontinuierlichen Beziehungsarbeit. Neben aktiv gestalteten Beziehungsangeboten seitens des Betreuungsteams wird der Kontakt der bzw. des Jugendlichen zum Familiensystem sowie zu anderen relevanten Bezugssystemen, wie Vereine oder Peers, gefördert und unterstützt, sofern dieser für als entwicklungsfördernd eingeschätzt wird.

Die Interventionsdauer umfasst in der Regel zwischen zwei bis vier Jahren und die Mehrheit der Jugendlichen, die die Wohngruppe verlassen, wechseln in eine selbständige oder eine ambulant begleitete Wohnform.

2.2 Bildung

Im Folgenden wird der Begriff der Bildung beleuchtet, um ein grundlegendes Verständnis herauszuarbeiten, welches als Fundament für die weitere Bearbeitung der Fragestellung dient. Eingangs werden die Begriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation einander gegenübergestellt, um deren Abgrenzung ersichtlich zu machen. Anschliessend erfolgt eine Differenzierung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung, welche verdeutlicht, dass sich Bildungsprozesse an unterschiedlichen Orten und unter dem Einwirken unterschiedlicher Modalitäten vollziehen. Daran anknüpfend wird auf die damit verbundene Position eines erweiterten Bildungsverständnisses und auf den Begriff der lokalen Bildungslandschaften eingegangen. Abschliessend erfolgt der Transfer des bis dahin erlangten Erkenntnisgewinns auf den Kontext der stationären Jugendhilfe.

2.2.1 Bildung – Erziehung – Sozialisation

Die Begriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation können als Trias verstanden werden, deren begriffliche Trennschärfe aufgrund der engen Verwobenheit teilweise zu verschwimmen scheint (vgl. Grundmann 2017: 63).

Sozialisation wird allgemein gefasst „als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt“ verstanden (Niederbacher/Zimmermann 2011: 15). Insofern lässt sich Sozialisation als interaktiver Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft auffassen, in dem „Wissen, Orientierungsmuster, Werte und Normen erworben und relative Handlungsfähigkeit hergestellt werden“ (Griese 2010: 270). Folglich umfasst

der Prozess der Sozialisation unterschiedliche Teilbereiche, wobei sich eine inhaltliche Konkretisierung anhand der Begriffe Erziehung und Bildung vornehmen lässt (vgl. Grundmann 2017: 64f.):

Während die angesprochene Notwendigkeit der „Sozialintegration“ vorwiegend auf Erziehung beruht, scheint individuelle Handlungsfähigkeit aus Bildungsprozessen zu resultieren (ebd.: 65). Um diese Anschauung inhaltlich zu fundieren, werden im Folgenden die beiden Termini Bildung und Erziehung beleuchtet.

Erziehung fokussiert das wechselseitige Verhältnis zwischen einer Erziehungsperson und einem oder einer zu Erziehenden, wobei die Absicht besteht, die lernende Person durch das Erreichen festgelegter Erziehungsziele aus dem Verhältnis zu lösen und in die Selbstständigkeit zu entlassen (vgl. ebd.).

Aus dieser Perspektive betrachtet, kann die Erziehungsperson als Subjekt verstanden werden, das gestaltend auf die zu erziehende Person als Objekt einwirkt, was wiederum durch deren Vorsprung hinsichtlich Erfahrung, Reife und Wissen legitimiert wird (vgl. ebd.). Erziehung sei demnach die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften durch eine Bezugsperson mit dem Ziel der Integration in bestehende gesellschaftliche oder soziale Strukturen (vgl. ebd.: 68). Folglich verlaufen Erziehungsprozesse innerhalb vordefinierter Bezugsrahmen und weisen einen formenden Charakter auf.

Der Begriff der Bildung kann ebenfalls mit Prozessen der Formung und Gestaltung assoziiert werden (vgl. ebd.: 72). Kontrastierend zum Erziehungsbegriff legt eine bildungsorientierte Perspektive den Fokus jedoch verstärkt auf die Selbsttätigkeit des Individuums (vgl. Lederer 2015: 38). Bildung kann so gesehen als „Herausbildung von individuellen Handlungsweisen durch soziale Austauschprozesse“ (Grundmann 2017: 72) verstanden werden, wobei der selbsttätige Prozess der „Verwandlung von Informationen in subjektiv bedeutsames Wissen“ hervorgehoben wird (Hierdeis 2003, zit. nach Lederer 2015: 39).

Folglich zeigen sich die unterschiedlichen Ausrichtungen der beiden Begrifflichkeiten besonders deutlich in der Differenzierung zwischen Selbst- und Fremdbezüglichkeit des sozialen Handelns (vgl. Grundmann 2017: 72).

Es ist davon auszugehen, dass Bildung durch Erziehung mitbedingt ist, jedoch geht eine so skizzierte Bildungsperspektive weit über den Erziehungsbegriff hinaus (vgl. ebd.: 72f.): Während Erziehung ihre Bedeutung vorwiegend in der Reproduktion normativer Prägungen von Individuen entfaltet, umspannt Bildung den weitergehenden Prozess der Infragestellung gewisser Handlungsimperative sowie der daraus resultierenden individuellen Aneignung von Orientierungs- und Handlungswissen (vgl. ebd., Lederer 2015: 38f.).

2.2.2 Formale, non-formale und informelle Bildung

Formale Bildungsprozesse folgen einer klaren Struktur und vollziehen sich üblicherweise in staatlichen Bildungsinstitutionen, wie Schulen, Ausbildungsstätten oder Universitäten. Solche Bildungsprozesse verlaufen in der Regel geplant, orientieren sich an klar definierten Bildungszielen und weisen somit einen hohen Grad an Formalisierung auf (vgl. Harring/Witte/Burger 2016: 17). Ferner wird der Bildungserfolg üblicherweise überprüft, bewertet und gegebenenfalls zertifiziert (vgl. Rohlfs 2011: 37).

Non-formale Bildung hingegen findet vorwiegend im Rahmen freiwilliger Freizeitangebote oder in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe statt (vgl. Baier 2011: 97). Das Bundesjugendkuratorium geht von einem weit gefassten Verständnis aus und definiert non-formale Bildung als „jede Form organisierter Bildung und Erziehung (...), die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (2001, zit. nach Rohlfs.: 2011: 38).

Demzufolge weisen auch Orte der non-formalen Bildung eine institutionelle Strukturiertheit auf, jedoch basiert deren Nutzung auf freiwilliger Basis. Folglich wird der Aspekt der Freiwilligkeit als relevantes Differenzierungsmerkmal hervorgehoben (vgl. Harring et al. 2016: 17). Ferner wird non-formale Bildung in der Regel nicht im Kontext des formalen Schulsystems verortet und ist somit auch weniger häufig an eine Zertifizierung gekoppelt (vgl. Rohlfs 2011: 37f.).

Informelle Bildung, als dritte Dimension eines so skizzierten Bildungsbegriffs, vollzieht sich vorwiegend im alltäglichen Kontext, wie beispielsweise innerhalb der Familie oder im Austausch mit Gleichaltrigen (vgl. Baier 2011: 97f.). Informelle Bildungsprozesse sind in der Regel nicht institutionell organisiert und weisen folglich das geringste Mass an Strukturiertheit auf. Ferner ist informelle Bildung dadurch gekennzeichnet, dass sie meist „ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt“ verläuft (Rauschenbach et.al 2004, zit. nach Rohlfs 2011: 39).

Thiersch (2004: 237) weist darauf hin, dass die eindeutige Trennschärfe der drei Dimensionen in der Praxis so nicht vorzufinden sei. Auch in formalen Bildungsinstitutionen können sich so beispielsweise non-formale sowie informelle Bildungsprozesse ereignen, was auf gewisse Überschneidungen verweist. Obschon die drei Dimensionen in ihrer Reinform wohl kaum auftreten, kann davon ausgegangen werden, dass sich zumeist eine überwiegende Tendenz erkennen lässt, anhand welcher eine grobe Zuordnung vorgenommen werden kann.

Kritische Perspektiven vertreten die Position, dass die Unterscheidung einer formalen, non-formalen und informellen Dimension, weiterhin eine besondere Relevanz formaler Bildung und somit eine Abwertung der anderen Dimensionen impliziert (vgl. Rohlfs 2011: 38, Deinet/Reutlinger 2014: 21).

Im Wissen darum, dass den Begrifflichkeiten durchaus eine gewisse Unschärfe anhaftet, orientiert sich die vorliegende Arbeit jedoch an der Auffassung, dass eben diese Differenzierung dazu beitragen kann, das Bewusstsein über ein erweitertes Bildungsverständnis zu schärfen und im Zuge dessen die Anerkennung um die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Facetten von Bildung zu unterstützen.

2.2.3 Erweitertes Bildungsverständnis und lokale Bildungslandschaften

Im Anschluss an die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2002 hat sich ein Diskurs entfacht, der einer Engführung des Bildungsbegriffs auf schulische Wissensvermittlung entgegenzuwirken versuchte und folglich dem erweiterten Bildungsverständnis eine breitere Popularität verschaffte (vgl. Rauschenbach 2009b: 210).

Gerade durch darauffolgende Veröffentlichungen des Bundesjugendkuratoriums hielt der Fachdiskurs um einen umfassenden Bildungsbegriff in zunehmendem Masse auch im Bereich der Sozialen Arbeit, spezifisch im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, Einzug (vgl. ebd.). Im Rahmen der „Leipziger Thesen“ beschreibt das Bundesjugendkuratorium (2002a: o.S.) Bildung als „den umfassenden Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“.

Insofern wird deutlich, dass ein so skizziertes Bildungsverständnis weit mehr umfasst als die Institution Schule zu vermitteln vermag. Dieser Auffassung folgend, rücken andere Bildungsorte und –gelegenheiten verstärkt in den Fokus, was die Relevanz einer gleichwertigen Berücksichtigung formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse verdeutlicht.

Die schweizerische «Arbeitsgruppe Umfassende Bildung» (2012: 2) schliesst sich diesem Diskurs an und kritisiert gut zehn Jahre nach der ersten PISA-Studie, dass die „Hoheit über die Bildung“ nach wie vor bei den Schulen liegt, weshalb ausserschulische Bildungsorte zu wenig Beachtung erfahren würden. Die Arbeitsgruppe versteht umfassende Bildung als „Weg zur Mündigkeit und Selbstbestimmung und (...) die lebenslange Entwicklung von Kompetenzen in einem umfassenden Sinn“ (ebd.: 4).

Bezugnehmend auf den Leitgedanken eines wie oben skizzierten erweiterten Bildungsverständnisses wurde das Konzept der lokalen Bildungslandschaften etabliert. Die Absicht besteht darin, die Vielfalt potentieller Bildungsorte, wie Schule, Freizeitangebote oder Familie, darzustellen und miteinander in Verbindung zu setzen (vgl. Baier 2011: 97). Folglich werden nebst der formellen Bildung auch nicht-formelle sowie informelle Bildungsprozesse beleuchtet, was eine differenziertere Betrachtungsweise ermöglicht (vgl. ebd.).

Das Konzept könne als Hintergrundfolie für die Analyse individueller Bildungsprozesse herangezogen werden, indem der Frage nachgegangen wird, an welchen Orten sich Kinder und Jugendliche aufhalten und wie deren Bildungsqualität einzuschätzen ist (vgl. ebd.: 98). Die Bildungsqualität wird dahingehend bewertet, inwiefern der jeweilige Ort einen „positiven Beitrag zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ zu leisten vermag (ebd.).

2.2.4 Bildung im Kontext der stationären Jugendhilfe

In den oben dargelegten Ausführungen zum Bildungsbegriff wurden indirekt bereits unterschiedliche Bezüge zwischen dem Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe und dem Bildungsbegriff impliziert.

Im eingangs dargelegten Versuch, die Begrifflichkeiten Bildung, Erziehung und Sozialisation genauer zu differenzieren, wurde deren enge Verflechtung deutlich. Gerade die begriffliche Verknüpfung von Bildung und Erziehung scheint sich im Kontext der stationären Jugendhilfe zu widerspiegeln und gleichermassen zu einer gewissen Unschärfe in der Skizzierung des professionellen Tätigkeitsprofils beizutragen.

Exemplarisch lässt sich Treptow (2009: 17) nennen, der ausgehend vom Begriff der Erziehung zwei Positionen hinsichtlich der Bildungsfrage im Kontext der stationären Jugendhilfe skizziert: Auf der einen Seite wird darauf verwiesen, dass die Erziehung bereits durch ihre begriffliche Verankerung, wie *Heimerziehung* oder Hilfen zur *Erziehung*, eindeutig als Hauptaufgabe der stationären Jugendhilfe zu verstehen sei, weshalb die Frage nach der Bildung im Kontext der stationären Jugendhilfe zuweilen eher Skepsis auslöse. Dieser Position zufolge lasse sich der Bildungsbezug der Heimerziehung vorwiegend auf das Verhältnis zur Schule und auf schulbezogene Unterstützungsleistungen beschränken (vgl. ebd.: 20).

Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass das Recht auf Erziehung erst dann verwirklicht sei, wenn diese auf „das selbständige Zurechtkommen im Alltag“ ziele im Sinne einer „Lebensbewältigung, die nicht nur reaktiv, sondern auf Lebensgestaltung angewiesen ist“ (ebd.: 19). Dies wiederum sei durch Erziehung alleine nicht zu erreichen, weshalb eine Heimerziehung ohne spezifischen Bildungsbezug eine Art „halbierte Pädagogik“ wäre (ebd.). Voigtsberger (2018) greift diese Überlegung ebenfalls auf und spricht in diesem Zusammenhang von einem „verwobenen Verhältnis“ zwischen Erziehung und Bildung (ebd.: 263). Demzufolge könne Heimerziehung bereits als Bildungsort eigener Art verstanden werden (vgl. ebd.: 20).

Anknüpfend an die Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung kann die stationäre Jugendhilfe als spezielle Form non-formaler Bildung verstanden

werden. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass sich im Kontext einer stationären Wohngruppe auch diverse informelle Bildungsprozesse ereignen, die besonders aus dem sozialen Miteinander, also dem Austausch und der Auseinandersetzung sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit den sozialpädagogischen Betreuungspersonen, resultieren.

Dem Konzept der lokalen Bildungslandschaften ist ferner zu entnehmen, dass an die Stelle des Bildungsortes der Familie gegebenenfalls auch eine stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe treten kann, was auf deren potentielle Funktion als Bildungsort verweist (vgl. Baier 2011: 98).

Welcher Auftrag der stationären Jugendhilfe unter diesem Blickwinkel zukommt und wie deren „Beitrag zur Förderung von Persönlichkeitsentwicklung“ konkret aussehen könnte, bleibt auf Grundlage des Konzepts jedoch vage (Baier 2011: 98). Dies scheint unter anderem darin zu gründen, dass der Bildungsbegriff, abgesehen von der Differenzierung einer formalen, non-formalen und informellen Dimension, im genannten Konzept keine weitere Konkretisierung erfährt (vgl. Walther 2012: 9).

Aus der Perspektive des genannten Konzepts lässt sich zudem die Annahme formulieren, dass Jugendliche, die in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe leben, tendenziell in eine weniger qualitätsvolle Landschaft persönlichkeitsfördernder Bildungsorte eingebettet sind. Trifft dies zu, so kommt der stationären Jugendhilfe, die im Rahmen der Fallführung üblicherweise als vermittelnde Instanz innerhalb eines Hilfesystems agiert, zudem die Aufgabe zu, andere Bildungsorte dahingehend zu analysieren und unterstützen, dass diese ihre Bildungsqualität steigern können.

Diese Argumentation würde für die stationäre Jugendhilfe eine doppelte Funktion begründen: Einerseits lässt sie sich als eigenständiger Bildungsort verstehen, andererseits kann sie andere Bildungsorte, wie Familie, Schule oder Freizeitvereine, idealerweise dazu anregen, ihre Voraussetzungen für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu verbessern.

2.3 Selbstbestimmung

Ähnlich wie der Bildungsbegriff findet auch der Begriff der Selbstbestimmung aufgrund seiner Mehrdimensionalität vielfältige Verwendung und lässt sich folglich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. In den anschließenden Ausführungen wird versucht einen begrifflichen Orientierungsrahmen zu skizzieren.

Eingangs wird auf den Terminus der Autonomie eingegangen, wobei bewusst eine bestimmte theoretische Perspektive herausgegriffen und beleuchtet wird, welche als Ausgangspunkt für die weiteren Analysen der vorliegenden Arbeit hilfreich scheint.

Im Wissen darum, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge gibt, den Autonomiebegriff theoretisch zu skizzieren, wird im Folgenden nicht der Anspruch erhoben, diese einander gegenüber zu stellen oder in ihrer Variationsbreite abschliessend abzubilden. Vielmehr wird bewusst ein theoretischer Zugang fokussiert, welcher sich aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff der Selbstbestimmung gleichsetzen lässt.

Nach der begrifflichen Annäherung wird ein Bezug zum Bereich der Sozialen Arbeit hergestellt, indem Selbstbestimmung als Leitprinzip der professionellen Tätigkeit dargelegt wird. Daran anknüpfend erfolgt eine Überleitung zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe, um den Selbstbestimmungsbegriff spezifisch zu kontextualisieren.

2.3.1 Eine begriffliche Annäherung

Die Komplexität des Selbstbestimmungsbegriffs ergibt sich aus der engen Verwobenheit mit anderen Termini wie Emanzipation, Mündigkeit, Freiheit oder Autonomie (vgl. Waldschmidt 2012: 18). Gerade letzterer wird in der Literatur vermehrt synonym mit dem Begriff der Selbstbestimmung verwendet obschon sich bei genauerer Analyse gewisse inhaltliche Nuancierungen vermuten lassen (vgl. u.a. Lob-Hüdepohl 2010: 126). Gleichwohl lassen sich auch diverse theoretische Positionierungen finden, die keine eindeutige begriffliche Differenzierung vornehmen.

Bei Rössler (2017: 14) finden sich so beispielsweise Hinweise auf eine synonyme Verwendung von Autonomie und Selbstbestimmung. Auch Nagl-Docekal (2010: 33) formuliert Argumentationslinien, die eine Gleichsetzung der beiden Termini implizieren. Ebenso verweisen unterschiedliche Definitionen in diversen pädagogischen Lexika auf eine synonyme Verwendung der beiden Begrifflichkeiten (vgl. u.a. Meyer-Drawe 2010: 39, Barz 2007: 51). Auffallend scheint, dass der Terminus der Autonomie in der Fachliteratur eine deutlich höhere Präsenz aufweist, was sich unter anderem in der vielfältigen Verwendung des Begriffs in unterschiedlichen Bereichen und Disziplinen widerspiegelt. Der Begriff der Selbstbestimmung hingegen wird tendenziell eher nachrangig oder als Verweis auf den Terminus Autonomie genannt, und findet auffallend häufig im Kontext von Behinderung und Beeinträchtigung, beispielweise in der heilpädagogischen Literatur, seine Verwendung.

Etymologisch betrachtet, wird deutlich, dass sich der Begriff der Autonomie im Laufe der Geschichte teilweise gewandelt oder neue Bedeutungsebenen erreicht hat. Der Begriff stammt aus dem Griechischen und lässt sich als Selbstgesetzgebung übersetzen (vgl. Zoglauer 2010: 11). In seinen Ursprüngen ist der Terminus der Autonomie im politischen Kontext zu verorten, wo die inhaltliche Ausrichtung vorwiegend der Unabhängigkeit politischer Gemeinschaften galt (vgl. ebd.).

Nebst dem politisch-rechtlichen Sinngehalt, welcher nach wie vor bedeutsam ist, hat der Begriff im Laufe der Zeit auch im philosophischen Diskurs Einzug gehalten. Dies wiederum ist massgeblich auf Immanuel Kant zurückzuführen, welcher Autonomie als Schlüsselbegriff der Moralphilosophie prägte (vgl. Lob-Hüdepohl 2007: 126). Aus dieser Perspektive betrachtet, findet sich die Idee der Selbstgesetzgebung vom politisch-rechtlichen Kontext auf das menschliche Individuum übertragen (vgl. Zoglauer 2010: 12).

Folglich skizziert Kant das Subjekt als selbstgesetzgebend und fokussiert im Zuge dessen die Eigenschaft des menschlichen Willens (vgl. ebd.). Dieser Auffassung folgend, ist der Autonomiebegriff eng an moralisches Handeln sowie an die Vernunft gekoppelt (vgl. Lob-Hüdepohl 2007: 127). Der Mensch wird hier als „vernunftbegabtes Wesen“ verstanden, welches sich aus eigener Einsicht und Willenskraft an Gesetze moralischen Handelns bindet, was wiederum die Würde des Menschen begründet (vgl. ebd.: 126f.).

Neuere Auffassungen, die vielfach an die Überlegungen Kants anschliessen, gehen über die moralisch geprägte Ausrichtung hinaus und orientieren sich am weiter gefassten Begriff der „personalen Autonomie“ (Rössler 2017: 33). Aus diesem Blickwinkel betrachtet, kann Autonomie als Konkretisierung eines allgemein gefassten Freiheitsbegriffs verstanden werden, welche sich durch die Abwesenheit von Hindernissen sowie das Vorhandensein von „sinnvollen und wünschenswerten Optionen“ charakterisieren lässt (ebd.: 43).

Weiter bedingt diese Form der Autonomie ein Individuum, das eigene Wünsche und Vorstellungen sowie das eigene Sein im jeweiligen sozialen Kontext zu reflektieren vermag (vgl. ebd.). Auf die Reflexion muss eine Identifikation folgen, sodass das Individuum dadurch geleitet entscheiden kann, welcher Wunsch handlungswirksam werden soll (vgl. ebd.: 47). Dieser Auffassung wird häufig hinzugefügt, dass eben dieser Prozess der Identifikation auch eine Reflexion über den Ursprung der eigenen Wünsche und Überzeugungen bedingt, um diese davon ausgehend entweder „mit guten Gründen zu kritisieren oder sie dennoch anzunehmen“ (ebd.: 49). Aus diesem Blickwinkel betrachtet, handelt ein Individuum erst dann autonom, wenn es infolge einer tiefergehenden Auseinandersetzung handlungswirksame Entscheidungen trifft und nicht lediglich auf Grundlage von Wünschen, deren Ursprung keiner Reflexion unterzogen wurden (vgl. ebd.: 50).

Im Gegensatz zu Kants Auffassung, welche den Autonomiebegriff in einem kategorischen Sinn als eine uneingeschränkte und dem Menschen aufgrund seines Menschseins zugeschriebene Fähigkeit versteht, skizziert Rössler die personale Autonomie als „graduierbare Fähigkeit“ (ebd.: 34). Dies wiederum gründet in der Annahme, dass individuelle Autonomie in einem mehr oder weniger hohen Masse zum Ausdruck kommen kann, was auf den graduellen Charakter verweist (vgl. ebd.).

Insofern lässt sich vermuten, dass soziale, politische oder kulturelle Bedingungen die Fähigkeit zur Autonomie sowohl ermöglichen aber auch verhindern können, wobei sich das Individuum in einem Spannungsfeld bewegt, in welchem es sich je nach kontextueller Eingebundenheit mehr oder weniger autonom erfährt.

Daran anknüpfend hebt Rössler das Eingebundensein in „substantielle soziale Beziehungen“ als zentrale Bedingung für die Herausbildung einer autonomen Persönlichkeit hervor (ebd.: 53). Erst der Dialog mit signifikanten anderen ermögliche die individuelle Reflexion darüber, welche Werte und Vorstellungen als wichtig und sinnvoll erachtet werden und wie das eigene Leben gestaltet werden möchte (vgl. ebd.).

Ferner wird in diesem Zusammenhang die Relevanz sozialer Anerkennung genannt, welche als Grundlage für die Entwicklung von Selbstachtung und Selbstwert essentiell sei (vgl. ebd.: 54). Ohne Selbstachtung oder Selbstwert sei es wiederum nicht möglich autonom zu handeln, was die Bedeutsamkeit der sozialen Anerkennung hinsichtlich der Entfaltung von Autonomie unterstreicht (vgl. ebd.).

Selbstbestimmung versus Autonomie

Der Terminus der Selbstbestimmung verweist im Vergleich zum Autonomiebegriff etymologisch betrachtet bereits in seinen Ursprüngen auf die „moderne Vorstellung der Identität und des Subjektes“ und fokussiert folglich in erster Linie das Individuum (Kulig/Theunissen 2006: 238). Insofern scheint der politisch-rechtliche Sinngehalt des Begriffs, zumindest mit Blick auf die historischen Bezüge, tendenziell nachrangig.

Mit Blick auf seine Wortgeschichte wird ersichtlich, dass der Selbstbestimmungsbegriff das einzelne Wesen fokussiert, „das sich erkennt, indem es sich definiert und sich selbst gestaltet“ (Fornfeld 2009: 184). Die genannten Aspekte der Selbsterkenntnis und Gestaltung verweisen auf die begriffliche Nähe zur oben skizzierten Perspektive der personalen Autonomie und machen deutlich, dass die Herausbildung ebendieser Merkmale ebenfalls Reflexionsvermögen sowie soziale Eingebundenheit bedingt.

Folglich deutet die vorliegende Arbeit einen so skizzierten Autonomiebegriff synonym mit dem Terminus der Selbstbestimmung, weshalb die oben dargelegten Ausführungen als begrifflicher Orientierungsrahmen für die weiteren Untersuchungen zu verstehen sind.

Der Terminus der Autonomie scheint in seiner Ganzheit, in seinen historischen, politischen sowie philosophischen Bezügen derart komplex und vielschichtig, dass die Autorin der vorliegenden Arbeit den Begriff der Selbstbestimmung für den Kontext der Sozialen Arbeit tendenziell treffender empfindet. Im Wissen darum, dass auch der Terminus der Selbstbestimmung keinesfalls simpel oder eindimensional zu verstehen ist, wird aufgrund der oben dargelegten Argumentation dennoch diese Begrifflichkeit bevorzugt verwendet.

2.3.2 Selbstbestimmung als Leitprinzip der Sozialen Arbeit

Um den Stellenwert der Selbstbestimmung als Leitprinzip der Sozialen Arbeit zu untersuchen, wird zunächst auf AvenirSocial, den offiziellen schweizerischen Berufsverband Professioneller der Sozialen Arbeit, Bezug genommen. Der Dachverband hat im Jahr 2014 ein Berufsbild erstellt, in welchem unter anderem folgendes Ziel der Sozialen Arbeit formuliert wurde:

Die Professionellen der Sozialen Arbeit streben für ihre KlientInnen die grösstmögliche Autonomie (maximale Selbständigkeit und Selbstbestimmung) an, welche ihnen erlaubt, an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, um sich besser zu integrieren und um bessere Entwicklungsmöglichkeiten in allen Belangen zu erhalten. Damit wird bezweckt, dass alle Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen und selbstbestimmt Verantwortung für das eigene Handeln und für andere Menschen übernehmen können (AvenirSocial: o.S.)

Dem Berufsverband folgend, sind die Begriffe Selbständigkeit und Selbstbestimmung mit dem Begriff der Autonomie gleichzusetzen. Ferner lässt sich ableiten, dass die Realisierung von Zielvorstellungen der Integration und Entwicklung durch die Sicherstellung grösstmöglicher Autonomie der Klientel bedingt sei. Autonomie oder Selbstbestimmung kann dieser Auffassung folgend, als Grundlage für soziale Teilhabemöglichkeiten sowie für individuelle Entwicklungschancen der Klientel verstanden werden.

Die Bezeichnung *grösstmöglich* verweist ferner darauf, dass nicht von einer absoluten Autonomie ausgegangen wird und dass sich selbstbestimmtes Handeln folglich stets durch gewisse Rahmenbedingungen begrenzt oder aber ermöglicht sieht. Dies wiederum entspricht der oben dargelegten Auffassung von Autonomie als graduierbare Fähigkeit, welche sich je nach kontextueller Eingebundenheit mehr oder weniger ausgeprägt entfalten kann. Diesbezüglich scheint die Soziale Arbeit unter anderem damit konfrontiert, die bestehenden Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im individuellen Fall auszuloten und unter Berücksichtigung gegebener sozialer, kultureller oder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, grösstmögliche Selbstbestimmungsspielräume zu eruieren und die Klientel in deren Nutzung zu unterstützen und fördern.

Dies wiederum lässt auf ein gewisses Spannungsfeld schliessen, das im Berufskodex von AvenirSocial als Dilemma zwischen „dem Beharren auf Selbstbestimmung durch die Adressatinnen und Adressaten und [der] Notwendigkeit der Übernahme von Schutz und Fürsorge für die Klientinnen und Klienten durch die Soziale Arbeit“ festgehalten wird (2010: 7). Die Herausforderung scheint also darin zu bestehen, auf einem Kontinuum zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, eine angemessene Balance zu finden, zuzumuten ohne zu überfordern, potenziellen Abhängigkeiten entgegenzuwirken und Selbstbestimmung im Rahmen der individuell gegebenen Möglichkeiten zu fördern und wenn immer möglich auszuweiten.

Ein weiterer Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff lässt sich aus dem Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession herstellen. Die «International Federation of Social Workers» (IFSW) und die «International Association of Schools of Social Work» (IASSW) haben in ihrer Erklärung über die ethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit unter anderem folgendes Prinzip formuliert, das die Ausrichtung auf die Achtung der Menschenrechte konkretisiert: „Das Recht auf Selbstbestimmung achten - Sozialarbeiter/-innen sollen das Recht der Menschen achten und fördern, ihre eigene Wahl und Entscheidung zu treffen, ungeachtet ihrer Werte und Lebensentscheidungen, vorausgesetzt, dies gefährdet nicht die Rechte und legitimen Interessen Anderer.“ (Lienkamp 2005: 3) Dieser Grundsatz findet sich in fast identischer Formulierung ebenfalls im schweizerischen Berufskodex von AvenirSocial (vgl. 2010: 8).

Ausgehend von diesem Grundsatz lässt sich das Mandat der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Achtung und Umsetzung des Selbstbestimmungsrechts dahingehend skizzieren, Menschen in ihrer Entscheidungsfähigkeit zu unterstützen, sodass diese einen für sie stimmigen Lebensentwurf finden und umsetzen können, ohne ihnen dabei eine bestimmte Form der Lebensführung aufzuerlegen.

Die Entscheidungsfähigkeit ist aus Sicht der Autorin eng an die zuvor angesprochene Relevanz eines gewissen Reflexionsvermögens gekoppelt: Eine Entscheidung treffen zu können, bedingt die Fähigkeit zur persönlichen Auseinandersetzung über bestehende Wahloptionen sowie individuelle Werte- und Lebensvorstellungen. Insofern scheint die Förderung von Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit der Klientel eine grundlegende Bedingung hinsichtlich der Realisierung des Selbstbestimmungsrechts im Kontext der Sozialen Arbeit darzustellen.

Ein so skizziertes Mandat der Sozialen Arbeit lässt zudem eine politische Komponente vermuten: Wenn davon ausgegangen wird, dass die Soziale Arbeit auch eine Mitgestalterin gesellschaftspolitischer Bedingungen ist, trägt diese unter dem Blickwinkel des Selbstbestimmungsrechts dazu bei, Ermöglichungsräume und Teilhabechancen zu schaffen, um Potenziale entfalten zu können und Lebensentwürfe realisierbar zu machen.

2.3.3 Selbstbestimmung im Kontext der stationären Jugendhilfe

Aus den oben dargelegten Ausführungen lässt sich logisch folgern, dass die Selbstbestimmung als Leitprinzip der Sozialen Arbeit auch für den Kontext der stationären Jugendhilfe von Bedeutung ist. Nebst dem Berufskodex lassen sich weitere Bezüge herstellen, welche eine spezifischere Kontextualisierung des Selbstbestimmungsbegriffs ermöglichen.

So lässt sich beispielsweise das europäische Forschungsprojekt «Quality4Children» nennen, welches ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention handlungsleitende Qualitätsstandards für die ausserfamiliäre Betreuung von Kindern und jungen Erwachsenen vorgelegt hat (vgl. 2008: 8).

In der genannten Publikation wird unter anderem festgehalten, dass ausserfamiliär betreute Kinder und junge Erwachsene darin unterstützt werden sollen, „seine/ihre Zukunft so zu gestalten, dass es/er/sie zu einem selbstbewussten, unabhängigen und aktiven Mitglied der Gesellschaft heranwächst. (...) und die Möglichkeit [erhält], Alltagsfertigkeiten zu entwickeln und sich Werte anzueignen“ (ebd.: 16). In Anlehnung an die aus dem Berufskodex abgeleitete begriffliche Annäherung, lässt sich der Bezug zur Selbstbestimmung hier im formulierten Ziel der Unabhängigkeit und somit in der Förderung einer selbstständigen Lebensführung festmachen.

Durch die Formulierung der Aneignung von Werten sowie des Ziels, Heranwachsende darin zu unterstützen, sich aktiv im gesellschaftlichen Miteinander einbringen zu können, umfasst der Standard jedoch weitaus mehr als die ausschliessliche Fokussierung auf eine selbstständige Alltagsbewältigung. Nebst der Förderung lebenspraktischer Kompetenzen gilt es folglich darüber hinaus, die individuelle Haltungsbildung zu unterstützen und Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, was auf selbstbestimmungsfördernde Bestrebungen schliessen lässt.

In der Praxis zeigen sich bezüglich der konkreten Umsetzung dieser Zielformulierungen jedoch gewisse Herausforderungen, welche sich teilweise auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückführen lassen. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat in ihrer beruflichen Tätigkeit beispielsweise die Erfahrung gemacht, dass sich die jugendliche Klientel in ihren Entscheidungsmöglichkeiten tendenziell eingeschränkt erlebt, was sich wiederum hemmend auf die Forderung nach Selbstbestimmung auswirkt. Nicht selten wird der Heimeintritt selbst als Akt von Fremdbestimmung aufgefasst, welchem sich Jugendliche vermehrt ausgeliefert fühlen und dessen Durchführung als Fehlen von wünschenswerteren Alternativen wahrgenommen wird.

Ferner bergen stark reglementierte Heimstrukturen sowie die Anwesenheit von pädagogischen Fachpersonen rund um die Uhr teilweise die Gefahr, dass die Herausbildung und Erweiterung von Selbstbestimmungsspielräumen gehemmt wird. Rätz unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „normativ-verregelten“ und „demokratisch-partizipativen“ Institutionen, wobei sich die erstere Form durch festgeschriebene Regelwerke und die Sanktionierung von Normabweichungen charakterisieren lässt. Eine so ausgerichtete Struktur verhindert wiederum die Entfaltung von Selbstbestimmung (2016: 112).

Nach Einschätzung der Autorin der vorliegenden Arbeit besteht im Kontext der stationären Jugendhilfe die Tendenz zu einer eher ausgeprägten Reglementierung, da sich die Alltagsbewältigung sowie die professionelle Tätigkeit im Kontext einer grösseren Gruppekonstellation dadurch vermeintlich einfacher gestaltet. Dies birgt wiederum die Gefahr einer gewissen Gleichsetzung der jugendlichen Klientel, was im individuellen Fall tendenziell zu Einschränkungen in der Entfaltung von Selbstbestimmung führen kann.

Ferner entfalten sich im Kontext der stationären Jugendhilfe unterschiedliche Spannungsfelder, welche einen gewissen Einfluss auf die Förderung von Selbstbestimmung ausüben. So bewegt sich die professionelle Tätigkeit beispielsweise zwischen Fürsorge und Selbstbestimmung, zwischen Verantwortungsübernahme und der Förderung von Eigenverantwortung oder zwischen asymmetrischen Machtverhältnissen und autonomiefördernden Bestrebungen.

Nach Wahrnehmung der Autorin liegt der Fokus der sozialpädagogischen Begleitung im Kontext der stationären Jugendhilfe vermehrt auf der Förderung von Alltagsfertigkeiten sowie lebenspraktischen Kompetenzen, was dem Ziel einer schrittweisen Unabhängigkeit und dem Erlangen einer selbständigen Lebensführung entspricht. Anknüpfend an die oben dargelegte begriffliche Annäherung aus dem Berufskodex lässt sich dies durchaus als relevanter Bestandteil der Förderung von Selbstbestimmung auffassen.

Im Kontext der stationären Jugendhilfe werden diese Bestrebungen jedoch eher unter dem Begriff der „Verselbständigung“ gefasst, was verdeutlicht, dass die Förderung von Selbstbestimmung nur implizit stattfindet. Folglich scheinen weiterführende selbstbestimmungsfördernde Bestrebungen, welche über die reine Alltagsbewältigung hinausgehen, tendenziell kaum bewusst stattzufinden.

3 Theoretische Bildungskonzepte

Im Folgenden werden drei Bildungskonzepte dargelegt, deren Gemeinsamkeit in der Ausrichtung auf das erweiterte Bildungsverständnis besteht. Gleichwohl setzen die ausgewählten Konzepte unterschiedliche Schwerpunkte, was eine differenzierte Analyse hinsichtlich der Bearbeitung der Fragestellung ermöglicht.

Davon ausgehend wird jeweils ein Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff abgeleitet, um diesen aus einem konkreten Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses weiter zu fundieren. Nach der Bezugnahme zum Terminus der Selbstbestimmung wird für jedes Konzept jeweils ein Praxistransfer dargelegt, in welchem die jeweilige Bildungsperspektive und deren Selbstbestimmungsbezug auf den Kontext der stationären Jugendhilfe übertragen wird.

Eingangs wird auf das Konzept von Bildung als Aneignung der Welt eingegangen, dessen Relevanz im Rahmen der breiten Literaturrecherche ersichtlich wurde. Ferner hat das Bundesjugendkuratorium den Begriff der Aneignung explizit in einer Publikation aufgegriffen und dadurch auf dessen Potenzial im sozialpädagogischen Kontext hingewiesen (vgl. 2002b: 164). In der Literatur finden sich jedoch kaum Hinweise auf eine Erörterung des Aneignungskonzepts mit Bezugnahme auf den Kontext der stationären Jugendhilfe.

Als zweites Konzept wird die Soziale Bildung beleuchtet, welches im Kontrast zum Aneignungskonzept einen konkreteren Fokus auf die Lebenslage und deren Auswirkungen auf individuelle Bildungsprozesse legt. Folglich bietet das Konzept in besonderer Weise die Möglichkeit, individuelle Bildungsvoraussetzungen zu erörtern und wird von der Autorin als fruchtbarer Ansatzpunkt für eine bildungsorientierte Sozialpädagogik in der stationären Jugendhilfe erachtet.

Abschliessend wird das Konzept der Subjektbildung diskutiert, welches eine implizite Verbindung der zwei zuvor genannten Konzepte vornimmt. Subjektbildung wird im Bereich der Sozialpädagogik als eines der einflussreichsten Bildungskonzepte der kritischen Bildungstheorie aufgeführt (vgl. Scherr 2008, in Sting 2013: 15). Gleichwohl scheint die konkrete Bezugnahme zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe bislang nur wenig ausgereift.

3.1 Bildung als Aneignung der Welt

Dem Aneignungskonzept liegt die Annahme zugrunde, dass sich Kinder und Jugendliche nicht ausschliesslich aus sich selbst heraus bilden, sondern innerhalb ihres persönlichen Entwicklungsprozesses aktiv mit ihrer Umwelt interagieren und sich diese aneignen (vgl. Baier 2011: 103). Folglich lässt sich unter dem Begriff der Aneignung „die aktive Tätigkeit eines Subjektes in Wechselbeziehung von Person und Umwelt“ verstehen (Deinet/Reutlinger 2004: 7).

Mit Blick auf die Soziale Arbeit liegt dem Aneignungsbegriff tendenziell eine sozialräumliche Ausrichtung zugrunde, welche „eher raum- als bildungstheoretisch interpretiert“ wird (Walther 2014: 102). Gleichwohl verweisen diverse Publikationen auf die bildungstheoretische Relevanz des Begriffs und beleuchten diesen unter dem Blickwinkel eines erweiterten Bildungsverständnisses.

So skizziert das Bundesjugendkuratorium (2002b: 164) den Prozess der Bildung beispielsweise explizit als „Aneignung der Welt“. Der Aneignungsbegriff wird hier verstanden als „ein aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird“. Ferner sei Bildung „ein Entfaltungsprozess des Subjektes in Auseinandersetzung mit inneren und äusseren Anregungen (...)“ (ebd.). Diese Perspektive unterstreicht wiederum ein klar subjektbezogenes Verständnis, das die Selbsttätigkeit „aktiver und handlungsfähiger Subjekte“ fokussiert (Walther 2014: 101).

Die Auffassung von Bildung als Aneignung der Welt lässt sich in seinen Ursprüngen auf das Bildungsverständnis von Humboldt zurückführen, welches Hartmut von Hentig wie folgt zusammenfasst:

Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch und proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere. (2004: 40)

Der Aspekt der Anregung verweist darauf, dass Bildung nicht von aussen auferlegt, sondern lediglich angeregt werden kann und somit die Freiwilligkeit des Individuums bedingt, sich auf Bildungsprozesse einzulassen. Die Aktivierung „aller Kräfte“ lässt ferner darauf schliessen, dass gelingende Bildungsprozesse vielseitige Potenziale des Individuums ansprechen und zur Entfaltung bringen, was wiederum ein zentraler Aspekt des erweiterten Bildungsverständnisses darstellt.

Durch die Betonung der „wechselseitigen Ver- und Beschränkung“ lässt sich einerseits ableiten, dass die individuelle Aneignungstätigkeit stets einen Einfluss auf die vorzufindende Umwelt ausübt und diese sowie das eigene Selbst durch die Aktivität des Individuums mitgestaltet und verändert werden. Andererseits lässt sich ableiten, dass sich das individuelle

Aneignungshandeln durch äussere Bedingungen beschränkt oder gar verhindert sehen kann, was wiederum deren Relevanz für das Gelingen oder Misslingen von Bildungsprozessen unterstreicht.

Das Ziel der bildungsrelevanten Aneignungstätigkeit wird als sich selbst bestimmende Individualität bzw. Persönlichkeitsentwicklung gefasst. Das zuvor angesprochene Charakteristikum der Selbsttätigkeit sowie die eben dargelegte Zielformulierung lassen folglich darauf schliessen, dass Selbstbestimmung sowohl Prozessmerkmal als auch Ziel von Bildung als Aneignung der Welt darstellt. Die Formulierung, dass diese „die Menschheit bereichere“ verweist abermals auf die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt und betont darüber hinaus die Zielvorstellung, dass die Entfaltung selbst bestimmender Individualität einen positiven Einfluss auf die Umwelt ausübt.

Das von Humboldt eingeführte Bildungsverständnis und die daraus resultierende Auffassung von Bildung als Aneignung der Welt wird nach wie vor vielfach rezipiert und von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen nach aktuellen Gesichtspunkten weiter ausgeführt. Im Folgenden wird exemplarisch auf die aktuelleren Ausführungen von Walther Bezug genommen, um das Aneignungskonzept weiter zu konturieren.

Demzufolge setzt der Aneignungsprozess primär das aktive Erkunden der sozialen und materiellen Umwelt durch das Individuum voraus, wodurch Handlungskontrolle erlangt und individuelle Handlungsfähigkeit gestärkt wird (vgl. Walther 2014: 101). Ferner geht ein so skizziertes Aneignungskonzept davon aus, „dass Handlungsfähigkeit nicht nur Resultat, sondern auch Voraussetzung von Lernen und Bildung ist“ (ebd.).

Daran anknüpfend besteht ein weiterer Schritt in der individuellen Verarbeitung der gesammelten Erfahrungen, welche sich durch die bewusste oder unbewusste Konstruktion und Verinnerlichung subjektiver Bilder auszeichnet (vgl. Lave/Wenger 1991, Wenger 1998, in ebd.). Aneignung als Bildung umfasst daran anknüpfend die Reflexion eben dieser Lernerfahrungen sowie die damit einhergehende Identitätsarbeit, wodurch das Erfahrene zu einem Teil des eigenen Selbst wird (vgl. Winkler 1988; 2006, Jaeggi 2004, in ebd.). Hentig spricht in diesem Zusammenhang vom Ziel der „selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit“ (vgl. 2004: 40).

Daran anknüpfend wird die Relevanz der Fähigkeit zur Reflexivität sowie die Transformation vom Fremde ins Eigene betont. Um eben diese Aspekte zu verdeutlichen, verweisen unterschiedliche Autoren und Autorinnen auf die Differenzierung zwischen Bedeutung und Sinn: Aneignung sei demzufolge erst dann möglich, wenn erlernte Bedeutungen mit einem persönlichen Sinn verknüpft werden können (vgl. Leontjew 1979, in Grunert/Ludwig 2018: 62). Dieser Argumentationslinie folgend, verweisen Bedeutungen auf gegebene Handlungsmöglichkeiten, während deren Verknüpfung mit einem persönlichen Sinn zu individuellen Handlungsgründen führt (vgl. ebd.).

Walther führt in diesem Zusammenhang den Aspekt der individuellen Motivation auf, dessen Ausprägung davon abhängig ist, ob das Individuum ein Handlungsziel als subjektiv relevant empfindet und von positiven Erfolgserwartungen ausgeht, dieses durch eigene Fähigkeiten erreichen zu können (vgl. 2014: 102).

Im Sinne einer differenzierteren Betrachtungsweise schlägt Walther (2014: 101) eine Unterscheidung von Aneignung erster, zweiter und dritter Ordnung vor:

„Die prinzipielle Lebenstätigkeit und Handlungsfähigkeit, die sich in der aktiven Auseinandersetzung mit Selbst und Welt äußert (Aneignung erster Ordnung); Lernen als aktive (Re-)Konstruktion von Welterfahrung (Aneignung zweiter Ordnung); Bildung als reflexive Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen bzw. Identitätsbildung (Aneignung dritter Ordnung).“ (ebd.)

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, welche Aneignung dritter Ordnung als Ziel formuliert, sieht daran anknüpfend Anschlussmöglichkeiten für die Differenzierung zwischen den Begriffen Lernen und Bildung: Lernen sei demzufolge der „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“, wobei „der Rahmen innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selbst unangetastet bleibt“ (Koller 2012: 15). Bildungsprozesse, welche auf die Transformation von Selbst- Welt-Verhältnissen zielen, umfassen nebst der Aneignung neuer Inhalte auch eine Veränderung der Vorgehensweise der Informationsverarbeitung (vgl. ebd.). Bildung ist demnach nicht lediglich als Kompetenzerwerb zu verstehen, sondern betrifft die Veränderung der ganzen Person und mündet im Zuge dessen in der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Grunert/Ludwig 2018: 59).

Diese Veränderung vollzieht sich potenziell immer dann, „wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Kokenmohr 2007, in Koller 2012: 17f.). Dies verdeutlicht wiederum die Relevanz der Auseinandersetzung mit „Widerspruchs- oder Krisenerfahrungen“, welche idealerweise zur Hervorbringung neuer „Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsmuster“ führt (Grunert/Ludwig 2018: 59).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Aneignungshandeln erster und zweiter Ordnung als Voraussetzung für Aneignung als Bildung und im Zuge dessen für die Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen sowie für die Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung zu verstehen ist.

3.1.1 Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff

Das Konzept von Bildung als Aneignung der Welt betont die Selbsttätigkeit des Subjekts als grundlegende Voraussetzung für individuelle Bildungsprozesse. Selbsttätigkeit wird wiederum mit dem Aspekt der individuellen Motivation in Verbindung gebracht, indem verdeutlicht wird, dass dessen Vorhandensein ausschlaggebend ist für die Tätigkeit des Individuums. Die Betonung von Selbsttätigkeit und Motivation verweist wiederum darauf, dass sich Selbstbestimmung bereits im Aneignungsprozess entfaltet: Das Individuum kann nur dann eine bildungsrelevante Aneignungstätigkeit vollziehen, wenn Handlungsoptionen offenstehen und die Erkenntnis eines persönlichen Sinns zu intrinsischer Motivation und im Zuge dessen zu selbstbestimmten Handlungsgründen führt.

Nebst der Betonung der engen Verwobenheit von Selbstbestimmung und Motivation verweist die Hervorhebung der Handlungsfähigkeit, welche im Konzept als Voraussetzung sowie als Resultat gelingender Bildungsprozesse skizziert wird, auf deren Zusammenhang mit der Möglichkeit zur Entfaltung von Selbstbestimmung: Selbstbestimmtes Handeln, das sich in der Eigentätigkeit des Individuums vollzieht, bedingt das Vorhandensein einer grundlegenden Handlungsfähigkeit, welche durch individuelles Aneignungshandeln erweitert und gestärkt wird.

Ferner verweist die Zielformulierung darauf, dass sich Selbstbestimmung in der Herausbildung von Individualität sowie Persönlichkeit bzw. Identität äussert. Folglich lässt sich ableiten, dass Selbstbestimmung sowohl Prozessmerkmal als auch Ziel gelingender Bildungsprozesse darstellt.

Die Betonung der „Ver- und Beschränkung“ macht deutlich, dass individuelle Aneignungstätigkeit und somit auch die Möglichkeit zur Entfaltung selbstbestimmten Handelns stets in Relation zu gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen steht. Es lässt sich einerseits ableiten, dass die Herausbildung individueller Selbstbestimmung ein zentrales Kriterium einer gelingenden Gesellschaftsstruktur darstellt, indem sie „die Menschheit bereichere“. Folglich ist individuelle Selbstbestimmung mitverantwortlich für die Gestaltung der sozialen bzw. gesellschaftlichen Umwelt, gleichwohl sieht sich deren Entfaltung durch eben diese äusseren Rahmenbedingungen beeinflusst, ermöglicht oder auch begrenzt.

Insofern ist Selbstbestimmung nicht ausschliesslich auf das Subjekt bezogen, sondern wird stets in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten gedacht.

3.1.2 Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe

Das Aneignungskonzept versteht Bildung als eine tätige Leistung des Individuums im Austausch mit der Umwelt, wobei das individuelle Aneignungshandeln auf der Freiwilligkeit des Subjektes basiert. Bezogen auf den Kontext der stationären Jugendhilfe lässt sich davon ausgehend ableiten, dass Bildung nicht durch pädagogische Massnahmen bewirkt oder von aussen auferlegt, sondern lediglich angeregt werden kann und auf die Eigenleistung des sich selbst bildenden Individuums baut.

Der Aspekt der Wechselseitigkeit zwischen Individuum und Umwelt, welcher durch Prozesse der Ver- und Beschränkung gekennzeichnet ist, verweist jedoch auf einen weiteren Gesichtspunkt: Nebst den subjektbezogenen Aspekten, wie Handlungsfähigkeit, Selbsttätigkeit oder Reflexionsvermögen, bedingt Bildung als Aneignung auch umweltbezogene Voraussetzungen, welche die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt ermöglichen. Insofern wird davon ausgegangen, dass sich die Qualität der vorhandenen sozialen sowie materiellen Umweltfaktoren sowohl förderlich als auch hemmend auf das individuelle Aneignungshandeln auswirken können.

Mit Blick auf den Kontext der stationären Jugendhilfe begründet sich dadurch die Relevanz, die jeweils vorhandenen Umweltfaktoren, wie die soziale Einbettung oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen, in den Blick zu nehmen. Im Falle der Erkenntnis, dass das Aneignungshandeln aufgrund hemmender Umweltfaktoren eingeschränkt ist, kann dies unter einem systemischen oder lebensweltorientierten Blickwinkel gegebenenfalls in die Interventionsplanung miteinbezogen werden. Davon ausgehend lassen sich unterstützende Massnahmen ableiten, um Hindernisse abzubauen oder individuelle Zugangsmöglichkeiten zu erweitern. Unterstützungsleistungen dieser Art zielen auf eine gelingende Lebensbewältigung und lassen sich folglich im Bereich der Aneignung erster Ordnung verorten. Dies wiederum verweist auf eine vorbereitende Funktion der stationären Jugendhilfe hinsichtlich der Aneignung als Bildung.

Mit Blick auf die subjektbezogenen Aspekte, welche die psychische Struktur des Individuums betreffen, scheint es in erster Linie interessant, den Aspekt der Handlungsfähigkeit zu beleuchten. Dieser wird im Konzept als Voraussetzung sowie als Resultat von Aneignungsprozessen verstanden und wirkt sich folglich auf die Möglichkeit zur Entfaltung von Selbstbestimmung aus.

Bezogen auf den Kontext der stationären Jugendhilfe lässt sich festhalten, dass nicht per se von der Handlungsfähigkeit der jugendlichen Klientel ausgegangen werden kann. Dies lässt sich damit begründen, dass Jugendliche, die in einer stationären Institution untergebracht sind, aufgrund ihres biografischen Verlaufs vermehrt psychosozialen Belastungen

ausgesetzt sind, die aus Erfahrungen von Vernachlässigung, Gewalt oder Trennungen resultieren (vgl. Weiss 2011: 26f). Folglich sind die betroffenen Jugendlichen vermehrt unterschiedlichen Risikofaktoren ausgesetzt, die unter Umständen zu partiellen Entwicklungsverzögerungen, auffälligem Bindungsverhalten oder gar zu einer Traumatisierung führen können (vgl. ebd.: 28, Gönzheimer 2011: 9-11). Dies kann sich wiederum in einer vorübergehenden oder längerfristigen Einschränkung der Handlungsfähigkeit und im Zuge dessen in einer Einschränkung der Möglichkeit zur Entfaltung von Selbstbestimmung äussern. In diesem Fall sieht sich die stationäre Jugendhilfe primär mit der Aufgabe konfrontiert, eine Basis zu schaffen, die den Jugendlichen Vertrauen und Sicherheit vermittelt, um darauf aufbauend die individuelle Handlungsfähigkeit zu fördern.

Traumasensible Ansätze sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Pädagogik des sicheren Ortes“ (vgl. u.a. Kühn 2006). Erst durch das Vorhandensein einer gewissen inneren sowie äusseren Sicherheit kann das Individuum die Umwelt selbsttätig erkunden und mit ihr in Interaktion treten.

Die Vermittlung eines inneren sicheren Ortes bezieht sich auf das Individuum und bedingt die Anregung imaginativer Fähigkeiten (vgl. Uttendörfer 2010: 3). Folglich wird der oder die Jugendliche dazu ermutigt, ein Bild eines sicheren Ortes zu entwickeln und dieses zu „ankern“. Der innere sichere Ort kann durch weitere sensorische Eindrücke, wie Musik, Gerüche oder körperliche Impulse, ergänzt und verknüpft werden (vgl. ebd.). Weiter gilt es den oder die Jugendliche darin anzuleiten, den inneren sicheren Ort im Falle von überfordernden Situationen aufzusuchen bzw. sich dort hinzudenken, um Wohlbefinden und Beruhigung zu schaffen (vgl. ebd.: 4). Ferner können Techniken dieser Art die individuelle Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken, was sich wiederum positiv auf das Gefühl von Sicherheit auswirkt (vgl. ebd.).

Weiter bedingt eine Pädagogik des sicheren Ortes auch äussere Rahmenbedingungen, die Sicherheit vermitteln und Vertrauen fördern. Im Kontext der stationären Jugendhilfe kann dies unter anderem über verlässliche Beziehungsangebote erreicht werden, welche durch Transparenz, Berechenbarkeit und Wertschätzung gekennzeichnet sind (vgl. Schmid 2017: 15).

Bewegen sich die pädagogischen Bemühungen in diesem Bereich, so muss von unterstützenden Massnahmen hinsichtlich der Ermöglichung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit ausgegangen werden, was sich wiederum als Vorstufe der Aneignung erster Ordnung verstehen lässt.

Sind grundlegende Bedingungen wie Sicherheit und Vertrauen gefestigt, kann die stationäre Jugendhilfe Erfahrungsräume ermöglichen und darauf bezogene Aneignungsprozesse in einem geschützten Rahmen begleiten. In diesem Zusammenhang lässt sich beispielsweise die Methode des „strukturierten Zeigens“ nennen, welche sich darauf bezieht,

gewisse Themen oder Inhalte auf eine erlebbare Weise zu zeigen, um darauf aufbauend einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn zu initiieren (Baier 2011: 105). Im Kontext der stationären Jugendhilfe bietet es sich in besonderer Weise an, „die Welt des sozialen Miteinanders sowie individuelle Möglichkeiten der Lebensbewältigung“ strukturiert zu zeigen und im Zuge dessen unterschiedliche Optionen der Lebensführung greifbar zu machen (ebd.).

Diese Form der pädagogischen Intervention kann grundlegend als Förderung des individuellen Aneignungshandeln und folglich als Stärkung der Handlungsfähigkeit sowie als Ermunterung zu selbstbestimmter Tätigkeit verstanden werden, wobei die handelnde Aktivität idealerweise durch reflexive Prozesse begleitet wird. Insofern lässt sich hier Aneignung erster sowie zweiter Ordnung erkennen.

Ist eine grundlegende Handlungsfähigkeit vorhanden, kann die stationäre Jugendhilfe die Klientel in ihrem Reflexionsvermögen fördern, indem beispielsweise Fragen der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufgegriffen oder Verhaltensweisen gespiegelt werden. Ferner kann Erlebtes, sei dies die bisherige Lebensgeschichte betreffend oder hinsichtlich aktueller Ereignisse aus dem Alltag, nachbesprochen und unter pädagogischer Anleitung reflektiert werden, um dadurch gewisse Lerneffekte und im Zuge dessen einen Erkenntnisgewinn auf Seiten der Klientel zu fördern.

Die Handlungsfähigkeit weist zudem eine enge Verwobenheit mit dem Aspekt der Selbstwirksamkeit auf, denn „Handeln kommt nicht zustande, wenn in einer Handlungssituation weder Anreiz noch Selbstwirksamkeitserwartung besteht“ (Walther 2014: 102). Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen wiederum die persönliche Motivation, welche im Konzept als essentielle Voraussetzung selbstbestimmter Tätigkeit skizziert wird.

Nebst den konkreten Handlungserfahrungen besteht ein wichtiger Aspekt hinsichtlich der Förderung von Selbstwirksamkeit in „der verbalen Einflussnahme durch andere“ (Müller 2012: 4.). Hier kann die stationäre Jugendhilfe durch Anerkennung und Wertschätzung sowie durch spezifische Rückmeldungen zu Handlungen der Jugendlichen einen bedeutenden Beitrag leisten.

Pädagogische Massnahmen dieser Art können als reflexionsfördernde und gegebenenfalls verhaltensändernde Unterstützungsleistung verstanden werden, welche auf die Förderung sozialer Lernprozesse zielt. Dies verweist wiederum auf eine Verortung im Bereich der Aneignung zweiter Ordnung, was der stationären Jugendhilfe hinsichtlich der Bildungsfrage erneut eine vorbereitende Funktion zuspricht.

Aufgrund der bisher dargelegten Erkenntnisse lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die stationäre Jugendhilfe im Bereich der Aneignung erster und zweiter Ordnung diverse bedeutende Beiträge leisten kann, was hinsichtlich der Ermöglichung gelingender Bildungsprozesse auf eine vorbereitende oder kompensatorische Funktion verweist.

Im Hinblick auf die dritte Dimension des Aneignungskonzepts, welche die Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen umfasst, kann die stationäre Jugendhilfe einen Beitrag hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den angesprochenen Widerstand- oder Krisenerfahrungen leisten. Biografiearbeit kann diesbezüglich als Methode herangezogen werden, um einen Zugang zur eigenen Lebensgeschichte und im Zuge dessen zu möglichen biografischen Wendepunkten, Krisen oder Brüchen zu verschaffen und darauf aufbauend einen persönlichen Erkenntnisgewinn zu initiieren. Mittels dieser Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte können Prozesse der Identitätsentwicklung angestoßen und individuelle Zukunftsperspektiven entwickelt werden.

Ferner können gegenwärtig auftretende Krisen oder Wendepunkte im Leben der jugendlichen Klientel zum Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit erhoben werden, indem diese im Rahmen der Bezugspersonenarbeit thematisiert und bearbeitet werden. Hierbei scheint es wichtig, Jugendliche darin zu unterstützen, Krisen als Chance für persönliche Entwicklung zu verstehen und gemeinsam mögliche Handlungsoptionen zu erarbeiten sowie deren Umsetzung zu begleiten.

Pädagogische Interventionen dieser Art zielen auf die Entwicklung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster und streben im Zuge dessen die Förderung von Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung an. Folglich bewegt sich die stationäre Jugendhilfe an diesem Punkt im Bereich der Aneignung dritter Ordnung. Gleichwohl gilt es festzuhalten, dass die exemplarisch aufgeführten Interventionen als Anregung zu verstehen sind, weshalb nicht davon ausgegangen wird, dass daraus immer Transformationsprozesse der individuellen Selbst-Welt-Verhältnisse resultieren.

3.2 Soziale Bildung

Das Konzept der sozialen Bildung betont den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und individuellen Bildungschancen. Folglich verweist das Konzept auf die „soziale Verflechtung von Bildungsprozessen“ und beleuchtet im Zuge dessen die Qualität der jeweils gegebenen Lebensumstände hinsichtlich daraus resultierender Bildungsperspektiven (Klinger/Mayr 2016: 59). Sting spricht in diesem Zusammenhang von der „Nicht-Autonomie von Bildung“ und unterstreicht deren Abhängigkeit zu sozialstrukturellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. 2004: 77). Bildung wird demnach als sozialer Prozess skizziert, der mit der gesamten Lebenswelt des Individuums verwoben ist (vgl. Klinger/Mayr 2016: 56).

Ferner wird die Wechselseitigkeit zwischen formalen Bildungsbestrebungen und lebensweltlichen, informellen Bildungsprozessen besonders hervorgehoben (vgl. ebd.). Sting kritisiert die Institutionen der formalen Bildung indem er diesen eine soziale Selektionsfunktion

zuspricht, welche wiederum zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen würde (vgl. ebd.: 78). Daran anknüpfend wird die Relevanz der sozialen Dimensionen von Bildung deutlich unterstrichen (vgl. ebd.: 77). Dies äussert sich wiederum in der Fokussierung der alltäglichen, lebensweltbezogenen Bildung, welche sich in allen Lebensbereichen ereignet (vgl. Klinger/Mayr 2016: 58).

Die Zielbestimmung der sozialen Bildung umfasst nebst subjektbezogenen Aspekten, wie Persönlichkeitsentwicklung oder Reflexivität, „Formen und Grundlagen des Zusammenlebens in der modernen Gesellschaft“, was wiederum eine Ausrichtung auf Ermöglichungsstrukturen hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe und Inklusion impliziert (Sting 2006: 394). Sting spricht in diesem Zusammenhang von der „Beförderung eines partizipativen, zivilgesellschaftlichen Klimas“ als Zielrichtung von sozialer Bildung (ebd.: 397).

Für die Analyse der individuellen Bildungsvoraussetzungen schlägt Sting eine Differenzierung in drei Dimensionen vor. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass diese „die jeweils spezifischen Verwirklichungschancen und Möglichkeiten der sozialen Teilhabe eröffnen oder blockieren“ (Sting 2011: 49).

Die *soziokulturelle Perspektive* beleuchtet Erfahrungen, welche im Kontext der Herkunftsfamilie sowie in ausserschulischen Lebensbereichen gesammelt werden (vgl. Sting 2004.: 79). Folglich fokussiert die soziokulturelle Perspektive alltägliche Bildungsprozesse, die die soziale Praxis betreffen und an pädagogische Anstrengungen gekoppelt sind. Diese Bildungsprozesse umfassen Aspekte wie Ernährungsgewohnheiten, Mediennutzung oder die Vermittlung von Wertvorstellungen, die das soziale Miteinander betreffen (vgl. ebd.).

In einem übergeordneten Verständnis handelt es sich hierbei um „soziokulturelle Handlungsformierungen“, die je nach Herkunftsmilieu variieren und in unterschiedlicher Ausprägung „mit den gesellschaftlich dominanten kulturellen Praktiken übereinstimmen“ (Sting 2011: 49). Im jeweils gegebenen Herkunftskontext werden folglich spezifische kulturelle Praktiken erzeugt und vermittelt, die alle Facetten der Lebensführung betreffen (vgl. ebd.).

Die *sozialstrukturelle Perspektive* verdeutlicht, dass Bildung stets in strukturelle Machtverhältnisse eingebettet ist, was sich in Ungleichheiten im Verwirklichungspotenzial von individuellen Bildungsprozessen manifestiert (vgl. ebd.: 50). Folglich fokussiert die sozialstrukturelle Dimension die gesellschaftliche Position sowie damit zusammenhängende Chancen zum Erwerb von sozialem Status und Anerkennung (vgl. Sting 2004: 79).

Der Aspekt der sozialen Position steht wiederum in einem direkten Zusammenhang mit soziokulturellen Praktiken, die in der Familie oder im Herkunftsmilieu erzeugt und weitergegeben werden (vgl. Sting 2004: 79).

Ferner wird die Bewältigungsperspektive thematisiert, welche sich für Personen aus sozial benachteiligten Milieus tendenziell als herausfordernd erweist (vgl. ebd.: 80). Gerade sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche scheinen diesbezüglich mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert: Zum einen sind sie dazu aufgefordert, mit milieuspezifischen Herausforderungen und sozialen Belastungen umzugehen, was sich wiederum negativ auf die Leistungen im formalen Bildungssetting auswirken kann. Zum anderen werden negative Schulerfahrungen zu einer zusätzlichen Belastung, die es zu bewältigen gilt (vgl. Sting 2006: 396).

Ist die Lebenslage durch sozialen Druck, Belastungen oder Benachteiligung geprägt, kann dies die Herausbildung konstruktiver Bewältigungsstrategien beeinträchtigen, was sich wiederum hemmend auf den Erwerb sozialer Anerkennung sowie auf die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls auswirkt (vgl. Sting 2004: 80). Dies erschwert wiederum die „Ermöglichung positiver Bildungserfahrungen“ (Sting 2006: 396). Ferner kann die Erfahrung unterschiedlicher Formen der sozialen Benachteiligung zu „sozialem Rückzug und zur mentalen Einschränkung von Handlungsspielräumen“ führen, was sich auf Schamgefühle aufgrund der benachteiligten Situation zurückführen lässt (Sting 2011: 50).

Die dritte Dimension wird als *interaktive* oder *Geselligkeitsperspektive* bezeichnet, welche betont, „dass Bildungsprozesse immer in Interaktionsbeziehungen eingebettet“ und folglich stets an die „Formation von Zugehörigkeiten und Gruppenzusammenhalt“ gebunden sind (ebd., Klinger/Mayr 2016: 60). Exemplarisch wird hier der Interaktionskontext von Peer-groups beleuchtet, welcher als relevante Bildungsressource im informellen Kontext skizziert wird. Dem Konzept zufolge bezieht sich die „Bildungswirksamkeit“ der Peergroup unter anderem auf den Erwerb sozialer und kommunikativer Kompetenzen, die Herausbildung individueller Wertvorstellungen sowie auf die Identitätsentwicklung (Sting 2004: 81).

Dem Konzept liegt ferner die Annahme zugrunde, dass die „gesellige Praxis“ von Peer-groups ein bedeutsamer Ansatzpunkt sozialer Bildungsprozesse darstellt. Mit Blick auf die gruppenspezifische Interaktionsdynamik werden Rituale als relevantes Element eben dieser „geselligen Praxis“ genannt, wodurch Zugehörigkeit und eine gewisse Handlungsorientierung vermittelt wird (ebd.). Rituale führen wiederum zur Hervorbringung gemeinsamer Erfahrungen innerhalb der Peergroup, was zur „Definition von Zugehörigkeiten oder Abgrenzungen“ beiträgt (Sting/Sturzenhecker 2013: 383).

Die Qualität der gruppenspezifischen Interaktionsdynamik kann sich sowohl förderlich als auch hemmend auf den wechselseitigen Lernprozess auswirken (vgl. Sting 2006: 397). Die Bildungswirksamkeit von Peergroups äussert sich unter anderem darin, inwiefern „die Gruppenpraxis Spielräume für Selbstentfaltung der einzelnen Subjekte eröffnet“ (Sting/Sturzenhecker 2013: 384). Ferner ist die gruppenspezifische Konflikt- und Diskussi-

onskultur, die Vereinbarkeit von unterschiedlichen Positionen innerhalb des eigenen Interaktionskontextes sowie die Offenheit der Peergroup gegenüber Unbekanntem ausschlaggebend für deren Bildungspotenzial (vgl. ebd.).

Die Analyse entlang der oben dargelegten Perspektiven ermöglicht einen Erkenntnisgewinn über die Beschaffenheit individueller Bildungsvoraussetzungen sowie über die „sozialen Determinationen von Bildungsprozessen“ (Sting 2011: 50). Erst auf dieser Erkenntnisgrundlage lassen sich zielgerichtete Bemühungen unternehmen, um individuelle Verwirklichungschancen sowie die Möglichkeit zur sozialen Teilhabe zu erweitern.

3.2.1 Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff

Die Zielformulierung des Konzepts der sozialen Bildung verweist auf die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe und Inklusion. An diesem Punkt lässt sich eine Verknüpfung zum Begriff der Selbstbestimmung herstellen, wenn davon ausgegangen wird, dass sich das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe aus dem Prinzip der individuellen Selbstbestimmung ergibt. Dies scheint deshalb naheliegend, da Selbstbestimmung „ohne die Partizipation (...) an den politischen und den sozialen Sphären der Gesellschaft“ nicht denkbar ist (Stojanov 2017: 9). Folglich entfaltet sich Selbstbestimmung in der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe, wobei das individuelle Verwirklichungspotenzial von der Beschaffenheit der jeweils vorhandenen Bildungsvoraussetzungen eröffnet, erweitert oder aber blockiert wird.

Ein konstruktiver Umgang mit möglichen Begrenzungen des individuellen Verwirklichungspotenzials sowie der sozialen Teilhabe bedingt wiederum die Kenntnis über potenziell hemmende Faktoren. Folglich setzt die Herausbildung von Selbstbestimmung das Wissen über die eigene soziale Einbettung sowie deren Auswirkungen auf individuelle Bildungsmöglichkeiten voraus. Darauf aufbauend scheint ein weiterer Schritt in der Emanzipation aus den vorzufindenden gesellschaftlichen wie sozialen Zwängen und Einschränkungen zu bestehen, um individuelle Selbstverwirklichungsmöglichkeiten auf Grundlage selbstbestimmter Handlungsfähigkeit zu erweitern.

Die Entfaltung von Selbstbestimmung bedingt demzufolge die Eigentätigkeit des Individuums, wobei diese stets durch gesellschaftliche sowie soziale Rahmenbedingungen beeinflusst wird, was sich wiederum als Erscheinungsform sozialer Ungleichheit benennen lässt.

3.2.2 Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe

Das Konzept der sozialen Bildung beleuchtet die Unterschiedlichkeit individueller Bildungsvoraussetzungen und die damit verbundenen Lebensumstände.

Jugendliche, die in Settings der stationären Jugendhilfe betreut werden, kommen tendenziell aus ressourcenärmeren Herkunftsfamilien und weisen infolgedessen oftmals weniger förderliche Bildungsvoraussetzungen auf (vgl. Zürcher 2018: 875). Folglich sehen sich die pädagogischen Betreuungspersonen vermehrt mit Heranwachsenden konfrontiert, die aufgrund prekärer Lebensbedingungen in der Herkunftsfamilie unterschiedlichen psychosozialen Risiken ausgesetzt sind, welche zu entwicklungsbezogenen Defiziten führen können (vgl. Klein 2008: 109).

Mit Blick auf die soziokulturelle Perspektive kann sich dies beispielsweise darin äussern, dass Jugendliche im Bereich der sozialen Praxis nicht auf einem altersentsprechenden Entwicklungsstand sind und folglich einen gewissen Nachholbedarf aufweisen. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit die Erfahrung gemacht, dass sich im Bereich der alltagsbezogenen Kompetenzen, wie altersentsprechende Körperpflege, Ernährungsgewohnheiten oder der adäquate Umgang mit Medien, tendenziell gewisse Entwicklungsverzögerungen beobachten lassen.

Wird dies festgestellt, so übernimmt die stationäre Jugendhilfe eine kompensatorische Funktion, indem die beobachteten Defizite im individuellen Fall aufgegriffen und deren Ausgleich durch pädagogische Bemühungen unterstützt wird. Demzufolge werden potenzielle Auswirkungen sozialer Ungleichheit abgefedert und im Zuge dessen die Schaffung von bildungsermöglichenden Voraussetzungen angestrebt. Anknüpfend an das Konzept der sozialen Bildung leistet die stationäre Jugendhilfe dadurch einen bildungsrelevanten Beitrag, welcher sich in der soziokulturellen Dimension verorten lässt und als Ermöglichung von Vorbedingungen gelingender Bildungsprozesse verstanden werden kann.

Die oben bereits dargelegte Feststellung, dass Heranwachsende im Kontext der stationären Jugendhilfe vermehrt aus ressourcenärmeren Herkunftsfamilien stammen, wirkt sich wiederum negativ auf deren sozialen Status aus. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat in ihrer beruflichen Tätigkeit die Beobachtung gemacht, dass innerfamiliäre Herausforderungen, wie psychische Erkrankungen, Sucht- oder Armutsbetroffenheit, vermehrt zu einer gewissen Marginalisierung führen können, was sich wiederum in einer benachteiligten gesellschaftlichen Position der Herkunftsfamilien manifestiert.

Mit Bezug auf die sozialstrukturelle Dimension kann folglich davon ausgegangen werden, dass ein Grossteil der fremdplatzierten Jugendlichen aufgrund der belasteten Lebenslage der Herkunftsfamilie gewisse Herausforderungen in der Entwicklung eines positiven Selbst-

wertgefühls sowie hinsichtlich des Erwerbs sozialer Anerkennung aufweist. Daran anknüpfend gilt es zu bedenken, dass eine Fremdplatzierung ebenfalls mit einer gewissen gesellschaftlichen Stigmatisierung verbunden ist, was für die Jugendlichen selbst aber auch für deren Herkunftsfamilien ein erneuter Verlust sozialer Anerkennung bedeuten kann.

Insofern sieht sich die stationäre Jugendhilfe an diesem Punkt mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert: Einerseits gilt es die negativen Auswirkungen von belasteten Lebenslagen aufzugreifen und zu bearbeiten, andererseits scheint es relevant, sich dem Risiko von potenziellen Stigmatisierungsprozessen durch eine Fremdunterbringung bewusst zu sein und die professionelle Tätigkeit darauf auszurichten, einem erneuten Verlust sozialer Anerkennung entgegenzuwirken.

Mit Bezugnahme auf das Konzept der sozialen Bildung kommt der stationären Jugendhilfe im Bereich der sozialstrukturellen Dimension die Aufgabe zu, die gesellschaftliche Position und den damit verbundenen sozialen Status der Herkunftsfamilien zu ermitteln und im Rahmen der pädagogischen Interventionsplanung zu berücksichtigen. Die lebensweltlichen Bedingungen sind folglich zentraler Anknüpfungspunkt für das Fallverständnis und darauf aufbauende Unterstützungsleistungen.

Im Zuge dessen wird es als essentiell erachtet, dass die jugendliche Klientel darin unterstützt wird, die eigene Biografie reflexiv zu ergründen, um so einen Erkenntnisprozess über die eigene soziale Einbettung und deren potenzielle Auswirkungen auf den Lebensverlauf zu initiieren. Erst durch das Vorhandensein einer solchen Erkenntnisgrundlage können Jugendliche dazu befähigt werden, ihren weiteren Lebensverlauf aktiv mitzugestalten, individuelle Selbstbestimmungsspielräume zu erweitern und sich von bestehenden Einschränkungen zu emanzipieren.

In der pädagogischen Zusammenarbeit mit der jugendlichen Klientel muss das Augenmerk insbesondere auf die Förderung von Bewältigungsstrategien sowie eines positiven Selbstwertgefühls gerichtet sein. Ferner scheint es wichtig zu bedenken, dass der Heimeintritt selbst ein kritisches Lebensereignis darstellt, welches es zu bewältigen gilt. Eine so ausgerichtete pädagogische Tätigkeit kann dazu beitragen, der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, indem sozialstrukturelle Benachteiligungen ausgeglichen werden. Ferner leistet die stationäre Jugendhilfe dadurch einen relevanten Beitrag hinsichtlich der Ermöglichung positiver Bildungserfahrungen im Kontext der formalen Bildungsinstitutionen. Hinsichtlich der oben aufgeführten potenziellen Auswirkungen einer Fremdunterbringung auf die Herkunftsfamilie, stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern eine unabdingbare Voraussetzung dar, um diese durch Partizipationsangebote weiterhin miteinzubeziehen und in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken.

Anknüpfend an die sozialstrukturelle Dimension, welche in einem übergeordneten Sinn Auswirkungen sozialer Ungleichheit beleuchtet, lässt sich zudem eine politische Komponente erkennen, wobei sich die Frage stellt, inwiefern die stationäre Jugendhilfe diesbezüglich einen Beitrag zu leisten vermag.

Aus Sicht der Autorin kann die stationäre Jugendhilfe diesbezüglich primär einen alltagsbezogenen Beitrag leisten, welcher sich durch die bereits dargelegte ausgleichende bzw. kompensatorische Funktion im Einzelfall äussert. Ferner können partizipationsfördernde Strukturen dazu beitragen, der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, indem das Individuum dazu ermächtigt wird, trotz äusseren Widerständen für eigene Belange einzustehen und selbstbestimmt zu handeln. Im Hinblick auf die unmittelbare Einflussnahme auf übergeordnete gesellschaftliche und sozialpolitische Rahmenbedingungen kann die stationäre Jugendhilfe aus Sicht der Autorin allenfalls einen indirekten Beitrag leisten, welcher sich beispielsweise in der Zusammenarbeit mit spezifischen Fachverbänden äussern würde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die stationäre Jugendhilfe auch mit Blick auf die sozialstrukturelle Dimension tendenziell eine vorbereitende oder ausgleichende Funktion ausübt, was wiederum auf Auswirkungen der benachteiligten Herkunftsmilieus der jugendlichen Klientel zurückzuführen ist.

Mit Bezug auf die dritte Dimension des Konzepts der sozialen Bildung, welche die interaktive Perspektive beleuchtet, gilt es im Folgenden die Bedeutung des Gruppensettings der stationären Jugendhilfe in den Blick zu nehmen.

Der Kontext der Wohngruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass die dort lebenden jugendlichen Teile des Alltags gemeinsam verbringen, weshalb sie sich aufgefordert sehen, in irgendeiner Weise miteinander zu interagieren. Folglich wird die Wohngruppe zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum des sozialen Miteinanders, in welchem Jugendliche idealerweise die Möglichkeit erhalten, miteinander in Beziehung zu treten, Gemeinschaft zu erleben und den geteilten Erfahrungsraum in Aushandlungsprozessen innerhalb der Peergroup mitzugestalten. Jugendliche, die im Setting einer Wohngruppe leben, sind folglich auch in Alltagsbezügen abseits der Schule in einen komplexen Interaktionskontext eingebunden, welcher sich dadurch kennzeichnet, dass die Zugehörigkeit nicht selbstgewählt ist, was wiederum gewisse Herausforderungen mit sich bringen kann.

Anknüpfend an die Geselligkeitsperspektive scheint das Gruppensetting der stationären Jugendhilfe gleichwohl Chancen in sich zu bergen. Aus Sicht der Autorin besteht das Potenzial darin, dass Jugendliche in einem geschützten Rahmen, welcher durch gewisse pädagogische Leitplanken abgesteckt ist, Praktiken des sozialen Miteinanders, wie Umgangsformen, gruppenbezogene Aushandlungsprozesse oder Formen der Konfliktbewältigung, erleben und erproben können.

Nach Einschätzung der Autorin kommt den Fachpersonen der stationären Jugendhilfe diesbezüglich eine begleitende oder unterstützende Funktion zu. Nebst spezifischen Interventionen bietet auch der informelle Alltag diverse Möglichkeiten, gruppenspezifische Prozesse anzustossen, welche interaktive Lern- und Bildungserfahrungen begünstigen. Hierbei scheint es relevant, welche Kultur des Miteinanders durch die pädagogischen Fachpersonen vorgelebt und gepflegt wird und inwiefern die gelebten Umgangsformen auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Anerkennung gründen.

Ferner kann das Implementieren spezifischer Gefässe gruppenspezifische Prozesse sowie Partizipationserfahrungen ermöglichen und den Austausch unter den Jugendlichen fördern. Als Beispiel aus der Praxiserfahrung der Autorin kann hier die Realisierung eines wöchentlich stattfindenden Gruppenforums genannt werden, welches als Gefäss für den Austausch über gruppenbetreffende Anliegen, Wünsche oder Einwände dient. Dadurch erhalten Jugendliche einen Rahmen, in welchem sie sich als mitgestaltendes Subjekt sowie als Teil einer Gruppe erfahren können. Ferner lassen sich Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen, wahrgenommenen Differenzen und Auseinandersetzungen innerhalb einer Gruppe sammeln. Mit Bezug auf die Geselligkeitsperspektive scheint es relevant, dass den Jugendlichen bei der Umsetzung des Gruppenforums schrittweise möglichst viel Verantwortung übertragen wird, sodass diese es trotz der pädagogischen Rahmung als Erfahrungsraum erleben, den sie selbst konstituieren.

Das Gruppenforum lässt sich als Beispiel für eine übergeordnete Ausrichtung auf partizipationsfördernde Strukturen verstehen. Das Etablieren von Partizipationsangeboten dieser Art unterstützt wiederum die Zielformulierung des Konzepts der sozialen Bildung, welche die gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion umfasst.

Wie oben bereits erörtert wurde, ist die Förderung von Partizipation eng mit der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und der Erweiterung selbstbestimmter Handlungsspielräume verknüpft. Durch die Schaffung von partizipativen Gruppenstrukturen kann die stationäre Jugendhilfe folglich dazu beitragen, Jugendliche in ihrem Mitwirkungs- und Mitbestimmungsvermögen zu stärken und im Zuge dessen deren gesellschaftliche Teilhabe auf Grundlage selbstbestimmter Handlungsfähigkeit zu ermöglichen bzw. zu erweitern. Idealerweise legen partizipative Erfahrungen dieser Art eine Basis, auf welche Jugendliche später auch losgelöst von pädagogischen Leitplanken bauen können und dadurch konstruktive Lernerfahrungen ermöglicht werden.

Mit Bezugnahme auf die interaktive Dimension des Konzepts kann abschliessend festgehalten werden, dass das Gruppensetting der stationären Jugendhilfe ein bedeutendes Potenzial in sich birgt, dessen Ausschöpfung eine konsequente Ausrichtung auf gruppenspezifische und partizipationsfördernde Strukturen bedingt.

3.3 Bildung als Subjektbildung

Das Konzept von Bildung als Subjektbildung beleuchtet diejenigen Prozesse, in welchen Individuen ihre Subjektivität entwickeln. Subjektivität wird hier als Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit gefasst, deren Herausbildung auf die Eigentätigkeit des Individuums baut und gleichwohl an soziale Voraussetzungen gekoppelt ist (vgl. Scherr 2004: 89). Insofern wird Subjektivität als ein im Individuum angelegtes Potenzial verstanden, dessen Entfaltungsmöglichkeit sowohl mit personalen als auch mit umweltbezogenen Bedingungen in Verbindung steht (vgl. ebd.).

Die Betonung der Eigentätigkeit verdeutlicht die Relevanz von Selbstbildungsprozessen, was wiederum darauf verweist, dass Bildung in diesem Sinne lediglich „angeregt und ermöglicht aber nicht vermittelt werden kann“ (Kaiser 2011: 42). Daran anknüpfend argumentiert Scherr, dass subjektorientierte Bildung „an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen“ der adressierten Personen anknüpfen und darauf zielen soll, diese „zu einer bewussten Gestaltung ihrer Lebenspraxis zu befähigen“ (2002: 94).

Aus Perspektive des Konzepts der Subjektbildung umfasst diese Zielformulierung eine selbstbestimmte und ebenso rational verantwortete Lebensführung, die über die reine Lebensbewältigung hinausgeht und sich gleichwohl nicht auf das „spontane Ausleben von Wünschen und Bedürfnissen reduziert“ (Scherr 2003: 93). Dieser Auffassung folgend werden diejenigen Lernprozesse als bildungsrelevant erachtet, die das individuelle Selbst- und Weltverständnis konstruieren, stabilisieren oder transformieren (vgl. Scherr 2004: 91). Dies wiederum äussert sich in der Entstehung neuer Wahrnehmungsmuster, Interpretationen oder Handlungsweisen und ist eng an das in Kapitel 3.1 bereits dargelegte Aneignungshandeln gekoppelt (vgl. Scherr 2008: 140).

Daran anknüpfend skizziert Scherr das „reflexive Selbstverhältnis“ als zentrale Komponente, dessen Entwicklung wiederum bedingt, dass eigene Überzeugungen sowie die aktuelle Lebenspraxis zum Gegenstand der Reflexion erhoben werden (2004: 91). Erst ein „reflexives Sich-zu-sich-Verhalten“, welches die Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber den „eigenen subjektiv-selbstverständlichen lebensweltlichen Gewissheiten“ voraussetzt, eröffnet Handlungsalternativen und im Zuge dessen Potenziale der Selbstbestimmung (ebd.).

Scherr betont darauf aufbauend, dass die Bereitschaft, sich auf Reflexionsprozesse einzulassen und Aneignungshandeln zu vollziehen, eng damit verbunden ist, in welchem Mass das individuelle Selbstwertgefühl sowie das Kompetenzbewusstsein ausgeprägt ist (vgl. ebd.: 92). Die Selbstwahrnehmung bzw. -einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu einer

kompetenten Auseinandersetzung und einer darauf aufbauenden Aneignung von Wissensbeständen, Ausdrucksformen oder Reflexionsangeboten wird folglich zu einem zentralen Faktor hinsichtlich der Entwicklung eines reflexiven Selbstverhältnisses (vgl. ebd.).

Ferner verweist Scherr darauf, dass die Entwicklung „von Selbst(wert)gefühl, Selbstachtung, Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit“ stets durch soziale Voraussetzungen mitbedingt ist (ebd.). Dies betont wiederum die Relevanz des in Kapitel 3.2 bereits dargelegten Gesichtspunkts der sozialen Verflechtung von Bildungsprozessen.

Im Sinne einer differenzierteren Betrachtungsweise unterteilt Scherr das Konzept der Subjektbildung in vier Dimensionen, wobei diese nicht als aufeinander aufbauende Stufen zu verstehen sind, sondern als sich wechselseitig bedingende Facetten eines umfassenden Bildungsprozesses (vgl. Walther 2012: 19).

Die *Subjekt-Werdung* umfasst „die Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit“, wobei das Ziel darin besteht, „Spielräume selbstbestimmten Handelns“ zu erweitern (Scherr 2002: 95). Subjekt-Werdung ist demzufolge stets in soziale Beziehungen eingebettet, wobei das Erfahren emotionaler Zuwendung als essentielle Voraussetzung hinsichtlich der Entwicklung personaler Kompetenzen, wie Sprach- oder Handlungsfähigkeit, skizziert wird (vgl. Scherr 1997: 54).

Nebst der Qualität der unmittelbaren sozialen Beziehungen sieht sich die Subjekt-Werdung ebenso durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen ermöglicht oder begrenzt. Folglich ist der Prozess der Subjekt-Werdung dadurch mitbedingt, „welche Möglichkeiten selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns der gegebene Stand der Entwicklung der Arbeit, der Politik, des Wissens, der Normen und Werte zulässt“ (ebd.: 55). Dies verweist wiederum darauf, dass die Chancen zur Subjekt-Werdung einer ungleichen Verteilung unterliegen, was sich nicht nur im internationalen oder historischen Vergleich manifestiert, sondern beispielsweise auch innerhalb der Schweiz zu beobachten ist (vgl. ebd.: 56).

Ferner beleuchtet die Dimension der Subjekt-Werdung, die „Überwindung von Abhängigkeit“ und die graduelle „Erweiterung autonomer Handlungsfähigkeit“, wobei festzuhalten ist, dass Autonomie nicht als vollkommene Loslösung jeglicher sozialen Bezüge verstanden wird, sondern stets das Spannungsfeld zwischen Individualität und Sozialität berücksichtigt (Scherr 1997: 54).

Die zweite Dimension der *Selbstachtung* beleuchtet „die Entwicklung des Selbstwertgefühls durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung“ (Scherr 2002: 95). Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass Individuen sich nur dann selbst als Personen erkennen und achten können, wenn sie soziale Anerkennung und Wertschätzung durch signifikante Bezugspersonen erfahren (vgl. Scherr 1997: 56f). Eine Verweigerung oder Missachtung von sozialer Anerkennung führt im Umkehrschluss „zu Beschädigungen der Selbstachtung, insbesondere des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls“ (ebd.: 57).

Die Entwicklung eines konstruktiven Selbstbildes und des damit verbundenen Selbstwertgefühls ist folglich stets in kommunikative Beziehungsgeflechte eingebunden und an dialogische Interaktionen gekoppelt (vgl. ebd.).

Selbstbewusstsein als dritte Dimension fokussiert dem gegenüber die „Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses“ (Scherr 2002: 95). Scherr skizziert Selbstbewusstsein als die Fähigkeit, „in Reaktion auf äussere Reize nicht einfach nur zu handeln und zu empfinden, sondern sich selbst zum Gegenstand distanzierender Betrachtung zu machen“ (1997: 61). Folglich werden eigene Bedürfnisse, Handlungsmotive, oder Interessen zum Gegenstand der Reflexion erhoben. Die Herausbildung einer reflexiven Selbstauffassung umfasst nebst der distanzierenden Betrachtung der eigenen Person auch die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die individuelle Lebensführung beeinflussen (vgl. ebd.: 62).

Ist diese Form der Selbstreflexion möglich, verhält sich das Individuum selbstbewusst, was darin resultiert, dass der Abhängigkeit des eigenen Handelns und Empfindens durch innere oder äussere Zwänge entgegengewirkt wird (vgl. ebd.). Dies eröffnet wiederum die Möglichkeit zu einer bewussten und durch rationale Abwägungsprozesse geleitete Selbstbestimmung (vgl. ebd.).

Selbstbestimmung als vierte Dimension beleuchtet die „Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen“ (Scherr 2002: 95). Nebst den oben dargelegten Aspekten der Selbstachtung und des Selbstbewusstseins setzt dieses Verständnis von Selbstbestimmung auch eine Ausstattung materiell erforderlicher Ressourcen voraus (vgl. Scherr 1997: 64). Scherr skizziert den Begriff der Selbstbestimmung unter einem politischen, einem kulturellen sowie unter einem sozialen Gesichtspunkt.

Der politische Aspekt von Selbstbestimmung umfasst „die Möglichkeiten der aktiven gesellschaftlichen Mitgestaltung“ (ebd.). Folglich wird die Auffassung vertreten, dass sich gegebene Rahmenbedingungen sowohl förderlich als auch erschwerend auf den Prozess der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung auswirken können (vgl. ebd.). Selbstbestimmungsspielräume werden dann eröffnet, wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen partizipativ und demokratisch gestaltet sind (vgl. ebd.).

Die Ausrichtung auf den kulturellen Aspekt des Begriffs umfasst die Zugänglichkeit ästhetischer Ausdrucksformen, wie Sprache und Medien, anhand derer „Erlebnisse, Bedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen artikuliert werden können (...)“ (ebd.: 65).

Unter sozialer Selbstbestimmung versteht Scherr „der bewusst gestaltende Umgang mit sozialen Beziehungen, in denen man lebt“ (ebd.).

3.3.1 Bezug zum Selbstbestimmungsbegriff

Das Konzept von Bildung als Subjektbildung verdeutlicht explizit die enge Verwobenheit zwischen dem erweiterten Bildungsverständnis und dem Begriff der Selbstbestimmung. Bildung zielt demnach darauf, Subjektivität zu entfalten, welche wiederum als Selbstbewusstseins- sowie Selbstbestimmungsfähigkeit gefasst wird. Folglich lässt sich ableiten, dass das Konzept die Ermöglichung von Selbstbestimmung als Ziel gelingender Bildungsprozesse versteht.

Das Konzept skizziert Selbstbestimmung als eine von vier Dimensionen, welche als gleichwertige und sich gegenseitig bedingende Facetten aufgefasst werden.

Die Erörterung der einzelnen Dimensionen lässt darauf schliessen, dass die Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit eine grundlegende Voraussetzung für die Erschliessung und Erweiterung von Spielräumen selbstbestimmten Handelns darstellt.

Der Aspekt der Reflexionsfähigkeit wird durch den Begriff des reflexiven Selbstverhältnisses konkretisiert. Dieses äussert sich darin, dass Individuen sich selbst im Kontext ihrer lebensweltlichen Bezüge reflektieren und davon ausgehend Entscheidungen treffen sowie Handlungen vollziehen können. Erst durch diesen reflexiven Prozess werden Handlungsalternativen sichtbar. Dies führt zu individuellen Entscheidungsoptionen, was wiederum eine essentielle Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln darstellt. Im Zuge der Erkenntnis über Handlungsalternativen kommt dem Individuum ferner die Aufgabe zu, eigene Entscheidungen abzuwägen und zu begründen, was idealerweise in einer rational verantworteten Lebensführung mündet.

Das Konzept skizziert Selbstbestimmung als ein „graduierbares Potenzial“, was sich mit der theoretischen Position von Rössler (2017: 34) deckt, welche in Kapitel 2.3.1 bereits dargelegt wurde. Folglich entfaltet sich Selbstbestimmung stets in gesellschaftlichen und lebensweltlichen Bezügen und kann somit nicht losgelöst von bestehenden umweltbezogenen Bedingungen gedacht werden. Dies führt wiederum zur Erkenntnis, dass sich Individuen stets auf einem Kontinuum zwischen Fremd- und Selbstbestimmung bewegen, wobei das Ziel darin besteht, Spielräume selbstbestimmten Handelns unter Berücksichtigung der gegebenen sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen zu erweitern.

Ein weiterer Aspekt, der sich ebenfalls mit der theoretischen Positionierung von Rössler (2017: 53) deckt, ist die Betonung der Relevanz konstruktiver Beziehungen sowie sozialer Anerkennung für die Entfaltung von Selbstbestimmungspotenzialen. Erst in der dialogischen Auseinandersetzung mit signifikanten Anderen kann sich Selbstachtung und Selbstwertgefühl entwickeln, was wiederum als Grundlage für selbstbestimmte Handlungsfähigkeit skizziert wird.

Folglich bildet das Individuum sein Selbstbild stets in Relation zu seiner Umwelt, was wiederum darauf verweist, dass sich die Qualität der umweltbezogenen Aspekte sowohl förderlich als auch hemmend auf die Entfaltung der Selbstbestimmungspotenziale auswirken kann.

Dem Konzept der Subjektbildung zufolge lässt sich Selbstbestimmung unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten, wobei Scherr (1997: 64f.) die Differenzierung in eine politische, eine kulturelle sowie eine soziale Dimension vorschlägt.

3.3.2 Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe

Das Konzept der Subjektbildung differenziert die Zielformulierung der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit in unterschiedliche Dimensionen. Die enge Verwobenheit der einzelnen Dimensionen äussert sich darin, dass diese ineinander übergehen und teilweise nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Folglich können die einzelnen Facetten nicht isoliert betrachtet werden. Im Hinblick auf das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe gilt es daran anknüpfend zu bedenken, dass die unterschiedlichen Dimensionen und die damit verbundenen Prozesse vermehrt gleichzeitig in Erscheinung treten und in einer Wechselbeziehung stehen.

Sowohl die Dimension der Subjekt-Werdung als auch die der Selbstachtung betonen die Relevanz sozialer Beziehungen sowie des Erfahrens emotionaler Zuwendung hinsichtlich der Entwicklung grundlegender personaler Kompetenzen. Gerade Jugendliche, die im Kontext einer stationären Wohngruppe betreut werden, haben in ihrem Aufwachsen vermehrt negative Beziehungserfahrungen gemacht, was sich unter anderem in einem erhöhten Risiko zur Entwicklung unsicherer Bindungsmuster manifestiert (vgl. Banholzer 2015: o.S.). Ferner sind negative Beziehungserfahrungen häufig mit fehlender emotionaler Zuwendung seitens der primären Bezugspersonen verbunden, was unter anderem ein geringes Selbstwertgefühl sowie Auffälligkeiten im Sozialverhalten zur Folge haben kann (vgl. Leitner 2017: 5). Folglich muss davon ausgegangen werden, dass fremdplatzierte Jugendliche häufig Erfahrungen mitbringen, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit erschwerend auf die Entwicklung grundlegender personaler Kompetenzen und somit auf den Prozess der Subjekt-Werdung auswirken.

Diesbezüglich kann das Setting einer Wohngruppe den ihr anvertrauten Jugendlichen die Gelegenheit bieten, neue positive Beziehungserfahrungen zu machen. Dies bedingt wiederum, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit über ein hohes Mass an Empathie und Reflexionsvermögen verfügen. Ferner scheint es essentiell, dass die Fachpersonen im Rahmen der professionellen Beziehungsgestaltung eine klare und transparente Haltung

vertreten, Sicherheit vermitteln und der Klientel echtes Interesse, Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen. Eine bedingungslose Beachtung und Anerkennung der Klientel kann bereits einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls leisten.

Die Dimension der Selbstachtung verdeutlicht zudem, dass sich das individuelle Selbstbild stets in Relation zur Umwelt entwickelt. Weiter erläutert das Konzept der Subjektbildung, dass sich Individuen erst durch die dialogische Auseinandersetzung mit signifikanten Bezugspersonen selbst als Person erkennen und achten können.

Jugendliche, die in ihrem Aufwachsen unterschiedliche Formen emotionaler Vernachlässigung erlebten, weisen häufig ein negatives Selbstbild auf, was wiederum mit einem geringen Selbstwertgefühl korreliert (vgl. Gönzheimer 2011: 11). Im Kontext der stationären Jugendhilfe können Professionelle den Prozess der Selbstachtung und im Zuge dessen die Entwicklung eines gesunden Selbstbildes im Rahmen der Bezugspersonenarbeit aber auch im informellen Alltagskontext unterstützen. Diesbezüglich wird es als zielführend erachtet, wenn Professionelle das wahrgenommene Verhalten der Klientel spiegeln, konstruktive Feedbacks formulieren und Deutungsangebote oder mögliche Erklärungsansätze zu bestimmten Verhaltensweisen verbalisieren und zur Diskussion stellen. Dadurch können Prozesse zur Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmung angestoßen werden, was nebst der Bedeutsamkeit für die Herausbildung von Selbstachtung ebenso als wichtiger Ansatzpunkt für die Entwicklung von Selbstbewusstsein erachtet wird.

Das reflexive Selbstverhältnis, dessen Herausbildung auch Reflexionsprozesse über eigene lebensweltliche Bedingungen verlangt, setzt die Schaffung von Möglichkeiten zur individuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte voraus. Im Kontext der stationären Jugendhilfe kann dies anhand verschiedener Methoden der Biografiearbeit gewährleistet und unterstützt werden.

Eine Möglichkeit hierzu sieht die Autorin der vorliegenden Arbeit in der kooperativ gestalteten Erarbeitung eines biografischen Zeitbalkens, anhand dessen biografisch relevante Ereignisse und deren zeitliche Abfolge visualisiert werden können (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 193). Die Methode orientiert sich folglich an der Geschichte des Individuums und legt den Fokus auf das, was die betreffende Person in ihren bisherigen lebensgeschichtlichen Verlauf als prägend oder bedeutsam erachtet (vgl. ebd.). Durch feinfühliges Nachfragen seitens der Professionellen schafft die Erstellung eines biografischen Zeitbalkens somit die Möglichkeit, auf die eigene Geschichte zurückzublicken, diese besser zu verstehen und daraus idealerweise Rückschlüsse für die Gegenwart zu ziehen. Ferner kann diese Form der Auseinandersetzung gegenüber der Klientel auch eine gewisse Würdigung und Anerkennung des bisher Erlebten vermitteln, was sich wiederum positiv auf den Aspekt der Selbstachtung auswirkt.

Als weitere Methode zur Förderung eines reflexiven Selbstverhältnisses kann das Genogramm aufgeführt werden, welches dazu dient, das eigene Familiensystem und die darin bestehenden Beziehungen zu visualisieren (vgl. ebd.: 189). Ähnlich wie beim biografischen Zeitbalken wird auch bei dieser Methode die Absicht verfolgt, die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Klientin bzw. des Klienten über die familiäre Konstellation sowie die eigene Verortung darin zu erfassen. Dies kann wiederum tiefergehende Reflexionsprozesse über familiäre Bedingungen des Aufwachsens anstossen und idealerweise als Grundlage für die Hypothesenbildung über eigene Verhaltensweisen in der gegenwärtigen Situation herangezogen werden.

Die Realisierung von Methoden dieser Art setzt eine vertrauensvolle und tragfähige Arbeitsbeziehung voraus, wie sie in vorherigen Abschnitten bereits beschrieben wurde. Ist diese gegeben, kann die Durchführung nebst der Anregung reflexiver Prozesse auch einen wertvollen Zugang zu lebensweltlichen Realitäten eröffnen, welcher den Professionellen als Anhaltspunkt für die weitere Prozessgestaltung dient. Dies ermöglicht wiederum die im Konzept der Subjektbildung geforderte Orientierung an den Erfahrungen und Bedürfnissen der adressierten Personen. Als sozialpädagogisches Konzept, welches diese Orientierung konkretisiert, kann exemplarisch die Lebensweltorientierung herangezogen werden (vgl. u.a. Thiersch/Grunwald/Königter 2012: 175).

Mit Blick auf die Dimension des Selbstbewusstseins leistet die stationäre Jugendhilfe nebst der professionellen Beziehungsarbeit auch durch die Ermöglichung individueller Erlebnisse und Selbsterfahrungen einen wertvollen Beitrag. Insofern unterstützen erlebnispädagogische sowie gruppenspezifische Ansätze oder Methoden die Förderung von Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein.

Ferner können unmittelbare Erlebnisse das Erfahren von Selbstwirksamkeit bewirken. Anknüpfend an das Konzept der Subjektbildung kann davon ausgegangen werden, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit das individuelle Kompetenzbewusstsein schärft und im Zuge dessen die Bereitschaft, sich auf Reflexionsprozesse einzulassen sowie Aneignungshandeln zu vollziehen, steigert.

Sowohl die Dimension des Selbstbewusstseins sowie die der Selbstbestimmung betonen nebst den bereits aufgeführten Gesichtspunkten den Aspekt der Verantwortung, welcher durch die Zielformulierung einer rational verantworteten Lebensführung konkretisiert wird. Dies verdeutlicht wiederum, dass selbstbestimmtes Handeln stets mit der Verpflichtung zur Übernahme von Eigenverantwortung einhergeht. Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme bedingt, dass Jugendliche die Konsequenzen eigener Handlungen abschätzen können, um davon ausgehend Entscheidungen zu treffen. Hierbei gilt es zu differenzieren, dass Konsequenzen eigener Handlungen sowohl das Individuum selbst als auch Mitmenschen und im Zuge dessen die Gemeinschaft betreffen können.

Im Kontext der stationären Jugendhilfe kann der Prozess des Prognostizierens möglicher Folgen von Handlungen dialogisch unterstützt und begleitet werden, indem gemeinsam potentielle Szenarien durchgespielt und gegeneinander abgewogen werden. Dies kann entweder als Vorbereitung für eine vorhersehbare Entscheidungssituation oder aber im Sinne einer Nachbereitung einer bereits vollzogenen Entscheidung oder Handlung durchgeführt werden.

Mit Blick auf Auswirkungen individueller Handlungen auf die Gemeinschaft bietet das Gruppensetting der stationären Jugendhilfe ein bedeutendes Potenzial, um individuelle Erkenntnisprozesse zu fördern. Die Ausschöpfung dieses Potenzials bedingt, dass partizipativ ausgerichtete Strukturen vorhanden sind, die Gelegenheit bieten, Verantwortungsübernahme praktisch zu erproben. Diesbezüglich kommt den Professionellen der Sozialen Arbeit die Aufgabe zu, Jugendliche dazu zu ermutigen, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche, die das Gruppenleben betreffen, geltend zu machen und im Zuge dessen dafür Verantwortung zu übernehmen. Im Falle kollidierender Interessen gilt es, den Prozess des Abwägens und Aushandelns zu begleiten, wodurch wiederum eine gewisse Sensibilisierung hinsichtlich eines konstruktiven Umgangs mit eigenen und fremden Bedürfnissen angeregt werden kann.

Die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung setzt ferner voraus, dass das Individuum über ein realistisches Kompetenzbewusstsein verfügt und ein gesundes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufweist. Die Herausbildung eben dieser Fähigkeiten steht wiederum in enger Verbindung mit dem oben bereits dargelegten Aspekt des Erfahrens von Selbstwirksamkeit.

Die Förderung von Selbstwirksamkeit kann im Kontext der stationären Jugendhilfe durch das Ermöglichen von erfolgreichen Handlungserfahrungen gewährleistet werden. Hierbei wird es als wichtig erachtet, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit der jugendlichen Klientel bestärkenden Zuspruch entgegenbringen und ihnen Herausforderungen zumuten. Dies kann sowohl in informellen Alltagssituationen stattfinden als auch in strukturierter Weise, beispielsweise im Rahmen von regelmässig stattfindenden Zielgesprächen. Hierbei ist es essentiell, realistische Ziele zu formulieren sowie deren Umsetzung konkret und in kleinen Teilschritten zu planen, um Erfolgserlebnisse sicherzustellen.

Eine konkrete Möglichkeit stellt die Zielformulierung nach SMART-Kriterien dar (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 265f.). Mit Blick auf die Förderung eines konstruktiven Umgangs mit möglichen Misserfolgen scheint es grundlegend wichtig, dass die Professionellen eine gesunde Fehlerkultur vorleben und ihre Klientel darin bestärken, Misserfolge als normalen Bestandteil des individuellen Handelns anzuerkennen sowie als Anlass für einen weiteren Erkenntnisgewinn zu nutzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aufgeführten handlungsleitenden Ansätze tendenziell auf eine vorbereitende Funktion hinsichtlich der Ermöglichung von Selbstbestimmung verweisen. Aufgrund der beschriebenen Wechselseitigkeit der einzelnen Dimensionen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich auch im Zuge der „vorbereitenden“ Interventionen bereits diverse Möglichkeiten zur Entwicklung und Erweiterung individueller Selbstbestimmung entfalten, welche sich begünstigend auf die übergeordnete Zielformulierung von politischer, kultureller sowie sozialer Selbstbestimmung auswirkt.

4 Fazit und Beantwortung der Fragestellung

Auf Grundlage der dargelegten bildungstheoretischen Auseinandersetzung soll im Folgenden der zentrale Erkenntnisgewinn anhand der Beantwortung der eingangs formulierten Fragestellung dargelegt werden.

Welchen bildungsrelevanten Beitrag kann die stationäre Jugendhilfe unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses leisten und inwiefern kann dadurch die Selbstbestimmung der Klientel gefördert werden?

Durch die Bearbeitung der drei Bildungskonzepte konnte die enge Verflechtung zwischen dem erweiterten Bildungsverständnis und dem Begriff der Selbstbestimmung fundiert herauskristallisiert und für den Theorie-Praxis-Transfer nutzbar gemacht werden. Gelingende Bildungsprozesse beinhalten demnach stets die Herausbildung und Erweiterung selbstbestimmter Handlungsspielräume, weshalb Bildungsbestrebungen im erweiterten Verständnis kaum vom Prinzip der individuellen Selbstbestimmung loszulösen sind. Vielmehr scheinen sich Bildung und Selbstbestimmung gegenseitig zu bedingen.

Folglich erschien es naheliegend, die beiden Aspekte in der jeweiligen Bezugnahme zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe in zusammenfassender Weise darzulegen. Auch in der Beantwortung der Fragestellung werden daher die Erkenntnisse über bildungsrelevante Beiträge der stationären Jugendhilfe sowie handlungsleitende Ansatzpunkte zur Förderung von Selbstbestimmung der Klientel nicht explizit voneinander getrennt, sondern in ihrer ineinander übergehenden Erscheinung dargelegt und verdichtet.

Aufgrund der ausgeführten bildungstheoretischen Erörterung lässt sich festhalten, dass sich individuelle Bildungsprozesse sowie die Entfaltung von Selbstbestimmung stets in einer je spezifischen sozialen Verflechtung ereignen, weshalb deren Betrachtung die Berücksichtigung der gegebenen sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen bedingt.

Daran anknüpfend wurde deutlich, dass Jugendliche, die im Setting einer stationären Wohngruppe betreut werden, tendenziell weniger förderliche Bildungsvoraussetzungen aufweisen, was unter anderem auf Folgen benachteiligter Herkunftsmilieus, negativer Beziehungserfahrungen oder dem unzulänglichen Erfüllen entwicklungspsychologischer Grundbedürfnisse zurückzuführen ist. Folglich muss davon ausgegangen werden, dass fremdplatzierte Jugendliche vermehrt Erfahrungen mitbringen, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit erschwerend auf die Entwicklung grundlegender personaler Kompetenzen, wie Handlungs- oder Entscheidungsfähigkeit, auswirken.

Zusammenfassend lassen sich die exemplarisch beschriebenen Benachteiligungen, welche sich im individuellen Fall in unterschiedlicher Weise und Intensität äussern, als Ausdruck sozialer Ungleichheit verstehen, deren Vorkommen sich in allen Bildungskonzepten als Herausforderung hinsichtlich der Ermöglichung gelingender Bildungsprozesse sowie der Entfaltung von Selbstbestimmung erwies.

Dies begründet wiederum die aus den Konzepten hergeleitete Erkenntnis, dass die stationäre Jugendhilfe an diesem Punkt vorwiegend eine kompensatorische Funktion übernimmt, welche auf den Ausgleich von Folgen sozialer Ungleichheit zielt. In diesem Zusammenhang bewegen sich die sozialpädagogischen Tätigkeiten primär im Bereich der Unterstützung einer gelingenden Lebensbewältigung sowie der Förderung alltagspraktischer Kompetenzen, wobei das grundlegende Ziel in der Vermittlung von Sicherheit und Vertrauen liegt, auf dessen Grundlage erst elementare personale Fähigkeiten entwickelt und gestärkt werden können.

Durch die Erörterung der Konzepte wurde deutlich, dass Lebensbewältigung nicht mit Bildung gleichzusetzen ist, jedoch als wichtige Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse erachtet wird. Folglich wurde die eingangs dargelegte Positionierung von Scherr, dass sich die pädagogischen Bemühungen im Kontext der stationären Jugendhilfe tendenziell als vorbereitende Unterstützungsleistung hinsichtlich der Ermöglichung gelingender Bildungsprozesse verstehen lassen, bestätigt (vgl. 2002, in Kaiser 2010: 43).

Im Zuge der differenzierten bildungstheoretischen Auseinandersetzung konnten diverse handlungsleitende Ansatzpunkte herausgearbeitet werden, welche eine theoretisch fundierte Ausrichtung auf die Ermöglichung und Förderung von Bildung und Selbstbestimmung im Kontext der stationären Jugendhilfe konkretisieren. Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse im Sinne einer Praxisempfehlung dargelegt.

Relevanz sozialer Beziehungen

Die Analyse hat ergeben, dass das Eingebundensein in konstruktive soziale Beziehungen eine zentrale Bedingung für die Ermöglichung von Bildungsprozessen sowie die Entwicklung einer selbstbestimmten Persönlichkeit darstellt. Mit Bezug zum Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe kann davon ausgegangen werden, dass die ihr anvertrauten Jugendlichen in ihrem Aufwachsen vermehrt negative Beziehungserfahrungen gemacht haben. Daran anknüpfend kommt der stationären Jugendhilfe die Aufgabe zu, neue bzw. „korrigierende“ Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Bildungs- und selbstbestimmungsfördernde Beziehungen sind durch Transparenz, Berechenbarkeit, Wertschätzung und Anerkennung gekennzeichnet. Erst durch das Erfahren sozialer Anerkennung ist die Entwicklung von Selbstachtung sowie Selbstwert möglich, was wiederum eine zentrale Grundlage selbstbestimmter Handlungsfähigkeit darstellt.

Selbstwirksamkeit fördern

Der Aspekt der Handlungsfähigkeit, welcher als Voraussetzung sowie als Resultat gelingender Bildungsprozesse verstanden wird, ist eng an die jeweilige Ausprägung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung gekoppelt. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich wiederum förderlich auf die Herausbildung intrinsischer Motivation aus, welche als essentielle Voraussetzung für die Eigenaktivität des Individuums und somit für die Möglichkeit zur Entfaltung von Selbstbestimmung skizziert wird.

Die individuelle Selbstwirksamkeit kann im Kontext der stationären Jugendhilfe durch das Ermöglichen konkreter Handlungserfahrungen sowie durch anerkennende, wertschätzende und ermutigende verbale Einflussnahme seitens der sozialpädagogischen Fachpersonen unterstützt und gefördert werden.

Positive Selbsterfahrungen steigern wiederum das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und im Zuge dessen das individuelle Kompetenzbewusstsein, was die Bereitschaft steigert, bildungsrelevantes Aneignungshandeln zu vollziehen und sich auf Reflexionsprozesse einzulassen.

Reflexionsvermögen fördern

Die Relevanz der Fähigkeit zur Reflexivität ist in der Bearbeitung der Bildungskonzepte deutlich zum Ausdruck gekommen. Selbstbestimmte Handlungsfähigkeit bedingt demnach die Reflexion über eigene Wünsche und Bedürfnisse sowie über das eigene Sein im jeweiligen sozialen Kontext. Erst dadurch werden Handlungsoptionen sowie individuelle Möglichkeiten der Lebensführung sichtbar, was Selbstbestimmungspotenziale eröffnet. Die Fähigkeit zur Reflexion wird durch die Zielformulierung eines „reflexiven Selbstverhältnisses“ konkretisiert.

Im Kontext der stationären Jugendhilfe können Prozesse zur Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmung durch das Formulieren konstruktiver Feedbacks sowie möglicher Deutungsangebote oder Erklärungsansätze zu bestimmten Verhaltensweisen angeregt werden. Das reflexive Selbstverhältnis, dessen Herausbildung auch Reflexionsprozesse über eigene lebensweltliche Bedingungen verlangt, setzt die Schaffung von Möglichkeiten zur individuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte voraus. Dies kann im Kontext der stationären Jugendhilfe anhand verschiedener Methoden der Biografiearbeit gewährleistet werden.

Biografiearbeit schafft wiederum eine Grundlage, um einen Erkenntnisprozess über die eigene Lebensgeschichte und daran anknüpfend über die gegenwärtige Situation zu initiieren. Erst auf dieser Erkenntnisgrundlage können Jugendliche dazu befähigt werden, ihren weiteren Lebensverlauf aktiv mitzugestalten, individuelle Selbstbestimmungsspielräume zu erweitern und sich von bestehenden Einschränkungen zu emanzipieren.

Partizipation ermöglichen

Gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion hat sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln als Ziel gelingender Bildungsprozesse herauskristallisiert. Die Zielformulierung der gesellschaftlichen Teilhabe ergibt sich wiederum aus dem Prinzip der individuellen Selbstbestimmung, deren Herausbildung „ohne die Partizipation (...) an den politischen und den sozialen Sphären der Gesellschaft“ nicht denkbar ist (Stojanov 2017: 9). Folglich entfaltet sich Selbstbestimmung in der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe, wobei sich das individuelle Verwirklichungspotenzial von der Beschaffenheit der jeweils vorhandenen Bildungsvoraussetzungen abhängig zeichnet.

Im Kontext der stationären Jugendhilfe kann die Zielformulierung der gesellschaftlichen Teilhabe durch die Implementierung partizipationsfördernder Strukturen unterstützt werden. Gerade das Gruppensetting birgt bedeutendes Potenzial, welches darin besteht, dass Jugendliche in einem geschützten Rahmen Praktiken des sozialen Miteinanders, wie gruppenbezogene Aushandlungsprozesse oder Formen der Konfliktbewältigung, erleben und erproben können. Folglich können spezifische Gefässe, wie das eines Gruppenforums, bildungs- und selbstbestimmungsrelevante Partizipationserfahrungen ermöglichen und Jugendliche in ihrem Mitwirkungs- und Mitbestimmungsvermögen stärken. Daran anknüpfend kann wiederum deren gesellschaftliche Teilhabe auf Grundlage selbstbestimmter Handlungsfähigkeit ermöglicht und erweitert werden.

Auch der informelle Alltag bietet diverse Möglichkeiten, gruppenspezifische sowie partizipationsfördernde Bildungsprozesse anzustossen. Hierbei wird es als relevant erachtet, welche Kultur des Miteinanders durch die sozialpädagogischen Fachpersonen vorgelebt und gepflegt wird und inwiefern die gelebten Umgangsformen auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Anerkennung gründen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Implementierung einer demokratisch-partizipativen Kultur ein zentrales Merkmal einer bildungs- und selbstbestimmungsfördernden Sozialpädagogik im Kontext der stationären Jugendhilfe darstellt.

Professionelle Haltung und Kultur

Die Umsetzung der oben aufgeführten handlungsleitenden Ansatzpunkte zur Förderung von Bildung und Selbstbestimmung der Klientel bedingt eine spezifische professionelle Haltung. Wie bereits dargelegt wurde, kommt diese in der jeweiligen Team- und Institutionskultur zum Ausdruck.

Mit Blick auf die Fragestellung wird es als essentiell erachtet, dass Fachpersonen der stationären Jugendhilfe über ein grundlegendes Bewusstsein des erweiterten Bildungsverständnisses und dessen Relevanz hinsichtlich der sozialpädagogischen Tätigkeit sowie der Ermöglichung von Selbstbestimmung verfügen. Das fachliche Bewusstsein muss wiederum

in eine professionelle Haltung übergehen, nach welcher sich die sozialpädagogische Tätigkeit ausrichtet. Folglich äussert sich eine bildungsorientierte Sozialpädagogik in der zugrundeliegenden Haltung, welche wiederum eine teaminterne Reflexion über den möglichen „Bildungsgehalt“ sozialpädagogischer Interventionen ermöglicht.

Die Auffassung von Selbstbestimmung als graduierbare Fähigkeit wird für den Kontext der stationären Jugendhilfe als besonders anknüpfungsfähig erachtet. Diese ermöglicht wiederum die Anerkennung von einem „gleichzeitigen Nebeneinander von sehr weit entwickelten und sehr wenig ausgeprägten Bereichen des Selbst“ (Mollenheimer/Uhlendorff 1992, zit. in Rätz 2016: 117). Davon ausgehend wird es als wichtig erachtet, dass eine Haltung des Zutrauens und Anerkennens gelebt wird ohne jedoch die Klientel durch eine zu idealistische Forderung nach Selbstbestimmung zu überfordern. Insofern gilt es zu berücksichtigen, dass die Selbstbestimmungsfähigkeit der jugendlichen Klientel in gewissen Bereichen stark ausgeprägt sein kann, während in anderen Bereichen ein grösserer Unterstützungsbedarf zu vermerken ist, was in der Interventionsplanung seine Berücksichtigung finden muss.

Eine bildungsorientierte Haltung äussert sich folglich in einer spezifischen Betrachtungsweise und in der Begegnung mit der Klientel sowie in der Gestaltung der Gruppenstrukturen, in welchen sich die sozialpädagogische Tätigkeit entfaltet.

Kritische Würdigung des Erkenntnisgewinns und Ausblick

Es wird keinesfalls der Anspruch erhoben, dass die oben dargelegten handlungsleitenden Ansatzpunkte die professionelle Tätigkeit im Kontext der stationären Jugendhilfe grundlegend revolutionieren. Insofern wird auch die eingangs formulierte These, dass die Klärung der Fragestellung zu einer teilweisen Neuausrichtung des professionellen Handelns beitragen könnte, nicht eindeutig bestätigt. Gleichwohl liefert die bildungstheoretische Auseinandersetzung einen handlungsleitenden Orientierungsrahmen, welcher Möglichkeiten zur Umsetzung des Leitprinzips der Förderung von Selbstbestimmung greifbar macht.

Aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit liegt der Wert der dargelegten Auseinandersetzung in der fachlich fundierten Konkretisierung des Selbstbestimmungsbegriffs. Im Zuge der Auseinandersetzung konnte die begriffliche Komplexität reduziert und für die konkrete Praxis nutzbar gemacht werden. Dies schafft wiederum eine Legitimationsgrundlage, anhand derer sichtbar wird, welche konkreten Interventionen die Herausbildung einer selbstbestimmten Persönlichkeit begünstigen.

Die bildungstheoretische Konkretisierung des Selbstbestimmungsbegriffs schafft folglich ein professionelles Bewusstsein und trägt im Zuge dessen zu einer gewissen Sensibilisierung bei, was die Autorin der vorliegenden Arbeit als elementar wichtig erachtet hinsichtlich der Realisierung einer bildungsorientierten Sozialpädagogik.

Erst auf dieser Bewusstseinsgrundlage kann die stationäre Jugendhilfe einen zielgerichteten Beitrag leisten. Ferner schafft das Vorhandensein eines fundierten Verständnisses einen inhaltlichen Referenzrahmen, welcher die teaminterne Reflexion über den Umgang mit den angesprochenen Spannungsfeldern, wie Fürsorge versus Förderung von Selbstbestimmung, ermöglicht. Davon ausgehend kann auch das Durchführen fremdbestimmter oder erzieherischer Massnahmen fachlich legitimiert werden, deren Weiterführung jedoch kontinuierlich kritisch hinterfragt und überprüft werden muss.

Die Umsetzung der handlungsleitenden Ansatzpunkte führt nicht zu einer Vereinfachung der sozialpädagogischen Praxis im Kontext der stationären Jugendhilfe. Auch bleibt eine gewisse Ergebnisoffenheit bestehen, welche angelehnt an das strukturelle „Technologie-defizit“ der Sozialen Arbeit ohnehin nicht aufgelöst werden kann (vgl. Galuske/Müller 2012: 593). Gleichwohl konnten unterschiedliche Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden, deren Umsetzung mit hoher Wahrscheinlichkeit die Ermöglichung konstruktiver Bildungsprozesse und im Zuge dessen die Entfaltung von Selbstbestimmung unterstützt.

Die Erkenntnis, dass Jugendliche, die im Kontext der stationären Jugendhilfe betreut werden, mit unterschiedlichen Auswirkungen sozialer Ungleichheit konfrontiert sind, welche wiederum eine Herausforderung hinsichtlich der Ermöglichung gelingender Bildungsprozesse sowie der Entfaltung von Selbstbestimmung darstellen, unterstreicht die Relevanz und die Dringlichkeit einer bildungsorientierten sowie selbstbestimmungsfördernden Sozialpädagogik.

Als weiterführende Fragestellung könnte erörtert werden, welchen Nutzen die bildungstheoretische Untersuchung des Selbstbestimmungsbegriffs sowie die Umsetzung der daraus resultierenden handlungsleitenden Ansatzpunkte für die Gestaltung der Übergänge von „Care Leavern“ aufweist. Unterschiedliche Studien belegen, dass junge Menschen „nach dem Austritt aus einer stationären Jugendhilfemassnahme und im Übergang in die eigenständige Lebensführung mit zahlreichen Hürden und Herausforderungen konfrontiert“ sind (Schaffner 2017: 2). Eine bildungsorientierte Sozialpädagogik könnte diesbezüglich einen förderlichen Effekt erzielen und die angesprochenen Hürden womöglich minimieren.

„Bildung ist mehr als Schule!“ (Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 2002, zit. in: Baier/Deinet 2011: 97) – eine Sozialpädagogik, die sich in ihrer Praxis an den oben aufgeführten Punkten orientiert, nimmt das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und Selbstbestimmung ernst und leistet einen Beitrag dazu, dass eben dieses „mehr“ mehr Raum und Achtung bekommt.

5 Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine (2013). Bildung. Zur sozialpädagogischen Verortung eines Schlüsselbegriffs. In: Spatscheck, Christian/Wagenblass, Sabine (Hg.). Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Arbeitsgruppe Umfassende Bildung (2012). «Umfassende Bildung». Für die Anerkennung der Bildung der Kinder- und Jugendarbeit. URL: http://www.bildungskoalition.ch/media/medialibrary/2012/11/Grundlegendokument_Umfassende_Bildung_def.pdf [Zugriffsdatum: 22.08.2019].
- AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz (Hg.) (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. URL: https://www.hilfswerkuri.ch/fileadmin/user_upload/documents/ueber-uns/Berufskodex_Soziale-Arbeit-Schweiz.pdf [Zugriffsdatum: 06.08.2019].
- AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz (Hg.) (2014). Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit. URL: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_Berufsbild_DE_def_1.pdf [Zugriffsdatum: 04.09.2019].
- Baier, Florian (2011). Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis. In: Baier, Florian/Deiner, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 103-114.
- Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011). Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In: Baier, Florian/Deiner, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 97-102.
- Banholzer, Karin (2015). Psychologische Aspekte aus der Sicht von platzierten Kindern und Jugendlichen – Chancen und Risiken in der Entwicklung. Bern: Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES). URL: https://www.kokes.ch/assets/pdf/de/aktuell/Referat_2_Banholzer_deutsch.pdf [Zugriffsdatum: 02.12.2019].
- Barz, Heiner (2007) Autonomie. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.). Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 51.

Bundesjugendkuratorium (BJK). Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AJG) (2002a). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. URL: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_202.pdf [Zugriffsdatum: 02.03.2019].

Bundesjugendkuratorium (2002b). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.). Bildung und Lebenskompetenz. Bildung und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich. S. 159-173.

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004). Einführung. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-14.

familea (2018). familea - Pädagogisches Konzept Stationäres Wohnen. Unveröffentlichtes Konzept. Basel-Stadt.

Fornefeld, Barbara (2009). Selbstbestimmung/Autonomie. In: Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag GmbH. S. 183-187.

Galuske, Michael/Müller, Wolfgang C. (2012). Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 587-610.

Gönnheimer, Martin (2011). Kindesvernachlässigung. Formen, Ursachen, gesetzliche Regelungen, Folgen, Umgang und Prävention. URL: <https://mthz.ub.uni-muenchen.de/MThZ/article/view/2011H1S4-14/2961>. [Zugriffsdatum: 30.10.2019].

Griese, Hartmut M. (2010). Sozialisation. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hg.). Lexikon Pädagogik. 100 Grundbegriffe. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. S. 269-273.

Grundman, Matthias (2017). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 61-83.

- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2018). Bildungstheoretische Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten des Aneignungskonzepts. In: Deinet, Ulrich/Reis, Claus/Reutlinger, Christian/Winkler, Michael (Hg.). Potentiale des Aneignungskonzepts. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 58-69.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (2016). Informelles Lernen – Eine Einführung. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hg.). Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 11-25.
- von Henting, Hartmut (2004). Bildung. Ein Essay. 5. Aufl. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2015). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, Yvonne (2011). Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, Martin (2006). Bausteine einer „Pädagogik des sicheren Ortes“. Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpsswede. URL: https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf [Zugriffdatum: 25.10.2019].
- Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kommission Ergänzende Hilfen zur Erziehung Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2018). Ergänzende Hilfen zur Erziehung. Entwicklungsschwerpunkte 2018 bis 2021. Basel, Füllinsdorf. URL: <https://www.jfs.bs.ch/ueber-uns/aufgaben-organisation/jugend-und-familienangebote/fachstelle-jugendhilfe/dokumente-jugendhilfe.html> [Zugriffdatum: 18.05.2019].
- Klein, Gerhard (2008). Frühförderung für Kinder in prekären Lebenslagen. In: Borchert, Johann/Hartke, Bodo/Jogschies, Peter (Hg.). Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 108-121.
- Klinger, Sabine/Mayr, Andrea (2016). Soziale Bildung als Perspektive sozialpädagogischen Wirkens. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hg.). Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag.

- Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg (2006). Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hg.). Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH. S. 237-250.
- Lederer, Bernd (2015). Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Ort unbekannt: tredition.
- Leitner, Hans (2017). Emotionale Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen. Formen, Ursachen und Interventionen. URL: https://www.fachstelle-kinderschutz.de/files/01_Fachstelle_Kinderschutz/Publikationen/Fachartikel/Emotionale_Vernachlassigung_bei_Kindern_und_Jugendlichen.pdf [Zugriffsdatum: 03.12.2019].
- Lienkamp, Andreas (2005). Ethics in Social Work, Statement of Principles. Ethik in der Sozialen Arbeit – Darstellung der Prinzipien. Bern: International Federation of Social Workers (IFSW) & International Association of Schools of Social Work (IASSW) URL: https://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufsethik/Soziale_Arbeit/IASW_Koдекс_Englisch_Deutsch2004.pdf [Zugriffsdatum: 06.08.2019].
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2010). Berufliche Soziale Arbeit und die ethische Reflexion ihrer Beziehungs- und Organisationsformen. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hg.). Ethik Sozialer Arbeit: Ein Handbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 113-161.
- Meyer-Drawe, Käte (2010). Autonomie (der Person). In: Jordan, Stefan/ Schlüter, Marnie (Hg.). Lexikon der Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. S. 39-41.
- Müller, Eva (2012). „Ich kann das!“. Selbstwirksamkeit bei Kindern fördern. In: Kindergarten heute. Das Leitungsheft. Fachwissen und Arbeitsmethoden für Kita-Leiterinnen. 5. Jg. (2). S. 4-9. URL: https://www.mmi.ch/files/downloads/03a4315cda2789faa2a268d7e4680053/Selbstwirksamkeit_EM.pdf [Zugriffsdatum: 25.10.2019].
- Nagl-Docekal, Herta (2010). Selbstgesetzgebung und das Glück. Autonomie bei Kant. In: List, Elisabeth/Stelzer, Harald (Hg.). Grenzen der Autonomie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 33-53.

- Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter (2011). Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2004). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quality4Children (Hg.) (2008). Quality4Children Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa. URL: <http://www.quality4children.ch/media/pdf/q4cstandards-deutschschweiz.pdf> [Zugriffsdatum: 14.09.2019].
- Rauschenbach, Thomas (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 2. Jg. (4). S. 439-453.
- Rätz, Regina (2016). Zur Autonomie der Unmündigen. Betrachtungen zum Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Kleve, Heiko/Fischer, Danica/Grill, Beatrix/Horn, Ralf/Kesten, Eik/Langer, Hannes (Hg.). Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. S. 106-119.
- Rauschenbach, Thomas (2009a). Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas (2009b). Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? In: Soziale Passagen. 1. Jg. (2). S. 209-226.
- Rohlf, Carsten (2011). Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössler, Beate (2017). Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben. Berlin: Suhrkamp.
- Schaffner, Dorothee (2017). Übergänge von Care Leavers – Auch ein Thema in der Schweiz? Text zum Referat anlässlich der Fachtagung Fremdunterbringung – Übergangsbegleitung: roots to grow and wings to fly vom 24.01.2017 in Bern. URL: https://www.integras.ch/images/_pdf/servicemenu/tagungen/plattform-fremdplatzierung/Referate_Plattform_2017/Tagung_Fremdplatzierung_Referat_Schaffner_28.02.2017.pdf [Zugriffsdatum: 30.12.2019].

- Scherr, Albert (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. URL: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/SubjektorientierteJugendarbeit.pdf>. [Zugriffsdatum: 11.12.2019].
- Scherr, Albert (2002). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: Münchmeier, Richard (Hg.). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99-106.
- Scherr, Albert (2003). Jugendarbeit als Subjektbildung. Grundlagen und konzeptionelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung. In: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hg.). Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 87-102.
- Scherr, Albert (2004). Subjektbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. S. 85-98.
- Scherr, Albert (2008). Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. S. 137-145.
- Schmid, Marc (2017). Korrigierende Beziehungsgestaltung bei traumatisierten Kindern und Erwachsenen in Einrichtungen. 3. Impulstag Wohnheim Tilia. Basel: Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel (UPK). URL: https://sozialamt.zh.ch/internet/sicherheitsdirektion/sozialamt/de/aktuell/mitteilungen/2017/referate-3--impulstagung--traumapaedagogik--vom-2-11-2017/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/577_1509953579844.spooler.download.1510036852413.pdf/M.Schmid_korrigierende_beziehungsgestaltung.pdf [Zugriffsdatum: 12.12.2012].
- Sting, Stephan (2004). Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. S. 77-83.
- Sting, Stephan (2006). Soziale Dienste, Schule und zivilgesellschaftliches Klima. In: Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike (Hg.). Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: LIT Verlag.

- Sting, Stephan (2011). Disziplin, meine Damen und Herren! In: Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Kittl-Satran, Helga/Wrentschur, Michael (Hg.). Sozialpädagogisches Wirken. Wien: LIT Verlag. S. 36-55.
- Sting, Stephan (2013). Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag. S. 14-24.
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2013). Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 375 – 388.
- Stojanov, Krassimir (2017). Gesellschaftliche Teilhabe fördern. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Integration – wie das Miteinander gelingen kann. 2017 (2). S. 9-12.
- Thiersch, Hans (2004). Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans (2011). Bildung. In: Thiersch, Hans/Otto, Hans-Uwe (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 206-216.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 175-196.
- Treptow, Rainer (2009). Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Bildung in der Heimerziehung. In: Hast, Jürgen et. al. (Hg.) Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Frankfurt/Main: IGfH Eigenverlag. S. 11-32.
- UNICEF (2016). Konvention über die Rechte des Kindes. URL: https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_de.pdf [Zugriffsdatum: 09.08.2019].
- Uttendörfer, Jochen (2010). Traumazentrierte Pädagogik – Eine Pädagogik des Sicheren Ortes. Vortrag anlässlich des Fachtages der Ev. Jugendhilfe Menden am 17.11.2010. URL: https://ev-jugendhilfe-menden.de/wp-content/uploads/2018/01/2010_Vortrag_Jochen_Uttendoerfer1.pdf [Zugriffsdatum 12.12.2019].

- Voigtsberger, Ulrike (2018). Betreuung - Erziehung – Bildung. In: Böllert, Karin (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 243-272.
- Waldschmidt, Anne (2012). Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, Andreas (2012). Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche. Frankfurt: Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft (GWE). URL: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Bildungsbegriff_in_der_Jugendhilfe.pdf. [Zugriffsdatum: 25.05.2019].
- Walther, Andreas (2014). Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, Ulrich/Christian, Reutlinger (Hg.). Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 97-111.
- Weiss, Wilma (2011). Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 8. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zoglauer, Thomas (2010). Freiheit zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. In: List, Elisabeth/Stelzer, Harald (Hg.). Grenzen der Autonomie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 11-32.
- Zürcher, Ivo (2018). Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In: Böllert, Karin (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 867-880.

Ehrenwörtliche Erklärung

Name, Vorname:

Berger Deborah

Titel:

Selbstbestimmung durch Bildung im Kontext der stationären Jugendhilfe

Welchen bildungsrelevanten Beitrag kann die stationäre Jugendhilfe unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses leisten und inwiefern kann dadurch die Selbstbestimmung der Klientel gefördert werden?

Begleitung Bachelor Thesis:

Frau Dr. Christine Matter

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

Datum: 30. Dezember 2019

Unterschrift:

