

## Straßenschulen – ein außerschulischer Ort zum Lernen für wohnungslose Jugendliche

**Zusammenfassung.** Die Schulabbruchrate von wohnungslosen Jugendlichen übertrifft die durchschnittliche Abbruchrate in Deutschland um fast das Fünffache. Bei der Betrachtung der schulischen Erfahrungen der Jugendlichen wird deutlich, dass diese überwiegend negativ sind und dass die Jugendlichen folglich eine Abneigung gegen das Regelschulsystem entwickelt haben. Mit dem Ziel, ihnen das Nachholen eines Schulabschlusses zu ermöglichen, wurden Straßenschulen gegründet. Deren gute Erfolgsquoten wiederum zeigen, dass Regelschulen und Forschende von der Expertise und dem Bildungsansatz dieser Lernorte außerhalb des Schulsystems profitieren können. Mittels Interviews konnten wir Gelingensbedingungen für das Lernen und die Teilnahme von wohnungslosen Jugendlichen an den Bildungsangeboten der Straßenschulen identifizieren.

**Schlagwörter.** Schulabbruch, Wohnungslosigkeit, alternative Schulkonzepte

### Street Schools - An Out-of-School Place to Learn for Homeless Young People

**Abstract.** The school dropout rate of homeless youth exceeds the average dropout rate in Germany by the factor five. The mainly negative school experiences of homeless youth have led to an aversion to the regular school system. Various street schools have been founded with the goal of enabling these young people to obtain school diplomas. Their good success rates show that mainstream schools and researchers can benefit from their expertise and the educational approaches of these out-of-school places. By interviewing teachers and those responsible for street schools, we were able to identify factors promoting learning and participation of homeless youth in street schools.

**Keywords.** Dropout, Homelessness, Alternative School Concepts

## 1 Problemstellung und Forschungsfrage

In Deutschland brechen wohnungslose Jugendliche fast fünf Mal so häufig ihre Schullaufbahn ohne Abschluss ab (vgl. Hoch 2016, S. 20; Statistisches Bundesamt 2023). Die Frage, warum die Jugendlichen die Schule so häufig abbrechen, ist schwierig zu beantworten. Allerdings zeigen Berichte, dass ihre Schullaufbahnen vor allem von negativen Erlebnissen geprägt sind (vgl. z. B. Bielert 2006, S. 18) und sie in ihren Bildungsbedürfnissen nicht immer ausreichend unterstützt werden (vgl. 1. Bundesstraßenkinderkongress 2014, S. 12). Mit Hilfe von Straßenschulen gelingt es jedoch immer wieder einigen dieser jungen Menschen, Schulabschlüsse nachzuholen. Ein Blick auf die Quoten der bestandenen Abschlussprüfungen verschiedener Straßenschulen (vgl. Tab. 1) zeigt, dass Straßenschulen durchaus erfolgreich sind. Diese Erfolgsquoten lassen vermuten, dass sowohl Forschende als auch das Regelschulsystem von den Erkenntnissen der Straßenschulen profitieren können. Deswegen haben wir insgesamt 24 Lehrkräfte und Verantwortliche von Straßenschulen gefragt, wie aus ihrer Sicht Bildungsangebote aussehen müssen, die wohnungslose Jugendliche gut annehmen können und zu Bildungserfolgen führen. In unserer Studie beantworten wir die folgende Fragestellung:

- Welche Gelingensbedingungen haben sich laut den Lehrkräften und den Verantwortlichen von Straßenschulen für das Lernen und die Teilnahme der Jugendlichen an den Bildungsangeboten der Straßenschulen herauskristallisiert?

Tabelle 1: Quote bestandener Abschlussprüfungen nach Prüfungsanmeldung von allen gefundenen Straßenschulen

<b>Straßenschule</b>	<b>Das andere SchulZimmer</b>	<b>Freezone</b>	<b>HASA</b>	<b>Haus der Lebenschance</b>	<b>BIX von Rampe</b>	<b>Straßenschule Dresden</b>
<b>Bestehensquote Abschlussprüfungen</b>	91 %	96 %	92 %	92 %	98 %	80 %
<b>Straßenschule</b>	<b>Street College</b>	<b>Manege Schule</b>	<b>Gangway</b>	<b>Jobkontor</b>	<b>Prejob Dortmund</b>	<b>Prejob Köln</b>
<b>Bestehensquote Abschlussprüfungen</b>	70 %	69 %	93 %	90 %	100 %	Neu gegründet

## 2 Forschungsstand

Straßenschulen sind Bildungsprojekte, die wohnungslosen Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer Lebensumstände und ihrer Bedürfnisse non-formale Bildungsangebote unterbreiten und in denen Schulabschlüsse nachgeholt werden können. Dabei werden häufig Inhalte unterrichtet, die prüfungsrelevant sind. Lernen findet je nach Schule in festen Klassen mit vorgegebenen Stundenplänen, komplett individualisiert ohne feste Struktur oder als Mischung aus beiden Formen statt. Zusätzlich gibt es in allen Straßenschulen eine sozialarbeiterische Begleitung, die häufig auch für das Schulprojekt verantwortlich ist, um außerschulische Problemlagen zu begleiten (für eine ausführlichere Beschreibung von Straßenschulen vgl. Fischer und Welzel-Breuer 2022). Laut Schroeder bilden Straßenschulen keinen Gegenpol zum Regelschulsystem, „sondern [sie] sind als komplementäre Einrichtungen aufs engste mit diesem verknüpft, versuchen sie doch mit ihren Angeboten jene schulischen Probleme zu bearbeiten und im günstigsten Fall zu lösen, die in den anderen Teilsystemen des Bildungswesens zuhauf erzeugt werden“ (2021, S. 15). Im Einklang mit Schroeder sehen wir Straßenschulen als Lernorte außerhalb des Regelschulsystems, wobei sie verschiedene Kriterien von außerschulischen Lernorten erfüllen. Beispielsweise beziehen sie sich auf den schulischen Bildungsauftrag (vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 23) und versuchen ihren Schüler:innen „vor Ort Erfahrungen zu vermitteln, die in der Schule selbst nicht möglich sind“ (Thomas 2009, S. 284). Nichtsdestotrotz wollen wir auch darauf hinweisen, dass Karpa, Lübbecke und Adam (vgl. 2015, S. 12) non-formale Lernorte – wie Straßenschulen es sind – als außerschulische Lernorte ausschließen, da diese nicht im Rahmen des Schulunterrichts besucht werden. Allerdings kann die Definition von Karpa, Lübbecke und Adam den Jugendlichen, die Straßenschulen besuchen, nicht gerecht werden, da sie keine Regelschulen mehr besuchen. Somit stellt sich uns die Frage, wie eine Definition von außerschulischen Lernorten aussehen kann, die auch Schulabbrecher:innen berücksichtigt.

Laut erstem Wohnungslosenbericht der Bundesregierung leben in Deutschland ca. 89.400 wohnungslose Personen bis einschließlich 24 Jahren (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2022; Statistisches Bundesamt 2022). In diesem Beitrag bezeichnen wir die Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen vereinfachend als Jugendliche. In einer Studie von Hoch (vgl. 2016, S. 20) mit 205 wohnungslosen Jugendlichen hatten ca. 30 % von ihnen trotz entsprechenden Alters keinen Schulabschluss. Die individuellen Problemlagen führten bei vielen Jugendlichen schon früh zu einer Distanzierung von Schule, wobei die Schulerfahrungen unter anderem von Mobbing und Problemen mit Lehrkräften geprägt waren (vgl. Beierle 2017, S. 11). Dementsprechend „erleben [sie] in der Schule ähnliche Ausgrenzungs-

tendenzen wie in der Familie“ (Bielert 2006, S. 18). Außerdem wird berichtet, dass sich ihre Schulleistungen im Verlauf ihrer Schulkarriere verschlechtern und Verhaltensauffälligkeiten, zum Beispiel Absentismus, zunehmen (vgl. Beierle 2017, S. 11; Fernandez 2018, S. 79). Herz (vgl. 2006, S. 17) bezeichnet Negativspiralen aus Misserfolgen und Versagensängsten als ausschlaggebend für den Schulabbruch. Thomas (vgl. 2005, S. 100 und S. 168) begründet den Abbruch hingegen vielmehr mit der weiteren Verschlechterung ihrer Lebenslagen, beispielsweise im Bereich der Familie oder der Wohnverhältnisse. Die kumulierten negativen Erfahrungen und die Entfremdung vom Schulsystem erklären, warum kaum junge wohnungslose Menschen nach dem Dropout einen Schulabschluss erwerben, obwohl viele dies eigentlich wollen (vgl. Bielert 2006, S. 137 und S. 161). Diese Befunde machen deutlich, wie wichtig Projekte für wohnungslose Schulabbrecher:innen sind und wie herausfordernd die Ausgangslage für beide Seiten ist.

Aus Berichten über informelle Bildungsangebote für wohnungslose Jugendliche gibt es erste Erkenntnisse über deren Bildungsbedürfnisse und Lernvoraussetzungen (vgl. z. B. Herz 2006, 2007). Hierzu gehört, dass negative Schulerfahrungen, selbst wenn die Schulzeit schon lange vorbei ist, weiterhin individuelle Lernprozesse beeinflussen. Insbesondere Ängste und geringe Selbstwirksamkeitserwartungen behindern eine produktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten (vgl. Herz 2007, S. 7; Pfitzenmaier 2006, S. 10). Viele Jugendliche begegnen den Lernbegleiter:innen dieser Projekte aufgrund ihrer Schulerfahrungen mit Misstrauen, und es benötigt Zeit, neues Vertrauen aufzubauen und schlechte Erfahrungen zu überwinden (vgl. Pfitzenmaier 2006, S. 67). Dieser Prozess ist jedoch essenziell, da gute Beziehungen als wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse identifiziert wurden (Pfitzenmaier 2006, S. 60). Für Herz (vgl. 2006, S. 23) ist eine Kultur der Wertschätzung eine weitere Erfolgsbedingung. Auch die flexible Orientierung an individuellen Bedürfnissen, ebenso wie das Element Niederschwelligkeit, werden thematisiert (vgl. Beierle 2017, S. 44; Pfitzenmaier 2006, S. 56).

Im Jahr 2014 fand der erste Bundeskongress der Straßenkinder in Deutschland statt, bei dem wohnungslose Jugendliche Forderungen an das Regelschulsystem aufgestellt haben. Ihre Forderungen lauten unter anderem: flexiblere Schulzeiten, höhere Betreuungsschlüssel sowie mehr Unterstützung durch Pädagog:innen. Außerdem wollen sie individuelleres Lernen mit ausreichend Zeit statt vorgegebenen Inhalten, die im Gleichschritt durchgegangen werden müssen (vgl. 1. Bundeskinderkongress 2014, S. 6). Gleichzeitig gaben sie an, dass sie „in der Regel allein gelassen [werden], da es keine oder [nur] unzureichende Unterstützung seitens der Schule gibt“ (ebd., S. 12). Die Forderungen des Bundesstraßenkinderkongresses und die Erkenntnisse aus informellen Bildungsangeboten für wohnungslose Jugendliche führen zu ersten Ansätzen, wie (non-) formale

Bildung aussehen sollte, die den Bildungsbedürfnissen von wohnungslosen Jugendlichen gerecht wird. Allerdings gibt es in Deutschland „keine Studie über die Implementation von Bildungsangeboten für Jugendliche mit Straßenkarrieren“ (Herz 2006, S. 38). Ebenso ist nicht klar, ob die Übertragung dieser Erkenntnisse auf (non-) formalen Unterricht ohne weiteres möglich ist. Lehrkräfte und verantwortliche Personen von Straßenschulen besitzen diesbezüglich wertvolle Expertise. Deswegen wollten wir mit ihrer Hilfe herausfinden, welche Gelingensbedingungen sich für das Lernen und die Teilnahme der Jugendlichen in Straßenschulen herauskristallisiert haben.

### **3 Forschungsdesign**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage haben wir zunächst Straßenschulen in Deutschland identifiziert. Insgesamt haben wir zwölf Straßenschulen gefunden, von denen sich zehn an unserer Studie beteiligten. Mit 24 Personen (zehn Verantwortliche und vierzehn Lehrkräfte) wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die über eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) ausgewertet wurden. Aufgrund des Mangels an Forschungserkenntnissen haben wir die Fragen des Leitfadens sehr offen formuliert. So sollten mögliche neue Erkenntnisse nicht durch zu enge Fragestellungen im Vorhinein ausgeschlossen werden. Die Fragen des Leitfadens wurden deswegen an den Bereichen des didaktischen Dreiecks (vgl. Seel und Hanke 2015, S. 42) orientiert, um so die Bildungsangebote der Straßenschulen unter Nutzung eines einfachen Strukturmodells verstehen zu können. In diesem Modell werden die für Lernprozesse notwendigen Interaktionen zwischen Lehrkräften, Schüler:innen sowie Inhalten betrachtet, die in einem schulischen Rahmen – bei uns in Straßenschulen – stattfinden.

### **4 Ergebnisdarstellung**

Bei der Inhaltsanalyse der Transkripte ist ein sowohl induktiv als auch deduktiv geleitetes Kategoriensystem mit drei Ebenen zu den Lernvoraussetzungen der Jugendlichen in den Straßenschulen entstanden. Die erste Ebene besteht aus in den Interviews getroffene Aussagen über die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen. Die zweite Ebene unterteilt diese Aussagen thematisch und beinhaltet zum Beispiel die Kategorien kognitive, emotionale und motivationale Lernvoraussetzungen, welche dann in der dritten Ebene noch weiter thematisch untergliedert werden. Für dieses Kategoriensystem haben wir die Intercoder-Reliabilität (vgl. Greve und Wentura 1999, S. 136) überprüft. Dabei ist ein sehr guter Cohens Kappa

Wert von  $\kappa=0,80$  für das gesamte Kategoriensystem entstanden (vgl. Wirtz und Kutschmann 2007, S. 3). Insgesamt besteht die Unterkategorie der dritten Ebene, welche die Gelingensbedingungen für Lernen und Teilnahme beinhaltet, aus 94 Textstellen von 23 verschiedenen Interviews. Für die Analyse dieser Kategorie haben wir die einzelnen Textstellen zuerst im Hinblick auf Gelingensbedingungen paraphrasiert, die Paraphrasen dann geclustert und anschließend unter Bezug auf Interviewzitate verschriftlicht.

#### 4.1 Niederschwellige Strukturen

Eine Gelingensbedingung für Lernen und Teilnahme laut der interviewten Personen ist, dass Schulen ein niederschwelliges Bildungsangebot bieten sollten. Unter Niederschwelligkeit wird dabei ein Angebot basierend auf Freiwilligkeit – also ohne Verpflichtungen – angesehen, das sowohl einfach zugänglich als auch lokal gut erreichbar ist. Hierfür müssen besondere Rahmenbedingungen gegeben sein, wie zum Beispiel für die Jugendlichen nachvollziehbare Regeln und möglichst offene Strukturen. In vielen Interviews wird deutlich, dass Jugendliche andernfalls nicht erscheinen, wenn diese Bedingungen nicht erfüllt sind. Vor allem Regeln und Strafen bei Fehlverhalten, die für sie nicht nachvollziehbar und nicht mit ihrer Lebenslage vereinbar sind, sind problematisch, da sie dies an ihre Regelschulzeit erinnert. Ein Lehrer geht in diesem Zusammenhang auf Anwesenheitspflichten ein, aber auch an Regelschulen vorhandene Kleidungs Vorschriften werden in den Interviews genannt:

Dann bräuchte es auch [...] eine Kombination aus sehr freier Gestaltung der Zeit für die Schüler. Also im Endeffekt Kommen und Gehen, wie man will, weil genau das ein Grund ist, warum Schüler oft nicht mehr in die Schule gehen. Weil eben diese starken Vorschriften da sind. (L4 – 14)

Sinnvoll ist es, durch individuelle Absprachen Anwesenheitszeiten flexibel an die Lebensumstände der Jugendlichen anzupassen. Ein gleitender Unterrichtsbeginn kann beispielsweise Schamgefühle verhindern, die sonst die Konsequenz von Verspätungen oder Abwesenheit – eine Folge der Lebensumstände – wären. Falls die getroffenen Absprachen eingehalten werden, können Unterrichtszeiten sukzessive erhöht werden. Allerdings sollte es den Jugendlichen immer möglich sein, nach Rückmeldung dem Unterricht fernzubleiben, da das Unterrichtsangebot auf Freiwilligkeit basieren sollte.

## 4.2 Atmosphäre der Sicherheit und Beziehungsarbeit

Ein weiterer Aspekt ist die Gestaltung des Miteinanders und der vorherrschenden Atmosphäre. Die interviewten Personen machen deutlich, dass der Umgang miteinander die Jugendlichen nicht an die schlechten Erfahrungen aus ihrer Schulzeit erinnern sollte. Für sie und ihr Lernen ist eine Atmosphäre der Sicherheit und des Wohlfühlens wichtig. Wenn die Jugendlichen keine Angst vor Fehlern haben (müssen), hilft es ihnen erheblich, im Unterricht der Straßenschulen anzukommen. Ein Verantwortlicher unterstreicht mit seinen Aussagen, wie wichtig das Willkommensgefühl für ihre Lernprozesse ist:

Durch diese relativ lockere Atmosphäre, die wir hier haben, kommen unsere Teilnehmer gerne. Wollen auch gerne hier was tun. Wollen gerne lernen. [...] Eben durch diese gute Atmosphäre und Willkommenskultur, die wir haben, ist das Lernen gleich viel leichter. (V8 – 53)

Des Weiteren sollten ihnen Lehrkräfte nicht das Gefühl vermitteln, dass sie von den Jugendlichen und ihren Fragen „genervt“ sind. Grundvoraussetzung für Lernen und Teilnahme ist somit ein Gefühl der Annahme. Nur so können sie laut einem Verantwortlichen ihren Selbstwert neu entdecken, der den Schlüssel für das (Wieder-) Entdecken von Fähigkeiten darstellt. Eine weitere Grundlage für das Sicherheitsgefühl und somit auch für Lernen stellt die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in dar, wie der Verantwortliche weiter ausführt: „Und ansonsten hängt, steht und fällt auch viel mit dem Verhältnis zwischen Dozierenden und Teilnehmenden“ (V8 – 55). Viele Jugendliche haben negative Erfahrungen mit Lehrpersonen gesammelt, weswegen ein Vertrauensaufbau nicht immer einfach aber absolut notwendig ist, um Schule neu positiv erfahren zu können. Fehlt das Vertrauen zur Lehrkraft, fühlen sich viele Jugendliche eher von Lerninhalten abgeschreckt. Der Aufbau einer solchen Beziehung benötigt jedoch viel Zeit und Anstrengung von Seiten der Lehrkraft. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte die Beziehung auch dann aufrechterhalten, wenn die Jugendlichen wiederholt Regeln verletzen oder anderes Fehlverhalten zeigen. Viele Jugendliche sind es nicht gewohnt, dass sie als Person trotzdem weiterhin angenommen sind. Solche Erfahrungen sind ebenso neu wie wertvoll für sie.

## 4.3 Gelebte Augenhöhe und Bedürfnisorientierung

Als weitere Voraussetzung für eine gelingende Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in wurde ein Umgang auf Augenhöhe angeführt:

Dass die Lehrkräfte in der Lage sind, den Schülern auf Augenhöhe zu begegnen. Weil die meisten Schüler dicht machen, sobald sie merken, dass das irgendeine Art von Hierarchie-Gebilde wird. [...] Dann verliert man die Schüler. Dann haben sie keine Freude mehr am Lernen. (L10 – 34)

In anderen Interviews wird die Notwendigkeit des Einhaltens der Augenhöhe für Lernen und Teilnahme ebenso deutlich. Häufig lehnen die Jugendlichen jegliche hierarchische Struktur und Zwänge aufgrund negativer Erlebnisse ab. Schaffen es Lehrkräfte hingegen, Jugendliche mit Wertschätzung und Respekt zu behandeln, fällt es ihnen leichter, sich auf Lernsituationen einzulassen. Als letztes thematisieren die Lehrkräfte und Verantwortlichen die Lernbedürfnisse der Jugendlichen, wobei insbesondere der Aspekt der Individualisierung betont wird. Während manche Jugendliche Gruppenarbeiten bevorzugen, wollen andere lieber allein und in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Letzteres ist vor allem bei Jugendlichen der Fall, die traumatische Erlebnisse in Klassenkontexten hatten. Damit Betroffene sich wieder in größeren Gruppen wohlfühlen, braucht es besagte Atmosphäre der Sicherheit und Zeit, um Vertrauen aufbauen zu können. Des Weiteren ist es wichtig, dass Lehrkräfte individuell auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen, zum Beispiel durch individuelle Pausenzeiten bei nachlassender Konzentration. Um solch eine Flexibilität und Individualisierung zu gewährleisten, ist neben eher kleinen Lerngruppen auch ein hoher Betreuungsschlüssel wichtig. Zusätzlich wird in den Interviews erwähnt, dass eine Nutzung von Lernangeboten nicht unter Zwang funktioniert, da sich manche der Jugendlichen sonst verweigern und die Motivation verlieren. Vielmehr sind Freiwilligkeit und die Möglichkeit der Selbststeuerung wichtig. Neben dem individuellen Eingehen auf die Bedürfnisse ist oftmals eine sozialarbeiterische Begleitung hilfreich. Aufkommende Herausforderungen, die häufig den Lebenslagen geschuldet sind, können derart ablenkend sein, dass Lernen nur bedingt möglich ist. Hier helfen Sozialarbeiter:innen Jugendlichen, den Kopf zum Lernen freizubekommen, indem außerschulische Probleme gemeinsam angegangen werden.

## 5 Diskussion und Fazit

Die Interviews zeigen, wie ein Bildungsangebot für wohnungslose Jugendliche aussehen kann, das ihren Bildungsbedürfnissen gerecht wird und gleichzeitig auf Schulabschlüsse vorbereitet. Die Ergebnisse der Interviewstudie ähneln den Erkenntnissen aus informellen Bildungsangeboten für wohnungslose Jugendliche. Insbesondere die Übereinstimmung mit den Forderungen des 1. Bundesstraßenkinderkongresses (2014) stellt eine wichtige Beobachtung dar, da die Interviewstudie die Gelingensbedingungen als Teil der Lernvoraussetzungen von

Jugendlichen nur indirekt – über die Erfahrungen von Lehrkräften und Verantwortlichen in Straßenschulen – erfasst.

Was bedeuten die gewonnenen Ergebnisse für das Regelschulsystem? Zuerst wollen wir darauf hinweisen, dass viele unserer Erkenntnisse, zum Beispiel eine Atmosphäre der Sicherheit, allgemein anerkannte Bedingungen für eine lernförderliche Lernumgebung darstellen. Wahrscheinlich sind diese Aspekte auch Teil der meisten (Regel-) Schulkonzepte. Erfüllen also Regelschulen diese Bedingungen nur unzureichend oder nur für bestimmte Gruppen? Auch stellt sich die Frage, ob beispielsweise ein hoher Individualisierungsgrad nicht auch in Schulen mit alternativen Lernkonzepten zu finden ist. Was unterscheidet Straßenschulen von (alternativen) Schulen und wären alternative Schulen ebenfalls für wohnungslose Jugendliche geeignet? Unsere Daten können auf diese Fragen nur bedingt Antworten geben. Allerdings wird bei Betrachtung der Forschungslage und der Interviews klar, dass die Jugendlichen eine Vielzahl von negativen und teilweise sogar traumatischen Erfahrungen im Schulsystem gesammelt haben. Diese Erfahrungen haben über den Schulabbruch hinaus Auswirkungen auf die Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der wohnungslosen Jugendlichen. Das Ablehnen jeglicher Bildungsangebote, die sie an ihre Schulzeit erinnern, führt dazu, dass sich ein für sie passendes Bildungsprojekt nicht wie Schule anfühlen darf. Das kann in unseren Augen nach dem erfolgten Schulabbruch auch nicht von Schulen mit alternativen Konzepten gewährleistet werden. Außerdem muss es eine Schule schaffen, die Bedürfnisse jedes einzelnen Jugendlichen – und das nicht nur in Bezug auf Bildung – zur Priorität zu machen. Ob die vorhandene Bandbreite an Bedürfnissen von unserem Regelschulsystem getragen werden kann, bevor es beispielsweise zu traumatischen Erlebnissen und Distanzierungsverhalten kommt, wagen wir ebenfalls zu bezweifeln. Solange wohnungslose Jugendliche das Regelschulsystem ohne einen Abschluss und mit vielfältigen negativen sowie teilweise traumatischen Erlebnissen verlassen, muss es Projekte wie die gefundenen Straßenschulen geben. Bis dahin ermöglicht der außerschulische Erfahrungsschatz von Straßenschulen Forschenden und dem Regelschulsystem einen wertvollen Einblick in die Bildungsbedürfnisse von wohnungslosen Jugendlichen.

## **Danksagung**

Wir danken der Hanns-Seidel Stiftung für die Finanzierung des Forschungsprojekts durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Außerdem möchten wir den Reviewer:innen für ihr hochwertiges Feedback danken.

## Literatur

- Baar, Robert und Schönknecht, Gudrun (2018). Außerschulische Lernorte: Didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz
- Beierle, Sarah (2017). Praxisbericht zur Projektarbeit mit Straßenjugendlichen: Erkenntnisse aus den Modellprojekten des Innovationsfonds (des Kinder- und Jugendplans) im Bereich Jugendsozialarbeit. Halle: Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2017/24664\\_Praxisbericht\\_Innofonds\\_Stra%C3%9Fenjugendliche.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/24664_Praxisbericht_Innofonds_Stra%C3%9Fenjugendliche.pdf) [28.10.2023]
- Bielert, Daniela (2006). Straßenkarrieren von Kindern und Jugendlichen: Wenn es passiert ist ... – Erklärungen aus Sicht der Jugendlichen und Hilfestellung für ihre Eltern. Dissertation an der Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/1484> [28.10.2023]
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022). Empirische Untersuchung zum Gegenstand nach § 8 Absatz 2 und 3 Wohnungslosenberichterstattungsgesetz. [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-605-empirische-untersuchung-zum-wohnungslosenberichterstattungsgesetz.pdf?\\_\\_blob=publicationFileundv=1](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-605-empirische-untersuchung-zum-wohnungslosenberichterstattungsgesetz.pdf?__blob=publicationFileundv=1) [28.10.2023]
1. Bundesstraßenkinderkongress (2014). Nehmt uns wahr! Helft uns sinnvoll! Berlin. [https://drive.google.com/file/d/0BwphNhAl\\_mJnSGE1MHdnVHZUa0U/edit?resourcekey=0--u0tz8\\_wxbrqIJoSyVICAw](https://drive.google.com/file/d/0BwphNhAl_mJnSGE1MHdnVHZUa0U/edit?resourcekey=0--u0tz8_wxbrqIJoSyVICAw) [28.10.2023]
- Fernandez, Karina (2018). Wohninstabile Jugendszenen: Eine ethnographische Grounded-Theory-Studie zur Exploration der Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren. Weinheim: Beltz
- Fischer, Matthias und Welzel-Breuer, Manuela (2022). Zur Rolle von naturwissenschaftlicher Bildung in Straßenschulen. In: PhyDid B – Didaktik der Physik: Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung, S. 543–550. [https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25707/pdf/Fischer\\_Welzel-Breuer\\_2022\\_Zur\\_Rolle\\_von\\_naturwissenschaftlicher.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25707/pdf/Fischer_Welzel-Breuer_2022_Zur_Rolle_von_naturwissenschaftlicher.pdf) [28.10.2023]
- Greve, Werner und Wentura, Dirk (1999). Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung. Weinheim: Beltz
- Herz, Birgit (2006). Lernen für Grenzgänger: Bildung für Jugendliche in der Straßenszene. Münster: Waxmann
- Herz, Birgit (2007). Lernbrücken für Jugendliche in Straßenszenen. Münster: Waxmann
- Hoch, Carolin (2016). Straßenjugendliche in Deutschland: Eine Erhebung zum Ausmaß des Phänomens. Halle: Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2016/Bericht\\_Strassenjugendliche\\_2016.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Bericht_Strassenjugendliche_2016.pdf) [28.10.2023]

- Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin und Adam, Bastian (2015). Außerschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. Immenhausen: Prolog
- Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa
- Pfitzenmaier, Birgit (2006). Raus aus der Sackgasse! Dokumentation des Programms "Hilfen für Straßenkinder und Schulverweigerer". Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg. <https://www.bwstiftung.de/de/publikation/raus-aus-der-sackgasse> [28.10.2023]
- Schroeder, Joachim (2012). Schulen für schwierige Lebenslagen: Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann
- Seel, Norbert und Hanke, Ulrike (2015). Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin und Heidelberg: Springer VS
- Statistisches Bundesamt (2022). Statistik untergebrachter wohnungsloser Personen. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=statistikTabellenundselectionname=22971#abreadcrumb> [28.10.2023]
- Statistisches Bundesamt (2023). Statistik der allgemeinbildenden Schulen Deutschland: Absolventen und Abgänger. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=deundsequenz=tabelleErgebnisundselectionname=21111-0004#abreadcrumb> [28.10.2023]
- Thomas, Stefan (2005). Berliner Szenetreffpunkt Bahnhof Zoo: Alltag junger Menschen auf der Straße. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Thomas, Bernd (2009). Lernorte außerhalb der Schule. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs und J. Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 283–287
- Wirtz, Markus und Kutschmann, Marcus (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. In: Rehabilitation, 46, S. 1–8

## **Autor:innen**

**Matthias Fischer.** Akademischer Mitarbeiter und Doktorand im Fach Physik am Institut für Naturwissenschaften, Geographie und Technik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkt: Anforderungen an (naturwissenschaftliche) Bildungsangebote für wohnungslose Jugendliche  
[m.fischer@ph-heidelberg.de](mailto:m.fischer@ph-heidelberg.de)

**Prof. Dr. Manuela Welzel-Breuer.** Professur für Physik und ihre Didaktik am Institut für Naturwissenschaften, Geographie und Technik der Pädagogischen

Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Konzeption und Erforschung von physikalischen Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen sowie im außerschulischen Lehren und Lernen von Physik

[welzel@ph-heidelberg.de](mailto:welzel@ph-heidelberg.de)

**Jennifer Weitok.** Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Naturwissenschaften, Geographie und Technik der Pädagogischen Hochschule. Masterstudentin für das Lehramt in den Fächern Physik und Deutsch

[weitokj@ph-heidelberg.de](mailto:weitokj@ph-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:

Matthias Fischer

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

69120 Heidelberg