

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 17 Heft 2

## Inhalt

### Schwerpunkt

#### Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule

*Pia Rother, Karin Kämpfe*

Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule – Editorial ..... 149

*Vicki Täubig*

Die Bildungsverantwortung der Eltern – Familienbilder von Fachkräften der Hilfen zur Erziehung in der Kooperation mit Schule ..... 153

*Oxana Ivanova-Chessex*

Ambivalente Verstrickungen – elterliche Positionierungen im Schulkontext zwischen ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen ..... 167

*Ellen Kollender*

Zwischen Dekonstruktion und Reproduktion diskriminierender Schulkulturen: Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht ..... 180

### Allgemeiner Teil

#### Freie Beiträge

*Manuel Theile*

„Allein zu sein, davor habe ich am meisten Angst“ – Die Bedeutung von Sozialen Netzwerken im Leaving Care ..... 195

*Markus Sauerwein, Gunther Graßhoff*

Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule ..... 211

## Kurzbeiträge

*Martina Richter, Katharina Sufryd, Felix Steins*

Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zeichen von Inklusion –  
Die Perspektive von Kindern als Akteur:innen ..... 225

*Fabian Franz, Veronika Eichmann*

Verbesserung der Bildungsteilhabe im Lese- und Literaturunterricht der  
Grundschule – Vorstellung des Forschungsprojekts Digitale Chancengerechtigkeit  
(DCG) ..... 230

*Heinz-Hermann Krüger, Christoph Berse, Helena Heimbürge, Johanna Schultheiß*

„Bessermacher“ – Eine qualitative Studie zur Bildungsförderung von sozial  
benachteiligten Jugendlichen im Kontext eines Fußballvereins ..... 235

*Samuel Jahreiß*

Hat sich die Denomination „Kindheitspädagogik“ an deutschen Hochschulen  
etabliert? Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse von disziplinären Professuren ... 242

*Dirk Lampe und Annemarie Schmoll*

„Jugend(hilfe) im Strafverfahren“: Eine Forschungsnotiz ..... 249

## Rezensionen

*Mirjam Schön*

Andreas Langfeld (2019). Elternschaft in jungen Familien zwischen Lebenswelt  
und Institution. Eine qualitative Studie zu Erziehungserfahrungen und  
familienbiographischen Prozessen ..... 255

*Kaja Kesselhut*

Helena Kliche (2021). Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung.  
Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen ..... 257

*Sebastian Wachs*

Wilfried Schubarth (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der  
Prävention und Intervention ..... 260

*Eva Kubitzka*

Eva Steinherr (2020). Sexualpädagogik in der Schule. Selbstbestimmung und  
Verantwortung lernen ..... 262

*Harry Friebe*

Tobias Ginsburg (2021). Die letzten Männer des Westens. Antifeministen, rechte  
Männerbünde und die Krieger des Patriarchats ..... 265

*Andreas Langfeld*

Anja Röhl (2021). Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als  
Orte der Gewalt ..... 268

Autor:innen ..... 271

# Die Bildungsverantwortung der Eltern – Familienbilder von Fachkräften der Hilfen zur Erziehung in der Kooperation mit Schule

Vicki Täubig

## **Zusammenfassung**

Innerhalb der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule sind die Hilfen zur Erziehung ein wenig erforschtes Feld, obwohl in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit für die schulische Situation von jungen Menschen, die in oder mit Hilfen zur Erziehung leb(t)en, zugenommen hat. Der Beitrag untersucht einen spezifischen Ausschnitt des Kooperationsfeldes Hilfen zur Erziehung mit Schule. Es werden auf der Grundlage von Gruppendiskussionen die bildungsbezogenen Familienbilder rekonstruiert, die Fachkräfte der Heimerziehung und der Sozialpädagogischen Familienhilfe hervorbringen. Die Analyse zeigt, dass für die Legitimation der Kooperation mit der Schule insbesondere auf diejenigen Familienbilder zurückgegriffen wird, die mit einem geringen Bildungsniveau der Eltern einhergehen. Zugleich kommt der Verteilung von Bildungsverantwortung eine besondere Rolle zu.

*Schlagwörter:* Hilfen zur Erziehung, Bildung, Kooperation, Eltern, Schule

*The educational responsibility of parents – Family images of professionals in child-raising care in cooperation with schools*

## **Abstract**

Within the cooperation between child and youth services and school, child-raising care is a field that is little studied, although the school situation of young people living in or with child-raising care has received more attention in recent years. This contribution examines a specific section of the field of cooperation between child-raising care and school. The reconstructed images of families with regard to education are based on group discussions with professionals in residential care and social pedagogical family support. The analysis shows that primarily family images associated with a low level of education are used to legitimize the cooperation with school. At the same time, the distribution of educational responsibility plays a special role.

*Keywords:* Child-raising care, education, cooperation, parents, school

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Hilfen zur Erziehung richten sich auf die Erziehungskompetenz der Eltern und damit auf die familiären Gefüge, die zwischen jungen Menschen und ihren Eltern bestehen, und gel-

ten als „sozialpädagogische Interventionen in Familien“ (Wolf, 2015). Familien als Adressat\*innen der Hilfen zur Erziehung sind zudem – als Kinder und Jugendliche direkt, als Eltern indirekt – in das Schulsystem eingebunden. Dies bedeutet für die Hilfen zur Erziehung, dass sie als lebensweltnahe Maßnahmen mit dem Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen konfrontiert sind und diesen begleiten. Damit gehört zur Praxis der Hilfen zur Erziehung eine Kooperation mit der Schule. Ausgehend von den schulbezogenen Belangen, die im Alltag von Hilfen zur Erziehung bearbeitet werden, untersucht der Beitrag, welche Bilder von Familie von Professionellen der Heimerziehung und der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) entworfen werden. Zudem wird fokussiert, welche Orientierungen aus den Familienbildern für die Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule abgeleitet werden.

Zunächst wird im Forschungsstand dargelegt, dass Hilfen zur Erziehung bisher kaum auf die Kooperation mit der Schule hin erforscht wurden, während für jungen Menschen in Hilfen zur Erziehung verstärkt die Bildungsungleichheit belegt ist (2.1). Im zweiten Teil des Forschungsstandes wird der Blick auf das Verhältnis der Hilfen zur Erziehung und Familie und insbesondere auf Forschungen zum Familienbild von Professionellen in sozialpädagogischen Institutionen gelenkt (2.2). Nach der Darstellung eines eigenen forschungsmethodischen Vorgehens (3) werden die dazugehörigen Ergebnisse in drei Schritten dargestellt: Das Bildungsverständnis und die Beschreibung der Bildung der Familien, die Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen, wird analysiert (4.1). Darauf und auf der den Familien zugeteilten Bildungsverantwortung (4.2) basiert letztlich das Selbstverständnis der Professionellen zur Rolle der Hilfen zur Erziehung in der Kooperation mit Schule (4.3). Abschließend werden diese Ergebnisschritte gemeinsam diskutiert und münden in das Fazit (5).

## 2 Darstellung des Forschungsstandes

### 2.1 Hilfen zur Erziehung und Schule

Seit Beginn dieses Jahrhunderts sieht sich die Kinder- und Jugendhilfe mit einer erhöhten Aufmerksamkeit für schulische Bildung konfrontiert. Im Nachklang zum sogenannten PISA-Schock erhielt die Debatte um die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule eine neue Dynamik. Der Abbau von Benachteiligung und insbesondere die Herstellung gleicher Bildungschancen stellte dabei das zentrale Begründungsmoment für die Kooperationen dar (BMFSFJ, 2005). Der herzustellende „Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (JMK & KMK, 2004) wurde als Kooperationsaufgabe für alle Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe gerahmt (Krüger & Stange, 2009). Die Hilfen zur Erziehung allerdings finden in dieser Debatte kaum einen Platz. Sie werden als perspektivisch betroffen eingestuft (Maykus, 2009), während Fragen der Erbringung von Kinder- und Jugendhilfe am Ort der Schule sowie die Verdrängung der außerschulischen Jugendarbeit (z.B. Deinet, 2014) dominieren.

Daraus resultiert eine Konzentration der empirischen Forschung zur Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule auf den Ort der Schule – auch als Ort (neuer) multiprofessioneller Kooperation (z.B. Silkenbeumer et al., 2017) – sowie auf Bildungsnetzwerke bzw. -landschaften (z.B. Bollweg & Otto, 2011). Zur Kooperation von Hilfen zur Er-

# Ambivalente Verstrickungen – elterliche Positionierungen im Schulkontext zwischen ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen

*Oxana Ivanova-Chessex*

## **Zusammenfassung**

Anhand von Ausschnitten aus einer biographischen Fallrekonstruktion beleuchtet dieser Beitrag brüchige Aushandlungen von Eltern mit der Schule im Kontext institutionell vermittelter ökonomisierter Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnisse. Gefragt wird, wie Eltern in die normierten und ökonomisierten Verhältnisse in Bildungskontexten verstrickt werden und wie sie sich zu den an sie normativ herangetragenen Erwartungen und Anrufungen verhalten. Die Analyse verdeutlicht machtvolle Effekte der schulisch wirksamen Normen und Leistungserwartungen des ökonomisierten Bildungswesens und zeigt auf, wie diese normativen Kontexte und Machtverhältnisse elterliche Subjektivitäten und Handlungsspielräume bei der Zusammenarbeit mit Schule ordnen.

*Schlagwörter:* Eltern, Schule, Ökonomisierung, Elternschaftsnormen, Machtverhältnisse, Subjektivierung, Biographieforschung

*Ambivalent entanglements – parental positionings in the school context between economised rationalities, parenting norms and power relations*

## **Abstract**

Based on excerpts from a biographical case reconstruction, this contribution sheds light on parents' fragile negotiations with school in the context of institutionally mediated economised rationalities, parenting norms and power relations. How do parents become involved in the normed and economised relations in educational contexts? How do they refer to normative expectations and interpellations? The analysis illustrates the powerful effects of norms and achievement expectations which become relevant in the economised education system and shows how these normative contexts and power relations regulate parental subjectivities and their scope of action with regard to a cooperation with school.

*Keywords:* Parents, school, economisation, parenting norms, power relations, subjectivation, biographical research

## **1 Einleitung<sup>1</sup>**

Verschiebungen im Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung (Richter & Andresen, 2012) rücken elterliches Handeln in den Fokus des Bildungsgeschehens. Der Topos der partnerschaftlichen Kooperation gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung und

wird sogar zu einem normativen Imperativ, wenn es darum geht, das Verhältnis von Eltern und Schule zu konzeptualisieren. Die damit verbundene Semantik einer horizontalen egalitären Beziehung wird jedoch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheiten (Betz et al., 2017; Lareau & Cox, 2011; Vincent et al., 2012) sowie des spannungsvollen kooperierend-konkurrierenden Verhältnisses zwischen Professionellen und Eltern (Jergus, 2019) in einigen empirischen Beiträgen wiederholt hinterfragt. In diesen meist machttheoretisch ausgerichteten Analysen kann aufgezeigt werden, dass das Verhältnis zwischen Familie und Schule als durch vielfältige institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Normen- und Machtverhältnisse vorstrukturiert zu betrachten ist. So markieren die Ökonomisierung des Bildungswesens (Hartong et al., 2018; Höhne, 2015) sowie die Orientierung pädagogischer Institutionen an hegemonialen Familiennormen (vgl. Chamakalayil et al., 2021; Ivanova-Chessex, 2020) lediglich einige die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ordnende Kontexte: Die Rationalitäten des Marktes – ökonomisierte Wissensbestände, Selbst- und Regierungstechniken – strukturieren das Schulwesen und bringen „neue auf Eltern gerichtete Aktivierungspolitiken“ (Roch, 2020, S. 196) hervor. Eltern sollen sich aktiv für die Bildungsverläufe ihrer Kinder einsetzen und werden als für Bildungs(miss-)erfolge individuell Verantwortliche adressiert (Jergus, 2018; Kollender, 2020).

Aktivierende und responsabilisierende Anrufungen wirken mit hegemonialen Familien- und Elternschaftsnormen verschränkt. Dabei handelt es sich um jene Normen, entlang denen zwischen den ‚gut- und schwererreichbaren‘, ‚interessierten oder uninteressierten‘, ‚bildungsnahen oder bildungsfernen‘ Eltern unterschieden wird oder mit denen das elterliche Handeln als (nicht) sinnvoll, (un-)angemessen und/oder bildungs(in-)kompetent klassifizierbar wird. Zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen (bspw. Rassismus, Klassismus, Heteronormativität oder Ableismus) relationierte Bilder einer ‚Normalfamilie‘, die „implizit als bürgerlich, weiß, heterosexuell, cisgeschlechtlich, monogam, sesshaft, gesund und leistungsfähig konzeptualisiert und z.T. naturalisiert wird“ (Fitz-Klausner et al., 2021, S. 7), strukturieren schulische Erwartungen an und Vorstellungen von einer ‚guten Elternschaft‘ und einem ‚(erziehungs-)erfolgreichen‘ elterlichen Handeln. Sie ordnen auch einen diskursiven Rahmen mit, in dem sich Eltern in *doing-* und *displaying-*Prozessen (Finch, 2007; Morgan, 2011) als Bildungsakteur\*innen hervorbringen.

Wie sind Eltern in diese normierten und ökonomisierten Verhältnisse in Bildungskontexten verstrickt? Wie gestalten sich ihre Spielräume bei der Zusammenarbeit mit Schulen? Welche Positionierungsprozesse finden dabei wie statt? Anhand von Ausschnitten aus einer biographischen Fallrekonstruktion beleuchtet dieser Beitrag fragile Aushandlungen von Eltern mit der Schule im Kontext von institutionell vermittelten ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen. Die Grundlage für die nachfolgende Analyse stellt ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt „Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ (Projektnummer: 175816) dar, in welchem Elternperspektiven auf Schule unter Berücksichtigung der subjektivierungstheoretischen Biographieforschung (Rose, 2019; Spies, 2019) analysiert werden. Nach einer Annäherung an die Bedeutung ökonomischer Logiken für das Verhältnis von Eltern und Schule (2) und einer Erläuterung der methodischen Vorgehensweise (3) wird an einem empirischen Beispiel aufgezeigt, wie sich Eltern vor dem Hintergrund ökonomisierter Rationalitäten und dominanter Elternschaftsnormen für die Bildung ihrer Kinder einsetzen und welche Widersprüchlichkeiten dabei zum Tragen kommen (4). Abschließend werden ambivalente Verstrickungen des elterlichen Handelns im Schulkontext sowie die Brüchigkeit des Partnerschaftsimperativs reflektiert (5).

# Zwischen Dekonstruktion und Reproduktion diskriminierender Schulkulturen: Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht

*Ellen Kollender*

## **Zusammenfassung**

Im Kontext verstärkter Fluchtmigration(en) nach Deutschland, insbesondere im Zuge des Syrienkrieges, sind zahlreiche Initiativen für, von und mit ‚Geflüchtete(n)‘ entstanden, von denen aktuell viele mit Schulen kooperieren. Basierend auf qualitativen Interviews beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Perspektiven zivilgesellschaftlicher Initiativen auf schulische Diskriminierung von Schüler\_innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte sowie hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse. Identifiziert und analysiert werden verschiedene Spannungsfelder, in denen sich die Kooperation zwischen außerschulischen Bildungsinitiativen und Schulen bewegt, die sowohl behördliche Förderlogiken, machtvolle migrationsgesellschaftliche Diskurse als auch schulische Routinen im Umgang mit Diversität und Differenz tangieren. Über die Analyse werden Potentiale und Herausforderungen hinsichtlich der Bearbeitung von (rassistischer) Diskriminierung im Rahmen der Kooperationen deutlich ebenso wie die Bedeutung eines Verständnisses von diskriminierungssensibler Professionalität als Fähigkeit, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen.

*Schlagwörter:* Schulentwicklung, Fluchtmigration, Kooperationen, Zivilgesellschaft, Diskriminierung

*Between Deconstructing and Reproducing Discriminatory School Cultures: Collaborations of Schools and Civil Society Educational Initiatives in the Context of Forced Migration*

## **Abstract**

In the context of the increasing forced migration to Germany in the wake of the Syrian war, numerous initiatives for, by and with ‘refugees’ have emerged, many of which are currently collaborating with schools. Based on qualitative interviews, this article deals with perspectives of civil society initiatives on the discrimination of students with a so-called refugee/migration background and on related school development processes. The article identifies and analyses various fields of tension in which cooperation with schools takes place, which concern administrative funding logics, discourses about and school routines in dealing with diversity and difference in the (post-)migration society. Thereby, potentials and challenges for developing a sustainable response to (racist) discrimination in and through school collaborations become apparent, as does the importance of an understanding of pedagogical competence that is sensitive to discrimination as the ability to deal with contradictory pedagogical demands.

*Keywords:* School development, forced migration, cooperation, civil society, discrimination

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Laut des 2013 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ gilt es zu prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen“ in der Schule „auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken“ und entsprechende „Handlungsansätze zu deren Überwindung“ zu entwickeln (KMK, 2013, S. 3). Mit Forderungen wie diesen hinsichtlich der Implementierung von Konzepten einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung wurde in den letzten Jahren (auch) von politischer Seite zunehmend auf eine umfassende Studienlage reagiert, die aufzeigt, dass und wie bestimmte schulische Routinen, curriculare Inhalte, Lehr- und Lernmaterialien sowie Normalitätsannahmen von Pädagog\_innen eine Diskriminierung von Schüler\_innen in der Schule entlang unterschiedlicher Differenzkategorien nahelegen (u.a. Akbaba et al., 2021; Kollender, 2020a; Schwendowius, 2019; Gomolla, 2005). Dies zeigt sich aktuell vor allem mit Blick auf die Situation von Kindern und Jugendlichen ‚mit Fluchtgeschichte‘<sup>2</sup> im deutschen Schulsystem. Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne statistisch zugewiesenen Fluchthintergrund besuchen sie z.B. seltener eine Realschule oder ein Gymnasium und werden überproportional häufig auf Schulen für sonderpädagogischen Förderbedarf überwiesen (de Paiva Lareiro, 2019). Auch über segregierende Beschulungsformen, wie sog. Willkommensklassen, sowie rassistische Praktiken im Schulalltag, u.a. im Bereich der Leistungsbeurteilung (u.a. Bonefeld & Dickhäuser, 2018), werden Kinder und Jugendliche ‚mit Flucht-/Migrationsgeschichte‘ an einer gleichberechtigten Teilhabe im Schulsystem gehindert (Kollender, 2020b; Emmerich & Gessat, 2018; Karakayali et al., 2017).

Kooperationen von Schulen mit externen Partner\_innen, wie mit zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen, werden häufig als besonders zentral für eine diskriminierungssensible Schulentwicklung benannt (Foitzik et al., 2018; Terhart et al., 2017). Diese Kooperationen haben in den letzten Jahren u.a. in Folge des verstärkten zivilgesellschaftlichen Engagements im Kontext aktueller Fluchtmigration(en) nach Deutschland zugenommen. Vor diesem Hintergrund sind zahlreiche Initiativen und Vereine entstanden, deren Engagement sich auf die Bildungssituation von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ bezieht und von denen aktuell nicht wenige mit Bildungsinstitutionen wie Schulen kooperieren (Kleist, 2017).<sup>3</sup>

Dieser Beitrag fragt nach den Perspektiven zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen<sup>4</sup> auf schulische Diskriminierung von Schüler\_innen ‚mit Flucht-/Migrationsgeschichte‘ und hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse. Basierend auf qualitativen leitfadengestützten Interviews mit Vertreter\_innen von Initiativen in Berlin, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Entwicklungen der letzten Jahre entstanden sind, identifiziert und analysiert der Beitrag verschiedene Spannungsfelder, in denen sich die Kooperation mit Schulen und die darin stattfindende Thematisierung von Flucht und Diskriminierung<sup>5</sup> bewegt. Hierfür gehe ich zunächst auf den Forschungsstand zum schulischen Engagement zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht ein und lege einige zentrale theoretische Perspektiven im Hinblick auf Kooperationen im Kontext diskriminierungssensibler Schulentwicklung ebenso wie das dieser Analyse zugrunde liegende Forschungsdesign näher dar.



# „Allein zu sein, davor habe ich am meisten Angst“ – Die Bedeutung von Sozialen Netzwerken im Leaving Care

*Manuel Theile*

## **Zusammenfassung**

Besonders bei Kindern und Jugendlichen, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, besteht die Gefahr, dass sie über wenige soziale Ressourcen verfügen. Die Beziehungen sind z.T. sehr stark belastet und von Diskontinuitäten im Lebenslauf geprägt. In dem Beitrag stehen Soziale Netzwerke im Übergang aus der Heimerziehung im Mittelpunkt. Welche sozialen Beziehungen haben Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang aus der Heimerziehung? Können sie auf ein (unterstützendes) Netzwerk bauen? Oder droht Care Leavern eine soziale Isolation und Exklusion? Diese Fragen sollen in diesem Beitrag erörtert und diskutiert werden. Hierzu werden u.a. ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes, in dem junge Menschen im Übergang aus der Heimerziehung zu Wort kommen, dargestellt.

*Schlagwörter:* Soziale Netzwerke, Beziehungen, Heimerziehung, Leaving Care, Care Leaver, Übergang

*“My biggest fear is being alone” – The importance of social networks in Leaving Care*

## **Abstract**

Children and young people growing up under difficult conditions are particularly exposed to the risk of having few social resources. Relationships can be troubled and characterized by discontinuities in the life course. This article focuses on the impact of social networks in the transition from residential care. What social relationships do young adults have in the transition from residential care? Can they count on a (supportive) network? Or is there a high risk of social isolation and exclusion? These questions will be discussed in this paper, presenting selected results of a qualitative research project in which young people in transition from residential care have their say.

*Keywords:* Social Networks, relationship, residential care, Leaving Care, Care Leaver, transition

## **1 Einführung: Soziale Netzwerke**

Soziale Netzwerke im Sinne von Beziehungen spielen im Laufe eines Lebens eine zentrale Rolle. In unterschiedlichen Wissenschaften, wie der Anthropologie, Kommunikationsforschung, Organisationsforschung, Informatik, Soziologie, Psychologie, Sozialen Arbeit, kommt Sozialen Netzwerken immer mehr Bedeutung zu, sodass, darauf weist auch Stegbauer (2017)<sup>1</sup> hin, die Definition, was Soziale Netzwerke überhaupt sind, innerhalb von

Disziplinen unterschiedlich sein kann. Soziale Netzwerke meinen unterschiedliche dynamische Beziehungsgeflechte von Menschen untereinander in ihrem sozialen Feld. Die sozialen Beziehungen können hierbei in ihrer Struktur, Qualität, Norm und Funktion unterschieden werden (z.B. Größe, Nähe, Distanz, Intensität, Stärke/Schwäche, Erreichbarkeit, Dichte, Uniplexität/Multiplexität, Dauer, Gegenseitigkeit). „[D]iese Verknüpfungen im Einzelnen oder als Muster [können] dazu dienen [...], Erleben und Verhalten des oder der Verknüpften zu analysieren und zu interpretieren“ (Nestmann & Wehner, 2008, S. 11). Auf das Erleben wird in der in diesem Beitrag vorgestellten Studie ein Fokus gelegt (siehe Kapitel 5 ‚Soziale Netzwerke im Übergang aus der Heimerziehung‘).

Es existiert u.a. aufgrund der jungen Geschichte der Netzwerkforschung und z.T. verschiedener Entwicklungslinien in den Disziplinen – z.B. in Hinsicht auf qualitative und quantitative Methoden – nicht *die* Theorie Sozialer Netzwerke. Vielmehr findet die Netzwerkforschung „vielfach erst jetzt Anschluss an bereits vorhandene Theoriestränge. Zahlreiche Verbindungen, die möglich wären, sind noch nicht erkannt und bei weitem noch nicht ausgearbeitet“ (Stegbauer & Häußling, 2010, S. 237). So können Verbindungslinien z.B. zu Elias‘ Figurationsansatz (Elias, 2006), zur Systemtheorie (Zwicker-Pelzer, 2019) oder auch zum Ansatz der Lebensweltorientierung (Thiersch, 2005) gezogen werden.

Zahlreiche Forschungen belegen positive Wirkungen einer Eingebundenheit in ein Soziales Netzwerk. So halten auch Kupfer und Nestmann (2016) fest, dass

[f]ünfundzig Jahre soziale Netzwerk- und Unterstützungsforschung [...] keinerlei Zweifel daran [lassen], dass soziale Unterstützung durch ein Netzwerk persönlicher Bindungen und Beziehungen einen erheblichen Anteil daran hat, dass wir gesund sind und bleiben, ob wir Belastungen und Krisen meistern und bewältigen, ob es uns gut geht, wir uns wohlfühlen und zufrieden sind. (S. 95-96)

Soziale Netzwerke sind „*Begleitschutz* und *Stresspuffer*“ im Leben und können „gerade in spannungs- und konfliktreichen Lebensübergängen, die Kindheit und Jugendalter reichlich bereithalten“ (Nestmann & Wehner, 2008, S. 26, Hervorh. im Orig.), eine Ressource darstellen. Der Aufbau von Sozialen Netzwerken stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar. Auch Wolf (2012) unterstreicht die Bedeutung von Sozialen Beziehungen im Kontext (s)einer Belastungs-Ressourcen-Balance. Neben materiellen Ressourcen, Bildungsressourcen, Anerkennung, Prestige können auch Beziehungsressourcen als zentrale Ressourcen in einem Leben gelten:

Soziale Kontakte und Netzwerke – insbesondere Beziehungen zu Gleichaltrigen wie enge Freundschaften, Schul- und Spielkameradschaften – spielen für die Entwicklung von Kindern eine wichtige Rolle. [...] Dabei könnten positiv erlebte soziale Kontakte und unterstützende Netzwerke eine wichtige Funktion bei der Bewältigung benachteiligter Lebenslagen spielen. (Wolf, 2012, S. 101)

Antonucci (2001) und Kahn beschreiben Soziale Netzwerkbeziehungen im Lebenslauf mit dem Bild eines ‚convoy‘, der sich mit Geburt eines Menschen in Bewegung setzt. Im Laufe eines Lebens wächst der Konvoi an, manche Menschen verlassen den Konvoi, andere kommen hinzu. Während z.B. in der frühen Kindheit oftmals ein Fokus auf familiäre Beziehungen liegt, erweitert sich dieser im Laufe eines Lebens, etwa durch Peers, Schule, Partnerschaft usw.

Auch in Praxis und Forschung der Sozialen Arbeit findet eine Netzwerkorientierung zunehmend eine wichtigere Bedeutung, z.B. in Arbeitsfeldern wie Beratung, Kinderschutz, Suchthilfe, Krisenmanagement, Sozialpsychiatrie, gerontopsychiatrische Tagesstätten, Strafvollzug, Altenhilfe (Fischer & Kosellek, 2013; Röhrle et al., 1998; Schönig & Motzke, 2016) – und eben auch in der Heimerziehung.

# Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule

*Markus Sauerwein, Gunther Graßhoff*

## **Zusammenfassung**

Der Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote wird in der Sozialpädagogik vor allem mit dem Konzept der Ganztagsbildung aufgegriffen. Die Chancen wie auch Begrenzungen des sozialpädagogischen Blicks auf Ganztagsbildung werden in diesem Beitrag zunächst skizziert. Die Argumente werden mit Rückgriff auf drei verschiedene Diskurse herausgearbeitet: Zunächst über eine Kritik an dem Organisationsbegriff von Ganztagsbildung mit Überlegungen aus der Adressat\_innen und Nutzer\_innenforschung (1). Mit Verweisen auf die neuere Kindheits- und Jugendforschung werden vor allem Partizipations- und Teilhabeaspekte im Kontext von Ganztagsbildung herausgearbeitet (2) und schließlich in Bezug auf Agency Formen von Handlungsermächtigung aufgezeigt (3). Mit der Idee einer subjektiven Ganztagsbildung werden kritische Positionierungen für die Sozialpädagogik für Forschung und Praxis formuliert. Subjektive Ganztagsbildung pointiert die Position von Kindern und Jugendlichen in der aktuellen gesellschaftlichen und sozialpolitischen Situation und impliziert Konsequenzen für die Weiterentwicklung von ganztägigen Betreuungsinfrastrukturen.

*Schlagwörter:* Ganztagsbildung, Ganztagschule, Subjektorientierung, Kindheit, Agency, Autonomie

*Subjective all-day education – a child centered perspective of all-day schools*

## **Abstract**

The expansion of all-day education/ extracurricular activities and childcare is mainly taken up in social work with the concept of 'all-day education' (Ganztagsbildung). The article outlines the opportunities and limitations of the social work perspective of 'all-day education'. The arguments are elaborated with recourse to three different discourses. First, a critique of the organisational concept of all-day education with considerations from addressee and users orientated approaches (1). Participation aspects in the context of all-day education are elaborated using arguments from (new) childhood and youth researches (2), and finally in relation to the idea of agency forms of empowerment are shown (3). With the idea of 'subjective all-day education', critical positioning for social work is formulated for research and practice. 'Subjective all-day education' highlights the position of children and adolescents in the current social and socio-political situation and implies consequences for the further development of all-day care infrastructures.

*Keywords:* All-day education, all-day school, subject orientation, childhood, agency, autonomy

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren entwickelte die Soziale Arbeit eigene Konzepte, die den Ausbau der Ganztagschule rahmen (Graßhoff & Sauerwein, 2021). Ganztagsbildung hat sich in diesem Zusammenhang zunächst als der sozialpädagogische Zugang etabliert (Coelen, 2002; Otto & Coelen, 2008), wird mittlerweile aber auch über den sozialpädagogischen Diskurs hinaus als Chiffre für sehr unterschiedliche Ebenen der Ganztagschuldiskussion verwendet (zusammenfassend Bollweg et al., 2020a). Dies bedingt eine Unschärfe, auf die bereits Andresen (2005) verwies. Ohne die Bedeutung von Ganztagsbildung für die Untermauerung von sozialpädagogischer Expertise an (Ganztags-)Schule schmälern zu wollen, wird in diesem Beitrag auf die Grenzen des aktuellen Diskurses verwiesen und eine Weiterführung vorgeschlagen. Vor allem scheint Ganztagsbildung in dem anstehenden bildungs- und professionspolitischen Kampf um Anerkennung zu wenig Kontur gegenüber anderen Positionierungen zu ermöglichen: Der sozialpädagogische Beitrag zur Ganztagsbildung steht damit vor der Herausforderung, sich im quantitativen Ausbau von Angeboten von Bildung, Erziehung und vor allem Betreuung profilieren zu müssen.

## 2 Das Konzept der Ganztagsbildung

Das Konzept der Ganztagsbildung thematisiert die stärker werdende Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Es kann als Gegenentwurf zum Begriff der Ganztags*schule* verstanden werden mit dem Ziel eine „ausschließlich schulzentrierte Betrachtungsweise zu überwinden“ (Bollweg et al., 2020a, S. 3, 2020b; Otto & Coelen, 2008). Bildung wird als „Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung“ (Coelen, 2002, S. 53) verstanden, die in einer komplementären Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht wird. In dieser institutionellen Zusammenarbeit soll Ganztagsbildung verwirklicht werden, indem formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten sich sinnvoll ergänzen und somit die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in den Fokus rückt (Coelen, 2006, 2008). Entsprechend ist Ganztagsbildung nicht nur im Zusammenhang mit dem Ausbau von Ganztagschulen zu sehen, sondern kann auch insgesamt als Portfolio für die stärker werdende Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe verstanden werden und folgt darüber hinaus einer breiteren gesellschaftstheoretischen Perspektive. Gleichzeitig ist aber die Parallelität des Ausbaus von Ganztagschulen und der Konzepte von Ganztagsbildung kein Zufall. Die sozialpädagogischen Reaktionen der Formulierung eines erweiterten Bildungsverständnisses sind ohne bildungspolitische Entwicklung rund um Ganztagschule nicht zu verstehen (Graßhoff, 2015). Ganztagsbildung vereint unterschiedliche Facetten institutioneller und subjektbezogener Bildungsdimensionen:

Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst. (Coelen & Otto, 2008, S. 17)

Das Konzept der Ganztagsbildung soll als Kontextualisierung von unterschiedlichen Akteuren, Settings und Institutionen dienen. Das Innovative an diesem Ansatz ist die Perspektive auf Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Lebenslagen und das Über-