

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

2-2022

Schwerpunkt:

Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule

- Familienbilder von Fachkräften der Hilfen zur Erziehung in Kooperation mit Schule
- Elterliche Positionierungen im Schulkontext
- Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen für Geflüchtete

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

- Die Bedeutung von Sozialen Netzwerken im Leaving Care
- Subjektorientierte Ganztagsbildung

Kurzbeiträge

- Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zeichen von Inklusion
- Bildungsteilhabe im Lese- und Literaturunterricht
- Bildungsförderung Jugendlicher im Kontext eines Fußballvereins
- Denomination „Kindheitspädagogik“ an deutschen Hochschulen
- Jugend(hilfe) im Strafverfahren

Rezensionen



77411

17. Jahrgang

2. Vierteljahr 2022

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research
Herausgeberinnen und Herausgeber:

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg;
Prof. Dr. Cathleen Grunert (Halle/Saale, geschäftsführend); Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena;
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle/Saale; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle/Saale; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg;
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofe, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süß, Zürich; Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas Walther, Frankfurt; Ursula Winklhofer, München.

Geschäftsführende Herausgeberin

Prof. Dr. Cathleen Grunert

Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle

Redaktion

Dr. Janine Stoeck, Kilian Hüfner
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1, Haus 3, D - 06099 Halle
diskurs@paedagogik.uni-halle.de

Verlag:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
Tel +49 (0)2171. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169
E-Mail: info@budrich-verlag.de https://budrich.de/

Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 90,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,90 €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 172,- €; für Privatbezieher 79,- €. Online-Only-Abonnement für Institutionen 156,- €; für Einzelpersonen 55,00 €; für Studierende 33,00 €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter www.budrich-journals.de. Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz:

Beate Glaubitz, Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: glaubitz.rs@t-online.de)

Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

BASE (Bielefeld Academic Search Engine) | CNKI – China National Knowledge Infrastructure | CNPeReading | Crossref | EBSCO | EconBiz | Fachportal Pädagogik | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | IBR-Online | IBZ-Online | NEBIS | NEWBOOKS Solutions | NSD – Norwegian Centre for Research Data | ProQuest Social Science Premium Collection | ProQuest Sociology Collection | ProQuest Sociological Abstracts | scholars-e-library | SSOAR – Social Science Open Access Repository | Ulrichsweb | Zeitschriftendatenbank (ZDB)

Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>

ISSN: 1862-5002 | ISSN Online: 2193-9713

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

Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule – Editorial

Pia Rother, Karin Kämpfe

Kooperation ist im schulischen Kontext ein zentraler Bestandteil alltäglicher Praxis (Kunze et al., 2021) und Bildungsteilhabe bzw. Bildungsgerechtigkeit herzustellen ist ein eng damit verbundenes programmatisches Ziel (Buchna et al., 2017; Täubig, 2011). Sozial- und bildungspolitische Interessen, aber auch hieran angeknüpfte Schulentwicklungsprozesse setzen dezidiert auf Kooperationen in und um Schule, um die Funktionalität des Bildungssystems zu gewährleisten und/oder Gerechtigkeitsbestrebungen Rechnung zu tragen (Täubig, 2011). Aufgrund der Persistenz von Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem wird Bildungsrelevanz neben inner- und außerschulischen Kooperationspartner:innen dabei zunehmend auch informellen Bildungs-Settings wie Familien (Deppe, 2017) zugeschrieben. Eine Chance wird darin gesehen, die einseitige Orientierung an formaler Bildung in Bildungsinstitutionen über Kooperationen auch jenseits formaler Bildungsprozesse und -Settings zu erweitern (zu Ganztagschulen: Sauerwein & Rother, 2022). Neben dem Ineinandergreifen und Zusammenwirken unterschiedlicher pädagogischer Berufs- und Tätigkeitsfelder in multiprofessionellen Kooperationen wird auch die Kooperation mit nicht- bzw. semiprofessionellen Akteur:innengruppen, wie Eltern oder zivilgesellschaftlichen Initiativen, als wichtiger Beitrag zur Ermöglichung von Bildungsteilhabe *aller* Kinder markiert. Bildungsteilhabe verstehen wir dabei als Schaffung von Möglichkeitsräumen für erweiterte Bildungsprozesse und die Entwicklung einer Persönlichkeit über eine sich bildende Aneignung von Welt (Deppe, 2017, S. 370) und dies wird eng mit verbesserten Teilhabechancen verknüpft.

Eine Fülle an Kooperationskonstellationen und -formen wird demzufolge expliziter und impliziter Standard ‚guter‘ Praxis der Schule und kooperierender Akteur:innen sowie selbstverständliche Anforderung an Lehrkräfte, Sozialpädagog:innen, Eltern, zivilgesellschaftliche Akteur:innen etc. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in einer zunehmenden Forschung zu unterschiedlichen Kooperationen wider (z.B. Eckhardt & Cloos, 2021; Idel et al., 2019; Betz et al., 2017). Welche Rolle Aspekte der Herstellung von Bildungsteilhabe – im Sinne einer ‚guten‘ Praxis und damit der Erfüllung des Versprechens für gerechtere Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen durch Kooperation – spielen, ist hingegen nur in wenigen Studien untersucht worden (Kliche & Täubig, 2019; Rother, 2019).

Der Schwerpunkt *Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule* blickt daher spezifischer auf Kooperationen, indem explizit das Ziel bzw. der programmatische Zusammenhang von Kooperation und Bildungsteilhabe mitdiskutiert wird. Der einende Fokus liegt somit auf der kooperativ zu erreichenden Bildungsteilhabe in und mit Schule. In unterschiedlichen Zugängen werden die Kooperationen selbst und die Herstellung von Bildungsteilhabe, mit der die Kooperationen u.a. legitimiert werden, fokussiert. Leitend ist die übergreifende Frage, inwiefern in den unterschiedlichen Konstellationen das Ziel der Bildungsteilhabe kooperativ bearbeitet wird und wie die beteiligten Akteur:innen mit der Erwartung gemeinsam herzustellender Bildungsteilhabe umgehen.

Die empirischen Schwerpunktbeiträge beleuchten Kooperationskonstellationen aus der Perspektive von drei außerschulischen Akteur:innengruppen:

Vicki Täubig widmet sich dem *Kooperationsverhältnis von Schule und Hilfen zur Erziehung (HzE)* und rückt dabei Familienbilder von Fachkräften der Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe ins Zentrum. Sie greift damit die im Kontext Schule bisher eher wenig beachtete Frage auf, wie die Kooperation von HzE mit Schule legitimiert wird. Es zeigt sich, dass hierfür auf defizitäre Familienbilder zurückgegriffen wird, die an ein geringes Bildungsniveau der Eltern gekoppelt sind. Eltern werden dabei – trotz der manifesten Unterstützungskonstellation durch die HzE – für die Bildung ihrer Kinder responsabilisiert, wodurch womöglich Prozessen der institutionellen Diskriminierung Vor-schub geleistet wird.

Gegenstand des Beitrags von *Oxana Ivanova-Chessex* ist das *Kooperationsverhältnis von Schule und Eltern*, welches vor dem Hintergrund institutionell vermittelter ökonomisierter Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnisse verhandelt wird. Anhand einer biographischen Fallrekonstruktion wird herausgearbeitet, wie Eltern in die normierten und ökonomisierten Verhältnisse in Bildungskontexten verstrickt werden und wie sie sich zu diesen Erwartungen und Anrufungen verhalten. Das sich mühsame Abarbeiten am schulischen Normenkanon erzeugt Widersprüchlichkeiten und ambivalente Verstrickungen elterlichen Handelns, worin sie auch eine Brüchigkeit des Partnerschaftsimperativs und dessen deklarierte Aussicht auf eine verbesserte Bildungsteilhabe belegt sieht.

Ellen Kollender betrachtet das *Kooperationsverhältnis von Schule und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen* im Kontext von Flucht/migration. Im Fokus stehen schulische Diskriminierung von Schüler:innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte sowie hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse. Gefragt wird nach den (Un-)Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Akteur:innen, Diskriminierungsverhältnisse und damit verbundene schulische Handlungserfordernisse zu thematisieren und zu bearbeiten. Die identifizierten Spannungsfelder verdeutlichen unterschiedliche Verstrickungen der Initiativen in sowohl Dekonstruktions- als auch Affirmationsprozesse von diskriminierenden Schulkulturen.

In den betrachteten heterogenen Kooperationskonstellationen bilden sich unterschiedliche, mitunter ambivalente Perspektivierungen (eigener) Zuständigkeiten und Verantwortungen mit Blick auf gemeinsam herzustellende Bildungsteilhabe ab. Während sich die HzE eher in einer Vermittlerrolle zwischen Schule und Eltern positionieren, die – wie Täubig zeigt – mit einer Zurückweisung eigener Bildungsverantwortung einhergeht, werden für Eltern in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder, so Ivanova-Chessex, responsabilisierende Adressierungen durch Schule nicht nur erfahrbar, sondern auch angenommen. Zi-

vilgesellschaftliche Bildungsinitiativen wiederum zielen nicht nur auf eine verbesserte Bildungsteilhabe von Kindern durch konkrete schulergänzende Maßnahmen wie Hausaufgabenhilfe oder Sprachförderung ab, sie sehen sich auch in der Rolle an diskriminierungssensibler Schulentwicklung mitzuwirken, wie in Kollenders Beitrag deutlich wird.

Der praxistheoretisch informierte Kurzbeitrag von *Martina Richter, Katharina Sufryd und Felix Steins* verweist mit Blick auf inklusives Schulgeschehen, wiederum im *Kooperationsverhältnis von Akteur:innen von Jugendhilfe und Schule*, auf zum Teil situative Aushandlungen jenseits formal festgelegter Zuständigkeiten, was u.a. entlang der Frage (de-)professionalisierender Effekte von Kooperation diskutiert wird. Ausgehend von der Fragestellung, in welcher Art und Weise das Kind in den institutionellen Praktiken von Jugendhilfe und Schule rund um Inklusion in Erscheinung tritt, werden erste Hinweise dafür präsentiert, dass sich in kooperativen Praktiken Zuständigkeiten mitunter verflüchtigen und Probleme eher an Kinder und Eltern überantwortet statt kooperativ bearbeitet werden.

Thematisch passend zum Schwerpunkt werden zudem zwei monografische Dissertationen rezensiert. *Mirjam Schön* bespricht die Arbeit von Andreas Langfeld (2019) „Elternschaft in jungen Familien zwischen Lebenswelt und Institution. Eine qualitative Studie zu Erziehungserfahrungen und familienbiographischen Prozessen“. Langfeld erweitert den Diskurs zum Elternbezug in Bildungsinstitutionen, indem er eine Typik zur Akteur:innenschaft von Eltern im Verhältnis zu Bildungsinstitutionen erarbeitet und gerade mit Blick auf Ungleichheit die Intensivierung der Zusammenarbeit kritisch betrachtet. *Kaja Kesselhut* rezensiert das Buch von Helena Kliche (2021) „Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen“. Das kaum beforschte Verhältnis von Heimerziehung und schulischer Bildung wird exemplarisch an der Hausaufgabenpraxis in der Heimerziehung analysiert, wobei sich eine starke Schulorientierung zeigt, die aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive problematisiert wird.

Über diese heterogenen Kooperationskonstellationen hinweg zeigen sich unterschiedliche Verstrickungen, in denen sich die Akteur:innen bewegen. In Kooperationen mit dem programmatischen Ziel der Bildungsteilhabe sind defizitbezogene Perspektiven auf Kinder (und deren Eltern) geradezu eingeschrieben und werden wechselseitig mit Geltung versehen. Vielfach kommen Kooperationen durch konstatierte ungleiche Bildungsteilhabe erst zum Tragen. Differenz- und Defizitmarkierungen sind entsprechend für deren Legitimierung konstitutiv. Hiervon können sich auch die außerschulischen Akteur:innen – seien es Akteur:innen der HzE, zivilgesellschaftliche Initiativen oder auch Eltern selbst – nicht lösen, sie leisten ungewollt, wie bspw. Kollender es in ihrem Beitrag in diesem Heft formuliert, „einem weiteren essentialisierenden Othing von Schüler_innen [...] Vorschub“ (S. 191). Ähnliches ist für die anderen Kooperationsverhältnisse und -kontexte zu beobachten. Hinzukommen bspw. Verstrickungen in die normierten und ökonomisierten Bildungslogiken, die Eltern in eine „Aktivierungsmechanik“ (Ivanova-Chessex in diesem Heft, S. 177) hineinrufen. Der Schwerpunkt lädt mit seinem vielfältigen Spektrum an betrachteten Kooperationen dazu ein, Diskurse zu Kooperation in und um Schule noch intensiver in Verbindung mit der Zielsetzung kooperativ zu erreichender Bildungsteilhabe zu setzen und in eine stärker kooperationsübergreifende Debatte einzutreten.

Literatur

- Betz, Tanja, Bischoff, Stefanie, Eunicke, Nicoletta, Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas, Dollinger, Bernd & Rother, Pia (2017). Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 416-436.
- Deppe, Ulrike (2017). Bildungsungleichheit an den außerschulischen Bildungsorten Familie und Peergroup. In Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 369-385). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckhardt, Andrea G. & Cloos, Peter (2021). Editorial. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (3), 269-271.
- Idel, Till-Sebastian, Lütje-Klose, Birgit, Grüter, Sandra, Mettin, Carlotta & Meyer, Andrea (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34-52). Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Kliche, Helena & Täubig, Vicki (2019). Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen*, 11 (1), 47-63.
- Kunze, Katharina, Petersen, Dorte, Bellenberg, Gabriele, Fabel-Lamla, Melanie, Hinzke, Jan-Hendrik, Moldenhauer, Anna, Peukert, Lena, Reintjes, Christian & te Poel, Kathrin (Hrsg.) (2021). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rother, Pia (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung: Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus & Rother, Pia (2022). Teilhabe und Anerkennung statt Chancengerechtigkeit – eine sozialpädagogische Perspektive auf Ganztagsschule. In Moritz Jörgens, Julia Sander & Sybille Werner (Hrsg.), *Lesesozialisation und Medien. Leseförderung in der Ganztagschule* (S. 54-71). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Täubig, Vicki (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In Fabian Dietrich, Martin Heinrich & Nina Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219-228). Münster: Waxmann

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 Einleitung¹

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-

ziehung mit Schule sind kaum Forschungsbefunde zu benennen. Im Rückgriff auf eigene Untersuchungen (Kliche & Täubig, 2019a; Täubig, 2022) ist zu konstatieren, dass vor dem Hintergrund des Schulbesuches der Kinder- und Jugendlichen die Kooperation mit der Schule zum Alltag von Fachkräften der Hilfen zur Erziehung gehört. Dabei wird der ohnehin uneindeutige Begriff der Kooperation (Kessl, 2011) verstanden als unmittelbarer, anlassbezogener Kontakt mit Lehrkräften, so dass interpersonale Kooperationen analysiert werden. Die Anlässe der Kooperation sind z.B. Beschwerden von Lehrkräften zum Verhalten im Unterricht, Hausaufgabenerledigung (dazu insbesondere Kliche, 2021), Verhaltenspläne, Mitteilungshefte, Schulfahrten, Übergänge im Schul- oder Jugendhilfesystem (Kliche/Täubig, 2019b) sowie die Teilnahme am Schulfest, an Elternabenden und Elterngesprächen. Zudem können Hilfen zur Erziehung selbst zum Ort der Beschulung werden (Kliche/Täubig, 2022), wodurch sich die Kooperation intensiviert. Deutlich wird hier – und begründete letztlich die Idee zur Vertiefung in diesem Beitrag –, dass aus Sicht der Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung die Kooperation mit Schule dann virulent wird, wenn ‚Schule‘ Eltern adressiert.

Schulische Bildung wurde im Kontext der Hilfen zur Erziehung in den letzten Jahren vor allem im Hinblick auf die jungen Menschen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leb(t)en, erforscht. Die international angeregte Careleaver-Forschung weist auf die hohe biografische Bedeutsamkeit von Schule für junge Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung hin (Zeller, 2012; Köngeter et al., 2016) und fokussiert bildungserfolgreiche junge Careleaver (Mangold & Schröer, 2014; Strahl, 2019). Insgesamt zeigt sich für den nationalen wie internationalen Kontext, dass junge Menschen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leb(t)en, in Bezug auf ihre schulische Bildung benachteiligt werden. Im Vergleich zu ihren Altersgenoss*innen besuchen sie „niedrigere“ Schulformen, haben häufiger „niedrigere“ oder keine Schulabschlüsse erworben oder wendeten für Bildungserfolge längere Zeit auf (Sebba et al., 2015; Cameron et al., 2018). Im Jahr 2005² besuchten von allen 12- bis 14-Jährigen in Deutschland 22 Prozent eine Haupt- und fünf Prozent eine Sonderschule. Von den Altersgleichen in der Heimerziehung waren 52 Prozent auf einer Haupt- und 24 Prozent auf einer Sonderschule. Von den 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen besuchten 56 Prozent eine Haupt- und 31 Prozent eine Sonderschule (Pothmann, 2007, S. 180). Am Übergang von der Grundschule gelten Kinder, die in Heimerziehung leben, als besonders effektiv selegierbar (Siebholz, 2013, S. 53).

Neben der Bildungsbenachteiligung hängen Schulbesuch und Hilfeverlauf im Hinblick auf eine wechselseitige Stabilisierung von schulischer Laufbahn und stationärer Erziehungshilfe (Sievers et al., 2021) eng zusammen. Desgleichen haben bildungserfolgreiche junge Menschen in Erziehungshilfen positivere Einstellungen zu ihrer Zukunft als diejenigen, denen Bildungserfolge fehlen (Albus et al., 2010). Über die Hilfen zur Erziehung hinweg liegen noch die meisten Befunde zu Hilfen zur Erziehung und formaler Bildung für die stationären Hilfen zur Erziehung vor. Dennoch wird eine geringe Erforschtheit gerade zu ungleichheitsbezogenen Fragen auch für diese attestiert und als Aufgabe formuliert: „Künftig sollte es um eine vertiefte Analyse von Strukturen und Prozessen der (Re-)produktion und Transformation von Bildungsungleichheiten bei jungen Menschen in Heimerziehung gehen.“ (Siebholz, 2019, S. 27)

2.2 Familie in sozialpädagogischen Institutionen

Der „Familienbezug der Jugendhilfe“ (Richter, 2013, S. 12) zeigt sich an den Hilfen zur Erziehung besonders, da sie Problemlagen von Familien adressieren, die als eine Gefährdung für die Entwicklung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen eingeschätzt werden. In den untersuchten Hilfen zur Erziehung gestaltet sich das Verhältnis zwischen Familie und Hilfe unterschiedlich. SPFH findet im privaten Lebensumfeld der Familien statt. Diese Alltagsnähe setzt die Familien dem Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle in besonderer Weise aus (Urban-Stahl, 2015, S. 173-174). Heimerziehung stellt hingegen für die Kinder und Jugendlichen in der Regel ein „Leben am anderen Ort“ (Trede, 1999, S. 318) als die meisten Familienmitglieder und insbesondere an einem anderen Ort als dem Lebensort der Eltern dar. Daraus ergibt sich eine Vordergründigkeit der Gruppenarbeit gegenüber der Elternarbeit, in der unterschiedliche Erwartungen von Eltern und Fachkräften herausgestellt werden (Schulze-Krüdenner & Homfeldt, 2013). In der sich erst in den letzten Jahren entwickelnden Herkunftsfamilienforschung (zusammenfassend: Knuth, 2020, S. 26-31) wird die erlebte Stigmatisierung durch die Inanspruchnahme der Hilfe sowie die Relevanz der lebensweltlichen Armutslagen hervorgehoben.

Familien als Adressat*innen der Sozialen Arbeit werden zum Gegenstand des Fachdiskurses von Disziplin und Profession. Dabei gewinnt einseitig die problemorientierte Darstellung, etwa von „Multiproblemfamilien“, die Oberhand, ohne dass Familie als eigener Bildungsort anerkannt wird (Sabla, 2015). So folgt die Soziale Arbeit „diskursiv wirkmächtigen Aufgabenstellungen an Familie“ (Sabla, 2015, S. 207) bzw. „gesellschaftlichen Anrufungen von Familie und Elternschaft“ (Eutener, 2021, S. 28). Professionelle der Sozialen Arbeit stützen sich in ihrem Handeln auf Familienbilder, die „neben einer prospektiven Orientierungs- auch eine *retrospektive Erklärungs- und Rechtfertigungsfunktion*“ (Bauer & Wieszorek, 2017, S. 9; Hervorh. i. Orig.) haben. Richter (2013) kann zeigen, dass sich Adressat*innen der SPFH im Sinne gesellschaftlicher Anforderungen ‚guter‘ Familie präsentieren. Dem Bild der ‚bildungsfernen‘ Familie einschließlich der darin liegenden Aufforderung an Eltern, (vor-)schulische Bildungsbemühungen der Bildungsinstitutionen zu unterstützen, wird – in Bezug auf breite pädagogische Handlungsfelder – eine besondere Wirkmächtigkeit attestiert (Bauer et al., 2015, S. 28).

2.3 Fragestellung und verwendete Heuristiken

Aus dem Forschungsstand ergibt sich zusammenfassend, dass Kooperation mit der Schule im Kontext der Hilfen zur Erziehung kaum erforscht ist. Weiterhin bestehen große Lücken der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung in diesem Handlungsfeld, für die allerdings erste Ansatzpunkte (Harbusch et al., 2018; Siebholz, 2019) formuliert sind. Dabei ist eine Erweiterung der bisherigen Bildungsforschung, die sich lediglich auf Passungsverhältnisse zwischen Familie und Schule (als Kontext ‚sozialer Herkunft‘) oder auf institutionelle Mechanismen des Schulsystems konzentriert (Boudon, 1980; Bourdieu, 1983, 1987; Fend, 2009; Gomolla & Radtke, 2009; Maaz et al., 2014), vorzunehmen. So kann soziale Bildungsungleichheit im Dreieck zwischen Familie, Schule *und* Hilfen zur Erziehung untersucht werden (Kliche & Täubig, 2019a). Hilfen zur Erziehung werden sowohl als sozialer Herkunftskontext schulischer Bildung als auch institutioneller Kontext sozialer Ungleichheit betrachtet (auch Harbusch et al., 2018).

Dieses erarbeitete heuristische Konzept zur Untersuchung von sozialer Bildungsgleichheit im Kontext der Hilfen zur Erziehung wird in diesem Beitrag nun verquickt mit der „heuristischen Kategorie des Familienbildes“ (Bauer et al., 2015, S. 31), da zum einen in den bisherigen empirischen Befunden zu gesellschaftlichen und professionellen Familienbildern der (unzureichenden) ‚Bildung der Familie‘ eine besondere Aufmerksamkeit zukommt.³ Zum anderen legt die Kategorie des Familienbildes nahe, dass Fachkräfte ihr professionelles Handeln an gesellschaftlichen und eigenen Familienbildern ausrichten.

Der Beitrag geht somit der Frage nach, welche Bilder von Familie vor dem Hintergrund der schulbezogenen Belange, die im Alltag von Hilfen zur Erziehung zutage treten, von Professionellen entworfen werden. Zudem wird fokussiert, wie das Handeln der Professionellen im Kontext Schule legitimiert wird und welche Orientierungen aus den Familienbildern für die Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule abgeleitet werden.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“⁴ untersuchte mit Hilfe der eben skizzierten Heuristik den schulbezogenen Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe (Harbusch et al., 2018; Kliche & Täubig, 2019a). Somit wurde sich genuin denjenigen Hilfen zur Erziehung gewidmet, die aufgrund ihrer Anlage als stationäre oder aufsuchende Hilfe nicht am Ort der Schule erbracht werden können.

Methodisch wurde das Forschungsprojekt mit einer ethnografischen Untersuchung in einer Wohngruppe und einer Familie mit SPFH sowie Gruppendiskussionen mit Fachkräften beider Hilfeformen umgesetzt. Gruppendiskussionen wurden zur Ergänzung der Ethnografie in den Settings eingesetzt, um die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte zu den beobachteten Handlungsvollzügen nachvollziehen zu können. Studien, die sich in der ungleichheitsbezogenen qualitativen Bildungsforschung mit Gruppendiskussionen professionellen Pädagog*innen widmeten, dienen als Vorbild (Gomolla & Radtke, 2009; Buchna et al., 2015).

Der Beitrag basiert auf den Gruppendiskussionen mit den Fachkräften. Es wurden sieben Gruppendiskussionen mit Fachkräften der Heimerziehung und sieben Gruppendiskussionen mit Fachkräften der SPFH mit insgesamt 88 Teilnehmenden geführt. Die Gruppendiskussionen starteten mit einem Eingangsimpuls zur Schilderung des Alltags in den Wohngruppen bzw. bei der Arbeit der SPFH. Erst eine Nachfrage lenkte auf den Stellenwert von Schule und Bildung in diesem Alltag und in welchen konkreten Situationen sich dieser zeigt. In der Auswertung wurde der thematische Verlauf der Gruppendiskussionen entlang von Kernkategorien, die Ergebnis der Grounded-Theory-basierten Auswertung der ethnografischen Daten waren, in einem ersten Schritt erfasst.⁵ Innerhalb der Kernkategorien – „Zusammenarbeit mit Familie“, „Hausaufgaben“, „Kooperation“ und „Übergänge“ – wurde in einem zweiten Schritt offen codiert. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse sind der Kernkategorie „Zusammenarbeit mit Familie“ entnommen. Erst im Rahmen des offenen Codierens trat bspw. „Verantwortung der Eltern“ als Code hervor. Die Familienbilder wurden ausgehend von den Kodierungen rekonstruiert.

4 Ergebnisse

In die Untersuchung waren zwei sehr unterschiedlich gelagerte Hilfesettings einbezogen (siehe 2.2), wobei zu dem der SPFH bisher gar keine schulbildungsbezogenen Studien vorlagen. In den Ergebnissen zeigt sich überraschend, dass sich SPFH und Heimerziehung darin, was überhaupt schulische Belange in diesen Settings sind oder welche Kooperationsanlässe von den Fachkräften geschildert werden, nicht unterscheiden (Kliche & Täubig, 2019a; Täubig, 2022). Gleiches gilt für die hier rekonstruierten Familienbilder, so dass die folgenden Befunde über beide Settings hinweg dargestellt werden.

4.1 Die Bildung der Familien

Es wird zunächst am Material nachvollzogen, wie von den Professionellen die familiäre Situation und insbesondere die Eltern in Bezug auf formale Bildung dargestellt werden. Auf die Frage der Gruppendiskussionsleitung, welchen Stellenwert Bildung für die Familien habe, antworten Fachkräfte der SPFH:

A5: ...Eine sehr große Bandbreite ...

mehrere TeilnehmerInnen: ((lachen))

A5: ...da wieder. Ei- es, äh, e-, es gibt tatsächlich die Familien, die sagen: „Uns ist im Prinzip alles egal, ... Hauptsache der geht in die Schule und schreibt gute Noten.“ Das Extrem ...

A1: /Mhm./

A5: ... kennen wir. Und es gibt Familien, die sagen: „Ach, Schule war ich auch nur bis zur Acht.“ (.) Ja? „Und hat mir auch nichts geschadet“, so. „Ich habe jetzt ... (lachend) ... mein Geld“ – woher auch immer. So, und di-, und zwischen dieser Breitbande ist es tatsächlich also erlebt in den Familien. Jetzt in dem Zeitraum von den acht Jahren da war so dazwischen alles dabei. Ne? So von diesen beiden ...

A1: ((lacht))

A5: ... Extremen jetzt. (.) Da gibt es kaum ...

A4: /Ich musste auch lachen,/ weil ich dachte, ich habe sofort den Fernseher ... oft kommt man in eine Familie rein ...

A5: ((lacht))

A4: ... und der große, riesengroße Fernseher ...

A2: ((lacht))

A4: ... ist immer an ((lacht)), das so zum Thema Bildung ((lacht)).

A5: /Klar, Fernsehen bildet/ ((lacht)).

mehrere TeilnehmerInnen: ((lachen))

A5: Bildungfernsehen ((lacht)).

A4: Da wird sich sehr drum gekümmert ((lacht)). Der läuft den ganzen ...

A?: /Genau./

A4: ... Tag ((lacht)).

A5: Es gab ja viel auf dem dritten Programm, immer dieses Bildungfernsehen, wo man ...

A4: /Ja (lachend)./

A5: ... so Englisch, Franz- ...

((gleichzeitiges Sprechen))

A5: Ich glaube, das gibt es auch nicht mehr ((lacht)).

A4: ((lacht))

A7: Da läuft nur noch, ...

A4: ((lacht))

A7: ... weiß ich nicht, die Ruhrpottwache und Co.

A4: Ja, wir haben halt oft Familien, wo die Eltern selber kulturell ja gar nicht viel machen außer Fernsehen gucken und PC-Spiele spielen. (SPFH 1, 1753-1807)⁶

Diese längere Passage ist durchzogen vom Lachen der Teilnehmenden, was ihre gemeinsame Argumentation stärkt. Es kommt ein Bildungsverständnis zum Tragen, das – im ersten Teil des Zitats – schulische Bildung und – im zweiten Teil – kulturelle Bildung in der Freizeit zusammendenkt. Der erste Teil dient der Darstellung einer „sehr große[n] Bandbreite“ von Familien, die zwischen zwei „Extremen“ angesiedelt wird. Diese stellen letztlich eine Beschreibung von unterschiedlicher Bildungsaspiration dar. Während im einen Extrem eine hohe Orientierung der Eltern am Schulbesuch und an guten Noten der Kinder ausgedrückt wird; wird mit dem anderen eine Orientierung der Eltern am eigenen (eher geringen) Bildungsabschluss und dessen ökonomischer Verwertbarkeit zugeschrieben. Aussagen zum Bildungsstand der Eltern wie zum Schulbesuch der Kinder durchziehen das weitere Material. So haben – in der Erzählung der Fachkräfte in Wohngruppen – die jungen Menschen in ihren Familien erlebt, dass „die Eltern keinen Abschluss haben oder Schule nie ein Thema war und die auch nicht zur Schule geschickt wurden“ (HE 2, 2521). In einer Gruppendiskussion mit Fachkräften der SPFH wird die Heterogenität der Bildungsabschlüsse der Eltern betont: „wir haben ja Familien von (.) niedrigem Bildungsstand bis Mittelschicht. Bis Akademiker, wo die Kinder das Gymnasium besuchen. Also ist ja alles vertreten“ (SPFH 3, 2159-2175). Zugleich wird das Familienbild über „oft GANZ schlechte Schulerfahrungen“ (SPFH 3, 176-177) der Eltern und dass diese in der Schule „gescheitert sind“ (SPFH 6, 2364) gezeichnet.

Die im zweiten Teil der oben stehenden Sequenz thematisierte kulturelle Bildung im Freizeitbereich der Familien wird – ganz analog zum öffentlichen und Wissenschaftsdiskurs zum Zusammenhang zwischen formalen und informellen Bildungsprozessen – mit dem Stellenwert von Bildung für die Familien, die SPFH in Anspruch nehmen, assoziiert. Die Professionellen belustigen sich über den Fernsehkonsum der Familien und bezeichnen diesen ironisch als Bildung. Der „riesengroße Fernseher“, den die Fachkräfte durch ihre aufsuchende Arbeit in der Wohnung der Familien sehen können, wird zum negativen Statussymbol und verbunden mit einer Lebensführung des ganztägigen Fernsehschauens. Darüber machen sie deutlich, dass sie die Bildungspraktiken der Familien nicht als solche anerkennen und den Familien absprechen, dass sie über die Freizeit, da sie neben Fernsehen und PC-Spielen „nicht viel machen“, Bildungsmomente herstellen. Über den Vergleich zum früheren Bildungsfernsehen, von dem angenommen wird, dass es dies nicht mehr gibt, werden – in weiterer Distinktion – die „Ruhrpottwache und Co“ als weniger bildungsbedeutsame Fernsehinhalte bewertet. Die Fachkräfte verständigen sich auf ein normatives Bildungskonzept, anhand dessen sie zwischen Bildung und Nicht-Bildung in den Familien differenzieren. Diese Alltagstheorie von Bildung wird geradezu konterkariert von (wissenschaftlichen) Bildungsverständnissen, die die familiäre Bildungswelt vor allem in alltäglichen Situationen, wie z.B. dem Fernsehen, nachzeichnen (Krininger & Müller, 2012).

4.2 Eltern zwischen Übernahme und Abgabe von Bildungsverantwortung

Eng verbunden mit dem Bild von der Bildung der Familien, das die Fachkräfte generieren, ist eine Diskussion über die Verantwortung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen, die über die Gruppendiskussionen hinweg erfolgt.

A6: Ich glaube halt, was auch wichtig ist, ist, (.) also neben Schule trotzdem auch die Eltern irgendwie da mit ins Boot zu kriegen, dass die ihre Erziehungsverantwortung wahrnehmen, weil ich das auch erlebe, dass, ähm, dass die auch so ein bisschen so manchmal die Haltung haben: „Ja, dann ... die Schule macht nichts und das Jugendamt macht auch nichts und du, SPFH, machst ja eigentlich auch nichts und jetzt macht aber alle mal.“ Aber irgendwann ist schon die Frage: „Was machen Sie denn eigentlich?“, ne? [...] da sind die Eltern auch in der Verantwortung. ... die sind schon auch (.) ein bisschen bequem, finde ich manchmal. (SPFH 2, 1377-1402)

Die Fachkraft spricht sich hier dafür aus, die Eltern aufgrund ihrer Erziehungsverantwortung „mit ins Boot“ zu holen, ihnen deutlich zu machen, dass nicht nur Institutionen, sondern „auch“ sie in der Verantwortung sind, etwas zu tun und sie im Rahmen der Hilfe zur Erziehung auch mit der Frage, „Was machen Sie denn eigentlich?“, zu konfrontieren. Begründet wird dies damit, dass Eltern „auch ein bisschen bequem“ sind. Ähnlich – wieder in Bezug auf öffentliche Institutionen – wird festgestellt: „Es ist aber auch oft so, dass die Eltern wirklich diese Verantwortung der Bildung natürlich in Schule und Kindergarten abgeben, ne?“ (SPFH 1, 1975 -1976)

Am konkreten Beispiel von Elternabenden in der Schule, die den Fachkräften der Hilfen zur Erziehung Anlass für Kooperation mit der Schule geben (Kliche & Täubig, 2019a; Täubig, 2022), wird von einer Fachkraft der Heimerziehung ausgeführt:

A7: Wobei: ich finde auch, gerade Mit-, äh, Einbezug der Eltern, also dass dann zum Beispiel [...] die Eltern, äh, zu solchen Elternabenden gehen ... ich glaube, wenn man, wenn man sagen würde: „Wir gehen dahin“, das wäre schwierig. Man könnte sagen: „Wir gehen da auch hin“, aber ich finde, das ist, ist halt eine Rolle und eine Verantwortung, die sollte auch vielleicht eben bei den Eltern bleiben. Dass die dann noch so mit drin sind, dass sie, ja, Kontakt zu den anderen Eltern haben, weil ja auch gerade, äh, so mit Blick auf die Rückführung und, äh, das sind ihre Aufgaben und die können sie weiterhin wahrnehmen. (HE 1, 816-830)

Der Besuch des Elternabends wird als Aufgabe der Eltern („ihre Aufgaben“) vor oder nach einer Rückführung aus der Wohngruppe benannt. Mit der Option Rückführung wird begründet, dass diese „Rolle und Verantwortung“ bei den Eltern bleiben und nicht während der Zeit der Fremdunterbringung an die Fachkräfte übergehen sollte. In diesem Zitat – wie auch im vorhergehenden Zitat, wenn auch dort weniger zugestanden – deutet sich schon an, dass die Erziehungsverantwortung und die Verantwortung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen (ver-)teilbar sind und im Rahmen der Hilfen zur Erziehung verteilt werden müssen. Mit einem letzten Zitat erschließt sich erst die Bandbreite im Material zu diesem Thema:

A1: Ähm, also ich erlebe Schule oft als ein großes ... (.) hm, hm, als eine große Belastung in unseren Familien, weil das häufig ein durchgängiges Thema ist und viele Familien, die in der Hilfe zur Erziehung ankommen, (.) auch schon mit Problemstellungen im Bereich Schule bei den Jugendämtern ankommen. Also ... und ich erlebe das oft für die Eltern, auch häufig für die Alleinerziehenden, als eine große Anstrengung, und diese Bürde, diese gefühlte Verpflichtung auch zu Hause mit den Kindern zum Teil an Themen arbeiten zu müssen, die man selber gar nicht beherrscht, wo man selber auch gar nicht so eine Schulbildung hat, und dass das einen enormen Druck, Druck ausübt auf die Familien, und wo ich mir im Umkehrschluss – ich weiß ... ich sage das mal direkt – (.) ähm,

wünschen würde, dass da mehr ... dass Schule, das Thema Schule, das Thema Bildung (.) – oder ich sage mal: Lehrplaninhalte auch mehr in Schule bleibt. Also ... ne? Weil ich finde, damit drückt man den Eltern eine zu große Verantwortung auf und da müsste Schule den Rahmen schaffen, dass da eben auch feste Lernzeiten sind, dass Betreuungen von Kindern vorhanden sind, die begleitet werden und ... ne? Ich finde, es geht los beim kleinen Einmaleins, wo die Eltern keine Zeit, keine Lust oder zu viel andere Sorgen und Stress haben, um das mit den Kindern zu üben. Und das sind eben Sachen, die müssen zu Hause im Moment laufen. (SPFH 2, 19-36)

Es wird die „Belastung“, die Schule für den häuslichen Lebensbereich und damit für die Eltern bedeutet, in den Mittelpunkt gestellt. Dabei wird der soziale Kontext der Familien mit Verweis auf Alleinerziehende sowie die zu geringe Schulbildung der Eltern, um mit den Kindern an schulischen Themen zu arbeiten, ins Feld geführt. In der Konsequenz sollten die „Lehrplaninhalte“, die mit dieser Formulierung als der Schule aber keinesfalls der Familie zugehörig markiert werden, in der Schule bleiben und etwa durch betreute Lernzeiten in bzw. von der Schule bearbeitet werden. Dies findet „im Moment“ allerdings zu Hause statt und geht mit einer „zu großen“, den Eltern „aufgedrückten“ Verantwortung einher.

Über die Sequenzen zur Bildungs- oder Erziehungsverantwortung hinweg, kommen diese als einerseits transferierbar und andererseits unbedingt zu bestimmen daher. Als diejenigen, die diese Verantwortung innehaben können oder (nicht) sollten, werden die Eltern, die (Fachkräfte der) Hilfen zur Erziehung, das Jugendamt, die Schule und der Kindergarten benannt. Die öffentlichen Institutionen des Aufwachsens stehen bei diesem Transfer von Bildungsverantwortung der Institution Familie bzw. den Eltern gegenüber. Familie und Schule prägen unter dem hohen gesellschaftlichen Erwartungsdruck an diese Institutionen – einschließlich der wechselseitigen Erwartungen von Familie und Schule (Scholl, 2009, S. 74) – das Familienbild der Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung. Dabei positionieren sich die Fachkräfte für oder gegen eine Bildungsverantwortung der Eltern oder der Schule. Sie selbst agieren in der Rolle von Transferagenten, die die Bildungsverantwortung zwischen Schule *oder* Eltern transferieren, ohne allerdings selbst eine Bildungsverantwortung anzunehmen. Vor dem Hintergrund, dass die untersuchten Hilfen zur Erziehung als familienergänzende und -ersetzende Interventionen gelten können⁷, in deren Praxis schulische Unterstützung alltäglich geleistet wird *und* betroffene junge Menschen einer Bildungsbenachteiligung ausgesetzt sind, scheint die quasi Ablehnung von Bildungsverantwortung in einem besonderen Licht.

4.3 Rolle und Legitimation der Hilfen zur Erziehung für die Kooperation mit Schule

Der abschließende Punkt der Ergebnisse konzentriert sich auf die Legitimationen, die anhand der Familienbilder der Fachkräfte für die Kooperation mit der Schule hervorgebracht werden.⁸ Aus der notwendigen Bestimmung der Bildungsverantwortung wird zum einen abgeleitet „dass wir versuchen, Eltern, äh, zu sensibilisieren für diese ganzen Themen und die wieder in die, ähm, ja, in die Verantwortung nehmen, ne?“ (SPFH 6, 97-98). Zum anderen „ist es wirklich eine Kunst von uns Sozialpädagogen, auch da die Schule, ähm, wieder, ähm, zu justieren und zu sagen: ‚Hier, das können wir leisten, da sind wir auch bereit, da sind wir auch engagiert, ... ‘“ (SPFH 6, 110-112). Die *Wiederherstellung* der Verantwortung der Eltern sowie die *Wiederjustierung* der Schule auf das Leistungs-

spektrum der SPFH werden als ihre Aufgaben, die von einem bestehenden Defizit der Familie und der Schule ausgehen, ausgewiesen. Dabei wird auch auf die professionelle Kunst von Sozialpädagog*innen, Rollenklärungen vorzunehmen, rekuriert.

In Anbetracht der Schwierigkeiten, die die Eltern mit den gesellschaftlichen Erwartungen an die Begleitung des Schulbesuchs haben, beschreiben sich die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung in einer Vermittlerrolle (SPFH 2, 1512) zwischen Familie und Schule, um „wieder so ein bisschen einen Anschluss herzustellen oder einen Austausch zwischen diesen Systemen herzustellen“ (SPFH 3, 2644-2646). Sie sehen sich weiter als „Übersetzer“ (SPFH 3, 169) der differenten sprachlichen „Code[s]“ (SPFH 3, 123) von Eltern und Lehrer*innen (Kliche & Täubig, 2019a).

A4: ... das ist schon so ein verhärteter Konflikt, der früher schon eskaliert ist in der Schule. Die Schule kotzt sich bei uns und entlastet ...

A?: /Mhm./

A4: ... und die Eltern kotzen sich bei uns aus und wir müssen dann irgendwie gucken, ...

A?: ((lacht))

A4: ... da drin das Produktive ...

A6: /Ja./

A4: ... zu finden. (SPFH 2, 546-554)

Aus dem Arbeitsalltag heraus wird – ausgehend von den schon vor der Hilfe bestehenden Konflikten zwischen Eltern und Schule – berichtet, von Eltern und Schule für deren Frustrationen übereinander in Anspruch genommen zu werden. Daraus wird die Aufgabe abgeleitet, dies produktiv wenden zu „müssen“. In der Vermittlung zwischen Schule und Familie bzw. den häuslichen Anforderungen, die Schule produziert, sehen sich die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung als Ansprechpartner*innen für die Schule: „da haben sie [die Lehrer*innen; d. Verf.] wenigstens einen Ansprechpartner vierundzwanzig-sieben.“ (HE 2, 2003-2004)

Die Kooperation der Hilfen zur Erziehung mit Schule wird legitimiert, indem von Konflikten zwischen Schule und Eltern – oder weiter oben von unterschiedlichen sprachlichen Codes – ausgegangen wird. Diese wollen und können die Fachkräfte der Heimerziehung oder der SPFH durch Vermittlung, Übersetzung oder als Ansprechpartner*in ausgleichen bzw. beheben. Anknüpfungspunkt dieser Legitimation der Hilfen zur Erziehung sind zum einen die Schwierigkeiten der Eltern mit der Schule und vice versa die Schwierigkeiten der Schule mit den Eltern. Somit wird die klassische Erzählung von der herkunftsbedingten Heterogenität und dem von Bildungsinstitutionen zu leistenden „Umgang“ mit dieser aufgegriffen.

5 Diskussion und Fazit

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse ein enges Bildungsverständnis der Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung, das sich an formalem Bildungserfolg orientiert. Dabei wird von den Fachkräften darauf verwiesen, dass formaler Bildungserfolg mit den häuslichen oder familiären Möglichkeiten für Bildung in Zusammenhang steht. Allerdings erkennen sie die Bildung der Familien, die eine Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen, nicht als solche und nicht als förderlich für schulische Bildung an. Bildungsungleichheit entsteht, in-

dem die familiäre Bildung auf institutionalisierte Bildung und deren Erwartungen trifft (Grundmann et al., 2010). Diesbezüglich erleben Familien, die in Hilfen zur Erziehung *und* Schule eingebunden sind, eine Art Dopplung: Die Fachkräfte schließen sich der Erzählung der nichterfüllten Erwartungen der Schule durch die Familien an und doppeln diese, da sie in diesem Defizit das zentrale Begründungsmoment für ihre Kooperation mit der Schule sehen. Dem Bild der Familie mit geringem Bildungsniveau kommt somit eine Orientierungs-, Erklärungs- und Rechtfertigungsfunktion (Bauer et al., 2015) für die Hilfen zur Erziehung, ihrer angenommenen Aufgaben im Hinblick auf formale Bildung der Kinder und Jugendlichen (Kliche & Täubig, 2019a, 2019b; Kliche, 2021; Täubig, 2022) sowie ihrer Kooperation mit der Schule zu.

Zugleich werden die Eltern – in der Ausübung ihrer Erziehungsrechte und -pflichten – als verantwortlich für die Bildung ihrer Kinder gesehen, so dass die Hilfen zur Erziehung diese Verantwortungsübernahme unterstützen und/oder wiederherstellen müssen, diese jedoch für die Hilfen selbst ausschließen. Inwiefern die Ablehnung von Bildungsverantwortung, aber auch eine den Hilfen attestierte „Kultur des Mangels“ (Kliche & Täubig, 2019a, S. 49) im Hinblick auf die Unterstützung schulischer Bildung eine Form der institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) darstellen, ist weiterführend zu diskutieren.

Gleichwohl können hier nur erste Befunde zu Familienbildern in Bezug auf Bildungsungleichheit im Schnittfeld Hilfen zur Erziehung und Schule formuliert werden, da Ausgangspunkt des Projektes die Erschließung der alltäglichen schulischen Belange im Handlungsfeld war und eine solche Spezifizierung erneuter Forschung bedarf. Bei dieser wäre stärker das Verhältnis von Elternrechten in Hilfen zur Erziehung, Handlungsauftrag der Professionellen und Bildungsverantwortung zu berücksichtigen. Zudem fehlen bisher Untersuchungen zum Umgang von Lehrkräften mit dem ‚Herkunftskontext‘ Hilfen zur Erziehung sowie zur gemeinsamen Herstellung von Familienbildern in der Kooperation, wie sie für andere Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mittlerweile vorliegen (z.B. Rother, 2019).

Anmerkungen

- 1 Ich danke Karin Kämpfe und Pia Rother für die Organisation des Schwerpunktes sowie ihnen und den Gutachtenden für die weiterführenden Rückmeldungen zum Beitrag.
- 2 Nach 2005 wurden diese Daten in der Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht mehr erfasst.
- 3 In dem Diskurs zu Familienbildern wird nicht zwischen Familien- und Elternbildern differenziert, wie die Zitate in 2.2 zeigen. Dem folgt dieser Beitrag und legt damit einen Familienbegriff, der auf Elternschaft basiert (bspw. Lenz, 2013), zugrunde. Zugleich entspricht die Verwobenheit/Nicht-Differenzierung von Elternschaft und Familie dem empirischen Material (siehe bspw. die erste Sequenz).
- 4 Das Projekt wurde von 2016 bis 2019 an der Universität Siegen durchgeführt und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.
- 5 Sowohl die ethnografischen Daten als auch die Gruppendiskussionen wurden zunächst getrennt nach SPFH und Heimerziehung ausgewertet.
- 6 Zu den Zitaten aus den Gruppendiskussionen werden jeweils das Setting SPFH oder HE (Heimerziehung), die Nummer der Gruppendiskussion (1-7) sowie die Zeilennummern im Transkript angegeben. Ein evtl. zu geringer Zeilenumfang der abgebildeten Sequenz begründet sich durch Streichungen von Zeilen, die einzig das aktive Zuhören der Diskussionsleitenden (z.B. „Hmh.“) wiedergeben oder durch mit [...] gekennzeichnete Auslassungen.

- 7 Diese Sichtweise auf Hilfen zur Erziehung ist umstritten, da sie die Perspektive, Hilfen zur Erziehung als Zusammenarbeit mit den Eltern zu betrachten, zu wenig transportiert.
- 8 Der Zusammenhang zur Kooperation begründet sich aus an anderer Stelle publizierten Ergebnissen, die unter 2.1 knapp zusammengefasst sind. Es wird an das Verständnis der Fachkräfte von Kooperation mit der Schule angeschlossen.

Literatur

- Albus, Stefanie, Greschke, Heike, Klingler, Birte, Messmer, Heinz, Micheel, Heinz-Günter, Otto, Hans-Uwe & Polutta, Andreas (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe: Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: Waxmann.
- Bauer, Petra, Neumann, Sascha, Sting, Stephan, Ummel, Hannes & Wieszorek, Christine (2015). Familienbilder und Bilder ›guter‹ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In Susann Fegter, Catrin Heite, Johanna Mierendorff, Martina Richter (Hrsg.), *Transformation von Familie und Elternschaft. Sozialpädagogische Perspektiven. neue praxis, Sonderheft 12* (S. 16-28). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Bauer, Petra & Wieszorek, Christine (2017). Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Einleitende Bemerkungen. In Petra Bauer, Christine Wieszorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familien* (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [11. April 2022].
- Bollweg, Petra & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2011). *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, Raymond (1980). *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchna, Jennifer, Rother, Pia, Coelen, Thomas, Dollinger, Bernd & Hildebrandt, Zilbiya (2015). Elternaufgaben ergänzen oder ersetzen? Eltern im Blick pädagogischer Akteure in Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 8 (1), 65-79.
- Cameron, Claire, Hollingworth, Katie, Schoon, Ingrid, van Santen, Eric, Schröer, Wolfgang, Ristikari, Tiina, Heino, Tarja & Pekkarinen, Elina (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? *Children and Youth Services Review*, 87 (4), 163-172.
- Deinet, Ulrich (2014). Offene Kinder- und Jugendarbeit in Nähe und Distanz zur Schule – Zwei Projektbeispiele zur Gestaltung von Bildungslandschaften. *sozialraum.de*, 6 (1). Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/offene-kinder-und-jugendarbeit-in-naeche-und-distanz-zur-schule.php> [17. August 2021].
- Euteneuer, Matthias (2021). Zwischen gesellschaftlicher Ordnung und familialem Eigensinn: Perspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen* (S. 26-40). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fend, Helmut (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe H., Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2010). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. Aufl.) (S. 51-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harbusch, Martin, Kliche, Helena & Täubig, Vicki (2018). (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung. Potenziale ethnografischer Forschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19 (1/2), 147-162.
- JMK & KMK – Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf [11. April 2022].
- Kessl, Fabian (2011). Von der Omnipräsenz der Kooperationsforderung in der Sozialen Arbeit. Eine Problematisierung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 9 (4), 405-415.
- Kliche, Helena (2021). *Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kliche, Helena & Täubig, Vicki (2019a). *Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung. Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66364-7> [22. März 2022].
- Kliche, Helena & Täubig, Vicki (2019b). Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen*, 11 (1), 47-63.
- Kliche, Helena & Täubig, Vicki (Hrsg.) (2022). *Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Knuth, Nicole (2020). *Dokumentation und Auswertung der Beteiligungswerkstatt mit Eltern und Fachkräften im Rahmen der Initiative „Zukunftsforum Heimerziehung“*. Wissenschaftliche Dokumentation. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Köngeter, Stefan, Mangold, Katharina & Strahl, Benjamin (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominik & Müller, Hans-Rüdiger (2012). Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (3), 233-249.
- Krüger, Rolf & Stange, Waldemar (2009). Kooperation von Schule und Jugendhilfe: Die Gesamtstruktur. In Angelika Henschel, Rolf Krüger, Christof Schmitt & Waldemar Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (2. Aufl.) (S. 13-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenz, Karl (2013). Was ist eine Familie? Konturen eines Universalbegriffs. In Dorothea Krüger, Holger Herma & Anja Schierbaum (Hrsg.), *Familien heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen* (S. 104-125). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maaz, Kai, Neumann, Marko & Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mangold, Katharina & Schröer, Wolfgang (2014). Ambivalente Bildung. Prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in. Das Beispiel „Studierende mit Erziehungshilfeerfahrung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (4), 435-449.
- Maykus, Stephan (2009). Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In Peter Bleckmann & Anja Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 37-55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pothmann, Jens (2007). ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. *Forum Erziehungshilfen*, 13 (3), 179-188.
- Richter, Martina (2013). *Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rother, Pia (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Studien zur ganztägigen Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sabla, Kim-Patrick (2015). Familie im Spannungsfeld öffentlicher Aufgaben- und Hilfestellungen. Forschungsperspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung. *Soziale Passagen*, 7, 205-218.
- Scholl, Daniel (2009). Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? In Jutta Ecarius, Carola Groppe & Hans Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 73-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulze-Krüdener, Jörgen & Homfeldt, Hans Günther (2013). Elternarbeit in der Heimerziehung. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christoff Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 250-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Sebba, Judy, Berridge, David, Luke, Nikki, Fletcher, John, Bell, Karen, Strand, Steve, Thomas, Sally, Sinclair, Ian & O’Higgins, Aoife (2015). *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. Bristol: Rees Centre.
- Siebold, Susanne (2013). Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In Susanne Siebold, Edina Schneider, Susann Busse, Sabine Sandring & Anne Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 43-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Siebold, Susanne (2019). Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen in Heimerziehung. *Soziale Passagen*, 11, 27-45.
- Sievers, Britta, Thomas, Severine & Zeller, Maren (2021). *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: IGFH Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Silkenbeumer, Mirja, Thieme, Nina & Kunze, Katharina (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In Nina Thieme & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. neue praxis, Sonderheft 14* (S. 35-42). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Strahl, Benjamin (2019). *Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Täubig, Vicki (2022). (Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Professionellen der Hilfen zur Erziehung und der Schule. In Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Marina Richter, Nina Thieme & Meike Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Trede, Wolfgang (1999). Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich. In Reinhard Fatke, Walter Hornstein, Christian Lüders & Michael Winkler (Hrsg.), *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39* (S. 317-338). Weinheim, Basel: Beltz.
- Urban-Stahl, Ulrike (2015). „Hausbesuch“ oder „Heimsuchung“? Ambivalenzen eines klassischen Settings der Arbeit in Familien. In Susanne Fegter, Catrin Heite, Johanna Mierendorff & Martina Richter (Hrsg.), *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. neue praxis, Sonderheft 12* (S. 171-182). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Wolf, Klaus (2015). *Sozialpädagogische Interventionen in Familien* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zeller, Maren (2012). *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

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 Einleitung¹

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).

2 Ökonomische Logiken im Kontext der Zusammenarbeit von Eltern und Schule – theoretische Verortung und Stand der Forschung

Wissensformationen, Selbsttechniken und Machtpraktiken kapitalistischer Ökonomie durchdringen viele Sphären des Sozialen und werden auch in der Schule hegemonial wirksam (Hartong et al., 2018; Höhne, 2015). Mit einer subjektivierungs- und gouvernementalitätstheoretischen Perspektivierung wird die Ökonomisierung des Schulwesens – seine Vermarktlichung, Orientierung an Effizienz, Leistung und Wettbewerb – analytisch greifbar. Die ökonomischen Logiken zeigen sich beispielsweise in einer allgemeinen humankapitalistischen Ausrichtung, die „auf eine ständige durch Bildung zu erhöhende Qualität jedes Einzelnen und der Bevölkerung insgesamt zielt“ (Höhne, 2015, S. 15). Schule kann deshalb mit Butler (2014) als eines der staatlichen Projekte verstanden werden, das „Subjekte zu (re-)produzieren sucht, die für die Nation und die weitere hegemoniale ökonomische Ordnung tauglich sind“ (S. 187). In diesem Kontext werden „Mobilisieren“ und „Optimieren“ zu zentralen Prinzipien (Bröckling & Peter, 2014), in denen die „Aktivierungsrhetorik“ und das „Gebot kontinuierlicher Verbesserung“ (Bröckling, 2002, S. 24) als wichtige Leitmotive fungieren. Das Handeln von Bildungsakteur*innen – sowohl von Schüler*innen und Eltern als auch von Lehrpersonen und pädagogisch Tätigen – steht „unter dauerhaftem Qualitätsvorbehalt“ (Höhne, 2015, S. 15): Leistung und Erfolg werden zum Selbstzweck, zur Messlatte des Handelns von Individuen und hierdurch zu einer individuellen (und nicht strukturellen) Herausforderung (Höhne, 2015, S. 13). Bröckling (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Regime des Selbst“, das „den Einzelnen antreibt, an sich zu ‚arbeiten‘ und Verantwortung für sein Leben zu übernehmen“ (S. 61) sowie ein normatives Bild eines sich selbst, die eigene Leistung, den eigenen Marktwert optimierenden und den eigenen Wohlstand maximierenden Subjekts hervorbringt. Diese Responsibilisierung der Einzelnen und die damit einhergehende Aktivierung der Selbststeuerungspotenziale wird zu einer treibenden Kraft der unaufhörlichen Optimierungsprozesse mit dem eigentlich unerreichbaren Ziel, sich so zu verändern, dass ein Zustand der Vollkommenheit, der Norm und des Ideals erlangt wird.

Roch (2020) verweist in ihrer Studie darauf hin, dass sich das „biopolitische Interesse an einer optimierten Produktivität aller Gesellschaftsmitglieder“ insbesondere in der „Optimierung des Aufwachsens von Kindern“ (S. 196) manifestiert. Gesetzt wird demzufolge auf den Erwerb und Erhalt von Humankapital, was dazu führt, dass Bildung zunehmend als ein elterliches Investitionsprojekt aufgefasst wird. Verbunden mit der diskursiven Verlagerung der Bildungsrisiken von Strukturen in den familialen Verantwortungsbereich kumuliert sich der Druck auf Eltern, als kooperative und eigenverantwortliche Subjekte zu agieren und sich den kinderbezogenen Bildungserfolg über das eigene Erziehungshandeln ‚verdienen‘ zu müssen (Kollender, 2020, S. 20). Komplexe Kontexte, in denen sich Eltern bewegen, werden als eine Verschränkung von ökonomisierten Zugriffen (bspw. Wettbewerb, Leistung, Qualität und Effizienz, individualisierte Verantwortung) und pädagogisierten Anrufungen (bspw. Aktivierung der Selbstoptimierung und Elternbildung) konzeptualisiert (Jergus et al., 2018, S. 9-10). So wird in empirischen Studien herausgearbeitet, wie Eltern in ökonomisierten Zugriffen als Bildungsverantwortliche (Jergus, 2018), als ‚Partner*innen‘ und ‚Kund*innen‘ (Killus & Paseka, 2016; Olmedo & Wilkins, 2016) und zugleich als „Expert_innen wie auch als Lieferant_innen ‚guter Kindheit‘“ adressiert

werden (Jergus et al., 2018, S. 6; siehe auch Killus & Paseka, 2016). Durch diese Anrufungen werden Selbst-Welt-Verhältnisse erzeugt, in denen Eltern eine individuelle Verantwortung für Bildungs- und Lebensverläufe sowie für Bildungsrisiken ihrer Kinder zugeschrieben wird (Kollender, 2020, S. 57-58; Oelkers, 2015; Vincent, 2017). Hierdurch werden Abweichungen von normalisierten Bildungsverläufen diskursiv weniger über strukturelle Mängel der Institutionen, sondern über einen Mangel von Willen, Wissen oder Aspirationen von Individuen oder Familien erklärbar (Vincent & Maxwell, 2016, S. 274). Elterliche Praktiken werden in diesem Kontext einem Leistungs- und Erfolgsdruck ausgesetzt, der sich an den Vorstellungen dessen orientiert, was als eine wirtschaftlich sinnvolle und kompetente elterliche Praxis im Bildungsbereich verhandelt wird, das heißt auch, was den Kindern einen Vorteil auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt verschafft. Elternschaft wird als eine kompetitive Praxis beschrieben (Heimerdinger, 2013), die zuweilen an den vergleichbaren Standards wie die pädagogisch-professionelle Praxis gemessen wird (Jergus et al., 2018). Wie Elternbefragungen und qualitative Studien seit Jahren festhalten, erzeugt dies einen Druck (Merkle & Wippermann, 2008), das Gefühl der Erschöpfung (Oelkers, 2012), Überforderung und Ungewissheit (Roch, 2020, S. 198) auf elterlicher Seite. Einen weiteren Effekt dieser ökonomisierten Zugriffe stellen sich verschärfende Bildungsungleichheiten dar, denn – wie empirisch aufgezeigt wird – stehen Familien ungleiche Möglichkeiten zur Verfügung, sich zu den ökonomisierten Anrufungen und Normalitätserwartungen in Bildungsinstitutionen zu verhalten (Kollender, 2020; Vincent et al., 2012).

In pädagogisierten Anrufungszusammenhängen stehen Eltern unter einer kontinuierlichen (Selbst-)Beobachtung und einem (Selbst-)Optimierungszwang. Eine diskursive Zuschreibung der Bildungsverantwortung trifft sich mit dem neoliberalen Prinzip der ‚Führung zur Selbstführung‘ und entwickelt sich zu einer marktlogischen Optimierung der eigenen Erziehungsleistung, auch mit dem Zweck der Optimierung der Bildungsbiographien der Kinder (Jergus et al., 2018, S. 4). Im Schulkontext orientiert sich diese Optimierung auch an einer Herstellung oder Aufrechterhaltung von ‚optimalen‘ Passungsverhältnissen zwischen Kindern und Schule (Busse & Helsper, 2008), denn dies ist eine Konstellation, die in ökonomisierten output- und effizienzorientierten Bildungszusammenhängen Erfolg verspricht. Eine abweichende Passung hingegen geht nicht selten auch mit einer Disqualifizierung spezifischer elterlicher Praktiken und Erziehungsleistungen einher (Jergus et al., 2018, S. 9).

3 Eltern im Fokus der subjektivierungstheoretischen Biographieforschung – methodische Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Frage, wie Eltern im Kontext von ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen der Bildungsverantwortung nachgehen. Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse der rekonstruktionslogischen Analyse sind Teil des einleitend genannten Forschungsprojektes, das sich biographie- und subjektivierungstheoretisch mit schulbezogenen Erfahrungen von Eltern im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten befasst. Den Datenkorpus bilden über 20 biographische Interviews (Schütze, 1983) mit Müttern und Vätern schulpflichtiger Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung in der Deutschschweiz leben und hinsichtlich der hegemonialen Normalitätserwartungen in Bildungsinstitutionen unterschiedlich verletztlich sind. Die In-

interviews wurden mit einem thematisch offenen Stimulus zur Erzählung der Lebensgeschichte eingeleitet und im Anschluss an die Erzählcoda mittels immanenter und exmanenter Nachfragen vertieft. Nach jedem Interview wurde ein Postskript verfasst, in dem Reflexionen, Positionierungen und Erlebnisse aus der Perspektive der Interviewer*innen verschriftlicht wurden.

Die transkribierten Daten wurden in Anlehnung an die Auswertungsschritte der biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal, 2011, S. 186-211) analysiert. Die Rekonstruktion der erlebten und erzählten Lebensgeschichte mittels feinanalytischer hermeneutischer Schritte stand im Zentrum des Analyseprozesses. Eine subjektivierungsanalytische Heuristik (Fegter et al., 2020; Rose, 2019) fungierte dabei als eine wichtige sensibilisierende Orientierung: Eine besondere analytische Aufmerksamkeit richtete sich auf a) im Vorfeld der Analyse und in Postskripten angelegte Gegenstandskonstruktionen und Biograph*innenpositionen, b) in Erzählungen aufgerufene Subjektpositionen und damit verknüpfte Normen, Diskurse und Ordnungen sowie c) in Äußerungen eingelagerte Verweise auf Positionierungen der Biograph*innen.

Die erhobenen Interviewdaten wurden in einer subjektivierungstheoretisch informierten Perspektive als ein Zugang zu „Subjekt-Kontext-Relationen“ (Dausien et al., 2016, S. 30) verstanden. Im Fokus der Analyse standen damit nicht nur Handlungs- und Sinnperspektiven des Subjekts, sondern auch die soziale und gesellschaftliche Eingebundenheit dieses Handelns und Deutens im Sinne der Subjektivierungspraxen. Biographische Erzählungen von Eltern wurden demzufolge als „Orte des Aufrufens und Weiterleitens von Diskursen“ (Rose, 2012, S. 118) und zugleich „Positionierungen im Diskurs“ (Spies, 2019, S. 99) analysiert, als performative und situierte Praktiken, die durch gesellschaftliche Kontexte mit spezifischen Strukturen, Diskursen, Machtverhältnissen, aber auch durch die Bedingungen einer konkreten Interviewsituation strukturiert werden (Dausien et al., 2016, S. 31).

Nachfolgend stehen einige Verdichtungsmomente des biographischen Interviews mit einer Mutter im Fokus. Von Interesse sind dabei Verstrickungen des elterlichen Handelns im Schulkontext. In der ausgewählten Fallrekonstruktion kulminiert die sich auch in Narrationen anderer Eltern andeutende Ambivalenz der elterlichen Zusammenarbeit mit Schule im Schnittfeld von (unterschiedlich thematisierten) ökonomisierten Rahmungen, positionierenden Machtverhältnissen und normativen Vorstellungen vom ‚angemessenen‘ Erziehungshandeln.

4 Eltern zwischen Elternschaftsnormen und ökonomisierten Anrufungen – ein empirisches Beispiel

Der Kontakt zu Ursula Keller² wird über eine andere interviewte Mutter hergestellt. Sie zeigt sich interessiert und es finden zwei Interviews statt, beide auf ihren Wunsch an einer pädagogischen Hochschule. In beiden Treffen spitzt sich ihre Erzählung auf die Krise zwischen der Familie und den Schulen der Kinder zu – eine Dynamik, welche die Gespräche am Ort der Lehrer*innenbildung als ein Appell an die ‚höhere Instanz‘ und ein Akt der Selbstermächtigung der Mutter einordnen lässt.

Zum Zeitpunkt der Interviews lebt Ursula Keller mit ihrem Partner und ihren drei Kindern in einer Schweizer Kleinstadt. Sie ist in einer Familie in Ostdeutschland aufge-

wachsen, die „einen Handwerksbetrieb“ hat. Ihr Bruder übernimmt den Familienbetrieb, sie studiert als erste in der Familie und kommt nach einem abgeschlossenen Studium aus beruflichen Gründen in die Schweiz. Nach einem vielversprechenden Karrierestart in einem Unternehmen kündigt sie nach der Familiengründung und widmet sich eine Zeit lang der Sorgearbeit. Mit steigendem Alter der Kinder gründet sie ihr eigenes Unternehmen, sieht sich aber gezwungen, sich wieder ihrer Familie zuzuwenden. Diesen Moment rahmt Ursula Keller wie folgt:

„und es gab dann auch äh schulisch einige Sachen, die schwierig sind zu bewältigen, °wo wir jetzt auch noch mittendrin sind° ((sehr weinerliche Stimme)) ((Schniefen)) [...] ähm so dass ich eigentlich das (.) gerade dabei bin wieder aufzulösen, °mein Geschäft°, das ist schade. Aber die Kinder sind einfach nur (.) ne gewisse Zeit da. Und ich kann nur eine gewisse Zeit Einfluss nehmen. Also Einfluss in nem positiven Sinne. Immer. Ich will nicht wie ne Glucke drüber hocken, aber (.) wir haben jetzt einfach bei zwei von meinen drei Kindern einfach äh ne Situation wo=s wirklich mehr Input von mir braucht, mit der Schule, also nicht dass ich äh meine Kinder ändern will, die bleiben wie sie sind, die sind super, aber es passt einfach n:::icht °so gut, im Moment mit was die Schule machen kann°“

Ursula Keller führt eine schwierig zu bewältigende Situation ihrer Kinder ein, in der das familial gerahmte Wir „noch mitten drin ist“. „[E]inige Sachen“ scheinen die schulische Laufbahn ihrer beiden Kinder zu bedrohen und verlangen nach mütterlichem Einsatz. Sie möchte „Einfluss nehmen“, hat den Eindruck, es bräuchte „wirklich mehr Input“ von ihr, und fühlt sich gezwungen ihr Unternehmen aufzulösen. Sie rahmt diese Zeit als ein Moment, in dem sie ihre Kinder priorisieren muss. Die Gewichtung muss sich für sie wieder in Richtung der Sorgearbeit, der Intensivierung ihres „Inputs“ verschieben, was in Verbindung mit einer Erwartung des verbesserten ‚Outputs‘ auch in der sozialinvestiven Logik gelesen werden kann. Die narrative Abwesenheit des Partners und die Selbstverständlichkeit der mütterlichen Verantwortungsübernahme lassen das bürgerliche Bild einer ‚Normalfamilie‘ nach einem ‚male breadwinner model‘ aufscheinen (Fraser, 2017). Zugleich nimmt Ursula Keller den gegenderten Diskurs zu überbehütenden Müttern vorweg und distanziert sich explizit von einer solchen Rolle („wie ne Glucke“). Sie übernimmt Verantwortung für die Bewältigung der Situation, die sie aus den Mängeln im System entstanden sieht – Schule kann ihren Kindern nicht gerecht werden. Ihre Einflussnahme richtet sich dabei auf eine optimierte Passung zwischen dem, wie ihre Kinder „sind“ und „was die Schule machen kann“. Ihr mütterliches Engagement scheint die für ihre Kinder unzureichende pädagogische Arbeit der Schule kompensieren zu wollen. Ihre Kinder erkenne sie hingegen uneingeschränkt an – ein Verweis auf ihre Positionierung zwischen einer Leistungserwartung im Schulkontext und einer bedingungslosen Akzeptanz ihrer Kinder. Etwas scheint aus der Balance zu geraten und auch ihre Position als Mutter zu fragilisieren, weshalb sich ihr „Input“ auch als eine Investition in eine behutsame, sensible Mutterschaft andeutet.

... ein großer Zusammenbruch

Den Auslöser dieser „Situation“ markiert ein „Zusammenbruch“ ihres älteren Sohnes zu Beginn der Sekundarstufe:

„dann hat er äh Kanti³ anfangen können, und da gab=s -n eigentlich einen großen °Zusammenbruch°, (4) es hat nichts funktioniert, es kamen nur (.) Probleme? ((weinerliche Stimme)) wir haben nicht verstanden °warum°? Was passiert da? und er ist dann auch schon langsam eigentlich depressiv ge-

worden; wir haben es nicht packen können, und so ne Kanti die ist ja auch weiter weg, also lokal aber auch mental, oder? also mit der Primarschule, da ist man schnell mal in der Schule; schüttelt die Hand von einem Lehrer aber das geht ja dann wirklich nicht mehr, und das ist ja auch nicht gewollt, und das war ganz schwierig, rauszufinden, was passiert da jetzt? Lehrer wussten auch nicht so richtig, hatten auch so einen Fall noch nie erlebt, und ich hab dann irgendwie versucht Lösungen zu finden [...] und dann kam für mich relativ schnell der Verdacht (.) dass er wahrscheinlich ein Asperger-Autist sein könnte, aber es war schwierig, auch die Diagnose schnell zu finden, also auch zu sehen (.) was können wir schnell machen? Weil (.) für uns war schon klar oder so wir kennen unser Kind. Wir wissen diese Schule ist der beste Platz für ihn, also er ist so ein (.) Brainy [...] okay kann man wieder sagen alle Eltern wollen ihre Kinder hochstellen, oder? Mein Kind ist so genial, so ein tolles Kind, oder? aber (.) das ist es wirklich nicht, also er ist wirklich so einer der viel denkt und da viel Kapazität hat, und das klappt einfach mit der Struktur nicht.“

Der beschriebene Zusammenbruch kommt unerwartet, denn er wendet die Schulkarriere des Sohnes, der im Primarbereich positiv auffällt, eine Klasse überspringt und nun schulische wie auch psychische „Probleme“ hat. Erwartungen bezogen auf den Sohn drohen unerfüllt zu bleiben, weil es ihm offenbar nicht mehr gelingt, an zuvor erbrachte und erwartete schulische Leistungen anzuknüpfen. Seine Mutter ist erkennbar selbstbewusst hinsichtlich der Fähigkeiten ihres Sohnes, verteidigt sich aber vorauseilend, diesmal gegen einen Diskurs im Kontext der schulischen Übergänge, demzufolge Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder überschätzen. Von einem solchen Verhalten distanziert sie sich, denn, im Gegensatz zu anderen Eltern, so scheint sie zu implizieren, schätzt die Familie die Passung der Fähigkeiten des Sohnes und der Schule realistisch ein. Sie attestiert den schulischen Strukturen hingegen eine Unfähigkeit, Qualitäten ihres Sohnes zu erkennen.

Der Zusammenbruch überrascht und überfordert das familial gerahmte Wir. Ursula Keller ist jener Teil dieses Wir, der Handlungsdruck spürt und „die Situation“ ‚anpackt‘. Die sich andeutende Befürchtung eines Scheiterns an der Kantonsschule und damit einer drohenden Abzweigung in der Bildungslaufbahn des Sohnes, das fehlende Wissen zu Erklärungszusammenhängen sowie die als nicht erwünscht erlebte elterliche Beteiligung bringen sie zur Verzweiflung. Die Kantonsschule wird von ihr als ein überforderter, handlungsunfähiger ‚Akteur‘, aber auch als ein für Eltern schwer zugänglicher verschlossener Ort gezeichnet, während ihr elterlicher Einsatz im Primarbereich viel niedrigschwelliger und legitimer erfahren wird. Das familiale Wir kann die Schwierigkeiten des Sohnes nicht ausgleichen. Als Folge wird der Zusammenbruch nicht mehr nur auf die schulischen Leistungen des Sohnes bezogen, sondern auch auf erzieherische Leistungen des familialen Wir („wir haben nicht verstanden“ und „wir haben es nicht packen können“), was das Bild einer Familie als ein Raum erfolgreicher Bewältigung komplexer Lebenssituationen tangiert.

Ein drohendes „Scheitern“ des Sohnes mobilisiert die mütterliche Leistung als Bildungsverantwortliche. Die unter Hochdruck erfolgende Suche nach Ursachen und Lösungen mündet zunächst in einer Selbstdiagnose, die anschließend auch durch eine Fachstelle bestätigt wird. Mit der „Diagnose“ können auch einige von der Mutter an verschiedenen Stellen im Interview distanzierend angedeutete Hypothesen bezüglich der Ursachen zurückgewiesen werden: Es sind weder mangelnde oder unangemessene erzieherische Leistungen der Eltern oder eingeschränkte kognitive Fähigkeiten des Sohnes, die den Zusammenbruch hervorrufen. Es ist etwas ‚Objektivierbares‘, sich dem Einfluss Entziehendes. Die „Diagnose“ auf dem Autismusspektrum positioniert ihren Sohn im Schnittfeld kapitalistischer und ableistischer Ordnungen und kann benachteiligen, aber auch – hinsichtlich der oft zugeschriebenen besonderen Intelligenz und des in der Wirtschaft manchmal ge-

suchten ‚Inselwissens‘ – bevorteilen. Die Diagnose scheint der Mutter eine Erleichterung zu geben und die erwünschte Schullaufbahn für den Sohn in Aussicht zu stellen: „Das hat dann bewirkt, dass wir gewisse Mechanismen in der Schule halt ähm in Gang setzen konnten, dass er eben doch bleiben konnte“. In weiteren Ausführungen wird jedoch deutlich, dass der Handlungsdruck nicht nachlässt: Trotz der aufklärerischen Anstrengungen mit Blick auf die Klasse und die Lehrpersonen droht der Kantiabschluss des Sohnes zu kippen: Ursula Keller spürt ein „Abblocken“ und ein nachlassendes Interesse der Schule, ihren Sohn zu fördern. In ihrer weiteren Erzählung verdichtet sich das Bild der weiterführenden Schule als eine universalistisch agierende Organisation, die spezifische Ausgangslagen zunehmend ignoriert.

Gleichzeitig zeichnen sich – aus der Sicht der Mutter vergleichbare – Herausforderungen mit ihrer Tochter ab, die Primarschülerin ist und sich „zu Hause (.) wie eine Furie“ „wild“ verhält. Obwohl schulisch keine Auffälligkeiten sichtbar werden, kommt es auch in diesem Fall zu einer „Verdachtsdiagnose, Asperger“. Die Abklärungen der Fachstelle entlasten jedoch die Mutter deutlich weniger, weil die Eindeutigkeit, mit welcher schulische Hilfeleistungen eingeholt werden könnten, im Falle ihrer Tochter fehlt und sie auf das Wohlwollen von Lehrer*innen angewiesen sind. Der anstehende Wechsel in den niedriger qualifizierenden Sekundarschulbildungsgang löst eine in der Erzählung deutlich spürbare Emotionalität und Enttäuschung aus. Ursula Keller scheint sich damit abzufinden, dass ihre Vorstellungen von der gymnasialen Bildungslaufbahn ihrer Kinder nun nicht in vollem Umfang erfüllt werden können. Die „Verdachtsdiagnose“ wirkt jedoch auch bei der Tochter als ein entlastender, sozial legitimierter, nicht familial verortbarer Grund für eine ‚Leistungsabweichung‘ oder eine Abweichung von der angestrebten schulischen Laufbahn, was die Mutter zwar enorm beansprucht, ihre eigene Entsprechung der Norm der ‚guten Mutterschaft‘ jedoch nicht in Frage stellt. Im Gegenteil: Mit ihrer Hinwendung zu ihren Kindern und ihrem Einsatz zeigt sie sich als eine in einer schwierigen Situation ‚kompetent und engagiert agierende‘ Mutter, die über das im Interview konstant präsente familiäre Wir eine Kollektivität in der Bearbeitung der Situation herstellt, also auch die Familie als einen ‚angemessen handelnden‘ Ort erzeugt.

... die Inklusion passiert nicht

Die eigentliche (An-)Passungsunfähigkeit attestiert Ursula Keller dem System Schule, das mit der „Art des Seins“ ihrer beiden Kinder „eben leider nicht sehr gut passt“. Sie als Mutter fühlt sich dem System ausgeliefert, kann die an sie herangetragene Bildungsverantwortung nicht wie gewünscht erfüllen und muss die Abweichungen ihrer Kinder von hegemonialen Normen individuell verantworten. Hier setzt auch ihre in einer argumentativen Passage formulierte Kritik am Inklusions- und Diversitätsdiskurs an:

„das ist der wichtige Punkt, dass man versuchen muss wirklich die Diversität (.) man sagt das schon; wir sind diver- wir haben Inklusion (.) oder? aber es w- es passiert nicht (.) die Inklusion passiert nicht (.) und ich bekomme immer wieder (.) das fü- ich hab schon fast @freundschaftliches Verhältnis@ mit den Lehrern in meinem Dorf, weil es mich auch interessiert, also ich versuche auch gut umzugehen, und ich versuche wirklich mitzuarbeiten und zusammenzuarbeiten und ich bekomme immer wieder zu hören: ‚Entschuldigung Frau soundso; wir müssen die Kinder so ausbilden, dass sie die Wirtschaft nachher auch nimmt‘ (.) aber was ist, wenn meine Tochter überhaupt gar nie für die Wirtschaft gedacht ist? was dann? Okay, machen wir halt ein Kind von zwanzig unglücklich (.) kein schlechter Schnitt, oder? Aber für das Kind ist es sehr dramatisch (.) diese Inklusion, ist gut und schön, aber es passiert nicht.“

Ursula Keller sieht das diskursive Versprechen der Inklusion von Diversität im Schulkontext unerfüllt. Und dies, obwohl sie sich in dem Maße engagiert, dass sie den Lehrpersonen – zumindest denen im Primarschulkontext – freundschaftlich begegnen kann. Es sind stärkere Kräfte wirksam – „die Wirtschaft“. In einer Nacherzählung des Dialogs zwischen einer*m Lehrer*in und ihr schildert sie pointiert ein Auseinanderdriften von Interessen der Wirtschaft und der Kinder und Eltern, aber auch die Zwänge, denen sich Lehrer*innen ausgesetzt sehen angesichts des an der Wirtschaft ausgerichteten Systems Schule. Schule wird dabei als eine Institution hervorgebracht, die der Wirtschaft, welche die Kinder nach ihrer Schulbildung „nimmt“, unmittelbar zuarbeitet. Wirtschaftstauglichkeit – und hierdurch die Passung zu den ökonomisierten schulischen Logiken – wird dabei latent als eine Voraussetzung für das allgemeine Wohlbefinden und ‚Glücklich-Sein‘ von Kindern entworfen, weil im System keine alternativen Wege vorgesehen sind.

Ursula Keller versucht, einen Platz in der schulischen Normalität für ihre Kinder zu erkämpfen, ist aber mit der gewaltvollen Logik der ‚Wirtschaftskompatibilität‘ konfrontiert und sieht die Gefahr, dass sie und ihre Kinder am System zerbrechen. Ihre Versuche der Mitarbeit scheitern daran, dass Schule ihren Beitrag an der Fortführung kapitalistischer Verhältnisse unhinterfragt leistet. In einer essentialisierenden Zuspitzung zwischen ihrer Tochter, die „überhaupt gar nie für die Wirtschaft gedacht ist“ und der Schule, die unweigerlich und selbstverständlich wirtschaftstaugliche Subjekte zu produzieren hat, verdeutlicht sie die Unauflösbarkeit ihres Problems. Ökonomisierte Rationalitäten stehen der Inklusion im Weg, erschweren die Verwirklichung von familialen Bildungsaspirationen und fragilisieren elterliche Praxis, denn in der wirtschaftlichen Abnahme-Logik entgleitet es Frau Keller trotz einer recht stabilen Positionierung der Familie, ihre Kinder ‚wirtschaftskompatibel‘ zu machen.

... der (un)mögliche Einsatz

Zusammenfassend begibt sich Ursula Keller in einer Krisensituation in eine diskursive Anrufung hinein, als Hauptverantwortliche für die Bewältigung von Bildungsrisiken ihrer Kinder zu agieren. Sie investiert in die diagnostische Abklärung und engagiert sich für ein besseres Passungsverhältnis zwischen der Schule und ihren Kindern. Sie handelt im Kontext einer doppelten Responsibilisierung – sie muss sich als ‚Bildungsverantwortliche‘ zum Otherring ihrer Kinder entlang der ableistischen Ordnungen und zur Potentialität ihres eigenen Otherrings als Mutter verhalten. Vor diesem Hintergrund erscheint es für sie wichtig, sich als angemessen, nachvollziehbar und ‚normal‘ handelnd zu positionieren und eine potenzielle ‚Disqualifizierung‘ ihres mütterlichen Erziehungshandelns abzuwenden (siehe auch Jergus et al., 2018). Ihre (Aus-)Handlungsfähigkeit entfaltet sich im Modus der Anpassung, sie resigniert und relativiert ihre Bildungsaspirationen, wie sich im Interviewverlauf zeigt. Dieses Ergebnis scheint strukturell angelegt zu sein, denn sie geht gegen Normativitäten vor, in denen Abweichungen vom schulischen Normenkanon als ein Scheitern ihrer Kinder und ihr eigenes elterliches Scheitern erfahrbar gemacht werden.

Vorwegnehmend positioniert sich Ursula Keller im Interview wiederholt zu auf Elternschaft bezogenen Diskursen und Normen. Ihre Positionierungen sind jedoch sehr ambivalent, denn genau das, was sie explizit zurückweist, ist in ihr Handeln und ihre Erwartungen an Schule und ihre Kinder eingeflochten: Sie distanziert sich vom Diskurs zu überfürsorglich kontrollierenden Müttern und ist bereit, ihren Beruf aufzugeben, um die schulischen Laufbahnen ihrer Kinder intensiv zu unterstützen. Sie distanziert sich vom

Diskurs zu Eltern, die um jeden Preis für einen Gymnasialabschluss ihrer Kinder kämpfen, und doch setzt sie sich dafür ein, um ihrem Sohn diesen zu ermöglichen. Sie kritisiert die einseitige Orientierung der Schule an der Wirtschaft und kann sich doch den hegemonialen Leistungsorientierungen einer ökonomisierten Schule und den marktorientierten Lebens- und Bildungsverläufen nicht ganz entziehen. Im Sinne von „intensive mothering“ (Vincent & Maxwell, 2016, S. 272) muss sie Probleme angehen und nach Lösungen suchen, auch um dem potenziellen Vorwurf zu entkommen, sie habe sich als Mutter nicht genug angestrengt (Vincent & Maxwell, 2016, S. 272). Die Maßstäbe ihres bildungsverantwortlichen elterlichen Handelns unterliegen genau den gleichen ökonomisierten Logiken wie das Bildungsgeschehen, in das ihre Kinder eingebunden sind. Ihr Sprechen bewegt sich zwischen der deklarierten und expliziten Kritik der Verwirtschaftung des Bildungswesens und einer latenten Orientierung an der Optimierung, Leistung und dem Erfolg ihrer Kinder, die sie letztlich über jene ‘Wirtschaftstauglichkeit’ versteht, die sie zu betrauern scheint.

Im Bildungsbereich wirksame kapitalistische Orientierungen an Verwertbarkeit des Humankapitals, Leistung und Leistungsfähigkeit verschränkten sich mit ableistischen Ordnungen, welche „die (Nicht-)Erfüllung von Normalitätsanforderungen“ (Maskos, 2015) markieren. Diese ‚Nichterfüllung‘ von Normalitätsanforderungen veranlasst Ursula Keller zu handeln. Diagnostik stellt eine für sie zugängliche Handlungsmöglichkeit dar. Eine medizinisierte Positionierung geht für sie und ihre Kinder mit einer gesellschaftlich risikoreichen Positionierung als ‚Anders‘ einher und bedroht einen in kapitalistischen Verhältnissen erfolgreichen Subjektstatus. Sie ist jedoch auch ein Weg, eine Form der Legitimität in einem ökonomisierten Bildungsgeschehen zu erlangen (Maskos, 2015). Die elterliche Kritik an hegemonialen ökonomischen Logiken und eine sich distanzierende Bezugnahme auf normative Familiendiskurse verwebt sich mit einer (Selbst-)Responsibilisierung für die institutionell nicht vorgesehenen Bildungsverläufe und einer Unterwerfung unter die dominante Norm ‘einer guten Elternschaft’. In dieser Wendung richtet sich die Kritik eigentlich weniger gegen die ökonomisierten Imperative und Rationalitäten, sondern eher gegen eine ableistisch strukturierte Normalität der Schule, deren Rahmenbedingungen nicht für alle ökonomisch verwertbare Bildungs- und Lebensszenarien zulassen.

5 Ambivalente Positionierungen in normativen Kontexten – abschließende Bemerkungen

Die Thematisierungen von elterlichen Praktiken im Verhältnis zur Schule zeichnen sich durch eine „hybride Situierung [...] zwischen Wissenschaft, Ökonomie und Politik“ aus (Jergus et al., 2018, S. 8). In diesem Kontext wird die Zusammenarbeit von Eltern und Schule zu einem subjektivierenden Raum, der durch gesellschaftliche Machtverhältnisse, Konstruktionen von Familialität und Normalität sowie ökonomisierte Rationalitäten strukturiert wird und spezifische Formen elterlicher Subjektivität hervorbringt und verfestigt.

Schule als eine hegemoniale ökonomische Ordnung reproduzierende Institution (Butler, 2014) lässt eine Orientierung an Leistung und am kindlichen Bildungs- und elterlichen Erziehungserfolg legitim und normal erscheinen. Dabei fungiert letztlich die Wirtschaftstauglichkeit der Kinder als ein „ständige[s] ökonomische[s] Tribunal“ (Foucault, 2006, S.

324) für das sozialinvestive Handeln der Eltern. Es etabliert sich ein Selbst-Welt-Verhältnis, ein „Regime des Selbst“ (Bröckling, 2007, S. 61), das einer Verwertungs- und Steigerungslogik folgt. Das elterliche Handeln wird in eine Aktivierungsmechanik eingebunden, in der potenzielle Vorteile von Kindern auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt ein ökonomisiertes ‚perpetuum mobile‘ erzeugen und entsprechende Elternsubjektivitäten hervorbringen.

Diese elterliche Leistung scheint umso wichtiger, wenn schulisch etwas aus dem Gleichgewicht gerät und/oder Machtverhältnisse wirksam werden. In solchen ‚Krisensituationen‘, wenn die Produktion eines wirtschaftstauglichen Subjekts bedroht ist oder im Fall einer widerspruchsvollen, inkonsistenten oder antagonistischen Passung (Busse & Helsper, 2008, S. 337) – beispielsweise im Hinblick auf ableistische Fähigkeitsnormen – können sich Eltern diskursiv aufgerufen fühlen, Verantwortung dafür zu übernehmen, die potenzielle Wirtschaftsfähigkeit der Kinder aufrechtzuerhalten. Es scheinen zugleich auch Momente zu sein, in denen elterliche Praxis besonders fragil wird, gegen normative (Ab-)Wertungen verteidigt oder dezidiert als ‚normal‘ dargestellt werden muss (Finch, 2007). Während sich die elterliche Kritik gegen nicht eingelöste meritokratische Versprechen richtet, bleiben die prinzipiellen humankapitalistischen Gebote häufig unangetastet.

An der Schnittstelle mit der Institution Schule sind die (Aus-)Handlungsspielräume der Eltern durch die Logiken dieser Institution strukturiert. Dabei gelingt es selbst Familien in recht privilegierten Kontexten nicht selbstverständlich, sich nicht nur für ihre bildungsbezogenen Anliegen aktiv einzusetzen, sondern diese auch durchzusetzen. In ökonomisierten Bildungskontexten scheint eine annähernd egalitäre Partnerschaft zwischen Eltern und Schule eher dann wahrscheinlich, wenn Familien dem schulischen Normenkanon entsprechen, ökonomisierte Rationalitäten des Schulwesens teilen und Leistungserwartungen des ökonomisch konstituierten Bildungswesens erfüllen können. Für Eltern und Kinder, die bezogen auf diese normativen Setzungen als abweichend lesbar werden, ist ein besonderer Einsatz notwendig, um den Bildungserfolg und die ‚Wirtschaftstauglichkeit‘ der Kinder, die Erziehungskompetenz der Eltern und hierdurch ihre gesellschaftliche Positionierung nicht den hegemonialen Strukturen zu überlassen. Die durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit deklarierte Aussicht auf eine verbesserte Bildungsteilnahme erscheint dabei für einige Familien genauso rissig wie die normative Vision der Partnerschaft ‚auf Augenhöhe‘ selbst.

Anmerkungen

- 1 Für ihre differenzierten und hilfreichen Anregungen zu diesem Text danke ich herzlich Lalitha Chamakalayil, Fabienne Kaiser, Debora Niermann sowie den Gutachter*innen und Herausgeber*innen.
- 2 Alle personenbezogenen Daten (Namen, Orte und weitere Informationen, die Rückschlüsse auf Personen ermöglichen) wurden anonymisiert.
- 3 Als Kanti oder Kantonsschule wird in Deutschschweizer Kantonen das Gymnasium bezeichnet, in dem die Maturität und damit eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann.

Literatur

- Betz, Tanja, Bischoff, Stefanie, Eunicke, Nicoletta, Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bröckling, Ulrich (2002). Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. *Mittelweg*, 36 (11), 6-35.
- Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich & Peter, Tobias (2014). Mobilisieren und Optimieren: Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 129-147.
- Busse, Susann & Helsper, Werner (2008). Schule und Familie. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469-494). Wiesbaden: VS.
- Butler, Judith (2014). Epilog. In Bettina Kleiner & Nadine Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 181-187). Opladen: Budrich.
- Chamakalayil, Lalitha, Ivanova-Chessex, Oxana, Riegel, Christine & Scharathow, Wiebke (2021). Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen* (S. 184-198). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dausien, Bettina, Rothe, Daniela & Schwendowius, Dorothee (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung: Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In Bettina Dausien, Daniela Rothe & Dorothee Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25-69). Frankfurt am Main: Campus.
- Fegter, Susann, Geipel, Karen, Hontschik, Anna, Kleiner, Bettina, Rothe, Daniela, Sabla, Kim-Patrick & Saborowski, Maxine (2020). Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion: Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In Isabell van Ackeren et al. (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 83-101). Opladen: Barbara Budrich.
- Finch, Janet (2007). Displaying Families. *Sociology*, 41 (1), 65-81.
- Fitz-Klausner, Sebastian, Schondelmayer, Anne-Christin & Riegel, Christine (2021). Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In Sebastian Fitz-Klausner, Anne-Christin Schondelmayer & Christine Riegel (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 7-23). Opladen: Barbara Budrich.
- Foucault, Michel (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2017). Who cares? Teil II: Die Ausbeutung der Sorgearbeit im neoliberalen Kapitalismus. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 62 (5), 91-100.
- Hartong, Sigrid, Hermstein, Björn & Höhne, Thomas (2018) (Hrsg.). *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heimerdinger, Timo (2013). Simply the Best: Elternschaft als kompetitive Praxis. In Markus Tauschek (Hrsg.), *Kulturen des Wettbewerbs: Formationen kompetitiver Logiken* (S. 249-267). Münster: Waxmann.
- Höhne, Thomas (2015). *Ökonomisierung und Bildung: Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, Oxana (2020). Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2), 172-187.
- Jergus, Kerstin (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse: Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In Kerstin Jergus, Jens O. Krüger & Anna Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 121-140). Wiesbaden: Springer.

- Jergus, Kerstin (2019). Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort. Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung. In Marcel Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits: Erste Annäherungen* (S. 31-47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jergus, Kerstin, Krüger, Jens O. & Roch, Anna (2018). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Einleitung in den Band. In Kerstin Jergus, Jens O. Krüger & Anna Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 1-27). Wiesbaden: Springer.
- Killus, Dagmar & Paseka, Angelika (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 151-168.
- Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Lareau, Anette & Cox, Amanda (2011). Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In Marcia J. Carlson & Paula England (Eds.), *Social Class and Changing Families in an Unequal America* (pp. 134-164). Stanford: Stanford University Press.
- Maskos, Rebecca (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277> [21. März 2022].
- Merkle, Tanja & Wippermann, Carsten (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius u. Lucius.
- Morgan, David H. G. (2011). Locating „Family Practices“. *Sociological Research Online*, 16 (4). <https://doi.org/10.5153/sro.2535>
- Oelkers, Nina (2012). Erschöpfte Eltern? Familie als Leistungsträger personenbezogener Wohlfahrtsproduktion. In Ronald Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien* (S. 155-170). Wiesbaden: VS.
- Oelkers, Nina (2015). *Aktivierung von Elternverantwortung: Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht*. Bielefeld: transcript.
- Olmedo, Antonio & Wilkins, Andrew (2016). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (4), 573-589.
- Richter, Martina & Andresen, Sabine (Eds.) (2012). *The politicization of parenthood shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht u.a.: Springer.
- Roch, Anna (2020). Verantwortungsvoll einschulen! Die „Qual der Grundschulwahl“ als Performanz „guter“ Elternschaft. In Jens O. Krüger, Anna Roch & Georg Breidenstein (Hrsg.), *Szenarien der Grundschulwahl: Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich* (S. 191-220). Wiesbaden: Springer.
- Rose, Nadine (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 111-129). Opladen: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65-85). Wiesbaden: Springer.
- Rosenthal, Gabriele (2011). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.
- Spies, Tina (2019). Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87-109). Wiesbaden: Springer.
- Vincent, Carol (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29 (5), 541-557.
- Vincent, Carol & Maxwell, Claire (2016). Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37 (2), 269-281.
- Vincent, Carol, Rollock, Nicola, Ball, Stephen & Gillborn, David (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (3), 337-354.

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 Einleitung¹

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‘² 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).³

Dieser Beitrag fragt nach den Perspektiven zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen⁴ 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 Diskriminierung⁵ 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.

2 Kooperationen zwischen Schulen und zivilgesellschaftlichen Initiativen im Kontext aktueller Fluchtmigration(en)

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit zivilgesellschaftlichen Initiativen, die im sog. Sommer des Willkommens entstanden sind, konzentrierte sich bisher hauptsächlich auf die empirisch-quantitative Erhebung und Analyse der Motivationen, Ausrichtungen und Organisationsformen dieser Initiativen. Aus diesen Untersuchungen geht u.a. hervor, dass der Bildungsbereich eines der wichtigsten Betätigungsfelder des zivilgesellschaftlichen Engagements darstellt (Steiner et al., 2020). Dieses findet sowohl außerhalb staatlicher Bildungseinrichtungen statt – wie in ‚Geflüchteten‘-Unterkünften, Vereinen und Einrichtungen kommunaler Träger – als auch in den Bildungsinstitutionen selbst, wie in Kindertagesstätten (Baisch et al., 2016, S. 53-55), Berufsschulen und allgemeinbildenden Schulen (Karakayali et al., 2017, S. 6). Innerhalb der Schule tragen die Initiativen zu einem breiten Spektrum an außerunterrichtlichen Angeboten bei, die von der gelegentlichen Hausaufgabenhilfe sowie Sprachförderangeboten bis hin zu langfristigen Bildungspartnerschaften reichen (Kleist, 2017, S. 29). Dabei geht die Initiative nicht nur von den außerschulischen Bildungsakteur_innen aus, auch die Schulen suchen vielfach aktiv nach Partner_innen und Kooperationen, um schulisch-pädagogischen Bedarfen im Kontext gegenwärtiger Fluchtmigration(en) zu begegnen (Steiner et al., 2020).

Die zitierten Studien weisen durchweg auf den positiven Nutzen der Kooperationen hin. Argumentiert wird, dass über das außerunterrichtliche Bildungsangebot der Initiativen nicht nur Sprachbarrieren und Lernprobleme reduziert und somit Bildungsungleichheiten abgebaut, sondern auch die ‚soziale Integration‘ von neu migrierten Schüler_innen gefördert werde (Steiner et al., 2020; Kleist, 2017). So führen z.B. Steiner und Kolleg_innen (2020) im Anschluss an Bourdieu und Passeron aus, dass durch die außerunterrichtlichen Angebote „Kinder und Jugendliche in vielfältigen Aspekten ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung unterstützt“ (S. 32) sowie ihnen soziale Netzwerke und Kompetenzen vermittelt werden, die „sozialkapitalstiftend und damit sozialintegrierend“ (S. 33) wirken. Studien wie den hier genannten liegt ein Verständnis von der Rolle zivilgesellschaftlicher Initiativen zugrunde, nach der diese in erster Linie vermeintlich sprachliche und kulturelle Passungsprobleme zwischen ‚deutscher Schule‘ und ‚geflüchteten Schüler_innen‘ im Sinne der Integration letzterer bearbeiten. Die Studien fokussieren dabei die zivilgesellschaftliche Bildungsarbeit auf die Aufgabe einer Bildungsunterstützung, die vorwiegend bei den Schüler_innen ansetzt. Inwiefern über das Engagement der Initiativen auch institutionelle Faktoren für schulische Bildungsbenachteiligung, wie eine monolinguale Schulkultur, oder rassistische Wissensbestände, z.B. in Form von Defizitperspektiven auf Schüler_innen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte, adressiert werden, wurde demgegenüber in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bisher kaum thematisiert.

Dass sich die Bearbeitung potentiell diskriminierender schulischer Normalitätsannahmen in der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit als voraussetzungsvoll und schwierig erweist, zeigen einerseits Analysen, die darauf aufmerksam machen, dass außerschulische Akteur_innen, gleichsam wie in Schule arbeitende Pädagog_innen, in gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsverhältnisse verstrickt sind. Problematisiert wird in diesem Zusammenhang u.a., dass und wie in den (Bildungs-)Initiativen paternalistische Verständnisse und Praktiken der ‚Hilfe‘ (re-)produziert werden, die Otherings- und Diskriminierungsprozessen von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ Vorschub leisten (Castro

Varela, 2017; siehe auch die Beiträge in Scherr & Yüksel, 2016). Zum anderen wurde darauf verwiesen, dass der verstärkte Einbezug von Initiativen in die Schule, wie er in den letzten Jahren stattgefunden hat, weniger auf eine Beteiligung dieser an Schulentwicklungsprozessen abzielte denn auf ihre *Responsibilisierung* für Aufgaben, die eigentlich durch den (Sozial-)Staat und die Schule zu erbringen sind (Steiner et al., 2020, S. 30-31). Van Dyk und Misbach (2016) stellen das Engagement in der (Bildungs-)Arbeit mit ‚Geflüchteten‘ in den Kontext eines allgemeinen Rückzugs des Sozialstaates, der u.a. der Prämisse folgt, dass bestimmte Angebote über externe Partner_innen günstiger erbracht werden als durch die Schule selbst. Diese Perspektive führt auch nach Arnoldt und Züchner in Verbindung mit fehlenden politischen Vorgaben, unzureichenden finanziellen Ressourcen und Ausstattungen der Schulen dazu, dass Kooperationsbeziehungen zwischen außerschulischen Akteur_innen und Schule eher „von einem additiven Verhältnis geprägt“ sind (Arnoldt & Züchner, 2020, S. 1090); die Zunahme von Kooperationen sei entsprechend meist „nicht mit einem organisatorischen Wandel in Form einer gezielten Einbindung von außerschulischen Akteuren in die Konzepte“ der Schulen verbunden (Deutscher Bundestag, 2017, S. 361).

Nach Foitzik und Kolleg_innen setzen nachhaltige schulisch-pädagogische Handlungskonzepte zur Diskriminierungsprävention voraus, dass die Verantwortung hierfür nicht allein bei außerschulischen Akteur_innen liegt (Foitzik et al., 2018, S. 237-239). Um diesbezüglich schulische Transformationsprozesse einzuleiten, brauche es vielmehr Partnerschaften auf Augenhöhe. Wichtig sei dabei ein Verständnis von Migration als einen (Normal-)zustand, der das schulische und soziale Leben aller betrifft. Somit stelle sich die „Aufgabe der sinnvollen Bildungsintegration [...] nicht erst mit hohem Aufkommen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ und ihrer Begegnung über „Notlösungen und Improvisation“ (Foitzik et al., S. 186); vielmehr müsse diese als eine permanente Aufgabe von Schule verstanden werden, mit dem Ziel der Schaffung dauerhafter diskriminierungssensibler Strukturen. Schulisch-pädagogische Ansätze, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurden, bewegen sich in gleich mehreren Spannungsfeldern. So stehen Schulen einerseits vor der Herausforderung, besondere Ausgangsvoraussetzungen und hiermit verbundene Unterstützungsbedarfe von ‚geflüchteten Schüler_innen‘ zu berücksichtigen, während es andererseits sozialen Differenzsetzungen sowie einer damit verbundenen Besonderung und potentiellen Diskriminierung von Schüler_innen im Hinblick auf ihre (zugeschriebene) Flucht-/Migrationsgeschichte entgegenzuwirken gilt (Terhart et al., 2017, S. 237). Diesem und weiteren Spannungsfeldern diskriminierungskritischer Schulentwicklung wird in der folgenden Analyse weiter nachgegangen. Der Fokus liegt auf der Perspektive der zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur_innen sowie der Frage nach den (Un-)Möglichkeiten für die Akteur_innen, Diskriminierungsverhältnisse und hiermit verbundene schulische Handlungserfordernisse zu thematisieren und zu bearbeiten.

3 Qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang

Den genannten forschungsleitenden Fragen wurde mithilfe eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes nachgegangen. Dabei wurde über den Fokus auf den Forschungsraum Berlin eine intensive und lokalisierte Untersuchung in einem örtlich begrenzten Setting angestrebt. Die empirische Basis der Analyse bilden insgesamt 15 offene, im Laufe

des Jahres 2020 geführte Leitfadeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 138) mit leitenden Repräsentant_innen unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen, die im Sinne des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 2008) ausgewählt wurden. Den Initiativen ist gemeinsam, dass sie sich im Zuge der migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen der letzten zehn Jahre gegründet haben und sie in (unterschiedlichen) Kooperationsbeziehungen mit Berliner Schulen stehen (siehe unten).

Der Datenauswertungs- und Analyseprozess basierte zunächst auf einer mehrstufigen Kodierung der transkribierten Interviews. Diese war informiert vom Kodierparadigma der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2008) und zielte darauf ab, dominante Themen- und Relevanzsetzungen innerhalb sowie zwischen den Interviews ebenso wie zentrale (Selbst-) Verständnisse und (erzählte) Praktiken der Bildungsakteur_innen im Hinblick auf die Diskriminierung von Schüler_innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte und hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse zu identifizieren. An den Kodierprozess schloss eine an narrationsanalytischen Ansätzen orientierte Feinanalyse ausgewählter ‚typischer‘ und ‚kontrastierender‘ Textsequenzen an. Die Analyse ging von einem doppelten Zeithorizont in Erzählungen aus (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002), d.h. sie richtete sich „sowohl auf das pädagogische Handeln *in der erzählten Situation* als auch auf die reflektierende Auseinandersetzung“ der Initiativen „mit Diskriminierung und ihrer pädagogischen Bearbeitung *im Interview*“ (Schwendowius, 2019, S. 17; Hervorhebungen im Original). Ein Fokus der Analyse lag auf Ambivalenzen und Spannungen bei der Gestaltung diskriminierungssensibler Schulen in der Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteur_innen. Diese Spannungen wurden im Interview von den Akteur_innen zum Teil direkt benannt und reflektiert, zum Teil wurden sie im Rahmen der Analyse aus den Erzählungen der Akteur_innen rekonstruiert. Dabei kristallisierten sich drei zentrale Spannungsfelder heraus, in denen sich die Kooperation von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen bewegt. Die Spannungsfelder bringen zum Ausdruck, dass die Initiativen sowohl in Dekonstruktions- als auch Affirmationsprozesse von diskriminierenden Schulkulturen auf unterschiedliche Weise verstrickt sind, wie ich im Folgenden näher darlegen werde.

4 Analyse: Spannungsfelder bei der Gestaltung diskriminierungssensibler Schulen in Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Initiativen

4.1 Kritik am Integrationsprimat vs. kompensatorische Zielgruppenpädagogik

Bei dem schulischen Engagement der interviewten Bildungsakteur_innen handelt es sich überwiegend um projektbezogene Formen der Zusammenarbeit, in denen die Akteur_innen mit einem spezifischen Angebot – wie Schüler_innen- und Lehrkräfteworkshops, Mentoringprogrammen oder außerunterrichtlicher Lernunterstützung – an die Schulen herantreten bzw. von diesen aufgesucht werden. Die Projekte richten sich ausschließlich oder unter anderem an ‚geflüchtete Schüler_innen‘, wobei es zum Teil junge Erwachsene mit eigener Flucht-/Migrationserfahrung sind, die die schulischen Bildungsprojekte initiierten und organisieren.

In keinem Interview steht die Thematisierung von Diskriminierung im Zentrum der geschilderten Bildungsaktivitäten in und mit den Schulen. Dennoch kommt in allen Interviews ein z.T. starkes Bewusstsein über eine von migrantisierten Kindern in Schule erlebte Diskriminierung zum Ausdruck, wie u.a. aufgrund verschiedener Erzählstimuli in der Interviewsituation reflexiv wird. Dabei werden nicht nur individuelle, sondern auch „systematische“ (I_12_55), „institutionelle“ (I_7_102), „teils unbewusste“ (I_4_86) Formen der Diskriminierung thematisiert. Die Bildungsakteur_innen problematisieren in diesem Zusammenhang verschiedene, primär von Lehrkräften ausgehende Praktiken des *Otherings*, die Kindern mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte im Schulalltag u.a. vermitteln, dass sie nicht selbstverständlich zur ‚deutschen Gesellschaft‘ gehören: „Also da fehlt so eine Sensibilisierung, das zeigt sich auch darin, wie die manchmal mit den Kindern reden, dass in deren Wahrnehmung das trotzdem noch die Kanacken, die Ausländer, die Migranten sind, auch wenn die teilweise Deutsche sind“ (I_2_60-68).

In der zitierten Interviewsequenz wird eine in Schule vorherrschende „Wahrnehmung“ angesprochen, die nicht nur in Bezug auf Schüler_innen beobachtet werde, deren Familien bereits seit mehreren Generationen in Deutschland leben, sondern auch mit Blick auf Kinder, die selbst oder deren Familien vor einigen Jahren nach Deutschland geflüchtet sind. Über diese Problematisierung wird deutlich, dass die Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls zur ‚deutschen Gesellschaft‘, unabhängig vom tatsächlichen oder zugeschriebenen Flucht-/Migrationshintergrund der Schüler_innen, von vielen der interviewten Akteur_innen als zentrales Element pädagogischer Professionalität erachtet wird. Dabei kommt u.a. die Annahme zum Ausdruck, dass die kritische Auseinandersetzung mit schulischen Selbstverständnissen von Deutschsein mit der Anerkennung sprachlicher Heterogenität in Schule verbunden sein sollte, wie z.B. im Rahmen der folgenden, kritischen Reflexionen einer monolingualen Schulkultur deutlich wird:

In Schulen wird ein krasser Fokus darauf gesetzt, dass die Kinder Deutsch lernen, weil das hier nach wie vor das A und O ist, weil es halt auch wieder vom System halt so ist, dass das A und O ist. Es wird meiner Meinung nach zu wenig beachtet, wie cool es ist, dass die mehrere Sprachen können, [...]. Aber ich habe nicht das Gefühl, dass den Kindern da der Rücken gestärkt wird, sondern eher Defizit: ‚Du kannst kein Deutsch, du musst das erst lernen, erst dann ist es ok.‘ Also so. (I_7_157-162)

Kritisiert wird hier eine Hierarchisierung, Abwertung oder nicht-Berücksichtigung nicht-deutscher Erstsprachen, die sich mit einer Defizitperspektive auf die betroffenen Kinder ebenso verbinde wie mit der Erwartung, dass sich die Kinder an die Norm der ‚Standardsprache Deutsch‘ anpassen. Diese Erwartung wird hier nicht nur auf die Schule zurückgeführt, sondern auch auf ein „System“ und damit auf einen breiteren Kontext, über den der Deutscherwerb als zentrale schulische wie gesellschaftliche Anerkennungsbedingung vermittelt wird. Diese ‚Systemkritik‘ geht vielfach einher mit der Problematisierung eines gesellschaftlich vorherrschenden Integrationsverständnisses als einseitiger Anpassungsleistung von ‚Migrant_innen‘ sowie hieraus abgeleiteten schulischen Maßnahmen, die primär bei Kindern mit sog. Flucht-/Migrationshintergrund ansetzen. Kritisiert wird, dass sich über das Konzept der Integration und hiermit verbundene zielgruppenpädagogische Maßnahmen eine dichotome Gegenüberstellung von ‚hiesigen Schüler_innen‘ und ‚(migrations-)anderen Schüler_innen‘ in die Schule einschreibe (I_2_98-100). Dieses Integrationsverständnis spiegele sich in den Kooperationen mit Schulen zum Teil darin wider, dass letztere die Initiativen aufforderten, Integrationsappelle an die Schüler_innen mit

(zugeschriebenem) Flucht-/Migrationshintergrund zu richten: „...tendenziell geht es in die Richtung: ‚Helfen Sie uns mal denen zu sagen, dass es hier so in Deutschland nicht geht‘, also mit so einer Haltung“ (I_2_104).

Die Kritik an den geschilderten schulischen Selbstverständnissen und Praktiken mündet auf Seiten einiger Akteur_innen darin, dass diese sich nicht nur im Interview entschieden hiervon abgrenzen („So machen wir das nicht“, I_8_154), sondern auch im Rahmen ihrer Zusammenarbeit mit den Schulen versuchten, sich von defizitorientierten Zielgruppenpädagogiken abzuwenden. So geben einige Akteur_innen an, einseitigen Integrationsverständnissen entgegenzutreten, indem sie ihre einst allein auf Kinder mit ‚Flucht-/Migrationsgeschichte‘ ausgerichteten Bildungsangebote explizit für ‚alle Kinder‘ öffneten: „Also wir haben auch das Thema Integration rausgenommen, und das ist einfach nicht defizitorientiert. Kinder, die Bock haben, machen mit“ (I_2_105). Zudem betonen viele der Akteur_innen mit der eigenen Arbeit nicht primär auf die Behebung eines ‚Passungsproblems‘ abzielen zu wollen; vielmehr ginge es darum, gerechte Bildungschancen für alle Schüler_innen und die hierfür erforderlichen institutionellen Rahmenbedingungen herzustellen:

Wo halt das große Ganze in den Blick genommen wird [...], dass man Bildungsgerechtigkeit herstellen will. Und das hat ja nix mit background oder so zu tun, sondern ist einfach nur eine Frage der Chancen, unabhängig davon, wer jetzt wo herkommt und wo jetzt was integriert werden muss. (I_2_132-135)

Entgegen des vielfach betonten Ziels der Herstellung von „Bildungsgerechtigkeit“ bei gleichzeitiger Abkehr von defizitorientierten Zielgruppenpädagogiken, gibt sich in den Interviews zu erkennen, dass die Akteur_innen in der Umsetzung dieses Ziels auf zahlreiche Herausforderungen im Rahmen ihrer Kooperationen mit Schulen stoßen. Die Verschiebung des Fokus von ‚Kindern mit Flucht-/Migrationsgeschichte‘ auf breitere institutionelle Veränderungsprozesse wird u.a. dadurch erschwert, dass die Kooperationen mit Schulen oft an finanzielle Mittel gebunden sind, die wiederum vom Anteil der als ‚besonders förderbedürftig‘ kategorisierten Schüler_innen abhängen. So erhalten Berliner Schulen zusätzliche finanzielle Mittel, basierend auf dem Anteil ihrer Schüler_innen mit ‚nicht-deutscher Herkunftssprache‘ und/oder ‚Lernmittelbefreiung‘. Diese Mittel sind neben Sozialarbeiter_innenstellen insbesondere für Kooperationen mit außerschulischen Akteur_innen vorgesehen (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, o.J.). Solche Förderprogramme, die im öffentlichen Diskurs oft als ‚Brennpunktschulenprogramme‘ bezeichnet werden, tragen zu einer Markierung von Schüler_innen mit ‚nicht-deutscher Erstsprache‘ bzw. aus ökonomisch deprivilegierten Verhältnissen als ‚besonders förderbedürftig‘ bei und leisten einer Defizitperspektive auf diese Vorschub, auf welche die Kooperationen mit außerschulischen Akteur_innen wiederum fokussiert werden. Dieser Umstand, so reflektieren einige der interviewten Akteur_innen kritisch, erschwere nicht nur eine Abkehr von zielgruppenpädagogischen Ansätzen, sondern auch eine langfristige und nachhaltige Form der Zusammenarbeit. So schildert die Vertreterin einer Initiative, dass sich die behördliche Kategorisierung als ‚Brennpunktschule‘ je nach Zusammensetzung der Schüler_innenschaft von Schuljahr zu Schuljahr ändern kann, was zum plötzlichen Ausbleiben von Fördergeldern und damit zur Beendigung der Kooperationen führen kann: „Und eine Schule hat jetzt gesagt, bis Sommer sind sie dabei und danach mal gucken, weil wenn denen die Gelder gestrichen werden, wären wir bestimmt eine der ersten Kooperationen, die sie streichen“ (I_14_178-180).

Einige Initiativen beschreiben zudem eine von ihnen nicht intendierte Selektion von Schüler_innen, die an den Aktivitäten der kooperierenden Initiativen teilnehmen, entlang ihres natio-ethno-kulturellen Hintergrundes. So wählten Lehrkräfte für die Projekte häufig vor allem Kinder „mit Migrationshintergrund“ aus, ohne dass sie hierzu von den Initiativen aufgerufen seien: „Also wir sagen nicht: ‚Wir nehmen nur Kinder, die Migrationshintergrund haben‘, oder so. Allerdings haben wir Lehrkräfte an den Schulen, die uns dann wieder so‘n bisschen zuarbeiten und die Kinder dann nochmal sortieren“ (I_2_204-206). Problematisiert wird hier, dass sich die außerunterrichtlichen Angebote durch einen *Bias* von Lehrkräften z.T. zu Sondermaßnahmen für migrantisierte Schüler_innen entwickeln, während sich die Tendenz abzeichnet, die Adressierung von (vermeintlich) spezifischen Förderbedarfen der Schüler_innen an die außerschulischen Initiativen ‚auszulagern‘. Dies ist zum Teil auch mit einer räumlichen Trennung der Bildungsangebote vom Ort der Schule verbunden.

In den Schilderungen der Bildungsinitiativen kommt ein Spannungsverhältnis zum Ausdruck, nach dem diese einerseits essentialisierende, stigmatisierende, und damit potentiell diskriminierende Bildungspraktiken in der Zusammenarbeit mit Schulen kritisieren und diesbezüglich institutionelle Veränderungsprozesse anstreben. Andererseits sind die Akteur_innen über schulisch-behördliche Rahmenbedingungen und Routinen angehalten, ihre Projekte auf eine Weise auszurichten, die einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung entgegenläuft. So schränken der schulische Bias in Bezug auf migrantisierte Kinder als per se ‚besonders förderbedürftig‘ sowie ein institutionell verankertes einseitiges Integrationsverständnis und eine hiermit verbundene monolinguale Schulkultur Möglichkeiten der diskriminierungssensiblen Reflexion schulischer Praktiken und Prozesse im Rahmen der Kooperationen zum Teil stark ein. Die Initiativen können sich einem hieraus entstehenden Handlungsdruck nur bedingt entziehen. Dies zeigt sich u.a. im Umgang mit behördlichen Förderlogiken. Diesbezüglich beschreiben einige Initiativen, dass sie sich bei der Beantragung von Fördermitteln für Bildungsprojekte der Erwartung ausgesetzt sehen, ihre Projekte als ‚Integrationsprojekte‘ zu labeln:

Wenn man das anguckt, dann ist ja überall Integration, Integration, Integration. Und wenn du dann hinkommst und sagst: ‚Ich mach keine Integration‘, dann gibt’s da tausend Andere, die sagen: ‚Aber wir machen Integration.‘ [...] das ist halt das Dilemma, dann bewirbt man sich doch für solche Projekte, und dann erweckt man den Anschein auch gleichzeitig, man macht Integration. (I_9_112-116)

Die zitierte Akteurin beschreibt es als ein „Dilemma“, dass es die Abhängigkeit von und Konkurrenz um Fördergelder nahezu verunmögliche, sich einem Labeling ihrer Projekte als ‚Integrationsprojekte‘ zu verwehren. Dabei wird hier wie in weiteren Interviews allerdings auch deutlich, dass das Unterordnen der Bildungsprojekte unter den Integrationsbegriff vor allem von strategischer Natur ist, um eine finanzielle Förderung zu erhalten. So wird durch die Positionierung der Projekte als ‚Integrationsprojekte‘ ein (mehrheits-)gesellschaftliches Integrationsparadigma einerseits diskursiv reproduziert. Andererseits wird über die finanzielle Förderung allerdings auch ein Handlungsspielraum eröffnet, den die Akteur_innen nutzen (können), um dominante Integrationsverständnisse in und mit den Schulen zu irritieren (siehe unten).

4.2 Anregung vs. Auslagerung einer kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung in der Schule

Ein weiteres Spannungsfeld in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und den hier betrachteten Bildungsinitiativen zeigt sich in der Auseinandersetzung der interviewten Akteur_innen mit der Frage, inwieweit über das eigene Bildungsengagement ein schulisches und staatliches Nicht-Handeln im migrationsgesellschaftlichen Kontext kompensiert wird. So reflektieren einige der Bildungsakteur_innen, dass sich ihr Engagement in der Schule auf einem schmalen Grad zwischen einem ergänzenden Bildungsangebot sowie dem Auf-fangen fehlender institutioneller Rahmenbedingungen und Maßnahmen für eine diskriminierungssensible Entwicklung von Schule bewegt. Diesbezüglich legen einige der Initiativen dar, dass und wie sie über ihre Bildungsprojekte versuchten, Perspektiven, Methoden und Ansätze in die Schule hineinzutragen, die darauf abheben, eine stärkere Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung in der Schule anzuregen. Die Vertreterin einer Initiative berichtet, dass es in den von ihr angebotenen Fortbildungen für Lehrkräfte auch darum ginge, „sich mit Vorurteilen und Stereotypen“ zu „konfrontieren“ sowie „Diversität zu offenbaren und deutlich zu machen“, mit dem Ziel, homogenisierende schulische Selbstverständnisse zu irritieren und ein Hinterfragen dieser anzuregen:

Und es ist auch was, um langfristig eine Perspektive oder eine Einsicht zu entwickeln: ‚Oh, ich glaube, mit dem Weltbild, mit dem ich bisher durch die Welt gegangen bin, das stimmt auch nicht alles‘, [...] weil diese vermeintliche Homogenität zerlegen wir auch immer wieder in den Workshops. (I_9_267-269)

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit institutionalisierten Wissensbeständen, geht es einigen der Initiativen auch darum, Schüler_innen und Lehrkräften ein spezifisches „Wissen“ zu vermitteln, „mit Schwerpunkt auf die Thematik Flucht, Krieg, Migration“, um so Hintergründe, Motivationen und Erfahrungen von Flucht „besser verständlich“ zu machen (I_10_76-79). Darüber hinaus gibt eine Vertreterin an, dass sie das von ihrer Initiative in Schulen durchgeführte Projekt für Schüler_innen mit der (Er-)Öffnung eines Raums verbindet, in dem auch über Rassismus gesprochen werden kann: „Und letzten Endes ist unser Projekt ein Raum, wo wir eben die Möglichkeit geben, gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren. Also das kann auch Rassismus sein“ (I_3_98-100). Dabei positioniert die hier zitierte Vertreterin ihre Initiative als vermittelnde Instanz zwischen Schüler_innen und Lehrkräften, die „eine Verständigung“ über Rassismus in der Schule fördert: „Wenn wir eben dann aufschlüsseln, wieso das eben für einen Schüler doch wichtig sein kann, dann kommt halt auch oft so ein Aha-Effekt. Und deswegen würde ich schon sagen, dass wir irgendwie eine Verständigung in der Schule fördern können“ (I_3_124-127).

Die Initiativen sehen somit in ihrem Engagement einerseits das Potential, Möglichkeiten und Räume zu schaffen bzw. zu erweitern, um schulische Diskriminierung zu thematisieren, zu reflektieren und zu bearbeiten. Andererseits kommt in den Interviews zum Ausdruck, dass das Engagement der Initiativen von den Schulen vielfach nicht aufgrund der von ihnen eingebrachten Themen und Perspektiven, sondern primär aufgrund ihrer Betreuungsleistung als sinnvoll erachtet wird. So würden die außerschulischen Bildungsangebote oft vor allem als willkommene Entlastung der Schule verstanden (I_11_233-235). Andere Akteur_innen problematisieren im Interview wiederum, dass ob und wie sich mit migrationsgesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnissen in Schule beschäftigt wird,

hauptsächlich vom Engagement ihrer Initiative abhänge. Diese Wahrnehmung verbindet sich mit der Kritik an einer Auslagerung schulischer Thematisierung und Bearbeitung von migrationsbedingter Heterogenität und Diskriminierung ins Ehrenamt bzw. einer ‚Privatisierung‘ von staatlichen und schulischen Verantwortlichkeiten: „Fakt ist, das halt sozusagen staatliche Aufgaben nicht erkannt werden, wahrgenommen werden oder vielleicht auch einfach nur abgedrückt werden an Private [...]“ (I_2_298-300).

In diesem Zusammenhang kritisieren viele der Akteur_innen eine fehlende Verzahnung ihres Bildungsengagements mit Unterricht und Schulprogrammen. Sie schildern eine hieraus hervorgehende Überlastung ihrer Ressourcen sowie Frustration dahingehend, dass es in den Schulen vielfach an einem Boden fehle, auf dem diskriminierungssensible Ansätze, die über die Initiativen eingebracht werden, wachsen können. Die Ursachen hierfür machen die Akteur_innen weniger an einem Unwillen der in Schule tätigen Pädagog_innen fest, als an fehlenden zeitlichen Ressourcen dieser, mangelnden institutionellen Vorgaben hinsichtlich einer engeren Einbindung außerschulischer Akteur_innen in Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie an ‚starrten Strukturen‘ des Schulsystems.

4.3 Empowerment vs. Aktivierung von Schüler_innen mit Diskriminierungserfahrung im Rahmen von Kooperationen

Die bevorzugte behördliche und schulische Förderung von Kooperationen, die die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte fokussieren, mündet nicht allein in Projekten, die an vermeintlichen Defiziten der Schüler_innen ansetzen und diese zu kompensieren versuchen. So geben einige der Akteur_innen auch an, dass ihre Projekte den hier teilnehmenden Schüler_innen ermöglichen sollen, Diskriminierungserfahrungen zu artikulieren. Dies schildert die Vertreterin einer Initiative in Bezug auf „junge Männer, die vermeintlich muslimisch aussehen“ wie folgt:

Und trotzdem ist es halt auch, dass ich glaube, dass junge Männer, die vermeintlich muslimisch aussehen, nochmal insbesondere auch im öffentlichen Raum Diskriminierung ausgesetzt sind. Und das ist für uns auch ein Anliegen, dass eben auch aufzufangen, weil sie sich da eben auch oft sehr missverstanden fühlen oder benachteiligt fühlen, sich ungerecht behandelt fühlen. (I_3_264-267)

Die Akteurin stellt es hier als ein „Anliegen“ ihrer Initiative dar, Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen im „öffentlichen Raum“ „aufzufangen“. Dabei betont sie im weiteren Verlauf des Interviews, wie auch einige andere Initiativen, die eigene Migrations-, Flucht- und Rassismuserfahrung vieler der in ihrer Initiative engagierten Personen. Die Thematisierung von Diskriminierung durch sie erleichtere es Schüler_innen, eigene Erfahrungen von Diskriminierung anzusprechen und schaffe zudem Identifikationsmöglichkeiten, die in einem vielfach *weißen* Lehrer_innenkollegium oft fehlten: „Ne, das ist schon auch was, was hier in der Arbeit wesentlich ist und wovon auch die Trainings leben, dass wir eben in der Lage sind zu sagen: ‚So war das bei mir. Ich hab‘, hatte das Thema auch, das war schwierig, das war schwer““ (I_3_301-303).

Schüler_innen hinsichtlich der von ihnen erlebten Diskriminierung in Schule und Gesellschaft „den Rücken zu stärken“ (I_3_250), verstehen viele der Bildungsakteur_innen jedoch auch als ein ambivalentes Handlungsfeld. Angesprochen wird die Gefahr, dass über den Fokus auf ein diskriminierungssensibles Empowerment von Schüler_innen ‚äußere Umstände‘ aus dem Blick geraten. Dies wird u.a. über kritische Reflexionen von Ansätzen der Resilienzförderung von ‚geflüchteten Schüler_innen‘ zum Ausdruck gebracht:

Falsch verstandene Resilienz kann auch dazu führen, dass man vielleicht das Umfeld dann nicht mehr so hinterfragt, sondern verstärkt Probleme bei sich selbst sucht. Das ist glaub' ich die Gefahr des Resilienz-Konzeptes, dass man sagt: ‚Ey du kannst das schaffen.‘ Und da sind Umstände, die dagegen sind. Kann man auch fragen, ne, ‚warum sind da überhaupt Umstände‘? (I_2_122–127)

Es kommt hier die Befürchtung zum Ausdruck, dass die Arbeit gegen Diskriminierung als etwas verstanden wird, das nicht primär bei der Schule und den hier handelnden Pädagog_innen ansetzt, sondern bei den von Diskriminierung betroffenen Schüler_innen. So könne sich mit der Zuschreibung von Handlungsmächtigkeit in Bezug auf eigene Diskriminierungserfahrungen im Rahmen zielgruppenfokussierter Bildungsarbeit auch eine Form der Responsibilisierung der Schüler_innen für (institutionelle) Diskriminierung verbinden. Dass die hier geäußerte Befürchtung nicht unbegründet ist, zeigt sich in gleich mehreren Interviews in Form von Schilderungen von Situationen der Akteur_innen, in denen sie migrantisierte Schüler_innen aufrufen, sich von diskriminierenden Zuschreibungen zu ‚emanzipieren‘. So auch im folgenden Beispiel des Vertreters einer Bildungsinitiative, der sich im Interview selbst als Person mit Diskriminierungserfahrung positioniert:

...um die Schüler zu motivieren, dass ich denen sage: „Ey, mir wurde auch gesagt, aus mir wird nichts“, weil es geht 50 Prozent der Schüler so, die Lehrer sagen denen meistens: „Aus dir wird nichts.“ Auch ganz krasse Sachen zum Thema Diskriminierung, was an Schulen so passiert. [...] Und ich erwähn deshalb diese Story, diesen Punkt bei mir, dass meine Lehrerin das gesagt hat, um die Schüler zu motivieren: „Ey ich hab‘ trotzdem weiter gemacht. Also hört nicht unbedingt auf eure Lehrer, [...] hört nicht auf die, also ihr könnt alle Abitur machen.“ (I_6_99–102)

Der Vertreter der Bildungsinitiative beschreibt hier, dass er Schüler_innen „motiviert“, sich von diskriminierenden Erfahrungen in der Schule nicht unterkriegen zu lassen und „trotzdem weiter“ zu machen. Dabei bindet er den Bildungserfolg an den Willen bzw. die individuelle Stärke der_des einzelnen Schüler(s)_in, sich von in Schule erfahrener Diskriminierung abzugrenzen. Ein solches Empowerment in Form der Aktivierung von Schüler_innen, Diskriminierung quasi von selbst zu überwinden, kann nicht nur als Ausdruck fehlender diskriminierungssensibler Professionalität interpretiert werden. Es verweist auch auf die oben beschriebenen begrenzten Möglichkeiten der Initiativen, Veränderungsprozesse auf schulisch-institutioneller Ebene anzuschieben. Ihr oft begrenzter Handlungsspielraum in der Kooperation mit Schulen und die damit verbundene Fokussierung auf migrantisierte Schüler_innen ermöglichen zwar, Rassismus und Diskriminierung zu thematisieren und zu problematisieren, allerdings kaum institutionell zu bearbeiten, was eine ‚Privatisierung‘ der Bearbeitung von schulischer Diskriminierung nahelegt.

5 Fazit

Unsere ganze Arbeit wird begleitet von Spannungen, weil wir uns immer in einem Spannungsfeld bewegen, egal, was wir machen... (I_3_4-5)

In diesem Beitrag wurden aus der Perspektive zivilgesellschaftlicher, im Kontext von Flucht agierender Bildungsakteur_innen verschiedene Spannungsverhältnisse in der Kooperation mit Schulen im Hinblick auf eine Diskriminierungssensibilisierung dieser beschrieben. Die Analyse liefert nicht nur einen weiteren Beleg dafür, „dass Freiwilligengruppen häufig eine ambivalente, sowohl durch Opposition als auch durch Zusammenar-

beit geprägte Beziehung zu Behörden entwickeln“, und hier vor allem „die Übernahme originär staatlicher Leistungen ein Streitpunkt“ (Canat & Feischmidt, 2019, in Steiner et al., 2020, S. 31) darstellt. Gezeigt wurde auch, dass sich die Möglichkeiten der kooperativen Bearbeitung von schulischen Diskriminierungsverhältnissen aufgrund (fehlender) behördlicher Vorgaben, machtvoller gesellschaftlicher Integrations- und Zugehörigkeitsdiskurse sowie schulischer Routinen als begrenzt erweisen. Darüber schreibt sich u.a. eine Defizitperspektive auf migrantisierte Kinder in das Kooperationsverhältnis von Schulen und Bildungsinitiativen ein, die einem weiteren essentialisierenden Othing von Schüler_innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte Vorschub leistet.

Dabei zeigen die hier in den Blick genommenen außerschulischen Bildungsakteur_innen einerseits ein hohes Problembewusstsein bzgl. Diskriminierung in der Schule; sie versuchen Handlungsspielräume auszuloten sowie Strategien zu entwickeln, um die Reflexion über und Adressierung von Diskriminierungsverhältnissen in der Schule anzuregen. Andererseits wird über die Analyse auch deutlich, dass die Bildungsinitiativen unterschiedlich in die von ihnen kritisierten migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse verstrickt sind. Dies führt zu ambivalenten (Selbst-)Positionierungen der Akteur_innen im Rahmen ihrer Kooperationen mit Schulen. Diese drücken sich, wie oben beschrieben, u.a. in einer (ungewollten) Stärkung eines (mehrheits-)gesellschaftlichen Integrationsparadigmas durch die vermeintliche Antizipation behördlicher Förderlogiken aus, oder gar durch die Tendenz einer Dethematisierung von institutioneller Diskriminierung durch eine primär individualisierende Bearbeitung der Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen. Die vielfach starke Kritik der Akteur_innen, die sich vor allem an die in Schulen tätigen Lehrkräfte richtet, mündet z.T. in Abgrenzungsversuchen vom ‚System Schule‘, die sich wiederum negativ auf das Kooperationsverhältnis auswirken und dem Ziel einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung entgegenlaufen können.

Um die neu im Kontext von Flucht entstandenen und entstehenden Kooperationsverhältnisse weiter in ihren Auswirkungen auf von Diskriminierung betroffene Schüler_innen zu beleuchten, bedarf es zusätzlicher Untersuchungen, die auch die Perspektive von Lehrkräften, Schulleitungen, behördlichen Akteur_innen und nicht zuletzt der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen. Die hier dargestellten Analyseergebnisse zeigen jedoch bereits, dass eine „diskriminierungskritische Kompetenz“ von schulischen und außerschulischen Akteur_innen nicht einfach einen „gelingenden Umgang mit Differenz“ beschreibt (Foitzik et al., 2018, S. 260), sondern vielmehr ein Handeln in migrationsgesellschaftlichen Spannungsverhältnissen. Ein solches Verständnis setzt „eine Kultur“ voraus, in der alle Beteiligten schulischer Kooperationen mit Unsicherheiten und Ambivalenzen „umgehen lernen und dadurch ihre Handlungsfähigkeit erweitern“ (Foitzik et al., S. 260). Hierfür braucht es mehr Ressourcen und Räume, um ein gemeinsames Problem- und Handlungsbewusstsein im Sinne einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung und hierauf bezogene machtsensible Partner_innenschaften zu entwickeln. Im Rahmen dieser solle es auch möglich sein, Diskriminierungsmechanismen auf politisch-behördlicher Ebene zu identifizieren und anzusprechen und somit ein Handeln (auch) auf anderen Ebenen als im Bereich des zivilgesellschaftlichen Engagements einzufordern, das für die Entwicklung diskriminierungssensibler Schulen nötig ist.

Anmerkungen

- 1 Mein herzlicher Dank gilt den anonymen Gutachter_innen sowie den Herausgeberinnen dieser Schwerpunktausgabe für ihre hilfreichen Kommentare und Anregungen zu diesem Beitrag.
- 2 Um den Konstruktionscharakter ungleichheitsrelevanter Kategorien wie ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Geflüchtete‘ zu betonen, setze ich diese hier und im Folgenden in einfache An- und Abführungszeichen.
- 3 Laut einer 2017 vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Befragung von Schulleitungen der Sekundarstufe I kooperieren gut die Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Schulen mit ‚Flüchtlingsinitiativen‘ (Steiner et al., 2020, S. 4).
- 4 Unter einer *zivilgesellschaftlichen Initiative* verstehe ich eine „freiwillige Vereinigung“, in deren Rahmen sich bürgerschaftliches Engagement entfaltet und deren „Ziele und Zwecke sich auf all-gemeingesellschaftliche Probleme, aber auch auf Anliegen und Bedürfnisse spezieller Gruppen“ beziehen (Netzwerk Stiftungen und Bildung, o.J.).
- 5 Unter *Diskriminierung* verstehe ich individuelle, staatlich-institutionelle sowie gesellschaftlich-dis-kursive Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von (konstruierten) gesell-schaftliche Gruppen und/oder einzelnen Angehörigen dieser (Gomolla, 2016). Dabei sind es viel-fach weitgehend normalisierte kategoriale Unterscheidungen, über die bestimmte soziale Gruppen nicht nur als ‚anders‘ markiert, sondern auch ihr Status als gleichwertige und gleichberechtigte Ge-sellschaftsmitglieder bestritten und so eine (systematische) Benachteiligung begründet und gerecht-fertigt wird.

Literatur

- Akbaba, Yalız, Bello, Bettina & Fereidooni, Karim (2021). *Pädagogische Professionalität und Migrati-
onsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnoldt, Bettina & Züchner, Ivo (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschu-
lischen Trägern. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.),
Handbuch Ganztagsbildung (S. 1083-1096). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_80
- Baisch, Benjamin, Lüders, Kilian, Meiner-Teubner, Christiane, Riedel, Birgit & Scholz, Antonia (2016).
*Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlings-
kinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o.J.). *Bonus-Programm*. Verfügbar unter:
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bonus-programm/#warum> [31. August 2021].
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students'
Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Front. Psychol.*, 9, 481.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Castro Varela, María do Mar (2017). „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Post-
koloniale Soziale Arbeit. In Johanna Bröse, Stefan Faas & Barbara Stauber (Hrsg.), *Flucht. Heraus-
forderungen für Soziale Arbeit* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17092-9_1
- De Paiva Lareiro, Cristina (2019). *Ankommen im deutschen Schulsystem. Bildungsbeteiligung von ge-
flüchteten Kindern und Jugendlichen*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Ver-
fügbar unter:
[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-
ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-
ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12) [31. August 2021].
- Deutscher Bundestag (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der
Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht*. Bundestagsdrucksache
18/11050.
- Emmerich, Marcus & Gessat, Monika (2018). „Prekarisierte Teilhabe“ – Die Organisation der Beschu-
lung von neu migrierten Schüler*innen aus der Perspektive einer diskriminierungskritischen Schul-

- entwicklung. In Andreas Foitzik & Lukas Hezel (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 183-192). Weinheim: Beltz.
- Foitzik, Andreas, Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2018). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim: Beltz.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2008). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gomolla, Mechtild (2016). Diskriminierung. In Paul Mecheril, Paul, Veronika Kourabas & Matthias Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 73-89). Weinheim: Beltz.
- Gomolla, Mechtild (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- Karakayalı, Juliane, zur Nieden, Birgit, Gross, Sophie, Kahveci, Çağrı, Heller, Mareike & Güleriyüz, Tutku (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Verfügbar unter: https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf [31. August 2021].
- Kleist, J. Olaf (2017). Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (1), 27-31.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [31. August 2021].
- Kollender, Ellen (2020a). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450918>
- Kollender, Ellen (2020b): Bildung für alle – oder nur für einige? COVID-19 und Diskriminierung von „geflüchteten Kindern“ im deutschen Bildungssystem. *FluchtforschungsBlog, Netzwerk Fluchtforschung*. Verfügbar unter: <https://blog.fluchtforschung.net/bildung-fur-alle-oder-nur-fur-einige/> [31. August 2021].
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11291-4>
- Netzwerk Stiftungen und Bildung (o.J.), Zivilgesellschaft. Verfügbar unter: <https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/zivilgesellschaft> [25. September 2021].
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Scherr, Albert & Yüksel, Gökçen (Hrsg.) (2016). *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 13, 3-8.
- Schwendowius, Dorothee (2019). Rassistische Diskriminierung als Handlungsanlass für Schulen und pädagogisch Professionelle. Vergleichende Betrachtungen in deutschen und US-amerikanischen Schulen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 1+2, 14-27. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.02>
- Steiner, Christine, Tillmann, Frank & Reißig, Birgit (2020). Zur Relevanz ehrenamtlicher Flüchtlings- und Migrationsarbeit für schulische Integrationsstrukturen neu zugewanderter Schüler_innen. *ÖJS Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit*, 2, 27-50.
- Terhart, Henrike, Massumi, Mona & von Dewitz, Nora (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 236-247.
- van Dyk, Silke & Misbach, Elène (2016). Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 46 (2), 205-227. <https://doi.org/10.32387/prokla.v46i183.109>



Björn Milbradt, Anja Frank, Frank Greuel, Maruta Herding (Hrsg.)

Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

2022 • 376 Seiten • Hc. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2559-5 • eISBN 978-3-8474-1706-4

Prozesse der Radikalisierung hin zum gewaltorientierten Extremismus stellen eine der großen Herausforderungen für demokratische Gesellschaften dar. Das Buch versammelt Beiträge von Expert*innen der Forschung zu und Prävention von Radikalisierung im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechts extremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus mit besonderem Bezug auf jugendspezifische Aspekte. Der Sammelband bietet eine problemorientierte Aufbereitung des Forschungsstandes und eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention.

www.shop.budrich.de

„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)¹ 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.

Junge Menschen, die in Formen der stationären Erziehungshilfe aufwachsen, haben u.a. in Bezug auf den Aufbau und Erhalt ihrer Sozialen Netzwerke besondere Herausforderungen zu bewältigen. Dies soll in diesem Beitrag mit einem Fokus auf Leaving Care näher beleuchtet werden. Zunächst wird auf die Situation von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung mit einem Blick auf Beziehungen eingegangen, bevor Forschungseinblicke zu Beziehungen in der Heimerziehung gegeben werden. ‚Leaving Care und Beziehungen‘ und ‚Soziale Netzwerke im Übergang aus der Heimerziehung‘ stehen dann im Folgenden im Mittelpunkt. Abschließend erfolgen eine Diskussion und ein Ausblick in Bezug auf eine mögliche Netzwerkarbeit in der Praxis.

2 Situation von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung: Ein Blick auf Beziehungen

Kinder und Jugendliche in Formen der stationären Kinder- und Jugendhilfe haben in ihrem Leben oftmals mitunter negative – ggf. traumatisierende – Beziehungserfahrungen gemacht. Die Beziehungen können z.T. sehr stark belastet und von Diskontinuitäten geprägt sein, z.B. durch Trennung der Eltern, Gewalterfahrungen, Kindeswohlgefährdungen, psychische Erkrankungen, Trennung von Geschwistern, Flucht, Umzüge und Schulwechsel (Theile, 2015, 2020). So weist bereits die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) darauf hin, dass „im Gegensatz zu Kindern, die in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen, [...] viele dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen jedoch über weniger stabile private Netzwerke und geringere materielle Ressourcen“ verfügen (AGJ, 2014, S. 1). Soziale Netzwerke – darauf weisen Studien zur Ungleichheitsforschung hin – stehen mitunter in einem Zusammenhang mit der sozialen Schichtzugehörigkeit (Mewes, 2010). Angehörige unterer sozialer Schichten weisen eine kleinere Anzahl von Netzwerkpartner*innen auf. Dies birgt eine Exklusionsgefahr und kann etwa bei Krisen zu einer sozialen Isolation führen. So spricht Mewes mit Verweis auf Bohn von einer „doppelten Exklusion“:

[W]eil mit niedriger Bildung und niedrigem Status einerseits ein erhöhtes Risiko der Desintegration in den Arbeitsmarkt und den damit verbundenen typischen Folgen (z.B. Armut, soziale Deprivation) einhergeht. Andererseits benötigt gerade diese gesellschaftliche Gruppe ein besonders hohes Maß an informeller sozialer Unterstützung. (Mewes, 2010, S. 208)

Auch Wolf (2012) beschreibt u.a. sozialen Ausschluss von Familien als eine mögliche Folge von Armut. Mit Blick auf statistische Daten der Heimerziehung verschärft sich dieses Bild. Junge Menschen in der Heimerziehung wachsen oftmals in prekären Lebenslagen auf und Adressat*innen der Heimerziehung sind mitunter „armutsgefährdet“ (Tabel, 2020, S. 36). So waren mehr als die Hälfte der Familien bei Hilfebeginn im Jahr 2018 auf Transferleistungen angewiesen. Tabel (2020) hält fest, dass „diese Angaben [...] Hinweise zur Inanspruchnahme von erzieherischen Hilfen durch Familien, die zumindest von Armut bedroht sind, [liefern]“ (S. 41). Auch Mangold und Schröer (2014) betonen mit Verweis auf internationale Studien, dass junge Erwachsene, die eine Zeit lang in der Kinder- und Jugendhilfe betreut wurden, „strukturell häufiger von Armut betroffen [sind] als ihre Peers“ (S. 435).

Im Zusammenhang von Peerbeziehungen weist Siebholz (2016) mit Bezug zu einer Studie von Ridge und Millar (2000) darauf hin, „dass die Heimunterbringung die Kinder

darin hemmte oder sogar davon abhielt, ihr eigenes Freundschaftsnetzwerk aufzubauen und zu pflegen“ (Siebholz, 2016, S. 449). Auch Faltermeier (2019) stellt in seiner Studie, in der er 16 Fallstudien von Eltern, deren Kinder fremduntergebracht sind bzw. waren, mit Hilfe narrativer Interviews rekonstruiert, einen Mangel an Unterstützung der Familien durch stabile Netzwerke fest:

Wie wir in der überwiegenden Mehrzahl der Fallstudien feststellen konnten, verfügen die meisten Probandinnen heute wie damals kaum über zuverlässige informelle sozial helfende Netzwerke wie Verwandte, Freunde, Bekannte oder Nachbarn etc., mit denen ein vertrauensvoller Austausch über Alltagsprobleme möglich (gewesen) wäre [...] Es sind also keine ‚signifikant Anderen‘ verfügbar, die mit Rat und Tipps zu mehr Handlungssicherheit beitragen könnten. (Faltermeier, 2019, S. 124-125)

Im Kontext von Kindern psychisch erkrankter Eltern z.B. weisen auch Lenz und Wiegand-Grefe (2017) ein Beziehungsnetz als zentralen Resilienzfaktor und protektiven Faktor aus. Sie beschreiben besonders gute Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern psychisch erkrankter Eltern, „wenn sie und ihre erkrankten Eltern sich auf tragfähige und Sicherheit vermittelnde Beziehungen stützen können, das heißt auf Beziehungen, die emotional, kognitiv und im praktischen Handeln unterstützende Funktionen erfüllen können und in denen gleichermaßen Bindung wie auch Eigenständigkeit ermöglicht werden“ (Lenz & Wiegand-Grefe, 2017, S. 36).

Es wird hier also ein Dilemma deutlich: Auf der einen Seite brauchen Menschen und Familien unterstützende Netzwerke und Forschungen belegen positive Wirkungen einer Eingebundenheit in Soziale Netzwerke, auf der anderen Seite verfügen Menschen in herausfordernden Lebenslagen, wie Armut, psychische Erkrankungen etc. – also in Lebenslagen, in denen unterstützende Menschen besonders wichtig wären – über instabile, wenige oder keine sozialen Netzwerkressourcen.

Mit Einzug – und auch mit Auszug – in bzw. aus der Heimerziehung findet eine deutliche Veränderung der sozialen Beziehungen von Kindern und deren Familien statt. So können Ein- und Auszüge aus Formen der stationären Erziehungshilfe als kritische Lebensereignisse und Wendepunkte angesehen werden, in denen u.a. das Passungsgefüge einer Person mit der Umwelt verloren geht (Filipp & Aymanns, 2010; Elder, 1998; Lambers, 1996; Wolf, 2020). Beziehungen verändern sich, brechen ab, andere Beziehungen bzw. zunächst einmal fremde Menschen kommen hinzu – dies gilt für Kinder und Eltern, Geschwister usw. Bereits Freigang beschrieb in den 1980er Jahren Heimeinweisungen und -entlassungen als Wendepunkte: „Heimunterbringung oder -verlegung bedeutet einen Wechsel der Lebenswelt, Trennung von Bezugspersonen, wirft so die Frage auf: ‚Wer bin ich ohne euch?‘“ (Freigang, 1986, S. 26). Er macht hier bereits auf die Bedeutung des Themas dieses Beitrages aufmerksam.

3 Forschungseinblicke zu Beziehungen in der Heimerziehung

In der Heimerziehungsforschung wurden und werden immer wieder ganz spezifische Beziehungsgeflechte von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung in den Blick genommen, wie Familienarbeit (vgl. Gies et al., 2016; Moos & Schmutz, 2006), Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen (Köngeter, 2009), Geschwisterbeziehungen (Petri et al., 2012; Schrapper & Hinterwälder, 2019; Sting, 2014), Peerbeziehungen und Beziehungen der Bewohner*innen untereinander (Domann, 2020; Siebholz, 2016) oder

auch die Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog*innen und Bewohner*innen (Gahleitner, 2011; Wolf, 1999). In den Veröffentlichungen wird u.a. die Wichtigkeit dieser Beziehungen betont. So gilt inzwischen die Eltern- bzw. Familienarbeit und die Bedeutung dieser Beziehungen als unumstritten. Schrapper und Hinterwälder (2019) betonen u.a. die Bedeutung von Geschwisterbeziehungen in den stationären Erziehungshilfen: „Geschwisterbeziehungen nehmen in den menschlichen Beziehungen eine spezifische Stellung ein. Sie entstehen qua Geburt und sind auch bei Kontaktabbrüchen lebenslang unauflösbar. Sie sind mit die längsten sozialen Beziehungen im Leben von Menschen überhaupt und ermöglichen ihnen sehr dauerhafte soziale Erfahrungen“ (S. 6). Auf die Bedeutung und Wichtigkeit einer guten Beziehung zwischen Erzieher*in und Kind bzw. Jugendlichen in der Heimerziehung macht z.B. Gahleitner (2011) aufmerksam und beschreibt mit einem trauma- und beziehungs-sensiblen Blick anhand einiger Fallbeispiele die „Beziehung als Schlüsselfaktor“ (S. 18): „Bindungs- und Beziehungsprozesse entfalten ihre Wirksamkeit in stationären Settings [...] nicht durch eine isolierte Einzelbeziehung zu einer Person alleine, sondern innerhalb eines sozialen Netzwerkes, sowohl im unmittelbaren Umfeld als auch darüber hinaus“ (Gahleitner, 2011, S. 56). Auch Forschungen, in denen Beziehungen nicht explizit im Erkenntnisinteresse standen, verweisen auf die Bedeutung von Beziehungen und sozialen Ressourcen, z.B. im Kontext von ‚Abbrüche[n] in den stationären Erziehungshilfen‘ (Tornow et al., 2012). Gesamtnetzwerke von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung standen in Studien von Nestmann und seinem Team (2008) im Mittelpunkt. ‚Netzwerke von Kinderdorffamilien im urbanen Raum‘ nahmen Straus et al. (2011) in den Blick.

4 Leaving Care und Beziehungen

Die Phase des Leaving Care gewinnt in den letzten Jahren in Politik, Wissenschaft und Praxis sowohl national als auch international immer mehr an Bedeutung (Hiles et al., 2013; Köngeter et al., 2012; Marion et al., 2017; Peters & Zeller, 2020; Sievers et al., 2015). Junge Menschen, die die stationäre Erziehungshilfe verlassen, stehen in dem Übergang zahlreichen Herausforderungen gegenüber. Das sind zum einen Aufgaben und Herausforderungen, die alle Menschen zu bewältigen haben, etwa den Übergang von Jugend zum Erwachsenensein im Kontext einer Entgrenzung der Lebensphase Jugend (Hurlmann, 1999; Schröder, 2013, 2016; Schröder et al., 2013), Identitätsentwicklung, das Zurechtkommen in der eigenen Wohnung, Entwicklung einer (beruflichen) Perspektive uvm., zum anderen können dies aber auch spezifische Herausforderungen sein, vor denen besonders junge Menschen stehen, die in Formen der stationären Kinder- und Jugendhilfe aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, z.B. (ggf. frühzeitige) Beendigung der Hilfe, prekäre Lebenssituation, instabiles oder auch fehlendes Unterstützungsnetzwerk, Stigmatisierungserfahrungen, Ablösung von professionellen Beziehungen, biografische Belastungen.

So weisen Studien darauf hin, dass Adressat/inn/en der Heimerziehung diese Einrichtungen meist mit bereits 16-18 Jahren verlassen (müssen), während ihre Peers als Folge der verlängerten Übergangsphase im Schnitt deutlich länger zu Hause wohnen bleiben (vgl. Stein 2006b). Leaving Care kann demnach als eine Statuspassage im Lebenslauf gesehen werden, in der ein beschleunigter Übergang ins Erwachsenenleben institutionalisiert und damit den jungen Erwachsenen aufkrotyert wird. (Köngeter et al., 2012, S. 264)

Mit Blick auf statistische Daten (Eurostat, 2020) wird die Diskrepanz zu jungen Menschen, die nicht in Formen der Fremdunterbringung aufwachsen, noch einmal deutlicher. So lag das Durchschnittsalter bei Auszug aus dem Elternhaus in Deutschland im Jahr 2019 bei 23,7 Jahren (Frauen 22,9 / Männer 24,4). Auf die Bedeutung dieser Lebensphase und damit auf die Bedeutung von Hilfen für junge Volljährige macht auch Wiesner bereits 2006 aufmerksam:

Hilfen für junge Volljährige werden in einer besonders kritischen Lebensphase junger Menschen gewährt und haben deshalb eine zentrale, präventive Funktion für die weitere Lebensbewältigung. Ihr rechtzeitiger Einsatz kann darüber entscheiden, ob ihnen der Einstieg in die Erwachsenenengesellschaft mit ihren zunehmenden Anforderungen gelingt, oder ob sie an diesen Anforderungen scheitern und in Perspektivlosigkeit, Zukunftsangst, Dauerarbeitslosigkeit und Abhängigkeit von Sozialhilfe, in Subkulturen, Kriminalität, Drogenmilieu und Prostitution abrutschen. (S. 727)

Neben einer gesicherten Wohnsituation, Bildungschancen, psychischer und physischer Gesundheit, alltagspraktischen Kompetenzen werden in nationalen und internationalen Studien auch und besonders soziale Beziehungen als ein Schlüsselfaktor für einen gelingenden Übergang herausgestellt (Sievers et al., 2015).

Der Übergang [...] verläuft dann besonders positiv, wenn Care Leaver erstens Stabilität und Kontinuität im Hilfesystem und in ihren sozialen Beziehungen vorfinden [...] und zweitens die Gelegenheit erhalten, während des Übergangsprozesses auf für sie wichtige Wegbegleiter_innen zurückgreifen zu können. (Sievers et al., 2015, S. 166)

Auch internationale Studien verweisen auf die Bedeutung von Sozialen Beziehungen von Care Leavern. In einer kanadischen Studie, in der 66 Interviews mit Care Leavern im Mittelpunkt standen, wird die Bedeutung von sozialen Beziehungen unterstrichen. Zum einen wird hier auf die Gefahr der Isolation, zum anderen auf die hohe Relevanz von professionellen Beziehungen aufmerksam gemacht (Marion et al., 2017). Auch in weiteren Ländern, wie z.B. in Ghana (Frimpong-Manso, 2017), England (Stein, 2008; Wade, 2008), Israel (Melkman & Benbenishty, 2018; Sulimani-Aidan, 2020), Österreich (Sting et al., 2018), Schweden (Höjer & Sjöblom, 2014) stehen Themen von Care Leavern mehr und mehr im Mittelpunkt von Forschungen. So betont Stein (2008) mit Blick auf internationale Forschungen: „International research has shown that care leavers as a group are likely to be among the most socially excluded young people in society“ (S. 42). Auch Höjer und Sjöblom (2014) halten mit Verweis auf weitere Studien fest: „A growing body of international research shows that young care leavers have a high risk of social exclusion since they often have to make the transition from care to adulthood alone, and over a much shorter period of time than their peers without care experiences“ (S. 71). So konstatieren auch Sievers, Thomas und Zeller (2015), dass ein „erfolgreiche[r] Übergang ins Erwachsenenleben vielmehr als ein[en] ‚Übergang im Kontext von sozialen Beziehungen‘“ gedacht werden muss (S. 167). Die Bedeutung des Übergangs unterstreichen auch Schröer et al. (2013):

Die Bewältigungsperspektive verweist darauf, dass es beim Thema der Übergänge immer um mehr geht, etwa um die Gestaltung sozialer Ordnungen, um die Bedeutung gesellschaftlicher Diskurse, um soziale Ein- und Ausschlussprozesse, um die Reproduktion sozialer Ungleichheit, um Handlungsfähigkeit und die Frage sozialer Integration. (S. 15-16; siehe auch Böhnisch et al., 2009; Böhnisch, 2017)

Auch Forschungen aus dem Bereich der Pflegekinderhilfe verweisen sowohl auf die Bedeutung einer Einbindung in ein Soziales Netzwerk – auch über die Hilfe hinaus – als auch auf ein Fehlen eines unterstützenden Netzwerkes (Ehlke, 2020; Reimer & Petri, 2017; Wolf, 2015). Im Sinne eines ‚Doing family‘ wird in der Studie von Ehlke (2015) z.B. deutlich, dass zum einen „Pflegefamilien, Partner und Vorgesetzte [...] auf verschiedenen Ebenen der Unterstützung (insbesondere emotional und praktisch) [...] hilfreich während und nach dem Leaving-Care-Prozess“ (S. 275) sein können und zum anderen wurde allerdings bei allen, in der Untersuchung zugrunde liegenden Fallanalysen eine fehlende bzw. geringe Unterstützung der Care Leaver herausgestellt. Auch im Rahmen einer Befragung von Care Leavern in der Jugend- und Wohnungslosenhilfe betont Sievers (2018) die Bedeutung von Beziehungen. 36 Care Leaver der Jugend- (19) und Wohnungslosenhilfe (17) kamen in dem Projekt durch sechs Einzelinterviews und sieben Gruppendiskussionen zu Wort. Die meisten der Befragten in der Untersuchung verfügten über keine ausgeprägten Sozialen Netzwerke. „Viele der Befragten in der Wohnungslosenhilfe beschrieben Phasen in ihrem Leben, zum Beispiel nach einem Rauswurf aus der Einrichtung, in denen sie ohne jegliche Unterstützer oder Ankerpunkte vollkommen auf sich allein gestellt waren“ (Sievers, 2018, S. 39).

5 Soziale Netzwerke im Übergang aus der Heimerziehung

„Allein zu sein, davor habe ich am meisten Angst“ – ‚Wen habe ich denn nach meinem Auszug noch?‘ ‚Zu wem kann ich gehen, wenn es mir schlecht geht?‘ ‚Welche Menschen sind – auch nach der Wohngruppe – wichtig und für mich da?‘ sind Fragen, die im Leaving Care eine wichtige Rolle für die jungen Menschen spielen können. Im Folgenden werden nach einer Beschreibung des Untersuchungsdesigns Einblicke in einige Ergebnisse aus einem Projekt herausgestellt, in dem ‚Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung‘ im Mittelpunkt standen (Theile, 2020). Die Forschungsfragen, die in der abgeschlossenen Dissertation bearbeitet wurden, waren:

- Wie sehen die Sozialen Netzwerke zur Zeit der Heimunterbringung und nach dem Auszug aus? Welche Struktur, Qualität, Funktionen und Normen haben diese?
- Wie verändern sich Soziale Netzwerkbeziehungen von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung?

Im Fokus der Untersuchung standen die Erlebensperspektive und Wahrnehmungen junger Menschen. So wurden mit sechs jungen Menschen im Alter zwischen 17 und 20 Jahren, die in verschiedenen Formen der Heimerziehung lebten, vor und etwa sechs bis acht Monate nach ihrem Auszug aus der Heimerziehung Interviews geführt. Methodisch wurden qualitative Methoden trianguliert. Als eine „Unterstützung von qualitativen Interviews zu Sozialbeziehungen“ wurden u.a. egozentrierte Netzwerkkarten gemeinsam mit den jungen Menschen erstellt (Fuhse, 2018, S. 143). So hält z.B. auch Hollstein (2010) fest, dass qualitative Forschungsmethoden eine Bereicherung für die Netzwerkforschung darstellen, da diese – bezugnehmend auf den theoretischen Teil dieses Beitrages – „Rückschlüsse auf die Handlungskontexte, Bedeutungszusammenhänge, und Sinnbezüge der jeweiligen Äußerung zulassen“ (S. 460). So wurden bei dem ersten Treffen – zum Zeitpunkt der Hei-

merziehung – ein narratives Interview geführt, ein Zeitstrahl über die Lebensgeschichte sowie eine egozentrierte Netzwerkkarte – aufgeteilt in die Sektoren ‚Familie‘, ‚Freunde‘, ‚Schule/Beruf‘ und ‚professionelle Helfer*innen‘ – mit der Software ‚EasyNWK‘ (Pantucek, 2012) erstellt. Bei dem zweiten Treffen – sechs bis acht Monate nach dem Auszug aus der Heimerziehung und in der Wohnung des jungen Menschen – wurde ein narratives Interview zum Erleben des Übergangs geführt sowie eine weitere Netzwerkkarte angefertigt. Die egozentrierten Netzwerkkarten dienten im Forschungsprozess besonders der Visualisierung, Strukturierung und weiteren Erzählgenerierung (Fuhse, 2018; Straus, 2010). Hierdurch wurden weitere Narrationen angeregt und die Netzwerkkarten konnten als zentrale Bestandteile und als eine Art ‚Ordnungssystem‘ der Sozialen Beziehungen im Gespräch und bei der späteren Auswertung gesehen werden. So kann die Netzwerkkarte auch als eine gute kooperative – dialogische – Forschungsmethode angesehen werden. In solch einer Prozessorientierung und einer Verknüpfung zwischen retro- und prospektiver Perspektive konnten die Wahrnehmungen und Sichtweisen der jungen Menschen – bei einem Anknüpfen an deren „natürliche[n], alltägliche[n] Lebenssituation“ (Mayring, 1999, S. 12) – herausgearbeitet werden. In der qualitativen (Netzwerk-) Forschung gibt es nicht *die* eine Auswertungsmethode. So halten z.B. auch Herz, Peters und Truschkat (2015) fest, dass „Studien, die sich eines qualitativen Zugangs zur Erhebung von sozialen Netzwerken bedienen, immer noch vor der Herausforderung [stehen], ein konkretes methodisches Vorgehen zur Analyse der Daten zu entwerfen“ (S. 6). Vom Einzelfall ausgehend wurde sich im Rahmen der Auswertung in dieser Untersuchung an dem themenzentriert-komparativen Auswertungsverfahren nach Lenz (1986) und einer Modifikation von Wolf (1999) orientiert. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und detailliert transkribiert. Nach und nach wurden die fünf Auswertungsschritte des themenzentriert-komparativen Auswertungsverfahrens am Einzelfall sowie pro Erhebungszeitpunkt – vor und nach dem Auszug aus der Heimerziehung – bearbeitet und dann zusammengeführt, sodass Veränderungen in den Sozialen Netzwerken herausgearbeitet werden konnten: (1) Kontrolle der Wortprotokolle, (2) Identifizieren von Themenkomplexen, (3) Themenanalyse. Interviewpassagen wurden Themenkomplexen inklusiv zugeordnet und analysiert. Eingebettet in die Lebensgeschichte und in das Erleben des Übergangs waren Themenkomplexe im Bereich der Sozialen Netzwerke: Familie, Freunde/Bekannte, Schule/Beruf, Professionelle Helfer*innen; hierbei wurden dann Strukturen, Qualitäten und Funktionen sowie Normen in bzw. von Sozialen Netzwerken herausgearbeitet und analysiert. Im Mittelpunkt der Analyse dieser Untersuchung standen so die Erzählungen der Interviewpartner*innen; hierbei wurden die Netzwerkkarte und der Zeitstrahl als „Dialog“ zwischen abgebildeter Struktur und der Beschreibung im Text“ (Straus, 2010, S. 534) in die Auswertung miteinbezogen, ergänzt und verglichen. Die Auswertung der einzelnen Themenkomplexe der Einzelfallanalysen wurden dann zusammenfassend dargestellt. Die Einzelfallanalysen wurden in der weiteren Auswertung miteinander in Verbindung gebracht und Unterschiede und Gemeinsamkeiten – (4) Grundmuster – in den Themenkomplexen herausgearbeitet. Auf Grundlage der Analyse und der vorfindbaren Kombinationen von Grundmustern (Lenz, 1986, S. 148-149) war es dann möglich, ein Modell sowie eine Typologie zu Veränderungen der Sozialen Netzwerke im Übergang aus der Heimerziehung zu entwickeln (5). Mit Hilfe des methodischen Designs konnten so insgesamt die Bedeutung und Veränderungen der Sozialen Netzwerke ganzheitlich – eingebettet in die Lebensgeschichte und in das Erleben des Übergangs – prozesshaft herausgearbeitet und analysiert werden.

Es werden im Folgenden Einblicke in Ergebnisse zu Sozialen Netzwerken von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aufgezeigt; hierbei wird sich auf drei Themenbereiche fokussiert:

Bei den befragten Jugendlichen existierten kaum langjährig-tragfähige, kontinuierlich positive Beziehungen über den Lebenslauf hinweg.

Die Biographien der jungen Menschen waren brüchig und von Umzügen, Diskontinuitäten, z.T. von Konflikten und Gewalterfahrungen geprägt, was mitunter deutliche Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen hatte (z.B. Abbrüche). Die jungen Menschen machten besonders in den Bereichen ‚Familie‘, ‚Freunde‘ und ‚professionelle Helfer*innen‘ wichtige Menschen aus:

Die familiären Beziehungen – besonders die zu Eltern – waren mitunter sehr belastet. Während die Kontakte zu Müttern bei den befragten jungen Menschen im Laufe des Lebens nie komplett abgebrochen waren, waren die leiblichen Väter unbekannt oder die Beziehungen zu den leiblichen Vätern waren deutlich distanzierter oder sind abgebrochen. So berichtet z.B. die 19-jährige Jessica (Name anonymisiert), die mit 14 Jahren in eine Wohngruppe gezogen ist:

„mein leiblichen Vater kannte ich gar nicht [...] wo ich 15 war äh habe ich gesagt ich will den mal kennenlernen und dann haben wir [Jessica + BetreuerInnen] halt geguckt und so und dann wurd mir das endlich mal ermöglicht“ (Theile, 2020, S. 197)

Besonders wichtige Menschen im familiären Bereich waren auch – falls vorhanden – Geschwister, die sich u.a. in schwierigen Situationen unterstützten, vertrauten und zusammenhielten; hier wird – wie in weiteren Studien – die Bedeutung von Geschwisterbeziehungen von den Jugendlichen sehr hervorgehoben. Wenn Kontakt zu weiterer Verwandtschaft bestand – oftmals mütterlicherseits – konnten auch Großeltern, Tanten und Onkel eine Ressource darstellen.

Wenn es vereinzelt Freund*innen oder auch einen Freundeskreis gab, war ihnen allesamt gemeinsam, dass diese – besonders bei bereits gemeinsam erlebten Übergängen im Lebenslauf – zentrale Vertrauenspersonen und Unterstützer*innen der Jugendlichen – z.T. mit familiären Funktionen – waren. Allerdings gab es in der Untersuchung auch Jugendliche, die keinen Freundeskreis hatten. So hält Jessica sowohl vor als auch nach ihrem Auszug aus der Heimerziehung in Bezug auf Freundschaften fest: „Nö hab ich nicht wirklich was mal schreibt man sich mal nicht man sieht sich vielleicht mal mehr auch nicht“ (Theile, 2020, S. 221). Von festen Freundschaften innerhalb der Heimerziehung unter den Bewohner*innen und auch über die Zeit der Fremdunterbringung hinaus wurde in der Untersuchung kaum berichtet.

Die Beziehungen zu Professionellen der Heimerziehung haben für einige Jugendliche eine zentrale Bedeutung; die Wohngruppen sind für manche Jugendliche – so wie es Jessica festhält – ein „Zuhause“. Erzieher*innen – besonders Bezugsbetreuer*innen – sind hier für manche Jugendlichen *die* zentralsten Vertrauens- und Ansprechpersonen. Jessica beschreibt beispielhaft rückblickend Merkmale der Beziehung zu ihrer Erzieherin:

„Sie [Amelie] [...] war gut für mich da die hat mich auch getröstet wo David mit mir Schluss gemacht hat und so und ähm mit der konnte man auch viel machen und so auch reden fand ich schön die war auch gerne so lass mal Mensch ärgere [dich] nicht spielen oder so versuchen auch immer dass man mit den Jugendlichen was macht und so“ (Theile, 2020, S. 230)

Zur Zeit der Heimerziehung haben die Beziehungen zu den Fachkräften insgesamt zentrale, verschiedene und vielfältige Funktionen und Qualitäten. So sind diese Erzieher*innen, Betreuer*innen, Gesprächspartner*innen, Tröster*innen, Mitspieler*innen, Freizeitgestalter*innen, Nachhilfelerhrer*innen, Unterstützer*innen bei der Verselbstständigung und bei der Bewältigung von Problemen, Frisör*innen, Vertraute, Alltagsgestalter*innen, Helfer*innen beim Umzug und bei organisatorischen Angelegenheiten. Deutlich wird die zeitliche Befristung dieser Beziehungen. So wurden auch institutionelle Beziehungsmerkmale deutlich, wie Dienstplanung, eine nicht durchgehende Erreichbarkeit, Arbeitsbeziehung, Fluktuationen, Urlaub, etc. Mitarbeiter*innen der Jugendämter wurden zwar u.a. als die – z.T. mächtigen – (Mit-)Entscheider*innen für die Hilfebeendigung gesehen, spielten aber dennoch für die Jugendlichen im Alltag keine große Rolle.

Die Angst vor dem Alleinsein stellte für die Jugendlichen eine zentrale Belastung im Übergang aus der Heimerziehung dar.

In den Interviews wurde deutlich, dass das Thema des Alleinseins – wie in dem Zitat im Titel schon deutlich wurde – mitunter ein großes Thema im Übergang darstellen kann. Auch in dem folgenden Zitat von Jessica wird dies exemplarisch deutlich:

„eigene Wohnung war für mich aber natürlich erstmal nen Schock weil ich bin immer eine die will halt nicht so ganz alleine sein wenn ich irgendwie in ner eigenen Wohnung bin dann fühle ich mich echt allein weil hier [Verselbstständigungsbereich] hab ich ja wenigstens noch [...] Leute die ich kenne die hier in meinem Haus rumschwirren mit denen ich irgendwie noch sagen kann okay wenn du Bock hast kannst du zu mir kommen können wir ja nen bisschen quatschen Fernseh gucken was auch immer oder ähm oder ich geh hoch zu den Erziehern und sprech mit denen dann hab ich trotzdem noch Leute die irgendwie noch für mich da sind so in der Nähe wenn ich jetzt aber dann in meine eigene Wohnung gehe bin ich dann immer so mh jetzt bin ich aber vollkommen allein“ (Theile, 2020, S. 199)

Wenn zur Zeit der Heimunterbringung der Fokus – ausschließlich – auf den Beziehungen in der Heimerziehung lag, war das Soziale Netzwerk im Übergang recht instabil. Viele Netzwerkpersonen fielen im Übergang weg. Wurde während der Zeit der Heimerziehung kein stabiles Netzwerk mit Personen außerhalb der Institution – etwa Freundeskreis, familiäre Beziehungen – (wieder)aufgebaut, war die Angst vor dem Alleinsein umso größer. Es entstand so – auch vor dem Hintergrund der genannten möglichen vielfältigen Funktionen und Qualitäten der Beziehungen – eine gewisse Abhängigkeit zu den Professionellen in der Heimerziehung. Die Gefahr einer Isolation und Exklusion nach dem Auszug wurde deutlich erhöht und realer.

Die Größe der Sozialen Netzwerke der befragten Jugendlichen war sowohl vor als auch nach dem Auszug aus der Heimerziehung klein bis sehr klein. Bei den befragten Jugendlichen hat sich das Netzwerk verkleinert.

Im Übergang fielen zahlreiche Beziehungen weg, manche Beziehungen veränderten sich, manche kamen hinzu. Die Größe der Netzwerke zur Zeit der Heimerziehung lag zwischen 11 und 35 Personen. Im Übergang aus der Heimerziehung fand bei den interviewten Jugendlichen eine z.T. deutliche Reduzierung des Netzwerkes auf 4 bis 14 Menschen statt. Neben der quantitativen Reduzierung sind – wie bei der Darstellung des Untersuchungsdesigns beschrieben – in dieser Untersuchung besonders die qualitativen Merkmale von besonderer Bedeutung. Jessica unterstreicht die Bedeutung des Themas Soziale Netzwer-

ke: „da denkst du dir dann auch so mh toll auf der einen Seite hast du jetzt deine eigene Wohnung freust dich so yeah und dann so mh bist aber jetzt voll alone“ (Theile, 2020, S. 200). Mit Auszug aus der Heimerziehung fiel der Großteil der Beziehungen zu Professionellen Helfer*innen weg. Dies scheint mit Auszug aus der Heimerziehung zwar ein ‚geplanter und vorhersehbarer Wegfall‘ der Beziehungen zu Professionellen Helfer*innen zu sein – auf jeden Fall der ‚Arbeitsbeziehungen‘ – allerdings bleiben die Betreuer*innen z.T. emotional sehr wichtig. Vereinzelt professionelle Beziehungen konnten auch nach dem Auszug und der Beendigung der Kinder- und Jugendhilfe eine Bedeutung für die Jugendlichen haben – auch dann ohne rechtliche Grundlage. Nicht auszuschließen ist es, dass sich Netzwerke von Care Leavern im Übergang aber auch erweitern; dies war in dieser Untersuchung aber nicht der Fall. Deutlich in der Studie wurde auch, dass die familiären und, falls vorhanden, freundschaftlichen Beziehungen im Leaving Care z.T. deutlich wichtiger wurden. Die Bedeutung von Familien auch nach der Heimerziehung wurde in der Studie unterstrichen, sodass Soziale Netzwerke im Übergang mitunter familiärer wurden. Eltern, besonders Mütter, Geschwister, Tanten, Onkel, Oma und Opa konnten – wie oben erwähnt – auch hier als eine Ressource herausgestellt werden. Es wurde u.a. eine normative Bedeutung aus Perspektive der jungen Menschen sowohl zur Zeit der Heimunterbringung als auch darüber hinaus sichtbar: ‚Familie bleibt Familie‘: In diese Beziehungen – auch bei Übergriffen, Rückschlägen, Verletzungen und Enttäuschungen – wird viel Zeit und Energie aufgewendet, um diese (wieder)aufzubauen, zu pflegen und zu erhalten.

6 Diskussion und Ausblick

Auch wenn in diesem Beitrag nur einzelne Ergebnisse z.T. gerafft vorgestellt werden können, wird die Bedeutung Sozialer Netzwerke im Allgemeinen und im Leaving Care im Besonderen deutlich. Auf Grundlage der Fallanalysen wurden dann in der Untersuchung – wie bei der Darstellung der Auswertungsmethode angemerkt – ein theoretisches Interdependenzmodell – hier zeigt sich die Verbindung zwischen Sozialen Netzwerken und Elias‘ Figurationsansatz – sowie eine Typologie zur Veränderung von Sozialen Netzwerken im Übergang aus der Heimerziehung entwickelt.

Netzwerkarbeit – auch der Aufbau von tragfähigen Beziehungen außerhalb der Wohngruppe und über die Zeit der Unterbringung hinaus – kann weitere Ressourcen und Chancen für die jungen Menschen eröffnen und ermöglichen. So schlagen auch Sievers, Thomas und Zeller (2015) mit Verweis auf ein englisches Wortspiel vor – „from dependency to independency“ zu „from dependency to interdependency“ – „dass man sich für die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs ins Erwachsenenleben von der Idee einer ‚Entlassung in die Selbstständigkeit‘ lösen und den ‚erfolgreichen‘ Übergang ins Erwachsenenleben vielmehr als einen ‚Übergang im Kontext von sozialen Beziehungen‘ denken müsse“ (S. 167). Dies beinhaltet sowohl informelle Beziehungen, z.B. familiäre und freundschaftliche Beziehungen, als auch formale Netzwerke, wie Beratungsstellen, Vereine, etc. Verschiedene Initiativen und Selbstorganisationen von und mit Care Leavern in den letzten Jahren unterstreichen zum einen die Bedeutung von Sozialen Netzwerken im Übergang und zum anderen tragen diese gleichzeitig zu einer besseren Vernetzung bei.

Die Beachtung der Sozialen Netzwerke muss als ein zentraler Bestandteil der Heimerziehung und der Hilfeplanung – in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit im Gesamten

und dementsprechend bereits auch bei Hilfen vor der stationären Kinder- und Jugendhilfe (z.B. bei Beratungen, ambulanten Hilfen, etc.) – gesehen werden; die Berücksichtigung von Netzwerkarbeit in und die Erarbeitung von Konzepten ist notwendig. Dies sollte sich auf den Hilfebeginn, -verlauf und auf die Beendigung der Hilfe beziehen. So könnten etwa (bereits) zu Beginn einer stationären Hilfe und dann im weiteren Verlauf folgende Fragen – z.B. auch mithilfe einer Netzwerkkarte – Beachtung finden: Welche Beziehungen können aufrechterhalten werden? Welche Beziehungen sind besonders wichtig? Welche Beziehungen stellen eine Ressource oder aber auch eine Belastung² dar? Die Bedeutung einer konzeptionellen Verankerung von Sozialen Netzwerken in Übergangskonzepten heben auch Nüsken und Lukasczyk (2019) hervor.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen des Weiteren – wie auch andere Studien – auf die Bedeutung einer ganzheitlichen Familienarbeit sowie auf die mögliche Relevanz familiärer Beziehungen nach der Heimerziehung hin. Hervorzuheben ist hierbei zum einen die hohe Bedeutung von Müttern, Geschwistern und weiteren Verwandten auf der einen sowie zum anderen die vergleichsweise geringe Bedeutung von Vätern auf der anderen Seite (Huber, 2019; Sabla, 2009). Sind Väter (vielleicht immer noch) eine vernachlässigte Ressource in den Erziehungshilfen? Des Weiteren ist die Frage ‚Welche Freundschaften können erhalten und aufgebaut werden?‘ – auch ggf. unter den Mitbewohner*innen selbst – zentral. Auch die Bedeutung der Professionellen in der Heimerziehung wird deutlich. Die Untersuchung unterstreicht somit zum einen insgesamt die Bedeutung von gelingender Beziehungsarbeit zwischen Jugendlichen und Fachkräften – eben ‚Soziale Arbeit als Beziehungsprofession‘ (Gahleitner, 2017) – zum anderen wird aber auch die Frage nach einer Beziehungsgestaltung und/oder Ablösung bei Beendigung der Hilfe deutlich (– Muss eigentlich mit Hilfebeendigung auch ein Beziehungsabbruch erfolgen?). So hält auch Thomas (2017) fest, dass „[d]em Fokus auf den Beziehungsaufbau zu Beginn einer Hilfe [...] kein vergleichbarer fachlicher Diskurs über die Situation des Hilfesuchenden und die Gestaltung von Ablöseprozessen aus pädagogischen Beziehungen [...] gegenüber“ (S. 147) steht.

Die Vernachlässigung der Perspektive auf Soziale Netzwerke von jungen Menschen in der Hilfe würde eine soziale Exklusion und Isolation befördern sowie eine selbstbestimmte Teilhabe und positive Entwicklungen des jungen Menschen erschweren, blockieren oder auch verhindern. Umso wichtiger ist es, eine Netzwerkorientierung und -arbeit – reflektiert (Winkler, 2013) und im Sinne des Empowerments (Schönig & Motzke, 2016) – in Praxis, Forschung und Politik zu beachten und weiter voranzutreiben (siehe auch Zukunftsforum Heimerziehung, 2019).

Anmerkungen

- 1 Für ausführliche Definitionen zu Sozialen Netzwerken sei auf folgende Publikationen verwiesen: Fischer & Kosellek, 2013; Fuhse, 2018; Hollstein & Straus, 2006; Theile, 2020.
- 2 Soziale Netzwerke oder auch manche Handlungen von Netzwerkmitgliedern können natürlich – um nicht nur ein einseitiges Bild aufzuzeigen – auch eine Belastung darstellen und/oder nicht förderlich und/oder immer (durchweg) positiv sein, z.B. Konflikte, Grenzüberschreitungen, usw.

Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2014). *Junge Volljährige nach der stationären Hilfe zur Erziehung. Leaving Care als eine dringende fach- und sozialpolitische Herausforderung in Deutschland. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter: https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Care_Leaver.pdf [4. Oktober 2020].
- Antonucci, Toni C. (2001). Social Relations: An Examination of Social Networks, Social Support, and Sense of Control. In James E. Birren & K. Warner Schaie (Eds.), *Handbook of the Psychology of Aging* (pp. 427-453). San Diego: Academic Press.
- Böhnisch, Lothar (2017). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl & Schröer, Wolfgang (2009). *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Domann, Sophie (2020). *Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ehlke, Carolin (2020). *Care Leaver aus Pflegefamilien. Die Bewältigung des Übergangs aus der Vollzeitpflege in ein eigenverantwortliches Leben aus Sicht der jungen Menschen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Elder, Glen (1998). The Life Course and Human Development. In Richard Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical Models of Human development* (pp. 939-991). New York: Wiley and Sons.
- Elias, Norbert (2006). *Was ist Soziologie?* Amsterdam: Suhrkamp.
- Eurostat (2020). *Geschätztes durchschnittliches Alter junger Menschen, die das Elternhaus verlassen*. Verfügbar unter: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=yth_demo_030&lang=de [02. Oktober 2020].
- Faltermeier, Josef (2019). *Eltern Pflegefamilie Heim. Partnerschaften zum Wohle des Kindes*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Filipp, Sigrun-Heide & Aymanns, Peter (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fischer, Jörg & Kosellek, Tobias (2013). *Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Freigang, Werner (1986). *Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim*. Weinheim, München: Juventa.
- Frimpong-Manso, Kwabena (2017). The social support networks of care leavers from a children's village in Ghana: formal and informal supports. *Child and Family Social Work*, 22, 195-202.
- Fuhse, Jan Arendt (2018). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2011). *Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen*. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gies, Martin, Hansbauer, Peter, Knuth, Nicole, Kriener, Martina & Stork, Remi (2016). *Mitbestimmen, mitgestalten: Elternpartizipation in der Heimerziehung*. Hannover: Schöneworth Verlag.
- Herz, Andreas, Peters, Luisa & Truschkat, Inga (2015). How to do qualitative strukturale Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150190> [10. März 2021].
- Hiles, Dominic, Moss, Duncan, Wright, John & Dallos, Rudi (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35 (12), 2059-2071.
- Höjer, Ingrid & Sjöblom, Yvonne (2014). Voices of 65 young people leaving care in Sweden: 'There is so much I need to know!'. *Australian Social Work*, 67 (1), 71-87.
- Hollstein, Betina (2010). Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs. In Christian Stegbauer & Roger Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 459-470). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

- Hollstein, Betina & Straus, Florian (2006). *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Huber, Johannes (2019). „Vater, wo bist Du?“. *Eine interdisziplinäre Spurensuche zum relationalen Phänomen väterlicher An- und Abwesenheit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1999). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Königter, Stefan (2009). *Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Königter, Stefan, Schröer, Wolfgang & Zeller, Maren (2012). Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (3), 261-276.
- Kupfer, Annett & Nestmann, Frank (2016). Netzwerkindervention und soziale Unterstützungsforschung. In Frank Früchtel, Mischa Straßner & Christian Schwarzloos (Hrsg.), *Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen* (S. 95-110). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lambers, Helmut (1996). *Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht*. Münster: Votum Verlag.
- Lenz, Albert & Wiegand-Grefe, Silke (2017). *Kinder psychisch kranker Eltern*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lenz, Karl (1986). *Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Mangold, Katharina & Schröer, Wolfgang (2014). Ambivalente Bildung: Prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in. Das Beispiel: Studierende mit Erziehungshilfeferfahrung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (4), 433-447.
- Marion, Élodie, Paulsen, Veronika & Goyette, Martin (2017). Relationships Matter: Understanding the Role and Impact of Social Networks at the Edge of Transition to Adulthood from Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34 (6), 573-582.
- Mayring, Philipp (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Melkman, Eran P. & Benbenishty, Rami (2018). Social support networks of care leavers: Mediating between childhood adversity and adult functioning. *Children and Youth Services Review*, 86, 176-187.
- Mewes, Jan (2010). *Ungleiche Netzwerke – vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Moos, Marion & Schmutz, Elisabeth (2006). *Familienaktivierende Heimerziehung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Neue Formen Familienaktivierender Heimerziehung in Rheinland-Pfalz“*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung (ism) e.V.
- Nestmann, Frank & Wehner, Karin (2008). Soziale Netzwerke von Kindern und Jugendlichen. In Frank Nestmann, Julia Günther, Steve Stiehler, Karin Wehner & Jillian Werner (Hrsg.), *Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim* (S. 11-40). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Nestmann, Frank, Günther, Julia, Stiehler, Steve, Wehner, Karin & Werner, Jillian (Hrsg.) (2008). *Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Nüsken, Dirk & Lukasczyk, Peter (2019). *Hilfe zur Selbständigkeit – gelingende Übergänge gestalten. Abschlussbericht des Modellprojektes*. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.
- Pantucek, Peter (2012). *Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Peters, Ulla & Zeller, Maren (2020). Leaving Care und Agency. Internationale Forschungszugänge, Konzepte und Erkenntnisse. In Sabrina Göbel, Ute Karl, Marei Lunz, Ulla Peters & Maren Zeller (Hrsg.), *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen* (S. 32-49). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Petri, Corinna, Radix, Tina & Wolf, Klaus (2012). *Ressourcen, Belastungen und pädagogisches Handeln in der stationären Betreuung von Geschwisterkindern*. München: SOS-Kinderdorf e.V. Eigenverlag.
- Reimer, Daniela & Petri, Corinna (2017). *Wie gut entwickeln sich Pflegekinder? Eine Longitudinalstudie*. Siegen: Universitätsverlag.

- Ridge, Tess & Millar, Jane (2000). Excluding Children: Autonomy, Friendship and the Experience of the Care System. *Social Policy and Administration*, 34 (2), 160-175.
- Röhrle, Bernd, Sommer, Gert & Nestmann, Frank (Hrsg.) (1998). *Netzwerkintervention*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Sabla, Kim-Patrick (2009). *Vaterschaft und Erziehungshilfen. Lebensweltliche Perspektiven und Aspekte einer gelingenden Kooperation*. Weinheim, München: Juventa.
- Schönig, Werner & Motzke, Katharina (2016). *Netzwerkorientierung in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schrappner, Christian & Hinterwälder, Michaela (2019). *Geschwister im Blick. Mit komplexen Beziehungen umgehen*. München: SOS-Kinderdorf Eigenverlag.
- Schröer, Wolfgang (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 64-79). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, Wolfgang (2016). Jugend. In Wolfgang Schröer, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 82-100). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, Wolfgang, Stauber, Barbara, Walther, Andreas, Böhnisch, Lothar & Lenz, Karl (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Siebold, Susanne (2016). Peers von Kindern und Jugendlichen in Heimen. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicole Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 439-454). Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sievers, Britta (2018). *Erste Ergebnisse der Projektarbeit und Befragung von Care Leavern in der Jugend- und Wohnungslosenhilfe in Karlsruhe. Projekt „Gut begleitet ins Erwachsenenleben“ Übergangmanagement in und nach stationären Hilfen Entwicklung und Transfer*. Karlsruhe: IGfH & Stiftung Universität Hildesheim.
- Sievers, Britta, Thomas, Severine & Zeller, Maren (2015). *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen*. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Stegbauer, Christian (2017). Interdisziplinäre Netzwerkforschung. Symposium: Was ist Netzwerkforschung? *Soziologie*, 46 (1), 17-22.
- Stegbauer, Christian & Häußling, Roger (Hrsg.) (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Stein, Mike (2008). Resilience and Young People Leaving Care. *Child Care in Practice*, 14 (1), 35-44.
- Sting, Stephan (2014). Geschwisterbeziehungen bei außerhalb der Herkunftsfamilie lebenden Kindern und Jugendlichen. In Karin Bock, Annett Kupfer, Romy Simon, Kathy Weinhold & Sandra Wesenberg (Hrsg.), *Beratung und soziale Beziehungen* (S. 196-206). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sting, Stephan, Groinig, Maria, Hagleitner, Wolfgang & Maran, Thomas (2018). *Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“*. Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821. Klagenfurt: Eigenverlag.
- Straus, Florian (2010). Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In Christian Stegbauer & Roger Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 527-538). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Straus, Florian, Höfer, Renate, Wernberger, Angela & Heiland, Silke (2011). Vertrauen in sozialen Netzwerken – am Beispiel von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen. In Sandra Tiefel & Maren Zeller (Hrsg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit* (S. 69-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sulimani-Aidan, Yafit (2020). Social networks during the transition to adulthood from the perspective of Israeli care leavers and their social workers. *Children and Youth Services Review*, 115. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740920303522?via%3Dihub> [20. Februar 2022].
- Tabel, Agathe (2020). *Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik*. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Theile, Manuel (2015). *Soziale Netzwerkbeziehungen als Ressource. Soziale Beziehungen im Lebenslauf von Jugendlichen in der Heimerziehung*. Siegen: Universitätsverlag.
- Theile, Manuel (2020). *Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Thiersch, Hans (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, München: Juventa.
- Thomas, Severine (2017). ...und dann ist Schluss? Zur Transformation sozialer Beziehungen im Übergang von stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben. *Forum Erziehungshilfen*, 23 (3), 147-150.
- Tornow, Harald, Ziegler, Holger & Sewing, Julia (2012). *Abbrüche in den stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt – Analysen und Empfehlungen*. Hannover: Schöneworth Verlag.
- Wade, Jim (2008). The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care. *The British Journal of Social Work*, 38 (1), 39-54.
- Wiesner, Reinhard (2006). *SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe*. München: Beck.
- Winkler, Michael (2013). Netzwerke(n) in der Sozialen Arbeit. Vermutlich eine Polemik, zumindest aber der Verweis auf eine Dialektik. In Jörg Fischer & Tobias Kosellek (Hrsg.), *Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen* (S. 18-43). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolf, Klaus (1999). *Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*. Münster: Votum Verlag.
- Wolf, Klaus (2012). *Sozialpädagogische Interventionen in Familien*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolf, Klaus (Hrsg.) (2015). *Sozialpädagogische Pflegekinderforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Wolf, Klaus (2020). Inobhutnahme als Organisation und sozialpädagogische Gestaltung von Übergängen. In Fachgruppe Inobhutnahme (Hrsg.), *Handbuch Inobhutnahme. Grundlagen – Praxis und Methoden – Spannungsfelder* (S. 85-102). Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2019). *Impulspapier „Inklusive Heimerziehung*. Verfügbar unter: https://zukunftsforum-heimerziehung.de/wp-content/uploads/2019/12/Impulspapier_Inklusive-Heimerziehung_Zukunftsforum-Heimerziehung.pdf [4. Oktober 2020].
- Zwicker-Pelzer, Renate (2019). Netzwerkansatz und Systemik – ein Mensch ist selten allein. *SI:SO*, 24 (1), 12-19.

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-

schreiten von disparaten und getrennten Bildungsorten (Coelen & Otto, 2011), die jedoch ihre Eigenheiten beibehalten sollten (Coelen, 2006). Nicht die Leistung einer Organisation (Schule, Jugendbildung, Erziehungshilfe) steht im Vordergrund, sondern die aufeinander bezogene und subjektorientierte soziale Infrastruktur im Sozialraum (Bildungslandschaft) insgesamt kann individuelle Bildungsprozesse ermöglichen.

3 Kritik am Konzept der Ganztagsbildung

Die Grenzen des Diskurses um Ganztagsbildung sind auf unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet worden. Es wird darauf verwiesen, dass die Transformationsprozesse (s. hierzu u.a. Reh et al., 2015) im Kontext Ganztage ausgeblendet werden. Argumentiert wird, dass die strikte Trennung der Institutionen Schule und Jugendhilfe praktisch so nicht besteht und beide Bildungsinstitutionen sich wechselseitig beeinflussen. Plädiert wird stattdessen für eine Rückbesinnung auf ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis im Kontext Schule (Sauerwein et al., 2019). Auch die Idee der Bildungslandschaften, die eng mit dem Konzept der Ganztagsbildung verbunden ist, scheint in ihrer Umsetzung der Idee nicht folgen zu können. Zugleich können Bildungslandschaften als bildungspolitische Vorgabe gesehen werden, die ohne Zweifel mit positiven Intentionen verbunden ist, jedoch Gegebenheiten vor Ort in der praktischen Umsetzung nicht immer hinreichend berücksichtigt (Gumz, 2019).

Trotz der propagierten Subjektorientierung von Ganztagsbildung ist die Perspektive von Kindern und Jugendlichen jedoch kaum und wenn erst in den vergangenen Jahren (Deinet et al., 2018; Walther & Nentwig-Gesemann, 2021) als Gegenstand von Forschung und im Diskurs um Ganztagsbildung vertreten.¹ Ganztagsbildung als Konzept wird noch zu stark von den institutionellen Gegebenheiten des Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe gedacht. Auch wenn Ganztagsbildung scheinbar ihren Ausgangspunkt bei den Subjekten hat, so ist das Konzept nicht konsequent von den Adressat_innen der Bildungssettings gedacht.

Mit Anleihen aus der Adressat_innen- bzw. Nutzer_innenforschung wird erstens eine subjektorientierte Ganztagsbildung skizziert, die das Verhältnis von jungen Menschen in institutionalisierten ganztägigen Bildungssettings relational fasst. Institutionelle Bildungsarrangements müssen sich ausschließlich daran messen lassen, welche subjektiven Formen von Bildung sie ermöglichen. Eine solche Perspektive geht nicht von dualen Sphären der beiden Systeme von Schule auf der einen und Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite aus, ist aber gleichzeitig nicht für institutionelle Adressierungen blind.

Dies schließt zweitens an aktuelle Diskussionen der Neuen Kindheitsforschung und der Jugendforschung an. Ganztägige Bildungssettings können im Licht der Neuen Kindheitsforschung betrachtet werden: Während der Akteurstatus in der Kindheits- und Jugendforschung immer größere Bedeutung hat, ist die Ganztagsbildung immer noch weitgehend von „Erwachsenen“ gemacht und verbürgt. Die empirische Skandalisierung der Tatsache, dass Ganztagsbildung noch weitgehend „ohne Jugend“ stattfindet (BMFSFJ, 2017) hat wenig verändert.

Drittens ist das Konzept der Ganztagsbildung normativ nicht klar genug gegen aktuelle Entwicklungen einer Reduktion von formaler, non-formaler und auch informeller Bildung auf reinen Kompetenzerwerb und Employability positioniert. Die bildungspoliti-

schen Zielsetzungen ganztägiger Bildung diffundieren nahezu in alle Richtungen. Eine gesellschaftliche Debatte, was eigentlich das Ziel dieser größten bildungspolitischen Reform ist, bleibt weitgehend aus.

4 Relationale Perspektiven auf Kinder und Jugendliche in der Ganztagschule

Ganztagsbildung als Konzept, so unsere These, verbleibt trotz anderen Beteuerungen letztlich noch in einer institutionellen Logik verhaftet, die mehr und mehr brüchig wird. In der Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe werden wechselseitige Transformationsprozesse beobachtet. Unter dem Label von „Betreuung“ sind nicht nur in Schulen, sondern darüber hinaus vielfältige Angebote entstanden (Oktay et al., 2020). Nicht nur für die Nutzer_innen der Angebote selbst, sondern auch für Eltern und Expert_innen ist die institutionelle Zuordnung der Angebote nicht immer eindeutig (Markert, 2021). Die klassische Zuschreibung der Angebote zu Schule oder Hort funktioniert nicht mehr und hybride Orte entstehen. In „Making places“ resümiert Bollig (2018) aus einer ethnografischen Perspektive diesen Prozess der Herstellung von Betreuung im Kindesalter. Ganztagsbildung lässt sich zunehmend weniger entlang der institutionellen Zuschreibung bestimmen. Für den sozialpädagogischen Diskurs bedeutet dies nicht nur eine Abgrenzung gegenüber Schule, sondern vor allem eine Positionierung von unterschiedlichen, auch deprofessionalisierten Angeboten jenseits von Schule und Kinder- und Jugendhilfe (zum Thema der Laisierung Idel, 2021).

Aber auch innerhalb von Schule entstehen zunehmend „Zwischen-Räume“. So werden sozialpädagogische Angebote unter dem Dach von Schule angeboten und gleichzeitig auch verändert. Dieser Prozess wird von unterschiedlicher Seite als „Scholarisierung“ (u.a. Fölling-Albers, 2000) beschrieben. Gleichzeitig scheint sich aber auch das Kerngeschäft von Schule (Unterricht) über sozialpädagogische Einflüsse zu verändern. Empirisch wie auch systematisch lässt sich die Arena der Ganztagschule meist gar nicht entlang der institutionellen Dichotomie (Schule und Kinder- und Jugendhilfe) vermessen, insbesondere nicht aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen, die oftmals nicht wissen, ob das Angebot nun in den Verantwortungsbereich der Schule oder eben der Kinder- und Jugendhilfe fällt.² Auch über die Erwachsenen, die Angebote durchführen, kann meist keine klare Zuordnung entstehen: Lehrkräfte gestalten zum Beispiel auch Freizeitangebote am Nachmittag und Sozialpädagog_innen oder Erzieher_innen Unterricht zum Thema soziales Lernen. Dies wird jedoch konzeptionell von dem Konstrukt Ganztagsbildung nicht eingeholt, wenn nach wie vor von einer Trennung zwischen Schule und Sozialpädagogik bzw. Unterricht und Nicht-Unterricht ausgegangen wird, dies empirischen Analysen vorgängig ist und somit letztlich auch die Perspektive den Gegenstand vorab bestimmt (Sauerwein et al., 2019). Zugleich weisen Hummrich und Graßhoff (2011) darauf hin, dass die Sozialpädagogisierung der Schule dazu beiträgt, dass „Handlungsbereiche, die zuvor von der Schule getrennt waren, schulisch kontrollierbar“ (Hummrich & Graßhoff, 2011, S. 25) werden. Anschließend an die Veränderung der beschriebenen Scholarisierung des Sozialpädagogischen bedeutet dies letztlich auch, dass die Ziele und Funktionen, aber auch die pädagogischen Modi extern vorgegeben werden und Bildung damit auf den zukünftigen Verwertungskontext hin betrachtet wird (Böllert, 2019).

Bereits Coelen (2002) argumentierte, dass die Qualität und der Bildungsanspruch der sozialpädagogischen Angebote nicht nur in Abgrenzung zur Schule entwickelt werden sollten. Die im Kontext von Ganztagsbildung anschließenden Diskussionen etwa um „die andere Seite der Bildung“ (Otto & Rauschenbach, 2008) oder „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium et al., 2002) fallen letztlich jedoch in dieses „alte“ Argumentationsmuster zurück. Stattdessen müsste zunächst die *eigene* Expertise aktiv herausgearbeitet werden, anstatt sich reaktiv ausschließlich als „die andere Seite der Bildung“ zu positionieren oder sich für die durch die schulische Selektionsfunktion beschädigten Subjekte verantwortlich zu fühlen (Graßhoff, 2015).

Ein Versuch der Zielbestimmung von Ganztagsbildung kann über den Begriff der Persönlichkeitsbildung beobachtet werden. Allerdings ist auch dieser Weg steinig; Öffnet er der herkömmlichen Arbeitsteilung zwischen Schule und Sozialpädagogik alle Türen. Sozialpädagogik ist für das soziale Lernen und die Persönlichkeitsbildung verantwortlich, während Schule für kognitive/ fachbezogene Bildungsansprüche den alleinigen Vertretungsanspruch behauptet. Ein kurzer Blick in die schulpädagogische Literatur genügt, um zu erläutern, dass Schule auch Funktionen der Allokation, Enkulturation und Integration übernimmt (Dreeben, 1968; Fend, 2008). Die im Konzept der Ganztagsbildung aufgemachte Dichotomie in „Schule = kognitive Bildungsprozesse“ und „Kinder- und Jugendhilfe = Persönlichkeitsbildung“ ist schlichtweg nicht zutreffend. Weder kann Schule ausschließlich unter dem Fokus des Kompetenzerwerbs von Schüler*innen gefasst werden, noch kann die Sozialpädagogik sich den Zielperspektiven eines erweiterten Bildungsverständnisses verschließen. Auch ein Blick in empirische Studien zeigt, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe etwa über die Hausaufgabenbetreuung (Rother, 2019) längst mit Aufgaben des schulischen Kompetenzerwerbs konfrontiert, aber auch in Form der Schulsozialarbeit im Unterricht involviert sind (Speck, 2020) und bei Angeboten zur Berufsberatung/ Übergang Schule und Beruf, die ins Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit fallen (Deinet & Icking, 2019) darf zumindest gefragt werden, ob hier auch eine Orientierung an Employability vorliegt.

Für die sozialpädagogische Forschung zu Ganztagsbildung kann an relationale Perspektiven der Adressat_innen- und Nutzer_innenforschung angeschlossen werden. Es braucht Forschung, die konsequent aus der Perspektive der Subjekte Ganztagsbildung erschließt, ohne von vorab feststehenden institutionellen Zuschreibungen auszugehen. Allerdings heißt das nicht, dass naiv von bestehenden Machtverhältnissen abstrahiert werden soll. Für die Sozialpädagogik wäre es risikoreich, sich in dem Verhältnis von Schule nicht mit strukturellen Abhängigkeiten auseinanderzusetzen. Eine kritische Adressat_innenforschung ist genau in diesem Spannungsfeld angesiedelt und untersucht Agency in der Vermittlung von Subjekt und Strukturperspektiven.

5 Ganztagsbildung ohne Kindheit und Jugend? Kindheits- und jugendtheoretische Reflexionen

„Jugend ermöglichen“, so fasst der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2017) die Kernaufgabe der Jugendpolitik und letztlich auch der Kinder- und Jugendhilfe. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens sollte demnach erneut dahingehend reflektiert werden, ob es die Veränderungen des Jugendalters der letzten zwei Jahrzehnte genügend be-

rücksichtigt und es sozial gerechte Strukturen des Aufwachsens für junge Menschen gestaltet. Dabei wird es auch als ein Gradmesser der Jugendpolitik angesehen, inwieweit es gelinge, Jugendlichen, die in prekären Bewältigungslagen aufwachsen, eine gleichberechtigte Jugend zu ermöglichen. Soziale Gerechtigkeit entscheidet sich folglich auch daran, ob die Institutionen im Sozial- und Bildungssystem selbst an ihren Maßstäben ausgerichtet sind. Letztlich lässt sich die Forderung, die im 15. Kinder- und Jugendbericht auf die Jugend bezogen wird, auch auf die Kindheit übertragen. Zwar stand das Kindes- mehr als das Jugendalter in den vergangenen Jahren im Vordergrund der Kinder- und Jugendpolitik, doch eine grundlegende Diskussion über die Veränderungen des Kindesalters und soziale Gerechtigkeit im Aufwachsen von Kindern ist nicht entstanden. Vielmehr wurde über Schutz, Prävention, Bildung sowie Betreuung im Kindesalter gesprochen, ohne dass Konturen einer Vorstellung von Kindheit als sozialpolitische Ermöglichungsstruktur deutlich wurden (hierzu auch Betz et al., 2020). Für die Ganztagsbildung bedeutet dies, sich neu kindheits- und jugendpolitisch zu vergewissern und ebenfalls zu fragen, welche Bilder von Kindheit und Jugend sowie Partizipation ihr zu Grunde liegen und wie sie die Bewältigungs- und Lebenslagen (Böhnisch & Schröer, 2013) von Kindern und Jugendlichen heute einschätzt. „Kindheit und Jugend ermöglichen“ bedeutet dann, Arrangements zu schaffen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur einen gelingenderen Alltag (Thiersch, 2005) gestalten können, sondern soziale Benachteiligungen in der Kindheit und Jugend auch ausgeglichen werden, sodass sie ihre Kindheit und Jugend als Ermöglichungschance (Clark & Ziegler, 2020) erleben können.

Die Qualitätsfragen sind entsprechend nicht auf die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu legen, sondern wie die Zugänge und Maßnahmen die soziale Teilhabe erweitern. Die Beweislast wird damit von der individuellen Ebene, ob die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeiten besitzen, auf die Ebene der Organisationen und sozialen Bedingungen verschoben, wie sie Zugänge für die Kinder und Jugendlichen schaffen, angesichts der subjektiven Konstellationen die sozialen Handlungsspielräume zu erweitern.

Auch Honneth (2020b) fasst die Problematik des Blicks auf Kinder bzw. Heranwachsende ähnlich zusammen. Er kritisiert, „die Tendenz, die gesamte Kindheit [...] nur noch als einen Prozess der Hervorbringung von reflexiven Fähigkeiten zu betrachten, führt [...] unweigerlich dazu, den Heranwachsenden im öffentlichen Bewusstsein keine eigenständigen, aus sich heraus wertvollen Eigenschaften mehr zuzuschreiben“ (Honneth, 2020b, S. 248). Die Phase des Heranwachsens ist als „werden“ charakterisiert, während demgegenüber das Erwachsenenalter als „sein“ beschrieben wird. Somit werden Kinder und Jugendliche nur als zukünftige Erwachsene betrachtet und die Pädagogisierung unterstützt den Prozess bei Kindern, zukünftige Fähigkeiten hervorzubringen (Clark, 2020; Honneth, 2020b). Kindheit und Jugend ist aktuell trotz aller Individualisierung der Lebensphasen ambivalent in gesteigerten Anforderungen an Kompetenzerwerb zwischen Moratorium und Transition verwoben. Nicht nur der schulische Bildungsdiskurs, sondern auch die sozialpädagogischen Diskurse um Ganztagsbildung stehen hier in einem Begründungsdruck, um zu zeigen, welche Fertigkeiten institutionelle Bildungsangebote ermöglichen. Schnell werden so sozialpädagogische Angebote im Kontrast zu Schule auch unter der „Optimierung“ von Persönlichkeitsbildung legitimiert. Insbesondere Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind im politischen Diskurs aufgefordert ihre „Wirksamkeit“ unter Beweis zu stellen, um ihr Angebot (und die Kosten) zu legitimieren. Mittlerweile kommt die Jugendarbeit dieser Forderung verstärkt nach (Liebig et al., 2020; Lindner, 2009; Thole & Sauerwein, 2020). Dies steht aber im Kontrast zu Perspektiven auf Handlungs-

ermächtigung von Kindern und Jugendlichen, wo vor allem auch ungleiche Lebens- und Bewältigungslagen auf die Möglichkeiten sozialer Teilhabe überprüft werden.

Bedeutsamer erscheint es uns die „Andere“ Seite der Bildung, also der sozialpädagogische Beitrag, in einem Gegenwartsbezug von Kindheit und Jugend zu verorten, und zugleich aber auch den (zukünftigen) Subjektstatus in den Blick zu nehmen. Die etwa von Fend (1981, 2008) herausgearbeiteten Funktionen von Schule nehmen die Heranwachsenden nicht als „Seiende“ sondern als „Werdende“ in den Blick und übernehmen somit ein Verständnis von Jugend als Phase der Transition, welches letztlich auf ein funktionales Erwachsensein ausgerichtet ist und damit eher eine sozialintegrative Perspektive aufmacht, um ein „dysfunktionales Erwachsensein im Jugendalter zu präventieren“ (Clark, 2020, S. 27). Wird hingegen die Moratoriumsperspektive betont, für die das Kriterium Autonomie konstitutiv ist (Harring & Schenk, 2018), kann der Gegenwartsbezug von Kindheit und Jugend herausgearbeitet werden. Zinnecker (2008) beschreibt die Jugendphase als Bildungsmoratorium, das die Freistellung der Jugend von Erwerbsarbeit für Bildung beschreibt. Bildung bietet so Begründung als auch Ziel des Bildungsmoratoriums, wobei Autonomie durch Bildung erreicht werden soll (Harring & Schenk, 2018). Diese zweite Perspektive stimmt jedoch mit der Realität vieler Jugendlicher nicht mehr überein, da Schule (und Gesellschaft) wettbewerbsförmig gestaltet sind und von (Bildungs-)Freiräumen nicht mehr auszugehen ist (Böhnisch, 2019; Clark, 2020; Reinders, 2016). Vor allem der „PISA-Schock“ und die empirische Bildungsforschung haben dazu beigetragen, dass das Bildungsmoratorium „im Gewand der Optimierung von Bildungskarrieren daher kommt“ (Reinders, 2016, S. 152). Beim Optimierungsmoratorium geht es um „einen Prozess zur Effizienzsteigerung beim Ressourceneinsatz für die Erlangung von Bildungszertifikaten und/oder -inhalten sowie Kompetenzen“ (Reinders, 2016, S. 155). Jugendliche haben folglich nicht mehr nur die Möglichkeit zur (selbstbestimmten) Bildung, sondern die Verpflichtung höhere Schulabschlüsse, Zertifikate und Kompetenzen zu erreichen (Harring & Schenk, 2018). Die (Wieder-)Herstellung des Bildungsmoratoriums, in dem Autonomie als Fähigkeit ins Zentrum gestellt wird, kann hier als zentrale Zielperspektive formuliert werden.

6 Agency und/oder Autonomie?

Ohne den Agency-Diskurs hier in Gänze wiederzugeben, kann für unsere Argumentation Agency allgemein dafür sensibilisieren, Struktur und Akteursperspektive zu vermitteln und dazu verhelfen den Diskurs um Ganztagsbildung zu schärfen. Mit Scherr fasst der Begriff der „Agency“ das Verhältnis von Institution und Akteur als ein wechselseitiges auf. Es geht um die Frage, „wie die sozial bedingte und geformte, aber dadurch nicht umfassend determinierte Handlungsfähigkeit von individuellen und kollektiven Akteuren theoretisch angemessen bestimmt werden kann“ (Scherr, 2013, S. 232). Agency stellt ganz allgemein formuliert das Hier und Jetzt von Kindern in den Vordergrund. Kinder werden als eigenständige Gruppe mit eigenen Interessen und Bedürfnissen verstanden, die aktiv ihr Eigenes in sozialen Bezügen gestalten (Betz & Eßer, 2016; Eßer et al., 2016a). Kindern wird sich als Akteure – und nicht als passive Rezipienten – in unterschiedlichen Situationen angenähert (Eßer et al., 2016b). Dies bedeutet jedoch nicht, Agency als (naturegeben) voraussetzen oder zu essentialisieren (Holloway et al., 2019; Mühlbacher & Sutterlüty, 2019), sondern die „Verletzlichkeiten und Abhängigkeiten in denen sich Agency ergibt“ (Betz & Eßer, 2016, S. 307) mit einzube-

ziehen. Agency ist entsprechend kein vor-soziales Konzept. Kinder bewegen sich nicht in einem vor-sozialen Raum ohne andere soziale Akteur_innen, sondern im hohen Maße in institutionalisierten Kontexten. Agency besteht entsprechend immer nur in Beziehung zu anderen und ist damit relational zu fassen (Alderson & Yoshida, 2016).

Die wechselseitige Beziehung berücksichtigendes Verständnis von Agency kann auch über aktuelle Diskurse zu Autonomie eingeholt werden. Im Gegensatz zu dem implizit normativen oder „crypto-normativen“ Konzept von Agency handelt es sich bei Autonomie um ein normatives Prinzip, welches nicht nur gesellschaftliche Bedingungen reflektiert, sondern auch die Voraussetzungen in Bezug auf Selbsterkenntnis und Handeln des Subjektes (Rössler, 2019). Bou-Habib und Olsaretti (2015) entwickeln ein Konzept von „autonomy of children as children“ (Bou-Habib & Olsaretti, 2015, S. 16). Sie nehmen an, dass für Autonomie drei Fähigkeiten (capacity) notwendig sind, die graduell entwickelt werden und über die entsprechend in zunehmendem Maß verfügt wird: rationale Schlussfolgerungen zu ziehen, Werte zu erkennen und sich diesen zu verpflichten sowie nach den so gebildeten Werturteilen zu leben. Auch (sehr junge) Kinder verfügen entsprechend zu einem bestimmten Maß über diese Fähigkeiten und entwickeln diese zunehmend (Bou-Habib & Olsaretti, 2015). Gerade dieser Aspekt scheint für den Ganzttag relevant, denn es ist schwierig zu argumentieren, die Autonomie von Kindern einzuschränken, damit sie am Ganzttag oder bestimmten Angeboten teilnehmen. Die Möglichkeit für die Autonomie von Kindern wird folglich von Eltern, anderen Erwachsenen aber auch der Gesellschaft eingeschränkt (Bou-Habib & Olsaretti, 2015). Mühlbacher und Sutterlüty (2019) schließen mit ihren Ideen hier an. Sie schlagen ein Konzept von Autonomie vor, „that [...] makes it possible to conceive of children as participants in shared negotiation practices“ (Mühlbacher & Sutterlüty, 2019, S. 253). Entsprechend ist Autonomie als soziales Konzept zu begreifen, in dem berücksichtigt wird, dass Freiheit von sozialen Faktoren abhängig ist. Autonomie wird entsprechend erst in und durch die Interaktion mit anderen ermöglicht. Auch Honneth (2020a) plädiert für einen Begriff von Freiheit, der über das wechselseitige Zusammenwirken erst ermöglicht wird. Aus dieser Perspektive kann argumentiert werden, dass Autonomie von Kindern auch über den kooperativen Prozess mit Erwachsenen (u.a. Sozialpädagogen_innen) ermöglicht werden kann. Anders formuliert ist Autonomie von Kindern nicht einfach nur vorhanden, sondern muss auch im wechselseitigen Bezug mit Pädagogen_innen hergestellt und ermöglicht werden.

Letztlich findet sich aber auch in dem Konzept von Agency eine Berücksichtigung von Beziehungen. „Mit einem alternativen, stärker auf Beziehung bezogenen Konzept lässt sich jedoch zeigen, wie auch in (sozial-) pädagogischen Institutionen Agency als Resultat von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteuren zu beschreiben ist“ (Betz & Eßer, 2016, S. 309). Damit Agency ein gehaltvolles Konzept bleibt, wäre es entsprechend als wechselseitiges Verhältnis zwischen Institution und Akteur_in aufzufassen (Betz & Eßer, 2016) und in Bezug zu einer generationalen Ordnung zu denken, um so über Restriktionen und Ermöglichungsbedingungen zu reflektieren (Holloway et al., 2019). Für die generationale Ordnung konstitutiv sind alle gesellschaftlichen Faktoren, die zur Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen beitragen und die Machtasymmetrie zu Gunsten der Erwachsenen berücksichtigen, sei es in Interaktionen, politischen Diskursen oder kulturellen Praktiken (Moll et al., 2020).

Die Berücksichtigung von sozialen Faktoren findet sich sowohl in dem Konzept von Agency als auch in den Ideen von Autonomie. Als forschungsleitendes Grundkonzept für eine subjektorientierte Ganztagsbildung präferieren wir eher das Agency-Konzept, weil

hierüber eine prinzipielle Offenheit ermöglicht wird. Die Idee von Autonomie könnte dann als Teilaspekt von Agency betrachtet werden. Für die konkrete Praxis erscheint uns jedoch Autonomie als handlungsleitende Maxime zielführender, da hier zugleich zwar davon ausgegangen werden kann, dass Kinder prinzipiell über Autonomie verfügen, diese sich aber auch graduell entwickelt und hierfür bestimmte Fähigkeiten notwendig sind (Bou-Habib & Olsaretti, 2015). Agency ist wie dargelegt ein „crypto-normatives“ Konzept und für die Praxis ist es eingängiger hier mit dem konkreten Begriff der Autonomie zu operieren, da Agency letztlich diffus bleibt und in den wissenschaftlichen Diskursen selbst über die konkrete Bedeutung und Auslegung von Agency diskutiert wird. Gleichwohl ist diese Trennung nur ein grober Orientierungsrahmen und natürlich kann auch in wissenschaftlichen Projekten das Autonomiekonzept präferiert werden. Die konkreten Konsequenzen einer Subjektorientierten Ganztagsbildung für Wissenschaft und Praxis werden nachfolgend erläutert.

7 Subjektorientierte Ganztagsbildung – eine eigenständige sozialpädagogische Perspektive

Aufbauend auf dem Konzept der Ganztagsbildung und ausgehend von dem Anspruch, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen stärker einzuholen, wird anschließend der Versuch unternommen, *Subjektorientierte Ganztagsbildung* als eigenständige sozialpädagogische Perspektive zu erörtern, ohne dass hier von vornherein von einer Trennung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ausgegangen wird. Es sollen entsprechend Kinder und Jugendliche als Akteur_innen von Ganztagschule und Ganztagsbildung verstanden werden.³ Zugleich erscheint es möglich, die ambivalenten Beziehungsstrukturen in der Schule, die zwischen einer universalistisch-distanzierten Leistungsrationaltät und einer diffus-emotionalen Sorgehaltung oszillieren (Helsper, 2015), aus Perspektive der Heranwachsenden anders zu fassen.

7.1 Konsequenzen für die Forschung: Agency und die Ermöglichung eines guten Lebens

In einem kritischen Rekurs auf die sozialpädagogische Adressat_innenforschung kann die Forschung zu Ganztagsbildung sich von einem institutionellen Bias lösen. Ohne die institutionellen Bedingungen in ihrer Bedeutung zu negieren, bedarf es Forschung, die jenseits der gängigen dichotomen Pole von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ansetzt. Ins Zentrum rücken dann Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Bildungsbiographien, die sie selbst mitgestalten, hierbei aber zugleich Machtasymmetrien (zu Erwachsenen, Institutionen etc.) reflektiert werden können.

Entlang dieser konzeptionellen Überlegungen ist es entsprechend möglich, Agency ins Zentrum einer Subjektorientierten Ganztagsbildung zu stellen, sowie die Bedingungen, die Agency und/oder Autonomie ermöglichen bzw. einschränken, zu reflektieren.⁴ Rössler (2019) formuliert in ihrer Analyse zu Autonomie hierzu: „Denn ein Leben in dem ich existenziell wichtige Dinge gegen meinen Willen, gegen meine eigene Entscheidung tun und leben müsste, ein heteronomes Leben in diesem Sinn, könnte niemals ein gelungenes Leben sein“ (Rössler, 2019, S. 13). Kein Leben kann besser geführt werden, „wenn es von außen geleitet wird, ohne dass die Person selbst sich die Normen und Werte, nach

denen sie lebt, angeeignet hat, sie als ihre eigenen erkennt“ (Rössler, 2019, S. 95). Diese Prämisse gilt unabhängig davon, ob widrige Umstände die Autonomie einschränken oder latente gesellschaftliche Strukturen unser Handeln begrenzen. Damit erweist sich Rösslers Verständnis von Autonomie anschlussfähig an Subjektivität, denn die Abhängigkeit von sozialen Lebensbedingungen und die Begrenzung von Freiheit wird mitberücksichtigt und somit letztlich auch kompatibel zu den Ideen von Agency.

Sozialpädagogische Forschung zur Ganztagsbildung kann in diesem Sinne einen eigenen Beitrag leisten, der dezidiert Kinder und Jugendliche als Akteure fokussiert. Im Sinne von Ermöglichung wäre dies auch ein kindheits- und jugendpolitisches Statement, welches sich von kompetenzorientierten Ansätzen unterscheidet.

7.2 Konsequenzen für die Praxis der Ganztagsbildung

In der Praxis scheint uns als handlungsleitende Orientierung das Konzept von Autonomie konstitutiv für eine Subjektorientierte Ganztagsbildung. Hier kann Autonomie als Fähigkeit verstanden werden, die jedoch nur im praktischen Vollzug eingeübt werden kann. Ähnlich wie bei Partizipation (Bettmer, 2009; Dewey, 1949), kann auch für Autonomie argumentiert werden, dass diese nur Wirksamkeit entfalten kann, wenn echte Autonomie-räume bestehen. Ferner muss die Fähigkeit zur Autonomie bereits angenommen werden, auch wenn diese erst durch das Treffen autonomer Entscheidungen angeeignet wird. Dies ist auch in Rekurs auf die Arbeit von Bou-Habib und Olsaretti (2015) plausibel, die zeigen, dass Autonomie bereits bei jungen Kindern vorhanden ist.

Das stärker werdende Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe, die fortschreitende Institutionalisierung von Kindheit sowie den Kindern und Jugendlichen vorgehaltene Bildungsangebote (sowohl Unterricht als auch außerunterrichtliche Angebote) sind entsprechend dahingehend zu evaluieren, ob Kinder- und Jugendliche autonom über ihr jetziges Leben entscheiden können sowie über die Zukunft ihres Lebens und sich so eine eigenständige Konzeption des „guten Lebens“ machen können. Dies schließt eine kritische Analyse der strukturellen Vorgaben und auch der gesellschaftlichen Einschränkungen mit ein. Das sind voraussetzungsvolle Bedingungen für Partizipation, die mehr sind als mitzuentcheiden. Sturzenhecker (2018) gibt beispielsweise zu bedenken, dass gerade Kinder sich oft nur das wünschen, was sie ohnehin kennen. Die Stärkung von Autonomiefähigkeit schließt entsprechend eine Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ein.

Das heißt für die Praxis der Ganztagsbildung, dass die erwachsenen Akteur_innen die Bedürfnisse von Kindern- und Jugendlichen wahr- und ernstnehmen und sie bei der Gestaltung von Ganztagschule einbeziehen (Bundesjugendkuratorium, 2020), sowohl im Unterricht, in Angeboten sowie die Gestaltung des gesamten Ganztags. Dies bedeutet entsprechende Freiräume bereitzustellen, ohne dass diese eine explizit festgelegte Funktion haben. Walther und Nentwig-Gesemann (2021) resümieren darüber hinaus, dass die Bedeutung von Pausen – im Rahmen der Ganztagschuldebatten unter dem Stichwort Rhythmisierung besprochen – nicht nur unter dem Aspekt der Bildung verhandelt werden, sondern Kinder ein Recht auf Spiel und Erholung haben. Die Fähigkeit zu spielen ist eine eigene Capability (Nussbaum, 2011, 2012). Freiräume sind gekennzeichnet durch freie Zeit, Rückzugsräume und Selbstbestimmungserleben (Peyerl & Züchner, 2020).

Freiräume ermöglichen muss aber auf die unterschiedlichen Lebens- und Bewältigungslagen von Kindern und Jugendlichen bezogen werden. Gesellschaftliche Strukturen prägen

unweigerlich die Lebenslagen von Heranwachsenden und grenzen auch die Möglichkeiten der eigenen Autonomie ein. In den nächsten Jahren wird es in diesem Sinne notwendig sein, einen dezidiert sozialpädagogischen Blick auf Ganztagsbildung zu stärken. Denn gerade der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung wird den institutionellen Zugriff auf Kindheit und Jugend weiter verstärken. Es können jetzt die Weichen gestellt werden, ob dieser Weg eher ein kostengünstiges Modell von Betreuung wird, oder einen kindheits- und jugendpolitischen Schub von Ermöglichung sein kann. Kindheit und Jugend ist nicht als riskante Lebensphase zu verstehen, der mit sozialpolitischen Interventionen begegnet wird, sondern als eine eigenständige für sich in Bezug auf die Gegenwart wertvolle Lebensphase.

Anmerkungen

- 1 Tatsächlich wird mittlerweile in unterschiedlichen „Expert_innenrunden“ auf die Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Ganzttag hingewiesen. Auch das Bundesjugendkuratorium (2020) fordert die Position der Kinder und Jugendlichen stärker zu berücksichtigen.
- 2 Dies spiegelt sich auch in den amtlichen Statistiken zur Erfassung von Schüler_innen in ganztägigen Angeboten wider, die sowohl in der KMK-Statistik als auch in der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst werden. Hierbei kommt es u.a. auch zu Doppelzählungen, da Angebote in schulischer Verantwortung, aber in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden (Kopp & Meiner-Teubner, 2020).
- 3 In der Stellungnahme der AGJ (2020/24.10) *Guter Ganzttag?! Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter mit Qualität verbinden* wird ebenso für das stärkere Berücksichtigen der Perspektive der Kinder und Jugendlichen plädiert.
- 4 Im Rahmen von Ganztagsangeboten bedeutet dies beispielsweise, Kindern- und Jugendlichen nicht nur Partizipationsräume zu gewähren, sondern sie dazu zu befähigen, partizipieren zu können.

Literatur

- Alderson, Priscilla & Yoshida, Tamaki (2016). Meanings of children’s agency: when and where does agency begin and end. In Florian Eßer, Meike Sophie Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (Eds.), *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (pp. 75-88). London: Routledge.
- Andresen, Sabine (2005). Bildung vor neuen Herausforderungen in Ganztagsystemen. *Sozial Extra*, 29 (9), 6-10. <https://doi.org/10.1007/s12054-005-0090-2>
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2020). *Guter Ganzttag?! Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter mit Qualität verbinden*.
- Bettmer, Franz (2009). Partizipation und Anerkennung: Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In Franz Prüss, Susanne Kortas & Matthias Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 171-183). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stephanie & Moll, Frederick de (2020). Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben: Eine Einführung. In Tanja Betz, Stephanie Bischoff-Pabst & Frederick de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 12-30). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja & Eßer, Florain (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 301-314.
- Böhnisch, Lothar (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhnisch, Lothar & Schröder, Wolfgang (2013). *Soziale Arbeit - eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böllert, Karin (2019). Der jugendpolitische Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe und seine Bedeutung im Rahmen ganztägiger Bildung. In Tom Braun (Hrsg.), *Perspektive Ganzttag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten* (S. 19-28). München: kopaed.

- Bollig, Sabine (2018). Making Places. Zu den Räumen und Orten ‚betreuter Kindheiten‘. In Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 111-128). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollweg, Petra, Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (2020a). Ganztagsbildung als Konzept und Referenzrahmen: Einleitung in die zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 3-12). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bollweg, Petra, Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020b). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Bou-Habib, Paul & Olsaretti, Serena (2015). Autonomy and Children's Well-Being. In Alexander Bagattini & Colin Macleod (Eds.), *The Nature of Children's Well-Being* (pp. 15-35). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bundesjugendkuratorium (2020). *Für einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Kinderrechte stärken. Bildungsqualität für alle Gestalten*.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2002). *Bildung ist mehr als Schule.doc. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf [8. Mai 2013]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15-kinder-und-jugendbericht-115440>
- Clark, Zoe (2020). Jugendliche. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 25-35). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clark, Zoe & Ziegler, Holger (2020). Jugend, Capabilities und das Problem der Pädagogik. In Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* (S. 219-232). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Coelen, Thomas (2002). Ganztagsbildung - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. *Neue Praxis*, 32, 53-66.
- Coelen, Thomas (2006). Ausbildung und Identitätsbildung. In Hans-Uwe Otto & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 131-149). München, Basel: Reinhardt.
- Coelen, Thomas (2008). „Ganztagsbildung“. Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In Hans-Uwe Otto & Thomas Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl., S. 247-268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (2011). Ganztagsbildung. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch & Klaus Grunwald (Hrsg.), *Handbuch soziale Arbeit* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 445-454). München: Reinhardt.
- Deinet, Ulrich & Icking, Maria (2019). Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? – Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. *sozialraum* (11). Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/schulsozialarbeit-auf-dem-weg-zur-sozialraumorientierung.php> [20. März 2021]
- Deinet, Ulrich, Gumz, Heike, Muscutt, Christina & Thomas, Sophie (Hrsg.) (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dewey, John (1949). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Dreeben, Robert (1968). *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eßer, Florian, Baader, Meike Sophie, Betz, Tanja & Hungerland, Beatrice (Eds.) (2016a). *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. London: Routledge.

- Eßer, Florian, Baader, Meike Sophie, Betz, Tanja & Hungerland, Beatrice (2016b). Reconceptualising agency and childhood: an introduction. In Florian Eßer, Meike Sophie Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (Eds.), *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Fend, Helmut (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölling-Albers, Maria (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (2), 118-131.
- Graßhoff, Gunther (2015). Die eine und die andere Seite der Bildung – Der sozialpädagogische Blick auf Bildungsgerechtigkeit. In Veronika Manitius, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Graßhoff, Günni & Sauerwein, Maggus (2021). Sozialpädagogische Konzepte und Methoden in der Schule. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 202-218). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gunz, Heike (2019). "Wenn man es gemeinsam täte, wäre das Ganze wirkungsvoller". *Sozial Extra*, 43 (4), 263-267.
- Harring, Marius & Schenk, Daniela (2018). Das Konstrukt „Jugend“. Eine kritische Betrachtung. In Aandrea Kleeberg-Niepage & Sandra Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 111-126). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner (2015). Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend* (S. 131-159). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holloway, Sarah L., Holt, Louise & Mills, Sarah (2019). Questions of agency: Capacity, subjectivity, spatiality and temporality. *Progress in Human Geography*, 43 (3), 458-477.
<https://doi.org/10.1177/0309132518757654>
- Honneth, Axel (2020a). Drei, nicht zwei Begriffe der Freiheit. In Axel Honneth (Hrsg.), *Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019* (S. 139-161). Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2020b). *Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019*. Berlin: Suhrkamp.
- Hummrich, Merle & Graßhoff, Gunther (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 17-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Idel, Till-Sebastian (2021). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 184-200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kopp, Katharina & Meiner-Teubner, Christiane (2020). Ganztagsangebote für Grundschul Kinder – welche Ausbaustrategien verfolgen die Länder? *KomDat* (02/03), 11-16.
- Liebig, Reinhard, Schröder, Nina & Klapinski, Anna-Maria (2020). *Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit: Sekundäranalyse zum Stand der Forschung der letzten zehn Jahre*. Hochschule Düsseldorf. Verfügbar unter:
[https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/personen/liebig/Documents/Wirkungen%20der%20KJA%20%E2%80%93%20Sekunda%CC%88ranalyse%20\(2020\).pdf](https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/personen/liebig/Documents/Wirkungen%20der%20KJA%20%E2%80%93%20Sekunda%CC%88ranalyse%20(2020).pdf)
- Lindner, Wernr (Hrsg.) (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Markert, Thomas (2021). Der Hort im Ganzttag. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 81-95). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moll, Frederick de, Bischoff-Pabst, Stefanie & Betz, Tanja (2020). Theoretische Grundlagen der EDUCARE-Studie. In Tanja Betz, Stefanie Bischoff & Frederick de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 31-49). Weinheim: Beltz Juventa.

- Mühlbacher, Sarah & Sutterlüty, Ferdinand (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9 (3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Nussbaum, Martha C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oktaý, Bilgi, Sauerbrey, Ulf, & Stenger, Ursula (Hrsg.) (2020). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Hans-Uwe & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peyerl, Katrin & Züchner, Ivo (2020). Freiraum im Jugendalter – ein theoretischer und empirischer Versuch. *Soziale Passagen*, 12, 379-397. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00358-x>
- Reh, Sabine, Fritzsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinders, Heinz (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (2), 147-160.
- Rössler, Beate (2019). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Rother, Pia (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus N., Thieme, Nina & Chiapparini, Emanuela (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11 (1), 81-97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>
- Scherr, Albert (2013). Agency - Ein Theorie und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2020). Schulsozialarbeit. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 631-646). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sturzenhecker, Benedikt (2018). Demokratische Partizipation im Ganztage – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagechule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In Ulrich Deinet, Heike Gumz, Christina Muscutt & Sophie Thomas (Hrsg.), *Offene Ganztagechule - Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenköffer* (S. 71-96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thiersch, Hans (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (6. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Thole, Werner & Sauerwein, Markus (2020). Aufwachsen heute, Bildung und die Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit. In Land Steiermark - A6 Bildung und Gesellschaft & FA Gesellschaft - Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: Potentiale und Perspektiven. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung* (S. 135-152). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Walther, Bastian & Nentwig-Gesemann, Iris (2021). Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztage. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 234-255). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 531-556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zeichen von Inklusion

Die Perspektive von Kindern als Akteur:innen

Martina Richter, Katharina Sufryd, Felix Steins

In dem vorliegenden Beitrag wird ein Einblick in die empirische Studie ‚Kinder als Akteur:innen von Inklusion‘¹ gewährt; und dies mit einer Perspektive auf das kooperative Geschehen von Schule und Jugendhilfe. Diese laufende Untersuchung realisiert einen ethnographischen Forschungszugang, mit dem die Alltagspraxis im Feld inklusiver Bildung in den Blick genommen wird. Der Fokus richtet sich dabei vornehmlich auf die Positionierung von Kindern unter Bedingungen eines kooperativen Settings aus pädagogischen Akteur:innen im Primärbereich.

In dem vorliegenden Artikel stützen wir uns auf erste Erkenntnisse, die durch eine interpretativ-rekonstruktive Analyse von Interviews mit Lehrkräften, Protokollen aus teilnehmenden Beobachtungen im schulischen Setting und Dokumentenanalysen generiert werden konnten. Die Interviews sind im Feld eines als inklusiv ausgewiesenen schulischen Lern- und Bildungsarrangements² entstanden. Während es sich bei dem vorliegenden Beitrag um einen theoretisch-konzeptionell angelegten Beitrag handelt, eröffnen wir an anderer Stelle über empirisch-fundierte Darstellungen Einblicke in das bisher analysierte Datenmaterial (Richter & Sufryd, 2020; 2022).

Mit unserer Forschung schließen wir an neuere Überlegungen einer erziehungswissenschaftlichen (De-)Institutionalisierungsforschung an (Kessl & Richter, 2021; Tervooen, 2021). Mit einer praxistheoretisch informierten Perspektive fragen wir danach, in welcher Art und Weise das Kind in den institutionellen Praktiken von Jugendhilfe und Schule rund um Inklusion in Erscheinung tritt. Im Folgenden soll es uns für dieses Schwerpunkttheft darum gehen, inwiefern sich im Zeichen von ‚Inklusion‘ neuere Dynamiken der Adressierung innerhalb eines Kooperationsgeschehens zwischen den pädagogischen Akteur:innen mit Blick auf die Kinder ereignen. Mit dieser Aufmerksamkeitsrichtung knüpfen wir zum einen an einen – durch das Inklusionsthema angeregten – problematisierenden Diskurs um die ungleichheitsgenerierenden Strukturen von schulischen Bildungsinstitutionen an: Erziehungswissenschaftliche Studien haben Schule als den Ort beschrieben, an dem sich Effekte sozialer Ungleichheit unmittelbar in den Bildungsbiographien von Kindern reproduzieren (Machold & Wienand, 2021, S. 10). Zum anderen lassen sich im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Kooperation pädagogischer Akteur:innen Fragen nach einer Professionalisierung diskutieren.

Verschiedene politische Zäsuren seit Anfang der 2000er Jahre, wie die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (zur Diskussion gestellt von: Bielefeldt, 2009) und die öffentliche Thematisierung der Bundesrepublik Deutschland als sogenannte ‚Einwanderungsgesellschaft‘ (Beiträge zu einer kritischen Migrationsforschung: Sauer & Brinkmann, 2016; Dirim & Mecheril, 2018) lassen sich dabei als Kippunkte in einer Diskussion um die Reproduktion sozialer Ungleichheit gerade auch in Bezug auf die (frühe) Kindheit einschätzen. Ebenso die Ergebnisse von Large Scale Assessments im Kontext einer quantitativ-empirischen Bildungsforschung (etwa PISA, 2001; kritisch: Koller, 2014, S. 13), die – trotz aller Kritik – einen Beitrag zu einer Re-Vitalisierung gesellschaftlicher Debatten um soziale Ungleichheiten geleistet haben. Die Bearbeitung ungleicher Kindheiten wird seither vor allem über einen institutionellen Wandel von Schule fokussiert, der gerade über eine Kooperation mit weiteren Akteur:innen und hier insbesondere mit der Kinder- und Jugendhilfe befördert werden soll; und dies mit einer Perspektive auf Inklusion und soziale Teilhabe (Otto & Ziegler, 2020).

Kindheit im Kontext pädagogischer Institutionen

Insbesondere die neuere erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung bietet eine relevante Erklärung für den entwickelten Stellenwert von Bildung in pädagogischen Institutionen. Demnach habe sich gerade in Gesellschaften des globalen Nordens die Vorstellung von der ‚guten Kindheit‘ als eine spezifische Ordnung des Aufwachsens etabliert, wonach Kindheit zunehmend in pädagogischen Bildungsinstitutionen stattfindet, sodass sich neben dem Muster einer ‚Familienkindheit‘ vor allem auch das einer ‚Bildungskindheit‘ etabliert hat (Richter, 2013; Jergus et al., 2018). Bemerkenswert ist der in diesem Zusammenhang weitreichende organisationale Ausbau von Kindertagesstätten und Ganztagschulen sowie die wechselseitige Bezugnahme dieser Bildungsinstitutionen. So ist zum Beispiel im schulischen Diskurs inzwischen erkennbar, dass mit einer Anerkennung der Schulfähigkeit des Kindes vor allem auch der vorherige Besuch der Kindertagesstätte verknüpft wird (Andresen et al., 2013). Kennzeichnend für die professionelle Praxis ist also nunmehr „eine bestimmte Dimension der soziokulturellen Formierung und Normierung der frühen Lebensphase“ (Betz et al., 2018, S. 9). Daraus ergeben sich neue Normvorstellungen von ‚gelungenen‘ Bildungsbiographien der Kinder (kritisch: Machold & Wienand, 2021). Vordergründig sehen wir im schulischen Feld insofern auch, wie entlang von Befähigungsdiskursen (Merl, 2019), Kinder in neuer Weise – gerade durch die unterschiedlichen professionellen und habituellen Zugänge der pädagogischen Akteur:innen – in den Bildungsinstitutionen adressiert werden, um diesen Normvorstellungen nachzukommen.

Adressierung von Kindern im Zeichen von Inklusion in der Kooperation pädagogischer Akteur:innen

Neben dem Topos einer ‚guten Kindheit‘ und der damit einhergehenden Institutionalisierung von Bildungskindheit, lässt sich eine weitere diskursive Verschiebung schulisch-institutioneller Verhältnisse in zweierlei Hinsicht markieren. In der Professions- und Schulforschung sowie Jugendhilfeforschung wird zum einen die Entwicklung „vielfältige[r]

Formen der Kooperation“ (Kunze, 2017, S. 7) beobachtet, die sich mit dem Bedeutungszuwachs von Professionalität und Kooperation im Zuge des Ausbaus von inklusiver Bildung in Verbindung bringen lässt. Zugleich zeigt sich, dass durch das inklusive Modell des Gemeinsamen Lernens weitere Akteur:innen ins pädagogische Feld der Schule eingetreten sind. Im schulischen Feld agieren neben den sogenannten ‚Regelschullehrkräften‘ inzwischen verstärkt Schulsozialarbeiter:innen, Förderpädagog:innen, Schulbegleiter:innen sowie weitere sozialpädagogische Fachkräfte³. Zudem gewinnen auch medizinisch-therapeutische Professionen – etwa der schulpsychologische Dienst – Einfluss im schulischen Feld. Mit dieser Entwicklung von spezifischen Aufgabenbereichen oder professionellen Profilen in Schule geht die Relevanzsetzung einer kooperativen Arbeitsweise einher. Kooperation wird dabei unter einer Perspektive der Professionalisierung des pädagogischen Feldes verhandelt. Gleichzeitig wird auch die Gefahr einer Deprofessionalisierung gesehen, da mit dem Einzug verschiedener Akteur:innen die Frage der Qualifizierung vielfach ungeklärt ist (Hopmann et al., 2022).

Besonders sichtbar werden diese Veränderungen, die neue Vielzahl an pädagogischen Akteur:innen und deren kooperativen Zusammenschlüsse, im pädagogischen Handlungsfeld der Grundschule. Dort sind verschiedene pädagogische Akteur:innen auf den Plan getreten, deren Einsatz zwar zumeist formal festgelegt ist, in der Praxis aber variieren kann, z.B. übernehmen sozialpädagogische Fachkräfte in Teilen auch schulbezogene Aufgaben im Unterricht. Die Vielzahl an pädagogischen Akteur:innen bietet also insofern die Möglichkeit im Alltag der Schule, die Aufgabenverteilung situativ auszuhandeln, was auch etwa in Hinblick auf die Zuständigkeit für Elterngespräche sichtbar wird. Das pädagogische Handeln ereignet sich insofern in einem handlungsfeldübergreifenden Bildungsarrangement, in dem die pädagogischen Akteur:innen nicht unbedingt an einen Zuständigkeitsbereich gebunden sind. Dabei kann auch der Eindruck entstehen, dass Aushandlungsprozesse von Zuständigkeiten von der Behauptung des Potenzials kooperativer Arbeit getragen sind. Denn insbesondere in der professionellen Realisierung von Inklusion wird Kooperation ein Mehrwert zugeschrieben. Kooperation stelle, so vorherrschende Positionen im fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Diskurs, im Sinne einer ganzheitlichen Sicht auf Kinder eine stärkere, denn koordinierte und hinsichtlich der Zielbestimmung und des Mitteleinsatzes verzahnte und abgestimmte Bearbeitung von Problemlagen in Aussicht (kritisch: Otto & Ziegler, 2020). Diese Perspektive, wonach unterschiedliche fachliche Sichtweisen in Abstimmung zu bringen sind, erweist sich bei näherer Betrachtung offensichtlich als Praxis, wonach im Zuge von Kooperation fachliche Perspektiven der beteiligten professionellen Akteur:innen eingegeben und harmonisiert werden und damit keineswegs per se zur Entfaltung kommen (Otto & Ziegler, 2020, S. 276). Gerade mit dieser Beobachtung harmonisierender Tendenzen in der kooperativen Fachpraxis, stellt sich die Frage nach der Ausgestaltung des kooperativen Arrangements im Kontext von Inklusion. Denn in unseren ethnografischen Beobachtungen deutet sich an, dass mit einer Verzahnung pädagogischer Akteur:innen in Schule auch jene institutionellen Routinen etabliert und stabilisiert werden (können), die in der Konsequenz Exklusionsmechanismen eher begünstigen.

Die ersten Eindrücke, die wir im Forschungsfeld durch den Projektfokus auf die Perspektive von Kindern als Akteur:innen gewinnen konnten, lassen erkennen, dass in diesen kooperativen Zusammenschlüssen eine starke individuelle Adressierung der Kinder praktiziert wird. Problematisch ist diese individualisierte Sicht auf die Kinder u.a., weil diese vor allem einer normabweichenden und ungleichheitsreproduzierenden Differenzmarkie-

rung gleichkommt. Diese Differenzmarkierung scheint in der Kooperation eine wechselseitige Bestätigung zu erfahren, anstatt innerhalb dessen durch die pädagogischen Akteur:innen fachlich – reflexiv befragt werden zu können. Auch verweisen unsere bisherigen Analysen darauf, dass sich mit einer „Integration von Expertise(n)“ (kritisch: Kunze, 2017, S. 8) Zuständigkeiten pädagogischer Akteur:innen im kooperativen Gefüge verflüchtigen, womit in der Konsequenz eine individualisierende Problemüberantwortung an Kinder und im Weiteren auch ihre Eltern vollzogen wird (hierzu auch Richter & Sufryd, 2022).

Vor dem Hintergrund dieser vorläufigen Beobachtungen und Erkenntnisse ließe sich an die kritisch geführte Debatte um den Zugewinn an Professionalität durch Kooperation anschließen. Zu fragen ist – und hier kann auf Wissensbestände aus einer ungleichheitstheoretischen Forschung zurückgegriffen werden (z.B. Dirim & Mecheril, 2021; Machold & Wienand, 2021), inwiefern die Institutionalisierung von Kooperation ein inklusives Bildungsarrangement unterstützt. Die Fokussierung auf den Einzelfall, ermöglicht die Individualisierung einer Problemlage, die u.E. deutlich komplexer zu bearbeiten wäre. Um der Komplexität von Problemlagen und dem einzelnen Kind gerecht werden zu können, bedarf es aber einer professionellen Sicht auf das auffälligkeits- und ungleichheitsreproduzierende institutionelle Umfeld (auch Pieper et al., 2020).

Zur Forschungsstudie

Richter, Martina & Sufryd, Katharina (2022). Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung. Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten. In Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme & Meike Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext*. Weinheim/Basel: Beltz. (im Erscheinen)

Richter, Martina & Sufryd, Katharina (2020). Kinder als Akteur:innen inklusiver Bildung. *Sozial Extra*, 44, 198-201. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00303-5>.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt ist systematisch angebunden an das Graduiertenkolleg zu querschnittlichen Fragen der Lehrer:innenbildung (GKqL) an der Universität Duisburg-Essen.
- 2 Das inklusive Lern- und Bildungsarrangement zeichnet sich im schulischen Alltag der im Projekt besuchten Grundschulen durch das Konzept des Gemeinsamen Lernens aus, das dem bundesdeutschen Modell einer Zusammenführung einer sonder- und regelschulpädagogischen Bildung folgt. Vorgesehen ist demnach die Präsenz sowohl von Förderpädagog:innen als auch Regelschullehrer:innen sowie Förder- und Regelschulkindern am selben Lernort (Schneider, 2009, S. 3).
- 3 Sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase sind keine Lehrkräfte, übernehmen aber gemäß dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 08.06.2018 Aufgaben der Diagnostik und Förderung von Kindern (BASS, 2021/2022).

Literatur

Andresen, Sabine, Seddig, Nadine & Künstler, Sophie (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10 (1), 45-63. <https://doi.org/10.25656/01:8537>.

Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich & Schneider, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Betz, Tanja, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sasha Neumann (Hrsg.) (2018). *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Basel: Beltz Juventa.
- Bielefeldt, Heiner (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (Essay/ Deutsches Institut für Menschenrechte).
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2021). Migrationspädagogisch reflektierte Lehrer:innenbildung. In Thomas Krobath, Doris Lindner & Susanne Scherf (Hrsg.), *Brücken Bauen. Migration – Flucht – Bildung*, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, 22 (S. 61-68). Wien: Lit.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hopmann, Benedikt, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme & Meike Wittfeld (Hrsg.) (2022). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext*. Basel: Beltz. (im Erscheinen)
- Jergus, Kerstin, Oliver Krüger, Jens & Roch, Anna (Hrsg.) (2018). *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 61. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessler, Fabian & Richter, Martina (2021). De- und (Re-)Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41 (1), 10-22.
- Koller, Hans-Christoph (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9-18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunze, Katharina (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (17), 7-12.
- Machold, Claudia & Wienand, Carmen (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Merl, Thorsten (2019). *Un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht Inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nordrhein-Westfalen (2020-2021). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*. BASS. Erfstadt: Ritterbach Verlag GmbH.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2020). Kooperationsdiskurse in der Kinder- und Jugendhilfe. In Katrin Liel & Anna Lena Rademaker (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Prävention – quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Eine Bilanz 10 Jahre nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht* (S. 268-282). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pieper, Catania, Kottmann, Brigitte & Miller, Susanne (2020). Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern. Fallarbeit in der (phasenübergreifenden) Lehrer:innenbildung. Herausforderung Lehrer:innenbildung. (*HLZ*), 3 (1), 94-171. <https://doi.org/10.4119/hlz-2484>.
- Richter, Martina (2013). *Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Sauer, Martin & Brinkmann, Heinz Ulrich (2016). Einführung. Integration in Deutschland. In Heinz Ulrich Brinkmann & Martin Sauer (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Cornelia (2009). 'Equal is not enough – current issues in inclusive education in the eyes of children'. *International Journal of Education*, 1 (1), 1-14. Verfügbar unter: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/101/47> [19. November 2021].
- Tervooren, Anja (2021). De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 23-39.

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

Fabian Franz, Veronika Eichmann

Das Forschungsprojekt Digitale Chancengerechtigkeit (DCG) zielt auf die Generierung von Wissen, wie die soziale Herkunft Lernprozesse, Kompetenzerwerb und Motivation im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule in Abhängigkeit von den verwendeten Methoden und Medien beeinflusst. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt (Laufzeit: Oktober 2020 bis September 2023) verbindet dabei die Forschung der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) und des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit der schulischen Praxis. Im Rahmen des Projekts werden Interventionen entwickelt und untersucht, die Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität in den Blick nehmen.

Theoretischer Hintergrund

Lesen als Grundfähigkeit sozialer, gesellschaftlicher, kultureller und ebenfalls schulischer Teilhabe (Hurrelmann, 2013) verändert sich in der Kultur der Digitalität (Stalder, 2016). Das Projekt DCG sieht Lesekompetenz im Feld eines erweiterten Textverständnisses, das u.a. vielfältige und vorzugsweise mediale Zeichensysteme inkludiert (Müller, 2017) und relevante kommunikative Praktiken berücksichtigt. So wird ein verantwortungsvoller Umgang mit komplexen Zeichensystemen in einer sich kontinuierlich verändernden Welt zu einer Schlüsselkompetenz für Bildungserfolg und Teilhabe (Lauer, 2020).

Studien der empirischen Bildungsforschung weisen jedoch wiederholt darauf hin, dass im deutschen Bildungssystem der Bildungserfolg von Kindern nach wie vor von der sozioökonomischen Herkunft abhängt (OECD, 2019). Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft zeigen sich besonders hinsichtlich der Lesekompetenz (Hußmann et al., 2017). Offen ist jedoch, wie genau soziale Herkunft Lern- und Leseprozesse mit (traditionell-)analogen oder digitalen Medien beeinflusst: Das Projekt DCG stützt sich daher auf den Ansatz des subjektiven Bildungswissens (Dalhaus, 2010, 2011). Dalhaus beschreibt Passungslücken zwischen Bildungswissen, das in familialen lebensweltlichen Kontexten subjektgebunden erlangt wird, und institutionalisierten schulischen Leistungsanforderungen. Durch diese werden Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Herkunftsmilieus benachteiligt, da sich schulische Leistungsanforderungen überwiegend an Werten, Prakti-

ken, Wissen sowie Sprachgebrauch der Mittelschicht orientieren (Ecarius et al., 2011). Dem Projekt DCG liegt die Annahme zugrunde, dass insbesondere Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status von einem veränderten Leseunterricht (kollaborativ und schüler:innenzentriert) und einem verstärkten Einsatz adaptiver, digitaler Medienformate profitieren. Zwar zeigen sich auch hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft (sog. ‚digital divide‘, Ghobadi & Ghobadi, 2015), dennoch sind digitale Medien in Deutschland mittlerweile bei allen Kindern präsent (u.a. KIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018). Deren Integration in Lehr- und Lernprozesse bietet daher gute Voraussetzungen für eine Verringerung von Passungslücken zwischen der Lebenswelt von Kindern und spezifisch leistungsbezogenen Alltagswelten wie Schulen (Heinz, 2018).

Konzeption und Fragestellung

Mit diesem Verständnis werden Interventionen in veränderten Lehr-/Lernsituationen mit adaptiven, digitalen Medien bzw. analogen Büchern entwickelt und untersucht. Die Gestaltung der Interventionen berücksichtigt dabei individuelle und familiäre Merkmale sowie Lernvoraussetzungen, Motivationen und Nutzungsgewohnheiten der Schüler:innen (Hardy et al., 2011). Das BMBF fördert das Projekt im Zeitraum von Oktober 2020 bis September 2023. Im Verbund aus LMU und DJI sowie in Kooperation mit ausgewählten Grundschulen in München wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft auf die Lesekompetenz in Abhängigkeit der Gestaltung des Lese- und Literaturunterrichts mit analogen oder digitalen Medien?
2. Erhöht ein veränderter Lese- und Literaturunterricht mit digitalen Medien Sprechannteile und Qualität der Äußerungen von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status?
3. Wie müssen Medien und deren Einsatz an die sozial vermittelten unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder angepasst werden, damit alle Kinder, gleich welcher sozialen Herkunft, ihre Lesekompetenz verbessern?
4. Wie verändert die schulische Verwendung von digitalen Medien die informelle Nutzung digitaler Medien außerhalb der Schule?

Geplante Interventionen im Unterricht

Das veränderte Unterrichtskonzept basiert dabei auf literarischen Gesprächsmodellen, die die individuellen Wissensbestände der Kinder berücksichtigen und in die Unterrichtsgespräche förderlich integrieren (Ohlsen, 2011; Heizmann, 2018). In beiden Interventionsgruppen wird ein selbstbewusster, reflektierter und handelnd-gestalterischer Umgang der Kinder mit Texten und Medien umgesetzt, der die Lehr- und Lernsituationen um Kommunikations-, Kollaborations- und multimediale Publikationsmöglichkeiten erweitert. Die Interventionen werden in der dritten Jahrgangsstufe durchgeführt, da diese eine sensible Phase für die Entwicklung von Lesemotivation darstellt (Richter & Plath, 2012).

In den Klassen der einen Interventionsgruppe werden Lernsituationen mit analogen Medien umgesetzt. In den Klassen der anderen Interventionsgruppe erfolgt der Zugang über multimodale Text-, Ton- und Bildgestaltungen mit sogenannten *Adaptable Books*, die am Tablet gelesen werden. Diese *enhanced books* (Hauck-Thum, 2017) bieten Kindern eine Oberfläche für Textproduktion und -rezeption, die z.B. an individuelle Bedürfnisse in Bezug auf Sprachstand, Textinhalt und mediale Zu- und Umgangsweisen angepasst werden können. Mit dem *Adaptable Book* erwächst ein neuer Lerngegenstand für den Lese- und Literaturunterricht, der für Kinder Partizipation im Umgang mit Medien erfahrbar macht und bei der Rezeption zu sinnlichen Erfahrungen mit adaptierten Texten führt (Hauck-Thum, 2017). In offen gestalteten literarischen Gesprächssituationen werden Kinder bestärkt, über ihre eigenen Literaturerfahrungen und Leseprozesse zu sprechen, diese zu reflektieren und ihre individuellen Leseerfahrungen mit anderen zu teilen (Ohlsen, 2011). Literarische Bildungserfahrungen werden dabei nicht mit regulierbaren und individualisierten Lernprozessen gleichgesetzt, die sich aus der Auseinandersetzung einzelner Schüler:innen mit digitalen Medien ergeben, sondern erwachsen aus der Gemeinschaftlichkeit heraus (Hauck-Thum, 2018).

Forschungsdesign

Die Interventionen werden über einen Zeitraum von sechs Monaten umgesetzt und in einem quasi-experimentellen Design mit mehreren Vergleichsgruppen zu mehreren Erhebungszeitpunkten untersucht. Verglichen werden zwei Interventionsgruppen mit verändertem Unterricht (analoge Lernsituation vs. Ergänzung durch adaptive, digitale Medien) sowie eine Kontrollgruppe mit unverändertem Unterricht (ohne Intervention). Dabei kommen quantitative und qualitative methodische Zugänge zum Einsatz, die unterschiedliche Erhebungsarten (Messung, Befragung und Videoaufzeichnung) auf mehreren Ebenen (v.a. Kind, Familie, Unterricht, Interaktion) und zu mehreren Zeitpunkten kombinieren.

Im quantitativen Projektteil des DJI wird die Lesekompetenz der Kinder mit standardisierten Tests (ELFE II, Lenhard et al., 2017) gemessen. Zudem erfolgen standardisierte Befragungen von Eltern und Kindern zum familiären Hintergrund (z.B. sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Lesesozialisation, mediale Sozialisation). Weiterhin werden Kinder zu ihrem Leseselbstkonzept, medialen Selbstkonzept, sowie zu Motivation und Freizeitverhalten bzgl. Lesen und Nutzung digitaler Medien befragt. Zusätzlich werden weitere Kontrollvariablen (z.B. Geschlecht) erhoben. Für die geplanten Testungen und Befragungen werden bewährte Erhebungsinstrumente eingesetzt, insbesondere in Anlehnung an IGLU (Hußmann et al., 2020). Die Erhebungen auf Kindebene sind dabei in einem Pre-, Post- und ggf. Follow-up-Design geplant. Die Pre- und Post-Erhebungen sind im Schuljahr 2021/22 vorgesehen; eine mögliche Follow-up-Erhebung würde im Herbst 2022 (zu Beginn der vierten Jahrgangsstufe) erfolgen. In Vorbereitung soll es im Schuljahr 2020/21 einen Feldtest der Umsetzung der Interventionen und Erhebungen geben.¹ Für die Erhebungen ist aktuell eine Stichprobe von etwa 350 Kindern in voraussichtlich 15 Klassen an drei Grundschulen in München geplant, die im Hinblick auf die Komposition der sozialen Herkunft der Kinder möglichst homogen sind. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt mittels Regressionsanalysen.

In Hauptverantwortung der LMU werden außerdem qualitative Erhebungen durchgeführt, in denen das Interaktionsverhalten und die sprachliche Beteiligung der Kinder im

Unterricht sowie die Lernstrategien der Kinder im Umgang mit multimodalen Texten erfasst und analysiert werden. Hierfür werden im Unterricht in den Interventionsgruppen zu verschiedenen Zeitpunkten Videografien durchgeführt. Dabei werden Daten z.B. zur Häufigkeit der Initiierung von Interaktionen sowie deren Dauer und Form ausgewertet.

Ausblick

In einem interdisziplinären Verbund aus Soziolog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen sowie in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften wird ein mehrperspektivischer Blick auf veränderte Lehr- und Lernprozesse unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität gerichtet. Die Erkenntnisse des Projekts DCG sollen dazu genutzt werden, Unterricht mit digitalen und analogen Medien so anzupassen, dass herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten verringert und die Bildungsteilhabe von Schüler:innen verbessert werden können. Digitalisierung von Schule und Unterricht wird daher nicht als Möglichkeit gesehen, bestehenden Unterricht technisch zu optimieren, sondern vielmehr als Chance, Unterrichtsformen grundsätzlich weiterzuentwickeln. Erste Zwischenergebnisse der Hauptstudie sind ab Herbst 2022 zu erwarten; abschließende Ergebnisse liegen bis Herbst 2023 vor. Die Erkenntnisse werden auch für die Lehrer:innenaus- und -weiterbildung zur Verfügung gestellt, um einen Transfer in die schulische Praxis zu gewährleisten.

Anmerkung

- 1 Aufgrund der aktuellen COVID-19-Pandemie können sich in Abstimmung mit den beteiligten Schülern kurzfristige Änderungen der Planung der Erhebungen ergeben.

Literatur

- Dalhaus, Eva (2010). ‚Subjektives Bildungswissen‘: Implikationen für die Beschreibung und Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in Bildungspraxis und -vorstellung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 166-180.
- Dalhaus, Eva (2011). Bildung zwischen Institution und Lebenswelt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (2), 117-135.
- Ecarius, Jutta, Köbel, Nils & Wahl, Katrin (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92678-0>.
- Ghobadi, Shahla & Ghobadi, Zahra (2015). How access gaps interact and shape digital divide: a cognitive investigation. *Behaviour & Information Technology*, 34 (4), 330-340. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2013.833650>.
- Hardy, Ilonca, Hertel, Silke, Kunter, Mareike, Klieme, Eckhard, Warwas, Jasmin, Büttner, Gerhard & Lühken, Arnim (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 819-833.
- Hauck-Thum, Uta (2017). Adaptable Books – Inszenierungsräume für individuelle sprachliche und literarische Bildungserfahrungen. In Ulf Abraham & Ina Brendel-Perpina (Hrsg.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht* (S. 95-208). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hauck-Thum, Uta (2018). *Fachspezifische Möglichkeiten und Potentiale von Adaptable Books im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 65 (3), 294-305. <https://doi.org/10.14220/mdge.2018.65.3.294>.

- Heinz, Jana (2018). Die Verbindung informellen und formellen digitalen Lernens in Grundschulen. In Nina Kahnwald & Vicki Täubig (Hrsg.), *Informelles Lernen* (S. 107-123). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15793-7_7.
- Heizmann, Felix (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch-anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hurrelmann, Bettina (2013). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 161-176). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3_10.
- Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried & Rieser, Svenja (Hrsg.) (2020). *IGLU 2016: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.
- Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria, McElvany, Nele, Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Lenhard, Wolfgang, Lenhard, Alexandra & Schneider, Wolfgang (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II*. Manual. Hogrefe Schultests. Göttingen: Hogrefe.
- Lauer, Gerhard (2020). Lesen im digitalen Zeitalter. Darmstadt: wbg Academic.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *KIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [3. März 2021].
- Müller, Christian (2017). Digitale Lesekompetenz in der Grundschule. In Sebastian Böck, Julian Ingelmann, Kai Matuszkiewicz & Friederieke Schruhl (Hrsg.), *digilit. Lesen X.0* (S. 211-234). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737007450.211>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II)*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Ohlsen, Nele (2011). „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In Marcus Steinbrenner, Bernhard Rank & Johannes Mayer (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“ das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs in Theorie und Praxis* (S. 337-360). Baltmannsweiler: Schneider.
- Richter, Karin & Plath, Monika (2012). *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht* (3. Auflage; Lesesozialisation und Medien). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Spinner, Kaspar H. (2015). *Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 188-194.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Edition Suhrkamp: Vol. 2679. Berlin: Suhrkamp.

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

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

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird der Forschungskontext, die Ziele, das methodische Design sowie erste ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie dargestellt, welche die institutionellen Rahmenbedingungen und biografischen Hintergründe einer zusätzlichen Bildungsförderung von sozial benachteiligten Jugendlichen aus einem Stadtteilgymnasium durch das Lernangebot der sozialen Initiative eines Fußballvereins untersucht. Damit geraten Bildungsförderung und Soziale Arbeit insbesondere im Umfeld von Vereinen des Profifußballs in den Blick, für die sich drei Entwicklungslinien unterscheiden lassen: erstens die seit den späten 1970er Jahren entstandenen Fußballfanprojekte, zweitens das seit gut einem Jahrzehnt existierende Modellprojekt Lernort Stadion sowie drittens die seit Anfang der 1990er Jahre eingerichteten Eliteschulen des Sports bzw. des Fußballs, die für jugendliche Leistungsfußballer:innen neben sportlichen auch bildungsbezogene Fördermaßnahmen für ihre Sport- und Bildungskarriere anbieten.

Erste Ideen und Projekte zur sozialpädagogischen Arbeit mit Fußballfans entstanden Ende der 1970er Jahre und waren vor allem eine politische Reaktion auf die zunehmende Gewaltbereitschaft bei einigen Gruppierungen jugendlicher Fußballfans. Gegenwärtig gibt es in Deutschland 68 Fanprojekte an 61 Standorten, die anteilig vom DFB und den Ländern bzw. Kommunen finanziert werden und die sich zum Ziel setzen, jugendliche und erwachsene Fußballfans in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zugleich zur Verringerung delinquenten, diskriminierenden und gewaltförmigen Verhaltens mit beizutragen (Kotthaus et al., 2021, S. 627). Während zur Geschichte und Ausdifferenzierung jugendlicher Fankulturszenen auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Vermarktlichung und Mediatisierung des Fußballsports von den Kuttentfans der 1970er Jahre, über die Hooligans der 1980er Jahre bis hin zu den Ultras seit den 1990er Jahren eine Reihe insbesondere ethnografischer Untersuchungen durchgeführt worden sind (im Überblick Wensierski & Puchert, 2020), sind hingegen empirische Analysen zur sozialen Arbeit im Kontext von Fanprojekten kaum vorhanden. In diesem Themenfeld gibt es nur eine schon ältere qualitative Studie von Peters (Heitmeyer & Peters, 1988), der die pädagogische Arbeit im Bielefelder Fanprojekt beschreibt sowie einen Überblicksbeitrag zur Fanarbeit von Kotthaus, Schmidt und Templin (2021), der sich auf eine Sekundäranalyse unterschiedlicher Dokumente und Daten stützt.

Seit 2009 wurden in Deutschland zudem auch erste Lernzentren zur politischen Bildung an wenigen Profifußballstandorten initiiert von der Robert-Bosch-Stiftung gegrün-

det, die seit 2018 von der DFL-Stiftung und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Umfang erweitert und finanziell gefördert werden. Inzwischen existieren an 23 Fußballprofistandorten solche Lernzentren, die mit den Fanprojekten zusammenarbeiten und kurzfristig angelegte Workshops und Projekte vor allem für sozial benachteiligte Jugendliche zur politischen Bildung mit Themen wie Vielfalt, Toleranz, Inklusion oder Demokratie lernen anbieten (Lernort Stadion, 2021). Zu dem bundesweiten Modellprojekt wurde bisher nur eine kleinere eher praxisorientierte Begleituntersuchung durchgeführt, bei der u.a. auf der Basis von qualitativen Interviews die Vorstellungen der beteiligten Pädagog:innen und Jugendlichen zur Inklusion und politischen Bildung an zwei Standorten in Dresden und Berlin in den Blick genommen wurden (Besand et al., 2018).

Im Unterschied zu den Lernzentren und Fanprojekten, deren pädagogische Angebote zumeist nur kurzfristig und projektförmig angelegt sind und die sich an unterschiedliche Adressat:innengruppen richten, zielen die seit den 1990er Jahren eingerichteten Eliteschulen des Sports bzw. des Fußballs auf eine langfristige Bildungsförderung einer spezifischen Gruppe, nämlich jugendliche Leistungsfußballer:innen, denen sie durch die Bereitstellung sportlich optimaler Trainingsbedingungen und schulischer Fördermaßnahmen im Verlaufe des Besuchs der Sekundarstufen I und II sportliche Spitzenleistungen und schulische Erfolge gleichzeitig ermöglichen wollen (DOSB, 2017). Zu den 43 in Deutschland vorhandenen Eliteschulen des Sports gibt es inzwischen einige empirische Untersuchungen. Neben qualitativen Studien, die sich aus systemtheoretischer Perspektive mit den Strukturen der Verbundsysteme sportlicher Leistungsförderung oder aus einer kulturtheoretischen Perspektive mit den Schulkulturen von Eliteschulen des Sports beschäftigen (im Überblick Krüger et al., 2019), sind hier etwa auch die quantitative Studie von Güllich (2014) zu den Drop-Outs, Fluktuationsraten und Erfolgen im nationalen Jugendfußball oder die qualitative Studie von Krüger, Jörke und Kreuz (2017) zu den Bildungs- und Sportkarrieren von weiblichen Jugendlichen im Frauenleistungsfußball zu nennen.

Was es in der fußballbezogenen Bildungs- und Sozillandschaft bislang jedoch nicht gab, sind Projekte, bei denen im Kontext der sozialen Initiative eines Fußballvereins eine langfristige Bildungsförderung von sozial benachteiligten Jugendlichen angestrebt wird.

2 Ziele und Untersuchungsdesign der qualitativen Studie zum Projekt „Bessermacher“

Genau an diesem Punkt setzt das Modellprojekt „Bessermacher“ praktisch an. Das Projekt wird seit Herbst 2018 in Kooperation zwischen den Essener Chancen, einer sozialen Initiative des Fußballvereins Rot-Weiss-Essen, und einem Gymnasium im Essener Norden finanziert von der Evonik-Stiftung durchgeführt. Es zielt darauf ab, zehn Jugendliche mit Migrationsgeschichte aus benachteiligten sozialen Milieus von der neunten Klasse bis zum besten Bildungsabschluss, möglichst das Abitur, vier Jahre lang auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen. Dabei geht das Konzept des Modellprojektes jedoch über klassische Nachhilfeprogramme zur Kompensation schulischer Lerndefizite hinaus (Jürgens, 2021), da neben formellen schulischen Lernhilfen auch eine Reihe non-formaler und informeller Bildungsangebote (z. B. Fußball- und Wissensspiele, Exkursionen, Mittagessen) für die beteiligten Jugendlichen angeboten werden.

Das im Frühjahr 2021 begonnene Forschungsvorhaben „Bedingungskontexte und biografische Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungskarrieren von sozial benachteiligten Jugendlichen“ untersucht nun in einer qualitativen Studie die institutionellen und sozialisatorischen Bedingungen sowie die biografischen Hintergründe und Verläufe der Bildungskarrieren dieser Jugendlichen. Dabei wird sowohl die Kooperation von professionellen Pädagog:innen an zwei unterschiedlichen Bildungsorten in der außerschulischen Bildung und der Schule (Berse, 2009; Deinet & Icking, 2020) als auch das Zusammenspiel von formellen und informellen Bildungsprozessen an einem außerschulischen Lernort ins Zentrum der Analyse gerückt (Krüger & Rauschenbach, 2007). Mit dem Forschungsprojekt kann zugleich eine Lücke in der empirischen Bildungs- und Jugendforschung geschlossen werden, da die Gelingensbedingungen für erfolgreiche Bildungsverläufe von sozial benachteiligten Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im Zusammenspiel von schulischer und außerschulischer Bildungsförderung im Kontext von Fußballvereinen bislang noch nicht untersucht worden sind.

Methodisch stützt sich das Projekt zum einen auf vier Expert:inneninterviews mit den für das Projekt verantwortlichen Pädagogen, zwei für den Zusatzunterricht und die non-formalen Bildungsangebote am außerschulischen Bildungsort zuständigen Pädagogen:innen, einer Lehrerin und einem Schulsozialarbeiter vom beteiligten Gymnasium, sowie vier Expert:innen aus dem weiteren Umfeld des Projekts. Diese wurden zu den Zielen der Förderung, zu ihren konkreten Lern- und Unterstützungsmaßnahmen auch in Zeiten der Corona-Pandemie, zu ihren Kooperationsformen mit dem Fußballverein und zu ihrer Sicht auf die am Projekt beteiligten Jugendlichen befragt. Zum anderen wurden qualitative Interviews mit allen zehn Jugendlichen aus dem Kontext der aktuellen Förderung sowie mit zwei Abbrecher:innen zu ihren biografischen Verläufen, zu ihren spezifischen Lernbedingungen, der Bedeutung der Lehrkräfte sowie der Familie und der Peers als Unterstützungsinstanzen realisiert. Zudem wird im Frühjahr 2022 noch eine Gruppendiskussion mit allen aktuell beteiligten Jugendlichen durchgeführt, um auf diese Weise den spezifischen Stellenwert der Gruppe im Zusammenspiel von formellen und informellen Bildungsprozessen herausarbeiten zu können.

Bei der Auswertung aller qualitativen Materialbereiche stützen wir uns auf das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode (Nohl, 2006; Krüger et al., 2019). Zentrale Elemente der Auswertung sind die Verfahrensschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie die durchgängige Berücksichtigung empirischer Vergleichshorizonte. Obwohl das Forschungsvorhaben nicht nur grundlagenforschungsbezogene Anteile, sondern auch evaluative Aufgaben des Transfers empirischen Wissens in Praxisempfehlungen zu erfüllen hat, orientieren wir uns an den Überlegungen von Bohnsack (2006, S. 154), der zu Recht darauf hinweist, dass auch die Evaluationsforschung bei der Erhebung und Auswertung die zentralen Standards qualitativer Sozialforschung berücksichtigen sollte. Da wir in dem Forschungsprojekt bislang nur die Expert:inneninterviews ausgewertet haben, beziehen sich die im Folgenden dargestellten ersten empirischen Befunde nur auf diesen Materialbereich.

3 Ausblick: erste empirische Ergebnisse

Auf der Basis der komparativen Analyse der Expert:inneninterviews mit den beiden außerschulischen und den beiden schulischen Pädagog:innen im Hinblick auf ihre Erwartungen an das Projekt, auf ihre internen Kooperationsbeziehungen bzw. ihre Kooperationsbezüge zum beteiligten Fußballverein sowie der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf ihre pädagogische Arbeit zeichnen sich bisher folgende Ergebnistrends ab.

Erstens lässt sich zunächst feststellen, dass sich die Erwartungen an das Projekt und die damit einhergehenden Bildungsvorstellungen zwischen den außerschulischen und den schulischen Pädagog:innen deutlich unterscheiden. So gehen Herr Fuchs und Herr Österreich, die beide in dem Projekt beschäftigt sind und zudem zusätzlich nach einem Quereinstieg als Lehrkräfte an einer Schule arbeiten, bei ihren Ansprüchen an das Projekt von einem breiteren Bildungsverständnis aus, welches Herr Fuchs in seiner Eingangserzählung bereits andeutet:

„der Ursprungsplan war ja wir verbinden(.) ääh schulische Förderung von Menschen die (.) ähm im Umfeld nicht die Förderung erhalten die sie bräuchten um den Schulabschluss zu schaffen [...] mit Sport und dem gemeinsamen Essen“ (Fuchs, Z. 20-23)

Während Herr Fuchs und Herr Österreich in ihren Erzählungen dann noch weitere non-formale und informelle Bildungsangebote des Projektes (etwa Exkursionen oder gemeinsame Wissens- und Fußballspiele) hervorheben, betont der mit dem Projekt kooperierende Schulsozialarbeiter Herr Bernhard in seiner Eingangserzählung vorrangig den an seinem Gymnasium existierenden Förderbedarf für sozial benachteiligte Jugendliche:

„wir hatten zu dem Zeitpunkt in der Jahrgangsstufe neun einen großen Bedarf...einfach Förder- und Unterstützungsbedarf äh wir haben grundsätzlich bei uns an der Schule äh viele Eltern die nicht aus akademischen Haushalten kommen ähm fast (.) also 90 Prozent mit Migrationshintergrund--und da kam halt die Idee Jugendliche aus unserer Schule auf dem Weg nach oben zu stützen“ (Bernhard, Z. 14-20)

Im Unterschied zu Herrn Bernhard weist Frau Weinberg, die für das Projekt als Kontaktlehrerin an der Schule fungiert, zwar zudem anerkennend auf die sportlichen Angebote des Projekts hin und sie charakterisiert den außerschulischen Bildungsort als „*so eine Art Jugendfreizeitreffpunkt*“. Im Fokus der Argumentation steht jedoch auch bei ihr die „*tolle Unterstützung auf den Bereich des Unterrichts*“, ohne den die Jugendlichen den Übergang bis in die zwölfte Klasse nicht geschafft hätten, da diese „*individuelle Betreuungszeit*“ an der Schule nicht vorhanden sei. Auch in ihren Erwartungen wird somit die Kompensation schulischer Lerndefizite als zentrale Leistung des Projekts hervorgehoben. Interessant an diesen divergierenden Bildungsvorstellungen der außerschulischen und der schulischen Pädagog:innen ist, dass sie nicht von den unterschiedlichen professionellen Berufskulturen bestimmt werden, sondern eher den differenten Funktionslogiken der Institution Schule und der außerschulischen Bildungseinrichtung folgen. Zudem dokumentiert sich in diesen unterschiedlichen Bildungskonzepten auch ein in der Ganztagschulforschung zur Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Trägern bereits herausgearbeiteter Befund, dass ein gemeinsames und übergreifendes Bildungsverständnis in diesen Kontexten bislang kaum entwickelt werden konnte (Arnold & Züchner, 2020, S. 1093).

Mit Blick auf die internen Kooperationsbeziehungen der außerschulischen und schulischen Pädagog:innen lässt sich auf der Basis der komparativen Analyse der Expert:innen-

interviews zweitens konstatieren, dass diese eher durch pragmatische und zweckrationale Kommunikationsinhalte und -formen gekennzeichnet sind. So berichten die befragten Expert:innen übereinstimmend, dass sie sich regelmäßig primär über die schulischen Leistungen und Problemlagen der am Projekt beteiligten Jugendlichen verständigen, wobei der persönliche Austausch seit Beginn der Corona-Pandemie reduziert wurde und sich eher auf Telefongespräche und Emailinformationen beschränkt. Zudem lässt sich feststellen, dass diese Kooperationsbeziehungen durch eine Hierarchie und ein Machtgefälle bestimmt sind. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass die außerschulischen Pädagogen an der Auswahl der Jugendlichen für das Projekt nicht beteiligt wurden, sondern vor allem in dem Tatbestand, dass diese bei der Exklusion von zwei Jugendlichen aus dem Projekt nach einem Mobbingkonflikt an der Schule nicht mitbestimmen durften. Zu diesem Konflikt vertreten die befragten Expert:innen in ihren Argumentationen ganz unterschiedliche Positionen. Während der Schulsozialarbeiter Herr Bernhard der Auffassung ist, dass diese Entscheidung gerechtfertigt war, da diese Jugendlichen gegen die Regeln der Schule verstoßen haben und sich somit das „Bonbon“ einer Projektmitwirkung nicht mehr verdient hätten, hätten sich die beiden außerschulischen Pädagogen die Gewährung einer „zweiten Chance“ für die Jugendlichen gewünscht. In dieser Kontroverse dokumentiert sich somit ein Machtgefälle zwischen Schule und außerschulischer Bildung, das ebenso in den empirischen Studien zum Verhältnis von Schule und Jugendhilfe bereits als strukturelles Problem aufgezeigt worden ist (im Überblick Deinet & Icking, 2020, S. 823; Helsper, 2021, S. 270).

Im Hinblick auf die Kooperationsbezüge zu dem Fußballverein Rot-Weiss-Essen zeigen die Analysen der Expert:inneninterviews drittens einen widersprüchlichen Befund. Einerseits existieren enge Verbindungen zu dem Fußballverein, da die beiden außerschulischen Pädagogen bei den Essener Chancen, einer sozialen Initiative des Vereins, angestellt sind und an dem im Nachwuchsleistungszentrum angesiedelten Lernort auch eine zusätzliche schulische Unterstützung für die Jugendleistungsfußballer und deren Geschwister anbieten. Andererseits haben die am Projekt „Bessermacher“ beteiligten Jugendlichen nach übereinstimmender Einschätzung der Expert:innen zum Fußballverein Rot-Weiss-Essen keinen identifikatorischen Bezug. Und auch der von uns befragte Vorsitzende des Vereins betrachtet das Projekt vorrangig unter der Perspektive der sozialen Imagewerbung. Demgegenüber heben die befragten schulischen Pädagog:innen nicht nur die Nähe des außerschulischen Lernorts zum Standort der Schule hervor, sondern insbesondere Frau Weinberg betont, dass mit dem Lernort in einem Fußballleistungszentrum die Jugendlichen eine ganz andere „Welt kennenlernen würden, die sie sonst nie sehen würden“ und sie auf diese Weise mit dem Fußballverein Rot-Weiss-Essen in Kontakt kämen, der ein zentraler Bestandteil der historischen Identität und Kultur dieser Großstadt sei. Gerade in dieser Einschätzung wird somit deutlich, welche besondere Strahlkraft und Attraktivität ein Fußballverein als Träger für solch ein Bildungsprojekt haben kann.

Im Hinblick der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die pädagogische Arbeit im Projekt und an der beteiligten Schule zeigen sich viertens zwei gegenläufige Trends. Während die befragten schulischen Expert:innen davon berichten, dass schon in der Zeit des ersten Lockdowns in allen Klassen einige Schüler:innen mehrere Wochen „ganz abgetaucht waren“, ist es den Pädagogen:innen am außerschulischen Bildungsort auch aufgrund einer sehr guten medialen Ausstattung gelungen, die schulische Lernförderung mit Hilfe der sozialen Medien kontinuierlich fortzusetzen und den Kontakt zu den Jugendlichen seit Beginn der Corona-Pandemie auch in den beiden längeren Phasen der Schul-

schließung durchgängig aufrechtzuerhalten. Allerdings sind aufgrund der Corona-Schutzmaßnahmen in der Zeit zwischen März 2020 und Frühsommer 2021 nach Auskunft der befragten außerschulischen Pädagogen viele der geplanten non-formalen und informellen Bildungsangebote (z.B. Exkursion zu einem Chemie-Werk, gemeinsamer Besuch eines Fußballspiels) ausgefallen.

Trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen im Zeitraum der Corona-Pandemie, die die Kooperation zwischen den schulischen und außerschulischen Pädagog:innen und vor allem die pädagogische Arbeit am außerschulischen Bildungsort seit nun schon fast zwei Jahren gravierend eingeschränkt haben, ist es dennoch gelungen sechs Jugendliche, die seit Herbst 2018 an dem Projekt beteiligt sind sowie vier, die später in das Projekt eingestiegen sind, auf ihrem Weg bis in die zwölfte Klasse des Gymnasiums erfolgreich zu unterstützen. Und auch die sechs Jugendlichen, die aufgrund von Umzügen in andere Städte oder Schulformwechsel das Projekt verlassen haben, haben bisher ihren Weg hin zum Erwerb des Fachabiturs oder in die berufliche Ausbildung fortgesetzt. Wie sich diese Bildungsbiografien nun konkret ausgestaltet haben und welche Sozialisationsinstanzen und biografisch signifikanten Anderen diese Bildungsverläufe entscheidend beeinflussen, das wird die noch zu realisierende jugendbiografische Analyse genauer verdeutlichen können.

Anmerkung

- 1 Die Namen der vier befragten Expert:innen wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

Literatur

- Arnold, Bettina & Züchner, Ivo (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In Petra Bollweg, Jeniffer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Bd. 2 (S. 1083-1096). Wiesbaden: Springer/VS.
- Besand, Anja, Hölzel, Tina & Jugel, David (2018). *Inklusives politisches Lernen im Stadion*. Dresden: Adelman.
- Berse, Christoph (2009). *Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. In Uwe Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung*. (S. 135-158). Reinbeck: Rowohlt.
- Deinet, Ulrich & Icking, Maria (2020). Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In Petra Bollweg, Jeniffer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Bd. 2 (S. 877-887). Wiesbaden: Springer/VS.
- DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund (2017). Eliteschulen des Sports. Verfügbar unter: <https://www.dosb.de/de/eliteschule-des-sports>. [10. Dezember 2021].
- Güllich, Arne (2014). Selection, De-Selection and Progression in German Football Talent Promotion. *European Journal of Sport and Society*, 9 (4), 243-268.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen: UTB/Barbara Budrich.
- Heitmeyer, Wilhelm & Peters, Friedhelm (1988). *Jugendliche Fußballfans*. Weinheim, München: Juventa.
- Jürgens, Eiko (2020). Nachhilfe. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Bd. 2 (S. 739-752). Wiesbaden: Springer/VS.
- Kotthaus, Jochen, Schmidt, Holger & Templin, Daniela (2021). Fanarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel & Moritz Schwerhelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 625-636). Wiesbaden: Springer/VS.

- Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (2007). Bildung im Schulalter – Ganztagsbildung als neue Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Beiheft, 97-109.
- Krüger, Heinz-Hermann, Jörke, Desiree & Kreuz, Stephanie (2017). Duale Karrieren von Eliteschülerinnen und Eliteschülern des Sports auf dem Weg in die Hochschule und den Profisport. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38 (2), 191-208.
- Krüger, Heinz Hermann, Hüfner, Kilian, Keßler, Catharina, Kreuz, Stephanie, Leinhos, Patrick & Winter, Daniela (Hrsg.) (2019), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Wiesbaden: Springer/VS.
- Lernort Stadion (2021). *Wir bringen politische Bildung ins Stadion*. Verfügbar unter: <https://www.Lernort-Stadion.de> [17. Dezember 2021].
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Thole, Werner & Pfaff, Nicolle (2019). Der Schatten des Balls. Soziale Bewegungen, Jugend- und Fußballfankulturen. In Werner Thole, Nicolle Pfaff & Hans-Gerd Flickinger (Hrsg.), *Fußball als Soziales Feld* (S. 3-18). Wiesbaden: Springer/VS.
- Wensierski, Hans-Jürgen & Puchert, Lea (2020). Die Jugendkulturen der Fußballfans im 20. Jahrhundert. In Anja Gibson, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugendkulturforschung* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer/VS.

Hat sich die Denomination „Kindheitspädagogik“ an deutschen Hochschulen etabliert?

Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse von disziplinären Professuren

Samuel Jahreiß

1 Einleitung

Die kindheitspädagogischen Studiengänge und deren Absolvent:innen haben sich deutschlandweit etabliert. Kindheitspädagog:innen sind in Praxis und Wissenschaft ganz selbstverständlich als Fachkräfte für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Lebensphase Kindheit tätig. Von Anfang an wurde der Auf- und Ausbau von kindheitspädagogischen Studienplätzen an deutschen Hochschulen wissenschaftlich begleitet und untersucht. Die Frage, wie sich die Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin innerhalb der Hochschulen entwickelt hat, stellt in der erziehungswissenschaftlichen empirischen Forschung jedoch bisher eine Leerstelle dar (ausgen. Hechler, Hykel & Pasternack, 2021). Aufschlussreich ist hierzu die Analyse von Ausschreibungen von disziplinären Professorinnen- und Professorenstellen der letzten Jahre. Anhand der Anzahl ausgeschriebener Stellen, der Denomination und der angegebenen Tätigkeitsschwerpunkte lässt sich zumindest ein Zwischenergebnis zur Etablierung der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin an deutschen Hochschulen ableiten. Nach einem kurzen Rückblick auf die Entwicklung der Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen werden im Folgenden Methodik und Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse dargestellt.

2 Entwicklung der Kindheitspädagogik an Hochschulen

Im Jahr 2004 starteten an drei Hochschulstandorten erste kindheitspädagogische Studiengänge (Pasternack & Keil, 2013, S. 40), wenngleich zu diesem Zeitpunkt unter unterschiedlichen Bezeichnungen („Erziehung und Bildung im Kindesalter“, „Integrative Frühpädagogik“ und „Elementarpädagogik“) und ohne einer einheitlichen Berufsbezeichnung (Boekhoff, 2018, S. 2). Zahlreiche Hochschulen folgten dem Beispiel und schufen genuin kindheitspädagogische Studiengänge oder Studienrichtungen in erziehungswissenschaftlichen oder sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Studiengängen. Im Jahr 2019 wurden 76 kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge an 55 Hochschulstandorten angeboten (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 124-125). Das Studienangebot auf Bachelor-Niveau ist mehrheitlich an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (vorm. Fachhochschulen) angesiedelt (n=45, Standorte) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 268). Hinzu kommt noch jeweils ein Studienangebot an der Berufs-

akademie Sachsen und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 124). An Universitäten gibt es zwei Studiengänge im Bachelor-Bereich (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 124). In Baden-Württemberg wird an allen sechs Pädagogischen Hochschulen mindestens ein kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengang angeboten. Mehr als die Hälfte der Hochschulstandorte (n=32) mit kindheitspädagogischem Studienangebot befand sich im Jahr 2019 in öffentlicher Trägerschaft (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 269). Mehr als ein Viertel (n=13) der Studiengänge wird von konfessionellen (evangelischen und katholischen) und rund ein Fünftel (n=10) von sonstigen privat getragenen Hochschulen angeboten (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 269).

Die bundesweite Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ etablierte sich erst im Jahr 2011, nachdem die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) – nach einer jahrelangen Diskussion – den Ländern diese Berufsbezeichnung für alle Studiengänge im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit empfahl (JFMK, 2011). Mehrheitlich wurde die Berufsbezeichnung in den folgenden Jahren in den Bundesländern eingeführt. Abweichende Regelungen gibt es in Rheinland-Pfalz, Bremen und Sachsen-Anhalt. In Rheinland-Pfalz erhalten Absolvent:innen kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge eine staatliche Anerkennung als „Sozialpädagogin/Sozialpädagoge“. In Bremen wird eine staatliche Anerkennung als „Elementarpädagogin/Elementarpädagoge“ vergeben. Das Bundesland Sachsen-Anhalt vergibt eine staatliche Anerkennung als „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ oder „Kindheitswissenschaftlerin/Kindheitswissenschaftler“. In einzelnen kindheitspädagogischen Studienangeboten (Studiengang oder Studienrichtung) ist keine staatliche Anerkennung für die Absolvent:innen vorgesehen. Zu nennen sind hier die universitären kindheitspädagogischen Studienangebote (Grunert, Ludwig & Hüfner, 2020), welche in der Regel keine Anerkennung als „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ vorsehen und somit den Absolvent:innen eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe erschweren oder z.T. gänzlich verwehren (Wiesner, Bernzen & Neubauer, 2018, S. 2).

Auch wenn es seit zehn Jahren eine einheitliche Berufsbezeichnung gibt, zeigen sich die Bezeichnungen der kindheitspädagogischen Studiengänge weiterhin deutlich different. Ein großer Teil der Hochschulen hat jedoch inzwischen die mit unterschiedlichen Bezeichnungen gestarteten Studiengänge in „Kindheitspädagogik“ umbenannt (Pasternack & Schulze, 2010; siehe zudem <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>, 27.01.2022). Die Anzahl der Absolvent:innen kindheitspädagogischer Studiengänge hat sich kontinuierlich von 114 im Jahr 2007 auf 2.556 im Jahr 2019 gesteigert – wobei 2019 erstmals ein Minus von 2 Prozent im Vergleich zum Vorjahr festzustellen ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 126). Im Kernarbeitsfeld der Kindheitspädagogik – in Kindertageseinrichtungen – verfügen im Jahr 2020 5,7 Prozent des pädagogischen Personals über einen einschlägigen Hochschulabschluss (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 195). Von allen einschlägig qualifizierten akademischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sind 21 Prozent Kindheitspädagog:innen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 123).

Dem Beitrag liegt die Prämisse zugrunde, dass es sich bei der „Kindheitspädagogik“ sowohl um ein Berufs- und ein im Entstehen befindliches Professionsfeld, ein auf die gesamte Kindheit bezogenes Handlungsfeld als auch um ein bislang „marginalisiertes“ Forschungsfeld handelt (Cloos, 2020, S. 160). Schließlich wurde mit der Etablierung von

Studiengängen auf diesem Gebiet, gemäß Cloos, der Versuch unternommen, die Kindheitspädagogik (Cloos spricht 2016 von „Frühpädagogik“) „auch als wissenschaftliche Disziplin weiter zu etablieren, auch wenn deren Kontur kaum umrissen ist und das Portfolio wissenschaftlich generalisierten Wissens vergleichsweise klein bleibt gegenüber anderen pädagogischen Professionen“ (2016, S. 31). Ob sich die Kindheitspädagogik in allen drei Bereichen dauerhaft etablieren und weiter ausdifferenzieren kann, hängt nicht zuletzt auch von dem weiteren Ausbau und der Verstetigung von kindheitspädagogischen Professuren an Hochschulen ab.

3 Methodik

Für die empirische Analyse wurde auf einen Datensatz der überregionalen deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“ zurückgegriffen. Die Zeitung gilt als das Medium mit der größten Reichweite bei der Veröffentlichung von Ausschreibungen für Professuren im deutschsprachigen Raum. Seit 2015 werden alle Veröffentlichungen von Stellenanzeigen im Print- und Online-Bereich in einem Datensatz gespeichert. Der Analysezeitraum der vorliegenden Studie erstreckt sich vom 01.01.2015 bis einschließlich 31.12.2020. In der Branche „Pädagogik und Soziales“ enthält der Datensatz in diesem Zeitraum insgesamt 3.894 Einträge von Stellen in der Position Professor:in.

In die Analyse wurden nur Hochschulen in Deutschland einbezogen, welche einen ersten berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengang (B.A.) anbieten und welche die Absolvent:innen nach erfolgreichem Abschluss zur Führung der Berufsbezeichnung staatlich anerkannte „Kindheitspädagogin“ bzw. staatlich anerkannter „Kindheitspädagoge“ berechtigen. Nicht berücksichtigt wurden somit Hochschulen, die innerhalb eines erziehungswissenschaftlichen oder sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Studiengangs eine kindheitspädagogische Studienrichtung oder nur einen kindheitspädagogischen Master-Studiengang anbieten ohne die Möglichkeit einer staatlichen Anerkennung als „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“. Dies trifft auf zahlreiche Studienmöglichkeiten an Universitäten zu. Diese Eingrenzung ist essenziell, weil die staatliche Anerkennung bei zugleich unterschiedlichsten Bezeichnungen der Studiengänge das einzige Kriterium darstellt, welches eine klare Identifizierung von kindheitspädagogischen Studiengängen ermöglicht. Des Weiteren wurden keine Vertretungs- und Juniorprofessuren in die Auswertung einbezogen. Der Datensatz wurde auf Plausibilität geprüft und doppelte Einträge entfernt.

4 Ergebnisse

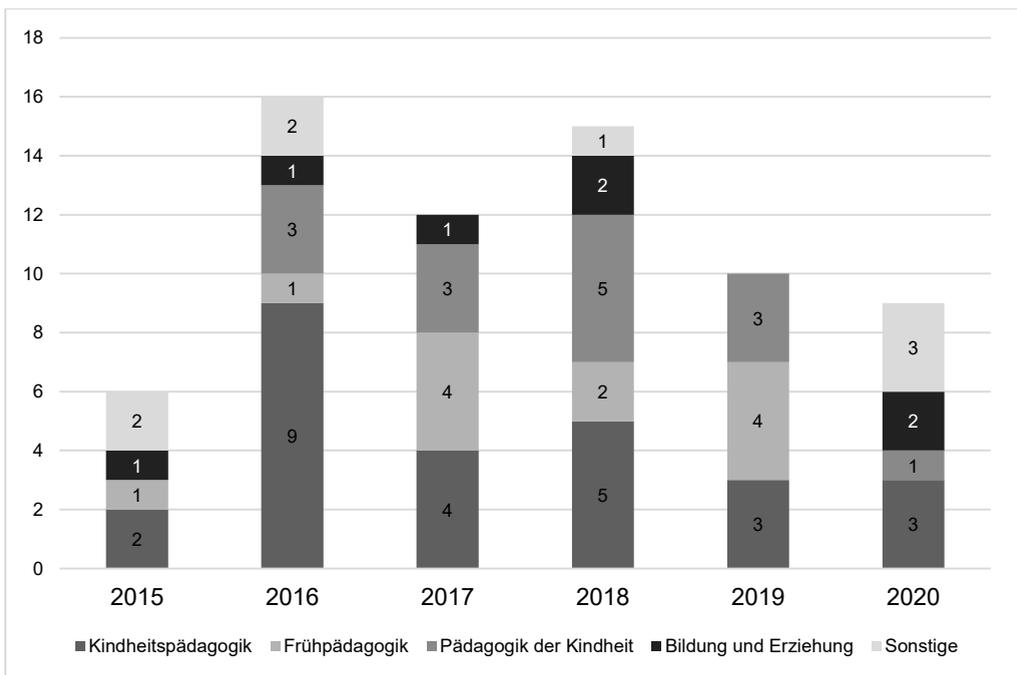
Im Untersuchungszeitraum von 2015 bis 2020 wurden insgesamt 68 Ausschreibungen für einschlägige Professuren der Kindheitspädagogik veröffentlicht. Als einschlägige Professuren wurden die folgenden Berufsgebiete gezählt: Kindheitspädagogik, Frühpädagogik, Pädagogik der Kindheit, Bildung und Erziehung in der Kindheit und sonstige fachlich affinen Professuren (u.a. Familienbildung, Elementarbildung, Elementardidaktik, frühkindliche Bildungsforschung, Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Kindheit). Für das Jahr 2015 wurden sechs Ausschreibungen gezählt. Der höchste Wert wurde mit 16

Ausschreibungen im Jahr 2016 festgestellt. Im Folgejahr 2017 waren es 12 Stellenveröffentlichungen. Darauf folgen im Jahr 2018 15 Stellengesuche. Im Jahr 2019 (n=10) und 2020 (n=9) nahm die Anzahl an Veröffentlichungen im Vergleich zu den Jahren 2016 bis 2018 ab.

Über den gesamten Untersuchungszeitraum (2015 bis 2020) gingen von den Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft rund drei Viertel (72%) der Ausschreibungen aus. An zweiter Stelle folgen mit 17 Prozent Ausschreibungen von konfessionell getragenen Hochschulen (evangelisch und katholisch). Ausschreibungen von Hochschulen in sonstiger privater Trägerschaft (in der Regel GmbHs, gGmbHs, private Stiftungen) machen 10 Prozent aus. Die Analyseergebnisse spiegeln damit die Verteilung der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge und Studienplätze nach Trägerschaft wider (Kap. 2).

Ausgewertet wurde auch, wie sich die Denomination im Lauf des Zeitraumes verändert hat. Der Beruf „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ wurde 2011 von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) als einheitliche Berufsbezeichnung den Ländern empfohlen. Studiengänge in diesem Bereich gab es allerdings schon früher (Kap. 2). Zwar liegen für diese Auswertung nur Daten nach der Einführung der Berufsbezeichnung vor, dennoch geht aus Abb. 1 deutlich hervor, dass sich nach einem vorläufigen Höchststand in 2016 die Denomination Kindheitspädagogik nicht durchgesetzt hat, sondern parallel zu anderen Bezeichnungen etabliert hat.

Abb. 1 „Denominationen der Ausschreibungen“



Die Bezeichnung „Kindheitspädagogik“ in der Denomination wurde am häufigsten bei Ausschreibungen im Untersuchungszeitraum 2015 bis 2020 (26 von 68) verwendet. Zu finden sind hier vor allem Ausschreibungen mit einer Voll-Denomination („Kindheitspä-

dagogik“) oder mit einer Teil-Denomination („Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt ...“). Zusätzlich wurde für die Auswertung die Denomination „Kindheitswissenschaften“ hinzugezählt. Hierbei handelt es sich in Sachsen-Anhalt um eine eigenständige Berufsbezeichnung zusätzlich zur Kindheitspädagogik (Kap. 2). Die Bezeichnung des Lehr- und Forschungsgebietes findet sich aber auch über Sachsen-Anhalt hinaus in Ausschreibungen. Zusätzlich wurden vereinzelt kindheitspädagogische Ausschreibungen in Kombination mit der Sozialen Arbeit (z.B. „Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit mit Schwerpunkt Kindheitspädagogik“) veröffentlicht. Im zeitlichen Verlauf (2015 bis 2020) war die Bezeichnung „Kindheitspädagogik“, bis auf das Jahr 2019 abgesehen, am verbreitetsten oder zumindest gleichauf mit anderen fachlich affinen Denominationen.

Verbreitet ist auch die Bezeichnung „Pädagogik der Kindheit“ (15 von 68). Hier lassen sich verschiedene Variationen feststellen. Teilweise wird das Lehr- und Forschungsgebiet auf die frühe Kindheit eingegrenzt, vereinzelt auf Kindheit und Jugend erweitert oder aber zusätzlich zur „Pädagogik der Kindheit“ ein Schwerpunkt genannt. Verbreitet sind auch Teil-Denomination (z.B. Pädagogik/Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Elementarpädagogik). Gegen Ende des Untersuchungszeitraumes verlor die Bezeichnung leicht an Bedeutung.

Die Denomination „Frühpädagogik“ (vereinzelt auch „Frühpädagogik/Kindheitspädagogik“) findet im Untersuchungszeitraum nach wie vor Verwendung (12 von 68). Häufig wird diese Bezeichnung in Kombination mit einem Schwerpunkt verwendet (z.B. Medienpädagogik und MINT – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Der größte Teil der Ausschreibungen mit der Bezeichnung „Frühpädagogik“ geht auf eine einzelne Hochschule zurück, die ihr Studienangebot in der Früh- bzw. Kindheitspädagogik in den letzten Jahren ausgebaut hat.

Ausschreibungen mit der Bezeichnung „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ oder auch mit anderen Varianten wurden (7 von 68) deutlich seltener veröffentlicht. Vereinzelt wird das Lehr- und Forschungsgebiet auf die frühkindliche Bildung und Erziehung eingegrenzt. Auch hier finden sich teilweise Angaben eines Schwerpunktes oder es wird zusätzlich die Sozialisation in der Denomination genannt.

Des Weiteren lassen sich in den Ausschreibungen auch sonstige fachlich affine Professuren finden (8 von 68), die keiner der genannten Bezeichnungen zuzuordnen sind (u.a. Familienbildung, Elementarbildung, Elementardidaktik, frühkindliche Bildungsforschung, Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Kindheit).

5 Diskussion

Die kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge sind innerhalb kürzester Zeit zu einem festen Bestandteil der deutschen Hochschullandschaft geworden. Die Analyse der Ausschreibungen von disziplinären Professuren bestätigt, was sich bereits an der Entwicklung der Anzahl an einschlägigen Studiengängen und Studienplätzen den letzten Jahren abgezeichnet hat. Der Ausbau des Studienangebotes schreitet nicht mehr so rasant voran wie noch in den ersten zehn Jahren nach dem Start erster kindheitspädagogischer Studiengänge im Jahr 2004 (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 123). Dies zeigt sich auch in der Ausschreibungspraxis der Hochschulen mit kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen. Nach einem Hoch im Jahr 2016 ist momentan scheinbar eine ge-

wisse Sättigung an kindheitspädagogischen Professuren an deutschen Hochschulen eingetreten. Seit diesem Zeitpunkt lag die Anzahl der ausgeschriebenen Stellen, bis auf das Jahr 2020 – dies könnte auf die Corona-Pandemie zurück zuführen sein – kontinuierlich bei einer zweistelligen Zahl. Erwartungsgemäß sind es die Hochschulen in öffentlicher und konfessioneller Trägerschaft, welche die meisten Studiengänge und Studienplätze stellen und auch am meisten Professor:innen für das Lehr- und Forschungsgebiet „Kindheitspädagogik“ suchen. Die Bezeichnung „Kindheitspädagogik“ hat sich bislang nicht vollständig durchgesetzt, aber parallel zu anderen fachlich affinen Bezeichnungen an deutschen Hochschulen etabliert. Die kontinuierlichen Ausschreibungen von disziplinären Professor:innenstellen schaffen die Voraussetzung, dass sich die Kindheitspädagogik dauerhaft als Professionsfeld, Handlungsfeld und Forschungsfeld (Cloos, 2020, S. 160) etablieren kann. Die unterschiedliche Verwendung von Begriffen bei den Ausschreibungen von Professuren dokumentiert jedoch, dass dieser Prozess erst begonnen hat.

Anmerkung

- 1 Der Begriff Hochschule wird in diesem Beitrag als Oberbegriff für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die Dualen Hochschulen/Berufsakademien, die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten verwendet.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. <https://doi.org/10.36189/wiff32021>
- Boekhoff, Jannes (2018). Kindheitspädagog_innen – Chancen und Herausforderungen in der Kita. Zwischen Akzeptanz und Ablehnung. In Hilke Lipowski (Hrsg.), *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen. Kindheit & Vielfalt* (S. 1-16). Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Cloos, Peter (2016). Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In Tina Friederich, Helmut Lechner, Helga Schneider, Gabriel Schoyerer & Claudia Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs* (S. 18-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2020). Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In Peter Cloos, Barbara Lochner & Holger Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 159-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, Cathleen, Ludwig, Katja & Hüfner, Kilian (2020). Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In Hermann Josef Abs, Harm Kuper & Renate Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 21-50). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2011). *Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung*. Verfügbar unter: <https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/Zusammenfassung-Beschluesse-2011.pdf> [27. Januar 2022].
- Hechler, Daniel, Hykel, Theresa & Pasternack, Peer (2021). Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. <https://doi.org/10.36189/wiff22021>
- Pasternack, Peer & Keil, Johannes (2013). *Vom „mütterlichen“ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

- Pasternack, Peer & Schulze, Henning (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Wiesner, Reinhard, Bernzen, Christian & Neubauer, Ralf (2018). *Expertise zum Status Staatlicher Anerkennung bei der Einstellung von Absolvent_innen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil. Expertise für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter:
https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [27. Januar 2022].

„Jugend(hilfe) im Strafverfahren“: Eine Forschungsnotiz

Dirk Lampe, Annemarie Schmoll

1 Jugend in Strafverfahren

Pro Jahr werden gegen mehr als 200.000 Jugendliche und Heranwachsende Strafverfahren eröffnet (eigene Berechnung auf Basis von Statistisches Bundesamt, 2020, S. 16). Auch wenn schätzungsweise zwei Drittel dieser Verfahren im Wege der Diversion beendet werden (Höynck, 2016, S. 976), stellen sie eine erhebliche Belastungssituation für junge Menschen dar, der sie sich kaum entziehen können. Insbesondere die Hauptverhandlung vor Gericht mit ihrem formellen Prozedere, verschiedenen Akteur:innen mit distinkten, aber mitunter schwer verständlichen Rollen sowie unterschiedlichen, sich überlagernden normativen Funktionen kann auf junge Beschuldigte verunsichernd wirken und mit zahlreichen Ängsten verbunden sein (Dollinger et al., 2016, S. 326; Dollinger & Fröschle, 2017, S. 82).

Die wenigen Studien zu jungen Menschen in Strafverfahren und vor Gericht zeichnen ein Bild, das seitens beschuldigter junger Menschen von (situativer) Überforderung und Nicht-Verstehen der rechtlichen und institutionellen Vorgänge geprägt ist (z.B. Artkämper, 2020; Riekenbrauk, 2014), was mit erheblichen Verlusten an Handlungsautonomie verbunden zu sein scheint. Gleichzeitig berichten v.a. ältere Studien davon, dass mit der Transformation sozialer Umstände aus dem Leben und der Biografie beschuldigter junger Menschen in justiziable Sachverhalte oder pädagogisch-therapeutisch bearbeitbare „Probleme“ im Rahmen von Strafverfahren eine Nicht-Beachtung der individuellen Weltsicht und -deutung seitens der jungen Menschen verbunden sein kann (Muth, 1984; Messmer, 1996; Dollinger et al., 2016). Dies erschwere ein Verstehen und Nachvollziehen der justiziellen Vorgänge und stehe auch in Widerspruch zu den angestrebten Prozessen der Selbst- und Verhaltensreflektion, die für die Verhinderung weiterer Straffälligkeit – als Ziel von Jugendstrafverfahren – als notwendig und unverzichtbar angesehen werden (Dollinger et al., 2017; Vaughan, 2007). Ebenso verweisen internationale Daten darauf, dass junge Menschen aus gesellschaftlich ohnehin benachteiligten sozialen Gruppen vor Gericht einen schwereren Stand haben als jene, die bürgerlichen „Normalerwartungen“ entsprechen (Beckman & Rodriguez, 2021; Cochran & Mears, 2015; für die deutsche Debatte: Scherr, 2010; Neubacher & Bögelein, 2021).

In diesem Sinne stellen junge Menschen als Beschuldigte in Strafverfahren eine besonders vulnerable und schutzbedürftige Gruppe dar, für die seit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922) und dem Reichsjugendgerichtsgesetz (1923) mit der *Jugendgerichtshilfe* (JGH) bzw. der *Jugendhilfe im Strafverfahren* (JuHiS) eine eigene Organisationsein-

heit der Jugendhilfe zuständig ist. Jedoch stehen der großen Anzahl an betroffenen jungen Menschen und den teils erheblichen sozialen und rechtlichen Folgen von Strafverfahren kaum empirische Studien über diesen Sonderbereich der Jugendhilfe gegenüber (Dollinger, 2012).

Ein neues Forschungsprojekt am Deutschen Jugendinstitut widmet sich nun genau dieser Forschungslücke. Konkreter Anlass des Projektes sind zwei EU-Richtlinien (2016/800, 2016/1919), mit denen die Verfahrensrechte von beschuldigten jungen Menschen in Strafverfahren gestärkt werden sollten. Diese wurden mit dem „Gesetz zur Stärkung der Verfahrensrechte von Beschuldigten im Jugendstrafverfahren“ und dem „Gesetz zur Neuregelung des Rechts der notwendigen Verteidigung“ Ende 2019 umgesetzt. Das Projekt nutzt diese Situation für eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Gesetzesänderungen sowie mit der JGH/JuHiS und den betroffenen jungen Menschen als deren Adressat:innen. Zum besseren Verständnis des Projektes, werden zunächst der institutionelle Rahmen, Aufgaben und Adressat:innen der JGH/JuHiS sowie aktuelle Entwicklungen der Gesetzgebung kursorisch vorgestellt, ehe das Projekt mit seinen inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen präsentiert wird.

2 Jugendhilfe im Strafverfahren

Ihre rechtliche Verankerung findet die Jugendhilfe im Strafverfahren zum einen als Teil der Kinder- und Jugendhilfe in § 52 des Achten Sozialgesetzbuchs. Zum anderen ist sie mit dem inzwischen hinterfragten Begriff „Jugendgerichtshilfe“ in § 38 Jugendgerichtsgesetz verankert (Münder et al., 2020, S. 270; Höynck, 2016, S. 969-970). Die JGH/JuHiS ist folglich mit dem Jugendhilfe- und Jugendstrafrecht in zwei verschiedene rechtliche Bezugsrahmen und Systeme eingebunden, was unter dem Schlagwort der „Zweispurigkeit der jugendrechtlichen Sozialkontrolle“ (Trenczek & Goldberg, 2016, S. 157-164) diskutiert wird. Die JGH/JuHiS befindet sich in einem deutlichen Spannungsfeld, denn „es gibt wohl kaum ein anderes Arbeitsfeld, welches so durch unterschiedliche Erwartungen, Logiken und Diskurse von Sozialer Arbeit und (Straf-)Justiz geprägt ist“ (Münder et al., 2020, S. 269). Die JGH/JuHiS hat die Aufgabe, sozialpädagogische Gesichtspunkte im Interesse von jungen Beschuldigten innerhalb von Strafverfahren zu verwirklichen, gleichzeitig soll sie, als „Doppelagentin“ (Ostendorf & Drenkhahn, 2017, S. 82), durch Berichte, Äußerungen zu den zu ergreifenden Maßnahmen oder Informationen als Hilfe für das Jugendgericht bei der Urteilsfindung fungieren.¹ Die JGH/JuHiS wirkt in Jugendstrafverfahren als eigenständige Akteur:in mit und hat die jungen Menschen während aller Verfahrensstadien zu betreuen und zu begleiten. Ihre Tätigkeiten umfassen u.a. Beratungsgespräche, sozialpädagogische Diagnostik, Unterstützung und Begleitung zu Hauptverhandlungen, Vermittlungen in oder Durchführungen und Überwachungen von ambulanten sozialpädagogischen Angeboten (Trenczek & Goldberg, 2016, S. 155-298). Dementsprechend sind alle Jugendlichen und Heranwachsenden, gegen die ein Ermittlungsverfahren eingeleitet wird, mit Beginn der Ermittlungen (potentielle) Adressat:innen der JGH/JuHiS. Sie soll durch die Polizei oder Staatsanwaltschaft über die Aufnahme eines Strafverfahrens informiert werden, um Kontakt zu den jungen Menschen aufnehmen zu können.

3 Aktuelle Entwicklungen in der Gesetzgebung

Ende 2019 wurden durch die bereits im ersten Abschnitt erwähnten Gesetze zentrale Vorschriften im Jugendgerichtsgesetz und in der Strafprozessordnung geändert bzw. neu eingeführt. Die Änderungen beinhalten u.a. ausführlichere Informations- und Unterrichtungspflichten junger Beschuldigter über ihre (Verfahrens-)Rechte, die häufigere und frühzeitigere Pflichtverteidigung, die frühzeitigere und stärkere Einbindung der JGH/JuHiS sowie deren Anwesenheitspflicht in Hauptverhandlungen mit nur wenigen Ausnahmen. Die Gesetzesänderungen bringen sowohl für die JGH/JuHiS als auch für die jungen Beschuldigten viele Veränderungen mit sich (z.B. Holthusen & Schmoll, 2020; Höyneck & Ernst, 2020). Mit Blick auf die Folgen der skizzierten Gesetzesänderungen stellt sich jedoch die Frage, welche Effekte für die jungen Menschen und die Verfahrensbeteiligten eintreten werden.

4 Aktuelles Forschungsprojekt

Soll das Ziel, die Verfahrensrechte von Beschuldigten im Jugendstrafverfahren zu stärken, erreicht werden, sind in zwei Bereichen Wissenslücken zu konstatieren, die sowohl für die Forschung zu Jugend, Straffälligkeit, Angeboten und Funktionen der Jugendhilfe als auch für die fachliche Weiterentwicklung von Jugendstrafverfahren, von erheblichem Belang sind. Zum einen fehlt empirisches Wissen darüber, wie junge Menschen das gesamte Jugendstrafverfahren als Adressat:innen erleben und wie sie das Handeln der verschiedenen institutionellen Akteur:innen (u.a. JGH/JuHiS, Polizei, Staatsanwaltschaft, Jugendgericht) als Verfahrensbeteiligte wahrnehmen. Zum anderen mangelt es an aktuellen Erkenntnissen über die institutionelle Seite der JGH/JuHiS. An diesen Desiderata setzt das Projekt „Jugend(hilfe) im Strafverfahren – neue Gesetzeslage, veränderte Aufgaben und die Perspektive der jungen Menschen“ an, das das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von Juli 2020 bis Juni 2023 fördert.

Das Projekt wählt einen weiteren Blick als bisherige Studien und fokussiert z.B. nicht nur die Hauptverhandlungen (z.B. Dollinger et al., 2016; Artkämper, 2020), sondern ist auf das gesamte Jugendstrafverfahren ausgerichtet. Ebenso soll stärker als bisher das Erleben der jungen Menschen ihres Jugendstrafverfahrens, ihre Sicht auf die unterschiedlichen institutionellen Akteur:innen sowie deren Interagieren untersucht werden. Dies soll dazu beitragen, die Aufgaben der JGH/JuHiS, auch im Sinne einer pädagogischen Koproduktion unter Mitwirkung der jungen Menschen, durch empirisches Wissen zu stützen.

Das Projekt gliedert sich entlang der beschriebenen Desiderata in zwei Module. Für die Erhebung der Adressat:innenperspektive (Modul 1) wird eine qualitative Befragung von ca. 40 jungen Menschen, die sich in einem Jugendstrafverfahren befinden oder befunden haben, mittels leitfadengestützter Interviews durchgeführt. Um auch kollektive Deutungen und Verarbeitungsmuster zu eruieren, sind je zwei Gruppendiskussionen in Jugendarresteinrichtungen und in ambulanten sozialpädagogischen Angeboten mit je fünf bis sieben jungen Menschen geplant. In den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen wird ein möglichst heterogenes Sample angestrebt, um allgemeine, individuelle oder ggf. gruppenspezifische Erfahrungen seitens der jungen Menschen zu erfassen. In der Auswertung kommen deshalb inhaltsanalytische Verfahren (Mayring, 2010) sowie Deutungsmusteranalysen (Bohnsack et al., 2006) zum Einsatz.

Die Erforschung der institutionellen Seite der JGH/JuHiS erfolgt in zwei Teilmodulen: Zunächst werden zehn qualitative Interviews mit Fachkräften der JGH/JuHiS (Modul 2a) an unterschiedlichen, bundesweit verteilten Standorten (Land, Klein- oder Großstadt) geführt, um u.a. regionale Unterschiede und Ungleichzeitigkeiten des Umsetzungsprozesses der Neuregelungen nachzuzeichnen. Die theoretisch begründete Auswahl der befragten Fachkräfte bildet ein breites Spektrum an unterschiedlichen Organisationsformen (u.a. (ent-)spezialisiert, teildelegiert an Freie Träger) ab. Eine etwa sechs Monate später erfolgende Follow-up-Erhebung soll die weiteren Entwicklungen im Umsetzungsprozess der neuen Regelungen in der Fachpraxis eruieren. Die Auswertung des so entstehenden qualitativen Längsschnitts erfolgt ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Das „Jugendgerichtshilfeb@rometer II“ (Modul 2b) erfolgt als bundesweite, quantitative Online-Institutionenbefragung aller JGH/JuHiS u.a. zu Organisation, Personal, professionellen Selbstverständnissen, Kooperationsbeziehungen mit anderen Institutionen, Entwicklungen der Arbeitsweisen mit den Neuregelungen und der Angebotsstruktur für u.a. straffällige oder viktimisierte junge Menschen. Der Fragebogen orientiert sich am Jugendgerichtshilfeb@rometer (AST & JHSW, 2011) und wird u.a. auf Basis der Erkenntnisse aus Modul 2a um aktuelle Fragen ergänzt. Die in der Schlussphase des Projekts geplante „Zukunftswerkstatt“ mit Fachkräften der JGH/JuHiS und jungen Menschen zielt auf eine gemeinsame Reflexion der Forschungsergebnisse sowie auf eine Ideenentwicklung hinsichtlich der Frage, wie die JGH/JuHiS zukünftig für ihre Adressat:innen passgerechter ausgestaltet werden kann. Dies dient auch dem übergeordneten Projektziel, Wissen zu generieren und für die Fachpraxis bereitzustellen, um eine empirische Grundlage für die fachliche Weiterentwicklung der JGH/JuHiS und von adressat:innengerechten Angeboten zu schaffen und einen Beitrag zu leisten, das Jugendstrafverfahren als solches weiterzuentwickeln. Basierend auf vorherigen Forschungen, Praxiserfahrungen und ersten Erkenntnissen aus Modul 2a ist zu vermuten, dass der Umsetzungsprozess der neuen Regelungen – und damit auch die Erreichung der intendierten Ziele – stark von lokalen Gegebenheiten, Arbeitstraditionen, Organisationsformen, individuell verfügbarem Fachwissen sowie pandemiebedingten Einflüssen abhängig ist.

Anmerkung

- 1 Um diesen Umstand zu berücksichtigen, werden die Abkürzungen JGH/JuHiS im Text gemeinsam genannt.

Literatur

- AST & JHSW – Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention & Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel (2011). *Das Jugendgerichtshilfeb@rometer. Empirische Befunde zur Jugendhilfe im Strafverfahren in Deutschland*. München: DJI.
- Artkämper, Leif (2020). *Verfahren vor Jugendgerichten. Kommunikation, Anforderungen und Auswirkungen*. Holzkirchen/Obb.: Felix.
- Beckman, Laura & Rodriguez, Nancy (2021). Race, Ethnicity and Official Perceptions in the Juvenile Justice System: Extending the Role of Negative Attributional Stereotypes. *Criminal Justice and Behaviour*. Online First: <https://doi.org/10.1177/00938548211004672>
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich.

- Cochran, Joshua & Mears, Daniel (2015). Race, Ethnic, and Gender Divides in Juvenile Court Sanctioning and Rehabilitative Intervention. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 52 (2), 181-212. <https://doi.org/10.1177/0022427814560574>
- Dollinger, Bernd (2012). Die Jugendgerichtshilfe im Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung. Überblick und Diskussion der empirischen Befunde. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 23 (4), 416-426.
- Dollinger, Bernd & Fröschle, Tobias (2017). Me and My Custodial Sentence: A Case Study on Categorization Work of Young Defendants. *Narrative Inquiry*, 27 (1), 66-84. <https://doi.org/10.1515/mks-2016-990552>
- Dollinger, Bernd, Fröschle, Tobias, Gilde, Luzie & Vietig, Jenna (2016). Junge Menschen vor Gericht: Fallstudien zum subjektiven Erleben von Verhandlungen durch das Jugendgericht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 99 (5), 325-341.
- Dollinger, Bernd, Fröschle, Tobias, Gilde, Luzie & Vietig, Jenna (2017). Junge Angeklagte im Kampf mit dem Erziehungsanspruch des Jugend(straf)rechts. Empirische Erkundungen. In Hanna Weinbach, Thomas Coelen, Bernd Dollinger, Chantal Munsch, & Albrecht Rohrmann (Hrsg.), *Folgen sozialer Hilfen* (S. 168-185). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holthusen, Bernd & Schmoll, Annemarie (2020). Neues im Jugendgerichtsgesetz. Folgen für die Jugendlichen und die Jugendhilfe im Strafverfahren. *Nachrichtendienst Deutscher Verein*, 100 (4), 113-118.
- Höynck, Theresia (2016). Jugendhilfe im Strafverfahren/Jugendgerichtshilfe. In Wolfgang Schröer, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, 2. Aufl. (S. 969-985). Weinheim: Beltz Juventa.
- Höynck, Theresia & Ernst, Stephanie (2020). Das Gesetz zur Stärkung der Verfahrensrechte von Beschuldigten im Jugendstrafverfahren. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 31 (3), 245-258.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Messmer, Heinz (1996). Kriminalität als dekontextualisiertes Konzept. Wirklichkeitskonstruktionen im Strafprozeß. In Kai Bussmann & Reinhard Kreissl (Hrsg.), *Kritische Kriminologie in der Diskussion* (S. 211-236). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95639-2_6
- Münder, Johannes, Trenczek, Thomas, Boetticher, Arne von & Tammen, Britta (2020). *Kinder- und Jugendhilfe recht. Eine praxis- und sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung des gesamten Kinder- und Jugendhilferechts*. 9. Aufl. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748907367>
- Muth, Jochen (1984). Die Jugendgerichtsverhandlung aus der Perspektive des Angeklagten. In Jo Reichertz (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Analysen jugendgerichtlicher Interaktionen* (S. 58-110). Tübingen: Stauffenburg.
- Neubacher, Frank & Bögelein, Nicole (2021). Kriminalität der Armen – Kriminalisierung von Armut? *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 104 (2), 107-123. <https://doi.org/10.1515/mks-2021-0106>
- Ostendorf, Heribert & Drenkhahn, Kirstin (2017). *Jugendstrafrecht*. 9. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Riekenbrauk, Klaus (2014). „Haben Sie mich verstanden?!“ ... oder über die Pflicht, sich im Jugendstrafverfahren verständlich zu machen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 25 (3), 200-206.
- Scherr, Albert (2010). Jugendkriminalität – eine Folge sozialer Armut und sozialer Benachteiligung? In Bernd Dollinger & Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität*, 2. Aufl. (S. 203-212). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92131-0_14
- Statistisches Bundesamt (2020). *Rechtspflege. Strafverfolgung. 2019. Fachserie 10 Reihe 3*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Trenczek, Thomas & Goldberg, Brigitta (2016). *Jugendkriminalität, Jugendhilfe und Strafrecht. Mitwirkung der Jugendhilfe im strafrechtlichen Verfahren*. München: Boorberg.
- Vaughan, Barry (2007). The internal narrative of desistance. *British Journal of Criminology*, 47 (3), 390-404.



Michael Obermaier, Amelie Bernal-Copano, Miriam Schilling

Grundbegriffe der Kindheitspädagogik

Eine Einführung für das Studium der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit

Der Band bietet Studierenden einschlägige Grundlagentexte und eine wissenschaftliche Einführung in die wichtigsten Begriffe der Kindheitspädagogik. Dabei sollen die im Studienbuch aufgeführten Texte die Studierenden für theoretisch fundiertes, kritisch-reflexives Denken, Diskutieren und Handeln im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sensibilisieren. Didaktisch verbindet die Publikation analoges Lernen im Seminkontext (Kontaktzeit) mit Selbstlernphasen im digitalen Raum (Selbststudium) und ist von der inhaltlichen Architektur an den Semesterverlauf angepasst.

Schriften der katho NRW, Band 40
2022 • ca. 200 S. • Hc. • ca. 24,90 € (D) • ca. 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2497-0 • eISBN 978-3-8474-1641-8



Jann Schweitzer

Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

Rekonstruktionen sexueller Sozialisationsprozesse junger Erwachsener

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird die schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14
2022 • ca. 220 S. • Kart. • ca. 29,90 € (D) • ca. 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6

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

Rezension von *Mirjam Schön*

In seiner Dissertationsschrift thematisiert Andreas Langfeld ein bisher wenig beleuchtetes, aber in vielerlei Hinsicht anschlussfähiges Forschungsgebiet: Das Ziel seiner Forschung besteht in der Erweiterung von empirisch begründeter Theorie im Bereich elterlicher Erziehungskonzepte und -erfahrungen. Im Untersuchungsfokus stehen familiäre Übergangsprozesse und Umbruchssituationen sowie „milieutypische Handlungs- und Orientierungsmuster“ (S. 159). Das Ergebnis der empirischen Studie besteht aus der Rekonstruktion von vier unterschiedlichen Typen von Elternschaft, denen ein weiterer „hypothetische[r]“ (S. 173) Typ hinzugefügt wird.

Studien, die Eltern als „lernende Subjekte“ (S. 318) behandeln, stellen eine Seltenheit dar. Der kontinuierliche gesellschaftliche Wandlungsprozess, der bei relativ statischen Normkomplexen und Normalitätsvorstellungen gleichzeitig zunehmend individualisierte Lebensstile hervorbringt, legt es nahe, verschiedene Perspektiven des Wechselspiels zwischen Gesamt- und Teilsystemen zu erforschen. Langfelds Studie kommt in diesem Kontext das Verdienst zu, das Thema Elternschaft im Verhältnis von Lebenswelt und Institution systematisch zu erschließen. Dabei möchte er in seinen Untersuchungen der Reduktion elterlichen Erziehungshandelns auf ein „normatives Wissensmodell“ (S. 14) eine „eigene empirische Analyse und Rekonstruktion familienbiographischer Prozessverläufe junger Eltern gegenüberstellen“ (ebd.).

Die Arbeit gliedert sich in eine Einleitung und vier darauffolgende Teile.

In der Einleitung begründet Langfeld die Forschungsfrage, indem er die für ihn bislang unzureichende Zentrierung von Elternperspektiven auf die Aufgaben- und Funktionsteilung von Familie und öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen betont. Hier wird die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit Eltern als aktive und autonome Subjekte – im Rahmen ihrer individuellen Lebenslagen – institutionelle Übergänge und Entwicklungsprozesse mitgestalten können.

Im Forschungsstand (Teil I) arbeitet Langfeld zunächst elaboriert die Bedeutung gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse für familiäre Veränderungsdynamiken heraus.

Andreas Langfeld (2019). Elternschaft in jungen Familien zwischen Lebenswelt und Institution. Eine qualitative Studie zu Erziehungserfahrungen und familienbiographischen Prozessen. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 366 Seiten, ISBN: 978-3-7815-5787-1.

In seinen Ausführungen zur Pluralisierung von Lebensformen mit dem Fokus auf die Diversifizierung von Eltern-Kind-Konstellationen greift er auf makrotheoretische Perspektiven wie Modernisierungs- und Individualisierungsthesen zurück. Langfeld stellt heraus, dass sich trotz einer aktuellen Pluralisierung von Elternschaftsleitbildern auch Kontinuitäten abzeichnen. Aus der Spannung dieser Leitbilder zwischen Kontinuität und Wandel können neue Unsicherheiten resultieren. Auf mikrotheoretischer Ebene beschreibt er die Familie als aktive Herstellungsleistung im Zwiespalt zwischen persönlichkeitsprägender Funktion und Überforderung vor dem Hintergrund von Ansprüchen der Leistungsgesellschaft und den Bedingungen der individuellen Lebenslage. Dabei problematisiert Langfeld soziale Ungleichheitsstrukturen und erläutert eine Funktionsverlagerung zwischen privater und öffentlicher Erziehung durch institutionalisierte Unterstützungsangebote. Er greift den Diskurs über die Wechselwirkung zwischen Anforderungen von Eltern und professionalisierten Fachkräften auf, den er mit dem Einfluss milieuspezifischer Bildungsambitionen kontextuiert.

Im zweiten Teil konkretisiert Langfeld relativ flüchtig sein methodisches Vorgehen. Sein Sample besteht aus 26 narrativen Interviews, für die er auf das biographisch-narrative Verfahren nach Schütze zurückgreift, und von denen er acht in einer detaillierten Fallanalyse vorstellt. Seine Fallauswahl orientiert er am Prinzip des Theoretical Samplings von Glaser und Strauss. Seine Kategorisierung des milieuspezifischen und lebensweltlichen elterlichen Kontexts schließt an Sinus-Milieu-Studien an.

Im dritten Teil dokumentiert Langfeld seine Ergebnistypologie, die er an ausgewählten Fallbeispielen anschaulich präsentiert. Die acht vorgestellten Fälle werden in ein Raster aus Haupttypen eingeordnet und im Anschluss miteinander kontrastiert. Wohingegen z.B. für alle Fälle von Typ 2 ein hoher Grad an Elternautonomie ermittelt wird, konstatiert man Typ 5 die Notwendigkeit institutioneller Hilfe.

In Teil vier gleicht Langfeld seine empirischen Befunde ausführlich mit zentralen Aussagen seiner theoretischen Rahmung ab. Im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld zwischen Elternautonomie und öffentlicher Erziehung konstatiert er eine „prozesshafte Verwobenheit“ (S. 318) mit strukturellen Einflüssen. Die Fälle zeigen auf, dass sich „normative [...] Strukturierungsversuche [...] an der Realität der Familien brechen“ (S. 344) und die Leitbilder durch Elternautonomie tendenziell entgrenzen.

Insgesamt ist die Dissertation ein wertvoller Betrag zur Theorieerweiterung im Bereich elterlicher Perspektiven und Konzepte, die das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Erziehungsarbeit fokussiert. Da Langfeld einen starken Milieubezug herstellt, hätte die Arbeit von stärkeren Bezügen auf die Habitus- und Kapitaltheorie Bourdieus profitieren können, die grundlegend für benannte sozialtheoretische Ansätze ist. Die Identifikation von Elternschaftstypologien führt punktuell dazu, den Facettenreichtum der interessanten Fälle zu unterschlagen. Eine stärkere Elaborierung des Methodenteils wäre wünschenswert gewesen. Innerhalb der Fallanalysen verschwimmen Aussage und Gedeutetes, wenn Langfeld z.B. von der Formulierung einer Mutter Rückschlüsse auf den „ausdrücklichen“ (S. 179) Wunsch der Tochter herstellt. Die Lektüre des sehr umfangreichen und komplexen Forschungsstands ist voraussetzungsreich und richtet sich an Personen mit fundiertem fach(sprach)lichen und methodischen Wissen in bildungs- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Diese Punkte schmälern jedoch keinesfalls den Wert der Arbeit, die den Forschungsstand bereichert und an die sich zahlreiche weitere Untersuchungen anknüpfen lassen.

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

Rezension von *Kaja Kesselhut*

Während über das Hausaufgabenmachen in der Familie bislang einiges an empirischem Wissen vorliegt, haben familienanaloge Wohnformen der Heimerziehung bislang kaum Beachtung erfahren. Gleichwohl ist dieses Feld aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von hoher Relevanz. Dies lässt sich nicht nur mit einem kontinuierlichen statistischen Anstieg der Inanspruchnahmen stationärer Hilfen zur Erziehung innerhalb der zurückliegenden zwei Dekaden begründen, sondern auch damit, dass sich ein starker Zusammenhang zwischen der benachteiligten Lebenslage der Herkunftsfamilien und der späteren Bildungsbiografie der Kinder- und Jugendlichen in stationären Einrichtungen andeutet. Hieraus lassen sich wiederum spezifische Ansprüche an eine institutionelle Pädagogik im Hinblick auf den Abbau von Bildungsungleichheiten ableiten.

Helena Kliche nimmt die Diagnose eines bislang „marginalen Wissens der Heimerziehungsforschung über häusliches schulbezogenes Lernen“ (S. 12) zum Ausgangspunkt ihrer Dissertationsstudie. In der ethnografisch angelegten Untersuchung widmet sie sich dem Alltag von Kindern, Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung. Ihre feldtheoretisch informierte Frage lautet: „Welche soziale Praxis liegt schulbezogenem Lernen und Üben im sozialen Feld der Wohngruppe zugrunde?“ (S. 122)

Die Monografie ist in 11 Kapitel untergliedert und folgt dem klassischen Aufbau empirischer Arbeiten. Nach einer knappen Einleitung (Kap. 1) legt die Autorin in zwei anschließenden Kapiteln detailliert den Forschungsstand dar. Kap. 2 schildert „die schulische Situation junger Menschen in der Heimerziehung“. Insgesamt wird deutlich, dass eine „starke Kopplung zwischen sozialstrukturellen Faktoren [...] und der Inanspruchnahme stationärer Unterbringungsmaßnahmen“ existiert (S. 18). Diese Tendenz zur Homogenisierung auf einem prekären Niveau erweist sich offenbar als persistent im Blick auf die Bildungsbeteiligung der Heranwachsenden: „Eindeutig können Haupt- und Sonderschulen als die am stärksten frequentierten Schulformen [...] konstatiert werden“ (S. 26). Kap. 3 beleuchtet das „schulbezogene[.] Lernen und Üben“ in unterschiedlichen Settings

Helena Kliche (2021). Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. 1. Auflage. – Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 268 Seiten, ISBN: 978-3-7799-6476-6

(Familie, Ganztage, Nachhilfe) und befragt die Praxis des Hausaufgabenmachens nach ihren didaktischen Absichten und impliziten (erzieherischen) Effekten. Anschließend entfaltet die Autorin in Kap. 4 ihr heuristisches Konzept. Grundlage ihrer Analysen bildet die Theorie der sozialen Praxis (Pierre Bourdieu), was die Fragen nach dem (Schüler*innen)Habitus bzw. der (Nicht-)Passung differenter sozialer Felder wie Schule und Heimerziehung ins Zentrum stellt. Kap. 5 erläutert die methodologische Anlage der Untersuchung und beinhaltet die Schilderung und Reflexion des Feldzugangs, den Erhebungsstrategien sowie der Auswertung der ethnografischen Daten in Anlehnung an das Kodierverfahren der Grounded Theory. Als Zwischenschritt erfolgt mit Kap. 6 eine Synthese zentraler Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel, in dem die Implikationen zur Erforschung der Praxis des schulbezogenen Lernens und Übens unter den spezifischen Bedingungen des ‚sozialen Feldes‘ der Wohngruppe herausgestellt werden. Kap. 7 diskutiert differenziert den ethnografischen Forschungsprozess: Das Datenkorpus wurde im Rahmen zweier Drittmittelprojekte gewonnen und besteht aus Beobachtungsprotokollen von je 30 umfangreichen Felddaufenthalten in zwei unterschiedlichen Wohngruppen der Heimerziehung mit 15 Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 17 Jahren, sowie zwei leitfadengestützte Interviews und zwei Gruppendiskussionen mit den Professionellen.

Das Kernstück des ethnografischen Berichts bilden Kapitel acht und neun, in denen die Analysen wohngruppenübergreifend vorgestellt werden. Kap. 8 nimmt gewissermaßen einen Weitwinkel ein und rekonstruiert die vielgestaltigen Bedingungen (Zeitordnungen, materiale Räume, personelle Ressourcen), unter denen Fachkräfte und Kinder bzw. Jugendliche Lern- und Übungszeiten gemeinsam herstellen. Fallübergreifend kann eine „maßgeblich durch die Fachkräfte bestimmte Strukturierung“ (S. 205) konstatiert werden, sie sind jene, „die über die Macht verfügen, Zeit und Raum zu bestimmen“ (ebd.). In Kap. 9 erfolgt nun eine Nahaufnahme zwei als zentral herausgearbeiteter Praktiken der professionellen Begleitung schulbezogenen Lernens und Übens: „Unterstützung und Kontrolle“; wobei sich eine Dominanz letzterer Praktik abzeichnet. Mit Kap. 10 nimmt die Autorin schließlich eine theoretische Fundierung der Ergebnisse vor, aus deren Vielzahl hier nur zwei prägnante Befunde herausgehoben werden können: Das Feld der Heimerziehung, welches wesentlich durch die professionellen Akteur*innen geordnet wird, zeigt eine starke „Orientierung an den Erwartungen von Schule“ (S. 230). Diese ausgeprägten Adaptionstendenzen finden zum Beispiel ihren Ausdruck in einer restriktiven Zeitordnung, die schulische Aufgaben gegenüber Freizeitaktivitäten privilegiert, einer engen Überwachung der Hausaufgaben, sowie einer an schulischen Belangen ausgerichteten materialen Gestaltung der Kinderzimmer. Dieses Muster der Anpassung ist für Eltern der akademischen Mittelklasse empirisch bekannt, wirft hier aber nochmals spezifische Fragen auf, wenn in Rechnung gestellt wird, dass die Kinder und Jugendlichen bis dato in familialen Kontexten verortet waren, „die überwiegend zu den nichtprivilegierten Klassen zugehörig“ sind (S. 247). Als Elemente der ‚Nichtpassung‘ diskutiert Kliche dagegen eine „reduzierte Ausstattung mit schulbezogenen Büchern“ (S. 231) und das „Fehlen digitaler Endgeräte“ (ebd.). Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kap. 11), das Implikationen für die Praxis von Schule und Heimerziehung hinsichtlich der didaktisch-methodischen Ausbildung und der Personalausstattung festhält sowie weitere Forschungsbedarfe zum Verhältnis von (Herkunfts)eltern und Professionellen konstatiert.

Mit ihrer lesenswerten Studie generiert Helena Kliche nicht nur tiefe Einblicke in den schulbezogenen Alltag von Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften in Wohngruppen der Heimerziehung, sondern sie liefert auch einen wichtigen theoretischen

Beitrag zur Analyse des „(Nicht-)Passungsverhältnis von Heimerziehung und Schule“ (S. 247). Darüber hinaus bemerkenswert ist die Klarheit in Form, Sprache und Leseführung, die von einer Autorin zeugt, die Macht über ihren eigenen Text besitzt und das Buch damit für ein breites Publikum öffnet. Insgesamt regt die Studie dazu an, weiterführend über die komplexe Schachtelstruktur von Herkunftsfamilie, familienanalogem Setting und Schule nachzudenken, mit der Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung konfrontiert sind, und die sie – auch jenseits des bloßen Rückgriffs auf habituell erworbene Schemata – im Verlauf ihrer (Bildungs)biografie bearbeiten müssen.

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

Rezension von *Sebastian Wachs*

Gewalt und Mobbing sind bekanntlich Dauerbrenner in der öffentlichen Debatte. Mit Blick auf Schule gilt das im Besonderen. Zwar ist Schule als Abbild der Gesellschaft selbst meist kein gewaltfreier Ort – sie hat aber den klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag, Kinder und Jugendliche zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu erziehen, was den gewaltfreien Umgang miteinander einschließt. Deshalb sind solche Fragen wie: Haben Gewalt und Mobbing, einschließlich gegen Lehrkräfte, zugenommen? Welche Rolle spielen Cybermobbing und Hatespeech? Welche Interventionsstrategien sind erfolgreich? Und welche Fortbildungsbedarfe gibt es bei Lehrkräften? sowohl von aktueller gesellschafts- und bildungspolitischer als auch von professionstheoretischer und schulpraktischer Relevanz.

Mit diesen Fragen führt der Autor in die vierte, aktualisierte Auflage seines Standardwerkes ein und weckt damit das Interesse eines breiten Leser:innenkreises. Seine Antworten fallen differenziert aus. So unterscheidet er beispielsweise zwischen einem gefühlten Gewaltanstieg und der empirischen Studienlage. Und dennoch: „Auf der Basis der berichteten Studien lässt sich – bei aller Differenzierung der Befundlage – festhalten, dass nach Jahren einer rückläufigen Entwicklung von Gewalt (...) seit 2015/16 offenbar eine Trendwende eingetreten ist und Gewalt und Mobbing anscheinend wieder zugenommen haben. Das gilt insbesondere auch für Grundschulen.“ (Schubarth, 2020, S. 18) Als Ursachen dafür werden gesellschaftliche und schulische Entwicklungsprozesse angenommen. Zugleich führt der Autor eigene im Forschungsverbund durchgeführte Studien an, die mangelnde Interventionskompetenzen und größere Fortbildungsbedarfe bei Lehrkräften belegen, z.B. hinsichtlich des Verständnisses von Gewalt und Mobbing, der Diagnosekompetenzen, der Empathiefähigkeit oder nachhaltiger Interventionsstrategien. Entsprechende Folgerungen für die Lehrkräftebildung werden abgeleitet.

Dem einführenden Teil zu Trends und Debatten schließen sich drei größere Teile an: Der erste Teil ist der Theorie und Empirie von Gewalt und Mobbing an Schulen vorbehalten. Ausgehend von einer kritischen Analyse der oftmals emotionalisierten Gewaltdebatte in den Medien und den Aufgaben und Funktionen von Schule wird in die interdisziplinäre

Wilfried Schubarth (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 4. Auflage. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 245 Seiten, ISBN: 978-3-17-039146-8.

schulbezogene Gewaltforschung und deren Genese eingeführt. Die theoretischen Erklärungsmodelle aus Psychologie, Soziologie oder Erziehungswissenschaft werden dabei stets auf deren Relevanz für die Prävention befragt. Gleiches gilt für die angeführten empirischen Befunde zu Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt, einschließlich der sexuellen Gewalt. Hier hätte sich der Rezensent jedoch mitunter einen stärkeren Einbezug internationaler Mobbingstudien gewünscht.

Im zweiten Teil wird ein weitreichender Überblick über Möglichkeiten der Prävention und Intervention gegeben. Nach der Begründung einer systemischen schulischen Gewaltprävention werden zunächst allgemeine Möglichkeiten der Prävention und Intervention beschrieben. Daran anschließend wird eine ganze Reihe existierender Programme dargestellt und erörtert. Diese werden jeweils systematisch nach Zielen, Hintergrund, Inhalten, Methoden sowie Evaluation skizziert und nach Stärken und Schwächen beurteilt. Die Kategorisierung der ca. 30 Programme erfolgt nach fünf Gruppen: 1) Präventionsprogramme gegen Gewalt, z.B. Streit-Schlichter-Programme, 2) Interventionsprogramme gegen Gewalt, z.B. Coolness-Training, 3) Programme gegen Mobbing, z.B. No Blame Approach, 4) gewaltunspezifische Programme, z.B. Buddy-Projekte, und 5) sonstige Konzepte, z.B. Civic Education. Es wird deutlich, dass eine Vielzahl von Programmen existiert, die aber offenbar (zu) wenig verbreitet sind oder deren Qualität nicht ausreicht.

Vor diesem Hintergrund werden in den abschließenden Abschnitten Fragen und Kriterien für die Qualität und Wirksamkeit der Programme diskutiert. Beispielhaft werden – basierend auf eigenen Evaluationsbefunden – Gelingensbedingungen für die Peer-Mediation abgeleitet, die auf eine enge Verknüpfung von Gewaltprävention und Schulentwicklung verweisen. Demzufolge wird ein sechsheufiges Modell als Anleitung zum Handeln interessierten Schulen quasi an die Hand gegeben, das von einer Einstiegsphase über eine notwendige Bestandsaufnahme bis zur Evaluation des eingeleiteten Entwicklungsprozesses reicht. Abgerundet wird der Band mit dem Aufzeigen von Perspektiven der Gewaltprävention. Darin heißt es u.a.: „Die erfreuliche Botschaft der Gewaltforschung ist, dass Prävention und Intervention Gewalt und Mobbing vermindern können. Dies sollte als Aufforderung zum Handeln verstanden werden.“ (Schubarth, S. 234) Dem kann wohl kaum etwas hinzugefügt werden.

Fazit

Die Stärken des Bandes sind offenkundig: ein facettenreicher und kompakter Überblick über Theorie und Praxis schulischer Gewalt- und Mobbingprävention, systematisch geordnet und in einer klaren Sprache. Der durchgängige Bezug zur Praxis(relevanz) ist eines der Hauptkennzeichen des Buches. Dem dient auch der fundierte Überblick über die breite Palette vorhandener Handlungskonzepte und Programme. Als Standardwerk kann es daher allen, die an einem fundierten Überblick zum Thema interessiert sind, sehr empfohlen werden: Lehrkräften, allgemeinen Pädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Sonderpädagog:innen, Psycholog:innen, Erzieher:innen, Studierenden und Dozierenden, Referendar:innen und deren Lehrkräften u.a. Durch die Wiederholungsfragen am Ende der Kapitel ist es auch als Studienbuch gut geeignet.

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

Rezension von *Eva Kubitzka*

Der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule schließt die sexuelle Bildung als einen wichtigen und unverzichtbaren Teil der Gesamterziehung ein. Rechtliche Grundlagen bilden das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sowie die Verfassungen und Schulgesetze der einzelnen Länder. Jedes Bundesland verfügt über – punktuell sehr unterschiedliche – curriculare Vorgaben für die schulische sexuelle Bildung. Genauere Hinweise zur Umsetzung dieses fächerübergreifenden Themenkomplexes für alle Altersstufen sowie für unterschiedliche Professionen, die im schulischen Umfeld tätig sind, existieren nicht umfassend. Mit ihrem Band „Sexualpädagogik in der Schule. Selbstbestimmung und Verantwortung lernen“ unternimmt Eva Steinherr den Versuch, zentrale Aspekte sexueller Bildung vertiefend zu diskutieren und für den Unterricht aufzubereiten. Die Erwartungen an ein zeitgemäßes Buch, dessen Titel die Schlüsselwörter „Selbstbestimmung und Verantwortung“ beinhaltet, werden jedoch nicht erfüllt.

Auch wenn sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Buch Erwähnung finden, so hat sich die Autorin dafür entschieden, das binäre Geschlechterkonstrukt zu reproduzieren, indem sie z.B. von Mädchen und Jungen spricht. Geschlechtergerechte Sprache wird nicht genutzt und auch anhand der Verwendung weiterer Begriffe wie „Prostitution“ oder „Abtreibung“ wird eine mangelnde sprachliche Sensibilität deutlich. Es gibt zahlreiche Aspekte, die dafürsprechen, dass die Autorin mit ihrem Buch eine eher konservative, christlich geprägte Haltung vermitteln möchte.

Ein zentraler Kritikpunkt an dem Werk ist das Verständnis der Autorin von „Sexualität als Ausdruck personaler Liebe“ (S. 158). Das Motiv der vermeintlich schlechten Sexualität als reine „Genitalität“ wird in unterschiedlichen Kapiteln immer wieder aufgegriffen und durch die Gegenüberstellung zur vermeintlich guten Sexualität als „Sprache der Beziehung“ (S. 136) kritisiert bzw. abgewertet. In den einleitenden *Kapiteln 1 und 2* postuliert die Autorin das „Lernziel Liebesfähigkeit“ (S. 16) für die sexuelle Bildung in der Schule und scheint sich an eher konservativen Rollenzuschreibungen zu orientieren, wenn sie beispielsweise behauptet, ohne dies an empirische Befunde zurückzubinden: „Die meisten Jugendlichen befinden sich auf einer Suche, die – mehr noch bei den Mädchen

Eva Steinherr (2020). Sexualpädagogik in der Schule. Selbstbestimmung und Verantwortung lernen. – Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 205 Seiten, ISBN: 978-3-17-036054-9.

als bei den Jungen – von der Vorstellung romantischer Liebe geleitet ist“ (S. 20).

Kapitel 3 und 4 zu den Themen Liebe, Lust, Sexualität und der Erziehung dazu sind ausführlich recherchiert worden, verbleiben aber auf einer intellektuell-abstrakten Ebene – Philosophen und Klassiker der Weltliteratur werden zitiert. Für die Arbeit an einer Schule stellen diese Ausführungen jedoch keinen Mehrwert dar. Inhaltlich geht dieses Kapitel an den Bedürfnissen und Interessen von jungen Menschen vorbei und es ist fraglich, inwieweit es pädagogische Fachkräfte bei ihrer alltäglichen Arbeit unterstützen kann.

Kapitel 5 trägt die Überschrift „Toleranz und Akzeptanz von Homosexualität bzw. einer sexuellen Vielfalt.“ Die Autorin begründet zwar ihre Entscheidung für diese Formulierung, allerdings ändert das nichts an der Tatsache, dass jene Überschrift nicht unbedingt zum Inhalt des Kapitels passt, in welchem sie auch geschlechtliche Vielfalt thematisiert. Steinherr kritisiert die Verwendung des Begriffs queer – eine Selbstbezeichnung vieler Menschen – und erklärt sogar, wieso sie den Terminus nicht in ihr Glossar aufgenommen hat. Dass dadurch junge Menschen ausgeschlossen werden, wird durch die Autorin nicht kommentiert.

In *Kapitel 6* zur „Toleranz und Akzeptanz von Multikulturalität“ geht es nur um den Islam, somit ist dieses Kapitel weder ‚multi‘ noch bezieht es sich auf Kulturen, sondern fokussiert vorrangig eine bestimmte Religion.

Die Informationen, die *Kapitel 7* zur „Prävention von und Intervention bei sexuellem Missbrauch“ bietet, sind für pädagogische Fachkräfte nützlich und das vorgeschlagene weiterführende Material ist auf dem neusten fachwissenschaftlichen Stand.

Irritierend erscheint hingegen *Kapitel 8* zur „Aufklärung über Prostitution und Pornografie“. Anstatt des zeitgemäßen Begriffs Sexarbeit, nutzt Steinherr das Wort Prostitution, welches heutzutage vorrangig im Strafgesetzbuch Verwendung findet. Steinherr behandelt Sexarbeit und Pornografie in einem Kapitel, da ihres Erachtens in beiden Fällen Sexualität nicht in der von ihr favorisierten Form als „Sprache der Liebe“ (S. 136) in Erscheinung tritt. Positiv ist, dass Steinherr verschiedene Diskurse und unterschiedliche Perspektiven aufgreift und beispielsweise das Phänomen ‚Loverboy‘ erläutert, was für pädagogisch Tätige nützlich sein kann. Nichtsdestotrotz weist die von ihr intendierte Sexualpädagogik Tendenzen zur Skandalisierung und zur Abschreckung auf. Sie selbst sagt zwar, dass es keine empirischen Befunde für den Zusammenhang zwischen Pornokonsum und Sexualverhalten gibt, sieht es aber als pädagogische Aufgabe, Menschen „vor einem Abgleiten zu schützen“ (S. 157). Ihre Argumente gegen Pornografie, wie beispielsweise, dass Darsteller*innen nicht ausgebeutet werden sollen, münden letztendlich immer in dem realitätsfernen Appell, auf Pornografie zu verzichten. Feministische bzw. faire Pornografie als Alternativen zeigt Steinherr nicht auf. Zur Pornografie liefert die Autorin einige wenige Materialhinweise, die Lehrkräfte in ihrer alltäglichen Arbeit durchaus unterstützen können. Jedoch verweist sie auch auf christliches Material, das sich an Jugendliche richtet und sie zur Abkehr vom Pornokonsum ‚motivieren‘ soll – u.a. dadurch, dass die Verwendung von Pornografie als „Sünde“ bezeichnet wird.

Kapitel 9, „Aufklärung über Abtreibung zur Prävention von ungewollten Schwangerschaften“, ist stark gefärbt vom so genannten Lebensschützer*indiskurs. Immer wieder verweist die Autorin auf die „Menschenwürde des ungeborenen Lebens (S. 161). Dass ein Schwangerschaftsabbruch eine wirklich freie und selbstbestimmte Entscheidung sein kann, scheint Steinherr nicht zu glauben und räumt in diesem Kontext ein, dass ihre Haltung gewiss zu einem „Aufschrei bei mancher Feministin“ (S. 163) führen wird. Um ihre Botschaft zu verdeutlichen, hat sich Steinherr die Mühe gemacht, das Video eines Gynä-

kologen und bekennenden vermeintlichen Lebensschützers aus der amerikanischen Pro Life Bewegung zu transkribieren. Die unsachliche Beschreibung über den Ablauf eines Abbruchs beinhaltet unpassend emotionalisierende Elemente wie beispielsweise die Bezeichnungen „Baby“ oder „jemandes Sohn oder Tochter“ sowie den Appell, unter keinen Umständen einen Abbruch zu erwägen und das „ungeborene Leben zu schützen“. Im Zuge ihrer Moralisierungstendenzen macht Steinherr falsche, längst widerlegte Angaben zu Schwangerschaftsabbrüchen wie z.B., dass jene erhebliche psychische Risiken in sich bergen würden (vgl. S. 161) oder dass das Selbstbestimmungsrecht der Frauen in westlichen Gesellschaften einseitig fokussiert würde (vgl. S. 163), was in Anbetracht der strafrechtlichen Regelungen in Deutschland nicht nachvollziehbar ist. Die Unterrichtsvorschläge im Praxisteil sind einseitig wertend und aufgrund stigmatisierender Elemente pädagogisch wenig geeignet.

In *Kapitel 10* zu HIV/AIDS verdeutlicht Steinherr, dass dieses Thema und andere sexuell übertragbare Krankheiten nicht skandalisiert werden dürfen und im Unterricht Verantwortungübernahme und eine angemessene Vorsicht gefördert werden sollten, ohne unnötige Ängste zu schüren (vgl. S. 185). Aktuelle Informationen zur Post-Expositions- oder der Prä-Expositions-Prophylaxe finden teilweise nur am Rande Erwähnung bzw. werden erst im vorgeschlagenen Material der Deutschen Aidshilfe wieder aufgegriffen. Problematisch ist, dass auch dieses Kapitel dafür genutzt wurde, um den Bogen zur Treue als Ausdruck von Liebe zu schlagen und um die „sexuelle Treue“ (S. 182) als einfachsten Schutz vor einer Ansteckung zu propagieren.

Insgesamt wird bis zum Schluss nicht klar, wer die Adressat*innen der Sexualpädagogik sind, die Eva Steinherr in den zehn Kapiteln beschreibt: Im Titel wird die Schule im Allgemeinen erwähnt, auf dem Buchrücken Jugendliche. Die Autorin gibt aber an, Materialempfehlungen für alle Schularten auszusprechen, bei bestimmten Themen werden jedoch explizit nur weiterführende Schule erwähnt. Überraschend wenig verrät Steinherr darüber, was junge Menschen hinsichtlich Sexualität, Beziehung und Liebe beschäftigt und welche Fragen sie haben. Das ist insofern auffällig, als dass eine zeitgemäße sexuelle Bildung – ein Terminus, auf den Steinherr gänzlich verzichtet – von der Lebenswelt der Adressat*innen ausgeht.

Steinherrs Band ist, da er sich nicht an der Praxis orientiert, weder ein Praxisbuch für pädagogische Fachkräfte noch eine wissenschaftlich fundierte Arbeit, da wissenschaftliche Erkenntnisse nur am Rande eine Rolle spielen und das Buch an sich tendenziös und moralisierend ist. Vielmehr verdeutlicht das Werk, wie umkämpft schulische sexuelle Bildung bis heute ist und wie anfällig dieser Bereich für die Instrumentalisierung diverser Interessengruppen sein kann.

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

Rezension von *Harry Friebe*

Tobias Ginsburg hat sich „under cover“ in die international vielfach vernetzte Welt der Neuen Rechten begeben und berichtet in seinem Buch über seine Erfahrungen mit Männlichkeitswahn und Frauenhass. Im Vorwort zum Buch notiert der Investigativjournalist Günter Wallraff zur Männlichkeitsideologie dieser Szene: Die starre Geschlechterzuweisung „ist der wichtigste gemeinsame Nenner von Menschen, vorwiegend von Männern, deren Ideal eine Gesellschaft der Hierarchisierungen, der Ober- und Unterordnungen und der Ausgrenzungen ist“ (S. 9).

Ginsburgs Recherche führte – getarnt mit einer konstruierten Identität - sowohl in das subkulturelle Milieu der rechten Männerbünde und Antifeministen als auch in die Welt des rechtsnationalen politischen Establishments in Deutschland, in den USA und in Polen.

Das Ergebnis seiner Recherche liefert keine guten Nachrichten für Demokratie, Diversität und Gleichberechtigung. In dem – wie Wallraff schreibt – „Höllengang in ein Finsterreich des Männlichkeitswahns“ (S. 13) klärt Ginsburg auf über Maskulinität, Rassismus, Sexismus und Gewaltbereitschaft in einer Gemengelage aus AfD, Burschenschaften, Neuer Rechter und alten Nazis. So als wäre Männlichkeit gleichsam ein natürlicher Titel, der zur Überlegenheit, zur Kontrolle, zu Privilegien berechtigt, reagiert diese subkulturelle Szene angesichts des gesellschaftlichen Wandels und Frauenemanzipation mit Kränkung, Hass und Gewalt. Der Aufstand dieser Männer mit ihren vorgestrigen Geschlechterbildern richtet sich gegen eine offene Gesellschaft, gegen Frauen, gegen Demokratie.

Aktuell etikettieren sich diese Neurechten Männer nicht mehr nur mit Springerstiefeln, Hitler-Bärtchen und Fascho-Seitenscheiteln. Neonazis treten heute auch gut geschult auf, geben sich ein „cooles“ Outfit, zielen z.B. mit Rechtsrock-Rap für's „Vaterland“ auf die Anwerbung rebellischer Jugendlicher für ihre Ideologie.

Ginsburg trifft einen dieser modernen Rap-Agitatoren: „Er ist saugefährlich und verstörend nett, adrett rausgeputzt und gewaltbereit“ (S. 160). „Musik ist halt der geilste politische Botschaftsträger...Jede Bewegung braucht ihre Lieder, und womit sonst kannste

Tobias Ginsburg (2021). Die letzten Männer des Westens. Antifeministen, rechte Männerbünde und die Krieger des Patriarchats – Hamburg: Rowohlt Polaris Verlag. 331 Seiten, ISBN: 978-3-499-00353-0.

die Jugend schon besser erreichen?“, sagt der Rap-Agitator. Und weiter: „Wart nur mal ab, das ist ja alles noch der Anfang“, beschwört er Ginsburg: „Im Grunde bauen wir mehr oder minder ne neue Generation Jugendlicher auf“.

In einem Instruktionsvideo erklärt dieser Agitator seine „Germanisierungsanforderung“ für die Jugend: „Wir haben im Norden früher die härtesten Bedingungen gehabt. Du warst als Mann schon durch den Alltag immer hart geschliffen, geformt von roher Brutalität. Wir waren gefürchtet in der ganzen Welt, ja? ... Das ist ja genau das Kriegerische, was man im Mann wiedererwecken muss. Und was sind wir jetzt? Soja-Latte-trinkende Hipster in irgendwelchen Sushibars“ (S. 168-169).

Ginsburg übersetzt die Videobotschaft in rechtsradikalen Klartext: „Du musst deinen Männerkörper spüren lernen, als Waffe, als radikales Instrument“ (S. 171) -ideologisch für den Neurechten Alltag instrumentalisiert.

Dem folgt im Buch die zweite Lesart über die Neuen Rechten: Am Beispiel der rechtskonservativen christlich - fundamentalistischen international vernetzten Organisation „Ordo Iuris“ in Polen charakterisiert Ginsburg den Zusammenhang zwischen dem Alltag der rechtsradikalen subkulturellen Milieus auf der einen Seite und ihren „Strippenziehern“ in Thinktanks, Ministerien, Gerichten und Kommunalverwaltungen auf der anderen Seite: „Seit ihrer Gründung (Ordo Iuris, H.F.) 2013 gelten sie in Polen als treibende Kraft hinter der Großoffensive gegen queere Bevölkerung, waren die Autoren eines Gesetzentwurf gegen Abtreibung, gelten als Architekten hinter der ‚LGBT- freien Zone‘ - und aktuell drängen sie die Regierung, aus dem Istanbul-Abkommen auszusteigen“ (S. 260).

Als Neurechter AfD-Deutscher getarnt hatte Ginsburg einen Gesprächstermin bei den stellvertretenden Vizepräsidenten von Ordo Iuris, Dr. T. Zych¹ in Warschau. Dieser warnt vor einer linken Weltverschwörung: „Erst Frauenquote, dann Transsexuellen Gesetze. Die Istanbul Konvention, Genderideologie, die In-Vitro-Gesetzgebung...“

Sein Assistent ergänzt: „Und die Migration“ (S. 268).

„Stimmt Migration“, pflichtet Zych bei.

Ginsburg kommentiert im Buch: „Wieder muss Zych lachen, hätte in seinem Furor gegen Feminismus und ‚Genderismus‘ doch beinahe den Ausländerhass vergessen, den großen Klassiker“ (S. 68).

Homophobie, Frauenverachtung und Rassismus werden – so Ginsburg – via Ordo Iuris zur „Staatsräson“ (S. 215). Dazu das übergreifende Motto von Zych: „Wir müssen metapolitisch agieren...Die Kirchen haben versagt als Wächter von Moral und Gesellschaft. Nun müssen wir den leeren Raum, den die Kirche hinterlässt, einnehmen. Wir dürfen das nicht den Linken überlassen! ... Wir brauchen ein internationales Netzwerk“ (S. 271).

Ginsburg kommentiert in seinem Buch: „Metapolitik...die Devise der Neuen Rechten: Raus aus dem neofaschistischen Untergrund und rein in den öffentlichen Diskurs. Man will Debatten gestalten, die Sprache verändern, den Ton angeben. Es gilt die ‚kulturelle Hegemonie‘ zu erringen. Auch in Polen“ (S. 272).

Ginsburg zeigt ausgesprochen authentisch die politische Instrumentalisierung des Potentials gekränkter Männlichkeit mit Mitteln der Verherrlichung alles Maskulinen. Dass dieser Gang durch das „Finsterreich des Männlichkeitswahns“ für ihn angesichts der vielen unerträglichen Situationen nicht schadlos war, drückt er im Buch verschiedentlich aus: „Ich war bei Faschisten (S. 22) ... Irgendwas in mir geht kaputt“ (S. 215).

Diese Publikation gibt Aufschluss über Rekrutierungs- und Sozialisationspolitiken der Neuen Rechten für insbesondere männliche Jugendliche, die sich mit besonderen Entwicklungsanforderungen in ihrer Pubertäts- und Adoleszenzentwicklung konfrontiert sehen.

Deshalb empfehle ich die Lektüre dieses Buchs ausdrücklich für die schulische und außerschulische pädagogische Praxis.

Anmerkung

- 1 Dr. T. Zych ist ein Vertreter Polens im Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss (EWSA) der europäischen Union.

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

Rezension von *Andreas Langfeld*

Anja Röhl eröffnet mit ihrer Studie zur dunklen Geschichte der Kindererholungsheime in der Bundesrepublik ein neues Kapitel in der aktuellen Aufarbeitung institutioneller Gewalt an Heranwachsenden im öffentlichen Erziehungs- und Fürsorgesystem. Standen zunächst Einrichtungen der Kirche, der Reformpädagogik, der Kinder- und Jugendhilfe oder gar die Erziehungswissenschaft als Fachdisziplin im Mittelpunkt der Kritik, legt die Autorin nun den Fokus auf Kindesmisshandlungen in sozialmedizinisch-pädiatrischen Handlungsfeldern. Dabei werden die autoritären, traumatisierenden und gewaltförmigen Erziehungs- und Pflegepraxen sichtbar, denen die sogenannten Verschickungskinder zwischen den 1950er- und 1990er-Jahren in Kur-Erholungsheimen und Heilstätten systematisch und auf der Basis vermeintlich fachlich-therapeutischer Programmatiken ausgesetzt waren.

Ausgangspunkt der Untersuchung sind eigene negative Erfahrungen der Autorin als Verschickungskind in einem Heim in Wyk auf Föhr, die sie 2009 zunächst als persönlichen Betroffenenbericht in der *jungen welt* veröffentlichte. Die enorme Resonanz auf diesen Beitrag – immerhin 250 Zuschriften von Personen, die ebenfalls körperliche und psychische Gewalt während der in der Regel mehrwöchigen „Kuraufenthalte“ erlebt haben – veranlasste Anja Röhl zu einer umfangreichen Materialsammlung in Form von weiteren Betroffenenberichten sowie Literatur- und Dokumentenrecherchen. Mit der vorliegenden Publikation verfolgt Röhl das Ziel, „erstes Wissen darüber zusammenzutragen, auch wenn die Ergebnisse, wissenschaftlich betrachtet, erst einmal nur vorläufig sein können, sie nur den Beginn einer Aufarbeitung markieren und die Entwicklung in der DDR überhaupt noch nicht berücksichtigt ist“ (S. 8). Über eine deskriptive Analyse der gesammelten Daten hinaus, werden im Buch in mehreren Kapiteln jedoch auch Thesen zur Systematik, zur (zeitgenössischen) wissenschaftlichen Legitimation sowie zur sozialökologischen, ökonomischen und institutionellen Logik der aus heutiger Sicht prekären Behandlung der Kinder aufgestellt und an Fallstudien zu einzelnen Heimen und Einrichtungen exemplarisch illustriert.

In den ersten Teilen des Bandes arbeitet Röhl den fehlenden Forschungsstand zur Kinderverschickung heraus und unternimmt eigene Versuche einer Begriffssystematik

Anja Röhl (2021). Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als Orte der Gewalt. – Gießen: Psychosozial-Verlag. 305 Seiten, ISBN: 978-3-8379-3053-5.

sowie einer historischen und statistischen Analyse der Trägerstrukturen und Organisationsmodelle, diagnostischen Indikatoren und Entsendeverträge zwischen Einrichtungen, Ärzt:innen, Krankenkassen, Jugendämtern und Eltern. Zentrale Quellen sind dabei neben archivierten Verwaltungsakten und Korrespondenzen die kindermedizinischen Sammelbände von Sepp Folberth aus den frühen 1960er-Jahren, in denen Pädiater und Klinikdirektoren nicht nur die therapeutische Wirkung der Kinderkuren u.a. bei Atemwegserkrankungen, Ernährungsproblemen oder gar Haltungsschäden beschwören, sondern zugleich auch pädagogisch-praktische Empfehlungen für den Kuraufenthalt an das pflegerische Personal geben. Dabei kommt eine unwissenschaftliche Erziehungsideologie zum Vorschein, mithin eine schwarze Pädagogik, die anstelle religiöser nun naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten für autoritäres Strafen und einen Entzug emotionaler und sozialer Bindungen bei Heimweh, ‚Verweichlichung‘ oder fehlender Disziplin, etwa beim Essen, propagiert. Ein wesentlicher Befund dieser Studie ist die Erkenntnis, dass die medizinische Pädagogik in der pädiatrischen Fachliteratur der 1950er- und 1960er-Jahre bisher noch keiner systematischen kritischen Reflexion in der wissenschaftshistorischen Fachliteratur unterzogen wurde. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass Kinderverschickung in der jungen Bundesrepublik zu einem einträglichen Geschäftsmodell der in der Mehrheit privatwirtschaftlich geführten Einrichtungen avancieren konnte. Die von Röhl erstmals recherchierte hohe Zahl an Verschickungskindern verweist zudem auf ein Massenphänomen, bei dem es längst nicht nur um medizinische Indikationen für gesundheitlich gefährdete Großstadtkinder ging. „Haus- und Schulärzte empfahlen verstärkt Verschickungen als Allheilmittel: zur Vorbereitung für die Schule, zur Entlastung der Mütter, wenn ein Geschwisterchen kam, bei Scheidung oder damit Eltern sich einen Urlaub leisten konnten“ (S. 36). Den klinischen Einrichtungen fehlte es für diesen Betreuungsauftrag an ausreichend Personal und explizit an pädagogischen Fachkräften. In diesem Zusammenhang kann die Autorin nachweisen, dass auch die Jugendämter die Einhaltung fachlicher Mindeststandards nicht konsequent überwachten.

Nach diesem Problemaufriss folgt das Kernstück der Studie: Auf 160 Seiten werden acht eindruckliche Fallstudien zu einzelnen Kindererholungsheimen vorgestellt, in denen jeweils zunächst regionalhistorische und institutionelle Strukturmerkmale sowie personale Verantwortungen skizziert werden. Dabei nimmt Röhl explizit die Kontinuitätslinien und Verstrickungen der Heimleitungen und Kurorte mit dem Nationalsozialismus sowie die ökonomische Abhängigkeit der lokalen Öffentlichkeit von dem Erhalt der fragwürdigen Institutionen in den Blick. Vor dem Hintergrund dieser systemischen Strukturbedingungen veranschaulichen schließlich die episodischen Erinnerungen und biographischen Bewältigungsprobleme einzelner Betroffener Ausmaß, Formen und Folgen der Gewalt in den Einrichtungen. Ergänzt und bestätigt werden diese z.T. sehr plastischen Erlebnisberichte durch Aussagen ehemaliger Mitarbeiterinnen, zumeist Praktikantinnen und Erzieherinnen, die dem organisatorischen und pädagogischen Geschehen zur damaligen Zeit mehr oder weniger hilflos gegenüberstanden. Die über die Einrichtungen hinweg vergleichbaren Muster der Demütigung, Misshandlung und Vernachlässigung lassen auf einen Komplex aus fehlender pädagogischer Professionalität, unzureichender staatlicher und gesellschaftlicher Kontrolle sowie der Totalität geschlossener Institutionen schließen.

In der abschließenden „Ursachensuche“ geht Röhl in erste theoretisierende Schlussfolgerungen über und bettet die von ihr erarbeiteten Strukturmerkmale der Gewalt in den Kindererholungsheimen in sozialhistorische, sozialpsychologische, organisationssoziologische und wissenschaftshistorische Diskurse ein. Ihr Hauptaugenmerk liegt dabei auf der

„NS-Kontinuitätswirkung“ (S. 227) in den Taten der Heimangestellten, etwa in Form von Nachinszenierungen selbst erlittenen Unrechts oder in Folge der Indoktrination einer strafenden Pädagogik, wie sie insbesondere in Erziehungsratgebern von NS-Mediziner:innen noch weit in die Nachkriegszeit nachhallte. In einem längeren Exkurs widmet sich die Autorin der NS-Vergangenheit führender Expert:innen in Bereichen der Pädiatrie, Balneologie und Klimaheilverfahren und deren Rolle bei Euthanasie-Programmen und medizinischen Zwangsversuchen an Menschen. U.a. die Berichte von ehemaligen Verschickungskindern über eine umfangreiche Medikamentenvergabe lassen laut Röhl darauf schließen, dass die Kinderkurheime diesem medizinischen Milieu bis weit in die Nachkriegsjahrzehnte als anschlussfähiges Forschungsfeld, etwa im Bereich der Bakteriologie, Serologie oder Impfologie, zur Verfügung standen. In ihrem Nachwort adressiert Röhl die Verantwortung sozialstaatlicher, medizinischer und pharmazeutischer Institutionen gegenüber den Betroffenen und plädiert für eine öffentliche Aufarbeitung, die über trägerspezifische und lokale Forschungsprojekte hinausgeht.

Anja Röhl hat eine Studie vorgelegt, die einen weiteren Meilenstein in der Aufklärung institutioneller Gewalt an Kindern markiert und Impulse für zukünftige Kinderschutzforschung gibt. Auch wenn das forschungsmethodische Vorgehen in der Veröffentlichung etwas unterbelichtet bleibt, liest sich das Buch für Sozialpädagog:innen, Erziehungswissenschaftler:innen, Mediziner:innen, Pflegewissenschaftler:innen und Wissenschaftshistoriker:innen mit hohem Erkenntnisgewinn.

Dr. Christoph Berse. Forschungsschwerpunkte: Jugendhilfeforschung, kommunale Bildungslandschaften, Migrationsforschung.

Anschrift: Pirolstraße 4, 45133 Essen

E-Mail: c.berse@t-online.de

Dr.in Oxana Ivanova-Chessex, Pädagogische Hochschule Zürich, Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft. Forschungsschwerpunkte: Bildung und (migrations-)gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten, Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft, Subjektivierungstheorie, Postkoloniale Theorie, Intersektionalität, Rekonstruktive Sozialforschung.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

E-Mail: oxana.ivanova@phzh.ch

Veronika Eichmann, M.A., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, soziale Ungleichheit, sprachliche Bildung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Postfach 900352, 81503 München

E-Mail: eichmann@dji.de

Fabian Franz, M.Ed., Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung & Kultur der Digitalität in Schule und Unterricht, Literalität und Lesekompetenz.

Anschrift: Ludwig-Maximilians-Universität München, Edmund-Rumpler-Str. 9, 80939 München, Brieffach-Nr. 7

E-Mail: f.franz@edu.lmu.de

Prof. Dr. Harry Friebel, Universität Hamburg und FH „Rauhes Haus“, Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Sozialpsychologie, Gender-, Männer- und Jungenforschung, Bildungsbiografien.

Anschrift: Rutschbahn 14, 20146 Hamburg

E-Mail: friebelh-projekte@mailbox.org

Prof. Dr. Gunther Grasshoff, Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Ganztagschule, Migration, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, 31141 Hildesheim

E-Mail: grasshof@uni-hildesheim.de

Helena Heimbürge, B.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, qualitative Forschungsmethoden.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ZSB, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale

E-Mail: Helena.Heimbuerge@web.de

Prof. Dr. Samuel Jahreiß, BA Sachsen – University of Cooperative Education, Standort Breitenbrunn. Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte.

Anschrift: BA Sachsen – Staatliche Studienakademie Breitenbrunn, Schachtstraße 128, 08359 Breitenbrunn

E-Mail: samuel.jahreiss@ba-sachsen.de

Dr.in Karin Kämpfe, Juniorprofessur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut Kindheit, Jugend und Familie. Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Kindheits-, Migrations- und Ungleichheitsforschung, Pädagogische Professionalität und Heterogenität, Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich, Qualitative Methoden, insbes. Forschung mit Kindern.

Anschrift: PH Schwäbisch Gmünd, Institut Kindheit, Jugend und Familie, Abteilung Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, Oberbettringer Straße 166,

73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: karin.kaempfe@ph-gmuend.de

Dr.in Kaja Kesselhut, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialwissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung; hier insbes. früheste Kindheit und das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit.

Anschrift: Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Artilleriestraße 34, 49076 Osnabrück
E-Mail: Kaja.Kesselhut@uni-osnabrueck.de

Dr.in Ellen Kollender, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungspolitik, Schulentwicklung und pädagogische Professionalisierung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse.

Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Postfach 700822, 22008 Hamburg
E-Mail: ellen.kollender@hsu-hh.de

Prof. Dr. em. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Bildungsforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ZSB, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Eva Kubitza, M.A., Hochschule Merseburg, Institut für Angewandte Sexualwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Sexualisierte Gewalt, Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten, Angebote der Beratung für und Versorgung von ungewollt Schwangeren.

Anschrift: Eberhard-Leibnitz-Straße 2, 06217 Merseburg
E-Mail: eva.kubitza@hs-merseburg.de

Dirk Lampe, M.A., Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Projekt „Jugend(hilfe) im Strafverfahren“. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie sozialer Kontrolle, Soziologie der Prävention, Jugendkriminalität, Professionalität und Professionsforschung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: lampe@dji.de

Dr. Andreas Langfeld, Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Erziehungswissenschaftliche Familien- und Jugendforschung, Institutionenforschung, Kinderschutz.

Anschrift: Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
E-Mail: andreas.langfeld@uni-rostock.de

Prof.in Dr. Martina Richter, Professur für Schule und Jugendhilfe, Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Wohlfahrtsstaatlichkeit und Elternschaft, Soziale Teilhabe und inklusive Bildung.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe, Universitätsstr. 2, 45141 Essen
E-Mail: martina.richter@uni-due.de

Dr.in Pia Rother, Vertretungsprofessur an der Universität Kassel, Institut für Sozialwesen. *Forschungsschwerpunkte*: Kooperation, Bildungsbenachteiligung und -ungleichheit, Ganztagserschulungsforschung, Pädagogik der mittleren Kindheit, Partizipation, Qualitative Methoden der Sozialforschung.

Anschrift: Universität Kassel, Institut für Sozialwesen, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung, Arnold-Bode-Str. 10, 34127 Kassel
E-Mail: pia.rother@uni-kassel.de

Prof. Dr. Markus Sauerwein, Fließener Fachhochschule Düsseldorf, Lehrgebiet Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Assoziierter Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Arbeit und Schule, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe, Ganztagschule, Jugend im internationalen Vergleich, Professionalisierung im Kontext Ganztagsbildung, Mixed Methods.

Anschrift: Fließener Fachhochschule Düsseldorf, Geschwister-Aufricht-Straße 9, 40489 Düsseldorf
E-Mail: sauerwein@fliedner-fachhochschule.de, sauerwein@dipf.de

Annemarie Schmoll, Dipl.-Jur., B.A., Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Projekt „Jugend(hilfe) im Strafverfahren“. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendstrafrecht, Kinder- und Jugendhilferecht, Kriminologie, Viktimologie, Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: schmoll@dji.de

Mirjam Schön, M.Ed., Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Fachbereich 1: Bildungswissenschaften / Institut für Pädagogik – Abteilung Pädagogik / Allgemeine Pädagogik 1. *Forschungsprojekt*: „Elternsache Kulturelle Bildung. Elterliches Bildungsengagement in ländlichen Räumen“ (ElKuBi).

Adresse: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

E-Mail: mischoen@uni-koblenz.de

Johanna Schultheiß, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, qualitative Forschungsmethoden

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ZSB, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale

E-Mail: schultheiss.johanna@aol.de

Felix Steins, B.A., Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Diversität in pädagogischer Theorie und Praxis.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

E-Mail: Felix.Steins@uni-due.de

Katharina Sufryd, M.A., Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung unter Bedingungen sozialer Ungleichheit(en), Kindheit(en) in inklusiven Verhältnissen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

E-Mail: Katharina.Sufryd@uni-due.de

Prof.in Dr. Vicki Täubig, Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Jugend, Fluchtmigration, Erziehungswissenschaftliche Essensforschung.

Anschrift: Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik (IASP), August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock

E-Mail: vicki.taebig@uni-rostock.de

Dr. Manuel Theile, Universität Siegen, Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialpädagogische Professionalität, Fachkräfte(mangel) in der stationären Erziehungshilfe, Soziale Netzwerkbeziehungen im Kontext Heimerziehung, Übergänge in und aus der Heimerziehung, Heimerziehung als Arbeitsfeld.

Anschrift: Universität Siegen, Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste, Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen

E-Mail: manuel.theile@uni-siegen.de

Dr. Sebastian Wachs, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisationsprozesse im Jugendalter mit dem Schwerpunkt soziale-emotionale Entwicklung, international-vergleichende Gewaltforschung und Prävention von Entwicklungsrisiken (z.B. Hatespeech, Mobbing, Cybergrooming).

Anschrift: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam

E-Mail: wachs@uni-potsdam.de



Astrid Boll
Regina Remsperger-Kehm

Verletzendes Verhalten in Kitas

Eine Explorationsstudie zu Formen,
Umgangsweisen, Ursachen
und Handlungserfordernissen aus der
Perspektive der Fachkräfte

2021 • 110 Seiten • Kart. • 18,90 € (D) • 19,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2556-4 • eISBN 978-3-8474-1703-3

In Kindertageseinrichtungen arbeiten viele pädagogische Fachkräfte am Rande ihrer Belastungsgrenzen, auch aufgrund des immer weiter wachsenden Personalmangels. Die hohe Belastung erschwert zunehmend einen feinfühligem Umgang mit Kindern und kann sogar zu verletzenden Verhaltensweisen führen. Die Forschungsergebnisse der Studie zeigen die komplexen Ausprägungen von verletzendem Verhalten, vor allem aber die Schwierigkeiten der Fachkräfte, einen Ausweg aus Konfliktsituationen zu finden. Zugleich ergeben sich aus den differenzierten Hinweisen der Fachkräfte zentrale bildungs- und gesellschaftspolitische Ansatzpunkte zur Prävention.

www.shop.budrich.de

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research **Hinweise für Autor:innen von Beiträgen im Aufsatzteil (Langfassung s. Internetseite)**

Allgemeines

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* versteht sich als Forum für wichtige Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung, für Theoriebildung und für Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Praxis. Sie widmet sich dem Gegenstandsfeld unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf, arbeitet fächerübergreifend und international. Zu Wort kommen deutsche und internationale Autor:innen aus den einschlägigen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik und den Bildungswissenschaften, wobei das inter- und transdisziplinäre Gespräch auch mit anderen Disziplinen wie etwa der Psychiatrie, Neurobiologie sowie der Kommunikations- und Medienwissenschaft gesucht wird.

Mit Blick auf die Schwerpunkt-, freien sowie Kurzbeiträge veröffentlicht der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* grundsätzlich nur Originalarbeiten. Mit der Einsendung des Manuskripts erklären die Autor:innen, dass ihr Beitrag in keiner Weise bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autor:innen, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten. Bitte reichen Sie die notwendigen Unterlagen ausschließlich in digitaler Form per E-Mail an die Redaktion ein: diskurs@paedagogik.uni-halle.de

Review-Verfahren

Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* wendet bei den Schwerpunkt- und freien Beiträgen das Verfahren der anonymen Begutachtung an. Jedes Manuskript wird in anonymisierter Form mindestens zwei Gutachter:innen vorgelegt.

Herausgeber:innen und Redaktion müssen sich eine längere Prüfungszeit vorbehalten, da die Gutachter:innen ehrenamtlich tätig sind. Unverlangt eingesandte Manuskripte können nicht zurückgeschickt werden.

Um ein ordnungsgemäßes Reviewverfahren gewährleisten zu können, sind die Autor:innen dazu verpflichtet, ihr Manuskript **konsequent zu anonymisieren**. Ihre Autor:innenangaben sollen sich bei der Einreichung ausschließlich auf dem Deckblatt befinden und werden vor dem Weiterreichen an die Gutachter:innen vom Text getrennt. Bei Annahme Ihres Manuskriptes reichen Sie dann eine nichtanonymisierte Variante ein.

Einzureichende Unterlagen (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)

eine Titelseite, mit Manuskripttitel (deutsch und englisch), Namen aller Autor:innen (Titel, Vor- und Zuname), Korrespondenzadresse (Name & Mail federführende:r Autor:in); das anonymisierte Manuskript mit einem deutsch- und einem englischsprachigem Abstract (je max. 1.000 Zeichen, inkl. Leerzeichen), drei bis fünf Schlagwörtern auf Deutsch und Englisch, Literaturverzeichnis, Tabellen in einem separaten Word-Dokument, Abbildungen als separate Dateien.

Manuskripte (Schwerpunkt- und freie Beiträge)

Der Umfang von Manuskripten ist auf 40.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Endnoten und Literatur) zu begrenzen. Tabellen und Abbildungen fallen nicht unter diese Zählung. Die Redaktion behält sich bei Annahme von Manuskripten die Aufforderung zur Kürzung vor. Parallel dazu können Manuskripte in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen sowie im pdf-Format übermittelt werden.

Beachten Sie bitte, dass alle Geschlechter sprachlich gleichgestellt werden. Die Umsetzung ist Ihnen überlassen, richten Sie sich jedoch nach einer einheitlichen Variante.

Zitation

Der Diskurs verwendet die Zitierrichtlinie der American Psychological Association (APA). Vor Einsendung des Manuskripts ist die Übereinstimmung von im Text zitierter und im Verzeichnis angeführter Literatur zu prüfen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, FETTUNG oder S p e r r u n g.

Literaturverzeichnis

Auch das Literaturverzeichnis folgt den Richtlinien der American Psychological Association (APA), allerdings werden die Vornamen ausgeschriebenen. Das Literaturverzeichnis ist nach Autorennamen alphabetisch geordnet (innerhalb eines Autors chronologisch – mit ältester Quelle zuerst). Ihre eigenen geblindeten Angaben setzen Sie bitte ganz an den Anfang.

DOI (Digital Object Identifier)

Bitte geben Sie – soweit vorhanden – immer die DOIs mit an! Hierbei unterstützt Sie das Crossref-Programm. Dieses übernimmt die Ermittlung der DOI wie folgt: Sie rufen das Programmelement mit <https://search.crossref.org/references> auf. Kopieren Sie Ihr Literaturverzeichnis in das offene Fenster und klicken auf „Match...“. Nach kurzer Zeit erscheint im Fenster das Literaturverzeichnis nunmehr mit ergänzten DOIs. Sie können es herauskopieren und in Ihr Dokument wieder einfügen.

Korrekturen

Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit den Autor:innen abgestimmt werden.



Rita Braches-Chyrek,
Jo Moran-Ellis, Charlotte
Röhner, Heinz Sünker (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2022 • ca. 500 S. • Hc. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2649-3 • eISBN 978-3-8474-1819-1

Mit dem Fokus auf Orte und Kontexte des Lebens von Kindern bringt dieses Handbuch Beiträge zusammen, die unterschiedlichste soziale Konstellationen, die für kindliches Leben und Erleben wichtig sind, untersuchen. Diese werden analog zu aktuellen Fragen von Ökologie, Nachhaltigkeit und Naturbezug diskutiert, da Kinder nicht nur die Zukunft verkörpern, sondern stetig die Folgen ökologischer Probleme erleben und von diesen besonders betroffen sind.

www.shop.budrich.de