

(Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung: Potenziale ethnographischer Forschung

Harbusch, Martin; Kliche, Helena; Täubig, Vicki

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Harbusch, M., Kliche, H., & Täubig, V. (2018). (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung: Potenziale ethnographischer Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 147-162. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.10>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Martin Harbusch, Helena Kliche und Vicki Täubig

(Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung

Potenziale ethnographischer Forschung

The (Re)construction of Educational Inequality in the Field of Child-Raising Care

Potentials of Ethnographic Research

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert die Methode der Ethnographie als Möglichkeit, sich mit dem Zusammenhang von Hilfen zur Erziehung und Bildungsungleichheit auseinanderzusetzen. Vorliegende theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit werden für die Konstellation Familie, Schule und Hilfen zur Erziehung weiterentwickelt. Dabei wird das Verhältnis von lebensweltlicher und institutionalisierter Bildung für die familienergänzenden oder -ersetzenden Settings neu gefasst. Ethnographische Entdeckungen werden exemplarisch an schulischen Übergängen, Peerkultur in Schule und der Rücknahme einer Einwilligungserklärung nachvollzogen. Forschungsethische Fragen runden die Diskussion von produktiven Irritationen für das Erkenntnisinteresse und von Herausforderungen ethnographischer Forschung ab.

Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Heimerziehung, SPFH, Schulbesuch, Übergänge, Ethnographie, Forschungsethik

Abstract

This article focuses on the ethnographic method as a useful means to approach the link between the two fields of child-raising care and educational inequality. Existing theoretical approaches to explain educational inequality are extended for the arrangement of family, school and child-raising care. This allows to put the interrelation of education within the social environment and institutional education for family support settings and settings of family substitution into a new perspective. Ethnographic discoveries are exemplified with regard to school transitions, peer cultures at school and the withdrawal of an informed consent. The discussion of productive irritations and challenges of ethnographic research is complemented by touching upon questions on research ethics.

Key words: educational inequality, residential care, social and educational family support, school attendance, transitions, ethnography, research ethics

Einleitung

Kinder und Jugendliche, die in und mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen, werden im Bereich der schulischen Bildung benachteiligt. Zugleich ist der Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen ein ebenso wichtiges wie vielschichtiges Thema im

Alltag der Hilfen zur Erziehung und macht einen erheblichen Teil der Arbeit der Professionellen aus. Bei bisher marginalem Forschungsstand zu Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung wird in diesem Beitrag ethnographische Forschung zu Bildung(-sungleichheit) in den Hilfen zur Erziehung vorgestellt und reflektiert.

Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit, die sich auf die Familie als lebensweltlichen Kontext sozialer Herkunft und die Schule als Qualifikationen hervorbringende Organisation beziehen (vgl. Becker/Lauterbach 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010), dienen dieser Forschung als Ausgangspunkt. Die Dichotomie von Familie und Schule, die bisher für die Erforschung sozialer Bildungsungleichheit zentral gesetzt wird, erweist sich bei einer Erweiterung der Konstellation aus Schule und Familie um Hilfen zur Erziehung als zu engmaschig. Zudem besitzen die Hilfen zur Erziehung ein hybrides Wesen, sind sozialisatorische Bildungsmilieus auf der einen und professionelle Organisationen auf der anderen Seite, die mit den ihnen inhärenten Mechanismen und Strukturen Einfluss nehmen auf die soziale Reproduktion von Bildungsungleichheit. Mit dieser Heuristik wurden Hilfen zur Erziehung konfrontiert. Die Erhebungen widmeten sich dem Zusammenhang „Schule“ in Wohngruppen der Heimerziehung und in der Sozialpädagogischen Familienhilfe.

Im Beitrag werden zunächst der Forschungsstand zu Bildung(-sungleichheit) in den Hilfen zur Erziehung und die Ansätze der Ungleichheitsforschung als theoretischer Bezugspunkt dargestellt. Anschließend wird die Wahl der Ethnographie als Forschungsmethode erörtert sowie die Projektumsetzung beschrieben. Einige der durch ethnographische Forschung möglichen Entdeckungen und Überraschungen werden im Beitrag fokussiert. Diese werden einerseits an schulischen Übergängen von Kindern und Jugendlichen, die in Wohngruppen leben, und schulischer Peerkultur verdeutlicht. Andererseits wird die Rücknahme einer Einwilligungserklärung als forschungsethisches und -methodisches Problem sowie erkenntnisreiches Moment in der Feldforschung diskutiert.

1 Hilfen zur Erziehung und Bildung(-sungleichheit)

Der Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Hilfen zur Erziehung ist bisher nur unzureichend erforscht. Das stark ausdifferenzierte Feld von ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zur Erziehung spiegelt sich in den bildungsbezogenen Befunden nicht wider. Für die stationären Formen ist der Forschungsstand am weitesten, gleichwohl hier viele Einschränkungen vorliegen und der notwendige Verweis auf internationale Ergebnisse¹ große Lücken im nationalen Forschungsstand offenbart (vgl. Königter u.a. 2016).

Studien der 1980er und 90er Jahre zum Schulerfolg belegen einen geringen Bildungserfolg von ehemaligen Heimkindern (vgl. Bieback-Diel u.a. 1987) sowie den überproportionalen Sonderschul- bzw. unterproportionalen Gymnasialbesuch von Heimkindern (vgl. Hansen 1994) in Deutschland. Ebenso weisen ältere Daten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik² anhand der besuchten Schulform auf eine erhebliche Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen hin, die mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen (vgl. Pothmann 2007). Im Jahr 2005 waren über 50 Prozent der 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen, Pflegefamilien, Heimen und mit intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung auf einer Hauptschule.

Eine Sonderschule besuchten von den 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen 31 Prozent, in Pflegefamilien 15 Prozent sowie in Heimen und intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung 24 Prozent. Im Vergleich dazu befanden sich unter *al-*len 12- bis 14-Jährigen 22 Prozent Hauptschüler_innen und fünf Prozent Sonderschüler_innen.

In der Care-Leaver-Forschung markieren Fallanalysen bildungserfolgreicher Care Leaver die Bedeutung von Heimerziehung für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen wie auch die stabilisierende Funktion von Schule für die Hilfen zur Erziehung (vgl. Mangold/Rein 2014). Aus der Sicht von Care Leavern können Erzieher_innen als „signifikante Andere“ Schlüsselfiguren in Bildungsprozessen sein. Zugleich bearbeiten sie mit den Kindern und Jugendlichen die Belastungen des Schulalltags (vgl. Zeller 2012). In struktureller Hinsicht wird bilanziert, dass „dem Gesamtarrangement einer solchen WG eine entscheidende Rolle für die Ermöglichung oder Behinderung von biographischen Bildungsprozessen zukommt.“ (ebd., S. 200)

Entgegen der retrospektiv angelegten Care-Leaver-Forschung beschäftigt sich Siebholz (2013) in ihrer Interviewstudie mit dem Übergang von der Grund- in eine weiterführende Schule von Kindern, die zum Erhebungszeitpunkt in Heimerziehung leben. Sie analysiert eine effektive Selegierbarkeit von Heimkindern im Schulsystem. Ferner zeigt sie, dass die Kinder und Jugendlichen Übertrittsentcheidungen als fremdbestimmt erleben.

Ergänzt werden diese Befunde zu Bildung(-ungleichheit) und Hilfen zur Erziehung durch Thematisierungen, die die Bedeutung von „Schule“ im Alltag der Hilfen zur Erziehung veranschaulichen. Hausaufgabenbetreuung (vgl. Frey 2008; Rothe 2013), Schulabstinenz (vgl. Maykus 2003) oder (Un-)Pünktlichkeit in der Schule (vgl. Rothe 2013) sind ebenso Themen, die im Zusammenhang mit den Hilfen zur Erziehung behandelt werden, wie die Verteidigung der Adressat_innen gegenüber der Schule als kritischer Institution (vgl. LWL-Landesjugendamt Westfalen 2009, S. 18). Statistisch zeigt sich, dass am strategisch wichtigen schulischen Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule die Nutzung von Hilfen zur Erziehung steigt (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2014). Hilfen zur Erziehung werden demnach im Kontext der schulischen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen zunehmend adressiert.

2 Bildungsungleichheitsforschung zwischen Familie und Schule als Bezugspunkt

In der Forschung zu Hilfen zur Erziehung scheint das Thema Bildungsungleichheit auf, wobei die theoretische Rückbindung eher selten mit der klassischen Ungleichheitsforschung korrespondiert. Wählt man aber diesen Bezugspunkt, wird bald augenscheinlich, dass sich im Feld der Hilfen zur Erziehung grundlegende Annahmen über zentrale Akteure und Mechanismen der sozialen Konstruktion von Bildungsungleichheit verschieben und erweitern (müssen).

Um Bildungsungleichheit zu erforschen werden Familien als Bildungsmilieus verstanden, die die Herausbildung schichtspezifischer Persönlichkeiten fördern. Als solche treffen Kinder und Jugendliche auf ein schulisches Umfeld, das her-

kunftsbedingte Unterschiede aufgreift und verstärkt. Bildungsungleichheit wird so als eine Konstruktion entworfen, die eine Linie zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg von Individuen zieht (vgl. Schlicht 2011, S. 35f.). Dabei wird die Selektionsschwelle des Übergangs von der Grundschule in eine weiterführende Schule als ein zentrales Moment sich reproduzierender sozialer Ungleichheit untersucht (vgl. Dumont u.a. 2014). An diesem Übergang offenbaren sich Bildungsaspirationen der beteiligten Akteur_innen (vgl. Hermes 2015) wie auch (herkunftsbezogene) Selektionsprozesse der Institution Schule (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Aufseiten der Familie wird auf schichtspezifische Unterschiede der Sozialisation, auf Differenzen von familiären Kapitalausstattungen (vgl. Bourdieu 1983) und daraus erwachsende unterschiedliche Logiken bei der Entscheidung an zentralen Übergängen des Schulsystems verwiesen (vgl. Boudon 1980). Nicht nur die schulische Leistung eines Kindes, sondern auch Kosten- und Nutzenabwägungen bezüglich anzustrebender Bildungswege und -abschlüsse werden als herkunftsbedingt ausgewiesen (vgl. ebd.). Bildungsungleichheit basiert demnach auf einer fortwährenden „[...] Hierarchisierung von Handlungswissen, wie sie in und durch Bildungsinstitutionen und Eigendynamiken von Bildungssystemen produziert werden, [...]“ (Grundmann u.a. 2010, S. 56) und der die zugehörige Bildungsforschung folgt (vgl. ebd.). Das Bildungssystem selbst begünstigt Bildungsungleichheit durch Stratifizierung und Segmentierung, wodurch selektierende Übergangsstellen immer wieder Bildungsentscheidungen abverlangen (vgl. Becker/Lauterbach 2010, S. 17). Innerhalb der Organisation Schule folgt die Selektions- und Allokationsfunktion (vgl. Fend 1980) Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Mit der an schichtspezifischer Sozialisationsforschung ausgerichteten Ungleichheitsforschung verbindet die im Folgenden vorgestellten Projekte, dass auch sie Ungleichheitsforschung als ein Aufspüren „sozialer Barrieren, die eine Gleichheit von Bildungs- und Lebenschancen verhindern“ (Kristen 1999, S. 5) verstehen. Der Fokus auf die Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit in Familie und Schule bzw. auf das Zusammenspiel beider Felder wird ausgedehnt auf Einrichtungen, die Hilfen zur Erziehung anbieten.

Zwei differente Formen der Erziehungshilfe sind in unsere Forschungen einbezogen. Zum einen wird mit der Heimerziehung eine stationäre und somit familienersetzende Hilfe zur Erziehung, in der Kinder und Jugendliche außerhalb ihrer Herkunftsfamilie leben, untersucht. Zum anderen ist die ambulante und familienunterstützende Sozialpädagogische Familienhilfe ein Setting, in dem die Hilfe *in* der Familie erfolgt. Die Stellung der Familie in der klassischen Ungleichheitsforschung wird also um einen Akteur „Hilfe zur Erziehung“ ergänzt. Zugleich erweitern die familienergänzenden oder -ersetzenden Settings (vgl. Kessler 2017; Meyer/Oelkers 2018), in denen die (Herkunfts-)Familie in unterschiedlicher Art und Intensität auftritt, noch einmal die Perspektive auf die Konstellationen von Bildungsungleichheit im Kontext von Hilfen zur Erziehung.

Anhand der beiden unterschiedlich gelagerten Settings wird zudem die Überschneidung von lebensweltlichem Bildungsmilieu und organisationalem Kontext deutlich. Während die allein an Familie und Schule ausgerichtete Ungleichheitsforschung zwischen Lebenswelt (Familie) und Organisation (Schule) trennt, sind Hilfen zur Erziehung Hybride, die zugleich als lebensweltliches Bildungsmilieu und professionelle Organisation angesprochen werden. Demzufolge treten die institutionellen Erklärungsansätze der Ungleichheitsforschung auf den Plan und

konfrontieren das Feld der Hilfen zur Erziehung damit, gleichermaßen wie die Schule als „bürokratische[n] Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957, S. 17; zit. n. Trautmann/Wischer 2011, S. 92f.) gedacht zu werden.

3 Ethnographien zur Bedeutung von Schule und Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung

Die Theorien und Erkenntnisse der Bildungsforschung reichen für die interessierende Konstellation Familie, Schule *und* Hilfe zur Erziehung zur Heuristik, die auf Erweiterung abzielt. Deshalb und aufgrund des bisher marginalen Forschungsstandes wurde die Ethnographie als erweiterungs- und entdeckungsfreudigster Ansatz (vgl. Thole 2010, S. 34) gewählt. Durch die Verschiebung der sozialwissenschaftlichen Perspektive von einer relativ „statischen Registrierung und dem nachvollziehenden Verstehen des Vorgefundenen“ (ebd., S. 31) hin zu einer Hervorhebung der Bedeutung sozialer Praktiken (vgl. Heinzel 2010, S. 45), kann die pädagogische und ungleichheitstheoretische ethnographische Forschung diskurserweiternd voranschreiten (vgl. Rabenstein u.a. 2013, S. 669; vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 36). Losgelöst von konkreten Akteuren geht es in einer an sozialen Praktiken ausgerichteten ethnographischen Perspektive auf soziale Ungleichheit um die Rekonstruktion ungleichheitsverfestigender und/oder ungleichheitsfördernder Ordnungen in der Spezifik der jeweiligen Situation und in der Logik der jeweiligen (professionellen) Handlung. Die ethnographische Perspektive begegnet dem „Hiatus zwischen Handeln und Struktur bzw. zwischen Mikro- und Makrostrukturen“ (Maurer 2006, S. 142). Zu diesem Zweck verfolgt sie das Ziel, unterschiedlich gelagerte und kontextuell eingebettete Wissensordnungen und Praktiken zu erheben, die lebensweltliche Verweise auf die statistische Größe „soziale Ungleichheit“ zulassen.

Das ethnographische Paradigma verweist dabei aber auch darauf, dass diese Wissensordnungen nicht abstrakt bestehen und auch keine „klassischen“ Strukturen von Bildungsungleichheit (re-)konstruiert werden können. Mit ethnographischer Forschung entdecken unsere Projekte vielmehr den lebensweltlichen Prozess, in dem in Hilfen zur Erziehung (noch relativ unbekannte) Wissensordnungen von Professionellen und Adressat_innen zur Anwendung gebracht werden. Mit den Ethnographien kommen Settings der Hilfen zur Erziehung zuerst als Lebensräume (vgl. Breidenstein u.a. 2013) in den Blick, die – entsprechend der gewählten Heuristik – *auch* als Bildungsmilieus und Organisation mit Schnittstellen zur Schule erhellt werden können. Neben allen anderen Alltagssituationen der Settings können sowohl das alltägliche Gespräch über Schule als auch direkt auf die Schule bezogene Tätigkeiten, wie Hausaufgabenbearbeitungen, in ihrem Vollzug beobachtet werden. Dabei sind die Positionierungen, die das Feld den Forscher_innen zeitlich, räumlich aber auch thematisch zugesteht wichtiges Erkenntnismoment (vgl. Kliche/Täubig 2016).

Mit diesem ethnographischen Ansatz wurden in den Forschungsprojekten „Heimerziehung und Schule“ (vgl. ebd.) sowie „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2016) zwei Settings der Heimerziehung und ein Setting der Sozialpädagogischen Familienhilfe untersucht.³ Die Ethnographien

finden somit in zwei Wohngruppen und einer Familie, die eine Sozialpädagogische Familienhilfe erhielt, statt. Zentrales Auswahlkriterium der Settings war es, dass sich mindestens ein Kind der Wohngruppe oder der Familie am Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule befand. Der Feldaufenthalt erstreckte sich in allen drei Settings über ein halbes Jahr mit jeweils 30 Erhebungstagen.

In der ersten Wohngruppe wurde im Jahr 2015 in der Zeit von vor den Sommerferien bis zu den Weihnachtsferien erhoben. So konnte die Vorbereitung des Schulwechsels von der Grundschule auf die weiterführende Schule sowie der Vollzug des Schulwechsels bei zwei Kindern verfolgt werden. Bei der untersuchten Wohngruppe handelt es sich um eine Wohngruppe mit dem Schwerpunkt der Geschwisterunterbringung, in der sieben Mädchen und Jungen im Alter von acht bis 14 Jahren aufwuchsen. Betreut wurden diese von sieben Erzieher_innen. Die zweite Wohngruppe ist eine Außenwohngruppe einer größeren Einrichtung. Hier begann die Erhebung vor dem Erhalt des Halbjahreszeugnisses im Januar 2017 und endete kurz vor den Sommerferien. Durch diese zeitliche Anlage konnte sowohl die schulische Übergangsempfehlung als auch der Umgang der Personensorgeberechtigten und die Vorbereitung des Schulwechsels beobachtet werden. In der zweiten Wohngruppe lebten insgesamt acht Jungen im Alter von elf bis 17 Jahren, für die acht Erzieher_innen zuständig waren. Einige der Jungen besuchten die Schulstation der Einrichtung.⁴

Parallel zur Beobachtung in der zweiten Wohngruppe wurde auch in einer Familie, die eine Sozialpädagogische Familienhilfe erhielt, teilnehmend beobachtet. Zunächst erfolgten die Aufenthalte bei der Familie während der Fachleistungsstunden der Sozialpädagogischen Familienhelferin. Im Beisein der Familienhelferin und ggf. weiteren Professionellen wurden auch Hilfeplangespräche, Schulgespräche und im Büro der Familienhelferin stattfindende Treffen mit der Familie ethnographisch begleitet. Im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe geriet das Kind weniger in den Fokus des Ethnographen als die gemeinsamen Aushandlungen der Eltern und der Sozialpädagogischen Familienhelferin über Schule. Mit zunehmender Erhebungszeit suchte der Ethnograph die Familie auch ohne seine Gatekeeperin auf. In diesen Situationen gerieten verstärkt alltagsweltliche Situationen und Aushandlungen zwischen Eltern und Kind in den Blick.

Als Datenmaterial entstanden Beobachtungsprotokolle sowie Transkripte von zwei Expert_inneninterviews mit den Leiter_innen der Wohngruppen und von zwei Gruppendiskussionen mit Fachkräften der Wohngruppen. Die Auswertung des Materials erfolgt entsprechend der theoriebasierten Anlage der Forschung nach der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 2010).

4 Entdeckungen und Überraschungen zu Bildungsungleichheiten in den Hilfen zur Erziehung

Entdeckungen und Überraschungen sind für Ethnographien konstitutiv. Durch die Beobachtung des Alltags werden die Besonderheiten des Feldes erfahren und darüber entdeckt. Durch zugelassene Positionierungen der Forscher_innen im Feld aber auch durch mitunter überraschende Öffnungen und Schließungen des

Feldes wird das Feld selbst erkennbar. Dies wird im Folgenden anhand einer Rücknahme der Einwilligungserklärung im Feld der Sozialpädagogischen Familienhilfe (4.1) illustriert. Die spezifischen Konstellationen des Feldes werden zudem am Material aus beiden stationären Wohngruppen über Aushandlungsprozesse von schulischen Übergängen (4.2) und die peerkulturelle Aufladung von Schule (4.3) thematisiert.

4.1 Eine Rücknahme der Einwilligungserklärung – das Feld erkennen als Herausforderung ethnographischer Forschung

Wird in diesem Beitrag Datenmaterial präsentiert, handelt es sich ausschließlich um Material aus den Wohngruppen. Für die Sozialpädagogische Familienhilfe nahmen die Eltern nach Abschluss der Feldphase ihre Einwilligungserklärung zurück, sodass die Daten vernichtet wurden. Auslöser war ein Gespräch mit dem Träger der Sozialpädagogischen Familienhilfe, in dem wir schwerwiegende Bedenken zur Hilfekonstellations thematisiert haben. Letztlich wurde über Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung gesprochen. Dazu wurden der Familienhelferin bekannte Informationen gespiegelt, aber auch Situationen geschildert, in denen der Ethnograph allein in der Familie war. Wenige Tage nach dem Gespräch ging die Rücknahme der Einwilligung schriftlich bei uns ein. Ein weiterer Kontakt zur Familie konnte nur angeboten, aber nicht realisiert werden.

An der Rücknahme der Einwilligung lässt sich zunächst erkennen, dass tatsächlich ein Informed Consent des Feldes bestanden hat. Dies unterstreicht eine Feldnähe, die ethnographischer Forschung wegen der hohen Intensität und Dauer des Feldaufenthaltes innewohnt. Aufgrund des „going native“ der Forschenden fällt nicht nur ein solches Vorgehen besonders schwer, sondern zeigt sich auch das Forschungsfeld vom „Verrat“ besonders enttäuscht und teilt dies – wie in unserem Fall – in persönlicher Adressierung dem Ethnographen mit.

Sicher ist hier von einem der „ethically important moments“ (Guillemin/Gillam 2004, S. 262; zit. n. Miethe 2013, S. 934) der qualitativen Forschung, in denen Forscher_innen „verantwortliche Entscheidungen treffen müssen“ (ebd.), zu sprechen. Mit der Abwägung zwischen der Maßgabe der Vertraulichkeit von Informationen und der besonderen Schutzbedürftigkeit Minderjähriger stellt sich ein schwieriges ethisches Dilemma (vgl. auch Gerarts 2015, S. 160-171). Die ethischen Dilemmata *müssen* entschieden werden und die Entscheidung erfordert ggf. ein Aktivwerden der Forschenden. Der feldspezifische Handlungsdruck der Praxis überträgt sich auf die in der Regel handlungsbefreite Forschung. So liegt in der zunächst bösen Überraschung der Einwilligungsrücknahme die Erfahrung der „echten“ Probleme des Feldes. Sozialpädagogische Familienhilfe wird eben nicht gerade selten als letzte Möglichkeit der Abwendung stationärer Unterbringung von jungen Menschen, die von Kindeswohlgefährdung in der Familie bedroht sind, eingesetzt (vgl. Freigang 2016, S. 837). Das „abgehobene“ Forschungsinteresse zu Schulbildung in Hilfen zur Erziehung erfährt somit *die* Erdung des Feldes, die durch die ethnographische Herangehensweise erreicht werden sollte. Als Bedingungen von Bildungsungleichheit wird einerseits ein häusliches Bildungsmilieu erkennbar, das für Kinder und Jugendliche keine förderliche Erziehung bereitstellen kann. Andererseits wird die zentrale Rolle des leistungserbringen-

den Trägers und seiner Fachkräfte im Dreieck von Hilfe zur Erziehung, Familie und Schule deutlich, indem die machtvolle Steuerung der (Nicht-)Weitergabe von Informationen als fall- und bzw. oder feldspezifisch entdeckt wird. Unter den Bedingungen der Einwilligungsrücknahme kann diese Erkenntnis allerdings nicht am eigentlichen Material weiter verdichtet werden.

4.2 Aushandlungsprozesse schulischer Übergänge

Eine der größeren Entdeckungen unserer Forschungen ist die Vielschichtigkeit von Übergängen in und zwischen Schule und Heimerziehungssetting der jungen Menschen, die in Wohngruppen leben. Die diversen Übergänge reichen weit über den Übergang nach der Grundschule hinaus. Vielmehr gehören schulische Übergänge jenseits der klassischen Selektionsschwellen des Schulsystems zum Alltag der Wohngruppen. Dafür steht auch die folgende Interviewsequenz, in der über einen Schulwechsel während der Grundschulzeit berichtet wird.

„[...] wir haben dann mit der Mutter auch entschieden, ähm, und auch mit Rücksprache mit dem Vormund – also die beiden haben auch einen Vormund – die Mutter ist ja nicht mehr sorgeberechtigt –, ähm, (.) dass er die Schulklasse, die zweite Klasse, freiwillig wiederholt. [I: Mhm.] DEMentsprechend ist er jetzt wieder in der zweiten Klasse, ähm, kommt so mittelmäßig mit, (.) ähm, ist nicht ganz ideal, weil eben wirklich Grundlagen fehlen, die wir versucht haben, dann in der Ferienzeit aufzuarbeiten. Er ist so im (.) unteren Mittelfeld, ähm, [I: Hm.] es war vor den Ferien, also im letzten Schuljahr, äh, seitens der Schule die Frage: „Nee, er muss unbedingt auf eine Förderschule, das geht hier nicht mehr.“ [I: Hm.] Jetzt ist es aber so weit, als er dann gewechselt ist, dass wir gesagt haben: „Doch, vielleicht könnte er es schaffen, dass er gerade eben seine Grundschulzeit, (.) äh, beendet, wenn [I: Hm.] wir jetzt dranbleiben und, und, und“, und das ist jetzt so der Stand der Dinge beim Jaron. [I: Mhm.] Ähm, dass wir mit, ja, viel/ viel Geduld und Ausdauer/ Und er hat dann irgendwie Sonderregelungen, muss irgendwie nur die Hälfte der Hausaufgaben machen und, und, und. Also solche/ (.) Absprache, enger [I: Hm.] Kontakt zur Schule. Also, ähm, irgendwie jede zwei Wochen telefonieren, wir treffen uns häufiger und, und, und, um eben zu klären: Was kann man da machen?“⁴⁵ (Wohngruppe 1, Interview Leiterin)

Der Schulbesuch wird als ein von Unsicherheit und Veränderungen geprägter Prozess beschrieben. Ausgangspunkt der Aushandlungen einer geeigneten Beschulungsform bilden unzureichende schulische Leistungen in der Grundschule. Konträr zu der Präferenz der Schule, dem Wechsel Jarons auf die Förderschule, steht das Ziel der Erzieher_innen („wir“), ihm den Verbleib in der Grundschule für die Grundschulzeit zu ermöglichen. Es werden Bildungsaspirationen der Erzieher_innen deutlich, die sich an der Hierarchie der Schulformen im Bildungssystem orientieren. Der „Entsorgungsmentalität“ (Fend 2004, S. 23) des mehrgliedrigen Schulsystems soll entgegengewirkt und die Eingliederung des Jungen in eine Förderschule verhindert werden.

Dieses Ziel scheint durch Absprachen zu einer Klassenwiederholung mit der Mutter, dem Vormund, Erzieher_innen und Schule vorerst erreicht zu sein. Anhand der verschiedenen Akteur_innen wird die besondere Feldkonstellation der Hilfen zur Erziehung erkennbar. Neben den Eltern sind die Fachkräfte sowie der Vormund und im Hintergrund die Lehrer_innen in die Entscheidung über den schulischen Werdegang Jarons eingebunden. Gemeinsam suchen diese Akteur_innen eine Lösung, während die Ursachen – im vorherigen Verlauf des In-

terviews – bei der Herkunftsfamilie und insbesondere im Ausbleiben des Schulbesuchs, solange Jaron noch bei seiner Mutter lebte, gesehen werden. Jaron selbst wirkt dagegen in die Aushandlungen um seinen Schulwechsel nicht integriert. Dies korrespondiert mit früheren Befunden, die ebenso eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten bei schulbezogenen Übergangsentscheidungen von Kindern, die in Wohngruppen leben, zeigen (vgl. Siebholz 2013). Gleichwohl ist der Junge wesentlich von der durch die Erwachsenen ausgehandelten Lösung betroffen. Er erhält zum einen durch die Sonderregelung reduzierter Hausaufgaben eine Sonderstellung gegenüber seinen Klassenkamerad_innen. Zum anderen kann durch die von den Erzieher_innen als notwendig erachtete Aufarbeitung der fehlenden schulischen Grundlagen in der Ferienzeit zu dieser Zeit ebenfalls von einer Sonderstellung in der Wohngruppe ausgegangen werden. So galt die Ferienzeit für Jaron nicht als eine schulfreie Zeit, sondern war von schulischem Lernen und Üben tangiert.

Für die Fachkräfte bedeuten die angeleitete Aufarbeitung in den Ferien und eine ausgebaute Kooperation mit der Lehrerin einen regelmäßig höheren Aufwand („und, und, und“). Es wird versucht, Versäumnisse der Herkunftsfamilie „familienersetzend“ bzw. -nachholend auszugleichen. Dabei begünstigen Bildungsaspirationen in Richtung der höheren Schulform den zu erbringenden Einsatz, der in Rückgriff auf die theoretische Heuristik als Teil von Kosten-Nutzen-Abwägungen gedeutet werden kann.

4.3 Schule als Peerkultur – Perspektiven auf einen ersten Schultag

In der folgenden Sequenz steht Jonas, der bis dato die Schulstation der Einrichtung Aftholderbach besucht hat und nun in die Hauptschule wechseln soll, im Fokus. Jonas berichtet den Erziehern Patrick und Felix von seinem ersten Schultag in der Hauptschule. Nico, ein anderer Junge der Wohngruppe, der schon länger die Hauptschule besucht, schaltet sich mehrfach in das Gespräch ein, um die Erzählungen Jonas' zu ergänzen.

„Patrick fragt Jonas, wie der Schultag war. Jonas beginnt zu erzählen, dass es in der Hauptschule sehr witzig sei. Auf dem Schulhof haben sich die Aftholderbach-Kinder getroffen und haben eine riesige Gruppe gebildet. Patrick schaut überrascht und fragt, ob Jonas dort nur Kontakt mit Aftholderbach-Kindern habe und Nico erwidert schnell, dass auch andere dabei waren, die nicht aus Aftholderbach waren. Jonas lacht und sagt dabei, dass aber hauptsächlich Kinder aus Aftholderbach in der Gruppe gewesen seien. Fast hätte es auch eine Schlägerei gegeben, zwischen einem Aftholderbach-Kind und einem anderen Schüler. „Aber nur fast“, ergänzt Nico und Patrick schüttelt den Kopf. Felix fragt, wie denn die anderen Mitschüler_innen in Jonas' Klasse seien und Jonas sagt, dass die alle sehr lustig wären. Es sei kein Unterricht möglich, die ganze Zeit würden alle nur reden und keiner würde dem Lehrer zuhören, das sei „total lustig“ und man müsse auch kein Stimmungsbarometer⁶ mehr machen wie in der Schulstation. „Hauptschule ist echt witzig“, schlussfolgert Jonas, während Felix den Kopf schüttelt und Jonas daran erinnert, dass er sich nichts zu Schulden kommen lassen darf, da er nur den Status als Praktikant an der Schule hat. Jonas nickt, sagt, dass er das wisse und beginnt zu essen.“ (Wohngruppe 2, Protokoll 14)

Jonas beschreibt seinen ersten Schultag in der neuen Schule als ein positives Erlebnis. Die Differenzen zur Schulstation in Form eines ausbleibenden Stimmungsbarometers und in der Ignoranz der Schüler_innen gegenüber Lehrpersonen bzw. dem Unterricht werden von dem Jungen positiv hervorgehoben. Dabei steht der „Unterhaltungsfaktor“ der Hauptschule im Vordergrund. Als wichtigstes Ereignis des Schultages, das Jonas zuerst erzählt, thematisiert er eine Pausensituation auf dem Schulhof, in der sich Jonas einer Gruppe mehrerer Kinder und Jugendlichen der Einrichtung Aftholderbach angeschlossen hat. Der Anschluss an diese Gruppe wird durch den Erzieher Patrick kritisch hinterfragt und die Kontaktmöglichkeit zu Kindern und Jugendlichen, die nicht in der Einrichtung leben, als erstrebenswert hervorgehoben. Jonas jedoch hat die aus Sicht des Erziehers so wichtige neue Möglichkeit (am ersten Tag noch) nicht für sich erschlossen. Nico, ein Junge, der schon länger die Hauptschule besucht und die kritische Einstellung des Erziehers zur Orientierung an anderen Aftholderbach-Kindern zu kennen scheint, versucht die Erzählung Jonas‘ durch die Einfügung, dass auch andere Kinder und Jugendliche in der Pause dabei gewesen seien, zu entschärfen. Doch Jonas geht darauf nicht ein und verstärkt die Trennung der zwei Gruppen von Aftholderbach-Kindern und anderen Schüler_innen auf dem Schulhof durch die Erzählung einer fast zustande gekommenen Schlägerei zwischen diesen Gruppen. In mehrfacher Weise wird Schule als Ort der Peerkultur (vgl. Zschach/Pfaff 2014) relevant gemacht. Dabei ist sowohl das (Wieder-)Finden der Peers in der Schule als auch das Erzählen über die „echt witzige“ Hauptschule Teil der wohngruppeninternen Peerkultur. Auf Seiten der Erzieher_innen wird deutlich, dass sie Schule als Ort der Peerkultur verstehen, der im Kontext der Heimerziehung soziale Durchmischung ermöglichen soll.

Am Ende der Sequenz verweist der Erzieher auf Jonas‘ momentane Situation. Anders als bei schulischen Übergängen üblich, hat Jonas lediglich einen Praktikantenstatus. Durch diesen gilt der Übergang mittels tageweiser Hospitationszeit nicht als abgeschlossen, sondern vielmehr als Probezeit, in der sich Jonas in der neuen Schule bewähren muss. Die Verantwortung für den gelingenden Schulwechsel wird Jonas zugesprochen. Er selbst kann durch gutes Benehmen in der Hauptschule seinen Praktikantenstatus in einen regulären Schülerstatus umwandeln. Das Gelingen des schulischen Übergangs wird in direkter Abhängigkeit zum Verhalten, nicht zum Lernen in der Schule gesehen. Jonas wird somit eine Selbstverantwortlichkeit bezüglich seines Bildungsweges weg von der internen Schule in eine Regelschule attestiert. Zudem wird der institutionell als Aufstieg gerahmte Schulwechsel nicht in Zusammenhang mit einer förderlichen Lernatmosphäre in der Hauptschule gebracht.

4.4 Diskussion des Potenzials der Ethnographien

In den drei vorhergehenden Abschnitten wurden exemplarisch durch ethnographische Forschung im Kontext Schulbildung und Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung mögliche Entdeckungen und Überraschungen geschildert. Zunächst wurden feldspezifische Konstellationen in ihrer Bedeutung wiederentdeckt. Dies gilt für die Verdeutlichung der handlungsmächtigen Position der Fachkräfte am Beispiel der Einwilligungsrücknahme und der Aushandlungen zum Schulwechsel. Weiterhin kommen mit der breiten Akteurskonstellation und

der Frage der Durchmischung von Peers für die Heimerziehung bekannte Themen auf. Diese enthalten jedoch für den Kontext Schulbildung neue Erkenntnisse, die im Hinblick auf Übergänge und die eingangs nachgezeichnete Heuristik diskutiert werden sollen.

Schulische Übergänge tauchen facettenreich im Alltag der Hilfen zur Erziehung auf. Neben den vom Schulsystem vorgegebenen standardisierten (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 596f.) und damit vorhersehbaren Übergängen treten weitere eher spontan auftretende Übergänge zu Tage. Somit ist der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe nur einer von vielen möglichen Übergängen, die beobachtet wurden. Übergänge von Schul(-form-)en sind bedingt durch die Hilfe zur Erziehung selbst, wenn mit dem Einzug in eine Wohngruppe auch ein Schulwechsel verknüpft ist. Als besondere Entdeckung sind die Übergänge zwischen einrichtungsinternen Schulstationen und dem öffentlichen Schulsystem zu sehen, da diese in der bisherigen Übergangsforschung nicht behandelt werden wie auch diese „Schulform“ nicht Gegenstand fachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist. Ein Übergang eigener Art generiert sich zwischen diesen Schulen in Form von Praktika.

Mit der heuristischen Brille der Ansätze der Bildungsforschung werden für das Feld der Hilfen zur Erziehung Bildungsaspirationen erkennbar, die sich an der Hierarchie des Bildungssystems orientieren und Bildungsaufstieg als das Erreichen einer höheren Schulform fassen. In einer Abwägung von Kosten und Nutzen von Bildungsentscheidungen sind als „Kosten“ wesentlich die von den Fachkräften „zusätzlich“ zu leistenden Unterstützungen zu rahmen. Hier wird eine niedrige Kapitalausstattung des häuslichen Milieus beschreibbar, wenn – im weiteren Material – mehrere Jugendliche bei einer Fachkraft Schlange stehen für die Hausaufgabenunterstützung. Ergänzt und überlagert werden diese Bildungsmilieus durch peerkulturelle Prozesse in den Wohngruppen sowie die Situation in der (Herkunfts-)Familie. Während im Beispiel des schulischen Übergangs der Herkunftsfamilie die bisherige schlechte Begleitung und Absicherung des Schulbesuchs attestiert wird, ist im Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe ein Bildungsmilieu nachgezeichnet, das von erzieherischer Gewalt geprägt ist.

Bei aller Erkenntnis, die mit der Rücknahme der Einwilligung verbunden werden kann, ist dies gleichwohl als schmerzhafter Verlust zu diskutieren. Für ethnographische Forschung bedeutet die Einwilligungsrücknahme den Verlust aller Daten aus dem jeweiligen Fall oder Setting. Während bei Forschungsmethoden mit größerer Fallzahl vergleichsweise einfach eine Anonymisierung der Daten vorgenommen werden kann (und diese damit nicht mehr gelöscht werden können bzw. müssen), ist die Nichtwiederherstellbarkeit eines Personenbezugs ethnographischer Daten kaum zu erreichen. Forschungsmethoden mit größerer Fallzahl, z.B. Interviews, haben durch ihre geringe Intensität pro Proband_in leichter die Möglichkeit, den verloren gegangenen Fall, wenn überhaupt nötig, durch eine Nacherhebung zu ersetzen. Ethnographische Forschung ist hier wesentlich eingeschränkter. Die große Belastung der Forschenden und der hohe zeitliche Einsatz sprechen – vor allem im Rahmen der begrenzten Ressourcen von Forschungsprojekten – gegen eine ausgleichende Erhebung.

5 Fazit

In Bezug auf die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit werden mit einer ethnographischen Perspektive auf das Feld der Hilfen zur Erziehung Zusammenhänge sichtbar, die sich bisherigen Ungleichheitsthematisierungen deutlich entziehen. Und dies nicht nur, weil die Hilfen zur Erziehung selbst ein Feld sind, welches in der dichotomen Perspektive der Ungleichheitsforschung von Familie auf der einen und Schule auf der anderen Seite nicht fassbar wird. Sondern auch, weil sich die beobachtbaren Praktiken als derart vielschichtig erweisen, dass sie mit eingeübten ungleichheitstheoretischen Konzepten unbeschreibbar bleiben bzw. diese Konzepte als zu starr erscheinen lassen.

Auffällig wird in unserer ethnographischen Forschung zuallererst, dass an den beobachteten Übergangsentscheidungen wesentlich mehr Akteur_innen beteiligt sind, als die in der Ungleichheitsforschung als relevant markierten. Diese Akteur_innen – zu denen auch die Kinder und Jugendlichen selbst gehören – handeln situational motiviert und komplex, thematisieren Schulen, Mitschüler_innen, Lehrer_innen, Erzieher_innen und Übergänge in unterschiedlicher Weise und konstruieren in diesem Sinne aktiv ein Verständnis von Schule, Bildung und Hilfe zur Erziehung, das Ungleichheit direkt und indirekt (re-)produziert. Aus einem ethnographischen Blick – und dies ist zentral – wird Ungleichheit so als Konstruktionsprozess beschreibbar, der durch familiäre und lebensweltlich-organisationale Strukturen hervorgebracht, gemildert oder befördert wird. Diese Strukturen bestehen jedoch nicht abstrakt, sondern müssen situationsbezogen angewendet werden und sind in diesem Sinne abhängig von spezifischen Handlungen, in denen spezifische Perspektiven handlungsleitend sind. Ethnographie kann an dieser Stelle typische Handlungen und Konstellationen des Feldes, wie die Vielfalt von schulischen Übergängen, identifizieren und beschreiben. Wird auf der Mikroebene einer Situation ein Praktikantenstatus als Übergangsmaßnahme in das reguläre Schulsystem entdeckt, trifft dies auf der Makroebene auf die ungleichheitsrelevanten Diskussionen um die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und eine inklusive Beschulung. Vertiefend kann zudem die unterschiedliche Partizipation der Adressat_innen an Bildungsentscheidungen im Verhältnis zu einer Eigenverantwortlichkeit bezüglich einer gelingenden Umsetzung dieser Entscheidungen verfolgt werden.⁷

Zuletzt ist die Offenheit der ethnographischen Methode auch in dem Feld der Hilfen zur Erziehung als erkenntnistheoretischer Vorteil zu werten. Diese Offenheit beinhaltet für die Forschenden Irritationen, wie eben die vergleichsweise geringe Bedeutung im Alltagsvollzug des in der Untersuchungsanlage zentral gesetzten Übergangs von einer Grundschule in die weiterführende Schule oder die Rücknahme der Einwilligungserklärung. Gerade „in der Hin- und Herbewegung zwischen Empirie und Theorie“ (Bereswill/Rieker 2015, S. 430) entfalten diese Irritationen eine hohe Produktivität.

Gleichwohl ist Ethnographie weiterhin herausfordernde und anspruchsvolle Forschungsarbeit, die eines hohen Einsatzes bedarf. Dicht am bzw. im Feld sind die Forschenden stärker mit forschungsethischen Fragen konfrontiert. Machen Beforschte von ihrem Recht auf eine Rücknahme der Einwilligung Gebrauch, erweist sich dies für ethnographische Forschung als besonders folgenreich.

Die (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung ist ein relativ junges Forschungsfeld, in dem auf der Suche nach Erkenntnissen neben ethnographischen Beobachtungen auch andere Forschungsmethoden erst

erprobt werden müssen. Deshalb wurden in der zweiten Erhebungsphase des Projektes „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010) mit sozialpädagogischen Familienhelfer_innen und Fachkräften in Wohngruppen geführt. So soll vertieft handlungsleitenden Orientierungsmustern nachgegangen werden (vgl. ebd.). Auch dabei geht es darum, in der Bildungsungleichheitsforschung Bewährtes, nämlich einen bewährten Untersuchungszugang (vgl. z.B. Gomolla/Radtke 2009), hinsichtlich Erweiterungs- und Entdeckungspotenzial für das Forschungsfeld zu prüfen.

Anmerkungen

- 1 International zeigt neben Studien zur Heimerziehung (vgl. z.B. Jackson 1987; Stein 1994; Biehal u.a. 1995) die Untersuchung zum Pflegekinderwesen in den USA von Fetting (vgl. 1983) den vergleichsweise geringen Schulerfolg: Ein Drittel der 1975 aus der Hilfe Ausgeschiedenen hatte keinen Schulabschluss erreicht und niemand ein Studium aufgenommen. Hilfen zur Erziehung können auf niedrige und mittlere Schulabschlüsse stabilisierend wirken (vgl. Jackson/Ajayi/Quigley 2005; Pecora u.a. 2006; Flynn/Miller/Vincent 2012), während eine „culture of education“ (Gharabaghi 2011) zugunsten höherer Schulabschlüsse fehlt. Das Erreichen höherer Schulabschlüsse ist bei jungen Menschen mit stationärer Erziehungshilfeerfahrung in Europa und Nordamerika an eine höhere Investition von Lebensjahren geknüpft als bei ihren Altersgenoss_innen (Flynn u.a. 2004; Courtney/Dworsky 2006; Courtney u.a. 2010; Jackson/Cameron 2011).
- 2 2005 wurden letztmalig die Daten zur schulischen Situation von jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung erfasst. Mit dem Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) wurde 2007 die Erfassung dieser Daten eingestellt.
- 3 Das Projekt „Heimerziehung und Schule“ wurde als Vorstudie durchgeführt. Das Projekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ wird vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.
- 4 Schulstationen dienen der Beschulung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die als (noch) nicht im Regelschulsystem „beschulbar“ gelten.
- 5 Großschreibungen einzelner Buchstaben im Transkript drücken eine betonte Aussprache aus. Pausen bis zu einer Sekunde sind durch „(.)“ gekennzeichnet. Durch „/“ werden Wort- und Satzabbrüche markiert. Sämtliche im Artikel aufkommende Namen von Personen, Institutionen, Orten sind pseudonymisiert und lassen keine Rückschlüsse auf die erhobenen Settings zu.
- 6 Das Stimmungsbarometer wird zu Beginn und Ende jeder Unterrichtseinheit in der Schulstation durchgeführt. Angeleitet durch die Lehrkräfte sollen die Schüler_innen ihr Verhalten und ihre aktuelle Gemütslage reflektieren und mittels vorgefertigter Smileys symbolisieren. Anschließend erfolgt eine Beurteilung des Verhaltens der Schüler_innen durch die Lehrkraft.
- 7 Hier kann an Überlegungen dazu angeknüpft werden, dass das Scheitern von Hilfeverläufen in den Hilfen zur Erziehung häufig den Adressat_innen zugeschrieben wird (vgl. Freigang 2007).

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen. Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage Wiesbaden, S. 11–49.

- Bereswill, M./Rieker, P. (2015): Irritation, Reflexion und soziologische Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Auflage Frankfurt a.M., S. 401–433.
- Bieback-Diel, L./Lauer, H./Schlegel-Brocke, R. (1987): *Heimerziehung – und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener*. 2. Auflage Frankfurt a.M.
- Biehal, N./Clayden, J./Stein, M./Wade, J. (1995): *Moving On: young people and leaving care schemes*. London.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, S. 7–23.
- Boudon, R. (1980): *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*. Neuwied.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München.
- Courtney, M. E./Dworsky, A. (2006): Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A. In: *Child and Family Social Work*, 11. Jg., H. 3, S. 209–219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Courtney, M. E./Dworsky, A./Lee, J./Raap, M. (2010): Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24. Chicago.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 24, S. 141–165.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München.
- Fend, H. (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In: Schümer, G. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, S. 15–38. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90348-4_2
- Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2014): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2014*. Dortmund.
- Festinger, T. (1983): *No One Ever Asked Us: A Postscript to Foster Care*. New York.
- Flynn, R. J./Ghazal, H./Legault, L./Vandermeulen, G./Petrick, S. (2004): Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care: An exploratory study. In: *Child and Family Social Work*, 9. Jg., H. 1, S. 65–79. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2004.00322.x>
- Flynn, R. J./Miller, M. L./Vincent, C. C. (2012): Levels of Developmental Assets and Educational Outcomes in Young People in Transitional Living in Canada. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7. Jg., H. 3, S. 277–290.
- Freigang, W. (2007): *Hilfeplanung*. In: Michel-Schwartz, B. (Hrsg.): *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. Wiesbaden, S. 101–118. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90428-3_4
- Freigang, W. (2016): *Ambulante und teilstationäre Erziehungshilfen*. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. 2., überarbeitete Auflage Weinheim/Basel, S. 832–851.
- Frey, F. (2008): *Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung*. Wiesbaden.
- Gerarts, K. (2015): *Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08667-1>

- Gharabaghi, K. (2011): A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. In: *Child Welfare*, 19. Jg., H. 1, S. 75–91.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage Wiesbaden.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2010): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Auflage Wiesbaden, S. 51–78.
- Guillemin, M./Gillam, L. (2004): Ethics, Reflexivity, and „Ethically Important Moments“ in Research. In: *Qualitative Inquiry*, 10. Jg, H. 2, S. 261–280.
- Hansen, G. (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. Weinheim/Basel.
- Harbusch, M./Kliche, H./Täubig, V. (2016): Schule in den Hilfen zur Erziehung. Über die Konstruktion von Bildung(-ungleichheit) in Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. In: *Forum Erziehungshilfen*, 22. Jg., H. 5, S. 296–297.
- Heinzel, F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 39–47. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3
- Hermes, M. (2015): Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen. Erträge empirischer Forschung und Implikationen der Schulsozialarbeit. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 45. Jg., H. 2, S. 121–131.
- Jackson, S. (1987): *The education of children in care*. Bristol Papers in Applied Social Studies. Bristol.
- Jackson, S./Ajayi, S./Quigley, M. (2005): *Going to university from care*. London.
- Jackson, S./Cameron, C. (2011): Final report of the YiPPEE project WP12. Young people from a public care background: path-ways to further and higher education in five European countries. London.
- Kessl, F. (2017): Familienähnliche Hilfen zur Erziehung. Zur spezifischen Institutionalisierung des Privaten in pädagogischen Wohnräumen. In: Meuth, M. (Hrsg.): *Wohn-Räume und pädagogische Orte. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden, S. 171–194. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15805-7_7
- Kliche, H./Täubig, V. (2016): Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme. In: Hitzler, R./Kreher, S./Pofel, A./Schröer, N. (Hrsg.): „Old School – New School?“. Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen, S. 357–366.
- Köngeter, S./Mangold, K./Strahl, B./Gharabaghi, K./Jänisch, C./Maack, L./Schröer, W./Zeller, M. (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim/Basel.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiografie. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel, S. 589–613.
- Kristen, C. (1999): *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim.
- LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.) (2009): *Steigerung der Wirksamkeit intensiver ambulanter erzieherischer Hilfen (SPFH). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes*. Münster.
- Mangold, K./Rein, A. (2014): Bedeutung formaler Bildung in Übergängen ins Erwachsenen-sein. In: *Forum Erziehungshilfen*, 17. Jg., H. 3, S. 1–6.
- Maurer, A. (2006): Soziale Mechanismen und das Struktur-individualistische Erklärungsprogramm. Zur forschungspraktischen Verortung sozialer Mechanismen. In: Schmitt, M./Florian, M./Hillebrandt, F. (Hrsg.): *Reflexive soziale Mechanismen: Von soziologischen Erklärungen zu sozionischen Modellen*. Wiesbaden, S. 141–164.

- Maykus, S. (2003): Heimerziehung und Schule. Zur Notwendigkeit ihres Zusammenwirkens als Antwort auf die lebensweltliche Bewältigungsthematik Jugendlicher in stationärer Erziehungshilfe. In: Gabriel, T./Winkler, M. (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, S. 126–138.
- Meyer, C./Oelkers, N. (2018): Soziale Arbeit mit Familien. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 151–168. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_11
- Miethe, I. (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 927–937.
- Pecora, P. J./Kessler, R. C./O'Brien, K./White, C. R./Williams, J./Hiripi, E./English, D./White, J./Herrick, M. A. (2006): Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest foster care alumni study. In: Children and Youth Services Review, 28. Jg., H. 12, S. 1459–1481. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.04.003>
- Pothmann, J. (2007): 'Bildungsverlierer' – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen, 13. Jg., H. 13, S. 179–189.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T. S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Forschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rothe, M. (2013): Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung. 7. Auflage Stuttgart.
- Schelsky, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg.
- Schlicht, R. (2011): Determinanten der Bildungungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92626-1>
- Siebold, S. (2013): Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In: Siebold, S./Schneider, E./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 43–55.
- Stein, M. (1994): Leaving Care, Education and Career Trajectories. In: Oxford Review of Education, 20. Jg., H. 3, S. 349–360. <https://doi.org/10.1080/0305498940200308>
- Strauss, A.L./Corbin, J.M. (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Weinheim.
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Königter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 17–38. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Zeller, M. (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel.
- Zschach, M./Pfaff, N. (2014): Peerkultur und Schule. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 441–457. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_25