

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 (Kessler, 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 & Schröder, 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 selektierbar (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, dienten 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, Mechtild & 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.
- Krininger, 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.