

Kliche, Helena; Täubig, Vicki

## Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme

Hitzler, Ronald [Hrsg.]; Kreher, Simone [Hrsg.]; Pofertl, Angelika [Hrsg.]; Schröer, Norbert [Hrsg.]: *Old School - New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung*. Essen : Oldib Verlag 2016, S. 357-366



Quellenangabe/ Reference:

Kliche, Helena; Täubig, Vicki: Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme - In: Hitzler, Ronald [Hrsg.]; Kreher, Simone [Hrsg.]; Pofertl, Angelika [Hrsg.]; Schröer, Norbert [Hrsg.]: *Old School - New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung*. Essen : Oldib Verlag 2016, S. 357-366 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174028 - DOI: 10.25656/01:17402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174028>

<https://doi.org/10.25656/01:17402>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme

*Helena Kliche und Vicki Täubig*

Beobachtende Teilnahme gilt gegenüber der teilnehmenden Beobachtung als die Nähe zum Feld potenzierende Form der Ethnographie. Nach diesen beiden unterschiedlichen Feldpositionen bzw. -positionierungen wird der Feldaufenthalt im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Alltagsgeschehen von Schule in der Heimerziehung reflektiert. Zunächst werden das Forschungs- und Praxisfeld (1.) sowie das zugrunde liegende Projekt (2.) vorgestellt. Die Erörterung nach teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme im konkreten Feldaufenthalt (3.) stellt den Schwerpunkt des Beitrages dar. Das Fazit (4.) diskutiert die Relevanz beider Formen.

## **1. Schule in der Heimerziehung – Umriss des Feldes**

Heimerziehung ist nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz eine stationäre Form der Hilfen zur Erziehung, welche „Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern“ (§34 SGB VIII) soll. Sie soll auf die Rückkehr in die Herkunftsfamilie oder auf das Leben in einer anderen Familie vorbereiten oder eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten (ebd.). Für Jugendliche wird auch die Unterstützung in Ausbildungsfragen als

Ziel der Heimerziehung benannt. Die schulische Förderung der Kinder und Jugendlichen gehört also neben vielen anderen Aufgaben in das Feld der Heimerziehung und ist verwoben in dessen Alltag(-serleben).

Wird eine stationäre Einrichtung, in welcher Kinder und Jugendliche für längere Zeit wohnen und leben, zum ethnographischen Forschungsfeld, bedeutet dies, in die Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen und somit in das Intimste eben dieser – ihr Zuhause – vorzudringen. So ist davon auszugehen, dass das Feld der Heimerziehung gerade im Hinblick auf eine beobachtende Teilnahme eine besondere Sensibilität verlangt.

Das hier interessierende „Verhältnis von Schule und Heimerziehung“ zählt in der empirischen Forschung zu den „übersehenen Aufgaben der Heimerziehungsforschung“ (Winkler 2003: 257). Dies gilt sowohl in organisationaler Perspektive für Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Maykus 2009) als auch in lebensweltlicher Perspektive für den Alltag von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Gleichwohl liegen einige wenige Befunde, die auf eine Benachteiligung in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen, die in Heimerziehung leben oder lebten, hinweisen, vor. Ein geringerer Bildungserfolg ehemaliger Heimkinder (Bieback-Diel u.a. 1987) sowie ein überproportionaler Sonderschulbesuch von Heimkindern wurden festgestellt (Hansen 1994). Eine Auswertung der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen zeigte für 2005 wiederum Haupt- und Sonderschulen als vorherrschende Schulformen, so dass Pothmann (2007) Heimkinder als „Bildungsverlierer“ bezeichnet. Die Care-Leaver-Forschung, die sich in den letzten Jahren in Deutschland entwickelt hat, widmet sich vor allem der geringen Präsenz von (ehemaligen) Heimkindern an Hochschulen (Strahl/Mangold/Ehlke 2012; Mangold/Rein 2014; Courtney u.a. 2010). In internationalen Studien wird des Weiteren herausgestellt, dass junge Menschen mit stationärer Erziehungshilfeerfahrung mehr Lebensjahre investieren müssen, um vergleichbare Qualifikationen wie junge Menschen ohne stationäre Erziehungshilfeerfahrung aufzubauen (Courtney/Dworsky 2006; Flynn u.a. 2004; Jackson/Cameron 2009). Gharabaghi (2011) zieht die Bilanz, in den stationären Hilfen zur Erziehung fehle eine „culture of education“.

In einer Untersuchung zum Alltag von Heimerziehung, „Schule“ in den Fokus zu rücken, kann aufgrund dieser skizzierten Ausgangslage im Anschluss an Hirschauer und Amann (1997) als eine Befremdung der Kultur des Feldes gedacht werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn dieses Feld der Heimerziehung mit Ansätzen der Bildungsforschung zur Bildungsbenachteiligung, die bisher das Verhältnis von Herkunftsfamilie und Schule im Hinblick auf *Bildungserfolg* reflektieren, konfrontiert wird.

## **2. Das Projekt „Heimerziehung und Schule“**

Das hier vor allem bezüglich der Frage teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme vorzustellende Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Heimerziehung und Schule“ untersucht, wie Organisationen der Heimerziehung kulturelles Kapital aufbauen und welche Bildungsaspirationen dabei für ihre Adressat\_innen hervortreten.

Die Ethnographie wurde in einer Wohngruppe umgesetzt, die mithilfe des Trägers der Einrichtung ausgewählt wurde. Die Auswahl der Wohngruppe richtete sich nach dem Kriterium, dass sich mindestens ein Kind am Übergang von der Grund- auf eine weiterführende Schule befinden sollte. Der Schulübergang wurde als ausschlaggebend betrachtet, da die soziale Herkunft und die damit einhergehenden Bildungsaspirationen bei dieser Bildungsentscheidung besonders deutlich werden (z.B. Dumont et al. 2014).

Bei der Wohngruppe handelte es sich um eine Ein-Gruppen-Einrichtung mit dem Schwerpunkt der Geschwisterunterbringung. Drei Geschwisterpaare und ein weiteres Kind zwischen acht und 14 Jahren wohnten dort. Sie wurden von sieben Erzieherinnen inklusive einer Wohngruppenleiterin betreut. Vor Beginn der Erhebung wurden sowohl die Leitung der Wohngruppe wie auch die Sorgeberechtigten der Kinder über das Forschungsvorhaben und dessen Durchführung informiert und gaben ihre schriftliche Einwilligung. Den Erzieherinnen und Kindern wurde die Durchführung mündlich angekündigt.

Die Ethnographie wurde von Mai bis November 2015 in einem Umfang von 30 Erhebungstagen durchgeführt. Aufmerksamkeitsleitend für die Ethnographie waren dabei – entsprechend der Fragestellung in Anlehnung an die Kapitaltheorie (Bourdieu 1983) und den mikrosoziologischen Ansatz zur

Wahl von Bildungswegen (Boudon 1980) – institutionelle Kapitalien wie auch Bildungsaspirationen, welche sich durch direkte (Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe) und indirekte (Glaube an Erfolg, Einstellungsmuster) Bildungsinvestitionen äußern können. Die Feldaufenthalte fanden mehrmals die Woche am Nachmittag statt, sodass die Zeit der Hausaufgabenbearbeitung sowie der außerschulischen Bildungsangebote, wie beispielsweise die Teilnahme am Vereinssport oder der freiwilligen Feuerwehr, in den Blick geriet. Aber auch die allgemeine Thematisierung von Schule oder die Reflexion des eigenen Bildungsweges durch die Kinder, etwa bei Gesprächen am Mittagstisch, standen im Fokus.

Während der teilnehmenden Beobachtung kam es zu Tür- und Angelgesprächen mit den Erzieherinnen und Kindern. Außerdem ergänzt ein Experteninterview mit der Leiterin der Einrichtung, welches insbesondere die Ursachen der Unterbringung der Kinder und Jugendlichen erfasste, das empirische Material. Die entstandenen Protokolle und Transkripte der Interviews werden nach der Grounded Theory ausgewertet (Glaser/Strauss 2010).

### **3. Teilnehmende Beobachtung und beobachtende Teilnahme in der Heimerziehung**

Die Entscheidung für eine ethnographische Feldforschung begründet sich im Interesse, Praktiken eines Feldes herauszustellen, die mittels anderer Erhebungsmethoden nicht oder nur unzureichend erhoben werden können. Ethnographien zielen darauf, die Ganzheitlichkeit eines Feldes und die damit einhergehenden Praktiken möglichst nah am „tatsächlichen“ Agieren der handelnden Akteure nachzuzeichnen (Lüders 2000). Die besonders die Nähe zum Feld betonende lebensweltliche Ethnographie stellt die „beobachtende Teilnahme“ gegenüber der „teilnehmenden Beobachtung“ heraus: das „Mit-Tun“ des beobachtenden Teilnehmers/der beobachtenden Teilnehmerin wird dem „So-als-ob-tun“ des „normalen“ Beobachters/der „normalen“ Beobachterin vorgezogen (Honer 1989). So dient die teilnehmende Beobachtung dazu, „Sinneseindrücke zu gewinnen, Erfahrungen zu machen und Phänomene zu registrieren“ (Hitzler 2000: 22). Darüber hinausgehend verspricht die beobachtende Teilnahme durch eine höhere Involvierung des Forschenden in das Feld und den damit einhergehenden Rollenwechsel von dem For-

scher/der Forscherin zum Teilnehmer/zur Teilnehmerin einen Perspektivenwechsel, welcher einen tieferen Einblick in das Feld und somit auch einen verstärkten Erkenntnisgewinn ermöglicht (Hitzler 2000; Honer 1989).

### **3.1 *Blick in das Material***

Im Folgenden wird an zwei Beispielen aus den Protokollen die Positionierung der Ethnographin im Feld und vom Feld verdeutlicht:

„Da weder Anne noch Laura in dieser Situation einschreiten, setzt sich Leon auf die Treppe und ruft nach Anne, sie solle jetzt sein Matheblatt korrigieren. Anne erwidert erneut, dass sie dies, sobald er freundlich fragt, gerne tut. Auf diese Aussage reagiert Leon erneut mit Motzen und heult. Anne und Laura schließen die Türe des Büros, während ich weiterhin im Wohnzimmer sitze und Leon zuschaue, wie er das Matheblatt auf den Boden wirft und gegen die Treppe boxt.“ (Protokoll 11)

In dieser Sequenz erfolgt eine Beobachtung vom Rande aus, durch welche die stattfindende Situation erfasst wird. Während die Ethnographin im Wohnzimmer sitzt, geschieht außerhalb dieses Raumes eine Auseinandersetzung zwischen Leon und den Erzieherinnen. Die Ethnographin beobachtet ohne in das Geschehen einzugreifen. Das Verhalten Leons wird durch die Anwesenheit der Ethnographin nicht – oder zumindest nicht sichtbar – beeinflusst. Die Ethnographin kann „von außen“ auf das Geschehen blicken und aufnehmen, welche Regeln das allgemeine Verhalten in der Wohngruppe bestimmen. Deutlich lassen sich Regeln und allgemeine Verhaltensregeln, die in der Wohngruppe gelten, erkennen: Der gegenseitige Umgang der Erzieherinnen und der Kinder bedarf eines freundlichen Tonfalls, welcher durch „Motzen“ und „Heulen“ nicht gewährleistet werden kann, weshalb Leon in dieser Situation nicht geholfen wird. Für diese konkrete Situation kann – folgt man der Zweiteilung einer Ethnographie im Sinne von einer Abgrenzung von teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme – demzufolge von einer teilnehmenden Beobachtung gesprochen werden. Durch die Anwesenheit nimmt die Ethnographin an der Situation teil, beobachtet

diese ohne direkt einzuwirken. Anders sieht dies in folgender Sequenz aus, in welcher ebenfalls die Hausaufgaben im Vordergrund der Interaktion stehen:

„Jannik und Leon fragen mich, ob ich ihnen bei den Hausaufgaben helfen kann, ich bejahe und gehe – nachdem alle aufgegessen haben und der Tisch abgeräumt ist – mit Jannik und Leon nach oben. Zuerst gehe ich zu Leon ins Zimmer. Er muss einen Text in Deutsch abschreiben und anschließend in Mathe rechnen. Deutsch fällt ihm leicht, das erledigt er zügig. Anschließend öffnet er das Mathebuch und beginnt sofort zu stöhnen – es seien sehr viele und sehr schwierige Aufgaben. Er zeigt mir zwei Seiten, die er rechnen muss, und ich bekomme das Gefühl, dass ihn die Anzahl der Aufgaben erschlägt, er sich danach aus Angst, dass er die Aufgaben nicht während des Sileptiums schafft, nicht mehr konzentrieren kann. Ich zeige ihm die Uhrzeit und sage, dass er noch eine knappe Stunde Zeit hat und beruhige ihn, dass das reichen wird, er glaubt mir nicht wirklich, beginnt aber trotzdem zu rechnen. Ich gehe rüber zu Jannik, der vor seinen Aufgaben sitzt und noch nichts gerechnet hat.“ (Protokoll 28)

Die Ethnographin wird durch Jannik und Leon direkt angesprochen und aufgefordert, bei den Hausaufgaben zu helfen. Dies resultiert mitunter daraus, dass die Ethnographin mittlerweile viele Tage in der Wohngruppe verbracht hat und somit nicht mehr als Fremde, sondern bereits als Teil des Alltagsgeschehens durch die Kinder begriffen wird. Zur Bearbeitung der Hausaufgaben benötigen die Kinder Hilfe und so wird die Ethnographin – als Teil der Wohngruppe – durch die Kinder in das Geschehen integriert. Durch die Aufforderung der Kinder, deren Ablehnung durch die Ethnographin ihre Positionierung abseits der anderen Akteur\_innen der Wohngruppe zur Folge hätte, wird aus der Beobachterin eine Teilnehmerin, welche im unmittelbaren Geschehen agiert: Die Ethnographin beruhigt Leon damit, dass er noch Zeit für die Hausaufgaben habe und hilft ihm bei der Bearbeitung der Aufgaben. So steht dieser Protokollausschnitt exemplarisch für eine Erhebungssituation der beobachtenden Teilnahme.

### **3.2 Vereinnahmungsdynamik und Zeitstruktur des Feldes**

Im Vergleich beider Beispielsequenzen wird eine völlig andere Positionierung der Ethnographin in ihrem Forschungsfeld Wohngruppe – es handelt sich ja um dieselbe Wohngruppe – augenfällig. Während sie sich in der teilnehmenden Beobachtungssituation abseitig, schon fast außerhalb des zu beobachtenden Geschehens befindet, wird sie in der zweiten Situation als beobachtende Teilnehmerin zum Handeln aufgefordert. Die beobachtende Teilnahme geht hier mit einer „Vereinnahmungsdynamik, mit der sich ein Feld des Ethnografen bemächtigt“ (Breidenstein et al. 2013: 69), einher.

Gerade in Bezug auf die Hausaufgabenbearbeitung zeigt sich für den Feldaufenthalt insgesamt eine starke Vereinnahmungsdynamik, die nicht nur von den Kindern, sondern auch von den Erzieherinnen ausgeht. Denn ebenso die Erzieherinnen fordern die Ethnographin zur Unterstützung der Hausaufgaben auf und verweisen die Kinder während der Hausaufgabenzeit häufig an die Ethnographin.

Diese Vereinnahmungsdynamik, die in Situationen der beobachtenden Teilnahme Raum greift, korrespondiert des Weiteren mit der Zeitstruktur der Erhebung. Durch die Erzieherinnen wurde als Anwesenheitszeit der Ethnographin 13 bis 18 Uhr angeregt. Insbesondere die Zeit vom Ende des Mittagessens um 14 Uhr bis zum Abschluss der Hausaufgaben um 15 Uhr sollte fokussiert werden. In dieser Zeit findet das sogenannte *Silentium* statt, in welchem die Kinder in ihren Zimmern eigenständig ihre Hausaufgaben bearbeiten sollen.

Durch die Anwesenheit der Ethnographin in dieser Zeit wurde diese gut in das Alltagsgeschehen integriert, indem sie – ergänzend zu den Erzieherinnen – bei der Hausaufgabenbetreuung behilflich war. Die Hilfe bei den Hausaufgaben war der Schlüssel zu den Kindern und somit auch zu einer immer weiter greifenden Öffnung des Feldes. Nach und nach kristallisierte sich durch die Hilfe bei den Hausaufgaben ein neuer Tagesplan der Ethnographin im Feld heraus. In der Zeit von 13 bis 14 Uhr nahm diese die Rolle der teilnehmenden Beobachterin ein, während in der Zeit von 14 bis 15 Uhr die im Rahmen der Hausaufgaben geschilderte beobachtende Teilnahme im Vordergrund stand. Anschließend wechselte die Ethnographin wieder zurück in die Rolle der teilnehmenden Beobachterin, welche sie in der Zeit von 15 bis 18

Uhr einnahm. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es trotz der zeitlichen Dreiteilung immer wieder sequentiell zu Beobachtung oder Teilnahme kam, die der jeweiligen Rolle als teilnehmende Beobachterin bzw. beobachtende Teilnehmerin nicht entsprach – ein Switchen zwischen den beiden Rollen also immer inbegriffen war.

#### **4. Fazit**

Der Beitrag reflektiert die Positionierung der Ethnographin im Feld anhand der beiden idealtypisch postulierten Rollen des beobachtenden Teilnehmers/der beobachtenden Teilnehmerin und des teilnehmenden Beobachters/der teilnehmenden Beobachterin für das Forschungsprojekt „Heimerziehung und Schule“. Beide Feldpositionen werden von der Ethnographin eingenommen, ihr zugestanden bzw. abverlangt. Dabei korreliert die Positionierung als teilnehmender Beobachter/teilnehmende Beobachterin oder als beobachtender Teilnehmer/beobachtende Teilnehmerin mit der (zunehmenden) Öffnung des Feldes. Das Feld (hier eine Wohngruppe der Heimerziehung mit der Intimität des Wohnens) wie auch der Feldzugang (hier über die Frage nach „Schule“ gelenkt) beeinflussen die Positionierung der Forschenden, wie an dem „Anspringen“ der Vereinnahmungsdynamik im Kontext der Hausaufgaben deutlich wurde.

Des Weiteren erweisen sich beide Feldpositionierungen für das Erkenntnisinteresse des Projektes als relevant und funktional. Mittels der teilnehmenden Beobachtung konnte insbesondere das Bildungsmilieu beschrieben werden, indem durch die Beobachtung vom Rande aus sowohl die Gestaltung des Wohnraumes oder der Kinderzimmer, aber auch die Regeln des Zusammenlebens erfasst wurden. Doch nicht nur Rahmenbedingungen und Regeln ließen sich hier mittels der teilnehmenden Beobachtung erkennen, sondern auch die soziale Positionierung der agierenden Personen wurde sichtbar. Durch die beobachtende Teilnahme offenbarten sich der Handlungsdruck und die Handlungszwänge des Feldes in seiner Reproduktionsfunktion für die Schule. Indem eben gerade in der Hausaufgabenbetreuung das Mit-Tun der Ethnographin gefordert wird, wird für sie so die Last des Hausaufgabenbetreuens (auf Seiten der Erzieherinnen) und -machens (auf Seiten der Kinder) erleb- und protokollierbar. Die herausgearbeitete Zeitstruktur des Feld-

aufenthaltes mit einem Wechsel von teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme lässt zudem rekonstruieren, welche Zeiten vom Feld als die Zeiten gelten, in welcher „Schule passiert“.

## **Literatur**

- Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (Hrsg.). Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52
- Bieback-Diel, Liselotte & Lauer, Hubertus & Schlegel-Brocke, Ruth (1987). Heimerziehung – und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener. 2. Aufl. Frankfurt am Main: ISS
- 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: Kreckel, Reinhard (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198
- Breidenstein, Georg & Hirschauer, Stefan & Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UTB
- Courtney, Mark E. & Dworsky, Amy (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A. *Child and Family Social Work*. 11(3), S. 209-19
- Courtney, Mark E. & Dworsky, Amy & Lee, JoAnn S. & Raap, Melissa (2010). Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24. Chicago: Chapin Hall
- Dumont, Hanna & Maaz, Kai & Neumann, Marko & Becker, Michael (2014). Soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*, S. 141-165
- Flynn, Robert J. & Ghazal, Hayat & Legault, Louise & Vandermeulen, Gail & Petrick, Susan (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, S. 65-79
- Gharabaghi, Kiaras (2011). A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. In: *Child Welfare*. 90(1), S. 75-91
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern: Hons Huber

- Hansen, Gerd (1994). Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Hitzler, Ronald (2000). Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie. In: Lindner, Werner (Hrsg.). Ethnographische Methoden der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-31
- Honer, Anne (1989). Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS), 18(4), S. 297-312
- Jackson, Sonia & Cameron, Claire (2009). 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: Institute of Education
- Lüders, Christian (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe & Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 384-401
- Mangold, Katharina & Rein, Angela (2014). Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein? In: Forum Erziehungshilfen, 20(3), S. 141-146
- Maykus, Stephan (2009). Hilfe zur Erziehung – Baustein kommunaler Bildungslandschaften? In: Hast, Jürgen & Nüsken, Dirk & Rieken, Gerald & Schlippert, Herbert & Spernau, Xenia & Zipperle, Mirjana (Hrsg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Frankfurt am Main: IGfH Eigenverlag, S. 168-189
- Pothmann, Jens (2007). ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen, 13(3), S. 179-188
- Strahl, Benjamin & Mangold, Katharina & Ehlke, Carolin (2012). Careleavers - aus stationären Hilfen zur Erziehung in die Selbständigkeit. In: Sozial Extra, 36(7/8), S. 41-45
- Winkler, Michael (2003). Übersehene Aufgaben der Heimerziehungsforschung. In: Gabriel, Thomas & Winkler, Michael (Hrsg.). Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Reinhardt, S. 148-166