

Sting, Stephan

Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeferahrung

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 6, S. 923-942



Quellenangabe/ Reference:

Sting, Stephan: Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeferahrung - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 6, S. 923-942 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287914 - DOI: 10.25656/01:28791; 10.3262/ZP2106923

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287914>

<https://doi.org/10.25656/01:28791>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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 this 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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2021

■ *Thementeil*

Forschungsdaten in den Bildungswissenschaften – Archivierung und Nachnutzung

■ *Allgemeiner Teil*

Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung

Vorbereiten auf den Ernst des Lebens.
Eine Ethnografie zur pädagogischen Ordnung von Unterricht in Institutionen der Berufsvorbereitung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Forschungsdaten in den Bildungswissenschaften – Archivierung und Nachnutzung

Sabine Reh/Petra Stanat

Forschungsdaten in den Bildungswissenschaften –
Archivierung und Nachnutzung. Eine Einleitung 827

Malte Jansen/Claudia Neuendorf/Aleksander Kocaj

Welche Potenziale bieten Sekundäranalysen für die Erhöhung
von Forschungsqualität und Replizierbarkeit – Zur Rolle
von Multiversumsanalysen und integrativen Datenanalysen
für die Bestimmung der Robustheit und Generalisierbarkeit
von Forschungsbefunden 840

Stefan Kühne/Svenja Mank/Stefan Schulz/Kai Maaz

Sekundäranalysen mit Daten der amtlichen Statistik – Potenziale und
Herausforderungen für das Bildungsmonitoring in Deutschland 860

Kathrin Zöller

Zur zeithistorischen Nachnutzung sozialwissenschaftlicher Datenbestände
am Beispiel der Sächsischen Längsschnittstudie zu Jugendlichen
in Ostdeutschland 881

*Tristan Bauder/Sinje Brinkmann/Christoph Leser/Mirja Silkenbeumer/
Saskia Terstegen*

Qualität qualitativer Forschungsdaten im Kontext von Archivierung
und nachhaltiger Nutzung – Sondierungen und Perspektiven für die qualitative
Bildungsforschung 899

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Forschungsdaten in der Bildungsforschung“ 915

Allgemeiner Teil

Stephan Sting

Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung 923

Marc Thielen/Antje Handelsmann

Vorbereiten auf den Ernst des Lebens.
Eine Ethnografie zur pädagogischen Ordnung von Unterricht in Institutionen der Berufsvorbereitung 943

Besprechungen

Roland Merten

Vorbemerkung zu den Rezensionen von Peter H. Ludwig:
Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems 961

Johannes Drerup

Peter H. Ludwig: Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems 961

Manfred Lüders

Peter H. Ludwig: Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems 964

Nicole Welter

Julia Reuter/Markus Gamper/Christina Möller/Frerik Blome (Hrsg.):
Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft 968

Klaus Zierer

Erhard Wiersing: Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk.
Mit einem Geleitwort von Jörg W. Ziegenspeck 972

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 977

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Research Data in Education – Infrastructures and Reuse

Sabine Reh/Petra Stanat

Research Data in Education – Infrastructures and Reuse. An Introduction 827

Malte Jansen/Claudia Neuendorf/Aleksander Kocaj

The Potential of Secondary Data Analysis for Increasing the Quality and Replicability of Educational Research Results: Using Multiverse Analysis and Integrative Data Analysis to Examine Robustness and Generalizability 840

Stefan Kühne/Svenja Mank/Stefan Schulz/Kai Maaz

Secondary Analyses with Official Data. The Potential and Challenges for Monitoring Education in Germany 860

Kathrin Zöller

Using Social Science Data on Eastern Germany in Upheaval. Historical Approaches and Suggestions 881

Tristan Bauder/Sinje Brinkmann/Christoph Leser/Mirja Silkenbeumer/Saskia Terstegen

Quality of Qualitative Research Data in the Context of Archiving and Sustainable Use: Explorations and Perspectives for Qualitative Educational Research 899

Deutscher Bildungsserver

Online Resources „Research Data in Education“ 915

Articles

Stephan Sting

Social Topographies of Education. Socio-spatial Contexts of the Educational Pathways Taken by Emerging Young Adults with Experience in Out-of-Home Care 923

Marc Thielen/Antje Handelsmann

Preparing for the Seriousness of Life. An Ethnographical Study on the Pedagogical Order of Teaching in Institutions that Prepare for Vocational Training 943

Book Reviews	961
New Books	977
Impressum	U3

Allgemeiner Teil

Stephan Sting

Soziale Topographien von Bildung

Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird mit Hilfe des Begriffs der ‚sozialen Topographien‘ dafür plädiert, die sozialräumlichen Zusammenhänge und Einbettungen bei der Analyse von biographischen Bildungsprozessen systematisch zu berücksichtigen. Dabei wird zwischen der Auseinandersetzung mit der Positionierung im gesellschaftlichen Raum sozialer Ungleichheiten und der Konstitution von Zugehörigkeiten zu spezifischen, partiellen Sozialräumen unterschieden. Die bildungstheoretischen Überlegungen werden mit Hilfe einer empirischen Studie konkretisiert, in der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung untersucht wurden. Das Aufwachsen in stationären Betreuungseinrichtungen ist von sozialräumlichen Diskontinuitäten geprägt, während der primäre Bildungsort ‚Familie‘ als prekär erlebt wird. Eine sozialtopographische Perspektive erscheint für diese Gruppe daher in besonderer Weise relevant.

Schlagnote: Bildungstheorie, Bildungswege, Care Leaver, Kinder- und Jugendhilfe, Sozialraum

1. Einleitung

Die sozialpädagogische Bildungsdebatte setzt Bildung in vielfältiger Weise in Bezug zum Raum, was in Begriffen wie „Bildungslandschaften“ (Mack, 2020), „Bildungsorte“ (BMFSFJ, 2005) oder „Sozialraum“ (Kessl & Reutlinger, 2019) zum Ausdruck kommt. Dennoch scheint in der Analyse von Bildungsprozessen eine zeitliche Perspektive zu überwiegen. Das Verständnis von Bildung als „Prozess“ legt eine temporale Strukturiertheit nahe, die zeitbezogene Metaphern wie die „Bildungskarriere“, verstanden als chronologischer Durchlauf von Bildungsinstitutionen (Spiel, Schober, Wagner, Reimann & Strohmeier, 2016, S. 16), oder die ‚Bildungsbiographie‘, verstanden als zeitbezogene Veränderung der Selbstkonstitution bzw. Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses hervorbringen (z. B. Zeller, 2012; Koller & Wulfange, 2014; Nohl, Rosenberg & Thomsen, 2015). Hummrich bemerkt, dass sich mit dem Verständnis von Bildung als Transformationsprozess eine „Orientierung an Zeitlichkeit“ in der Thematik

sierung von Bildung durchsetzt, die Raumbezüge überlagert (Hummrich, 2011, S. 68). Dementsprechend betrachten Dausien und Hanses das verzeitlichende Schema der Biographie als „dominante Konstruktionslogik individueller Identität und gesellschaftlicher Zugehörigkeit in der Moderne“, das auch das bildungstheoretische Denken fundiert (2016, S. 159–160).

Der Wirklichkeitsgehalt von Biographien wurde schon vor längerer Zeit kritisch hinterfragt – am radikalsten von Bourdieu, der diese als „Ideologien des eigenen Lebens“ bezeichnet hat, die dem Lebensverlauf, der aus einer Abfolge von „Platzierungen und Platzwechsel im sozialen Raum“ besteht, nachträglich Sinn und Zusammenhang zuschreiben (Bourdieu, 1998, S. 76–82). Bourdieu hält der biographischen Perspektive eine vom sozialen Raum ausgehende Strukturierung des subjektiven (Er-)Lebens entgegen. Die Analyse von Biographien erfordert daher eine Bezugnahme auf den sozialen Raum sowie eine Rekonstruktion der sozialen Felder, in die biographische Prozesse eingebettet sind (vgl. Koller, 2016, S. 179; Rosenberg, 2011).

Bildungsprozesse erfordern somit neben dem Blick auf ihre zeitliche, biographische Dimension eine Analyse der sozialräumlichen Zusammenhänge, Einbettungen und Konstellationen, die als *soziale Topographie* bezeichnet werden kann. Im Folgenden möchte ich zunächst bildungstheoretische Bezüge vorstellen, die die Bedeutung sozialtopographischer Analysen von Bildung untermauern. Die bildungstheoretischen Überlegungen werden anschließend mit Hilfe einer empirischen Studie konkretisiert, in der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung untersucht wurden. Das Aufwachsen in stationären Betreuungseinrichtungen ist von sozialräumlichen Diskontinuitäten geprägt, während der primäre Bildungsort ‚Familie‘ mit problematischen Erfahrungen verbunden ist. Daher eignen sich Biographien von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung in besonderer Weise für eine sozialtopographische Perspektive.

2. Sozialer Raum und Sozialraum

Die Analyse sozialräumlicher Bezüge von Bildung kann zunächst auf Bourdieus Ungleichheitstheoretisches Konzept des „sozialen Raums“ (Bourdieu, 1998, S. 48) Bezug nehmen. Der soziale Raum ist nach Bourdieu von Relationen bestimmt, die sich aus den Statusdifferenzen im Kampf um Macht und Anerkennung ergeben (Bourdieu, 2002). Es handelt sich um einen hierarchisch strukturierten, von Ungleichheiten durchzogenen Raum, in dem die jeweilige Position vom Einsatz und der Verfügung über unterschiedliche Sorten von Kapital (in Form von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital) abhängt (Bourdieu, 1998, S. 25–26). Die Struktur des sozialen Raums geht in den ‚Habitus‘ ein, der als System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen Spielräume und Grenzen für kollektive sowie individuelle Lebensgestaltungsmöglichkeiten absteckt.

Eine ähnliche Perspektive findet sich in Butlers Konzept der Subjektivation. Für Butler impliziert „Subjektivation [...] eine radikale Abhängigkeit“, indem der Prozess

der Unterwerfung unter die Reglementierungen und Restriktionen des sozialen Raums Subjektivität überhaupt erst ermöglicht (Butler, 2001, S. 81–82). Subjektivität entsteht durch eine „Anrufung“, die „das Hineingerufen-Werden des Subjekts in Sozialität und Sprache markiert“ und dem Subjekt eine bestimmte soziale Positionierung nahelegt, „der gegenüber es dann aufgefordert ist, sich zu verhalten“ (Rose, 2014, S. 242). Erst die Identifizierung mit der Anrufung (und damit mit den Strukturen und Machtverhältnissen des sozialen Raums) bringt Subjektivität als sozial anerkenbare Identität hervor.

Bourdieu und Butler skizzieren einen *sozialstrukturell konstituierten Möglichkeitsraum* für Lebensverläufe, der jedoch die subjektive Handlungs- und Bildungspraxis nicht determiniert. Als System von Dispositionen erzeugt der Habitus Wahrscheinlichkeiten, aber noch keine konkrete Praxis. Er stiftet allerdings für Bourdieu einen relativ stabilen Rahmen, der dadurch verfestigt wird, dass sich der soziale Raum im physischen Raum manifestiert und symbolisiert (vgl. Bourdieu, 2005a, S. 117–118; Manderscheid, 2008). Dieses Konzept des sozialen Raums weist Bezüge zum relationalen Raumkonzept der Raumsoziologie auf. Räume konstituieren sich demgemäß „als Ergebnis der Beziehungen“ zwischen „Dingen, Tätigkeiten, Menschen, Institutionen, Normen und Regeln oder Weltbilder[n]“ (Löw & Sturm, 2019, S. 15). Räumliche Strukturen entstehen auf der Basis von „zwei sich in der Regel gegenseitig bedingenden Prozessen: der Syntheseleistung und dem Spacing“ (Löw & Sturm, 2019, S. 17). Spacing bezeichnet nach Löw die Platzierung und Anordnung von sozialen Gütern und Menschen im Raum. Diese Anordnung wird durch den Vollzug sozialer Handlungen an spezifischen sozialen Orten hergestellt und aufrechterhalten. Dabei korrespondieren die Wahrnehmung des Raumarrangements und die Wahrnehmung sozialer Beziehungen. Die Syntheseleistung besteht in der aktiven Verknüpfung der (an spezifischen Orten lokalisierten) Elemente zu Räumen. Auf der Basis dieser Konstruktionsleistung entstehen unterschiedliche Sozialräume, die Ensembles physischer und sozialer Beziehungen darstellen.

Sozialräume weisen nach Löw und Sturm eine „doppelte Konstituiertheit“ auf, indem sie gleichzeitig im Handeln hergestellt und in Strukturen „verdauert“ werden (Löw & Sturm 2019, S. 9, 16). Die doppelte Konstituiertheit von Sozialräumen führt dazu, dass sie einerseits konkrete Anordnungen von relevanten Orten und sozialen Beziehungen darstellen – also je konkrete und heterogene *Sozialräume*, die in Interaktionen und sozialen Handlungen hergestellt werden und die durch ihre „Materialisierung“ auf die „Handlungsvollzüge der Akteure“ zurückwirken (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 27). Andererseits beruhen sie auf in vorgängigen Auseinandersetzungen und Kämpfen etablierten Strukturen, Macht- und Anerkennungsverhältnissen; sie sind also in die von Ungleichheit geprägten Strukturen des übergreifenden *sozialen Raums* eingebettet.

Ein je konkreter Sozialraum deckt sich dementsprechend nicht mit dem von Bourdieu skizzierten Raum der Positionen. Mehr oder weniger kontingente gruppen- und personenbezogene Interaktionszusammenhänge bringen soziale Dynamiken hervor, die zwar nicht unabhängig von den Hierarchien und Machtkonstellationen der Gesellschaft sind, die aber Gelegenheiten für unterschiedliche Lebens- und Bildungsverläufe eröffnen oder blockieren (vgl. Sting, 2016, S. 27–31). Rieger-Ladich erkennt bei Bourdieu eine Konzentration auf die Reproduktion sozialer Strukturen, die zu einer Überbeto-

nung des Statischen führt und die „Situationen zugunsten der Dispositionen“ vernachlässigt (Rieger-Ladich, 2017, S. 347). Situationen sind dadurch charakterisiert, dass handelnde Subjekte in unterschiedliche Sozialräume bzw. „Felder“ eingebunden sind, die sich überlagern (Bourdieu et al., 2005, S. 119) und zwischen denen Abweichungen und Irritationen auftreten (vgl. Ricken & Wittpoth, 2017, S. 236). Die in einem Feld vorfindliche „Praxis“ unterliegt nicht nur den Effekten der sozialen Positionierung und Lokalisierung, sondern sie entspringt auch einer „besonderen Gerichtetheit der Wahrnehmung, des Handelns und des Wünschens [...], die der Akteur in die Interaktion mitbringt“ (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 236). Sie beruht auf einem „subjektiv und kollektiv gerahmten Umgang“ mit strukturellen Gegebenheiten (Rosenberg, 2017, S. 303), der bildungswirksame Modifikationen und Transformationen der habituellen Dispositionen beinhaltet. Krinninger und Bahr beschreiben z. B. Familien in dem Zusammenhang als „Handlungsgemeinschaften“, deren „habits“ einem erfahrungsbasierten Lern- und Bildungsprozess entspringen, der sich nicht als bloße Reproduktion von sozialen Dispositionen begreifen lässt (Krinninger & Bahr, 2013, S. 78).

Als Geschehen im sozialen Raum ist Bildung also an habituelle soziale Dispositionen gebunden, die der Struktur des sozialen Raums entspringen und in Form einer „Sozialtopologie“ beschrieben werden können (Bourdieu, 1998, S. 25). Zugleich konkretisiert und realisiert sich Bildung, indem sich in spezifischen Sozialräumen je konkrete Praxisformen herausbilden, die eine „Transformation“ oder „Modifikation“ der habituellen Dispositionen beinhalten (vgl. Krämer & Haase, 2012, S. 104). Soziale Orte werden auf diese Weise zu heterogenen Bildungsorten, die Spielräume für subjektive Bildungsbewegungen offenhalten und die in Form einer deskriptiv angelegten *Sozialtopographie* erschlossen werden können.

3. Sozialräumliche Dynamiken und soziale Topographien

Die Bedeutung konkreter Sozialräume für Bildungsprozesse wird in jüngerer Zeit durch die in der Sozialpädagogik etablierte Sozialraumperspektive untermauert. Sozialräume werden in dieser Sichtweise bildungswirksam, wenn sie mit einem „sozialräumlichen Aneignungsprozess“ einhergehen. (Selbst-)Bildungsprozesse beruhen auf einer aktiven „Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt“, in dessen Verlauf das Subjekt die sozialräumliche Umwelt nicht nur erschließt und begreift, sondern auch verändert, umfunktioniert und umwandelt – also sich „zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet“ (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 11).

Im sozialräumlichen Umfeld manifestieren sich Ungleichheit reproduzierende Positionierungen, die auf subjektive Aneignungsprozesse zurückwirken und (Selbst-)Bildungsmöglichkeiten einschränken oder fördern. Zugleich wird das sozialräumliche Umfeld nicht als Ganzes angeeignet; physische Nähe ist nicht per se identitäts- und bildungswirksam, sondern es bedarf einer „sozialen Nähe“, die entsteht, wenn es „zu tatsächlichen Treffen an bestimmten Mikro-Orten kommt“ (Mettenberger, 2019, S. 68). In seiner Untersuchung des Stellenwerts von nahräumlichen Netzwerken für bildungs-

bezogene Zukunftsplanungen betont Mettenberger die Bedeutung der sozialen Nähe, die im lokalen Nahraum, aber auch in räumlich übergreifenden Nahbeziehungen wie Vereinen oder Familien hergestellt werden kann. In dem Zusammenhang nimmt er Bezug auf Felds Fokustheorie (vgl. Feld, 1981). Dementsprechend finden „fokussierte“ Aneignungen konkreter sozialer Orte statt. In Sozialraumanalysen mit Jugendlichen wird z. B. deutlich, dass kommunale Sozialräume sehr punktuell als Aneignungsräume relevant sind, so dass z. B. Shopping Malls, Parkplätze oder Fast-Food-Restaurants zu Treffpunkten und Orten gemeinsamer Aktivitäten werden können (vgl. Deinet, 2018; Sting, 2019; Schmidt, 2020). Diese Orte konstituieren gemeinschaftliche „konjunktive Erfahrungsräume“, in denen bildungswirksame Modifikationen der sozialen Praxis generiert werden (Rosenberg, 2017, S. 302).

Sozialräume werden damit situativ und interaktiv durch *soziokulturelle Praktiken* konstituiert. Die soziokulturellen Praktiken werden zwar von habituellen Dispositionen (als Ausdruck der Struktur des sozialen Raums) beeinflusst. Sie sind aber keine „regelmäßigen, kontinuierlichen und stabilen Einheiten“, sondern ein „kontingentes ongoing accomplishment“, „eine im Hier und Jetzt gemeinsam zu leistende Hervorbringung“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 276). Sie beruhen auf einer Improvisation, die sich auf Vorstellungen des „Richtig“-Machens, auf normative Erwartungen und „Normen der Anerkennbarkeit“ als kompetente*r Mitspieler*in bezieht (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 273). Die Teilhabe an sozialräumlicher Praxis erfordert damit einen Lernprozess, den Alkemeyer und Buschmann als „Befähigung“ bezeichnen und der von Wulf als „mimetisches Lernen“ beschrieben worden ist (Wulf, 2007). Mimetisches Lernen bzw. situative Befähigung geschehen nicht durch den intentionalen Erwerb abstrakt-allgemeiner, feststehender Kompetenzen. Es geht stattdessen um eine situationsabhängige, intuitive Orientierung an Vorbildern und Vorstellungen, um eine unbewusste Übereinstimmung im Handeln und um den physisch-emotionalen Eindruck der „Stimmigkeit“ (Rosa, 2019, S. 213). Die Aneignung soziokultureller Praktiken ermöglicht Identität und soziale Zugehörigkeit durch Mitgliedschaft in der den Sozialraum konstituierenden „community of practice“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 278). Sie fundiert damit eine informelle, soziale (sozialraum- und gemeinschaftsbezogene) Bildung.

Für die topographische Analyse individueller Bildungswege zeichnen sich damit mehrere Dynamiken ab: Die Strukturen des übergreifenden sozialen Raums reproduzieren sich gebrochen und widersprüchlich, da handelnde Subjekte in unterschiedliche Sozialräume eingebunden sind, zwischen denen sich Abweichungen und Irritationen ergeben. Innerhalb eines Sozialraums entstehen fokussierte Annäherungen und Verbindungen, die nicht den gesamten Raum gleichermaßen betreffen, sondern ortsgebundene, interpersonelle Beziehungen unterschiedlicher Intensität hervorbringen. In einer konkreten sozialräumlichen *Interaktionsgemeinschaft* (wie z. B. einer Familie, Peer-group, Schulklasse oder Jugendwohngemeinschaft) bilden sich an spezifischen Orten je spezifische Formen soziokultureller Praxis heraus, die einerseits einen konjunktiven, gemeinschaftlichen Erfahrungsraum schaffen und die andererseits eine Differenz zu anderen Interaktions- und Praxisgemeinschaften erzeugen.

„Bildung“ beinhaltet in dem Zusammenhang, dass konjunktive Erfahrungsräume informelle Lernprozesse bzw. eine besondere „Befähigung“ zur Teilhabe voraussetzen. Darüber hinaus schließt sich das hier vertretene Bildungsverständnis an die Theorie transformatorischer Bildung an, die Veränderungen der Welt- und Selbstverhältnisse bzw. Habitustransformationen als Kennzeichen von Bildungsprozessen betrachtet (vgl. Nohl et al., 2015; Rosenberg, 2017), wobei nicht nur Transformationen, sondern auch kleinere Verschiebungen im Sinne von „Modifikationen“ oder „Zwischentönen“ des Habitus als bildungsrelevant betrachtet werden (Krämer & Haase, 2012, S. 104–106). Der Fokus der topographischen Analyse richtet sich damit auf die Verknüpfung der in Biographien erkennbaren Befähigungen, Modifikationen und Transformationen mit den sozialräumlichen Bedingungen und Erfahrungen an konkreten sozialen Orten.

4. Dimensionen sozialtopographischer Analysen

Sozialtopographische Analysen von Bildungswegen können an der doppelten Konstituiertheit von Sozialräumen ansetzen: Zum einen geht es um die Auseinandersetzung mit der Positionierung im sozialen Raum, die Subjektivität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichzeitig hervorbringt und begrenzt und die nicht nur in Handlungsvollzügen wiederholt wird, sondern auch als Begrenzung, Ungerechtigkeit oder Exklusion wahrgenommen und kritisch hinterfragt wird. Bildung realisiert sich über eine „Auseinandersetzung mit den bisher erfahrenen Platzierungsleistungen“ und „Anordnungsstrukturen“ (Hummrich, 2011, S. 85). Der Widerstand gegen die vorgegebene Ordnung eröffnet ein transformatorisches Potential, in dem Koller die Möglichkeit von Bildung erkennt (Koller, 2012, S. 27). Nicht-Übereinstimmungen, Abweichungen, Ab- und Ausgrenzungen des Subjekts von vorgegebenen Strukturen und habitualisierten Praxisformen bieten Ansatzpunkte für eine Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, für ein bildungswirksames „Anders werden“ (Koller, 2012; vgl. Nohl et al., 2015, S. 79).

Zum anderen zielt Bildung nicht nur auf Subjektivierung, sondern auch auf die Einbindung in konkrete Sozialräume, was mit der Herstellung von Zugehörigkeit zu den die Sozialräume konstituierenden Interaktionsgemeinschaften und der Aneignung der damit verbundenen soziokulturellen Praktiken einhergeht. „Vergemeinschaftungsprozesse“ bzw. die Hervorbringung sozialer Zugehörigkeiten sind nach Müller ein wesentliches Element von Bildung (Müller, 2014, S. 98). Bildung ist neben der Abgrenzung von Vorgegebenem auf ein „Positiv“ bezogen (Nohl et al., 2015, 91), auf positiv erlebte Beziehungen und Konjunktionen in Form von Bewegungen, Handlungen, Intentionen, Emotionen und Reaktionen, die Rosa als „Resonanz“ bezeichnet (Rosa, 2019, S. 250). Gemäß der Resonanztheorie können Sozialräume als sozio-emotionale und kulturelle „Resonanzräume“ betrachtet werden (Rosa, 2019, S. 331), die Zuwendung und soziale Anerkennung vermitteln und auf diese Weise Bildungswege eröffnen.

Im Folgenden möchte ich die bisherigen Überlegungen mit Hilfe einer empirischen Studie konkretisieren, in der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Erfahrungen

in stationärer Kinder- und Jugendhilfebetreuung untersucht wurden (vgl. Groinig et al., 2019). Zielgruppe der Untersuchung waren sogenannte „Care Leaver“, d. h. junge Erwachsene, bei denen der Übergang ins Erwachsenenleben mit dem Austritt aus der stationären Jugendhilfeeinrichtung zusammenfällt und die diesen Übergang eigenständig – ohne gesicherte Einbindung in ein familiäres Umfeld oder ein professionelles Unterstützungsnetzwerk – bewältigen müssen (vgl. Thomas, 2016, S. 279). In zahlreichen Studien kam zum Vorschein, dass Care Leaver mit vielfältigen Benachteiligungen und drohender sozialer Ausgrenzung konfrontiert sind, was insbesondere auch formale Bildungsverläufe und den Übergang in Ausbildung und Beruf betrifft (vgl. z. B. Dæhlen, 2014; Köngeter et al., 2016; Hagleitner, 2017; Cameron et al., 2018).

Care Leaver unterscheiden sich von Gleichaltrigen aus der Gesamtbevölkerung vor allem dadurch, dass die Familie als gesellschaftlich normierter, primärer Ort des Aufwachsens ihre gesellschaftlich erwarteten Funktionen nicht erfüllt. Das Aufwachsen in den institutionellen Arrangements der Kinder- und Jugendhilfe ist durch Diskontinuitäten geprägt. Neben dem Wechsel aus der Familie in die Fremdunterbringung führen Einrichtungswechsel und z. T. damit verbundene Schulwechsel zu einer Instabilität sozialer Beziehungen und zu einer Heterogenität der Orte des Aufwachsens.

Die topographische Analyse der Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung muss zwei Dimensionen sozialräumlicher Bezüge unterscheiden: die Positionierung im sozialen Raum und die Konstituierung von Zugehörigkeit zu konkreten Sozialräumen. Beide Dimensionen werden von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung als prekär erlebt. Ihre soziale Positionierung ist von Marginalisierung, Benachteiligung und drohender Exklusion geprägt, während die Erfahrung von Zugehörigkeit und Zuwendung in sozio-emotionalen Resonanzräumen durch brüchige Familienkonstellationen und diskontinuierliche Beziehungserfahrungen in Frage gestellt ist.

Zugleich werden die sozialräumlichen Bezüge im Verlauf der Kinder- und Jugendhilfebetreuung von einem sozialpädagogischen „Ortshandeln“ beeinflusst, das Beziehungsangebote mit der Organisation spezifischer „Orte des Aufwachsens“ verschränkt (Winkler, 2018, S. 1370). Pädagogisches Handeln geht insgesamt mit dem Arrangement „räumlicher Anordnungen“ einher (Ecarius & Oliveras, 2014, S. 413), die unterschiedliche Bezüge zum sozialräumlichen Umfeld enthalten. Sie beruhen auf Prozessen der „Entgrenzung, Eingrenzung und Ausgrenzung“, wobei sich die Strukturen des sozialen Raums in den pädagogischen Räumen „modellieren, manifestieren und sedimentieren“ (Nugel, 2016, S. 15). Die Landschaft der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist in besonderer Weise mit der Konstitution von Orten verbunden, die sich zwischen Abschottung und „totaler Institutionalisierung“ in separierenden Heimen (Imsirovic et al., 2019), der Herstellung von inselartigen Sonderwelten wie Kinderdörfern und der Etablierung von sozialräumlich eingebetteten, dezentralen Formen des betreuten Wohnens bewegen. Pädagogische Orte können wie andere soziale Orte „Entwicklung, Bildung ermöglichen“, aber auch „ein Subjekt fesseln, in seiner Bewegung einschränken, es behindern“ (Winkler, 2018, S. 1321). Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen bilden Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen einen ‚Fokus‘, der sich in die Erfahrung hetero-

gener sozialer Orte eingliedert und dessen Bildungsbedeutung im Verhältnis zu anderen Orten sich in der topographischen Analyse abzeichnen kann.

5. Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Erfahrungen in stationärer Kinder- und Jugendhilfeunterbringung

Mit Hilfe einer biographisch orientierten Interviewstudie wurde der Stellenwert sozialräumlicher Konstellationen und Beziehungen für die Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Erfahrungen in stationärer Kinder- und Jugendhilfeunterbringung analysiert. Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe von problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000), die durch Netzwerkkarten ergänzt wurden, um die „Gesamtheit der sozialen Beziehungen“ zu erfassen (Hollstein, 2006, S. 13). Der Fokus der Datenerhebung richtete sich auf formale Bildungswege und deren Beeinflussung durch soziale Kontexte. Das Datenmaterial enthält dennoch starke biographisch-narrative Anteile, in denen Bezüge zu biographischen Bildungsprozessen und zu sozialräumlichen Konstellationen zu erkennen sind.

Bei der Datenauswertung orientierten wir uns an der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007), um mittels fallrekonstruktiver Analyse der biographischen Verläufe und fallvergleichender Typenbildung zentrale handlungsleitende Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Unter „Orientierungsrahmen“ versteht Bohnsack ein implizites, atheoretisches Handlungswissen, das in „kollektiven Erfahrungsräumen“ entsteht und sich in den Erzählungen der Interviewpartner*innen „dokumentiert“ (vgl. Bohnsack, 2012). Orientierungsrahmen beruhen also auf jener situativen, von konkreten Sozialräumen und kollektiven Erfahrungen ausgehenden ‚Befähigung‘, die als Ergebnis mimetischen Lernens soziale Praxis orientiert und damit auch ausschlaggebend für Bildungsentscheidungen und den Umgang mit formalen Bildungsanforderungen ist.

Insgesamt wurden 23 Care Leaver im Alter zwischen 20 und 27 Jahren interviewt.¹ Im Zuge der fallvergleichenden Auswertung haben sich fallübergreifende Orientierungsrahmen abgezeichnet, mit deren Hilfe sich die bildungsbezogenen Handlungsorientierungen der Care Leaver charakterisieren lassen (vgl. Nohl, 2017, S. 4). Für das Anliegen dieses Beitrags sind vor allem die Orientierungsrahmen „Ringens um Normalität“ und „Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung“ wesentlich (vgl. Groinig et al., 2019, 103–123). Die sozialtopographische Perspektive war im Forschungsdesign der Studie nicht systematisch angelegt. Es handelt sich im Folgenden um eine Reanalyse, die ausgewählte Ergebnisse der Studie auf den hier entwickelten bildungstheoretischen Rahmen bezieht, um in explorativer Form Potentiale einer sozialtopographischen Analyse anzudeuten.

1 Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns findet sich in Groinig et al., 2019, S. 75–81.

Mit „Ringern um Normalität“ haben wir Bestrebungen bezeichnet, biographische Erfahrungen während des Erzählens zu normalisieren bzw. soziale Orte explizit in ‚normale‘ und ‚nicht-normale‘ Orte zu unterscheiden. Die häufige Erwähnung des ‚Normal-Seins‘ in den Aussagen der Interviews beruht auf der Tatsache, dass belastende Lebensgeschichten und das zeitweilige Aufwachsen außerhalb der Herkunftsfamilie den Status des Normal-Seins in Frage stellen. Care Leaver erleben ihre biographische Lebensrealität als Abweichung vom umgebenden sozialräumlichen Kontext. Ihre Möglichkeiten zur Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs und zur Verfolgung bildungsbezogener Aspirationen sind aufgrund von finanzieller und emotionaler Armut, mangelnder sozialer Teilhabe und ungewöhnlichen bzw. belastenden Beziehungserfahrungen eingeschränkt. Sie sind mit einer exkludierenden Positionierung im sozialen Raum konfrontiert, die in stigmatisierenden und abwertenden Erwartungshaltungen und fehlender sozialer Anerkennung zum Ausdruck kommt. Das Ringen um Normalität ist damit als Versuch zu betrachten, drohender Ausgrenzung zu entkommen und sich angesichts der Spaltung der Gesellschaft in ein „Innen und „Außen“ (Kronauer, 2002, S. 11) der Platzierung im „Außen“ zu widersetzen.

Unter dem „Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung“ werden Beziehungskonstellationen zusammengefasst, die soziale und emotionale Unterstützung sowie Erfahrungen von Zugehörigkeit bieten. Es geht um die Suche nach Vergemeinschaftung in sozio-emotionalen Resonanzräumen. In Gleichaltrigenkontexten, Schulbesuchen, Betreuungseinrichtungen sowie in der Einbindung in Arbeits- und Ausbildungsplätze wird das Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung erkennbar. Die Erfahrung von Beziehungsabbrüchen und -unsicherheiten hat zur Folge, dass die jungen Menschen laufend darum bemüht sind, an unterschiedlichen sozialen Orten bedeutungsvolle Beziehungen herzustellen und dass die Bildungswirksamkeit eines Ortes an die Erfahrung von Zuwendung gebunden ist.

Die jeweiligen Orientierungsrahmen beschreiben nicht das gesamte bildungsbezogene Handeln eines Falls in Abgrenzung zu anderen Fällen, sondern sie zeichnen sich in verschiedenen Fällen in unterschiedlicher Ausprägung ab. Daher gibt es Überschneidungen zwischen den Fällen und je nach Situation und Ort dominiert eher die eine oder die andere Orientierung. Die Orientierungsrahmen stehen damit nicht in einem exklusiven Entweder-Oder-Verhältnis zueinander, sondern in einem Verhältnis des Mehr oder Weniger.

5.1 Ringen um Normalität als Kampf gegen drohende Exklusion

Ein zentraler Erfahrungshintergrund der Bildungsbestrebungen von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfefahrung besteht in einer sozialen Positionierung, die von Marginalisierung, Abwertung und drohender sozialer Exklusion gekennzeichnet ist. Dieser prekäre Status wird in den Biographien dadurch erkennbar, dass sie an Orten aufwachsen, die als ‚nicht normal‘ etikettiert werden, was zugleich als Hinterfragen ihres eigenen ‚Normal-Seins‘ erlebt wird. Das *Ringern um Normalität* wird daher zu einer zen-

tralen handlungsleitenden Orientierung, die z. B. Chantal² explizit mit der Frage nach dem sozialen Status verknüpft. Sie beschreibt als Ziel ihrer bildungs- und berufsbezogenen Bestrebungen:

Normal in so einer Mittelschicht leben. Dass ich Geld habe, keine Ahnung. Dass ich irgendwie normal meine eigenen Sachen zahlen kann. Dass ich so alles normal leben kann. (Chantal, Z. 126–129)

Die marginale Positionierung entspringt zum einen dem Herkunftsmilieu: Alle der von uns befragten Care Leaver entstammen Familien, die von Alkoholabhängigkeit, psychischen Belastungen oder Erkrankungen und in den meisten Fällen auch von Armutsgefährdung betroffen sind. Der überwiegende Teil der Interviewpartner*innen hat Eltern, die über niedrige Schul- und Ausbildungsabschlüsse verfügen. In keiner einzigen Familie wird von einer häuslichen Förderung der schulischen Bildung berichtet oder spielen Bildungsaspirationen im Hinblick auf höhere Bildung eine Rolle (Groinig et al., 2019, 79, 146).

Die Erfahrung von *Nicht-Normalität der Familien* manifestiert sich in der Wahrnehmung des physischen Ortes des Aufwachsens, was Anja sehr deutlich zum Ausdruck bringt. In einer Familie mit fünf Kindern aufgewachsen waren „finanziell, ähm, wenig Mittel da“ (Anja, Z. 143). Ihr Vater litt aufgrund von psychischen Problemen an aggressiven Anfällen, die zur Zerstörung von Mobiliar und Türen führten, so dass die Familie mehrmals umziehen musste. „Man hat nie wirklich a Daham ghabt. Man hat nur wo (.) glebt“ (Anja, Z. 137–138). Die prekäre Lage der Familie manifestiert sich für Anja in der materiellen Wohnsituation:

Mir hamma nie wirklich a Wohnung ghabt, wo-, (.) es warn überall Kartons durchgehend. Also, die ganze Wohnung war mangelhaft eingerichtet. Es war da a Kasten, oben sind fünf Kartons gstanden, wenn man da was gebraucht hat und keine Ahnung, man hat sich da was außegholt. (Anja, Z. 517–520)

Nach mehreren Umzügen wohnte die Familie schließlich im Bahnhofsgebäude, was den randständigen Status geographisch lokalisierte und mit Erfahrungen der Ausgrenzung einherging:

Wir hama nie Besuch ghabt. I hab nie a Freundin mitbringen hätt können [...]. Also mir war's damals peinlich, dass i da drinnen wohn. [...] Nachhand war i Außenseiter, weil i wohn ja am Bahnhof. [...] Bin nach der Schul immer ham. Mir samma nie rausgangen. Es, es (2) war's, also. (2) Ja. Mehr eingesperrt in der Wohnung eigentlich. (Anja, Z. 538–547)

2 Die im Text verwendeten Namen wurden anonymisiert.

Die prekäre Lebenssituation der Familie behinderte Anjas Bildungsbemühungen. Ihr fehlten Raum, Ruhe und Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben, da sie kein eigenes Zimmer hatte, zu Hause immer „Trubel“ (Anja, Z. 495) war und sie ihrer überforderten Mutter im Haushalt und bei der Versorgung der jüngeren Geschwister helfen musste. In der Schule wurde Anjas häusliche Situation nicht zur Kenntnis genommen. Stattdessen wurden die schulischen Versäumnisse ihr selbst zugeschrieben.

Die Lehrer*innen haben „ka Ahnung ghabt von der Thematik. Die ham nit gwisst, warum i die Hausaufgaben nit bring. [...] Warum hab i erstens nit sagen können, weil i mi gschämt hab dafür, (.) dass i so a schlechte Familie hab. Ähm, (.) und, ja s’hat sie nachhand a nit interessiert. Es is darum ggangen: ‚Die Hausaufgaben waren nit gmacht. Du bist selbst schuld, wenn nit mitkummst.‘ (Anja, Z. 580–584)

Ähnliche Erfahrungen von Nicht-Normalität und sozialer Randständigkeit der Familie finden sich in anderen Interviews. Chantal z. B. ist auf einem von finanzieller Armut und mangelnder sozialer Zuwendung geprägten ländlichen Bauernhof aufgewachsen. Ihren Schuleintritt erlebt sie als überfordernd und sich selbst als „nicht vorbereitet“, da sie dort – im Unterschied zum Erleben ihrer Familie – auf „normale Menschen“ trifft (Chantal, Z. 666–668). Jasmine war aufgrund der Abwesenheit ihrer Eltern häufig mit ihren vier Geschwistern alleine in der Wohnung. Da es an Essen fehlte, haben sie beim Nachbarn „gebettelt oder sind in Supermärkte ggangen und haben Essen gstohlen“ (Jasmine, Z. 148–149).

Zu den prekären Lebensorten der Herkunftsfamilien stellen die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen als pädagogisch konstituierte Orte des Aufwachsens einen positiv wahrgenommenen Kontrast dar. Franz Joseph, dessen Aufwachsen auf einem ländlichen Bauernhof von Alkoholproblemen und Vernachlässigung geprägt war, nimmt die Gebäude des Kinderdorfes schon von außen als kinderfreundliches Umfeld wahr.

Das hat so a’ Windschutzverkleidung ghabt aus Sonnenblumenstängel, nit, getrockneten. Und bei Vorbeifahren han i gsagt: ‚Da möchte i gern wohnen‘. (Franz Joseph, Z. 296–298)

Im Innern findet er dann einen „Spielekeller“ vor, „und i hab kein einziges Spielzeug ghabt in mein Leben bis jetzt“ (Franz Joseph, Z. 339–340). Auch Pascal betont die vielen Angebote seiner Kindereinrichtung. Es war für ihn einfach Kontakte zu knüpfen, da er immer Kinder um sich hatte, er konnte ein Musikinstrument erlernen, und er hat vor allem die gemeinsamen Urlaube in guter Erinnerung.

Wir haben halt dann immer die lässigsten Urlaube ghabt, weil wir sind dann (.) ans Meer, Skiwochen irgendwohin gfahren und das haben die anderen nit ghabt und das war ziemlich cool. [...]. Also, das Klischee von dem Heimkind, dem’s ganz schlecht geht, is nit erfüllt worden. (Pascal, Z. 225–229, 183–184)

Mit dem ‚Klischee von dem Heimkind‘ weist Pascal auf eine Ambivalenz der pädagogisch konstituierten Orte hin, da diese trotz ihrer Möglichkeiten als nicht normal erlebt werden und mit Erfahrungen von Stigmatisierung und Ausgrenzung verbunden sind. Dies wird in den Erzählungen von Manuela deutlich, die das Kinderdorf ebenfalls als einen Ort erlebt, der Gelegenheiten bietet, „was man halt eigentlich privat“ nicht machen kann (Manuela, Z. 321–322). Zugleich erlebt sie das Kinderdorf als eine Sonderwelt, die durch ihre abgegrenzte geographische Lage vom restlichen Dorfleben isoliert.

Naja, als Kinderdorfkind bist du doch schon ziemlich isoliert in dem Dorf. Weil da hast du eben die Häuser mit deinen Freunden und du musst nicht raus gehen sozusagen. Wir waren-, im Rest der [Ortschaft] waren wir kaum. [...] In den Schulen hast du dann halt viele Kinder von außerhalb kennengelernt, hast aber auch kaum gesehn. Es gab schon die typischen Vorurteile: ‚Du bist ein Kinderdorfkind, dich laden wir nicht ein.‘ Das gab’s leider oft. (Manuela, Z. 335–344)

Manuela unterscheidet zwischen innen und außen. Während sie das Innere des Kinderdorfs als positiven sozialen Ort erfährt, erlebt sie sich im Außen ausgegrenzt und als „Kinderdorfkind“ (Manuela, Z. 335) stigmatisiert. Das Aufwachsen an pädagogisch konstituierten Orten geht demnach mit der Erfahrung des Andersseins und der Nicht-Normalität einher, die zur Sicherung der sozialen Positionierung Bemühungen zur Normalisierung notwendig macht.

Das Ringen um Normalität wird in der Schule erkennbar als ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit Jugendhilfee Erfahrung mit Gleichaltrigen zusammentreffen, die in Familien aufwachsen. Daraus resultiert eine Differenz Erfahrung, die mit Ausgrenzung und Auffälligkeit verbunden ist. Zoey z. B. erwähnt Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Lehrer*innen, „weil sie alle gwusst haben, dass i in Betreuung bin und [...] weil i bin mir immer sehr ungerecht behandelt vorkommen“ (Zoey, Z. 552–554). Pascal sieht sich mit Stigmatisierungen als ‚Heimkind‘ konfrontiert. „Dieses Kind, das in einer Einrichtung is, ähm, muss ja irgendwas haben, dass es dort glandet is und das is unter Anführungszeichen mit so gut, wie a normales-, wie a normaler Schüler“ (Pascal, Z. 767–770). Chantal kompensiert die Erfahrung des Andersseins durch auffälliges Verhalten, was ihr eine zeitweilige Beliebtheit unter Mitschüler*innen verschafft. Infolge häuslicher ‚Zwischenfälle‘ spitzt sich ihr Verhalten zu Selbst- und Fremdgefährdung zu, was schließlich zum Schulausschluss, einem Suizidversuch und einem ca. zweijährigen Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie führt. Dort wird sie in der internen Heilstättenschule beschult, die sie als ‚nicht-normales‘ und exkludierendes Umfeld beschreibt, an dem ihre schulische Bildung stagniert:

Wahrscheinlich wollten wir einfach nur normal behandelt werden. Aber wahrscheinlich ist für den Lehrer auch schwer, wenn sich (.) eine im Klassenraum die Hand aufschlitzt (lacht). Das war sicher nicht normal. [...] Der andere hat die ganze Zeit so, so Anfälle gekriegt. [...] Der hat die ganze Zeit voll die Schimpfwörter rausgehaut,

Vollgas. Der hat nicht aufgehört damit. (2) Hm. (5) Weil ich hab ja fast immer einen Flachmann mitgehabt (.) in der Schul. (Chantal, Z. 564–570)

Im Unterschied zu den Erfahrungen von Ausgrenzung und Auffälligkeit erlebt Pascal die Schule trotz einzelner Stigmatisierungserfahrungen als normalitätsstiftenden Erfahrungsraum. Im Verlauf des Aufwachsens wechselt er zwischen sieben verschiedenen Jugendhilfeunterbringungen; demgegenüber erlebt er die Schule als konstanten und stabilisierenden Faktor.

Und das war eigentlich immer so (.) für mi zumindest das wichtigste, dass i da noch in die Schul gehen kann, dass i dorten unter Anführungszeichen wie ein normales Kind Schul gehen kann und Nicht-Heimkinder als Freunde hab. (Pascal, Z. 520–523)

Der kontinuierliche Schulbesuch bot Pascal während chaotischer Übergänge Kontinuität und Stabilität. Er beschreibt ihn als „temporären Tapetenwechsel“ (Pascal, Z. 525) aus dem Jugendhilfealltag und Ort der Erfahrung von Normalität, der wesentlichen Einfluss auf seinen Bildungsweg hatte. Die Schule erscheint damit als ein ambivalenter Ort: Sie ist einerseits Stätte des Vergleichs mit Anderen, die zur Wahrnehmung der Andersartigkeit und zur Erfahrung von Abwertung und Ausgrenzung führen kann. Andererseits kann sie aber auch als normalitätsstiftender Erfahrungsraum fungieren, an dem junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrung unter Beweis stellen können, dass sie bildungsbezogene Anforderungen erfüllen und an der Gesellschaft der ‚Normalen‘ teilhaben können.

Ein weiterer Aspekt der marginalisierenden Positionierung im sozialen Raum besteht in der regionalen Verortung und den damit verbundenen geographischen, infrastrukturellen und alltagskulturellen Gegebenheiten. In einem Kinderdorf im ländlichen Raum aufgewachsen, konstatiert Franz Joseph rückblickend eine Begrenzung seiner Bildungsmöglichkeiten, die sich aus fehlender Bildungsinfrastruktur, beschränkten Berufs- und Bildungsorientierungen im Herkunftsmilieu und reduzierten Bildungserwartungen im Kinder- und Jugendhilfekontext zusammensetzt. Seine Familienangehörigen bezeichnet er als „Arbeiter“, die für das dörfliche Milieu typische „Standardberufe wie Mechaniker, Maurer, Tischler und des ganze Zeug“ ausüben (Franz Joseph, Z. 600–602). In seinem ländlichen Schul- und Kinderdorfumfeld wird er selbst auf die von ihm so bezeichneten Standardberufe hin orientiert. Er erlebt, dass in seinem Umfeld „zu hundert Prozent“ jeder eine Lehre gemacht hat. „Jeder is auf des fixiert worden, dass er dann eine Lehre macht“ (Franz Joseph, Z. 417–418). Franz Joseph erlebt das Aufwachsen im beschränkten ländlichen Milieu rückblickend als eine „Seifenblasenwelt“, deren Begrenzungen sich nach der Überschreitung der territorialen Grenzen offenbaren. So hat ein Mitschüler nach der Lehre ein Studium an einem entfernt gelegenen Ort begonnen. „Bei dem haben sich Welten geöffnet“ (Franz Joseph, Z. 67–68). Franz Joseph äußert selbst Interessen, die ihm in seinem regionalen Kontext verwehrt geblieben sind („geiler Beruf wär Architekt zum Beispiel. In so eine Richtung is nie gangen“, Franz Joseph, Z. 62).

Die regionale Verortung stellt damit einen Faktor dar, der zur Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten führen kann. In Verbindung mit einer Kinder- und Jugendhilfeunterbringung, die die Überwindung regionaler Beschränkungen zusätzlich erschwert, kann dies zu einer Verstetigung von marginalisierenden, sozial abgewerteten und ausgrenzenden Bildungswegen führen.

5.2 *Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung und Konstitution bildungswirksamer Resonanzräume*

Die im Verlauf der Fremdunterbringung erlebte sozialräumliche Diskontinuität stellt Erfahrungen von Zugehörigkeit und Zuwendung sowie von bildungsbezogener Anerkennung und Resonanz in Frage. In unserer Studie wurde deutlich, dass junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung in besonderer Weise auf sozio-emotionale Zuwendung und bildungswirksame Resonanz an heterogenen sozialen Orten angewiesen sind, um ihren Bildungsweg erfolgreich beschreiten zu können. Das *Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung* lässt sich daher als weiterer handlungsleitender Orientierungsrahmen identifizieren.

Chantal erlebte nach dem ausgrenzenden Psychatrieaufenthalt den Wechsel in eine betreute Jugendwohngemeinschaft als biographische Wende, die einen Bildungsprozess einleitete und ihr die Erfüllung formaler Bildungsanforderungen ermöglichte. Sie erfuhr diesen neuen sozialen Ort als einen sozio-emotionalen Resonanzraum, der Zugehörigkeit und „Rückhalt“ vermittelte. Dies löste einen „Klick-Moment“ aus (Chantal, Z. 105), der Chantal dazu veranlasste „sich echt reinzuhängen und aufzuhören Scheiße zu bauen“ (Chantal, Z. 106).

Dahlia war ähnlich wie Franz Joseph mit regionalen Beschränkungen durch ihr ländliches Umfeld konfrontiert. Auf einem landwirtschaftlichen Betrieb aufgewachsen, unterstützten ihre Eltern ihr Interesse an einer technischen Ausbildung nicht, was familiäre Konflikte hervorrief und letztlich zur Fremdunterbringung von Dalia führte. Die Überschreitung der territorialen Beschränkungen gelingt ihr durch Orientierung an zwei entfernt lebenden Tanten, die ihr als Vorbild dienen:

Sie ist jetzt in [europäisches Land] draußen, is äh Projektleiterin. Und sie is so mei Vorbild, auf das was i a hinstreb und ja, sie hat a a technische Lehre gmacht. [...] Sie hat a immer gsagt so: ‚Du wirst es schaffen.‘ Und sie hat immer gsagt: ‚I wer’s irgendwie zu irgendwas bringen.‘ [...] Und auch mei andere Tante in [Großstadt] hat gsagt (.): ‚Du bist, (.) du bist a Phänomen‘. (Dalia, 830–841).

Der Kontakt zu den beiden Tanten verhilft zur Herstellung von extraterritorialen Fokus- sen. Durch das Leben im Ausland bzw. in der Großstadt bilden sie einen Kontrast zum beschränkten ländlichen Raum und zeigen, dass dessen Überschreitung möglich ist. Aus räumlicher Distanz konstituieren sie einen imaginären, bildungswirksamen Resonanzraum, der Dahlia darin bestärkt, ihren selbstgewählten Weg einer technischen Ausbildung weiter zu verfolgen.

Bei Franz Joseph führt die Unzufriedenheit mit den als beschränkend erlebten regionalen Gegebenheiten zu grenzüberschreitendem delinquenten Verhalten. Er schließt sich einer Peergroup an, die er als „Gang“ (Franz Joseph, Z. 528) bezeichnet und die durch körperliche Gewalt, exzessiven Alkohol- und Drogenkonsum und Einbrüche auffällt. Im Zuge dessen bricht er seine Maurerlehre ab, und er wird aus dem betreuten Jugendwohnen verwiesen. Als er nur knapp einer Inhaftierung entgehen kann, entschließt er sich, eine Lehrstelle auf einem Berggastronomiebetrieb anzutreten. Der Gang auf den Berg führt nicht zum Verlassen der Region, aber er verschafft ihm räumliche Distanz zu seinem Freundeskreis. „Von di Leut a bissl weg. Waßt, nit wirklich weg, aber halt den Abstand, (.) den was i gebraucht hab“ (Franz Joseph, Z. 525–526). Auf dem Berg erlebt er die Integration in einen Familienbetrieb mit einer Chefin, die auf ihn „achtet“ (Franz Joseph, Z. 1139). Er erfährt eine für ihn bis dahin unbekannt Form der sozio-emotionalen Zuwendung, die ihn zum „Arbeitstier“ (Z. 560) werden lässt. Zugleich wird seine Eigenständigkeit räumlich gewahrt, indem er zum Wohnen eine eigene Hütte erhält, „mein klanen Privatbereich“ (Z. 559). In dieser räumlichen Konstellation – von den Freunden distanziert ohne den Kontakt völlig zu verlieren, in einen Familienbetrieb integriert, in dem er Zuwendung und Resonanz erfährt und dabei seine Privatsphäre räumlich gewahrt bleibt – hat Franz Joseph nach eigener Aussage „wieder halbwegs zu mir selber gfunden“ (Franz Joseph, Z. 136). Er schließt seine Lehre erfolgreich ab und verlässt danach seine Herkunftsregion, um Karriere im Gastronomiesektor zu machen. Zum Zeitpunkt des Interviews beschreibt er seine Zukunftsperspektive als ‚Weiterkommen‘.

I will immer weiterkommen. Waßt, wie i man? Deswegen bin i a jetz schon beim Überlegen, ob i da no bleib, weil (.) da is a Punkt, wo i nit waß, ob i weiterkimm. Jetz fangta Chef an mit (.) Catering. Da könnt sich wieder was eröffnen. (Franz Joseph, Z. 167–170)

Pascal, der aufgrund der psychischen Erkrankung seiner Mutter nicht in der Familie aufwachsen kann, richtet sich in einer dezentralen Anordnung der für ihn relevanten Orte des Aufwachsens ein. Die regelmäßigen Wochenendbesuche bei der Mutter und deren Lebenspartner bieten ihm eine stabile sozio-emotionale Zuwendung. Er gilt dort als „der gscheite Bua, der irgendwann amal studieren gehen wird“ (Pascal, Z. 532–533). Ansonsten bleibt der Ort der Familie „unschulisch“ (Z. 924), er ist von Unternehmungen, Freizeit und Spaß bestimmt, während alles ‚Organisatorische‘ und ‚Schulische‘ in der Betreuungseinrichtung verhandelt wird. „Du hast an Filter ghabt und alles, was positiv war, is durch dein Filter quasi zu die Eltern gangen, und alles, was negativ war, is dann dort in der Einrichtung geblieben“ (Pascal, Z. 946–948). Die Schule stellt einen weiteren sozialen Ort dar, der über den Wechsel der Betreuungseinrichtungen hinweg Stabilität vermittelt: „Schul war da immer so die Motivation [...]: ‚Find ma Einrichtungen in der Nähe von [Stadt], damit da die Schule als konstanter Faktor da bleibt“ (Pascal, Z. 514–516). Pascal bezeichnet die Schule als ein „Gesamtpaket“, das einen Gegenpol zum Einrichtungsalltag bietet, Gelegenheiten für Freundschaften eröffnet und ihm ermöglicht, seine „Skills“ zu verbessern (Pascal, Z. 509).

In der Anordnung der Orte des Aufwachsens bleibt die Familie für Pascal der primäre Ort der sozio-emotionalen Zuwendung, während er die Schule als bildungswirksamen Resonanzraum der Entfaltung seiner kognitiven Fähigkeiten und der Gewinnung von Freundschaften erlebt. Die wechselnden Orte der Jugendhilfebetreuung werden vor allem funktional zur sozialen Unterstützung in alltagspraktischen und schulischen Belangen genutzt. Eine Zusammenführung der verschiedenen Orte findet schließlich in der Schule bei der Feier des erfolgreichen Maturaabschlusses statt:

Paar Betreuer sind gekommen. Ähm, Mutti ist gekommen. [...] Von der damaligen Freundin der Vater ist gekommen. [...] Das war ziemlich cool. (Pascal, Z. 736–740)

In den Biographien der von uns befragten Care Leaver zeichnen sich heterogene soziale Orte ab, an denen sozio-emotionale Zuwendung und bildungswirksame Resonanz erfahren wird. Familien, Schulen, Betreuungseinrichtungen, Peergroups oder Arbeitsstätten nehmen einen mehr oder weniger einschneidenden Stellenwert in der sozialen Topographie der von uns befragten Care Leaver ein. Ortswechsel können bildungswirksame biographische Wendepunkte darstellen, oder es zeichnet sich eine dezentrale Anordnung mit funktionaler Aufgabenverteilung ab. Welcher Ort welche Relevanz erlangt, ergibt sich aus der jeweiligen Lebensgeschichte und der damit verbundenen je individuellen Konstellation der bildungswirksamen Resonanzräume.

6. Diskussion und Fazit

Bei den ausgewählten Beispielen handelt es sich um Care Leaver, die – gemessen an etablierten gesellschaftlichen Bildungserwartungen – erfolgreich sind. Es ist ihnen gelungen biographische Bildungsprozesse zu vollziehen, die ihnen die Absolvierung einer formalen Bildungs- und Berufskarriere ermöglichen. In zahlreichen anderen Fällen aus unserem Sample ist dies nicht der Fall (vgl. Groinig et al., 2019, 133–144).

In den Bildungsbestrebungen der jungen Menschen lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden: eine Auseinandersetzung mit der sozialen Positionierung und ein Bemühen um Zuwendung und soziale Resonanz. Die Situationen, in denen sich ein *Ringens um Normalität* manifestiert, lassen sich als Widerstand gegen die „Anrufung“ (vgl. Butler, 2001, S. 101) der Andersartigkeit und gegen die Positionierung im Außen der Gesellschaft verstehen, die mit dem „positionsbedingten Elend“ (Bourdieu, 2005b, S. 18) der Erfahrung von Ausgrenzung, Abwertung und Stigmatisierung einhergeht. Chantal strebt gegen drohende Ausgrenzung und Armut einen Platz in der „Mittelschicht“ (Chantal, Z. 126) an. Pascal artikuliert seinen Widerstand gegen die Stigmatisierung als ‚Heimkind‘, indem er sich in der Schule bewährt. Und Dahlia und Franz Joseph wehren sich gegen die Beschränkungen des ländlichen Raums, der ihre Bildungsperspektiven blockiert. Das Ringens um Normalität zielt auf gesellschaftliche Teilhabe, deren Erlangung ein zentrales Motiv für die Bildungsbestrebungen der von uns untersuchten Care Leaver darstellt. Es bringt ein Streben nach einer angemessenen Positionierung in der Mitte der

Gesellschaft zum Ausdruck, die mit einer Anerkennung als Subjekt mit seinen individuellen Wünschen, Bedürfnissen und Fähigkeiten verbunden ist.

Das Streben nach *sozio-emotionaler Zuwendung* zielt auf positive soziale Erfahrungen, die sich in unterschiedlichen Sozialräumen ergeben können. Freundschaftskontexte, Schulen, Betreuungseinrichtungen oder Arbeitsstätten können einen „Fokus“ bilden (Mettenberger, 2019), der sich durch Erfahrungen von Zugehörigkeit, Zuwendung, sozialer Anerkennung und Resonanz auszeichnet. Diese Erfahrungen ergeben sich jedoch nur im Rahmen konkreter, positiv erlebter sozialer Beziehungen. Chantal erfährt durch ihre Betreuer*innen in der Jugendwohngemeinschaft Zuwendung und knüpft freundschaftliche Beziehungen zu Mitbewohner*innen. Pascal erlebt die Schule als sozialen Ort, an dem er Freundschaften knüpfen kann und Unterstützung durch mehrere Lehrer*innen erhält. Franz Joseph liefert nach Abbruch der Maurerlehre und Verlust des WG-Platzes die Erfahrung von Zuwendung im familiären Berggastronomiebetrieb den Anstoß zu einer beruflichen Karriere.

Positiv erlebte sozialräumliche Kontexte konstituieren in den Biographien der Care Leaver sozio-emotionale Resonanzräume, die Bildungswirksamkeit entfalten und zur Überwindung von Beschränkungen oder Negativetikettierungen anstoßen. Sie verhelfen zu einem Motivationsschub oder leiten eine biographische Wende ein. Oft gelingt es den jungen Menschen in kurzer Zeit, Versäumnisse nachzuholen, geforderte Leistungen zu erbringen oder bildungs- bzw. berufsrelevante Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben. So kann Chantal trotz mehrjähriger Schulversäumnisse ihren Pflichtschulabschluss in der Regelzeit absolvieren, und Franz Joseph beginnt nach einer Phase der Delinquenz eine überaus erfolgreiche Karriere im Gastronomiesektor. Zuwendung und Teilhabe initiieren eine bildungswirksame Transformation der Lebenspraxis und machen sie zu „Mitspieler*innen“. „Sozialräumliche Aneignungsprozesse“ und „mimetisches Lernen“ führen zu einer „Befähigung“ (Deinet & Reutlinger, 2014; Wulf, 2007; Alkemeyer & Buschmann, 2017), die es ihnen ermöglicht, im jeweiligen Kontext richtig und angemessen zu handeln.

Die hier vorgelegte explorative Reanalyse der Bedeutung von sozialräumlichen Kontexten für Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung soll aufzeigen, dass der Horizont der biographischen Bildungsforschung über die Beschäftigung mit bisher bekannten Bildungsorten hinaus erweitert werden muss. In sozialtopographischen Analysen kann herausgearbeitet werden, welche sozialräumlichen Konstellationen in welcher Weise und bezogen auf die jeweilige Biographie bildungswirksam werden. Aus der Perspektive *sozialer Bildung* sind dabei prinzipiell alle sozialen Orte denkbar. In den hier angeführten Beispielen konnte dies für Freundschaften, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Schulen und Ausbildungs- bzw. Arbeitsstätten angedeutet werden. Bildung verläuft somit entlang einer sozialen Topographie, die trotz der hierarchischen, von sozialen Positionierungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen konstituierten Struktur des sozialen Raums Spielräume für zum Teil unerwartete und widerständige subjektive Bildungswege eröffnet.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002). *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005a). Ortseffekte. In P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt* (S. 117–123). Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2005b). Position und Perspektive. In P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt* (S. 17–18). Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005) (Hrsg.). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., van Santen, E., Schöer, W., Ristikari, T., Heino, T. & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? *Children and Youth Services Review*, 87, 163–172.
- Dählen, M. (2017). Child welfare clients and educational transitions. *Child and Family Social Work*, 22, 317–329.
- Dausien, B. & Hanses, A. (2016). Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biographiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 159–171.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014). Tätigkeit-Aneignung-Bildung. Einleitende Rahmungen. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit-Aneignung-Bildung* (S. 11–30). Wiesbaden: VS.
- Deinet, U. (2018). *Jugendliche und die „Räume“ der Shopping Malls*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ecarius, J. & Oliveras, R. (2014). Sozialer Raum. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 413–422). Wiesbaden: Springer VS.
- Feld, S. L. (1981). The Focused Organization of Social Ties. *American Journal of Sociology*, 86, 1015–1035.
- Groinig, M., Hagleitner, W., Maran, T. und Sting, S. (2019). *Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilferfahrung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hagleitner, Wolfgang (2017). Bildung und Chancengleichheit in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Österreich, am Beispiel der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen bei SOS-Kinderdorf. In B. Schild (Hrsg.), *Fremdplatziert in der Bildungslandschaft* (S. 53–88). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hollstein, B. (2006). Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse* (S. 11–35). Wiesbaden: VS.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Imširović, E., Lippitz, I. & Loch, U. (2019). Totale Institutionalisierung als Gewalt an Kindern und Jugendlichen. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 1, 49–76.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 21–37). Wiesbaden: Springer.

- Kessler, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer.
- Koller, H.-C. & Wulftange, G. (Hrsg.) (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H. R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Opladen: Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2016). Bildung und Biografie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 172–184.
- Königter, S., Mangold, K. & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krämer, F. & Haase, M. (2012). *Reisen und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krinninger, D. & Bahr, S. (2013). Im Kern der Familienkultur: Symbol und Erfahrung. In M. Baader, P. Götte & C. Groppe (Hrsg.), *Familientraditionen und Familienkulturen* (S. 71–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Kronauer, M. (2002). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Löw, M. & Sturm, G. (2019). Raumsoziologie. In F. Kessler & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer.
- Mack, W. (2020). Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung, Band 2* (S. 1311–1322). Wiesbaden: Springer VS.
- Manderscheid, K. (2008). Pierre Bourdieu – ein ungleichheitstheoretischer Zugang zur Sozialraumforschung. In F. Kessler & C. Reutlinger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung* (S. 155–171). Wiesbaden: VS.
- Mettenberger, T. (2019). „Im Schützenverein war dann auch mal'n Vater von 'nem Freund von mir ...“ Nahräumliche Netzwerke und lokale Foki als Ressourcenzugänge für jugendliche Zukunftsplanungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14, 55–72.
- Müller, H.-R. (2014). „Aufstieg durch Bildung“ – Versionen der Selbstbeschreibung im Interview mit Hakan Salman. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (S. 79–101). Bielefeld: transcript.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 9–29.
- Ricken, N. & Wittpoth, J. (2017). Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 227–254). Wiesbaden: Springer.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Emanzipation als soziale Praxis. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 335–362). Wiesbaden: Springer.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rose, N. (2014). „Es ist wieder dasselbe Katz-und-Maus-Spiel“ – Die Frage nach Bildungswegen und die Suche nach Bildungsprozessen. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (S. 239–259). Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen von biographischen Bildungsprozessen zwischen Habitus und Feld*. Bielefeld: Transcript.
- Rosenberg, F. v. (2017). Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 299–314). Wiesbaden: Springer.

- Schmidt, F. (2020). Jugend und Schnellrestaurants. In S.-F. Blumenthal, S. Sting & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen* (S. 288–302). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., Reimann, R., & Strohmeier, D. (2016). Die Konzeption der Bildungspsychologie und das Potential ihres Strukturmodells. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 13–24). Münster: Waxmann.
- Sting, S. (2016). Bildung im sozialen Raum. Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Konzeption von Bildung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 14, 118–139.
- Sting, S. (2019). Parkplatz. In D. Burghardt & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Heterotopien* (S. 199–206). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thomas, S. (2016). Care Leaver im Übergang. Der Weg junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen in ein eigenständiges Leben. In A. Heimgartner, K. Laueremann & S. Sting (Hrsg.), *Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit* (S. 279–294). Wien: LIT.
- Winkler, M. (2018). Sozialpädagogik als Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1355–1374). Wiesbaden: Springer VS.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22.
- Wulf, C. (2007). Mimetisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 91–101). Weinheim, Basel: Juventa.
- Zeller, M. (2012). *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Abstract: Drawing on the term “social topographies”, this contribution advocates systematically taking into account socio-spatial circumstances and forms of embeddedness when analysing biographical educational processes. A distinction is made between individuals’ position in social spaces which feature social inequalities and their constitution of belongings to specific, partial social spaces. Considerations from education theory are made concrete in the shape of an empirical study investigating the educational pathways taken by young adults with experience of the child and youth care system. A childhood spent in residential institutions is characterised by socio-spatial discontinuities, while the family – the primary place of education – is experienced as precarious. An approach based on social topographies thus appears especially relevant for this group.

Keywords: Education Theory, Educational Pathways, Care Leaver, Child and Youth Care, Social Space

Anschrift des Autors

Univ.-Prof. Dr. phil. Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt,
Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung,
Universitätsstr. 65–67, A-9020 Klagenfurt, Österreich
E-Mail: Stephan.Sting@aau.at