

Kliche, Helena; Täubig, Vicki

## **Ethnografisch entdeckt: Schulstationen für Kinder und Jugendliche in Heimerziehung**

*Kliche, Helena [Hrsg.]; Täubig, Vicki [Hrsg.]: Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 87-101. - (Bildung und Erziehung im Abseits)*



Quellenangabe/ Reference:

Kliche, Helena; Täubig, Vicki: Ethnografisch entdeckt: Schulstationen für Kinder und Jugendliche in Heimerziehung - In: Kliche, Helena [Hrsg.]; Täubig, Vicki [Hrsg.]: Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 87-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337178 - DOI: 10.25656/01:33717

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337178>

<https://doi.org/10.25656/01:33717>

### **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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Helena Kliche | Vicki Täubig (Hrsg.)

# Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6446-9 Print  
ISBN 978-3-7799-5761-4 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-6672-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Hinweise zu Vorliegendem</b>	11
<b>Schulen der Heimerziehung – Zur Einführung</b> <i>Helena Kliche und Vicki Täubig</i>	13
<b>Teil 1: Rahmende Zugänge</b>	25
Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen – Zur Entgrenzung von Schule und zunehmend institutionalisierter Zeit <i>Pia Rother</i>	26
Inklusion und Zweigliedrigkeit als Kontext für Schulen der Heimerziehung und Bildungsteilhabe <i>Melanie Fabel-Lamla und Marlene Kowalski</i>	40
Beschulung und schulbezogene Lernförderung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – Ein Systematisierungsvorschlag <i>Julian von Oppen, Katrin Kantak und Ann-Marie Gursch</i>	55
<b>Teil 2: Empirische Annäherungen</b>	69
Sonderpädagogische Schulformen in der Kinder- und Jugendhilfe – eine explorative Annäherung zur Situation von Heimschulen <i>Sabrina Brinks und Gregor Hensen</i>	70
Ethnografisch entdeckt: Schulstationen für Kinder und Jugendliche in Heimerziehung <i>Helena Kliche und Vicki Täubig</i>	87
Wie macht Heimerziehung Schule? Formale Bildungsprozesse in stationären Einrichtungen mit integrierter Schule <i>Carolin Ehlke, Dorothee Kochskämper und Wolfgang Schröer</i>	102
Die Sicht von Fach- und Lehrkräften auf Schulen der Heimerziehung <i>Helena Kliche und Laura Linde</i>	119

<b>Teil 3: Praxisbeispiele</b>	131
Die Schulstation der Martinschule Rietberg <i>Sandra Dransfeld</i>	132
Schulprojekt Rankenheim in Groß-Körris <i>Antje Dreibrodt und Marten Herdrich</i>	142
Schule am Schlepperweg – von der Heimerziehung zur Schule mit Schulstation <i>Reinhild Saal</i>	151
Die Schulstation Karlshöhe <i>Kathrin Karl und Pia Buzaković</i>	158
„Wir nehmen dich so wie du bist!“ – Einblicke in die Arbeit an der Ferdinand-Rohde-Schule <i>Jana Lingemann</i>	168
Schule als sicherer Ort – die Schule am Sperlingshof <i>Jan Schweiker</i>	178
Exkludiert zur Inklusion – individuelle Förderung an der Flex-Fernschule <i>Diana Bäuerle</i>	186
<b>Die Autor*innen</b>	193

# Ethnografisch entdeckt: Schulstationen für Kinder und Jugendliche in Heimerziehung

Helena Kliche und Vicki Täubig

Ausgehend von dem (inter-)nationalen Befund einer Bildungsbenachteiligung junger Menschen, die in und mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen, fokussierte das ethnografisch angelegte Projekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ den schulbezogenen Alltag in Hilfen zur Erziehung.<sup>1</sup> In der untersuchten Wohngruppe lebten einige Kinder und Jugendliche, die in der sogenannten Schulstation der Einrichtung beschult wurden. Diese Entdeckung war letztlich Ursprung einer längeren Beschäftigung mit dem Phänomen der Schulen der Heimerziehung (vgl. Kliche/Täubig in diesem Band). Der Beitrag dient einer dichten Beschreibung dieser Schulstation und gehört – wie andere Beiträge im Band (vgl. Brinks/Hensen; Ehlke/Kochskämper/Schröer) – zu den wenigen forscherschen Einblicken in eine Schule der Heimerziehung.

Die Ergebnisse basieren auf der Ethnografie in der Wohngruppe, die an dreißig Tagen innerhalb des ersten Halbjahres 2017 erfolgte (vgl. Kliche/Täubig 2019a). Neben teilnehmender Beobachtung bzw. beobachtender Teilnahme (vgl. Kliche/Täubig 2016) wurden Tür- und Angelsprache mit den Kindern, Jugendlichen, Fachkräften der Wohngruppe wie auch Lehrkräften und Schulleitung der Schulstation sowie ein Interview mit der pädagogischen Einrichtungsleitung durchgeführt. Aufmerksamkeitsleitend war das Aufkommen des Schulbesuchs im Alltag der Wohngruppe. Ein besonderer Fokus lag auf dem Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule als zentrale Selektionsschwelle im Schulsystem (vgl. Kliche/Täubig 2019b), weshalb die Wohngruppe danach ausgewählt wurde, dass sich mindestens ein Kind an diesem Übergang befindet. Im Rahmen der Erhebung erhielt die Ethnografin die Möglichkeit, einen Tag lang die Klasse derjenigen zu begleiten, die die Schulstation besuchten.

Im Beitrag wird die Schulstation zunächst als ‚andere‘ Schule, wie sie im Forschungsfeld generiert wurde, nachgezeichnet (1.). Anschließend wird der beobachtete Schultag in einem Wechsel zwischen Einzel- und Gruppenarbeitsphasen sowie gerahmt vom Instrument des Stimmungsbarometers beschrieben (2.). Die Reintegration in eine Regelschule und die Umsetzung dieses Überganges in der

---

1 Das Projekt, das von September 2016 bis Februar 2019 an der Universität Siegen durchgeführt wurde, wurde durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert. Neben der Heimerziehung wurde auch die Sozialpädagogische Familienhilfe untersucht (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2018; Kliche/Täubig 2019a).

Schulstation sind Thema des folgenden Teils (3.), bevor die Bewertung der Schulstation durch die Fachkräfte deren dichte Beschreibung abrundet (4.).

## 1. Die Schulstation als ‚andere‘ Schule

In der Wohngruppe leben zur Zeit der Erhebung insgesamt acht Jungen im Alter von elf bis 17 Jahren, die von acht Fachkräften betreut wurden. Vier Jungen der Wohngruppe besuchen zeitweise die einrichtungsinterne Schulstation. Ihre Klasse setzt sich aus insgesamt sechs Schüler\*innen zwischen acht und 15 Jahren zusammen, wobei die Schüler\*innen entlang der ihres Alters entsprechenden unterschiedlichen Schulformen (Grundschule und weiterführende Schulen) und Klassenstufen (zweite Klasse bis Abschlussklasse der Hauptschule) unterrichtet werden. Der Unterricht wird überwiegend von Frau Müller<sup>2</sup>, der Klassenlehrerin, übernommen, die in einzelnen Stunden durch eine zweite Lehrkraft unterstützt wird. Insgesamt wird die Schulstation zum Zeitpunkt der Erhebung von insgesamt 26 Schüler\*innen besucht, von denen lediglich zwei Schüler\*innen nicht in der Einrichtung aufwachsen. Bei der Heimeinrichtung handelt es sich um eine Mehrgruppeneinrichtung mit einem Stammgelände und mehreren Außenwohngruppen, wobei eine von letzteren die untersuchte Wohngruppe ist. Die Schulstation selbst liegt nicht auf dem Stammgelände der Einrichtung, sondern auf einem drei Kilometer entfernten ehemaligen „Bauernhof, der aus mehreren architektonisch zusammengewürfelten Häusern (Fachwerkhaus, Bauernhaus, Ställe, moderne Anbauten) besteht“ (Protokoll 13<sup>3</sup>).

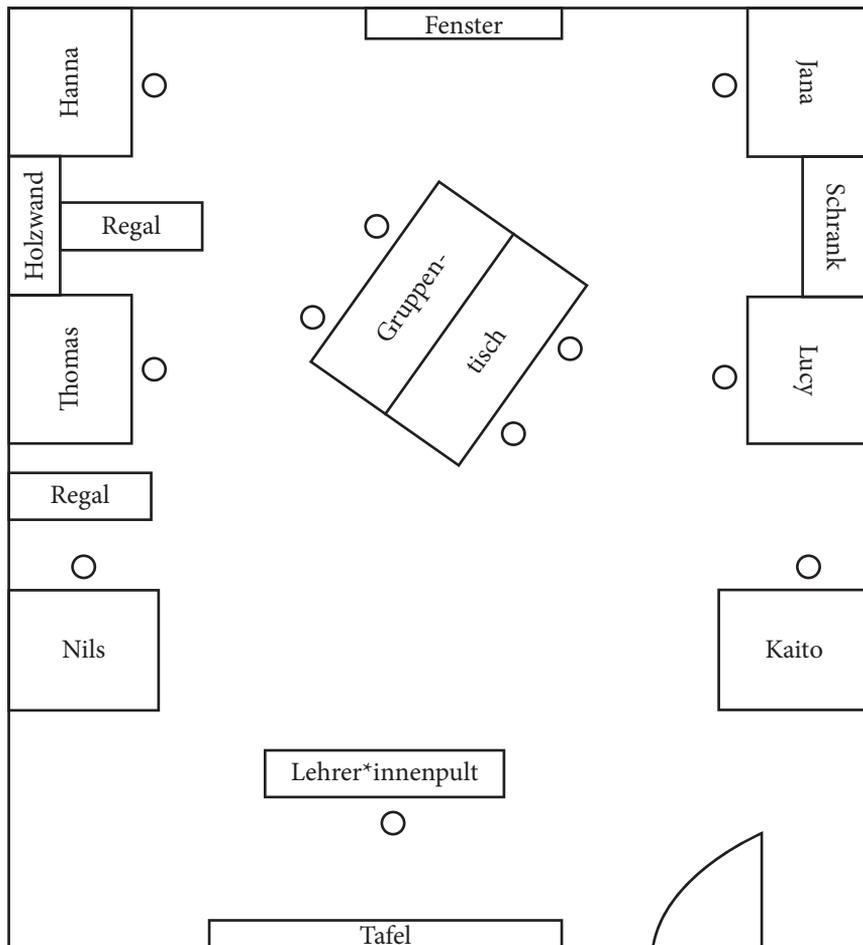
Bereits in dieser ersten, eher formal gehaltenen Beschreibung der Schulstation kommt die Schulstation als besondere Schule zur Geltung. Die kleine Anzahl der Schüler\*innen und der Lehrer\*innen wie die räumliche Situierung der Schule in einem umgenutzten Bauernhof sind Teil eines Gegenbildes zu dem, was unter ‚Schule‘ und Schulbesuch gesellschaftlich, aber auch von Kindern und Jugendlichen verstanden wird. „Unter ‚Schule‘ stellt man sich in der Regel ein festes Gebäude mit vielen Klassen und einem öffentlich-rechtlichen Charakter vor.“ (Blandow 1984, S. 61 f.; Hervorh. i. O.) Während Schulgebäude *eigentlich* eine eigene architektonische Kategorie aufrufen, ist – wie viele Heimschulen – auch die untersuchte Schulstation äußerlich nicht als Schulgebäude zu erkennen. Auch fehlt ihr das Merkmal der ‚Öffentlichkeit‘, da sie nicht wie eine öffentliche Schule von allen Kindern und Jugendlichen (im Wohnumfeld) besucht werden kann. Sie kommt mit ihrer geringen Anzahl von Schüler\*innen als historisch überlebte „Zwergenschule“ (ebd., S. 62) daher.

---

2 Alle personen-, orts- und einrichtungsbezogenen Daten wurden anonymisiert.

3 Die Protokolle sind nach dem Beobachtungstag nummeriert.

Abb. 1: Klassenraum der Schulstation



Im Klassenraum sitzen die Schüler\*innen an Einzeltischen.

„Die Tische von Kaito und Nils stehen links und rechts an der Wand und sind nach vorne, zum Pult hin, ausgerichtet. Hinter Kaitos Tisch steht der Tisch von Lucy mit Blickrichtung zur Wand. Neben Lucys Tisch steht ein Schrank, auf der anderen Seite des Schranks befindet sich ein weiterer Tisch, welcher ebenfalls mit Blickrichtung zur Wand steht. Dort sitzt Jana [...]. Auf der anderen Seite des Raumes sitzt hinter Nils Thomas. Thomas' Tisch ist auch zur Wand ausgerichtet (siehe Abb. 1). Zwischen Nils und Thomas steht ein kleines Regal. Links neben Thomas sitzt, abgetrennt durch eine Holzwand und ein höheres Regal, Hanna, deren Tisch auch zur Wand ausgerichtet ist. An den Wänden, auf die die Schüler\*innen blicken, hängen Matheformeln, das Alphabet oder Hinweise auf Klassenregeln. Auf Kaitos Tisch klebt ein Aufkleber, auf dem

steht „Ich denke erst nach, bevor ich spreche“. In der Mitte des Raumes sind zwei Tische aneinandergestellt, sodass sich ein Gruppentisch für vier Leute ergibt.“ (Protokoll 13)

Die räumliche Strukturierung des Klassenraums, die durch Einzeltische und zu Zwischenwänden umfunktionierte Regale und Schränke geprägt ist, lässt zuvorderst auf eine Trennung der Schüler\*innen schließen. Sie symbolisiert dabei eine angestrebte Vereinzelung der Schüler\*innen, die im Unterrichtsgeschehen ihre Entsprechung findet: Ein Austausch zwischen den Schüler\*innen wird durch die räumliche Strukturierung des Klassenraums ebenso wenig wie ein soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht angeregt. Gegenüber der Ethnografin wird eine solche Vereinzelung der Schüler\*innen durch die Lehrkräfte einerseits als eine Maßnahme zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen und Herstellung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre gerahmt, die bei Störverhalten einzelner Schüler\*innen um deren Separierung in Nebenräume erweitert werden kann. Andererseits würden die differenten Schulformen und Klassenstufen, die die jungen Menschen besuchen, eine Beschulung im Klassenverband der Schulstation erschweren.

In den Beobachtungsprotokollen lässt sich die Beschreibung der Schulstation – geprägt durch das Vorverständnis der Ethnografin von ‚Schule‘ – als die einer ‚anderen‘ Schule verdichten. Jahrgangsübergreifender Unterricht oder eine schulformübergreifende Beschulung können eben nicht als pädagogisches Reformprojekt erzählt werden, sondern schließen sich aufgrund der Gegebenheiten der Schulstation selbst, ihrer Daseinsberechtigung als Schule für diejenigen, die anderen Schüler\*innen nicht zugemutet werden können, an. Die Schulstation wird somit als Abweichung von ‚Schule‘ verhandelt. Die Schulstation muss als permanent infrage gestellte Schule betrachtet werden. Dazu gehört auch die Einschätzung und Bewertung der Schulstation, die Fachkräfte der untersuchten Wohngruppe vornehmen (siehe 4.). Zunächst aber wird der Ablauf des Schultages, der in der Schulstation beobachtet wurde, nachgezeichnet. Neben den Einzelarbeitsphasen finden sich Plenumsphasen insbesondere zu Beginn und am Ende einzelner Unterrichtseinheiten. Der Wechsel zwischen Plenums- und Einzelarbeitsphasen wird im Folgenden anhand eines Schultags exemplarisch dargestellt.

## **2. Mit dem Stimmungsbarometer durch den Schultag**

Die Schüler\*innen betreten zu Beginn des Schultags gemeinsam mit den Lehrkräften Frau Müller und Herrn Gerdes den Klassenraum und nehmen ihre Plätze ein.

„Der Unterricht beginnt, als Frau Müller sich zwischen Lucy und Kaito an die Wand stellt und das dort aufgehängte Stimmungsbarometer vorbereitet. An dem Stimmungsbarometer hängen die Namen der Schüler\*innen und der Lehrer\*innen. [...] Frau

Müller fordert anschließend Lucy auf, zu erzählen, wie es ihr geht. Lucy erzählt, dass es ihr schlecht gehe, weil sie sich am Wochenende den Kopf gestoßen habe, sie habe aber keine Beule. Außerdem gehe es ihr großartig, weil sie sich neues Lego gekauft habe. Frau Müller hängt – entsprechend Lucys Stimmung – Smileys an die Wand unter Lucys Namen. Anschließend erzählt Hanna, dass es ihr schlecht gehe. Ihre Gruppe sei blöd, ihr würde das Handy nun noch häufiger eingezogen und sie möchte nicht weiter in der Hauptschule hospitieren. Frau Müller nickt, sagt, dass sie dann den ‚Schlecht‘-Smiley hinhängen werde und Hanna nickt. Nils wird als Nächster drangenommen. Ihm gehe es schlecht. Seine Gruppe nerve, auf Schule habe er überhaupt keine Lust. Außerdem sei er müde. Aber er hatte ein schönes Wochenende, deswegen gehe es ihm auch gut. Frau Müller holt drei Smileys aus der Kiste und hängt diese, entsprechend Nils’ Gefühlen, an die Wand. [Danach] fragt Frau Müller, wie es Kaito gehe. Kaito sagt, er sei sehr müde. Es gehe ihm schlecht, weil Jonas diese Woche in der Hauptschule sei und es gehe ihm gut, weil es ihm gut gehe. Frau Müller lächelt, sagt, dass Jonas allen fehlen würde und hängt die Smileys an die Wand. Jana antwortet auf Nachfrage, dass es ihr nicht gut gehe. [...] Anschließend erzählt Frau Müller, dass es ihr großartig gehe, da die Sonne scheint und hängt einen ‚großartig‘-Smiley an die Wand. Sie fragt mich danach, wie es mir geht und ich antworte, dass es mir gut geht. Ich bekomme ebenfalls einen Smiley, welcher unter ‚Gast‘ aufgehängt wird. Herrn Gerdes geht es auch gut. Er bekommt ebenfalls einen Smiley unter seinen Namen.“ (Protokoll 13)

Im Plenum beginnt der Unterrichtstag in der Schulstation mit einem Ritual, in dem unter Hinzuziehung eines Stimmungsbarometers die Stimmung der Schüler\*innen und Lehrkräfte abgefragt wird. Smileys, die unterschiedliche sowohl durch ihre Farbgebung (grün, orange, rot) als auch durch die gezeigten Emotionen (lächelnd, gerader Mund, heruntergezogene Mundwinkel) Gefühle versinnbildlichen, werden entsprechend der geäußerten Gefühlslage hinter den Namen der Schüler\*innen platziert. Der Einstieg in den Schultag erfolgt mittels Klärung der momentanen Gefühlslage. Durch dieses Vorgehen erhält die Lehrkraft anhand der Erzählungen der Schüler\*innen Einblick in den Wohngruppenalltag, das mitunter bei der Familie verbachte Wochenende, spezifische Problemlagen oder Interessen der Schüler\*innen. Dabei wird erkennbar, wie die lebensweltlichen Bedingungen mit der Schule bzw. der Lust auf Schule, verknüpft sind. Hanna und Nils etwa schildern den Wohngruppenalltag als Belastung, der sie auch Auswirkungen auf den Schultag zusprechen.

Die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten beginnt für die Schüler\*innen nach dem Stimmungsbarometer in Einzelarbeit.

„Da diese unterschiedliche Klassenstufen besuchen, wird in der Schule nach Wochenplänen gearbeitet, die individuelle Lerneinheiten beinhalten. Lucy und Thomas, die zwei Jüngsten, werden heute Sachkunde haben (von 8:00–10:00 Uhr). [...] Die anderen arbeiten erst in Englisch, dann in Deutsch an ihrem Wochenplan.“ (Protokoll 13)

Durch die differenten Klassenstufen der Schüler\*innen variieren nicht nur die Lerninhalte innerhalb eines Unterrichtsfaches, sondern auch die zu bearbeitenden Fächer binnen einer Unterrichtseinheit. Das damit einhergehende individuelle Aufgabenpensum der Schüler\*innen stellt die Lehrkraft einerseits vor die Herausforderung, nahezu parallel in unterschiedlichen Fächern, Klassenstufen und Schulformen individuelle Hilfestellung zu bieten. Diese Herausforderung begründet auch die unmittelbare Einbindung der Ethnologin in den Unterricht: „Frau Müller schaut mich an und fragt, ob ich Lucy helfen könne, ich bejahe und gehe zu ihr“ (Protokoll 13). Andererseits eröffnet eine solch stärkere Individualisierung des Unterrichts der Schulstation, die auch mit einer weitestgehend „unabhängig[en] [Arbeit] vom Lehrplan“ (Protokoll 13) einhergeht, laut Frau Müller die Möglichkeit, aktuelle Thematiken in die unterschiedlichen Fächer einzubinden. So berichtete Frau Müller etwa von der klasseninternen Durchführung einer Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus, die aus der Äußerung nationalsozialistischer Parolen durch Nils erwuchs.

Ähnlich wie an Regelschulen (Rabenstein/Reh 2009) zeigt sich auch im Verlauf des Unterrichts in der Schulstation, dass dieser aufseiten von Frau Müller nicht nur durch die Unterstützung der Schüler\*innen bei den zu erledigenden Wochenaufgaben, sondern auch durch die Herstellung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre geprägt ist. Während Unterrichtsstörungen, bspw. von Nils, der „anfängt, Sprüche zu machen, wie: „Ey Alter, seid ihr voll dumm? Ich mach doch gar nix!““ (Protokoll 13), zu dessen Separierung in den Nebenraum führen, wird ein körperliches Wohlbefinden seiner Klassenkamerad\*innen durch kurze Massagen unterstützt: „Zwischendurch steht Frau Müller auf und massiert den Schüler\*innen nacheinander mit einem ‚Igelball‘ den Rücken. Dies scheinen die Kinder sehr zu genießen und arbeiten ruhig, solange sie massiert werden.“ (Protokoll 13)

Der an den ersten Unterrichtsblock anschließende Übergang zur Hofpause wird kollektiv vollzogen. Vorab „führt Frau Müller ein Stimmungsbarometer durch, diesmal wird allerdings nicht die Stimmung, sondern das Lernverhalten bewertet. Bis auf Nils, der einen gelb-roten Smiley bekommt, stehen alle Schüler\*innen auf grün.“ (Protokoll 13) In diesem Stimmungsbarometer, das den Schüler\*innen als Rückmeldung zu ihrem Arbeitsverhalten dient, wird das Störverhalten von Nils, das mit einer räumlichen Separierung einherging, auch farblich und bildlich von dem der anderen Schüler\*innen unterschieden. Eine ähnliche Bewertung findet sich auch im Anschluss an die Pause, denn auch danach

„erfolgt ein Stimmungsbarometer. Diesmal wird die Pause bewertet. Nils berichtet, dass Jana ihn komisch angeschaut habe. Jana schüttelt den Kopf und sagt, das habe sie nicht gemacht. Nils sagt, dass sie in ihn verliebt sei, woraufhin Jana sagt „nicht mehr“, und dass sie ihn „lüstern“ angeschaut habe. Frau Müller sagt zu Jana, dass sie dies nun zugeben könne oder ein Vertrauensbruch zwischen ihr und Jana entstehen

würde. Jana räumt leise ein, dass sie Nils angeschaut hat und entschuldigt sich bei ihm. Frau Müller fragt Jana, ob sie verstehe, warum Nils das nicht wolle und sie schüttelt den Kopf. Nils erklärt, dass er eine Freundin habe und dass er nicht möchte, dass man so etwas bei ihm macht, wenn er eine Freundin hat. Jana nickt. Hannas und Kaitos Pause war gut. Thomas' Pause war mittelmäßig, weil er Lucy geschubst hat. Allerdings hat er sich dafür entschuldigt, deswegen bekommt er dennoch einen grünen Smiley.“ (Protokoll 13)

Wie bereits im Zuge des Stimmungsbarometers am Anfang des Schultags, erhält die Lehrkraft erneut tiefergehenden Einblick in die Aktivitäten der Schüler\*innen außerhalb des Unterrichts und der Schule. Ebenfalls dient das Stimmungsbarometer auch der gegenseitigen Korrektur des Verhaltens der Schüler\*innen während der Pause. Der aufsuchende Blickkontakt Janas gen Nils wird dabei als ein Regelverstoß gefasst, der aus Janas Unterbringung in einer Wohngruppe für sexuell übergriffige junge Menschen resultiert. Ihre Beschulung in der Schulstation ist an besondere Verhaltensanforderungen geknüpft, deren Zuwiderhandlung durch Frau Müller über einen Regelverstoß hinausgehend auch auf persönlicher Ebene als „Vertrauensbruch zwischen ihr und Jana“ gerahmt wird. Anders verhält es sich bei Thomas, der während der Pause ebenfalls ein Fehlverhalten gezeigt hat, das er jedoch bereits durch die geäußerte Entschuldigung korrigiert hat und so dennoch einen grünen Smiley, also eine positive Rückmeldung, erfährt.

Der darauffolgende Unterricht ist erneut durch die Arbeit am Wochenplan geprägt, wobei sich diesmal jedoch alle Schüler\*innen Mathematikaufgaben widmen. Nils, der in der vorherigen Unterrichtsstunde aufgrund seines störenden Verhaltens in einen Nebenraum verwiesen wurde, „steht nach wenigen Minuten auf und nimmt sich eine Auszeit im Nebenraum, er werde da weiterarbeiten, er könne sich nicht konzentrieren.“ (Protokoll 13) Der Nebenraum steht den Schüler\*innen während der Wochenplanarbeit also auch als selbstständig wählbarer Ausweichraum zur Verfügung. Davon unterscheidet sich wesentlich der Plenumsunterricht, der sich im Verlauf des beobachteten Schultages an die Einzelarbeit anschließt. Nils kommt zurück in den Klassenraum und für den Plenumsunterricht wird die räumliche Vereinzelung der Schüler\*innen insgesamt durch eine gemeinsame Platznahme an einem „langen Tisch“ (Protokoll 13) aufgelöst.

„Jedes Kind erhält einen Würfel, auf dem Symbole abgebildet sind. Frau Müller beginnt, eine Geschichte zu erzählen. Danach würfelt Hanna und bindet das Symbol des Würfels in die Geschichte ein. So geht es weiter, bis jedes Kind einen Teil der Geschichte erzählt hat. Als die Runde zu Ende ist, soll jedes Kind für sich Gesprächsregeln und Regeln für eine spannende Geschichte aufschreiben, die anschließend an der Tafel gesammelt werden. Wenige Minuten verbleiben, um eine weitere Runde ‚Story Cubes‘ zu spielen und so setzen sich alle wieder an den Tisch und die Geschichte beginnt von vorne. Obwohl die Kinder vorab Regeln aufgestellt haben wie ‚Beim Thema bleiben,

Spannung mit der Stimme erzeugen oder mindestens 6 Sätze erzählen, hält sich keiner an diese Regeln. Aufgrund der wenigen Zeit wird das Ganze nicht mehr durch Frau Müller reflektiert, sie verschiebt die Reflexion auf den nächsten Tag.“ (Protokoll 13)

Der Plenumsunterricht dient der Annäherung an das Schreiben von Geschichten. Durch das Erzählen einer gemeinsamen Geschichte erfahren die Schüler\*innen, im Unterschied zu der vorher erlebten Einzelarbeit, das gemeinsame Erschaffen einer Geschichte sowie die Möglichkeit, Regeln für die gemeinsame Arbeit an einem Projekt aufzustellen.

Die unterschiedlichen Schulformen der Schüler\*innen bilden sich bei der Beendigung des Unterrichts ab. Dieser endet für alle im Anschluss an diese Stunde um 11.30 Uhr, mit Ausnahme von Hanna, für die sich noch Berufsvorbereitung bis 13.00 Uhr anschließt. Während die Zeit für eine Reflexion der Unterrichtsstunde als nicht ausreichend durch Frau Müller bewertet ist, erfolgt dennoch eine Reflexion des Schultages unter abermaliger Hinzunahme des Stimmungsbarometers und der Eintragung des als Tagesresultat erzielten Smileys im Hausaufgabenheft. Durch Letzteres erfolgt die Rückmeldung zum Tagesverlauf nicht nur gegenüber den Schüler\*innen, sondern wird auch den Fachkräften der Wohngruppen zugänglich gemacht. Durch die Berichterstattung im Hausaufgabenheft wird erst die Möglichkeit eröffnet, die im Unterricht erfahrene Sanktionierung im häuslichen Kontext der Wohngruppe – hier durch die Fachkräfte – fortzusetzen (vgl. Kliche 2021, S. 241).

Das den Tagesablauf prägende Stimmungsbarometer bedeutet eine sehr engmaschige Kontrolle der Schüler\*innen bezüglich ihrer Stimmung zum Beginn sowie zu ihrem Verhalten im Verlauf des Schultages (sowohl im Unterricht als auch in den Pausen) in einem Ampelsystem. Dient das Stimmungsbarometer am Morgen eher einem ‚Abholen‘ aus den und einem gegenseitigen Verstehen der lebensweltlichen Bedingungen der Schüler\*innen, wird es im Tagesverlauf vor allem zu einem Instrument der Sanktionierung von Fehlverhalten. Dabei liegt die Sanktion zum einen im Bereich der Androhung des Vertrauensbruchs durch die Lehrerin und zum anderen in der optischen Zurschaustellung des Fehlverhaltens. Klassische Strafmuster des angekündigten (erpressenden) Liebesentzugs und des Prangers finden ihre Anwendung. Eine engmaschige Kontrolle der Schüler\*innen ergibt sich zudem aus der Übertragung des erzielten Smileys in das Hausaufgabenheft. Die Trennung zwischen Schule und häuslicher Umgebung, die für junge Menschen auch die Option bedeutet, sich verschieden zu bewähren, wird hier aufgehoben.

### **3. Die\*der (andere) Schüler\*in im Praktikum – Die Reintegration in die Regelschule**

Die Beschulung in Schulen der Heimerziehung zielt überwiegend auf eine Rückführung in die sogenannten Regelschulen. Dementsprechend stellt die

Schulstation für die Schüler\*innen vor allem eine Durchgangsstation dar, die mit zu gestaltenden Übergängen in der Schüler\*innenbiografie und teilweise der Jugendhilfekarriere (vgl. Kliche/Täubig 2019b) einhergehen. Zu unserer Schulstation wurde uns bei einem Besuch der Einrichtung fast schon anekdotisch erzählt, dass die Kinder und Jugendlichen den Begriff ‚Schulstation‘ geprägt hätten – in Anlehnung an eine Krankenstation in dem Sinne, dass man aus der Schulstation wie aus dem Krankenhaus entlassen wird, wenn man wieder am ‚normalen‘ Leben einer ‚normalen‘ Beschulung teilnehmen kann. Für die Schulstation bedeutet dies, dass die Klassen – anders als in Regelschulen – von einer höheren Inkonsistenz der Schüler\*innenschaft geprägt sind. Dennoch zeigt sich, dass innerhalb der Klassen enge Beziehungen zwischen den Schüler\*innen entstehen, die bei der Reintegration einzelner Schüler\*innen in die Regelschule zu Verlusterfahrungen der in der Schulstation verbleibenden Schüler\*innen führen:

„Frau Müller [fragt], wie es Kaito geht. Kaito sagt, er sei sehr müde. Es ginge ihm schlecht, weil Jonas diese Woche in der Hauptschule sei und es ginge ihm gut, weil es ihm gut geht. Frau Müller lächelt, sagt, dass Jonas allen fehlen würde und hängt die Smileys an die Wand.“ (Protokoll 13)

Obwohl Kaito und Jonas in einer Wohngruppe leben, erlebt Kaito den Wechsel von Jonas an die Hauptschule als eine emotionale Belastung, die er ähnlich auch im Wohngruppenalltag verbalisiert: „Aus dem Gespräch, das die Jungs mit den Erziehern führen, kann ich heraushören, dass Kaito unzufrieden ist, weil Jonas nun probeweise die Hauptschule besucht.“ (Protokoll 14). Entstandardisierte Übergänge im Schulsystem sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nur einzelne Schüler\*innen betreffen und somit allein – und nicht etwa im Klassenverbund oder mit den Gleichaltrigen – vollzogen werden und bewältigt werden müssen (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 598 f.). Kaito erlebt den entstandardisierten Übergang seines Klassenkameraden als einer der Schüler\*innen, die (vorerst) in der Klasse verbleiben. Sein eigener Übergang aus der Schulstation steht aus<sup>4</sup>, sodass er neben dem Verlust des gemeinsamen Schulbesuchs mit Jonas auch einen Statusverlust erleidet, da in der Wohngruppe die Hierarchie der Schulformen – mit dem unteren Ende ‚Schulstation‘ – reproduziert wird (vgl. Kliche 2021, S. 163).

Des Weiteren beschreibt Kaito den Übergang von Jonas an die Regelschule nicht als endgültig, sondern versteht diesen als „probeweise“ und bezieht sich – aufgrund der Verinnerlichung der Vorläufigkeit von Übergängen aus der Schulstation – auf „diese Woche“. Maßgeblich dafür ist die Art der Übergangsgestaltung,

---

4 Im weiteren Verlauf der Feldforschung wird auch Kaitos Übergang aus der Schulstation relevant. Bei diesem ergeben sich große strukturelle Hürden im Übergang auf das Gymnasium, da die Beschulung in der Schulstation nicht den Fächerkanon des gymnasialen Lehrplans abdeckt (vgl. ausführlich Kliche/Täubig 2019b).

die sich als tage- bzw. wochenweises ‚Praktikum‘ vollzieht (vgl. Kliche/Täubig 2019b). Bereits der Begriff des Praktikums impliziert, dass sich die Schüler\*innen an der neuen Schule bewähren müssen und mehr als Gäste, als als Schüler\*innen am dortigen Unterricht teilnehmen. Die Dauer und der tägliche Umfang des Praktikums werden nicht im Vorfeld festgelegt, sondern variieren in Abhängigkeit zu dem Verhalten der Schüler\*innen. Dies bedeutet im Fall von Jonas, dass er, obwohl er den Unterricht der Regelschule besucht, weiterhin insbesondere an außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schulstation teilnimmt. In den Augen der Fachkräfte der Wohngruppe werde dadurch eine künstliche Bindung von Jonas an die und eine erschwerte Ablösung von der Schulstation erzeugt, „obwohl er gar kein Schüler dieser Schule mehr sei“ (Protokoll 20). Der Übergang von der Schulstation findet wesentlichen Niederschlag im Alltag der Wohngruppe und in der Reflexion der Fachkräfte, die gegenüber der Ethnografin Bedenken, die mit dem Praktikum einhergehen, äußern:

„Die Klassen [der Schulstation] seien auf wenige Schüler beschränkt, die Schüler sitzen im Raum verteilt und – im Notfall – gibt es Trennwände, die eine Kommunikation der Schüler untereinander verhindern können. In der Regelschule seien die Schüler dann plötzlich allen Reizen auf einmal ausgesetzt und die herausstechende Leistung [...] [einzelner] erweist sich dann oftmals nur als durchschnittliche Leistung.“ (Protokoll 13)

Übergänge sind im Allgemeinen durch Unsicherheiten gekennzeichnet. Die skeptische Sicht der Fachkräfte dürfte die Unsicherheiten zum Übergang aus der Schulstation, die ohnehin durch dessen vorläufigen Praktikumscharakter hoch sind, zusätzlich verstärken. Gleichwohl beschreiben die Schüler\*innen, die während der Erhebungszeit einen Wechsel von der Schulstation in die Regelschule vollzogen haben, diesen selbst als positives Erlebnis: die neu besuchte Regelschule sei „viel besser als [die] Schulstation“ (Protokoll 14).

Noch einmal mit Blick auf die Schüler\*innen der Schulstation, die (gerade) nicht ihren Übergang aus dieser vollziehen, berichten die Fachkräfte zum einen von verspäteten Übergängen einzelner Schüler\*innen. Dies sind „starke Schüler [...], da diese den Leistungsstand der Schüler voranbringen“ (Protokoll 3). Als Leistungsträger\*innen der Klassen der Schulstation würden diese zu spät in die Regelschulen reintegriert, um das Leistungsniveau der Klasse zu stabilisieren, und damit durch die Lehrkräfte nicht entsprechend ihrer individuellen Übergangschancen betrachtet.

Zum anderen werden Schüler\*innen ausgemacht, die erwartbar keinen Übergang an die Regelschule vollziehen. So werde Nils (in der Erzählung einer Wohngruppenfachkraft) „wohl immer auf der internen Schule bleiben, da er keinerlei Leistungsbereitschaft oder Leistungswillen zeige und kein Interesse an einer Veränderung seiner jetzigen Situation äußert“ (Protokoll 3). Diese Schüler\*innen

können in der Schulstation bis zum Erreichen eines Hauptschulabschlusses beschult werden. Den dauerhaften Verbleib in der Schulstation sehen einzelne Schüler\*innen als gute Perspektive für sich. Ausschlaggebend dafür sind die durch die Lehrkraft gegenüber der Ethnografin berichteten negative Erfahrungen an Regelschulen, wie „Probleme mit sozialen Kontakten“ (Protokoll 13) oder das Erleben von Mobbing, wodurch sich die Schüler\*innen in den kleineren Klassen der Schulstation wohler fühlen.

#### **4. Die Bewertung der Schulstation aus Sicht der Wohngruppenfachkräfte**

Der Schultag und der Schulbesuch finden, nicht nur über das Hausaufgabenheft oder die zu erledigenden Hausaufgaben (vgl. Kliche 2021), sondern auch in Gesprächen der Schüler\*innen und Fachkräfte Eingang in den Alltag der Wohngruppen. Werden die Haltung der Fachkräfte zu und Bewertung von der Schulstation bilanziert, so lassen sich diese überwiegend als kritisch beschreiben. Maßgeblich dafür sind die der Schulstation von den Fachkräften zugesprochenen inhärenten Normabweichungen gegenüber Regelschulen. Die Fachkräfte erleben an der Schulstation einen ‚Kulturschock‘ bezüglich ihrer Vorstellungen und eigenen Erfahrungen mit Schule. Dieser Kulturschock scheint in den Erzählungen zum Übergang der jungen Menschen aus der Schulstation projiziert zu werden, wenn diese, von der Schulstation als so ‚anderer‘ Schule (siehe 1.) kommend, an der Reizüberflutung der Regelschulen zu scheitern drohen.

Gegenüber der Ethnografin führen die Fachkräfte ihre Kritik an der Schulstation und vor allem den Lehrkräften auf und vor. Dabei werden die Lehrkräfte, ausgehend von den verkürzten Schultagen der Schüler\*innen, als „faul“ (Protokoll 7) beschrieben, die „wenige Stunden unterrichten, dafür aber viel Arbeitszeit mit Auswertungen, Beurteilungen etc. begründen“ (Protokoll 7). Verstärkt werde die geringe Unterrichtsbelastung der Lehrkräfte durch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, wie Sportveranstaltungen oder Frühstücksrunden, die während der Unterrichtszeit stattfinden und zu einem Ausfall des Fachunterrichts führen. Während solche Aktivitäten klassen- oder schulübergreifend stattfinden, könnten sich die Schüler\*innen darüber hinaus durch von den Lehrkräften besonders positiv bewertetes Verhalten individuellen Fachunterrichtsausfall erarbeiten:

„Beim Thema Schulstation spricht Patrick Nils an und fragt ihn, was sie für Gutscheine wählen können, wenn sie sich in der Schule gut benehmen und Nils zählt auf: Hausaufgabengutschein, Tierstunde, Massagestunde oder Eis essen mit dem Lehrer. Ich schaue ihn ungläubig an, während Patrick laut „Siehste“ ruft. Ich frage, ob sie wirklich mit einem Lehrer Eis essen gehen dürfen und Nils sagt, dass sie das während

des Unterrichts machen können, dann fährt ein Lehrer mit ihnen Eis essen.“ (Protokoll 31)

Die für die Schüler\*innen geschaffenen Anreize, die sie zu einem von den Lehrkräften als ‚gutes‘ Benehmen interpretierten Verhaltens motivieren sollen, zielen vor allem auf das Wohlbefinden der Schüler\*innen ab. Deutlich wird daran die Ausrichtung der Schulstation auf die (Wieder-)Herstellung der Schulfähigkeit der Schüler\*innen, während die Vermittlung von Fachwissen dieser untergeordnet zu sein scheint. Bekräftigt wird eine solch untergeordnete Rolle der Unterrichtsinhalte auch durch die wesentliche Reduzierung der Unterrichtsfächer in der Schulstation auf die Hauptfächer [„Lukas wirft ein, dass die Schulstation keinen Geschichtsunterricht habe“ (Protokoll 28)] und die von den Fachkräften als nicht der tatsächlichen Leistung entsprechenden Notengebung in der Schulstation [„Ich frage ihn, warum er die Zeugnisse der Schulstation so kritisch sieht und er erwidert, dass ich doch mal mit Nils Englisch lernen sollte, er hätte eine Drei auf dem Zeugnis, könne aber nichts“ (Protokoll 10)]. Beides erschwert in den Augen der Fachkräfte den Übergang von der Schulstation an Regelschulen (vgl. Kliche/Täubig 2019b, S. 58). Während die Schüler\*innen die Substituierung von Unterricht in der Schulstation „gut finden“ (Protokoll 10), zeigen sich die Fachkräfte „entsetzt darüber, dass der Unterricht [...] ausfall[e]“ (Protokoll 10). Und auch durch die Ethnografin selbst wird dieses Vorgehen in der Schulstation durch die protokollierte „Ungläubigkeit“ als normabweichend von Regelschulen gerahmt. Diese Gesprächssituationen in der Wohngruppe über die Schulstation, in der über das Schulerleben aller jungen Menschen tagtäglich gesprochen wird, machen die Schulstation einmal mehr zur ‚anderen‘ Schule. Gegenüber der Ethnografin wird unter Rückgriff auf die Schüler\*innen der Schulstation diese als normabweichend hergestellt. Vor dem Hintergrund des schulischen Leistungsverständnisses erfahren die Schüler\*innen der Schulstation in der Wohngruppe – vor allem durch die Fachkräfte, aber auch durch die Mitbewohner\*innen – eine Abwertung ihrer Schule und ihres Wissens und Könnens.

Ebenso wird der Umgang mit dem Verhalten der Schüler\*innen für die Schulstation als different von dem in Regelschulen beschrieben und durch die Fachkräfte kritisch betrachtet:

„[Patrick] erzählt, dass er vor einigen Tagen bei einer Besprechung in der Schulstation gewesen sei. Die Schule hatte eingeladen, da die Schüler\*innen einen sehr sexualisierten Sprachgebrauch aufweisen. Ihm und einem weiteren Erzieher einer anderen Gruppe sei das komisch vorgekommen. „Es ist doch normal, dass Jugendliche auch mal ‚ficken‘ sagen, oder nicht?“ In anderen Schulen würde dies einfach nicht so stark thematisiert. Mit Sicherheit auch, weil in der Schulstation natürlich eine andere Klientel unterwegs sei, das sei ihm schon bewusst, aber dennoch findet er, dass die Schulstation vieles thematisiert, was überall anders als normal gelte.“ (Protokoll 14)

Deutlich wird in diesem Auszug, dass durch die Fachkraft selbst die „Klientel“ der Schulstation von Schüler\*innen der Regelschule abgegrenzt wird. Gleichwohl wird der Umgang der Lehrkräfte mit den Schulstationsschüler\*innen am Beispiel der Problematisierung der von der Fachkraft als jugendtypisch verstandenen sexualisierten Sprache durch die Lehrkraft kritisiert und als abweichend vom Alltag in Regelschulen beschrieben. Eine ähnliche Kritik, die ebenfalls darauf abzielt zu erläutern, dass „sie in der internen Schule ‚abnormal‘ unterrichtet werden“ (Protokoll 3), findet sich auch hinsichtlich der dortigen Sitzordnung der Schüler\*innen in den Klassenräumen der Schulstation. Die Vereinzelung der Schüler\*innen durch Einzeltische und die Abschirmung dieser voneinander durch Regale, habe eine „soziale Ausgrenzung zur Folge“ (Protokoll 14). Verstärkt werde eine solche auch durch den Besuch der Schulstation an sich, der „den Aufbau eines sozialen Umfeldes [...] sehr [verschlechtere], da die Jungs – außer in Vereinen – nur Kontakte zu Aftholderbach-Kindern bekommen und somit nur Wohngruppenkinder als ihre ‚Freunde‘ nennen können“ (Protokoll 2).

Die sich sowohl in der Ausrichtung der Schulstation als auch in dem Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler\*innen herauskristallisierende Differenz vom Alltag in Regelschulen, erleben die Fachkräfte „als nicht sinnvoll“ (Protokoll 10) und begründen damit den gegenüber der Ethnografin geäußerten Wunsch „die Schulstation endlich [zu] schließen“ (Protokoll 10).

## 5. Ausblick

Die Fachkräfte der Wohngruppe sehen vor allem die exkludierenden Wirkungen der Schulstation und üben daher gegenüber der Ethnografin starke Kritik. Diese – lange im Nachgang zum Feldaufenthalt – zu lesen hinterlässt aber auch das unguete Gefühl der Abwertung der Schulstation und vor allem ihrer Schüler\*innen. Das vorgetragene Plädoyer zur Schließung der Schulstation verweist auf Defizite in der Kooperation zwischen Heimerziehung und Schule – hier frappierend, da es sich um die Schule der Heimeinrichtung handelt. Die Fachkräfte erleben sich mit ihrer Kritik an der Schulstation als nicht gesehen. Formen einer (vor-)fallunabhängigen Kooperation sind auch im Kontext der so eng verzahnten Schulstation und Heimeinrichtung kaum mehr entwickelt als zwischen Regelschulen und Wohngruppen (vgl. Täubig 2023).

Die Fachkräfte insistieren auf ein Bild von Schule, das Lehrkräften die Rolle von Fachlehrer\*innen zuweist. Sorgetätigkeiten, wie etwa das gemeinsame Frühstück mit den Schüler\*innen, oder außerschulische Aktivitäten, die zum einen klassische Aufgaben sozialpädagogischer Fachkräfte beinhalten und zum anderen im Zuge einer Öffnung von Schule Ausdruck einer wechselseitigen Entgrenzung pädagogischer Berufe und deren Zuständigkeiten sind (vgl. Schütz 2016, S. 181 f.), sind mit dem Bild von Lehrer\*innen, das die Fachkräfte

der Wohngruppe haben, nicht vereinbar. Demnach wird auch im Mikrokosmos von Schulstation und Wohngruppe die Arbeitsteilung zwischen Lehr- und Fachkräften in multiprofessionellen Handlungskontexten (vgl. Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017) zum (noch unbearbeiteten) Thema für Schulen der Heimerziehung.

Wird im Beitrag sehr deutlich, dass die Schulstation als ‚andere‘, von den Regelschulen abweichende, Schule konstituiert wird, tritt – damit eng verbunden – die Konstitution der Schüler\*innenschaft der Schulstation hervor. Ermöglicht und legitimiert das Vorhandensein der Schulstation die Zuweisung von Schüler\*innen (vgl. dazu Kliche/Täubig in diesem Band), müssen diese auch als solche hervorgebracht werden. An dieser (Re-)Produktion von Angebots- und Adressat\*innenentsprechung beteiligen sich alle Akteur\*innen im Feld: Fachkräfte, Lehrkräfte, Schul- und Einrichtungsleitungen aber auch Kinder und Jugendliche haben ein handlungsleitendes Wissen darüber, wer (wie lange) die Schulstation besuchen soll. Demzufolge geht den Übergängen in die und aus der Schulstation eine Kategorisierungsarbeit (vgl. Molnar et al. 2021) voraus. Deren Mechanismen weiterhin zu erforschen, kann zu der eingeforderten „Analyse von Strukturen und Prozessen der (Re-)produktion und Transformation von Bildungsungleichheiten bei jungen Menschen in Heimerziehung“ (Siebholz 2019, S. 27) beitragen.

## Literatur

- Blandow, Jürgen (1984): Grundfragen zur Heimbeschulung. In: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung: Materialien zur Heimerziehung. Sonderheft: Heimschulen, H. 5/6, S. 61–66.
- Harbusch, Martin/Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2018): (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung. Potenziale ethnografischer Forschung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, H. 1–2, S. 147–162.
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2016): Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme. In: Hitzler, Ronald/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen: Oldib Verlag, S. 357–366.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019a): Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung. Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019b): Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 47–63, <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00321-5>.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiographien. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 589–613.
- Molnar, Daniela/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrmann, Albrecht (2021): Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung. Eine vergleichende Untersuchung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die ‚Pathologisierung des Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180.

- Schütz, Anna (2016): Das Mittagessen in der Ganztagschule – eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 169–189.
- Siebold, Susanne (2019): Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen in Heimerziehung. In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 27–45.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina/Kunze, Katharina (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit(en) Sozialer Arbeit. In: neue praxis, Sonderheft 14, S. 35–42.
- Täubig, Vicki (2023): (Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Professionellen der Hilfen zur Erziehung und der Schule. In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zur (De-)Professionalisierung, (Ohn-)Macht und (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (i. E.).