

# Adressat/-innen, Schüler/-innen, Familienkinder? Institutionalisierung von Kindheit im Spiegel der Biographien von Kindern in Heimen

Susanne Siebholz



Susanne Siebholz

### **Zusammenfassung**

Ausgehend von der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung fragt der Beitrag danach, inwieweit unterschiedliche kindbezogene Institutionen Kindheit auf differente Weise konstituieren. Vergleichend werden dabei zwei unterschiedliche pädagogische Institutionen betrachtet: Schulen und Heime. Im Fokus der empirischen Analyse stehen diejenigen, die von beiden Institutionen als Kinder adressiert werden, also zugleich „Schulkinder“ und „Heimkinder“ sind. Ausgangspunkt sind die Darstellungen ihrer Lebensgeschichten, die in Form narrativ-biographischer Interviews erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, wie sich unterschiedliche Kindheitskonstruktionen (sozial-)pädagogischer Institutionen in den Lebensgeschichten gegenwärtiger Kinder dokumentieren.

*Schlagworte:* Kindheit, Schule, Heim, Kinder- und Jugendhilfe, Biographie

*Clients, students, children? The institutionalization of childhood as reflected by biographies of children in residential care*

### **Abstract**

The paper explores the extent to which the constitution of childhood varies in different child-related institutions, based on perspectives from the social childhood studies. It compares two pedagogical institutions: schools and residential care. The focus of attention is those who are addressed as children by both institutions, i.e. those who are both “children in schools” and “children in residential care”. The empirical data consists of the autobiographical narratives of these children collected in interviews. The findings show how different childhood constructions of (social-) pedagogical institutions are displayed in the life stories of children.

*Keywords:* Childhood, School, Residential Care, Child and Youth Services, Biography

## 1 Bedingungen von Kindheit: Kindheit in und durch pädagogische Institutionen

Kindheit ist ein historisch wandelbares und kulturspezifisches Konzept. Wer in einer Gesellschaft jeweils als Kind verstanden wird und in welcher Weise sowie wem gegenüber das Kindsein abgegrenzt wird, ist das Ergebnis sozialer Konstruktionsleistungen. Diese Erkenntnis ist in der Kindheitsforschung zunehmend zu einem forschungsleitenden Paradigma geworden. In diachroner Perspektive beispielsweise wurde die historische Ent-

wicklung von Kindheit untersucht (vgl. im Überblick *Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2007), in synchroner Perspektive wurden plurale und ungleiche gegenwärtige Kindheiten in den Blick genommen (vgl. etwa *Betz* 2008). Kindheit wird in dieser sozialwissenschaftlichen Perspektive als eine Konstruktion, „das Kind“ sowohl als Produkt als auch als Medium der Herstellung und Fortschreibung spezifischer Kindheitskonstruktionen verstanden. Die Frage nach der sozialen Konstruktion von Kindheit richtet sich dabei auf die diskursiven und interaktiven Prozesse, in denen Kindheitsvorstellungen hervorgebracht und verstetigt werden, wie auch auf die Ergebnisse und Konsequenzen dieser Prozesse, etwa in sozialstruktureller Hinsicht (vgl. im Überblick *Hengst/Zeiber* 2005).

Auch die nachfolgenden Überlegungen gehen von einem Kindheitsbegriff aus, der Kindheit als ein soziales Phänomen fokussiert. Dieser Begriff ermöglicht zum einen die Frage nach den sozialen Konstitutionsprozessen pluraler Kindheiten, zum anderen und damit einhergehend einen empirischen Zugang zum „Kindsein“, der keinen substantiellen Begriff vom Kind voraussetzt. Kinder werden in diesem Verständnis als Repräsentantinnen von Kindheit empirisch beobachtbar. Mit *Honig* (2009, S. 41) macht dieser Ansatz „eine empirische Kindheitsforschung möglich, die nicht immer schon weiß, was und wie Kinder sind, die vielmehr fragt, wie Kinder zu ‚Kindern‘ werden, wie sie ihre soziokulturelle Bestimmtheit erlangen.“

An den Prozessen der Herstellung und Verstetigung von Kindheiten, am „Kindheitsprojekt“ (*Hengst* 1996) waren historisch und sind auch gegenwärtig pädagogische Institutionen beteiligt, die sich auf Kinder beziehen (vgl. *Zeiber* 2009). *Zeiber* spricht bei diesen Institutionen von „soziale[n] Gebilde[n] innerhalb gesellschaftlicher Kindheit, die dazu dienen, jeweils bestimmte Bedürfnisse, Aktivitäten oder Lebensbereiche der Kinder zu normalisieren und entsprechende Gelegenheitsstrukturen bereitzustellen“ (ebd., S. 105). Daran anschließend stellt sich die Frage, inwieweit in unterschiedlichen kindbezogenen Institutionen Kindheit auf differente Weise konstituiert wurde und wird. Diese Frage wurde bislang noch nicht vergleichend bearbeitet (s. auch *Neumann* i.d.H.). Der vorliegende Beitrag nähert sich einem solchen Vergleich für zwei sich in unterschiedlicher Weise als pädagogisch verstehende Institutionen: für Schulen sowie für Heime im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

In einem ersten Schritt werden die Prozesse der Konstitution von Kindheit mit Blick auf die Schule sowie die (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe betrachtet und die bisherigen Ansätze und Forschungsarbeiten dazu zusammengeführt (Kap. 2). Im Anschluss stehen in einem empirischen Zugang diejenigen im Mittelpunkt, auf die sich sowohl Schule als auch Heimeinrichtungen als Kinder beziehen, die also zugleich „Schulkinder“ und „Heimkinder“ sind. Sie werden als Repräsentant/-innen einer spezifisch konstituierten Kindheit begriffen, die durch diese doppelte institutionelle Bezugnahme gekennzeichnet ist. Ausgangspunkt der Analyse sind Darstellungen ihrer Lebensgeschichten, die in Form narrativ-biographischer Interviews erhoben wurden. Es werden Passagen aus zwei Interviews rekonstruiert, in denen die Untersuchten, die zum Zeitpunkt des Interviews in einem Heim leben, ihren bisherigen Lebensverlauf thematisieren. Hier interessiert zunächst die Frage, auf welche Weise diejenigen, auf die zwei unterschiedliche pädagogische Institutionen fortwährend als Kinder zugreifen, ihr bisheriges Leben erzählen. Besonderes Augenmerk liegt darauf, ob und in welcher Weise sich institutionelle Bezüge in den lebensgeschichtlichen Darstellungen dokumentieren (Kap. 3). Abschließend werden diese Rekonstruktionen daraufhin befragt, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Frage nach einer spezifischen Konstitution von Kindheit in (sozial-)pädagogischen Institutionen ergeben (Kap. 4).

## 2 Zur Konstitution von Kindheit durch Schule und (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe

Die Frage nach der Institutionalisierung von Kindheit in und durch pädagogische Institutionen lässt sich zum einen historisch, zum anderen praxeologisch auffassen. Einerseits geht es damit um die Konstitution von Kindheit im gesamtgesellschaftlichen Prozess (2.1), andererseits im handlungspraktischen Vollzug (2.2). Die Durchsicht der Literatur zeigt, dass für beide Linien in unterschiedlichem Ausmaß Studien zur Schule und zur (stationären) Kinder- und Jugendhilfe vorliegen.

### 2.1 Konstitution von Kindheit im gesamtgesellschaftlichen Prozess: Die Rolle von Schule und (stationärer) Kinder- und Jugendhilfe

Die Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Kindheit, Schule und gesellschaftlichen Prozessen fand in erster Linie im Kontext von Arbeiten zur Modernisierung von Kindheit statt. Unter dem Begriff der Scholarisierung wurde hier unter anderem die Beteiligung der Institution Schule an der Entstehung und Durchsetzung moderner Kindheit beschrieben (vgl. etwa *Zeiber* 2009). Scholarisierung und Familialisierung sind mit *Zeiber* „die beiden wichtigsten Prozesse der gesellschaftlichen Institutionalisierung der Kindheit“ (ebd., S. 108). Für die „Prozesse der Institutionalisierung der Kindheit durch Scholarisierung“ (ebd.) werden zwei Trends beschrieben: ein „Trend zu immer mehr Schule und schulartiger Behandlung für immer mehr Kinder“ (ebd.) sowie ein Trend der „Ausbreitung der Scholarisierung in ein früheres Alter der Kinder und in das außerschulische Alltagsleben“, also der „außerschulische[n] Scholarisierung“ (ebd., S. 109).

Mit dieser gesamtgesellschaftlichen Durchsetzung von Kindheit als Schulkindheit geht auch eine entsprechende Wahrnehmung von Kindern als Schülerinnen oder Schüler einher, die – darauf hat bereits *Büchner* (1996) hingewiesen – sich nicht auf Schule beschränkt, sondern inner- und außerhalb des schulischen Rahmens gilt und wirksam ist. *Büchner* unterscheidet analytisch zwischen „Kind-Kindheit“ und „Schul-Kindheit“, geht aber davon aus, dass „Schule so etwas wie ein ständiger (heimlicher) Wegbegleiter der Kinder in ihrem Lebensalltag und insbesondere auch bei ihren Aktivitäten außerhalb der Schule“ (ebd., S. 174) ist. In anderen Arbeiten wurde dies als die gesellschaftliche „Konstruktion des Schülers“ (*Scholz* 1999) und als „Schüleridentität“ (*Petillon* 1987) beschrieben.

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe findet sich zunächst ein ähnlicher Anschluss an die These der Institutionalisierung von Kindheit in der Moderne. So hat *Karsten* (1996) Überlegungen zu „Feminisierung“ und „verwalteter Kindheit“ als Strukturmomenten von Kindheit in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe angestellt. *Thole* und *Witt* (2006, S. 21) betonen die wechselseitige Bedingtheit von Kindheit und der Herausbildung von Sozialpädagogik als Profession und Disziplin im Medium einer kindbezogenen Defizithypothese. In einem wohlfahrtsstaatlichen Zugang hat zuletzt *Mierendorff* (2010) die Beteiligung u.a. des Kinder- und Jugendhilferechts an der Etablierung und Aufrechterhaltung des „Strukturmuster[s] Kindheit“ (ebd., S. 264) herausgearbeitet.

Dass Kinder in einem Heim leben, kann im Kontext modernisierungstheoretischer Arbeiten als ein Effekt der staatlichen Kontrolle elterlicher Sorge verstanden werden, die

als Teil der De-Familialisierung von Kindheit beschrieben wurde (vgl. *Zeiber* 2009, S. 111). In dieser Perspektive wird deutlich, dass der Schutz von Kindern vor „schwerwiegenden Risiken“ (ebd.) bereits in der frühen Moderne zur staatlichen Aufgabe geworden ist, die der Staat subsidiär gegenüber der Familie ausübt. Die Grundlagen für diese staatliche Intervention wurden rechtlich kodifiziert und professionell definiert, die Betreuung und Versorgung der aus der Familie „Herausgenommenen“ entsprechend institutionalisiert (vgl. ebd.).<sup>1</sup>

Im Vergleich zum Kontext Schule und zur Beschäftigung mit der „Konstruktion des Schülers“ fällt schließlich auf, dass bislang noch keine Auseinandersetzung mit der sozialpädagogischen Wahrnehmung und Konstruktion von Kindern als Adressat/-innen stattfand. Wenn von sozialpädagogischer Adressat/-innenforschung die Rede ist, dann in erster Linie als einem Forschungsprogramm, das die als Kinder Verstandenen immer schon als Adressat/-innen in den Blick nimmt (vgl. *Bitzan/Bolay/Thiersch* 2006; *Hanses* 2005; *Graßhoff* 2008; kritisch *Homfeldt/Schröer/Schweppe* 2008). Insoweit schreibt die Kinder- und Jugendhilfeforschung die Thematisierung von Kindern in der Logik der *Praxis* der Kinder- und Jugendhilfe weitgehend fort. Inwieweit und in welcher Weise Kinder- und Jugendhilfe jedoch über die adressat/-innenförmige Wahrnehmung von Kindern und ihre spezifische Adressierung *als* Kinder an der Herstellung und Verstetigung von Kindheiten beteiligt ist, ist eine ungeklärte Frage. Die Kategorie „Adressat/-in“ insgesamt kam als Konstruktion erst jüngst in den Blick des Forschungsinteresses (vgl. *Thieme* 2011; *Thieme* i.E.), dies jedoch noch nicht im Zusammenhang mit Kindheit (s. dazu *Thieme* i.d.H.).

## 2.2 Handlungstheoretische Zugänge zur Konstitution von Kindheit in den Kontexten Schule und Heim

Gibt es auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene der Konstitution von Kindheit bereits eine grundlegendere Auseinandersetzung mit Schule und (stationärer) Kinder- und Jugendhilfe, so war die Ebene der handlungspraktischen Herstellung und Fortschreibung von Kindheiten in diesen sozialen Zusammenhängen weniger im Fokus.

Der Zusammenhang von Kindheit und Schule wurde im Rahmen von Arbeiten betrachtet, die das Handeln von Kindern und Erwachsenen im Kontext von Schulkindheit analysieren. Hier geht es – um zwei Punkte herauszugreifen – einerseits um kind- und erwachsenenseitige Entwürfe sowie handlungspraktische Vollzüge des „Schüler/-inseins“, etwa im Unterricht (vgl. *Breidenstein/Kelle* 1998; *Breidenstein* 2006), am Übergang von der Pause in den Unterricht (vgl. *Wagner-Willi* 2005) und im Hinblick auf Sozial- und Interaktionsformen (vgl. *Krappmann/Oswald* 1995, 2005). Andererseits werden biographische Ver- und Bearbeitungen des „Schüler/-inseins“ im Rahmen der Schülerbiographie (vgl. etwa *Kramer* u.a. 2009, für einen Überblick *Helsper/Bertram* 2006) thematisch.

Nur wenige Arbeiten finden sich, die das Handeln von Kindern wie Erwachsenen im Kontext von „Heimkindheit“ untersucht haben. Zwar gibt es eine Reihe von retrospektiven Studien (vgl. etwa *Bürger* 1990; *Deniz* 2001; *Finkel* 2004; *Gehres* 1997; *Hamberger* 1998; *Kuhlmann* 2008; *Wieland* u.a. 1992; *Zeller* 2012), die sich auf die Heimvergangenheit von Kindern und Jugendlichen sowie auf Kindheit oder Jugend im Kontext der Geschichte der Heimerziehung beziehen. Studien jedoch, die die *gegenwärtig* als Kinder in Heimen Lebenden in den Mittelpunkt rücken, sind die Ausnahme und zumeist älteren Datums (vgl. *Hansen* 1994; *Kieper* 1980; *Lambers* 1996; *Landenberger/Trost* 1988;

*Nestmann* u.a. 2008; *Pothmann* 2007; *Romanski-Sudhoff/Sudhoff* 1984; *Siebholz* 2013; *Wolf* 1999). Eine explizit kindheitstheoretische Fragestellung findet sich hier bislang nicht.

### 2.3 Zusammenführung

Insgesamt gab und gibt es im Dialog von Schulforschung und Kindheitsforschung intensive Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Kindheit und Schule (vgl. exemplarisch *Breidenstein/Prengel* 2005). Für das Schnittfeld von Kindheitsforschung und Kinder- und Jugendhilfe- bzw. Heimerziehungsforschung lässt sich dies nicht im gleichen Maße behaupten (vgl. aber *Andresen/Diehm* 2006). Die Suche nach Studien, die sich – analog zur Schulforschung – mit der Konstitution von Kindheit im Kontext etwa von stationären Erziehungshilfen in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen beschäftigen, ist wenig ertragreich. Die Auseinandersetzung mit den „jugendhilfespezifische[n] Institutionalisierungsprozesse[n] von Kindheit und Jugend“ (*Flösser* u.a. 1998, S. 246), die *Flösser, Otto, Rauschenbach* und *Thole* (1998) als Desiderat und Perspektive der Jugendhilfeforschung insgesamt ausmachten, ist seitdem für diesen Bereich nicht merklich vorangeschritten. Es gibt keine dem schulischen Feld vergleichbar intensive Diskussion und Forschung dazu, was – analog zu „Schulkindheit“ – „Heimkindheit“ oder allgemeiner „(Kinder- und Jugend-)Hilfekindheit“ konstituiert, sei es in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Thematisierung, in den institutionellen Entwürfen oder im handlungspraktischen Vollzug (s. *Eßer* i.d.H.). Die These einer Beteiligung an der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Kindheit wurde sowohl für die Schule als auch für die Kinder- und Jugendhilfe formuliert, für letztere jedoch erst punktuell ausgearbeitet.

## 3 Lebensgeschichten von Kindern in Heimen: Exemplarische Rekonstruktionen

Ausgehend von den Überlegungen zur Institutionalisierung von Kindheit ist von Interesse, ob und inwieweit der Zugriff und die Adressierung durch pädagogische Institutionen, insbesondere durch Heim und Schule, sich auf der Mikroebene von lebensgeschichtlichen Darstellungen widerspiegeln. Dabei setzt die Empirie bei den als Kinder Verstandenen in ihrer Gegenwart als Kinder an und begreift die untersuchten Kinder in Heimen als Repräsentant/-innen einer auf spezifische Art und Weise konstituierten und institutionalisierten Kindheit (vgl. *Honig* 2009, S. 41). Die spezifische Differenz liegt zunächst darin, dass sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe zugleich auf sie als Kinder beziehen und sie so Teil zweier verschiedener pädagogischer Welten sind.

Nachfolgend werden exemplarisch zwei Interviewpassagen rekonstruiert, in denen die Untersuchten zu Beginn des Interviews ihre bisherige Lebensgeschichte darstellen. Die ausgewählten narrativ-biographischen Interviews wurden im Rahmen des Promotionsvorhabens „Kinder in Heimen am Übergang von der Grund- in die Sekundarschule“ erhoben. Bundesweit wurden 14 Kinder aus Heimen in der vierten Klasse der Regelgrundschule und elf von ihnen erneut in der fünften Klasse befragt. Die Auswertung erfolgt mit der dokumentarischen Methode. Die Fragestellung des Projektes insgesamt bezieht sich auf

die biographische Bedeutsamkeit des Übergangs zur weiterführenden Schule nach der vierten Klasse. Im Folgenden wird jedoch nur die Thematisierung des eigenen Lebens am Beginn des Interviews betrachtet, die Schütze (1983, 1984) in seinem Konzept des narrativ-biographischen Interviews als „autobiographische Stegreiferzählung“ bezeichnet. Anhand der methodologischen Leitunterscheidung der dokumentarischen Methode zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen kommt in diesen Interviewpassagen, in denen es um „mein Leben“ geht, zweierlei in den Blick. Zum einen kann identifiziert werden, *was* die Untersuchten im Rahmen der Darstellung ihres Lebensverlaufs thematisieren. Für diesen Beitrag ist vor allem interessant, inwieweit Heim und Schule dabei Gegenstand werden. Zum anderen lässt sich anhand der *Art und Weise* der Darstellung rekonstruieren, im Rahmen welcher Orientierungen die Untersuchten ihre Lebensgeschichte verhandeln. Es interessieren also ihre atheoretischen, handlungsleitenden Wert- und Welt-haltungen oder „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2007, S. 135).<sup>2</sup> Ein fallvergleichendes Vorgehen ermöglicht dabei grundsätzlich, sowohl das Typische als auch das Besondere des Falls deutlicher herauszuarbeiten. Im gegebenen Rahmen kann dies allerdings nur in Ansätzen geschehen.

Zunächst wird die Darstellung des bisherigen Lebensverlaufs bei Kai-Martin<sup>3</sup> rekonstruiert. Seine Thematisierung des eigenen Lebens fällt im Vergleich zu den anderen Fällen des Samples einerseits durch eine starke Orientierung an Institutionen und institutionellen Übergängen, andererseits durch die Abwesenheit von Bezugspersonen auf. Im Anschluss wird der Fall Michael vergleichend hinzugezogen, bei dem neben eine ebenfalls starke Orientierung an institutionellen Übergängen zudem eine Orientierung an der Herkunftsfamilie tritt. Schließlich wird ein Bezug zum Gesamtsample hergestellt.

### 3.1 Kai-Martin: Institutionelle Übergänge als strukturierendes Moment der Lebensgeschichte

Kai-Martin beginnt auf die Frage der Interviewerin hin die Darstellung seines bisherigen Lebens folgendermaßen:

lw: okee [Blätterrasseln 6 sec.] ja genau also ich möchte gern wissen (.) wie dein bisheriges leben so verlaufen is? (.) [Türenquietschen im Hintergrund]

Km: ja?

lw: und versuch mal dich zurück zu erinnern an die zeit als du noch ganz klein warst (2) und dann erzähle dein leben von dieser zeit wo du klein warst bis heute (2) [kurzes Räuspern] und fang einfach an und ich sag erst mal gar nichts und hör dir (.) einfach nur zu und schreib mir das eine oder andre auf (.)

Km: ja (2) °wo soll ich anfangn° ähm ich war mal klein und wurde geboren im sankt elisabeth krankenhaus //mhm// s is in h-stadt (.)

Kai-Martin setzt ein, indem er fragt, wo er beginnen solle. Er sei „mal klein“ gewesen und in einer Klinik in H-Stadt geboren worden. Mit dem „Kleinsein“ eröffnet Kai-Martin seine Darstellung mit einer allgemeinen Beschreibung seiner selbst in der Vergangenheit. Er distanziert sich von dem so beschriebenen Zustand über die Zeitform: „ich war mal“. Dies heißt im Umkehrschluss, dass er es heute nicht mehr ist. Im Fortgang beschreibt er, was sich zu dieser Zeit ereignet hat, nämlich seine Geburt. In einer zweifachen Detaillierung beschreibt er zunächst die Geburt durch ihren Ort, eine namentlich konkretisierte, medizinische Institution, und diese dann durch die Stadt, in der sie sich befindet. Er spezifiziert

das Faktum der Geburt für seine eigene Person damit über einen institutionellen Rahmen und dessen geographischen Ort. Kai-Martin fährt fort:

Km: und dann bin ich in ein kindergarten gekommn (2) die erst n jahre kann mich noch erinnern war ich zu hause [Geräusch] bin ich in ein kindergarten gekommen //mhm// bei de herrlichstraße (3) und dann mit drei bin ich in ein größeren kindergarten gekommn in der breitenfurterstraße //mhm// mit mehr kinder? (2) und [hörbares Ausatmen] da war ich auch s[ch]on (( ))(.) und dann war ich da bis siebn (3) und ähm (.) dann bin ich mit siebn in die erste klasse gekomm? (2) ähm in die fischerstraße? die is in a-stadtteil (.) //mhm// und ähm [Tür knallt im Hintergrund] (2) dann ähm (3) war ich auch noch mit sechs in berg. (.) also vier monate is auch so ein heim (2) //mhm// dann bin ich mit siebn (.) mh auch noch mal in ein heim gekomm das heißt (.) ähm un da war ich bis acht das (2) hieß ähm martin kirschner haus //mh// (.) un n hab ich auch die s[ch]ule gewechselt dann bin ich hierher gekomm (.) und denn (.) bin ich auf den kleinfelderweg gekomm musst ich noch mal die s[ch]ule wechseln und jetzt bin ich auf der brunnenstraße //mhm// und seit ich acht bin bin ich hier bin ich elf (3)<sup>4</sup>

In Bezug auf die Art und Weise der Darstellung lässt sich bei Kai-Martin eine Orientierung am Faktischen seines Lebensverlaufs herausarbeiten. Die Fakten sind bei ihm die Stationen oder Etappen seines Lebens, dargestellt in Form von Übergängen in Institutionen („Hinkommen“) sowie teilweise der Aufenthaltsdauer dort. Dabei lassen sich zwei Linien erkennen: zum einen die der vorschulischen und schulischen Institutionen der Betreuung, Erziehung und/oder Bildung, zum anderen die der Lebens- und Aufenthaltsorte. Die verschiedenen Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Heime werden in Detaillierungen und Beschreibungen jeweils mit Attributen versehen (Ort oder Name) und damit als spezifische Einrichtungen konkretisiert.<sup>5</sup>

Die zahlreichen Übergangserfahrungen werden bei Kai-Martin zum strukturierenden Moment seiner Lebensgeschichte. Er steht im Rahmen seiner Orientierungen vor der Herausforderung, die Wechsel zwischen unterschiedlichen Lebens- und Aufenthaltsorten (familiär: „zu hause“, institutionell: drei Heime) zugleich mit bzw. parallel zu den Übergängen zwischen verschiedenen vorschulischen und schulischen Institutionen (zwei Kindergärten, vier Grundschulen) darzustellen. Er bewältigt diese Herausforderung, indem er die institutionelle Zweispurigkeit von (Vor-)Schul,karriere‘ einerseits und Lebensort- bzw. Heim,karriere‘ andererseits über das Lebensalter koordiniert.

Die Darstellung der Lebensgeschichte strukturiert Kai-Martin in erster Linie darüber, *wohin* (d.h. in welche vorschulischen, schulischen und Heiminstitutionen) er *wann* (ausgedrückt über das Lebensalter) nacheinander „gekommen“ ist;<sup>6</sup> zum Teil auch darüber, *in/bis zu welchem Alter* er *wo* (in welcher Institution, „zu hause“) war. Die Darstellung orientiert sich damit erstens an der *Zeit*: an einem zeitlichen Nacheinander, das sowohl erzählerisch („und dann“) als auch über den Bezug auf das jeweilige Lebensalter („mit drei“) hergestellt wird. Die zeitlichen Markierer sind dabei in erster Linie *Übergangsmarkierer*, also Zeiten des Übergangs von einer Institution in eine andere. Zweitens orientiert sich die Darstellung an *Orten*: an Aufenthaltsorten („war ich“) und an Institutionen, in die er „gekommen“ ist.<sup>7</sup> Sein jeweiliges Lebensalter und die institutionellen Orte bezieht Kai-Martin in den Abschnitten des Lebensverlaufs immer wieder aufeinander.

Kai-Martin verhandelt die institutionellen Etappen seines Lebens in einem zeitlich linear geordneten Nacheinander. Eine Ausnahme gibt es dabei: Der Aufenthalt in „berg“<sup>8</sup> wird gewissermaßen nachgeschoben zur Phase im zweiten Kindergarten, als er zeitlich schon in der ersten Klasse angekommen ist. Dies holt er jedoch über die Einordnung mittels Lebensalter wieder ein. Seine Etappen bekommen insgesamt den Charakter einer Aufzählung. Im Horizont liegt für Kai-Martin nicht die Ereignishaftigkeit der Übergänge und

Wechsel, sondern deren *Faktizität*. Innerhalb der formal-zeitlichen und der damit in Verbindung gebrachten institutionellen Struktur als Gerüst der Darstellung findet jedoch kein Auserzählen der Übergänge zwischen den einzelnen „Stationen“ seines Lebens sowie der Ereignisse statt, die dort passiert sind. Kai-Martin orientiert sich an einer formal-schematischen Etappenhaftigkeit seines Lebens. Zentral sind dabei institutionelle Orte und Übergangszeiten.

Im Vergleich zu anderen Fällen fällt in Kai-Martins Darstellung die Abwesenheit von Personen auf. Seine Lebensgeschichte ist durch das Fehlen von Beziehung und Gemeinschaft gekennzeichnet und wird im Kern durch Institutionen konstituiert und strukturiert.

### 3.2 Kontrastierende Überlegungen

Auch bei Michael findet sich eine Orientierung an Übergängen zwischen verschiedenen Lebensorten. Ähnlich wie Kai-Martin beginnt er seine lebensgeschichtliche Darstellung mit seiner Geburt:

Mm: wo isch auf die welt kam ähm (.) war meine mutter und mein vater ähm (.) ham sich immer gestrittn unn dann wo wo isch drei war ähm bin isch ähm zu pflegneltern gekommn //mhm// (.) also mit meim bruder //mhm// (.) und ähm zw- drei jahre ähm war ich da? in b-stadt //mhm// und dann ähmm bin isch wieder nach a-stadt zu meinen eltern? //mhm// (.) und ähm dann ham se si weiter ge- ähm stritten un ham sich dann getrennt? //mhm// (2) un na halt (.) un dann (2) kam ähm wo isch dann von den pflegeeltern kam warn ähm ohrproblem mit mir? //mhm// (.) dann musst isch ähm ins krankenhaus //mhm// und da hab isch mein trommelfell rausgekriegt //ehe// un (2) da war isch zwei drei wochen inn krankenhaus halt //mhm// un dann ähm (.) mit fünf war isch dann bei meiner mutter die gan- also die ganze zeit halt //mhm// bis heute ah hier //mhm// unn dann zweitausendsechs bin isch hierher gekommn (.)

lw: mhm (4)

Mm: mein vater w- ist jetzt auch hier noch in a-stadt //mhm// (.) unn (2) das problem is wegen meiner mutter dass sie ähm problem ha- hat mit ihr ähm alkohol? //mhm// (.) mein vater ähm (2) eigentlich zu den könnt isch aber ähm (.) will isch net (.) un (2) daher bin isch hier

Anders als bei Kai-Martin ist jedoch bei Michael seine Geburt ein lebenszeitlicher Markierer, der temporal einordnet, was am Beginn seiner Darstellung steht, nämlich der Streit seiner Eltern. Den Beginn seines Lebens verbindet er so mit einer familiären Gegebenheit, die der ersten Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie sowie der Trennung der Eltern vorausgeht.

Im Vergleich der Thematisierung des eigenen Lebensverlaufs bei Kai-Martin und Michael können mehrere Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Zunächst einmal unterscheiden sie sich darin, welche zentralen Lebensthemen sie ansprechen. Während Kai-Martins Leben sich als eine zweispurige Institutionengeschichte entlang von einerseits vorschulischen und schulischen Einrichtungen sowie andererseits familiären und institutionellen Lebens- und Aufenthaltsorten liest, werden bei Michael Konflikte im familiären Kontext, die außerfamiliäre Unterbringung und ein gesundheitliches Problem thematisch. Schule findet bei ihm keine Erwähnung.

Bei Michael treten dabei konkrete Personen und Beziehungen in Familie und Pflegefamilie auf, während Kai-Martin in der Eingangserzählung keinerlei Personen erwähnt. Wenn letzterer von „zu hause“ spricht, ist dies bei ihm auch nicht als familiärer Ort mit Beziehungsqualität im Blick wie bei Michael, sondern als ein Ort des „Dort-Gewesen-Seins“, der Unterbringung. Für Michael ist die fundamentale Sozialität der Familie orien-



tierungsgebend, wenn er sich selbst auch nicht ausschließlich im familiären Kontext thematisiert.

Gemeinsam ist ihnen hingegen, dass beide ihr Leben anhand von Etappen, von Stationen ihres Lebens darstellen. Hat Kai-Martin die Etappen als Aneinanderreihung von Übergängen in Institutionen verhandelt, die er über Attribute zu konkreten Einrichtungen spezifiziert, so thematisiert Michael neben den Übergängen in verschiedene familiäre und außerfamiliäre Aufenthaltsorte (Pflege- und Herkunftsfamilie, Heim, Krankenhaus) auch Ereignisse, die dort stattgefunden haben: Streit und Trennung der Eltern bzw. ein medizinischer Eingriff. Doch auch bei Michael werden diese Ereignisse nicht erzählerisch ausgestaltet. Bei beiden bekommen damit die verschiedenen Etappen einen Aufzählungscharakter. Weiterhin strukturieren sowohl bei Michael als auch bei Kai-Martin Übergänge, das „Hinkommen“, und damit Diskontinuitäten die lebensgeschichtliche Darstellung. Für Kai-Martin kann man zuspitzen: Diese strukturgebende Funktion von Übergängen in jeweils neue Institutionen ist so stark und vordergründig, dass die Diskontinuität gerade zur Kontinuität seiner Lebensgeschichte geworden ist. Bei beiden findet sich schließlich eine Orientierung an einer linearen zeitlichen Strukturierung durch ihr jeweiliges Lebensalter und am Sachlich-Faktischen ihres Lebens, zu dem sie sich nicht über Bewertungen in Beziehung setzen.

Über die hier dargestellten Fälle hinaus zeigt sich in allen Interviews ein gemeinsamer Aspekt, der die Lebensgeschichten wesentlich mit strukturiert: Die Untersuchten beziehen sich bei der Thematisierung des eigenen Lebensverlaufs – wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise – auf den Übergang in ein oder mehrere Heime. Wie dominant dieser Bezug ist und auf welche Art und Weise er mit welchen anderen, etwa familiären oder schulischen Bezügen verbunden wird, hängt dabei von den jeweiligen Orientierungen ab, die sich in der Art und Weise der Verhandlung der eigenen Lebensgeschichte dokumentieren. Hier deutet sich eine gemeinsame „Orientierungsproblematik“ (Bohnsack 2007b, S. 234) an, was darauf hinweist, dass die Untersuchten einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Kinder in Heimen – so zeigt die Empirie – verhalten sich implizit oder explizit dazu, dass sie in einem Heim leben, indem sie thematisieren, dass, wie und/oder warum es dazu kam. Ihr Lebens- und Aufenthaltsort ist – so könnte man anders formulieren – für sie mit der Herauslösung aus der Familie und dem Übergang in eine „Einrichtung über Tag und Nacht“ reflexiv geworden. Für den Kontext Schule trifft dies nicht in gleichem Maße zu. Hier ist die Verhandlung der eigenen Lebensgeschichte bei Kai-Martin eine Ausnahme, wenn sie sich zentral und systematisch auch auf Schule bzw. schulische Übergänge bezieht. Der Fall Michael zeigt, dass die Verhandlung der bisherigen Lebensgeschichte auch ohne die Thematisierung von Schule möglich ist. Die Reflexion des Schulbesuchs ist damit nicht der gleichen Zwangsläufigkeit unterworfen, wie die der Unterbringung in einem Heim.

#### 4 Kindheit in und durch (sozial-)pädagogische Institutionen im Medium der Biographie? Schlussfolgerungen und Anschlüsse

Der dargelegte durchgehende Bezug der Untersuchten auf den Übergang ins Heim verdeutlicht: Der intervenierende Zugriff der Kinder- und Jugendhilfe – in Form der Unterbringung in einem Heim – verstetigt und dokumentiert sich in der Wahrnehmung und

Thematisierung der eigenen Lebensgeschichte bei denjenigen, die als Kinder adressiert werden. Die sich anschließende Frage, ob und inwieweit der sozialpädagogische Zugriff so im Medium der Biographie eine *spezifische* Kindheit konstituiert, wäre – und dies ist ein erster Ausblick – in einem breiter kontrastierenden Vorgehen zu klären. Ein solcher Vergleich könnte sich etwa auf Gleichaltrige richten, die nicht in ihrem Kindsein und aufgrund ihres Kindseins zum Bestandteil sozialpädagogischer Prozesse geworden sind. Auch der Vergleich mit denjenigen, die als Kinder über Erfahrungen mit anderen Hilfeformen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe verfügen, wäre aufschlussreich. Eine komparativ angelegte Studie, die die Lebensgeschichten von Kindern mit und ohne Kinder- und Jugendhilfeeferfahrungen rekonstruiert und auf die soziale Konstitution von Kindheiten in und durch pädagogische Institutionen hin befragt, wäre sowohl für die Kindheitsforschung als auch die Sozialpädagogik ein Gewinn.

Die Themen und Thematisierungsweisen der eigenen Biographie von Kindern in Heimen wurden im vorliegenden Beitrag exemplarisch für zwei lebensgeschichtliche Darstellungen konkretisiert. Es deutet sich im Vergleich der beiden Interviews ein bestimmter biographischer Orientierungsrahmen als typenhaft an. Gekennzeichnet ist er durch eine dominante Orientierung an Übergängen als strukturierenden Momenten der eigenen Lebensgeschichte, durch eine damit verbundene Etappenhaftigkeit sowie durch eine Orientierung an der unhinterfragten und unhintergehbaren Faktizität des Lebensverlaufs. Als Differenz zeigt sich im Vergleich, dass Kai-Martin sein Leben nahezu ausschließlich im Horizont von Institutionen thematisiert, während Michael seine Lebensgeschichte vor allem im Rahmen von Familie verhandelt. Darüber sind auch (sozial-)pädagogische Einrichtungen, Schulen und Heime, auf je eigene Art und Weise in die Erzählung eingewoben.

In den Orientierungen der Untersuchten zeigt sich damit ein differenter Bezug auf zwei pädagogische bzw. sozialpädagogische Institutionen, die auf sie als Kinder zugreifen und sie als Adressat/-innen bzw. Schüler/-innen verstehen. Aus diesen Ergebnissen lassen sich abschließend zwei Thesen zur Wirkungs- und Funktionsweise pädagogischer Institutionen ableiten.

Zum einen stellen sich im Horizont der lebensgeschichtlichen Darstellungen von Kindern in Heimen die Konstruktionen der pädagogischen Institutionen als unterschiedlich wirkmächtig dar. Die Konstruktion der Schülerin oder des Schülers hat eine höhere Universalität und findet auf tendenziell alle Kinder im Schulalter Anwendung. Die Konstruktion des Adressaten oder der Adressatin seitens der Kinder- und Jugendhilfe dagegen vermag, sobald sie Geltung beanspruchen kann, die Biographie der Adressierten in einem deutlich höheren Maße zu beeinflussen. Der schulische Zugriff ist damit stärker normalisiert als der Zugriff der Kinder- und Jugendhilfe. Er besitzt eine relative Allgemeingültigkeit und ist damit – angesichts anderer biographischer Ereignisse – die tendenziell weniger erwähnenswerte Normalität. Dagegen stellt der Übergang in ein Heim eine stets zu erwähnende Anomalie dar, die eine explizite Integration in die eigene Biographie und zumeist auch eine Legitimation erfordert.

Zum anderen zeigt sich, dass die Befragten im Medium ihrer spezifischen biographischen Selbstthematisierung diejenigen Konstruktionen mit herstellen und fortschreiben, die sie selbst als Kinder konstituieren. Neben den Logiken von Familienkindheit und von Schulkindheit spielt dabei – so zeigt die Empirie – das eine Rolle, was analog als „Kinder- und Jugendhilfekindheit“ bezeichnet werden könnte. Sie wäre weiterführend über die hier betrachteten Kinder in Heimen hinaus zu untersuchen und immer auch in ihrer Ver-

schränkung und Interaktion mit anderen Institutionalisierungslogiken von Kindheit, etwa durch Schule und Familie, zu analysieren.

Pädagogische Kindheitskonstruktionen erlangen ihre Geltung unter anderem dadurch, dass sie biographische Relevanz bekommen. In der Konsequenz funktionieren pädagogische Institutionen wie Heim und Schule auch und gerade – vielleicht sogar nur – durch die Lebensgeschichten derjenigen hindurch, die von ihnen als Kinder adressiert werden. Die Fokussierung lebensgeschichtlicher Darstellungen von gegenwärtig in Heimen lebenden Kindern kann die bisherigen Antworten auf die Frage nach den „jugendhilfespezifische[n] Institutionalisierungsprozesse[n] von Kindheit und Jugend“ (Flösser u.a. 1998), die im Rahmen von etwa wohlfahrtsstaatlichen und biographisch-retrospektiven Zugängen gefunden wurden, ergänzen und erweitern. Die Vermittlung der unterschiedlichen Zugänge und der jeweiligen Ergebnisse zu kinder- und jugendhilfespezifischen und anderen Institutionalisierungen von Kindheit gehört damit zu den zukünftigen Aufgaben im Schnittfeld von Kindheitsforschung und sozialpädagogischer Forschung.

## Anmerkungen

- 1 Die Subsidiarität der außerfamiliären Erziehung, Betreuung und Versorgung gegenüber jener in Familie wird in ihrer normativen Kraft deutlich in der immer wiederkehrenden Diskussion um die Daseinsberechtigung von Heimerziehung sowie in der Präferenz von familiennahen, familienähnlichen, familiär strukturierten und (pflege-)familiären Settings der Unterbringung von Kindern außerhalb der Herkunftsfamilie (auch *Eβer* in diesem Heft).
- 2 Dieser methodologischen Unterscheidung wird in der dokumentarischen Methode in Form getrennter Auswertungsschritte Rechnung getragen. Im Folgenden werden diese Schritte zugunsten einer ergebnisorientierten Darstellung nicht im Einzelnen wiedergegeben.
- 3 Alle Namens- und Ortsangaben sind anonymisiert.
- 4 Kai-Martin spricht das „Sch“ häufig als „S“ aus. Zur besseren Lesbarkeit des Transkripts wird an den betreffenden Stellen „s[ch]“ ergänzt.
- 5 Die geographische Verortung ist bei den vorschulischen und schulischen Einrichtungen in der betreffenden Stadt häufig bereits im Namen aufgehoben („Schule am Kleinfelderweg“).
- 6 Während er vor allem die Übergänge in Institutionen, in Kindergärten, Schule, Heime hinein thematisiert („Hinkommen“), spricht er an zwei Stellen auch vom „Wechseln“ der Schule. Der feine semantische Unterschied liegt darin, dass das „Hinkommen“ ausschließlich auf den Zielort fokussiert, während das „Wechseln“ eine Zweiseitigkeit (alt/neu, von/auf) enthält.
- 7 Schon das Geborenwerden beschreibt Kai-Martin über den institutionellen Ort der Geburt.
- 8 „Berg“ ist die lokal übliche Kurzform für eine psychiatrische Klinik im Stadtgebiet.

## Literatur

- Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. – Wiesbaden.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. – Weinheim/München.
- Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. – Weinheim/München.
- Bohnsack, R. (2007a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. – Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2007b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die do-

- kumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. u. akt. Aufl. – Wiesbaden, S. 225-253.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. – Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim/München.
- Breidenstein, G./Prengel, A. (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden.
- Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. – Weinheim/München, S. 157-187.
- Bürger, U. (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmechancen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. – Pfaffenweiler.
- Deniz, C. (2001): Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktionen biographischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung. – Frankfurt a. M.
- Finkel, M. (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. – Weinheim/München.
- Flösser, G./Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Thole, W. (1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. – Weinheim/München, S. 225-261.
- Gehres, W. (1997): Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. – Opladen.
- Graßhoff, G. (2008): Theoretische Überlegungen zu einem empirischen Programm sozialpädagogischer Adressatenforschung. Neue Praxis, 38, 4, S. 399-408.
- Hamberger, M. (1998): Heimerziehung aus Sicht der jungen Menschen. In: Thiersch, H./Baur, D./Finkel, M./Hamberger, M./Kühn, A. D. (Forschungsgruppe Jule): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. – Stuttgart/Berlin/Köln, S. 506-576.
- Hansen, G. (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. – Weinheim.
- Hanses, A. (2005): AdressatInnenforschung in der Sozialen Arbeit – zwischen disziplinärer Grundlegung und Provokation. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. – Weinheim/München, S. 185-199.
- Helsper, W./Bertram, M. (2006): Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. akt. Aufl. – Wiesbaden, S. 273-294.
- Hengst, H. (1996): Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. – Weinheim/München, S. 117-133.
- Hengst, H./Zeiher, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, H./Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 9-23.
- Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (2008): Vom Adressaten zum Akteur – eine Einführung. In: Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. – Opladen/Farmington Hills, S. 7-14.
- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim/München, S. 25-51.
- Janze, N./Pothmann, J. (2003): Modernisierung der Heimerziehung: Mythos oder Realität? Entwicklung in der Heimerziehung im Spiegel statistischer Befunde. In: Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. – Opladen, S. 101-122.
- Karsten, M.-E. (1996): Der strukturimmanente „Blick“ der Kinder- und Jugendhilfe auf Kinder und Kindheit. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in

- der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. – Weinheim/München, S. 151-156.
- Kieper, M.* (1980): Lebenswelten „verwahrloster“ Mädchen. Autobiographische Berichte und ihre Interpretation. – München.
- Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J.* (2007): Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau, 47, 1, S. 3-25.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C.* (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. – Wiesbaden.
- Krappmann, L./Oswald, H.* (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. – Weinheim/München.
- Krappmann, L./Oswald, H.* (2005): Kinderforschung als Grundlagenforschung mit Praxisrelevanz. In: *Breidenstein, G./Prengel, A.* (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden, S. 221-238.
- Kuhlmann, C.* (2008): „So erzieht man keinen Menschen!“ Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. – Wiesbaden.
- Lambers, H.* (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. – Münster.
- Landenberger, G./Trost, R.* (1988): Lebenserfahrungen im Erziehungsheim. Identität und Kultur im institutionellen Alltag. – Frankfurt a.M.
- Mierendorff, J.* (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. – Weinheim/München.
- Nestmann, F./Günther, J./Stiehler, S./Wehner, K./Werner, J.* (Hrsg.) (2008): Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. – Tübingen.
- Petillon, H.* (1987): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. – Darmstadt.
- Pothmann, J.* (2007): ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen, 13, 3, S. 179-188.
- Romanski-Sudhoff, M./Sudhoff, H.* (1984): Alltagswissen von Heimjugendlichen. Grundlagen für eine alltagsorientierte Nachbetreuung. – Frankfurt a.M.
- Scholz, G.* (1999): Die Konstruktion des Schülers. In: *Renner, E./Riemann, S./Schneider, I. K.* (Hrsg.): Kindsein in der Schule. Interdisziplinäre Annäherungen. – Weinheim, S. 46-56.
- Schütze, F.* (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13, 3, S. 283-293.
- Schütze, F.* (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: *Kohli, M./Robert, G.* (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. – Stuttgart, S. 78-117.
- Siebold, S.* (2013): Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In: *Siebold, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A.* (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. – Wiesbaden, S. 43-55.
- Thieme, N.* (2011): Hin-Sichten professioneller Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur Bestimmung der Kategorie Adressat. In: *Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe* (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 179-192.
- Thieme, N.* (i. E.): Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns. – Weinheim.
- Thole, W./Witt, D.* (2006): Zur ‚Wiederentdeckung der Kindheit‘. Kinder und Kindheit im Kontext sozialpädagogischer Diskussionen. Neue Praxis, 36, 1, S. 9-25.
- Wagner-Willi, M.* (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. – Wiesbaden.
- Wieland, N./Marquardt, U./Panhorst, H./Schlotmann, H.-O.* (1992): Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. – Freiburg i. B.
- Wolf, K.* (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. – Münster.
- Wolf, K.* (2003): Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: *Struck, N./Galuske, M./Thole, W.* (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. – Opladen, S. 19-36.
- Zeher, H.* (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. ZSE, 16, 1, S. 26-46.

- Zeher, H.* (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung.* – Weinheim/München, S. 103-126.
- Zeller, M.* (2012): *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen.* – Weinheim/Basel.