



Leseprobe aus Kliche und Täubig, Schulen der Heimerziehung zwischen
Exklusion und Inklusion, ISBN 978-3-7799-6446-9

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6446-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6446-9)

Inhalt

Hinweise zu Vorliegendem	7
Schulen der Heimerziehung – Zur Einführung	
<i>Helena Kliche und Vicki Täubig</i>	9
Teil 1: Rahmende Zugänge	21
Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen – Zur Entgrenzung von Schule und zunehmend institutionalisierter Zeit	
<i>Pia Rother</i>	22
Inklusion und Zweigliedrigkeit als Kontext für Schulen der Heimerziehung und Bildungsteilhabe	
<i>Melanie Fabel-Lamla und Marlene Kowalski</i>	36
Beschulung und schulbezogene Lernförderung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – Ein Systematisierungsvorschlag	
<i>Julian von Oppen, Katrin Kantak und Ann-Marie Gursch</i>	51
Teil 2: Empirische Annäherungen	65
Sonderpädagogische Schulformen in der Kinder- und Jugendhilfe – eine explorative Annäherung zur Situation von Heimschulen	
<i>Sabrina Brinks und Gregor Hensen</i>	66
Ethnografisch entdeckt: Schulstationen für Kinder und Jugendliche in Heimerziehung	
<i>Helena Kliche und Vicki Täubig</i>	83
Wie macht Heimerziehung Schule? Formale Bildungsprozesse in stationären Einrichtungen mit integrierter Schule	
<i>Carolin Ehlke, Dorothee Kochskämper und Wolfgang Schröer</i>	98
Die Sicht von Fach- und Lehrkräften auf Schulen der Heimerziehung	
<i>Helena Kliche und Laura Linde</i>	115

Teil 3: Praxisbeispiele	127
Die Schulstation der Martinschule Rietberg <i>Sandra Dransfeld</i>	128
Schulprojekt Rankenheim in Groß-Körris <i>Antje Dreibrodts und Marten Herdrich</i>	138
Schule am Schlepperweg – von der Heimerziehung zur Schule mit Schulstation <i>Reinhild Saal</i>	147
Die Schulstation Karlshöhe <i>Kathrin Karl und Pia Buzaković</i>	154
„Wir nehmen dich so wie du bist!“ – Einblicke in die Arbeit an der Ferdinand-Rohde-Schule <i>Jana Lingemann</i>	164
Schule als sicherer Ort – die Schule am Sperlingshof <i>Jan Schweiker</i>	174
Exkludiert zur Inklusion – individuelle Förderung an der Flex-Fernschule <i>Diana Bäuerle</i>	182
Die Autor*innen	189

Schulen der Heimerziehung – Zur Einführung

Helena Kliche und Vicki Täubig

Der vorliegende Band führt in ein Themenfeld, das für uns zunächst am Rande eines Forschungsprojektes zum schulbildungsbezogenen Alltag in Hilfen zur Erziehung¹ in den Blick kam. Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass einige Kinder und Jugendliche einer untersuchten Wohngruppe die ‚Schulstation‘ der Einrichtung besuchten, während andere die Schulen im Umfeld nutzten. Ein Phänomen war im klassischen Sinne ethnografisch entdeckt worden und warf viele Fragen auf, denen nachzugehen uns lohnend und verlockend erschien. Dies begründete sich auch darin, dass wir sehr bald feststellten, dass es kaum zugängliche oder aktuelle Fachliteratur zu ‚Schulstationen‘, ‚Heimschulen‘ oder einer Beschulung im Kontext von Hilfen zur Erziehung gab. Ein Rechercheprojekt² zur systematischen Suche nach – im Ergebnis vor allem älterer – Literatur und Praxisbeispielen ‚solcher Schulen‘ schloss sich an. Im Rahmen dieses Projektes wurden zudem Expert*inneninterviews mit Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen geführt.

Dieser Band präsentiert die Ergebnisse des Rechercheprojektes, das letztlich viele Fragen unbeantwortet lässt. Jedoch motivieren die Existenz dieser Schulen und vor allem die jungen Menschen, die diese Schule besuchen, sowie frühere, teilweise nicht publizierte, Annäherungen von Kolleg*innen an das Thema, die noch lose bleibenden Enden unserer Themenstellung zu teilen und zu dokumentieren.

Die vorläufige und suchende Begrifflichkeit ‚Schulen der Heimerziehung‘ steht für uns zum einen für das Interesse an der schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen, die in Formen der Heimerziehung (außerhalb von Internaten) leben, insgesamt. Zum anderen soll mit diesem Band der Fokus auf die ‚Sonderbeschulung‘ von jungen Menschen in Schulen der Heimerziehung gerichtet werden. Deren Thematisierung im sozial- und schulpädagogischen Diskurs muss als nicht existent gelten. Schulen der Heimerziehung sind ein Paradebeispiel für

1 Das Projekt „SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung“ wurde an der Universität Siegen von 2016 bis 2019 durchgeführt und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2018; Kliche/Täubig 2019a).

2 Das Projekt „Jugendhilfeeinrichtungen mit Schule – Schule in den Hilfen zur Erziehung“ wurde von 2018 bis 2020 an der Universität Siegen durchgeführt. Laura Linde war in dem Projekt als wissenschaftliche Hilfskraft tätig und ihr danken wir im Rahmen dieses Beitrags vor allem für die Recherche von Begrifflichkeiten.

eine ‚Erziehung und Bildung im Abseits‘, die keine breite Aufmerksamkeit erfährt, da nur wenige Schüler*innen, häufig an im Abseits gelegenen Orten unter besonderen und seltenen – deshalb schwer zu erfassenden – Bedingungen von dieser betroffen sind (vgl. Schweder 2019, S. 28). Zuletzt widmete die IGfH 1984 den Heimschulen eine Fachveranstaltung beim Siebten Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag (vgl. IGfH 1984). Diese, wie auch unser Band, sollen einen Kontrapunkt setzen gegen „das jahrhundertealte Desinteresse des Staates allgemein, der Bildungsbürokratien insbesondere am schulischen Schicksal von Heimkindern“ (Blandow 1984, S. 62).

Mit der Einleitung in den Band nehmen wir erste Einordnungen des Phänomens ‚Schulen der Heimerziehung‘ vor, indem wir zunächst nach Begrifflichkeiten und historischen Erklärungen für diese suchen (1.). Darauffolgend wird der Forschungsstand zu schulischer Bildung und Heimerziehung skizziert (2.) und in Überlegungen zu Inklusion und Exklusion (3.) überführt. Abschließend werden die Beiträge des Bandes vorgestellt (4.).

1. Suche nach Begrifflichkeiten und einer Geschichte der Sonderbeschulung von jungen Menschen in Heimerziehung

Ausgehend von der Begrifflichkeit ‚Schulstation‘ in unserer ethnografischen Studie ergibt sich bereits die erste Irritation aus der unterschiedlichen Bedeutungszuweisung an diesen Begriff im Kontext Schule und Kinder- und Jugendhilfe. So stehen ‚Schulstationen‘ *auch* für ein sozialpädagogisches Angebot, eine Form von Jugend(sozial)arbeit, das in den Berliner Bezirken ab 1995 an Schulen erbracht wird (vgl. von Balluseck 2003; Abgeordnetenhaus Berlin 2019). Zugleich existieren für Schulen, die in Verbindung mit Heimerziehung bzw. für Schüler*innen, die in Heimerziehung leben, eingerichtet werden, neben dem Begriff der ‚Schulstation‘ andere Bezeichnungen. Die bekannteste dürfte die der ‚Heimschule‘ sein. Aus deren historischer Nachverfolgung ergeben sich zugleich weitere Begrifflichkeiten, aber auch eine Begründung dafür, warum Schulen der Heimerziehung bis dato überwiegend der Schulform der Sonder- bzw. Förderschulen zugehören.

Heimschulen sind mit der Geschichte der Heimerziehung aufs Engste verbunden. Bekannte Reformprojekte (sozial-)pädagogischer Klassiker*innen, die sich an junge Waisen, ‚Verwahrloste‘ und Arme richteten, integrierten in ihre Sozialprojekte schulische Bildung. Zu denken ist exemplarisch an die Franckeschen Stiftungen, Pestalozzis Stans oder das Rauhe Haus Wicherns. Für diese wie die weitere Rettungshausbewegung galt: „Erziehung ohne Schule wurde ebenso wenig gedacht. Diese Art von Erziehung wäre als pädagogischer Torso empfunden worden“ (Schmidt 1996, S. 67). Vielmehr etablierte sich im 19. Jahrhundert eine die allgemeinen Schulen entlastende Funktion der Anstaltsschulen, der auch eine größere Reichweite im Hinblick auf die erzieherischen Maßnahmen

zugeschrieben wurde (vgl. ebd., S. 102). Die Rettungshauschule „kann in diesem Sinne als Sonderschule für Verwahrloste bezeichnet werden.“ (ebd.)

In der Zeit des Nationalsozialismus gelang es trotz vorliegenden Konzepten nur bedingt, das Anstaltserziehungswesen den rasse- und volkshygienischen Interessen zu unterwerfen, sodass die überwiegend in konfessioneller Trägerschaft stehenden Heimeinrichtungen und ihre Schulen entweder geschlossen wurden oder bis Kriegsende weiter bestanden (vgl. ebd., S. 219 ff.).³ Aus den bestehenden Anstalts- und Heimschulen gingen in den Gründungsjahren der BRD bundesweit ‚Erziehungshilfeschulen‘ hervor, die um Neugründungen öffentlicher Sonderschulen für vermeintlich verhaltensgestörte Schüler*innen – unabhängig von stationärer Unterbringung – ergänzt wurden (vgl. ebd.; Willmann 2007, S. 27). Im Jahre 1960 erfolgte durch die KMK im Zuge einer Ordnung des Sonderschulwesens die Einstufung der Heimschulen als ‚Erziehungsschwierigenschulen in Heimen (oder Anstalten)‘ (vgl. Willmann 2007, S. 27). „Die Heimschulen waren allerdings ursprünglich gar keine Sonderschulen, sondern haben sich diesen Status erst nach dem Zweiten Weltkrieg erkämpft.“ (ebd.) Dieser Kampf zielte auf verbesserte Personalressourcen, da der Sonderschulstatus mit einer höheren Lehrer*innenzuweisung einherging. Bis in die 1970er Jahre hinein ist der größte Teil der Erziehungshilfeschulen Heimen angegliedert und verfügt vice versa ein Großteil der Heimeinrichtungen über eigene Schulen (vgl. Schmidt 1996, S. 226). Mit der Heimkampagne ab Ende der 1970er Jahre erfolgt eine „*bidirektionale Öffnung der Heimschulen*“ (Willmann 2007, S. 29; Hervorh. i. O.) in dem Sinne, dass nicht mehr nur Heimbewohner*innen die Heimschulen nutzten und Heimbewohner*innen auch öffentliche Schulen besuchten. Für 1981 wird angegeben, dass die Bewohner*innen von drei Viertel der Heime ausschließlich eine öffentliche Schule besuchten; den Bewohner*innen von drei Prozent der Heime ausschließlich die Heimschule zur Verfügung stand sowie die Bewohner*innen von 22 Prozent der Heime die Heim- oder die öffentliche Schule besuchten (Steinbrecher 1984, S. 58). In den 1980er Jahren löste unter der Maßgabe der Dezentralisierung und Regionalisierung die ‚Schulische Erziehungshilfe‘⁴ in mehreren Hamburger Bezirken die bisherigen Heimschulen ab. Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/91 setzte sich die Öffnung und der

3 Diese Aussage überrascht, da sich die Soziale Arbeit und Fürsorgeeinrichtungen an der Ausgrenzung und Vernichtung von Menschen durch rassehygienische Maßnahmen beteiligten (vgl. z.B. Hering/Münchmeier 2014). Gleichwohl scheinen Heime bzw. Anstalten, die sich an als ‚erziehbar‘ (im Gegensatz zu ‚erbkrank‘) eingestufte junge Menschen richteten, eine Erziehungstätigkeit fortgesetzt zu haben, wobei – im Widerspruch zu den Ergebnissen von Schmidt – den konfessionellen Trägern eine Loyalität zum nationalsozialistischen Verständnis der Jugendhilfe attestiert wird (vgl. Kuhlmann 1989).

4 Der manchmal verwendete Begriff der „außerschulischen Erziehungshilfe“ (bspw. Hechler 2011) trägt zur weiteren Verwirrung bei und meint die Hilfen zur Erziehung als Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe.

Rückbau der ursprünglichen Heimschulen fort. In einem Zeitvergleich zwischen 1992 und 2004/05 zeigte sich für die BRD ein Rückgang des Anteils der Heimschulen an den Schulen für Erziehungshilfe von 65 auf 37 Prozent, wobei dieser Anteil 2004/05 bundeslandabhängig von null bis einhundert Prozent streut (vgl. Willmann 2005, S. 446). Die Bezeichnung ‚Schule für Erziehungshilfe‘, wurde in einigen Bundesländern, zudem zeitversetzt, in den Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ o. ä. überführt.

Durch diese unvollständig bleibende⁵ historische Genese erst können Schulen der Heimerziehung und insbesondere ihre Betreuung als Förderschule als Relikt verstanden werden. Ob sie im Zuge der inklusiven Entwicklung des Schulsystems eine Renaissance erfahren, wie häufig in der Praxis berichtet wird, kann nicht geklärt werden. Schulen der Heimerziehung sind ein Randphänomen heutiger Beschulung von jungen Menschen, die in Formen der Heimerziehung leben, ohne dass deren quantitative Ausprägung bestimmt werden könnte. Abzugrenzen sind Schulen der Heimerziehung von Internaten, die neben stationären Jugendhilfeeinrichtungen auch von Jugendämtern als Leistungen nach § 34 SGB VIII belegt werden (vgl. Züchner et al. 2018, S. 424 f.). Mit der Benennung des Wohnzwecks von Internaten und Heimen kann wiederum von einer Entwicklungstendenz hin zu einer Trennung von Erziehung und schulischer Bildung ausgegangen werden: Als Wohnzweck in Internaten gilt Bildung; als Wohnzweck in Heimen Betreuung oder Therapie (vgl. Blandow 1984, S. 61; Schrödter 2019, S. 58).

Inwiefern ist also nun von ‚Schulen der Heimerziehung‘ (nicht) zu reden? Bereits die Bezeichnung ‚Heimerziehung‘ bringt ihre Schwierigkeiten mit sich – vor allem, weil wohl kaum jemand, der in Einrichtungen nach § 34 SGB VIII lebt, diese als ‚Heim‘ benennt, sondern sich bspw. in einer Wohngruppe verortet. ‚Heimerziehung‘ markiert hier die Differenzierung zu der anderen stationären Hilfe zur Erziehung, der Fremdunterbringung in einer Pflegefamilie. Ausgehend von den Schulen und ihrer Schüler*innenschaft erweist sich der Terminus Schulen ‚der‘ Heimerziehung *auch* als falsch. Durch vielfältige Trägerschaften der Schulen gehören diese organisatorisch nicht unbedingt der Heimerziehung bzw. Kinder- und Jugendhilfe an, sondern sind eigenständige Schulen oder deren Außenstellen (vgl. Steinbrecher 1984, S. 59; Brinks/Hensen und von Oppen/Kantak/Gursch in diesem Band). Entsprechend der erfolgten Öffnung von Heimschulen finden sich in den Schulen nicht unbedingt – weiterhin aber auch – nur Schüler*innen, die in Heimerziehung leben. Auch die Bezeichnung ‚Schule‘ für ‚Schulen der Heimerziehung‘ steht in einer (er-)lebensweltlichen Perspektive infrage,

5 Freilich fehlen Aussagen zu einzelnen Epochen, wie der Weimarer Republik, aber auch zur DDR. Zur jüngeren Geschichte seit 1990 konnten wir ebenso kaum Quellen finden. Eine aktualisierte Auszählung des AFET-Heimverzeichnisses, wie von Steinbrecher (1984) vorgenommen, ist bspw. nach dessen Einstellung bereits zu Beginn der 1980er Jahre nicht möglich.

da diese Schulen dem gesellschaftlich vorherrschenden Bild eines Schulgebäudes mit vielen Klassenzimmern häufig nicht entsprechen (vgl. Blandow 1984, S. 61 f.; Kliche/Täubig in diesem Band).

2. Heimerziehung und schulische Bildung

Die Thematisierung von Schulen der Heimerziehung ist Teil der Forschungsbestrebungen zu schulischer Bildung und Heimerziehung, die sich erst in den letzten Jahren verstärken (vgl. Köngeter/Mangold/Strahl 2016) und deren Erkenntnisse zugleich für Schulen der Heimerziehung Gültigkeit haben. Der Schulbesuch junger Menschen, die in Heimerziehung leben, gilt (diesen) als „Gradmesser für Normalität“ (Zeller 2012, S. 202) und kann als „ausgleichender Lebensbereich zum belastenden familiären Aufwachsen“ (Strahl 2019, S. 168) fungieren. Bildungserfolgreiche junge Menschen in Heimerziehung haben positivere Zukunftseinstellungen als diejenigen, denen Bildungserfolge fehlen (vgl. Stein 2008; Albus et al. 2010).

Allerdings konstatieren Studien, die sich dem Zusammenhang von Heimerziehung und schulischer Bildung widmen, vor allem eine Bildungsbenachteiligung junger Menschen, die in Heimerziehung leben und gelebt haben. So wird bereits in den frühen nationalen Studien ein überproportionaler Besuch niedrigerer Schulformen wie Haupt- und Sonderschulen hervorgehoben (vgl. Bieback-Diel 1983; Bürger 1990; Hansen 1994). Und auch die letztmalige Erhebung des Schulbesuchs junger Menschen in Hilfen zur Erziehung durch die Kinder- und Jugendhilfestatistik im Jahr 2005 zeichnet ein ähnliches Bild des Schulbesuchs: Während der Großteil aller Zwölf- bis 15-Jährigen Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen besuchen (72 Prozent), besuchen nur 22 Prozent dieser Altersgruppe in Heimerziehung diese Schulformen. Nahezu umgekehrt gestaltet sich die Situation hinsichtlich der Haupt- und Sonderschulen, die durch 88 Prozent der Zwölf- bis 15-Jährigen in Heimerziehung, aber nur von 27 Prozent aller Schüler*innen dieser Altersgruppe besucht werden (vgl. Pothmann 2007, S. 182). Folglich werden junge Menschen, die in Deutschland in Heimerziehung aufwachsen, als „Bildungsverlierer“ (ebd., S. 179) bezeichnet. Internationale Untersuchungen beschreiben eine ähnliche schulische Situation junger Menschen in Heimerziehung (vgl. Sebba et al. 2015; Harker et al. 2003; Jackson 1994), deren Schulzeit durch frühes Schulversagen (vgl. Jackson/Cameron 2012, S. 1110) und das Verlassen der Schule ohne Abschluss (vgl. Courtney/Dworsky 2006, S. 212) geprägt ist. Demgegenüber wird das Erreichen höherer Schul- oder Hochschulabschlüsse mit einer Mehrinvestition an Lebensjahren in Zusammenhang gebracht (vgl. Tordön et al. 2014, S. 44), wodurch Bildungserfolge oftmals erst nach Ende der Heimerziehung und damit in der Bildungslaufbahn verzögert eintreten (vgl. Mangold/Rein 2014; Strahl 2019).

Für Schulerfolg und -misserfolg entscheidend zeigt sich die Dauer und Konstanz der Heimerziehung. Während eine dauerhafte und kontinuierliche Unterbringung der jungen Menschen das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse unterstützen kann (vgl. Jackson et al. 2005, S. 13 ff.), wird eine Instabilität dieser mit geringerem Schulerfolg in Verbindung gebracht (vgl. Harker et al. 2003, S. 95). Gleichwohl ist Heimerziehung für viele junge Menschen durch Wechsel der Fremdunterbringungsformen, Rückführung in die Herkunftsfamilie oder die sogenannte Verselbstständigung von Instabilitäten geprägt. Damit verbundene Wohnortwechsel bringen vermehrt entstandardisierte schulische Übergänge mit sich (vgl. Kliche/Täubig 2019b). Entstandardisierte Übergänge sind zugleich das Ergebnis von Exklusionen aus der Schule, wie z. B. Schulverweise, Klassenwiederholungen und Schul(-form-)wechsel, die für junge Menschen in Heimerziehung verstärkt beobachtet werden (vgl. Höjer/Johansson 2013; Kliche/Täubig 2019a, S. 44), wie auch Stigmatisierungen durch Peers und Lehrkräfte in der Schule (vgl. Zeller 2012, S. 202). Schulen der Heimerziehung, die unter anderem auf eine vermeintliche ‚Unbeschulbarkeit‘ der Heranwachsenden an Regelschulen zurückgeführt werden (vgl. Kliche/Linde in diesem Band), erhöhen diese Dynamiken.

Ausgehend von den Befunden der Care-Leaver-Forschung, dass stationäre Erziehungshilfen den Bildungserfolg junger Menschen unterstützen können (vgl. Strahl 2019; Köngeter/Mangold/Strahl 2016), fokussieren neuere Studien die alltägliche Begleitung des Schulbesuchs in laufenden stationären Hilfen. Dabei werden auch bildungsungleichheits(-re-)produzierenden Strukturen innerhalb der Heimerziehung mitgedacht (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2018). Exemplarisch zeigt sich an den Hausaufgaben – als wohl alltäglichste Form, Schulbesuch im häuslichen Kontext zu unterstützen, – das Ansinnen ein besseres Passungsverhältnis zu den Anforderungen der Schule durch die Heimerziehung zu erreichen (vgl. Kliche 2021). So findet sich im Feld der Heimerziehung einerseits eine hohe Bildungsaspiration als eine Orientierung an höheren Schulformen und Schulabschlüssen (vgl. ebd.; auch Ehlke/Kochskämper/Schröer in diesem Band). Andererseits erschweren zu geringe materielle Ausstattung und Personalressourcen sowie das teilweise fehlende Wissen der Fachkräfte, z. B. zu schulischen Übergängen, als eine „Kultur des Mangels“ eine Unterstützung des Bildungserfolgs der jungen Menschen (vgl. Kliche/Täubig 2019a).

3. Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion

Mit den beiden vorangehenden Unterkapiteln werden Schulen der Heimerziehung zum einen als eine ‚Sonderbeschulung‘ in der als niedrig geltenden Schulform der Förderschule skizziert. Zum anderen wird herausgestellt, dass junge Menschen, die in Heimerziehung leben, in ihrer schulischen Bildung benachteiligt

werden. Sonderbeschulung und Bildungsbenachteiligung stehen, gerade in ihrer gegenseitigen Bedingtheit, für Exklusion – Exklusion aus dem Regelschulsystem und aus dem Erleben von Bildungserfolg einschließlich der sich daraus ableitenden individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten.

Die seit 2000 (wieder) geführte Debatte um eine soziale Ungleichheit der Bildungschancen weist auf Exklusionen junger Menschen hin, die abhängig von der sogenannten sozialen Herkunft durch strukturelle Mechanismen des Bildungssystems erzeugt werden. Mit dem Phänomen der ‚Schulen der Heimerziehung‘ werden Mechanismen der Exklusion sichtbar, die für die Schule und Kinder- und Jugendhilfe ähnlich beschrieben werden können: Mit Schulen der Heimerziehung wird eine Schulform geschaffen, die das Schulsystem – fernab öffentlicher Wahrnehmung und Diskursen – unterschichtet. Das in Deutschland bestehende Schulsystem mit seinen verschiedenen Schulformen bedeutet bereits eine strukturelle Förderung sozialer Bildungsungleichheit (vgl. Becker/Lauterbach 2010, S. 17) und ermöglicht das „Entsorgen“ von nicht erwartungskonformen Schüler*innen in niedrigere Schulformen oder Klassenstufen (vgl. Fend 2004). Diese „Entsorgungsmentalität der Schule“ (ebd., S. 23), die Schüler*innen, die in Heimerziehung leben, durch Schulverweise und Schulwechsel in besonderem Maße trifft, ist als struktureller Mechanismus ebenso für die Hilfen zur Erziehung hinterlegt. Dieser findet in den Hilfen zur Erziehung sein Pendant im „Verlegen und Abschieben“ (Freigang 1986) oder dem „Lösungsmechanismus des ‚Durchreichens‘ eines Kindes oder Jugendlichen“ (Baumann 2020, S. 48). Die Ausdifferenzierung von Schulformen oder eben Hilfen zur Erziehung befördert strukturell ein Weiterverweisen von jungen Menschen, wenn sie als nicht mehr beschulbar, haltbar oder tragbar gelten. Die zur Verfügung stehenden Maßnahmen ermöglichen diese ‚Entsorgungspraxis‘ und „[m]it der Logik der Spezialisierung kann die Schuldfrage am Scheitern vermieden werden.“ (Freigang 2020, S. 263) Die Frage nach der Sinnhaftigkeit von ‚Spezialsettings‘, die derzeit im Zusammenhang mit sogenannten Systemsprenger*innen diskutiert wird (vgl. Schwabe/Stallman/Vust 2021, S. 29; auch Baumann 2020, S. 186), stellt sich somit gleichermaßen für Hilfen zur Erziehung und Schule. Für Schulen der Heimerziehung als Spezialsetting von Schule *und* Kinder- und Jugendhilfe ergibt sich die Frage nach ihrer Sinnhaftigkeit vor allem mit Blick auf die miteinander stark verknüpften Erziehungshilfekarrieren und Schullaufbahnen.

Schulen der Heimerziehung sind aber auch als Inklusionsangebot zu betrachten, das eine erfolgte Exklusion aus dem Regelschulsystem zunächst kompensieren und möglichst durch Reintegration überwinden soll. Sie reihen sich ein in die in der Geschichte der Pädagogik häufigen Maßnahmen, die für erfolgte Exklusionen aus einer Schul- oder Hilfeform Inklusionsangebote hervorbringen und damit zugleich die Exklusion stabilisieren (vgl. Gängler/Schweder 2019, S. 16). Einmal mehr stehen Schulen der Heimerziehung *zwischen* Exklusion und Inklusion in Anbetracht der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im

Jahr 2009. Diese eröffnet umfängliche Reformen hin zu inklusiv(er)en Systemen des Aufwachsens, wobei die Kinder- und Jugendhilfe mit der Gesetzesreform des SGB VIII erst im Jahr 2021 den Reformen des Schulsystems hinterherhinkt. Die Thematisierung von ‚Schulen der Heimerziehung‘ in diesem Band kann somit einen Grundstein legen, an diesem Phänomen die inklusive Öffnung von Kinder- und Jugendhilfe wie auch die schulische Inklusion zu beobachten und in der Umsetzung zu prüfen.

4. Zu den Beiträgen

Der Band gliedert sich in drei Teile. Nach den rahmenden Zugängen (Teil 1) werden die häufig am Rande anderer Forschungsinteressen gesammelten und oft nicht publizierten Forschungsergebnisse zu ‚Schulen der Heimerziehung‘ als empirische Annäherungen gebündelt (Teil 2). Eine Sammlung von ausgewählten Praxisbeispielen (Teil 3) dient dazu, einen Einblick in die Diversität existierender ‚Schulen der Heimerziehung‘ zu geben, um bisher begrenztem Überblickswissen und dem geringen Praxisaustausch zu begegnen.

Im ersten der rahmenden Beiträge in Teil 1 nimmt *Pia Rother* die zunehmende Entgrenzung von Schule und institutionalisierter Zeit zum Anlass, die Bedeutung von Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen zu beleuchten. Ausgehend von den aktuellen Entwicklungen innerhalb des Schulsystems, wie dem Ausbau der Ganztagschule, stellt die Autorin „die Schule als wichtigen Freizeitraum im Leben von Kindern und Jugendlichen“ heraus. Daran anknüpfend geht sie, unter Rückbezug auf Studien aus Deutschland, Luxemburg, Finnland und der Schweiz, der Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Schule nach und markiert hier insbesondere die Peer-Kontakte und gemeinsame Aktivitäten als bedeutsam.

Darauf folgt der schulpädagogisch ausgerichtete Beitrag von *Melanie Fabel-Lamla und Marlene Kowalski*, die die Entwicklungen des deutschen Schulsystems entlang der Zweigliedrigkeit ab den 1990er Jahren als Kontext für Schulen der Heimerziehung und Bildungsteilhabe rahmen. Aus Sicht einer intersektionalen Inklusionsforschung nähern sich die Autorinnen der schulischen Inklusion bzw. Exklusion durch Schulen der Heimerziehung an. In den Fokus geraten dabei insbesondere die Exklusionsmechanismen der Schulen der Heimerziehung, die zum einen die Exklusionsbestrebungen des Regelschulsystems bekräftigen und erweitern; zum anderen mit der auf dem Herkunftskontext ‚Jugendhilfe‘ basierenden Homogenität der Schüler*innen einhergehen.

Den Abschluss des ersten Teils des Bandes bildet der Beitrag von *Julian von Oppen, Katrin Kantak und Ann-Marie Gursch* zur Beschulung und schulbezogenen Lernförderung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In diesem werden unterschiedliche Arten der Beschulung und Formen der

Kooperation von öffentlicher Schule und Jugendhilfe vorgestellt, die resümierend hinsichtlich inhärenter Inklusions- und Exklusionsmechanismen diskutiert werden.

Eine erste empirische Annäherung an Schulen der Heimerziehung erfolgt in Teil 2 durch *Sabrina Brinks und Gregor Hensen*, die – ausgehend von der begrifflichen Unschärfe der ‚Heimschulen‘ – die Einführung und vermehrte Diagnostik des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung in Zusammenhang mit der Schaffung von Schulen der Heimerziehung bringen. Als „Hybrideinrichtungen“ zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule beschreiben die Autor*innen Schulen der Heimerziehung und gehen zum einen – basierend auf Expert*inneninterviews mit Schulleiter*innen – der Frage nach der „professionellen Verortung“ dieser nach. Zum anderen werden die Inklusionsbestrebungen des Schulsystems und die Herausforderungen, die diese Entwicklung für Schulleitungen an Schulen der Heimerziehung bereithält, diskutiert.

Die in einem ethnografisch angelegten Forschungsprojektes entdeckte ‚Schulstation‘ einer Heimeinrichtung, steht im Zentrum des darauffolgenden Beitrags von *Helena Kliche und Vicki Täubig*. In diesem wird zuerst der Alltag in der ‚Schulstation‘ nachvollzogen. Neben der räumlichen Strukturierung des Klassenraums, die als different zu der in Regelschulen beschrieben werden kann, wird das Stimmungsbarometer als begleitendes Element eines Schultags hervorgehoben und die Veränderungen, die die Rückführung einzelner Schüler*innen in die Regelschulen für die an der ‚Schulstation‘ verbleibenden Schüler*innen bedeutet, thematisiert. Die im Unterschied zu Regelschulen abweichende Beschulung in der ‚Schulstation‘ wird abschließend erneut aufgegriffen, indem der Sichtweise der Wohngruppenfachkräfte auf die ‚Schulstation‘ nachgegangen wird.

Ausgehend von einem deutsch-kanadischen Forschungsprojekt zur formalen Bildung in stationären Erziehungshilfen geben *Carolin Ehlke, Dorothee Kochskämper und Wolfgang Schröer* Einblicke in eine Schule der Heimerziehung der evangelischen Jugendhilfe Geltow. Unter Bezugnahme auf Interviews mit Heranwachsenden und ethnografische Beobachtungen stellen die Autor*innen eine Orientierung an den Schulabschlüssen in den höheren Klassen- und Altersstufen als prägendes Element der Gestaltung des Schulalltags heraus, die um den Erwerb alltäglichen Wissens und alltagspraktischer Fähigkeiten ergänzt wird. Über den Lernort Schule hinausgehend widmen sich die Autor*innen auch dem Lernort Wohngruppe und zeigen hier – neben Schnittstellen von Schule und Wohngruppe – auch eine Unterstützung der schulischen Abschlussorientierung in der Heimerziehung auf.

Die Sicht von Fach- und Lehrkräften auf Schulen der Heimerziehung wird durch *Helena Kliche und Laura Linde* fokussiert. Anhand von Expert*inneninterviews werden das Erleben einer exkludierten Schüler*innenschaft nachgezeichnet

und die Herausforderungen, die Fach- und Lehrkräfte bei der Reintegration der ‚Heimschüler*innen‘ in Regelschulen sehen, herausgestellt. Zwar wächst der überwiegende Teil der Schüler*innen an Schulen der Heimerziehung in Wohngruppen auf, gleichwohl sind die Eltern als Personensorgeberechtigte meist weiterhin in schulische Entscheidungen eingebunden. Aus diesem Grund widmen sich die Autorinnen auch der Frage nach der Elternarbeit an Schulen der Heimerziehung und der Perspektive der dortigen Fach- und Lehrkräfte auf ebendiese.

Nach den empirischen Annäherungen an Schulen der Heimerziehung folgen im Teil 3 des Bandes in sechs Beiträgen Praxisbeispiele von Schulen der Heimerziehung in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. *Pia Buzaković, Sandra Dransfeld, Antje Dreibrodt, Marten Herdrich, Kathrin Karl, Jana Lingemann, Reinhild Saal und Jan Schweiker* geben nicht als Außenstehende, sondern als Schulleiter*innen, Lehrkräfte und Fachkräfte und somit als unmittelbar Involvierte Einblick in ihre Schulen. Dabei zeichnen sie die Vielfältigkeit von Schulen der Heimerziehung nach. Erweiternd dazu stellt *Diana Bäuerle* die Flex-Fernschule, ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz vor, das eine Fernbeschulung junger Menschen, die an Regelschulen als nicht beschulbar gelten, ermöglicht. Für eine bessere Vergleichsmöglichkeit folgen die Beiträge dieses Teils einer vergebenen einheitlichen Systematik. Dabei verläuft die Porträtierung entlang der jeweiligen Entwicklung der Schule, ihrer Zielgruppe und Ziele sowie der Personalzusammensetzung. Aufbauend auf die Umsetzung der Beschulung schließt darüber hinaus die Frage der Kooperation mit weiteren Institutionen, wie z. B. Förderschulen, aber auch die Frage nach der Elternarbeit an. Die Beiträge enden jeweils mit einem Ausblick auf weiteren Entwicklungsbedarf und eigenen Bilanzierungen.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2019): Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Paul Fresdorf (FDP) vom 05. Juni 2019 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 05. Juni 2019) zum Thema: Schulstationen in Berlin (Anzahl, Ausstattung & Finanzierung) und Antwort vom 26. Juni 2019 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 27. Juni 2019). Drucksache 18/19827. Berlin.
- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klingler, Birte/Messmer, Heinz/Micheel, Heinz-Günter/Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas (2010): Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII“. Münster: Waxmann.
- Baumann, Menno (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren GmbH.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–53.

- Bieback-Diel, Liselotte (1983): Die berufliche und soziale Situation heimentlassener Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Bieback-Diel, L./Lauer, H./Schlegel-Brocke, R. (Hrsg.): Heimerziehung – und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, S. 56–206.
- Blandow, Jürgen (1984): Grundfragen zur Heimbeschulung. In: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung: Materialien zur Heimerziehung. Sonderheft: Heimschulen. Heft 5/6, S. 61–66.
- Bürger, Ulrich (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmemechanen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Courtney, Mark E./Dworsky, Amy (2006): Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. In: Child and Family Social Work 11, H. 3, S. 209–219.
- Fend, Helmut (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In: Schümer, Gundel (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–38.
- Freigang, Werner (1986): Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim und München: Juventa.
- Freigang, Werner (2020): Scheitern in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen 26, H. 5, S. 260–264.
- Gängler, Hans/Schweder, Marcel (2019): Neuigkeiten aus der „pädagogisches Provinz“? Ein nachdenklicher Prolog. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–18.
- Hansen, Gerd (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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.
- Harker, Rachael M./Dobel-Ober, David/Lawrence, Julie/Berridge, David/Sinclair, Ruth (2003): Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. In: Child and Family Social Work 8, H. 2, S. 89–100.
- Hechler, Oliver (2011): Hilfen zur Erziehung: Einführung in die außerschulische Erziehungshilfe. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2014): Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Höjer, Ingrid/Johansson, Helena (2013): School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. In: European Journal of Social Work 16, H. 1, S. 22–36.
- IGfH (Internationale Gesellschaft für Heimerziehung) (1984): Materialien zur Heimerziehung. Sonderheft: Heimschulen. Heft 5/6.
- Jackson, Sonia (1994): Educating children in residential and foster care. In: Oxford Review of Education 20, H. 3, S. 267–279.
- Jackson, Sonia/Ajayi, Sarah/Quigley, Margaret (2005): Going to university from care: Final report By Degrees projekt. London: Institute of Education.
- Jackson, Sonia/Cameron, Claire (2012): Leaving care: Looking ahead and aiming higher. In: Children and Youth Services Review 34, H. 6, S. 1107–1114.
- 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 (2019a): SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung. Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66364-7> (Abfrage: 11.03.2022).
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019b): Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 11., H. 1, S. 47–63.
- Kuhlmann, Carola (1989): Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933–1945. Weinheim und München: Juventa.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2014): Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein? *Forum Erziehungshilfen* 20, H. 3, S. 141–146.
- Pothmann, Jens (2007): Bildungsverlierer. Eine Herausforderung für die Heimerziehung. In: *Forum Erziehungshilfen* 13, H. 3, S. 179–188.
- Schmidt, Wayne (1996): Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schröder, Mark (2019): Internate als bessere Heime? Konzeptionell von ihnen lernen. In: *sozialmagazin* 44, H. 1–2, S. 54–59.
- Schwabe, Mathias/Stallman, Martina/Vust, David (2021): Freiraum mit Risiko. Niedrigschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schweder, Marcel (2019): Bildung und Erziehung im Abseits. Unterscheidungen und Bezeichnungen. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 19–30.
- Sebba, Judy/Berridge, David/Luke, Nikki/Fletcher, John/Bell, Karen/Strand, Steve/Thomas, Sally/Sinclair, Ian/O'Higgins, Aoife (2015): *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. Bristol: Rees Centre.
- Stein, Mike (2008): Resilience and Young People Leaving Care. In: *Child Care in Practice* 14, H. 1, S. 35–44.
- Steinbrecher, Wilhelm (1984): Daten zur Heimschulsituation. In: *Internationale Gesellschaft für Heimerziehung: Materialien zur Heimerziehung. Sonderheft: Heimschulen*. Heft 5/6, S. 58–61.
- Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tordön, Rikard/Vinnerljung, Bo/Axelsson, Ulla (2014): No Access Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study. In: *Adoption and Fostering* 38, H. 1, S. 37–48.
- von Balluseck, Hilde (2003): Schulstationen in Berlin. In: *Soziale Arbeit* 56, H. 7, S. 256–263.
- Willmann, Marc (2007). Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael (Hrsg.): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–70.
- Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Züchner, Ivo/Peyerl, Katrin/Siegfried, Lisa- Marie (2018): Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, H. 4, S. 417–440.

Teil 1: Rahmende Zugänge

Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen – Zur Entgrenzung von Schule und zunehmend institutionalisierter Zeit

Pia Rother

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen ist Schule eine Organisation, in der sie viel Zeit verbringen und verschiedene Erfahrungen machen. Eher formale Aspekte der Ausgestaltung der Schulpflicht bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich Kinder und Jugendliche in der Organisation Schule verorten können. Dazu zählen z. B. Unterricht in einem bestimmten Zeitfenster am Tag, der inhaltliche Lehrplan eines Schuljahres, der Klassenverband und die Räume. Schüler*innen verbringen zunehmend mehr Zeit in und mit Schule und machen darin außerdem vielseitige Erfahrungen jenseits des Fachunterrichts, um den es in diesem Beitrag jedoch nicht gehen soll. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen Strategien der Bewältigung des Unterrichts bzw. zur Erfüllung des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) lernen und dies übertragen werden kann auf das Erleben der (zunehmend) institutionalisierten Zeit in Schule.

In diesem Beitrag soll Schule als sich andauernd wandelnde Organisation aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Bedeutung in ihrem Leben dargestellt werden. Allgemein steigt die zeitliche und räumliche Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Ort Schule und wirft die Frage auf, wie Kinder und Jugendliche diese erleben. Um zu beleuchten, welche Rolle Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen spielt, werden zunächst die (1) Rahmenbedingungen von Schule, wie die Schulpflicht und die rechtlichen Vorgaben des Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Funktionen aufgegriffen. Außerdem wird mit der (2) Entgrenzung von Schule und einem Blick auf die zunehmende Institutionalisierung von Kindheiten und Jugendlichen angeschlossen. Nachfolgend geht es um die (3) Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf die am Ort Schule verbrachte Zeit und darum, wie sie diese institutionalisierte Zeit erleben. Im letzten Abschnitt (4) wird diskutiert, inwiefern diese für das Erleben von Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen bedeutsam ist.

1. Rahmenbedingungen von Schule

In Deutschland gilt eine Schulpflicht, die – in der Regel ab einem Alter von sechs Jahren – für alle Kinder und Jugendlichen mindestens neun Jahre umfasst.

Schulabstinenz ist mit rechtlichen Konsequenzen für die Kinder bzw. Jugendlichen¹ und Sorgeberechtigten verknüpft. Allerdings gibt es Ausnahmen, die etwa im Kontext von (Flucht-)Migration oder Entwicklungsverzögerungen (körperliche und geistige Versehrtheit) gelten. Beispiele hierfür können eine Zurückstellung bei Schulbeginn oder eine krankheitsbezogene Abwesenheit sein. Die Schulpflicht kann in solchen Fällen (zeitweise) ausgesetzt werden. Abgesehen davon ist jedoch der Schulbesuch obligatorisch und erfüllt diverse gesellschaftliche und zugleich individuelle Funktionen.

Mit der Ausrichtung auf die Vergesellschaftung der Schüler*innen gehen *Erziehungs- und Bildungsziele* (KMK 1973) einher, welche entsprechend des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags nach Art. 7 GG für alle Schulen verbindlich sind. Die Organisation Schule wird dabei von unterschiedlichen Zielinteressen mit Blick auf Kinder und Jugendliche geleitet. Es lassen sich entsprechend aus einer strukturfunktionalistisch-systemtheoretischen Perspektive gesellschaftliche Funktionen von Schule unterscheiden, die das Erleben aus der Perspektive der Heranwachsenden von Schule aufgrund der Zielgerichtetheit der jeweiligen Funktionen prägen (vgl. Fend 2009, S. 49 f.; Parsons 1968; Coelen/Gu-sinde/Rother 2018, S. 480).

Zielt die *Qualifikationsfunktion* auf die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendige Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen (vgl. Fend 2009, S. 49), übernimmt die Schule mittels *Selektions- und Allokationsfunktion*, die auf Noten und Bildungsabschlüssen basieren, eine gesellschaftliche Zuordnung der Heranwachsenden. Das Schulsystem (re-)produziert dabei zugleich die vorherrschende Sozialstruktur, die stark von verschiedenen Ungleichheitsdimensionen, wie z. B. der sozialen Lage des Elternhauses, beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 50).

Die *Integrations- und Legitimationsfunktion* verweist auf soziale Normen und Werte sowie Weltanschauungen, die an den gesellschaftlichen Verhältnissen orientiert und den Kindern und Jugendlichen in der Schule vermittelt werden (sollen). Indem die Schule die Schüler*innen sozial differenziert, befördert sie die Integration in das Gesellschaftssystem, das auf Arbeitsteilung, sozialer Differenzierung und – damit verbunden – sozialer Ungleichheit basiert (vgl. Becker/Hadjar 2017).

Die Reproduktion kultureller Sinnsysteme – wie Sprache, Schrift und Schriftzeichen sowie damit verbundene gesellschaftliche Werte und Normen, wie Vernunft oder Verantwortlichkeit – werden in der Kulturtradierung bzw. *Enkulturationsfunktion* vermittelt. Insbesondere im historischen und internationalen

1 Ab einem Alter von 14 Jahren kann Schulabstinenz bzw. -verweigerung mit einem Bußgeld belegt und mit Freiheitsstrafe sanktioniert werden (vgl. z. B. § 181 HSchG (Hessisches Schulgesetz)).

Kulturvergleich werden autochthone Praxen und Traditionen des jeweiligen Schulsystems sichtbar (vgl. Fend 2009, S. 49).

Neben den vier von Fend aufgelisteten Funktionen wird am Beispiel des Ganztagschulausbaus und den Diskursen darüber zusätzlich die *kustodiale Funktion* relevant (vgl. Coelen/Gusinde/Rother 2018, S. 480; s.a. zu den politischen Motiven Rother/Coelen/Dollinger 2021, S. 6). Diese Betreuungsfunktion reagiert auf den zunehmenden Bedarf, insbesondere von Sorgeberechtigten von Grundschulkindern, über die reguläre Unterrichtszeit hinaus. Diesem wird unter anderem über die Institutionalisierung von Betreuungsaufgaben in ganztagsschulischen Angeboten begegnet und mündet ab 2026 in den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG).

Diese organisationalen Ziele und Funktionen von Schule beeinflussen – auch in ihrem andauernden Wandel – das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, und das nicht nur durch ihre pädagogischen Intentionen. Denn ab dem Moment des Schuleintritts der etwa sechsjährigen Kinder verliert die in der Zeit vor dem Schulbesuch eher gegenwartsorientierte Lebenswelt im Hier und Jetzt an Bedeutung und eine Zukunftsorientierung tritt stärker in den Vordergrund. Diese markiert im Alltag ein Spannungsfeld zwischen Eigenständigkeit und Lerngeschwindigkeitsnormen, das von den Kindern individuell-emotional und sozial bewältigt werden muss (vgl. Böhnisch 1992, S. 131). Parsons (1968) bezeichnet entsprechend die Schulklasse auch als „Sozialisationsinstanz [...], durch die einzelne Persönlichkeiten ausgebildet werden, um der Erfüllung von Erwachsenenrollen motivationsmäßig und technisch gewachsen zu sein“ (ebd., S. 162). Schule und die dortigen Prozesse stellen folglich einen zentralen Ort der Sozialisation in die (künftige) gesellschaftliche Teilhabe und Übernahme von Erwachsenenrollen dar und sichern bei ‚gelingendem‘ (Bildungs-)Verlauf die gesellschaftliche Integration. Diese Zukunftsgerichtetheit auf Kinder (und Jugendliche) als ‚Werdende‘ (Qvortrup 2004) wirft aber zugleich Fragen zum aktuellen ‚Sein‘ auf und wie sie dies erleben. Bevor sich einer an Kindern und Jugendlichen orientierten Perspektive auf Schule zugewandt wird, skizziere ich den aktuellen (2) Wandel und die Entgrenzung von Schule sowie dessen Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

2. Wandel und Entgrenzung von Schule – Institutionalisierung von Kindheiten und Jugendlichen

Prozesse des Wandels und der ‚Entgrenzung‘ von Schule haben – neben den genannten Rahmenbedingungen von Schule – ebenfalls Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, das sozial strukturiert ist und sich historisch entwickelt hat (vgl. auch Kelle 2005). Diese Prozesse lassen sich als Institutionalisierung von Kindheiten und Jugendlichen beschreiben und unterscheide ich

hinsichtlich einer *zeitlichen*, einer *konzeptionell-institutionellen* und einer *individualisierenden Dimension*.

Mit Blick auf die *zeitliche Dimension* erweitert sich durch eine zunehmende Normalisierung der Ganztagschuleteilnahme bzw. der verstärkten Eingebundenheit in institutionelle außerunterrichtliche Angebote bis zum Nachmittag die Dauer der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen in der Schule bzw. anderen Einrichtungen. Je nach Schultyp und Ganztags-Setting besuchen insbesondere Kinder demnach am Nachmittag z. B. offene Ganztagsangebote², Horte, erweiterte Betreuungs- und Bildungs-Settings o. ä., die ebenfalls in Schulen angesiedelt sein können. Diese institutionelle Eingebundenheit von Kindern und Jugendlichen trifft auch auf einen wachsenden Anteil insbesondere von Grundschüler*innen zu, da ab 2026 ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung eingeführt wird (vgl. Graßhoff/Sauerwein 2021) und die Teilnahmequoten weiter steigen werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 121 f.).

In *konzeptionell-institutioneller Hinsicht* werden die Bildungs-Settings in Schulen erweitert und umfassen nicht nur Unterricht, sondern auch (Ganztags-)Angebote mit einem stärkeren Lebensweltbezug sowie einem über formale Bildungsprozesse hinausgehenden Verständnis von Bildung (vgl. Maschke/Stecher 2016, S. 5). Auch findet eine Entgrenzung zwischen Familie und Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe statt, indem vermeintlich eindeutige Zuständigkeiten insbesondere zwischen Schule und Familien aufweichen (vgl. Fölling-Albers 2000; Buchna et al. 2015). Ebenso wird die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend wichtiger (vgl. Mühlmann/Pothmann 2017; Pluto et al. 2020a, S. 317) und führt zu einer Auseinandersetzung mit sowie einer Aushandlung und Entgrenzung von pädagogischen Konzepten des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Beispielsweise werden die Übergänge von Kindertageseinrichtungen in die Schule gemeinsam gestaltet, Ganztagsangebote zu einem großen Teil über Träger der Kinder- und Jugendhilfe organisiert, Schulsozialarbeit selbstverständlicher Teil der Schule und Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und Verbänden verstärkt (vgl. Seckinger et al. 2016; Pluto et al. 2020a und 2020b).

Zugleich lässt sich aber auch eine *individualisierende Dimension* herausstellen, indem zunehmend individuelle Interessen und Orientierungen der Schüler*innen potenziell Berücksichtigung finden können. Dies zeigt sich daran, dass der Partizipation von Kindern und Jugendlichen – zumindest programmatisch – ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, eher außerschulische Themen ebenso zu Bildungsgegenständen werden und Ganztagsangebote nach Interessen gewählt werden können (vgl. auch Kolbe et al. 2009b, S. 154). Für Kinder und Jugendliche

2 Die aktuellen Anteile von Ganztagschüler*innen sind an: Grundschulen 47,2%; Hauptschulen 39,1%; Realschulen 23,4%; Gymnasien 37,2%; Integrierte Gesamtschulen 79,0% (vgl. KMK 2021, S. 13 und 36* ff.).

verändern sich aber auch die Schüler*innen- und Lehrkräfte rollen und Schule öffnete sich für lebensweltliche Themen. So werden lebenslauf- und familienrelevante Bereiche in die Schul- und Unterrichtsgestaltung einbezogen und es setzen sich neue kindorientierte Lernformen durch (vgl. Mierendorff/Olk 2010, S. 139). Dies geht mit einer Aufwertung der Schüler*innenrolle einher, nämlich mehr zu sein als ein Objekt schulisch funktionaler Ordnung und pädagogischer Instruktion (vgl. bereits Zinnecker 2001, S. 201). Die zunehmende Informalisierung schulischer Ordnung und die steigende soziale Bedeutung der Gleichaltrigen im Schulalltag wird dementsprechend auch als peer-kulturelle Öffnung bezeichnet (vgl. Maschke/Stecker 2010, S. 11).

Diese Veränderungen hinsichtlich der drei Dimensionen verweisen letztlich auf eine „Weiterentwicklung der Schule als Lebensraum“ (Fölling-Albers 2000, S. 128), die bereits seit längerem in der neuen Kindheitsforschung, aber auch der Ganztagsschulforschung (Kolbe et al. 2009a) diskutiert wird. Bereits 2008 stellte Zinnecker (2008, S. 532) die Schule als wichtigen Freizeitraum im Leben von Kindern und Jugendlichen heraus, der historisch betrachtet auch mit dem Verlust von Freiräumen im Wohnumfeld einherging. Strandell (2013) spitzt dies dahingehend kritisch zu, dass durch die zunehmende Institutionalisierung von Kindheiten und Jugendlichen das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zunehmend geschützt, kontrolliert, organisiert und damit auch normiert wird.

Diese gesellschaftlichen Veränderungen sind jedoch für Kinder und Jugendliche in ihrem individuellen Aufwachsen eher weniger zentral, da der Vergleich bspw. zu früheren Bedingungen des Aufwachsens vielmehr indirekt (z. B. durch Eltern) präsent ist. Wie jedoch Kinder und Jugendliche auf Schule blicken, verdeutlichen im folgenden Abschnitt ausgewählte aktuelle Studien zur (3) Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Schule.

3. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf Schule

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen spielen eher weniger Strukturen, sondern vielmehr der Umgang mit diesen bzw. den Rahmenbedingungen und der Entgrenzung von Schule eine Rolle und wie die Rolle als Schüler*in ausgefüllt werden kann. So eignen sich Kinder und Jugendliche im Verlauf ihres Schulbesuchs Strategien der Bewältigung des Unterrichts oder des Umgangs mit institutionalisierter Zeit an. Dies kann als „heimlicher Lehrplan“ (Jackson 1975) zusammengefasst werden und bezieht sich auf die inoffizielle und unbeabsichtigte Vermittlung von Werten und Normen sowie auf Strategien von Schüler*innen, den „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006; bereits Zinnecker 1975) erfüllen zu können.

Um die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf Schule näher zu betrachten, beziehe ich mich im Folgenden hauptsächlich auf aktuelle

Veröffentlichungen zu Untersuchungen über Schule bzw. institutionalisierte Zeit und Entgrenzungsprozesse, die sich gut an Prozessen des Wandels wie dem Ausbau von Ganztagsschulangeboten aufzeigen lassen. Die Untersuchungen rücken unterschiedliche Aspekte in verschiedenen Staaten ins Zentrum: Kinderkonzepte der idealen Schule von Grundschüler*innen in Luxemburg (vgl. Loureiro et al. 2020), Vorstellungen zu außerunterrichtlicher Erholung und Freizeit in Schule von sieben- bis zwölfjährigen Grundschüler*innen in Finnland (vgl. Lehto/Eskelinen 2020), den kindlichen Relevanzen für ‚gute‘ Ganztagsschule von Grundschüler*innen in Deutschland (vgl. Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021), Aspekte erweiterter Freizeit aus der Perspektive von Neun- bis Zehnjährigen in Tagesschulen in der Schweiz (vgl. Chiapparini et al. 2020), Bewegungsaktivitäten von Grundschüler*innen in Deutschland (vgl. Gumz 2020) und Aspekte von Freiraum 13- bis 17-jähriger Schüler*innen in Internatsschulen (vgl. Peyerl/Züchner 2020). Auch wird das Verhältnis zwischen Schule und Familie aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter (vgl. Betz et al. 2019) beleuchtet sowie ebenso Verhalten, sich dem „Schulischen“ zu entziehen, was am Beispiel des Schulabsentismus gezeigt wird (vgl. Seeliger 2016; Stamm/Ruckdäschel/Tempeler 2009).

Als „child’s place of work“ bezeichnen Loureiro et al. (2020, S. 1407) die Schule und greifen dabei auf Metaphern der Arbeitswelt der Erwachsenen zurück. Demgemäß beinhaltet der ‚Job am Arbeitsplatz Schule‘ auch ein Erholungsbedürfnis, so die Luxemburger Grundschulstudie auf Basis der Interpretation von Kinderzeichnungen (vgl. Loureiro et al. 2020, S. 1407). Für Schüler*innen stellt Schule aber nicht nur eine Arbeits- und Lernumgebung bereit, sondern ist auch ein Raum für Geselligkeit, Spiel und Entspannung. Dies spiegelt sich auch im Verständnis von Erholung der Schüler*innen wider, da sich die ‚recreation‘ der Schüler*innen deutlich von der von Erwachsenen unterscheidet: Kindern geht es in ihren Pausen weitgehend um Aktivitäten, während Erwachsene Arbeitspausen anders rahmen würden. Seitens der Schüler*innen wird deshalb ein kinderfreundlicheres Umfeld hinsichtlich der Gestaltung der Räume (Gebäude, Schulgelände, Klassenräume) gefordert und auch das körperliche Wohlbefinden betont (vgl. ebd., S. 1406). Aber auch das soziale Wohlbefinden der Schüler*innen ist für sie wichtig, insbesondere hinsichtlich Zuwendung und Räumen für gemeinsame Spiel- und Lernerfahrungen. Dennoch herrscht eine weitgehende Zufriedenheit der Schüler*innen mit der räumlichen Schulumgebung (vgl. ebd., S. 1406) (abgesehen davon, dass die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zu kurz sind) – so eine Schlussfolgerung dieser Studie – bzw. wird die räumliche Schulumgebung nicht hinterfragt. Dieses widersprüchliche Ergebnis verweist darauf, so die Autor*innen, dass die Schule und die Art und Weise, wie sie aufgebaut und organisiert ist, am Ende der Primarstufe weitestgehend von den Schüler*innen verinnerlicht wurde (ebd.). Schulisches sei also nicht verhandelbar und es lässt sich ferner als eine Lehrlingsposition beschreiben: „children have

incorporated their subordinate role in society, which puts them in the position of an apprentice” (ebd.).

Viele Kinder schlagen auch nur kleine Veränderungen mit Blick z. B. auf Räume vor, wie mehr Platz für Freizeitaktivitäten, um ihre Schule zu ihrer Traum-schule zu machen. Dies konnte anhand der Analysen der Kinderzeichnungen ihrer idealen Schule gezeigt werden (vgl. ebd.). Allerdings enthielt auch fast jede fünfte Zeichnung weniger realistische (fantasiebezogene) Elemente (z. B. Schulgebäude, die sich auf einer Wolke oder im Weltraum befinden o. ä.). Ergebnisse der gleichen Studie zeigen aber ebenfalls, dass ideale Schulen auch von hierarchischen bis hin zu visionären Räumen für Erholung und Lernen aufzeigen.

Inwiefern Räume der Erholung bzw. Freizeit in schulischen oder organisierten Kontexten überhaupt als „arena of children’s leisure“ (Lehto/Eskelinen 2020, S. 546) bezeichnet werden können, fragen auch Lehto und Eskelinen kritisch in Finnland (vgl. ebd., S. 557). Denn organisierte außerunterrichtliche (und -schulische) Aktivitäten erfüllen nicht alle kindlichen Erwartungen an Freizeit, da Einschränkungen, Vorschriften, Zielvorgaben oder angeleitete Aktivitäten die Freiwilligkeit und Freiheit im (außer)schulischen Kontext die Kinder und Jugendlichen begrenzen. Daher können außerunterrichtliche Aktivitäten also maximal zwischen Schul’arbeit’ und echter Freizeit in nicht organisierten Settings der Kinder und Jugendlichen unterschieden werden, denn erst tatsächliche Freiwilligkeit und „playing makes it fun“ (ebd., vgl. auch Strandell 2013). Insbesondere für jüngere Kinder ist *leisure* – also Freizeit bzw. Erholung – vor allem mit Spielen verknüpft (ebd., S. 546), wie auch Loureiro et al. zeigen und was auch Walther et al. (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021) im deutschen Kontext für die Qualität von Ganztagsschulen betonen und an das Recht auf Spiel, Freizeit und Erholung der UN-Kinderrechtskonvention rückbinden (vgl. ebd., S. 252).

Aus der Perspektive von Kindern spielt dafür also vor allem die Peer-Kultur eine wichtige Rolle, die beinhaltet, dass in aktiven Spielen Grenzen getestet und Regeln entwickelt werden können, dass Rückzugsmöglichkeiten existieren, Rollenspiele u. ä. ausprobiert sowie vertrauensvolle Freundschaftsbeziehungen erlebt werden können (Walther/Nentwig-Gesemann 2021, S. 241). Dazu, was aus Kindersicht eine ‚gute‘ Ganztagsschule ausmacht, haben Walther et al. (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021) diverse Qualitätsbereiche und -dimensionen herausgearbeitet (vgl. Walther/Nentwig-Gesemann 2021, S. 241). Anders als in den Ergebnissen der luxemburgischen Studie wird hier jedoch auch benannt, dass Kinder „einfach entspannen“ wollen, aber gleichzeitig wollen sie in einem ‚guten‘ Ganztag herausfordernde Themen und Aufgaben erledigen (vgl. ebd., S. 251). Auch ist es wesentlich für diese Lebensphase und -weise Kindheit, bestimmte Themen und Aufgaben produktiv zu bearbeiten, indem z. B. Verbotenes getan und Grenzen ausgetestet werden können (vgl. ebd., S. 241). Somit liegt möglicherweise das größte Potenzial institutionalisierter Kindheit in der Balance zwischen erforderlicher Aufsicht/Sorge und den aus Kindersicht mehrfach

in Studien genannten unbeaufsichtigten Freiräumen, in denen freies Spiel und selbstbestimmte Aktivitäten möglich sind.

Auch für die Jugendphase bilanzieren Ludwig und Grunert (2020, S. 43 f.) zur Bedeutung von Schule, dass zum einen sozialräumliche Faktoren (demografischer Wandel in Wohnregionen mit wenig mobilen Kindern und Jugendlichen sowie demografischen Entwicklungen) kaum noch lokale Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen und Schule so häufig die einzige Option auf Peerkontakt ist. Zum anderen haben Peers in der Schule eine Orientierungsfunktion, beeinflussen Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter (Grunert/Krüger 2020, S. 709) und zugleich verweist die mit zunehmendem Alter abnehmende Ganztagsangebotsteilnahme darauf, dass Schule als „Ort außerunterrichtlichen Jugendlebens“ (ebd., S. 710) nicht attraktiv ist (und die schulische Betreuungsfunktion in den Hintergrund gerät).

Andere Studien bestätigen zudem, dass unbeaufsichtigte Gestaltungsfreiräume – gerade im Kontext zunehmend institutionalisierter Freizeit – ausbaufähig sind (vgl. Chiapparini et al. 2020, S. 228; bereits Deckert-Peaceman 2009). Auch wenn sich die institutionalisierte Zeit hinsichtlich der Peer-Netzwerkerweiterung aus Sicht der Schüler*innen eher positiv darstellt, ist „lediglich ein eingeschränkter Ausbruch aus der schulischen Normalität möglich“ (Chiapparini et al. 2020, S. 221), so die Schlussfolgerung dieser schweizerischen Studie. Für die Schüler*innen stellt sich zwar die institutionalisierte Zeit durch die vermehrte Nutzung der Tagesschulen in der Schweiz und das verbindliche gemeinsame Mittagessen durch den Großteil der Schüler*innen positiv dar (vgl. ebd.). Dies bezieht sich aber vor allem auf die zusätzlich verbrachte Zeit mit Freund*innen (vgl. ebd., S. 221). Auch wird die Gelegenheit wertgeschätzt, mehr Zeit zu vertieftem Kennenlernen zu haben und zwischen verschiedenen Aktivitäten jenseits des Unterrichts wählen zu können (vgl. ebd., S. 222).

Als Aktivitäten mit Rückzugsmöglichkeit aus der pädagogischen Aufsicht (siehe auch Deinet et al. 2018, S. 31 ff.) werden z. B. das Freispiel drinnen und draußen, das Lesen in der Bibliothek oder das Basteln in entsprechend dafür vorgesehene wenige und vor allem reservierbare Räumlichkeiten benannt (vgl. Chiapparini et al. 2020, S. 222). Trotz Regeln – u. a. zur Lautstärke – werden diese Raumnutzungsoptionen in der Schule äußerst positiv bewertet, auch wenn die Forscherinnen der schweizerischen Studie schlussfolgern, dass im Deutungsmuster einer institutionalisierten Freizeit die schulische Normalität kaum verlassen werden kann (vgl. Chiapparini et al. 2020, S. 221). Hinsichtlich der Gestaltbarkeit von Räumen stellte dies Hitzler (1995) bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten fest und konstatierte eine „Zerstückelung und Entsinnlichung der Raumerfahrung aufgrund der Spezialisierung und Differenzierung von Räumen“ (ebd., S. 131) und problematisiert die eher engen Möglichkeiten, wie schulische Räume genutzt werden können. Ähnlich beurteilen die finnischen Schüler*innen auf Basis der bereits erwähnten Ergebnisse von Lehto und Eskelinen (2020) begrenzte Räume

und Spielarenen negativ. Übertragen auf Fragen zur Qualität aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen sind demnach die „Explorations- und Bewegungsräume“ für eine ‚gute‘ Ganztagschule hervorzuheben, wie auch Walther et al. (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021, S. 13) bestätigen.

In diversen Explorations- und Bewegungsräumen scheinen aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen die Aktivitäten an sich – also Sport und Bewegung – relevant zu sein. Dies zeigt Gumz (2020) auf und verweist darauf, dass aus deren Perspektive die organisationale Verortung eines Angebotes – also z. B. Bewegung im Unterricht hier und Freispiel in der Pause dort – keine Relevanz zu haben scheint. Die Aussagen zu Bewegung können allerdings nicht eindeutig einem bestimmten Setting, wie dem Schulunterricht, speziellen Sportangeboten oder z. B. selbst organisierten Settings in Pausen, zugeordnet werden, was mit dem Methodendesign der Studie „Offene Ganztagschule als Lebensort aus der Sicht von Kindern“ zusammenhängt. Dennoch sind Aussagen zum selbstorganisierten Spiel und zu schulischen Ganztagsangeboten möglich, die die Bedeutung des Fußballspielens vor allem für Jungen betonen, aber auch weiterer Bewegungsangebote und -räume, die jedoch nicht unbedingt in ihrer vorgesehenen Art und Weise genutzt werden (vgl. ebd., S. 69): So werden Tischtennisplatten als Klettergerüste, Sitzgelegenheit, Aussichtspunkt o.ä. umgenutzt. Die Aneignung von (Bewegungs-)Raum erfolgt demnach in einer eigenen Art und Weise, die von der Intention beim Produktdesign und der Platzierung entkoppelt sein kann – also selbstbestimmt.

Den Dimensionen Raum und Zeit in Zusammenhang mit Selbstbestimmung scheinen folglich aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen – gerade mit Blick auf Fragen der Institutionalisierung von Kindheit und Jugend – eine besondere Rolle zuzukommen. Damit beschäftigen sich mit Blick auf die besondere Schulform der Internate Peyerl und Züchner (2020) und skizzieren ein Konzept von „Freiraum“. Internate stehen zwar eher für eine „institutionelle Geschlossenheit“ (ebd., S. 380) und dennoch gibt es gerade dort Freiraumbedürfnisse, die von den jugendlichen Internatsbewohner*innen und externen Schüler*innen deutlich werden. Anhand von drei Dimensionen des Freiraumempfindens konnte gezeigt werden, was für das Verhältnis von Individuum-Organisation (also Schüler*in-Schule) relevant ist: es sind das Bedürfnis nach *freien Zeiten*, das Bedürfnis nach *Rückzugsräumen* und die *erlebten Selbstbestimmungsmöglichkeiten* (vgl. ebd., S. 394). Diese Dimensionen könnten folglich zugleich als Qualitätsmerkmale für die Organisation Schule aus der Perspektive (von Kindern und) Jugendlichen fungieren.

Eine andere Untersuchung zum Verhältnis Familie und Schule konstatiert dazu aus der Perspektive von Kindern, dass sie sich als „handlungssohnmächtig und von Erwachsenen übergangen erleben“ (Betz et al. 2019, S. 192) und ihre Perspektive als mitgestaltende Akteur*innen des Verhältnisses zu Schule kaum aus einer Analyse bestehender Machtverhältnisse beleuchtet wird. Insbesondere

Kinder aus ressourcenstärkeren familialen Hintergründen scheinen beispielsweise von einem engen Familie-Schule-Verhältnis zu profitieren, während bestimmte Kinder vielmehr Ohnmacht erleben und eher Ansprüche auf Privatsphäre formulieren (vgl. ebd., S. 192 f.). „Geheimnisse oder private Themen“ sollen aus dieser Kinderperspektive „nicht zum Wissen der Lehrkraft werden“ (ebd., S. 193) und deutet auf eine Abgrenzung der Schüler*innenrolle von Kindern selbst hin.

Eine Möglichkeit sich von ‚Schulischem‘ abzugrenzen, liegt eben genau darin, der Schule fernzubleiben, wie durch Schulschwänzen oder Schulverweigerung, und wird auch als Schulabsentismus bezeichnet (vgl. Seeliger 2016, S. 26 ff.). Die Schule zu schwänzen gaben laut einer Schweizer Studie fast die Hälfte der befragten jugendlichen Siebt- bis Neuntklässler*innen (N=3942) an (vgl. Stamm/Ruckdäschel/Templer 2009, S. 118) und stellt damit kein Seltenheitsphänomen dar. Dies kann in einer leichten oder massiven Ausprägung als Reaktion auf schwierige Verhältnisse von Schüler*innen zu Familie, zu Schule bzw. Lehrkräften, Peers und sich selbst (vgl. ebd.) erklärt werden. Die Ursachen können also in sozialen und strukturellen Problemen begründet liegen, wie in „fehlender familiärer Unterstützung, fehlender Einbindung in die Klasse, fehlenden Schulerfolgen, Klassenwiederholungen etc.“ (Seeliger 2016, S. 27; vgl. Stamm/Ruckdäschel/Templer 2009). Je höher das Alter der Schüler*innen ist, umso konsistenter ist der Anstieg des Schwänzens schulformübergreifend, insbesondere zwischen der achten und neunten Klasse (vgl. ebd., S. 110 und 115).

Auch die Beziehungen in Schule werden dann als positiv eingeschätzt, wenn Kinder und Jugendliche Akzeptanz, Anerkennung, Wertschätzung und Stabilität erfahren³ (vgl. Seeliger 2016). Fehlende positive Beziehungen machen schulabsistentes Verhalten wahrscheinlicher. Über Schulabsentismus scheint eine andere Perspektive auf Schule möglich, die Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen als Raum von Beziehungen (bzw. Beziehungsarbeit) und Verhältnissen offenbart und noch einmal die Bedeutung von Schule als Lebensraum von Kindern und Jugendlichen verdeutlicht.

4. Fazit und Ausblick

Die beschriebenen Prozesse der Institutionalisierung führen für Kinder und Jugendliche zu einer Entgrenzung von Freizeit und Schule, da Freizeitaktivitäten in die Schule verlagert werden und damit Schule dahingehend eine Bedeutungserweiterung erfährt. Dies unterstreicht nochmal die Rahmenbedingungen von Schule und die prozesshafte Ausrichtung auf Bildungserfolg

3 Seeliger (2016) benennt diese Dimensionen nicht explizit, sondern greift in den Falldarstellungen jeweils auf diese Dimensionen zurück, was sich in den Zwischenüberschriften widerspiegelt.

(Qualifikationsfunktion), gesellschaftliche Teilhabe (Selektions- und Allokationsfunktion, Integrations- und Legitimationsfunktion, Enkulturationsfunktion) und vergemeinschaftete Sorgearbeit (kustodiale Funktion). Daran werden die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und die gesellschaftliche Verwobenheit der Lebensweisen deutlich. Die Entgrenzung wird auch daran sichtbar, dass der Wandel von Schule auf das jeweilige sozial strukturierte Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in ihrer jeweiligen stärker institutionalisierten Zeit Einfluss hat. Aber diese Rahmenbedingungen spielen aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen eher indirekt eine Rolle und es werden vielmehr andere Dinge deutlich: Für Schüler*innen kann die Schule als ‚Arbeitsplatz‘ angesehen werden, an dem sie ihrem Schülerjob nachkommen und ebenso ein Erholungsbedürfnis markieren. Aus der Perspektive von Kindern wird jedoch dem Erholungsbedürfnis eher (im Gegensatz zu Erwachsenen) mit Aktivitäten nachgegangen. Jugendliche entspannen sich aber auch über zerstreute und unterhaltsame Aktivitäten. Zugleich konnte die Rolle von Aktivitäten und des Spielens für Schüler*innen hervorgehoben werden. Insbesondere Raum für Bewegung, Spiel und Exploration sind dahingehend wichtig. Auch werden diese Aktivitäten nicht an bestimmte Settings, Räume oder Strukturen gebunden, sondern Kinder und Jugendliche nehmen eigene Relevanzsetzungen bezüglich ihrer Bewegungsmöglichkeiten vor und nutzen vorgegebene Raumoptionen ggf. auch anderweitig.

Interessant ist aber, dass Kinder und Jugendliche die Rahmenbedingungen weitestgehend nicht hinterfragen, was dahingehend gedeutet werden kann, dass Schüler*innen das System Schule bereits verinnerlicht haben, es als nicht verhandelbar rahmen und darin ihre untergeordnete Rolle als Lernende in der Gesellschaft bereits inkorporiert haben. Wege, wie sich insbesondere Jugendliche von Schule abgrenzen, münden eher in Schulabstinenz. Da diese in Zusammenhang mit bestimmten Beziehungserfahrungen stehen, greift eine Reduktion von Kindern und Jugendlichen auf die Schüler*inrolle deutlich zu kurz.

Schule ist demnach weniger als System an sich zentral, sondern vielmehr als Lebensraum, in dem auch Gleichaltrigen eine wichtige Rolle zukommt. Dies zeigt sich darin, dass verschiedene Aktivitäten auch deshalb positiv gerahmt werden, weil sie Peer-Kontakte ermöglichen. Diese Peer-Kontakte stehen ebenso damit in Zusammenhang, dass Rückzugsorte abseits pädagogischer Aufsicht von besonderer Bedeutung sind und mehr Rückzugsort auch aus der Perspektive von Kindern als ausbaufähig moniert werden.

Auch kommt den (sozial)pädagogischen Prinzipien der Freiwilligkeit und der Selbstbestimmtheit aus Kinderperspektive ein hoher Stellenwert zu, da Konzeptionen hinsichtlich Zeit, Ort und Inhalt in Schule häufig aufgrund von Legitimationen nach Außen determiniert sind (Aufsichtspflicht, Ressourcenlegitimation usw.). Insbesondere die Selbstbestimmtheit in der außerunterrichtlichen Zeit scheint demnach für eine ‚gut‘ verbrachte institutionalisierte Zeit zentral zu sein.

In institutionalisierten Settings kann demnach davon ausgegangen werden, dass nicht zielgerichtete Beschäftigungen wie das Spielen von Kindern und Jugendlichen von pädagogischen Akteur*innen in Schulen organisiert werden. Dieses Organisieren geht mit räumlichen Zuschreibungen oder Limitationen, bestimmten Zeitstrukturen bzw. Unterbrechungen einher und haben einen Einfluss auf das Erleben dieser Institutionalisierungen der Kindheiten und Jugenden. Es geht aber aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf Schule vielmehr darum, diese Lernumgebung auch als Lebensraum selbstbestimmt und flexibel nutzen zu können. Erst die tatsächliche Freiwilligkeit, z. B. ohne Anmeldung, und die Möglichkeiten der Zerstreuung, z. B. im (unbeaufsichtigten) Spiel, bieten auch im Kontext zunehmender ‚Schullastigkeit‘ für Kinder und Jugendliche eine ‚gute‘ Institutionalisierung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media & Co. KG.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2017): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–62.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta/Bertelsmann Stiftung (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Rother, Pia/Hildebrandt, Zilbiya (2015): Elternaufgaben ergänzen oder ersetzen? Eltern im Blick pädagogischer Akteure in Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 8, H. 1, S. 65–79.
- Chiapparini, Emanuela/Scholian, Andrea/Kappler, Christa/Braunschweig, Patricia Schuler (2020): Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. In: Schilling, Elisabeth/O'Neill, Maggie (Hrsg.): Frontiers in time research. Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–234.
- Coelen, Thomas/Gusinde, Frank/Rother, Pia (2018): Schule. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 467–487.
- Deckert-Peaceman, Heike (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In: Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85–102.
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenköffer. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 20, H. 2, S. 118–131.

- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: *Neue Praxis*, 49, H. 2, S. 181–197.
- Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.) (2021): *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2020): Peerbeziehungen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 703–716.
- Gunz, Heike (2020): Bewegte Lebenswelten – Einblicke in Raum- und Bewegungserleben in Ganztagschulen aus Sicht von Kindern. In: *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1, H. 2, S. 64–75.
- Hitzler, Rudolf (1995): Wo spielen Kinder? Eine empirische Studie zu Aufenthalts- und Spielräumen von Grundschulkindern in einer Kleinstadt. In: Behnken, Imbke/Graumann, Olga (Hrsg.): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 131–143.
- Jackson, Philip W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Sinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 19–34.
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 139–160.
- KMK (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz Nr. 824 vom 25.05.1973. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf (Abfrage: 20.10.2021).
- KMK (2021): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2015 bis 2019. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf (Abfrage: 20.10.2021).
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.) (2009a): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009b): Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganztage. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151–157.
- Lehto, Satu/Eskelinen, Kristiina (2020): 'Playing makes it fun' in out-of-school activities: Children's organised leisure. In: *Childhood*, 27, H. 4, S. 545–561.
- Loureiro, Kevin Simoes/Grecu, Alyssa/Moll, Frederick de/Hadjar, Andreas (2020): Analyzing Drawings to Explore children's Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of children's Well-Being at School. In: *Child Indicators Research*, 13, H. 4, S. 1387–1411.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2020): Jugend im ländlichen Raum – Bedingungen des Aufwachsens und jugendliche Handlungspraxen im Kontext regionaler Disparitäten. In: Faulde, Joachim/Grünhäuser, Florian/Schulte-Döinghaus, Sarah (Hrsg.): *Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Regionalentwicklung als Chance für ein neues Profil*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 40–49.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2010): *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2016): Non-formale und informelle Bildung. In: Lange, Andreas/Steiner, Christine/Schutter, Sabina/Reiter, Herwig (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2010): Gesellschaftstheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 125–151.
- Mühlmann, Thomas/Pothmann, Jens (2017): Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule auf dem empirischen Prüfstand – neue Befunde. In: *KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe*, 20, H. 2 und 3, S. 15–22.

- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, Talcott (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn: Klotz, S. 161–193.
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (2020): Freiraum im Jugendalter – ein theoretischer und empirischer Versuch. In: Soziale Passagen, 12, H. 2, S. 379–397.
- Pluto, Liane/Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2020a): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (I). In: Deutsche Jugend, 68, H. 8, S. 317–327.
- Pluto, Liane/Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2020b): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (II). In: Deutsche Jugend, 68, H. 9, S. 388–394.
- Qvortrup, Jens (2004): The Waiting Child. In: Childhood, 11, H. 3, S. 267–273.
- Rother, Pia/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd (2021): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seeliger, Sandra (2016): Schulabsentismus und Schuld Dropout. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens. Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, Margrit; Ruckdäschel, Christine; Templer, Franziska (2009): Facetten des Schulschwänzens. Empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, H. 1, S. 107–121.
- Strandell, Harriet (2013): After-school Care as Investment in Human Capital – From Policy to Practices. In: Children & Society, 27, H. 4, S. 270–281.
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 234–255.
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Kindheiten Band 20. Weinheim und München: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 531–554.