

Cathleen Grunert/Nora Friederike Hoffmann u. a.

Kindheits- und Jugendforschung

Kurseinheit 5:
Empirische Perspektiven auf Kinder und Jugendliche in Institutionen des
Bildungs- und Erziehungssystems

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Cathleen Grunert/Nora Friederike Hoffmann u.a.

weitere Autor*innen (Kapitel 4)

Karin Bock

Mischa Engelbracht

Julia Günther

Kathy Küchenmeister

Annett Kupfer

Thomas Markert

Pia Rohr

Romy Simon

Sven Werner

Sandra Wesenberg

Cornelia Wustmann

Kindheits- und Jugendforschung

Kurseinheit 5:

**Empirische Perspektiven auf Kinder und Jugendliche in Institutionen des
Bildungs- und Erziehungssystems**

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	7
1.1 Zur Institutionalisierung von Kindheit und Jugend	7
1.2 Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems in Deutschland	9
1.3 Zum Aufbau der Kurseinheit 5	11
2 Kinder und Jugendliche in der Schule.....	13
2.1 Funktionen und Funktionsweisen von Schule.....	14
2.2 Wie Kinder und Jugendliche die Schule erleben.....	17
2.2.1 Schüler*innen und ihr Verhältnis zu Schule, Unterricht und Bildung	18
2.2.2 Die Schule als Sozialraum von Kindern und Jugendlichen	31
2.3 Die Rolle der Schule bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten.....	38
2.4 Die Schule aus der Perspektive von Schüler*innen – ein Resümee	44
3 Jugendliche in Berufsausbildung und Hochschule.....	47
3.1 Von der Schule in die Berufsausbildung.....	50
3.2 Jugendliche im System der beruflichen Bildung	58
3.2.1 Jugendliche im Übergangssystem der beruflichen Bildung	59
3.2.2 Jugendliche in schulischer und dualer Berufsausbildung	63
3.3 Jugendliche im Hochschulsystem in Deutschland	66
3.3.1 Studierende an Hochschulen.....	66
3.3.2 Soziale Ungleichheit beim Hochschulübergang.....	68
3.3.3 Forschungen zum Übergang in die Hochschule	73
4 Kinder und Jugendliche in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe	79
4.1 Kinder und Jugendliche in ambulanten und familienunterstützenden Hilfen	81
4.1.1 Kinder und Jugendliche in Jugendhilfeangeboten in der Schule.....	81
4.1.2 Jugendliche in Institutionen der Jugendberufshilfe	86
4.1.3 Kinder und Jugendliche in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	96
4.1.4 Kinder und Jugendliche in der Erziehungsberatung	99
4.2 Kinder und Jugendliche in familienergänzenden Hilfen.....	103

4.2.1 Kinder in Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege.....	103
4.2.2 Jugendliche in gemeinsamen Wohnformen von Müttern/Vätern und ihren Kindern	107
4.3 Kinder und Jugendliche in familienersetzenden Hilfen.....	112
4.3.1 Kinder und Jugendliche in der Stationären Unterbringung – Inobhutnahme und Heimerziehung	112
4.3.2 Kinder und Jugendliche in Pflegefamilien	122
5 Literaturverzeichnis.....	127

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	<i>Samplebildung über die Segmente des Bildungssystems</i>	25
Abbildung 2:	<i>Varianten schul- und bildungsbezogener Habitus</i>	26
Abbildung 3:	<i>Zum Verhältnis von Peerbeziehungen und Schulorientierungen</i>	29
Abbildung 4:	<i>Außerschulische Beziehungen von Jugendlichen an Ganztags- und Halbtagschulen zu den drei Erhebungszeitpunkten in Prozent</i>	35
Abbildung 5:	<i>Entwicklung der Anzahl von Unterstützungskontexten von Jugendlichen an Ganztags- und Halbtagschulen zu den drei Erhebungszeitpunkten</i>	35
Abbildung 6:	<i>Schematisierte Darstellung der fünf Verlaufstypen von Bildungs- und Ausbildungswegen (n=1.152)</i>	53
Abbildung 7:	<i>Multinomiale logistische Regression zu den Verlaufstypen (Referenzkategorie: Wege in Ausbildungslosigkeit)</i>	54
Abbildung 8:	<i>Neuzugänge zu allen Sektoren beruflicher Erstausbildung 1995 bis 2013 (Anzahl)</i>	59
Abbildung 9:	<i>Bildungstrichter 2009: Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Bildungsstatus im Elternhaus (in %)</i>	68

1 Einleitung

1.1 Zur Institutionalisierung von Kindheit und Jugend

Die Lebensphasen Kindheit und Jugend sind aktuell durch eine hohe Einbindung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems geprägt. D.h. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit in diesen pädagogischen Institutionen, so dass diese – wenn auch graduell unterschiedlich – zu wichtigen Sozialisationsinstanzen avanciert sind. Dieser gesellschaftliche Prozess einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit und Jugend begann mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und ist vor allem mit der Bildungsreform seit den 1960er-Jahren in Westdeutschland und seit Ende des Zweiten Weltkrieges als umfassende Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen des DDR-Systems im Osten Deutschlands weiterführend zu beobachten. Nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten setzte sich der Institutionalisierungsprozess im Westen Deutschlands insbesondere bezogen auf die Institutionen frühkindlicher Bildung und Erziehung weiter fort. Zudem geht mit der Ausweitung von Schul-, Ausbildungs- und Studienzeiten gleichzeitig eine weitere Institutionalisierung von Jugend als Qualifikationszeit (BMFSFJ 2017) einher, so dass die Jugendphase primär durch Institutionen, die der Qualifizierung von Jugendlichen dienen, bestimmt ist. Aus dieser gesellschaftlich-funktionalen Perspektive werden Jugend und mittlerweile auch Kindheit verstärkt als Lebensphasen gefasst, in denen es maßgeblich um Qualifizierung geht und damit „um die Sicherung des sozialen, ökonomischen und kulturellen Fortbestands trotz des biologisch bedingten Wechsels der Generationen“ (Zinnecker 2003, S. 8). Während dies für Jugendliche vor allem Qualifikation und die darauf aufbauende Befähigung zur ökonomischen Selbständigkeit, aber auch zur gesellschaftlichen Teilhabe bedeutet, geht es im Kindesalter zunächst darum, die Grundlagen hierfür zu schaffen. Dafür findet sich aktuell ein ausdifferenziertes Feld an Institutionen, die dem Bildungs- und Erziehungssystem zuzurechnen sind und in das Kinder und Jugendliche mehr und mehr eingebunden werden:

„In aller Regel sind sie von einer Vielzahl von Personen umgeben, die sich von Berufs wegen um sie kümmern, sie betreuen, beaufsichtigen, erziehen, beraten, unterrichten, trainieren. Die pädagogische Inszenierung, Planung und Gestaltung größer werdender Teile der Lebenswelt und des Alltags von Kindern und Jugendlichen gehören mehr und mehr zu den Selbstverständlichkeiten des Aufwachsens zu Beginn des 21. Jahrhunderts.“

BMFSFJ 2013, S. 55

In der Kindheitsforschung wurde dieser Prozess der Institutionalisierung von Kindheit etwa vor dem Hintergrund der Frage diskutiert, inwiefern damit eine verstärkte Trennung der Kinder- und Erwachsenenwelt einhergeht (vgl. etwa Zeiher/Zeiher 1994), da damit immer auch eine Entmischung beider Generationen verbunden ist und im Gegen-

satz zum Modell der Straßenkindheit ein neues Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen entsteht. Die institutionalisierten Kindereinrichtungen sind weitgehend abgegrenzt von der Erwachsenenwelt und die Erwachsenen übernehmen in diesen pädagogischen Schonräumen die Rolle von professionellen Betreuer*innen. Mit dieser räumlichen Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt geht also auch ein Wandel des Generationenverhältnisses einher (vgl. auch Kurseinheit 2: Theoretische Perspektiven auf Kindheit als Lebensphase). Gleichzeitig verbindet sich mit der Idee moderner Kindheit und Jugend als Bildungsmoratorium, wie Jürgen Zinnecker (2000) es fasst, aber nicht nur eine zunehmende Integration in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und damit eine Integration durch Separierung, sondern es eröffnet sich für Kinder und Jugendliche ebenso ein „Raum der Selbstregulation“ (Honig 2010, S. 350), in dem sich – nicht zuletzt über ihre Freisetzung aus den Verpflichtungen von Haushaltsökonomie und Erwerbsarbeit, dem Einfluss von Medien und dem wachsenden Zugang zu Konsumgütern – eine eigene Kinder- und Jugendkultur entwickeln konnte (vgl. Zinnecker 1994; Baader 2014; Ferchhoff 2013). Vor diesem Hintergrund werden dann auch die Ambivalenzen des Modells einer gesellschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen durch Separierung in spezifischen Institutionen deutlich. Institutionalisation gilt nämlich gleichzeitig als eine entscheidende Ursache für die zunehmende Individualisierung von Kindheit und Jugend (vgl. etwa Zinnecker 1994). Gerade durch die zeitigere und häufigere Nutzung von Institutionen treten Kinder heute immer früher in Kontakt mit bürokratisch organisierten Strukturen (vgl. Rabe-Kleberg 1983), welche in vielfältiger Weise der Arbeitswelt der Erwachsenen ähneln. "Kinder und Erwachsene sind zunehmend ähnlichen Formen und Ausprägungen moderner Zivilisation ausgesetzt" (vgl. Qvortrup 1992, S. 120), womit eine Verkürzung der Lebensphase Kindheit verbunden ist. Kinder nehmen schon in einem frühen Alter selbständig Dienstleistungen in Anspruch und sind mit vielen Elementen der Erwachsenenwelt vertraut. Individualisierung als Folge zunehmender Institutionalisation geht einher mit Individuationsprozessen, die sich aus dem häufigeren Kontakt von Kindern und Jugendlichen mit öffentlichen oder halböffentlichen Institutionen ergeben, die durch Rahmen- und Handlungsbedingungen bestimmt sind, die auch für die moderne Erwachsenenwelt charakteristisch sind oder auch mit ihren Zugangsmöglichkeiten zur Medien- und Konsumkultur in Verbindung gebracht werden können (vgl. Honig 2010). Darüber sind Kinder und Jugendliche soziokulturell schon früh selbständig, während sich ihre ökonomische Abhängigkeit und ihre Integration in separate Institutionen oftmals bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein ausdehnen. Wenngleich diese Institutionen das primäre Ziel haben, soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen, verweist eine Reihe von Untersuchungen auch darauf, dass diese auch deutliche Beiträge zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten leisten (vgl. Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2010).

Kinder und Jugendliche können deshalb nicht nur vor dem Hintergrund einer institutionsbezogenen funktionalen Logik betrachtet werden, vielmehr sind sie immer auch soziale Akteure in diesen Institutionen mit spezifischen biographischen Erfahrungen, eigenen Orientierungen und Bedeutungszuschreibungen sowie spezifischen jugend- bzw. kinderkulturellen Ausdrucksformen. Gerade diese Verschränkung von Institutio-

nenlogik und der Akteursperspektive auf Kinder und Jugendliche macht den Fokus der Kindheits- und Jugendforschung aus, wenn sie sich mit der Einbindung von Kindern und Jugendlichen in Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems befasst.

Vor diesem Hintergrund wird es in diesem Studienbrief primär darum gehen, was Institutionalisierung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen bedeutet und wie sie mit der Ambivalenz von Institutionalisierung und Individualisierung, von pädagogischer Betreuung und Selbstbestimmung umgehen, wie sie sich also in den institutionellen Kontexten bewegen und sich mit diesen als Bestandteile ihres Alltags auseinandersetzen. Die Kindheits- und Jugendforschung hat darauf bislang leider noch nicht allzu viele Antworten gefunden, so dass an vielen Stellen auch auf Forschungslücken verwiesen werden muss, die gleichzeitig neue Forschungsfragen aufwerfen.

1.2 Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems in Deutschland

Das Spektrum an Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems in Deutschland ist breit gefächert und lässt sich zum einen nach dem Lebensalter differenzieren, in dem diese besucht werden und zum anderen nach dem Grad der Verbindlichkeit, das heißt inwiefern diese Institutionen auch besucht werden müssen. Der Schulbesuch beispielsweise ist aufgrund der bestehenden Schulpflicht in Deutschland eine für alle unumgängliche Verpflichtung¹ und erstreckt sich über einen sehr langen Lebenszeitraum von Kindern und Jugendlichen. Demgegenüber besteht eine Ausbildungspflicht in Deutschland nicht². Das heißt nach Beendigung der Schule steht es den Jugendlichen theoretisch frei, sich für eine Berufsausbildung oder ein Studium oder aber auch für andere Beschäftigungen zu entscheiden. Neben oft klar abgegrenzten Auszeiten (z.B. Auslandsjahr, Freiwilliges Soziales Jahr, Freiwilliges Ökologisches Jahr etc.) sind dann auch wenig konturierte Suchbewegungen (z.B. Gelegenheitsjobs) oder das Einmünden in Übergangsmaßnahmen zur Vorbereitung auf eine anschließende Ausbildung möglich. Gleichwohl finden sich in den Biographien Jugendlicher solche institutionenbezogenen Abläufe nicht immer fein säuberlich hintereinandergeschaltet, sondern werden oft auch auf Umwegen durchlaufen und sind abhängig von ihren spezifischen Lebenslagen und Handlungsmöglichkeiten.

¹ Ausnahmeregelungen gibt es äußerst selten. Sie greifen insbesondere dann, wenn das Kind als bildungs- und schulunfähig eingestuft wird, was in erster Linie Kinder betrifft, die stark körperlich, geistig oder seelisch behindert sind und auch der Besuch einer Sonderschule nicht möglich ist.

² In Österreich hingegen wurde in diesem Jahr die sog. Ausbildungspflicht beschlossen, die ähnlich wie die Schulpflicht die Eltern dazu verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, „dass Jugendliche, die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben und weder eine Schule besuchen noch einer beruflichen Ausbildung nachgehen, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder einer auf diese vorbereitenden Maßnahme nachgehen“ (Gesetzestext Jugendausbildungsgesetz Österreich).

Und auch für die jüngeren Lebensalter existieren in Deutschland Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, die eher optionalen Charakter haben, wie etwa Kindertageseinrichtungen, die jedoch mittlerweile von der überwiegenden Mehrheit der Kinder durchlaufen werden. Während die Schule damit für alle Kinder und Jugendlichen ein fester Bestandteil im Lebenslauf ist und ihre Formen (z.B. ob Haupt-, Realschule oder Gymnasium) wie selbstverständlich über den Bildungsabschluss und in Konsequenz daraus über weite Teile des zukünftigen beruflichen Lebens entscheiden, produzieren andere Institutionen, auch über Generationen hinweg, einen gemeinsamen Erfahrungsraum, indem ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen als Adressat*innen verweilen (bspw. Kindertageseinrichtungen, Berufsschulen, Hochschulen), auch ohne dass diese gesetzlich verpflichtend sind. Wiederum andere haben eher optionalen Charakter (etwa die offene Kinder- und Jugendarbeit oder Erziehungsberatungsstellen), so dass es wahrscheinlich ist, dass die Herausforderungen von Kindheit und Jugend bewältigt werden, auch ohne dass Kinder oder Jugendliche jemals mit diesen Institutionen in Kontakt gekommen sind (zum Konzept der Lebensbewältigung vgl. Böhnisch 2016). Gerade diese Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe sind dann vor allem als unterstützende Angebote zu verstehen, die Kinder und Jugendliche durch ihre Biographie begleiten. Dabei sind sie aktuell nicht mehr außerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems zu denken, sondern, etwa im Fall der von Jugendhilfeangeboten in der Schule oder auch durch Maßnahmen der Jugendberufshilfe mit diesem verbunden. Neben dieser Perspektive, die auf die Biographie des Subjektes und dessen Erfahrungen in Institutionen fokussiert ist, lassen sich auch die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe am Grad ihrer Freiwilligkeit messen, mit dem diese von den jeweiligen Adressat*innen aufgesucht werden. So sind offene Kinder und Jugendtreffs oder Jugendzentren vollkommen freiwillig, während Inobhutnahmen und Heimaufenthalte stärker verbindlichen Charakter haben und vor allem geschlossene Unterbringungen als Zwangsmaßnahmen gelten.

All diese institutionellen Felder sollen in diesem Studienbrief nicht als pädagogische Handlungsfelder an sich betrachtet, sondern danach befragt werden, inwiefern sie auch ein Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung sind, welche theoretischen und forschungsmethodischen Zugänge Verwendung finden und welche Forschungsbefunde und -desiderate markiert werden können. Interessant ist die Frage vor allem vor dem Hintergrund, dass in solchen Institutionen Kinder und Jugendliche in unterschiedlicher Art und Weise adressiert werden, etwa als Schüler*innen, als Student*innen, als Heimkinder oder als Beratungs- oder Betreuungsbedürftige vor dem Hintergrund spezifischer Problematiken. Gleichzeitig sind sie aber immer auch soziale Akteure mit eigenen Interessen und Bedürfnissen, mit eigenen Orientierungen und Einbindungen, etwa in Peer-groups oder jugendkulturelle Stile und darüber mit eigenen Ausdrucksformen. Die funktionsgebundene Ausrichtung von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mit ihrem spezifischen Blick auf Kinder und Jugendliche verdeckt häufig die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen selbst, so dass sich die Frage stellt, inwiefern in diesen Institutionen, die spezifischen Handlungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen zum Tragen kommen und damit die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsvollzüge in diesen Institutionen mitbestimmen und wie Kinder und Jugendliche mit der Ambivalenz

von Selbstbestimmung und pädagogischer Betreuung bzw. globaler ausgedrückt: von Individualisierung und Institutionalisierung umgehen.

Forschungen zu Institutionen beziehen eine solche Perspektive oft kaum mit ein, sondern fokussieren stärker auf strukturelle und funktionale Aspekte (z.B. Organisationsforschung) oder Fragen des pädagogischen Handelns (z.B. unterrichtsbezogene Schulforschung). Kindheits- und Jugendforschung mit einem Fokus auf die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen selbst erweist sich erst in den letzten Jahren als ein Forschungsfeld, das sich verstärkt der Integration von Kindern und Jugendlichen in Institutionen und den daraus entstehenden Dynamiken und Ambivalenzen widmet. Kinder und Jugendliche müssen sich in institutionellen Settings zum einen mit vorgegebenen Strukturen und Handlungsanforderungen auseinandersetzen und sich zu diesen verhalten, andererseits prägen sie als Akteur*innen über soziale Interaktionen und Praktiken in diesen Feldern die Realität dieser Institutionen gleichzeitig mit.

Während in der Verbindung von Kindheits- und Jugendforschung und Schulforschung bereits eine Reihe von Forschungsprojekten vorliegen (vgl. Kap. 2 in diesem Studienbrief), finden sich bezogen auf Jugendliche in der Berufsausbildung oder der Hochschule (vgl. Kap. 3 in diesem Studienbrief) bislang kaum empirische Zugänge, die die Jugendlichen nicht nur in ihrer Funktion als Berufsschüler*innen oder Student*innen wahrnehmen, sondern auch der Integration dieser institutionellen Einbindungen in das Alltagsleben und die biographischen Entwürfe der Jugendlichen nachgehen. Noch weniger geraten die Institutionen der Kinder und Jugendhilfe (vgl. Kap. 4) bislang in einen solchen Forschungsfokus. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen selbst etwa auf eine Unterbringung im Heim oder eine Erziehungsberatung, auf ihre Erfahrungen im Jugendzentrum oder in betreuten Wohnformen steht bislang kaum im Zentrum der auf diese Maßnahmen bezogenen Forschungen. Vor diesem Hintergrund sind in allen der hier beleuchteten Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems erhebliche Forschungsdefizite auszumachen und kann zum Teil vor allem auf vorhandene Forschungslücken verwiesen werden. Für Studierende ergibt sich daraus eine Vielfalt an Reflexionsanreizen, die im Verbund mit der Kenntnis theoretischer und forschungsmethodischer Zugänge zu einer eigenen kritischen Einschätzung des jeweiligen Forschungsstandes führen und die Basis für die begründete Entwicklung eigener, neuer Forschungsfragen und Forschungsperspektiven bilden können.

1.3 Zum Aufbau der Kurseinheit 5

Die strukturgebende Ordnungslogik in dieser Kurseinheit orientiert sich zum einen an den zentralen Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems für Kinder und Jugendliche ab dem Schulalter. Das Kapitel 2 bezieht sich deshalb zunächst auf die Schule und nimmt Forschungen aus dem Feld der Kindheits- und Jugendforschung unter die Lupe, die sich mit dem Schulerleben von Kindern und Jugendlichen und dessen biographischer Einbettung befassen. Das Kapitel 3 fragt dann nach Forschungszugängen, die die Übergängen in Ausbildung und Hochschule aus einer jugendtheoretischen Perspek-

tive in den Blick nehmen und die Sichtweisen der Jugendlichen selbst auf ihre Einbindung in das berufliche Übergangssystem, die Berufsausbildung oder die Hochschule fokussieren.

Das Kapitel 4 bezieht sich schließlich auf die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und die Frage, inwiefern diese auch unter den Prämissen einer Kindheits- und Jugendforschung in den Blick genommen werden. Hier sind aktuell die größten Forschungsdefizite im Hinblick auf die Frage auszumachen, wie Kinder und Jugendliche die einzelnen Felder als Akteure und Ko-Konstrukteure mitgestalten, wie sie diese selbst erleben und wie sie sie etwa auch biographisch einbetten. Grundsätzlich ist mit dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe eine Vielfalt an unterschiedlichen Maßnahmen und Angeboten angesprochen, aus denen vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde exemplarisch einige ausgewählt wurden. Die strukturgebende Ordnungslogik dieses Kapitels orientiert sich übergreifend sowohl an der professionstheoretischen Einordnung der sozialpädagogischen Arbeitsfelder (vgl. zu Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit Thole 2012³), am Grad der Intervention im Hinblick auf die lebensweltorientierten Prämissen der Adressat*innen (zur lebensweltorientierten Sozialen Arbeit vgl. Thiersch 2014), an dem Ausmaß der jeweiligen Arbeitsform: Kinder und Jugendliche in ambulanten und familienunterstützenden Hilfen (Kap. 4.1), Kinder und Jugendliche in familienergänzenden Hilfen (Kap. 4.2) und Kinder und Jugendliche in familienersetzenden Hilfen (Kap. 4.3).

Diese Strukturierungslogik entlang der Arbeitsfelder bedeutet jedoch nicht, dass in diesem Studienbrief die Arbeitsfelder an sich mit ihren Strukturen und professionellen Handlungslogiken im Zentrum stehen. Vielmehr dient diese lediglich als Sortierungshilfe und heuristischer Rahmen, innerhalb dessen immer nach Forschungszugängen gefragt wird, die auf die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen selbst verweisen sowie auf die Frage, wie Kinder und Jugendliche in den Institutionen agieren und interagieren und damit zu Ko-Konstrukteuren der jeweiligen Handlungsfelder werden. Darauf bezogen werden entsprechende Forschungsdefizite markiert und möglich Forschungsbedarfe diskutiert.

³ Werner Thole unterscheidet in „Lebenswelt ‚ergänzende‘, ‚unterstützende‘ und ‚ersetzende‘ Hilfen“, allerdings ist hier der verwendete Lebenswelt-Begriff problematisch: Denn folgt man dem Lebensweltkonzept von Schütz/Luckmann, so kann eine Lebenswelt nicht „ersetzt“ oder „unterstützt“ werden, denn: „Die Lebenswelt ist weder meine private Welt noch deine private Welt, auch nicht die meine und die deine addiert, sondern die Welt unserer *gemeinsamen* Erfahrung“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 109). Folgt man dieser Definition, dann lässt sich auch in der Sozialen Arbeit eine Lebenswelt nicht ersetzen oder ergänzen, sondern, wie Thiersch es formuliert hat, nur alltags- und lebensweltorientiert professionell arbeiten (vgl. Thiersch 1992).