

Maria A. Wolf | Elisabeth Dietrich-Daum |
Eva Fleischer | Maria Heidegger (Hrsg.)

Child Care

Kulturen, Konzepte und Politiken
der Fremdbetreuung von Kindern

BELTZ JUVENTA



Diese Publikation wurde finanziell unterstützt aus Fördermitteln des Vizerektorats für Forschung sowie der Dekanate der Philosophisch-Historischen Fakultät und der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, des D. Swarovski & Co. Förderungsfonds für die Universität Innsbruck und des Management Centers Innsbruck.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2848-5

Inhalt

Maria A. Wolf, Elisabeth Dietrich-Daum, Eva Fleischer, Maria Heidegger
Zu diesem Buch 7

Maria A. Wolf
Ordnungen des Fremden – Ordnungen des Eigenen.
Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft – revisited 9

Teil I Politische und rechtliche Konzeptionen der Fremdbetreuung heute

Eva Fleischer
Kinderbetreuung in Österreich – rechtliche Grundlagen und Strukturen 22

Erna Appelt
Der Einfluss der EU auf den politischen Diskurs
um Kinderbetreuung in Österreich 35

Karin Beher, Carmen Klement, Brigitte Rudolph
Europäische Annäherung? Betreuungsarrangements
von Kindern in Deutschland und Finnland 51

Anke Spies
Care in Kooperation. Vernetzte Betreuungsformen
als Ausdruck kommunaler Bildungsverantwortung 66

Teil II Erziehungs- und Bildungskonzepte der Fremdbetreuung

Liselotte Ahnert, Tina Eckstein-Madry, Barbara Supper
Child Care Research: Öffentliche Kleinkindbetreuung
im Blickpunkt moderner Bindungsforschung 82

Berrin Özlem Otyakmaz, Manuela Westphal
Außerfamiliäre Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund.
Der wissenschaftliche Diskurs um institutionelle
Kindertagesbetreuung im Kontext von Migration 98

Tanja Betz
Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene
Bildungs- und Betreuungsarrangements unter
sozialwissenschaftlicher Perspektive 117

<i>Anneliese Bechter, Flavia Guerrini, Michaela Ralser</i> Das proletarische Kind und seine uneheliche Mutter als Objekte öffentlicher Erziehung. Zum Fürsorgeerziehungsregime im Tirol der 1960er- und beginnenden 1970er-Jahre	132
<i>Karl August Chassé</i> Kindeswohl – Lost in care? Spannungsfeld Lebenslagen von Familien und Fremdunterbringung	147
Teil III	
Kulturen der Fremdbetreuung aus historischer Perspektive	
<i>Julia Seyss-Inquart</i> Über Erziehungsobjekte, berufstätige Mütter und fehlende PädagogInnen. Zum politischen Diskurs um den Kindergarten in Wien	162
<i>Michaela Ralser, Benedikt Sauer</i> Der Aufstand der Sitzenbleiber. Die Schülerschule von Barbiana im Italien der 1950er- und 1960er-Jahre	173
<i>Horst Schreiber</i> Heimerziehung in Österreich 1945–1990	188
<i>Kerstin Dietzel</i> Fremdbetreuung von Kindern in NS-Fürsorgeheimen	202
<i>Gudrun Wolfgruber</i> Fremdbetreuung als Schutz? Zur Jugendwohlfahrt in der Ära des Roten Wien	216
<i>Sabine Andresen</i> Fremdbetreuung als Emanzipationsprojekt? Erziehung und Koedukation in den Landerziehungsheimen der Reformpädagogik	229
<i>Iris Ritzmann</i> Aus „Jaunerkindern“ nützliche Bürger machen – Das Waisenhaus als aufgeklärte Erziehungsinstitution	245
<i>Marina Hilber</i> Findelkinder. Dimensionen obrigkeitlicher Fürsorgepolitik am Beispiel der Fremdbetreuung unehelicher Kinder in Tirol während des 19. Jahrhunderts	260
Die Autorinnen und Autoren	277

Zu diesem Buch

Der vorliegende Themenband entstand im Rahmen der Aktivitäten des Forschungsnetzwerks GENDER, CARE and JUSTICE als Teil der Interfakultären Forschungsplattform Geschlechterforschung an der Universität Innsbruck (<http://www.geschlechterforschung.at/>). Dieses Netzwerk befasst sich aus geschlechterkritischer Perspektive mit der Thematik der Sorgearbeit in aktuellen und historischen Gesellschaften. Das Forschungsnetzwerk fragt nach dem Zusammenhang zwischen kulturellen Wertvorstellungen, sozioökonomischen Strukturen und gesellschaftlichen Präferenzen wie Lösungsmodellen in einer interdisziplinären Perspektive. CARE wird sowohl als Frage der Geschlechterdemokratie und sozialen Inklusion als auch der sozialstaatlichen Rahmung und zivilgesellschaftlichen Kohärenz untersucht. Zugleich stehen Fragen der Anerkennung und Gerechtigkeit, der Entscheidungsfreiheit und Vielfalt von Lebensmöglichkeiten sowie der Gestaltung von Autonomie und Bindung im Zentrum des Interesses.

Die Beiträge dieses Bandes befassen sich mit einem ausgewählten Aspekt von Care-Kulturen – der Fremdbetreuung von Kindern. Untersucht werden historisch-gesellschaftlich organisierte Modelle, Praktiken und Praxen der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern, die temporär oder nachhaltig nicht von den Eltern geleistet wurden und werden. Dabei werden hier nun drei Diskurse gemeinsam aufgegriffen und analysiert, die üblicherweise getrennt voneinander untersucht werden: Erstens der Diskurs um Fremdbetreuung, der mütterliche Erwerbstätigkeit erst ermöglichen oder Bildungserfolge der Kinder sicher stellen soll, zweitens der Diskurs um un/freiwillige Fremdbetreuung, der unter dem Titel des „Kindeswohls“ im Rahmen von institutionell vermittelten Eingriffen von Jugendwohlfahrtsbehörden geführt wird, und drittens jener Diskurs, der die Chancen und Potenziale der Fremdbetreuung für Kinder betont. In den Beiträgen werden aktuelle Untersuchungen vorgestellt, in welchen Kinderfremdbetreuungskulturen in Geschichte und Gegenwart nachgezeichnet werden. Zentrale Fragen dabei sind, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Strängen der Fremdbetreuung festgestellt werden können, inwiefern sich Geschlechter- und andere Differenzverhältnisse in den Konzepten wie Praxen niederschlagen beziehungsweise ob und wie der gesellschaftliche Wandel neue Care-Kulturen hervorbringt.

Eingangs wird der Gegensatz zwischen Selbst- und Fremdbetreuung in dem Beitrag „Ordnungen des Fremden – Ordnungen des Eigenen“ skizziert und problematisiert.

Care in Kooperation

Vernetzte Betreuungsformen als Ausdruck kommunaler Bildungsverantwortung

Die Frage nach ‚Care in Kooperation‘ bringt über den aktuellen Ganztags-schuldiskurs auch die Institution Schule in den Blick: Sie soll sowohl für Betreuung als auch für die Optimierung von Bildungsverläufen Sorge tragen. Parallel dazu arbeitet die Jugendhilfe intensiv an der Optimierung ihrer traditionellen Aufgaben der Kindeswohlsicherung und der Minderung sozialer Belastungen für Familien. Letzteres sind gesellschaftliche Belange, für deren Einlösung der Fachdiskurs große Hoffnungen in Strukturmaßnahmen und in der Verantwortungsübernahme durch Gesundheitssystem, Kindertagesbetreuung und Schule [sic!] sieht (vgl. BMFSFJ 2005: 94). In der Summe sind Kommunen also in ihrer steuernden Funktion aufgefordert, nachhaltige Kooperationsstrukturen zur Stärkung von zielorientierter Zusammenarbeit beider Institutionen zu ermöglichen und verantwortlichen Einfluss auf die kommunale Bildungslandschaft zu nehmen.

Der folgende Beitrag wird am Präventionskonzept einer mittelgroßen norddeutschen Stadt erläutern, wo und mit welchen Konsequenzen deren vernetzte Betreuungsansätze dem Care-Konzept folgen. Zunächst wird das Vernetzungsmodell der Betreuungsformen kurz skizziert und unter Gesichtspunkten des Care-Diskurses betrachtet (1), bevor im zweiten Schritt die Frage aufgeworfen wird, inwiefern Care auch einer erziehenden Funktion folgt (2). Daran anschließend wird das interinstitutionelle Kooperationskonzept der kommunalen Bildungsverantwortung im Care-Kontext diskutiert (3). Abschließend werden die institutionellen Rahmungen mit Blick auf Genderfragen betrachtet (4).

1. Vernetzungsmodell zur Fallorientierung

Die kommunale Jugendhilfe der o.g. Stadt mit kumulierenden sozialen Problemen und politischer Bereitschaft zur innovativen Entwicklung institutionenübergreifender Unterstützungssettings folgt zunächst dem fachlichen Wunsch, ein Setting zu entwickeln, das Kinder, Jugendliche und ihre

Familien bereits unterstützt, bevor sie als ‚Fall‘ aktenkundig werden (müssen). Gleichzeitig ist sie mit einer Initiative mehrerer Schulen konfrontiert, die sich mit dringendem Hilfebedarf an die Jugendhilfe wenden: Die Schulen sind mit den sozialen Probleme ihrer SchülerInnenenschaft überfordert und sehen deren Bildungsbiografien absehbar gefährdet. So entsteht ein Paket aus mehreren Bausteinen, das sowohl für Familien als auch für Schulen Unterstützung unterschiedlicher Träger aus den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit bereithält und durch den schuladministrativ verantworteten, sonderpädagogisch verorteten ‚Mobilen Dienst‘ ergänzt wird. Seine Aufgabe ist es, dafür Sorge zu tragen, dass Abschlungen von der Grundschule auf die Förderschule vermieden werden.¹

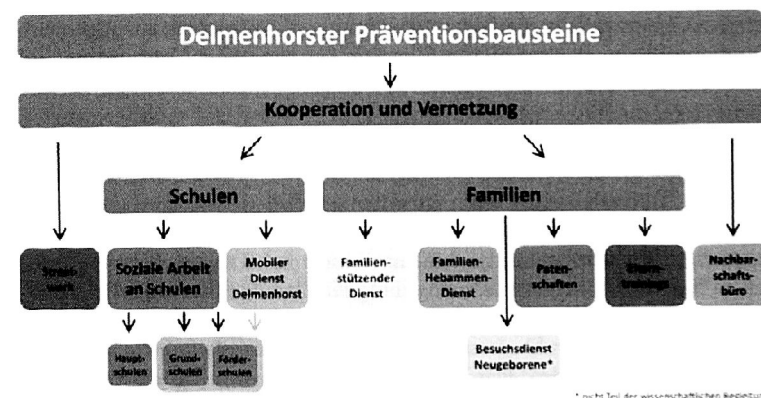


Abbildung 1

Das Modell bedient sich im Kontext Familie methodisch und strukturell der personenbezogenen Sorge sozialer Praxis und familialer Frauentätigkeit (vgl. Brückner 2004: 14 f.). „Familienunterstützender Dienst“, „Familienhebammen“, „Besuchsdienst für Neugeborene“, „Patenschaften für Kinder psychisch erkrankter Eltern“, „Elterntermin“ und „Nachbarschaftsbüro“ greifen auf traditionell von Frauen erbrachte Sorgeleistungen zurück.² Die-

1 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Daten aus Konzeptionsbeschreibungen, Tätigkeitsanalysen und quantitativen und qualitativen Befragungen, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung (2008–2010) in allen Bausteinen erhoben und ausgewertet wurden. Die Ergebnisse wurden in einem Steuerungsebenenmodell kontinuierlich und strukturiert rückgemeldet, um eventuelle Umsteuerungen und Feinabstimmungen zu ermöglichen und nächste Schritte zu besprechen (vgl. Spies et al. 2011).

2 Die einzelnen Bausteine werden im Rahmen der jeweiligen Diskussion ihrer Konzeption näher erläutert.

se Elemente beziehen sich auf die (ursprünglich gegenseitig) **beratende, unterstützende** Hilfe und Alltagsberatung, die Frauen sich in **sozialen Kontexten** des Gemeinwesens (z.B. Dorf: Stadtteil) traditionell im **nachbarschaftlichen, sozialen** Alltag geben bzw. gegeben haben. Im Kontext der **Sozialen** Arbeit institutionalisiert, professionalisiert und mit dem Ziel der **Verbesserung** des Kinderschutzes implementiert, sind die Bausteine so **miteinander** vernetzt, dass eine lückenlose Begleitung von der Geburt bis zum **Schuleintritt** und durch die Schulsozialarbeit auch darüber hinaus **Krisen frühzeitig** auffangen kann.

Der „Familienunterstützende Dienst“ ist durch seine **niedrigschwellige** Konzeption, die den NutzerInnen von anonymer Beratung bis hin zu **aufsuchenden** Kontakten im familiären Alltag individuelle Unterstützung **ohne** amtliche Aktenverfahren anbietet, aber auch nach Absprache zur **Jugendhilfe** vermittelt, der facettenreichste Baustein der familiären Unterstützung. In ihrer Konzeption zeigen sich fließende Übergänge zwischen **Care-Ethik** und **Gerechtigkeits-Ethik**: Wenn Großmaß (2006) zufolge die **Differenz** zwischen beiden Ansätzen darin besteht, dass Gerechtigkeits-Ethik **„verlangt**, von in etwa gleicher Handlungsfähigkeit aller Beteiligten auszugehen und von den Besonderheiten der individuellen Lebenssituation **abzusehen“** (ebd.: 324), während Care-Ethik von „asymmetrischen Beziehungen“ **ausgeht**, die „Besonderheiten des Anderen immer im Blick zu **behalten“** verlangt (ebd.) und je nach zu klärender Frage in einem **„entweder-oder“** **aufzulösen** ist, scheint die praktische Umsetzung im Familienunterstützenden Dienst eher ein **„sowohl-als-auch“** zu sein. Unzweifelhaft handelt es sich hier, wie auch bei den Familienhebammen und den Patenschaften, um **asymmetrische** Beziehungen, da sie nur dann zustande kommen, wenn die beteiligten Familien Unterstützung zur (Wieder)Erlangung von **Handlungsfähigkeit** benötigen und anfragen. Sie haben ihre Handlungsfähigkeit zur Zeit der Unterstützung nur begrenzt zur Verfügung, weil sie in einer **besonderen** Lebenssituation sind. Die zeitliche Begrenzung der Unterstützung **betont** dabei aber die grundsätzlich vorhandene bzw. im Anschluss an die Unterstützung wieder vorauszusetzende Handlungsfähigkeit. Und auch **„Besuchsdienst“**, **„Elterntraining“** und **„Nachbarschaftsbüro“** gehen, trotz ihrer nicht direkt auf die individuelle Situation bezogenen Konzeptionen, von einem möglichen Bedarf an kinderschützender Unterstützung bzw. von **Lernbedarf** im erzieherischen Elternhandeln – also von insgesamt **eingeschränkter** Handlungsfähigkeit – aus. Auch sie stehen insofern der **Care-Argumentation** nahe, als dass sie weniger aus einem gesellschaftspolitischen Auftrag der Verbesserung von Teilhabechancen, sondern vor allem mit der Intention individueller **„Kindeswohlsicherung“** entstanden sind.

Hier bestätigt sich die von Böhnisch und Schröer (2011) **dargelegte** Veränderung im Sorgeverständnis, das nicht mehr an seine **„fallverstehende** Tradition“ (ebd.: 76) anknüpft:

„Maßstab der Intervention ist im Grunde nicht die psychosoziale Komplexität der Lebensschwierigkeiten der Betroffenen, sondern die soziale Normalität der Gemeinde, an die sie ohne irritierende – d.h. ‚verstehende‘ – Umwege herangeführt werden sollen.“ (ebd.)

Insofern sind die Bausteine des Modells zugleich auch „professionelle Techniken der aktivierenden Durchsetzung“ (ebd.), allerdings komplexer als Böhnisch und Schröer es beschreiben: So sind es gerade die **verstehenden** Fallzugänge, auf die die Arbeit von Familienunterstützendem Dienst, Familienhebammen und Schulsozialarbeit ausgerichtet ist – und zwar in zweifacher Weise: Sie setzen sowohl an der **verstehenden** Hintergrund-sicherung und der sekundären Integration³ als auch am Ziel der sozialen Erreichbarkeit und Normalität an und werden über Evidenzfaktoren bewertet (vgl. ebd.).

Die „Soziale Arbeit an Schulen“ repräsentiert das Handlungsfeld Schulsozialarbeit und ist in erster Linie auf den Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungskontext bezogen (vgl. Spies/Pötter 2011). Letztlich hat auch hier der frühe Zugang zum (möglichen) Einzelfall **Priorität**, grundsätzlich sollen aber an allen beteiligten Schulen die nicht-formellen und informellen Bildungsbedingungen verbessert werden. Der schulpädagogische Kontext, seine spezifischen Diskurse – u.a. zu Genderfragen (vgl. Spies 2012) – und die institutionelle Struktur geben stets den **formativen** Begründungsrahmen und die konzeptionellen Hintergründe für ethische Reflexionen in der Schulsozialarbeit vor. Insofern muss ihre Einschätzung unter **Care-Gesichtspunkten** immer auch den gesellschaftspolitischen Auftrag berücksichtigen, dessen Gerechtigkeitsverständnis Brückner (2004) zufolge letztlich im Beziehungsangebot (vgl. Friese 2010) des Care-Konzepts umgesetzt wird: Schulsozialarbeiterische Handlungen sind Fürsorgehandlungen, die zunächst auf das Problem bzw. die Probleme der Einzelnen im Schulkontext aufmerksam werden („caring about“), Verantwortung für deren Lösung übernehmen und Maßnahmen organisieren („taking care of“), bevor sie geeignete Hilfesettings veranlassen („care-giving“), deren **Annahme** oder Ablehnung beurteilt werden kann („care-receiving“) (vgl. Großmaß 2006).

Die Gesamtkonzeption folgt der Absicht, die Situation von **benachteiligten** Kindern, Jugendlichen und ihren Familien zu entschärfen. Freiwillige Leistungen werden mit kinderschützender Intention als **normierend** und **vergesellschaftend** ausgerichtete Praxisform im politisch verantworteten

3 So ist auch flankierende Streetwork in ihrer aufsuchenden und Verelendung mindernden Arbeit auf das Care-Konzept bezogen, das eine umfassende Gesellschaftskritik impliziert, „in deren Mittelpunkt Fragen der Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit sowie der Anerkennung und der Bürgerrechte stehen“ (Brückner 2004: 9).

kommunalen Raum nachvollziehbar und in den schulischen Rahmen hineingetragen. Interinstitutionell vernetzt wird das von Großmaß (ebd.) entworfene Care-Verständnis des alltäglichen Lebens der wechselseitigen Hilfe, Aufmerksamkeit, Verantwortung und Wertschätzung durch eine „etablierte Kultur der Aufmerksamkeit füreinander und der Bereitschaft zu unterstützen und Hilfe zu leisten“ (ebd.: 330) verankert.

Das Präventionsmodell ist so angelegt, dass es einerseits auf gesellschaftlichen Wandel reagiert, der die von Brückner (2004) erwartete „neue Care Kultur“ hervorbringt. Als Strategiekonzept des Kinderschutzes und der fallvorsorgenden Prävention/en, das familienbezogene und institutionell gerahmte Betreuungsangebote (Kita; Freizeitangebote der Schulsozialarbeit; stationäre Unterbringung) bereithält, lebt das Modell von den sozialpolitisch ermöglichten und fachlich umgesetzten strukturellen Voraussetzungen, die eine „interaktive Praxis im privaten und öffentlichen Raum“ (ebd.) zur förderlichen Beziehungsgestaltung hervorbringen. Die prinzipielle Möglichkeit des Scheiterns ist einkalkuliert, indem das Präventionsmodell dem verpflichtend vorzuhaltenden Hilfekontext vorgeschaltet und mit der Gesundheitsversorgung sowie der Schule vernetzt ist, damit erweiterte „Hilfe für besondere Lebenssituationen“ (ebd.: 9) vorgehalten werden kann.

2. Care im Erziehungs- und Bildungskontext

Die betreuende und fürsorgende Funktion der einzelnen Bausteine des o.g. Modells ist eng mit einem Erziehungskonzept verknüpft, das in den Bausteinen ‚Elterntraining‘ und ‚Soziale Arbeit an Schulen‘ (s.u.) mit dem Bildungssystem verbunden ist und im Baustein ‚Familienstützender Dienst‘ vornehmlich die Erziehungsbedingungen innerhalb einer Familie unterstützen will.

Die Verortung der Elterntrainings in Einrichtungen der Kindertagespflege lässt die Trainings einerseits als familienbildendes Angebot im Sinne § 16 SGB VIII erscheinen, da Eltern über den Kindergarten niedrighschwellige Handlungskompetenzen für den erzieherischen Alltag vermittelt werden sollen. Vor allem sollen ihnen Wege erschlossen werden, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können. Hier kommt also einerseits der Kinderschutzgedanke zum Tragen, indem man davon ausgeht, dass vor allem Eltern in benachteiligten Lebenslagen niedrighschwellige Zugänge zu Trainingsprogrammen benötigen („caring about“), weil diese Gruppe kaum die von Familienbildungsstätten vorgehaltenen Elternkurse annehmen (vgl. Chamakalayil 2010). Damit ist andererseits aber die von Böhnisch und Schröer (2011) erläuterte, vergesellschaftende Funktion der Trainingsprogramme bestätigt: Die Kindertagesstätte ist als Ort des Angebots in ihrer betreuenden Funktion eng mit der Lebenswelt von Eltern und Kindern verbunden. Hier gehören Reflexionen über Erziehungsanfor-

derungen mit individuellem Bezug zum einzelnen Kind zum täglichen Kontakt zwischen Elternhaus und Institution, so dass individuelle Beratung durch den Familienstützenden Dienst mit dem Kursangebot verbunden werden kann. Die Platzierung von Elterntrainings in den Kitas ist also sowohl eine Maßnahme der Optimierung von Betreuungssettings als auch der Versuch, Zugangshürden („taking care of“) und Verunsicherungen im Erziehungshandeln durch das Trainingskonzept abzubauen („care-giving“). Eine zweischneidige Angelegenheit: Einerseits werden kinderschützende Normen vermittelt, andererseits werden normative Zuschreibungen, die der öffentliche Erziehungsdiskurs auch in die Institution der frühkindlichen Bildung hineinträgt, verfestigt und institutionell getragene Erziehungsvorstellungen generalisiert. Eltern, die über den Kindergarten zum Kurs eingeladen werden, stehen unter Handlungsdruck, das Angebot anzunehmen, oder unter Rechtfertigungsdruck, wenn sie ablehnen („care-receiving“). Der Wunsch nach Optimierung der Situation tritt in Konkurrenz zur rechtlich verbrieften erzieherischen Obliegenheit der Eltern, denen letztlich Hilfebedürftigkeit oder potenzielle Kindeswohlgefährdung, nicht aber grundsätzliche Handlungsfähigkeit unterstellt wird.

Vergegenwärtigt man sich, dass Erziehung u.a. als wechselseitige „intentionale Tätigkeit, die sich darum bemüht, Fähigkeiten von Menschen zu entwickeln und in ihrer sozialen Anschlussfähigkeit zu fördern“ (Luhmann 2002: 15), betrachtet werden kann, so ist der antizipierte diesbezügliche ‚Lernbedarf‘ von Eltern kaum nachvollziehbar – es sei denn, man unterstellt ihnen im Prozess des „caring-about“ und des „taking care of“ Unterlassung oder gar aktive Verhinderungsabsichten. Dabei handelt es sich um einen Sachverhalt, den Eltern gleich welcher Herkunft in der Regel von sich weisen werden, bzw. dort, wo es zutrifft, ist ohnehin die Verantwortung der Kindeswohlsicherung, also des staatlichen Wächteramtes gefragt. Diese Unterscheidung scheint in Elternkursen dem tatsächlichen Fall vorgelagert zu werden und läuft insofern Gefahr, dass Eltern qua Herkunft in ihrer erzieherischen Intentionalität und in ihren Fähigkeiten zur dialogischen Interaktion mit ihren Kindern als nicht förderlich bzw. als dem gesellschaftlich Erwünschten gegenläufig antizipiert werden.

Andererseits ist das sorgende Element der Elternkurse auf die emotionale Sicherung, auf lebenslange Lern-Kultur und die Fähigkeit zur Vermittlung von Demokratiefähigkeit ausgerichtet. Eltern könn(t)en lernen, wie sie die Belange ihrer Kinder stärkend und ermutigend wahrnehmen und förderliche BegleiterInnen gegenüber gesellschaftlich gegebenen Anforderungen und Zwängen sein können – ein Ziel, dem kaum etwas entgegenzusetzen ist. Aber: Wengleich die Sorge um das Kindeswohl im Vordergrund steht und Zugänge zur umfassenden Berücksichtigung kindlicher Lebensbedürfnisse vermittelt werden sollen, so ist gleichzeitig zu reflektieren, dass über die Kurse auf den Habitus erzieherischen Handelns vereinheitlichend und wertend Einfluss genommen werden soll – ohne dass deren Wirksamkeit

empirisch zu belegen wäre. Denn derartige Programme haben „insgesamt betrachtet nur sehr geringe Effekte auf die Eltern und Kinder“ (Liegle 2009: 106). Es gelingt ihnen kaum, das Wissen der Eltern über Kindesentwicklung, ihre Erziehungseinstellungen oder ihr Erziehungsverhalten zu verändern. Im günstigsten Fall könnten sie unter optimalen Bedingungen „dazu anregen und beitragen, dass die Lebens- und Erziehungsgeschichten der angesprochenen Eltern einen gewissen Grad der Selbstreflexivität gewinnen und damit einer modifizierten Fortschreibung zugänglich werden können, dass die Lebensverhältnisse der betroffenen Familien verbessert und dass Beziehungsnetze neu aufgebaut oder intensiver genutzt werden“ (ebd.: 106). Insofern ist das Integrations- und Normierungsanliegen der Elternkurse auch als ein Versuch zu betrachten, strukturell auf soziale Risiken und die hinter „individualbiografischen Erscheinungsformen psychosozialer Probleme [stehenden] gesellschaftsstrukturelle[n] Verursachungsbezüge“ (Böhnisch/Schröer 2011: 76) zu reagieren bzw. diesen entgegenzuwirken – allerdings ohne nachweisbare Effekte.

Folgt man in der Betrachtung des Familienstützenden Dienstes den Reflexionsvorschlägen von Großmaß (2006), so handelt es sich um Bedürfnisse, die für die AdressatInnen erst mit der Einrichtung der sorgenden Instanz formulierbar wurden – insofern war Selbsthilfe nicht möglich. Indem die adressierten Familien sich mehr und mehr von den Möglichkeiten der individuellen Unterstützung dieses Angebots der direkten Erziehungs- und Alltagsberatung angesprochen fühlen, bestätigen sie das Bewertungsschema derer, die für die Einrichtung verantwortlich zeichnen. Die Familien nehmen sich schließlich als in ihrem Bedarf gesehen wahr und reagieren entsprechend positiv auf diese Form der fürsorgenden und damit präventiven Hilfe für den Einzelfall, die praktisch ähnlich wie eine nachbarschaftliche oder verwandtschaftliche Selbsthilfe konzipiert ist, theoretisch aber nach professionellen Maßgaben handelt und kommunal vernetzt ist. Im Ergebnis zeigen sowohl die wachsende hohe Fallzahl als auch die relativ kurzen Hilfezeiträume, dass die kurz- und mittelfristige Begleitung des Familienunterstützenden Dienstes vor allem dabei hilft, akute Überforderungssituationen und Krisen zu bewältigen bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen und Kindeswohlgefährdende Situationen früh und niedrigschwellig abzubauen bzw. abzuwenden („care-giving“).⁴ Wenngleich sämtliche familienstützen-

4 Der Familienstützende Dienst betreute im Zeitraum von August 2007 bis April 2010 249 Familien mit insgesamt 538 Kindern jeweils maximal sechs Monate. Im Durchschnitt berät der Dienst neben den bereits betreuten Familien ca. sieben bis acht neue Familien pro Monat. Bemerkenswert ist, dass trotz dieser hohen Anzahl an Familien in nur fünf Fällen eine Übergabe zur Vermittlung in eine Hilfe zur Erziehung nötig wurde. Die meisten Familien konnten also mit den Ressourcen des Dienstes unterstützt oder innerhalb des beträchtlichen Netzwerks niedrigschwellig weitervermittelt werden.

den Maßnahmen sich immer an den Ressourcen der jeweiligen Familie orientieren, erfordert der Prozess des „care-receiving“ die Reflexion der normativen Erziehungsvorgaben und auch des zwangsläufig hierarchischen Kommunikationsverhältnisses zwischen professionellen Kräften und Familienmitgliedern.

Für Kinder im schulpflichtigen Alter übernimmt Schulsozialarbeit die Optimierung von Betreuungssettings, Hilfe und Vermittlung an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule. Zur Rahmung gestaltet sie vielfältige individuelle und gruppenbezogene Angebote der nicht-formellen und informellen Bildung und ergänzt die formellen schulischen Bildungskontexte (vgl. Spies/Pöter 2011). Wenn im Einzelfall biografische Entwicklungen und Aufschichtungen zu umfassenderem Förderbedarf führen, ist Schulsozialarbeit zur Achtsamkeit gefordert, um unter Einbeziehung ihrer sämtlichen Tätigkeitsbereiche und unter Hinzuziehung außerschulischer Möglichkeiten der sozialpädagogischen Unterstützung gemeinsam mit den betroffenen SchülerInnen ein Unterstützungssetting zu suchen, das passgenaue Hilfen anbietet.

Care im Kontext Schule hat besondere Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, eine spezifische Lebensphase zu begleiten und die (Selbst)Bildung zu fördern. Aus Sicht der Schulsozialarbeit stehen die Kinder und Jugendlichen dabei nicht in erster Linie in ihrer Rolle als SchülerInnen im Zentrum, sondern in ihren vielen verschiedenen Rollen, ihren Lebenswelten, mit ihren individuellen Ressourcen, Entwicklungsbedarfen und subjektiven Bedürfnissen. Da es um die Sicherstellung und Unterstützung der Anschlussfähigkeit zwischen dem Erziehungs- und Bildungssystem und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen geht, bleiben die Schule und die SchülerInnen-Rolle dennoch der Hauptbezugspunkt in der Arbeit.

3. Kommunale Bildungsverantwortung und Kooperation im Care-Kontext

Wenn Kommunen sich schulischer Themen annehmen, beginnen sie Ansprüche an das Bildungssystem zu formulieren und statt in Zuständigkeiten themenbezogen in Verantwortlichkeiten zu denken und handeln. Die strukturelle Konsequenz ist die vermehrte Vernetzung von Bildungsinstitutionen mit dem Gemeinwesen. Mit dem Konstrukt der kommunalen Bildungsverantwortung bzw. -planung zeichnet sich sogar eine doppelte Verzahnung von Schule und Gemeinwesen ab: (Ganztags)Schulen kooperieren vermehrt mit außerschulischen Partnern in der Kommune und werden so „von autonomen Institutionen zu Partnern im Sozialraum“ (Bleckmann/Durdel 2009: 11). Jugendhilfeträger werden an der Seite der Eltern in Sorge um die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zum Kooperationspartner von Schulen. Eine solche Planungskonzeption bedarf der Abkehr

von der bislang gängigen Versäulungsstruktur von Bildung, Betreuung und Erziehung, indem nunmehr kontextbezogenen Zugänge zu und Übergänge zwischen Bildungsräumen ermöglicht und eröffnet werden. Wenn also eine Kommune den thematischen Schwerpunkt im Kontext Schule ebenso intensiv gewichtet wie die Unterstützung von Familien, so verbessert sie – mit vorausschauender Aufmerksamkeit, aber auch normierend und mobilisierend mit Blick auf die je individuellen Bildungsbiografien – die Bildungsbedingungen innerhalb der Kommune strukturell ebenfalls zweifach: Durch die Familienunterstützung verändern sich absehbar die Lernausgangslagen, da Konflikte im häuslichen Umfeld reduziert werden. Durch die Schulsozialarbeit etablieren sich nicht-formelle und informelle Bildungsbedingungen und stabile Kooperationsnetzwerke innerhalb der Stadt.

Eine Kommune, die Schulsozialarbeit als Ressource des Gemeinwesens vorhält, „zeichnet sich durch eine etablierte Kultur der Aufmerksamkeit für einander und der Bereitschaft zu unterstützen und Hilfe zu leisten aus“ (Großmaß 2006: 330). Wenn darüber hinaus interinstitutionelle Vernetzungsstrategien im Rahmen von kommunaler Bildungsverantwortung mit einem präventiven Strategiekonzept zur Sicherung des Kinderschutzes verknüpft werden, verändern sich die Selbstverständnisse und praktischen Bezüge des Care-Verständnisses: Hier haben wir nun einerseits die zu antizipierende Bildungsleistung von Care-Ansätzen und andererseits ein gewandeltes Selbstverständnis von Bildungsverantwortlichen und Bildungsinstitutionen hinsichtlich ihrer ebenfalls zu antizipierenden Verantwortungs- und (Für-)Sorgeverpflichtung. Die Praktiken des pädagogischen Handelns im vorschulischen wie auch im schulischen Kontext sind dabei diskursiven Aushandlungsprozessen unterworfen, die sich stets – offen oder verdeckt – mindestens auf die Differenzlinien Gender, Ethnizität und Soziales Milieu beziehen. Für die örtliche ‚Culture of Care‘ ist eine solche ergänzende, vernetzende und verzahnende Arbeit verschiedener Präventions- und Betreuungsangebote und -maßnahmen ein kommunales Schutz- und Bildungsmodell: Das familienunterstützende Netzwerk wird mit einem schulförmübergreifenden Angebot von Schulsozialarbeit in der Primar- und Sekundarstufe I kombiniert und von gemeinwesenorientierter Arbeit sowie einem Beratungskonzept zur Vermeidung exklusiver Beschulung flankiert.

In der Folge verändern sich die Selbstverständnisse der Akteure im Bildungskontext: Sie übernehmen sozusagen Mitverantwortung für Fallverläufe und werden präventiv-sorgend tätig, indem nicht-formelle Bildungsangebote einen deutlichen Zuwachs an Wertschätzung erfahren, Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Elternhaus systematisch aufgebaut und durch Schulsozialarbeit unterstützt werden, indem Kommunikation gefördert wird und Schule durch sozialpädagogische Diagnostik eine Perspektiverweiterung erfährt. Entgegen der von Böhnisch und Schröer (2011) für das Care-Verständnis erwarteten Abkehr von fallbezogener Sorge zugunsten der „Klientalisierung“ (ebd.: 75) etabliert sich hier sogar ein breiterer

Fallbezug, in dem soziale Strukturen der Sicherung über die – lange Zeit nicht kompatiblen – fachlichen Haltungen zweier Institutionen hinaus verankert werden. Sozialer Arbeit kommt in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Funktion zu, der schulischen Tradition der Personalisierung von Fällen die strukturelle Perspektive, die den Fall jenseits der Person verortet, zu vertreten (vgl. ebd.).

Kommunale Bildungsverantwortung in dieser Gestalt bedeutet eine Erweiterung der Varianten von Praktiken der Fremdbetreuung, denn durch die Anwesenheit des Hilfesystems im Alltag der Bildungsinstitutionen Kita und Schule erfahren AdressatInnen eine Form von Betreuung, die in familiäre Kontexte hinein reicht und zu „Zuständigkeitsverlagerungen“ von der Familie an öffentliches Personal (Toppe 2010) führt. Dahinter wird ein Modell zur Berücksichtigung der Lebensbedürfnisse von Kindern (vgl. Enderlein 2007) sichtbar, das in seiner biografischen Stützfunktion den Fallbezug und die Verantwortung im Sinne sozialer Sorgeverhältnisse (vgl. Schröer 2011) zur kommunalen Haltung und Wertorientierung macht. Kindern, Jugendlichen und ihren Familien ebenso wie dem Hilfesystem Zugänge zueinander erleichtert und dennoch versucht, allen Beteiligten ein größtmögliches Maß an Autonomie zuzugestehen („taking care of“). Durch die interinstitutionelle Vernetzung werden Bildungsförderung und Kinderschutz gleichsam als zwei ‚Dimensionen‘ von Care miteinander verbunden und tradierte Lücken im Hilfesystem geschlossen (vgl. Abb. 2).

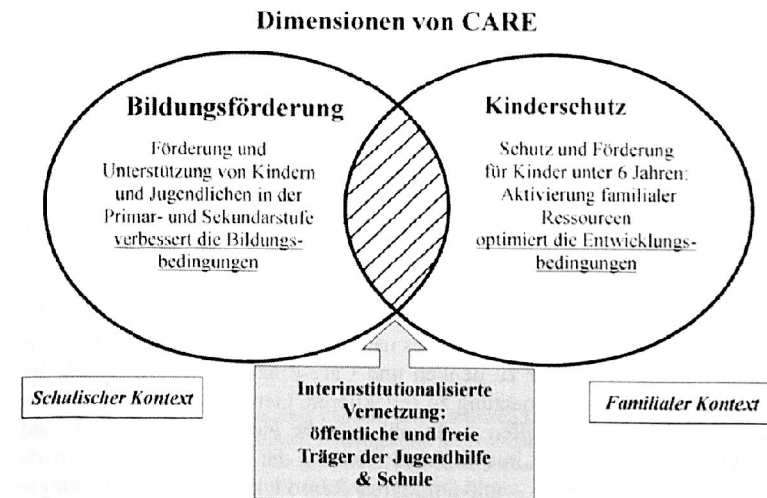


Abbildung 2

Das Vernetzungsmodell zeigt die Verantwortung, die von der **Kommune** übernommen wird („caring about“), die durch zeitliche Begrenzungen der Hilfeleistung („care-giving“) ebenso wie durch die Offenheit von Schulsozialarbeit mit einem erweiterten Konzept von Reziprozität dafür sorgt, dass die Abhängigen und die Versorgenden nicht in und durch ihre Beziehung gefangen werden (vgl. Conradi 2001). Vielmehr ermöglicht dieses Care-Konzept der Bausteine – ganz im Sinne Conrads – die Möglichkeit, aus der Verschiedenheit zu lernen, ohne sie auflösen zu müssen, engere Verbindungen wachsen zu lassen und Zugangsschwellen zum Hilfesystem abzubauen („care-receiving“). Das wiederum ist absehbar mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden: Die beteiligten Teilsysteme haben differente, je eigene Denk- und Arbeitsstile oder Erwartungen und werden von unterschiedlichen Handlungsrationitäten, Sprachcodes und Rechtsgrundlagen geleitet.

Mit dem Modell kommunaler Bildungsverantwortung sind erhebliche Infrastrukturerweiterungen verbunden: Schule wird zum fürsorglich gestalteten Lern- und Lebensort, an dem die Kommune das soziale Gefälle zwischen SchülerInnen auszugleichen versucht und eine Wertorientierung ermöglicht, die „das Spannungsverhältnis zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen an die Soziale Arbeit und dem Engagement für die Einzelnen so zu prozessualisieren [versucht], dass in konkreten Situationen Verantwortung übernommen und zugleich geteilt werden kann“ (Großmaß 2006: 336).

So entsteht insgesamt ein kommunal verantwortetes, aber durch verschiedene Institutionen getragenes Care-Netz, das Gesundheitsprävention, Kinderschutz, individuelle Beratung, Hilfevermittlung mit nicht-formellen Bildungsangeboten von der Geburt bis zum Ende der Sekundarstufe I vorhält und zugleich in Kombination mit dem förderpädagogischen Angebot des Mobilen Dienstes Selektionsmechanismen des Bildungssystems abzubauen versucht. Der Preis für dieses Sicherungssystem ist allerdings die Anpassung sozialstaatlicher „Umprogrammierung zum aktivierenden Staat und der Kapitalisierung des Sozialen“ (Böhnisch/Schröer 2011: 77).

4. Genderfragen

Das oben geschilderte Modell legt es nahe, den Care-Begriff erheblich weiter zu fassen, vernetzter zu denken und Care-Praxis auch hinsichtlich der interinstitutionellen Vernetzung zu reflektieren. Genderfragen bleiben dabei allerdings weitgehend offen – obwohl sich die Normierungsprozesse und Hilfeangebote in erster Linie an Frauen richten, die – nicht zuletzt aus wirtschaftlicher Not heraus – mit familiären Reproduktions- und Erziehungsaufgaben Schwierigkeiten haben. Das Modell sorgt nun dafür, dass durch ein gemeinsames, vernetztes ‚Mehr‘ an passgenauen Hilfeangeboten insgesamt ein ‚Weniger‘ an Hilfebedarf erzeugt wird und die AdressatInnen in

ihrer Handlungsbefähigung unterstützt werden – welche auf Gender und Soziale Schicht bezogenen Stereotypisierungen in diesem Prozess verfestigt werden, steht noch zur Diskussion aus.

Genderfragen fordern auch Schulsozialarbeit heraus, ihre professionellen Standards bzw. deren Entwicklung grundlegend mit Blick auf Geschlechtergerechtigkeit zu überdenken, denn „Geschlecht ist [...] eine gesellschaftliche Ordnungskategorie, mit der Strukturen des Zusammenlebens und der verhandelbaren sozialen Tatsachen geregelt werden und Symbolsysteme erzeugt und aufrechterhalten werden, die dichotome Umgangsweisen mit Differenz nahe legen“ (Bitzan 2003: 145). Sofern Schulsozialarbeit Genderfragen also nicht länger als individuelle ‚Kür‘ (vgl. Spies 2012), sondern als zu thematisierende zentrale soziale Grundkategorie zu verstehen beginnt, kann sie absehbar einen Qualitätsmaßstab gewinnen. Dafür muss sie aber ihr methodisches Handeln ebenso wie Wirkungsanalysen und konzeptionelle Weiterentwicklungen künftig durchgängig intersektional reflektiert ausrichten und aktiv nach der Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht suchen.

Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmaßstab, der zugleich soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeiten sowie Gesundheit und weitere Differenzlinien des Diversitytheorems⁵ berücksichtigt, kann aber nur dann zur Verringerung von Ungleichgewichten und zur Verbesserung von Bildungsbedingungen für Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Ausgangslagen beitragen, sofern sämtliche Kooperationspartner im schulischen Feld sich ebenfalls an dieser Maxime ausrichten und die schulklimatischen Veränderungen bzw. Bedingungen dafür aktiv mittragen und mitgestalten (vgl. Ragnarsdottir 2010).

In diesem Zusammenhang mag Schulsozialarbeit eine wichtige Multiplikatorfunktion innehaben, die dafür Sorge tragen kann, dass ein Kollegium lernt, Ungleichheiten, die dem Qualitätskriterium der bestmöglichen Förderung aller widersprechen, Mädchen und Jungen aber in ungleicher Weise betreffen (vgl. Faulstich-Wieland 2006: 263), zu erkennen und über konzeptionelle Gestaltungen abzubauen. Die Breite der Gestaltungsspielräume und die Funktionen bzw. Rollen, die schulische Kooperationspartner in diesem Kontext spielen, sind selbstredend auch hinsichtlich gendersensibler Koedukationskonzepte auszubauen. Schließlich sind SchülerInnen

5 Das Diversitytheorem verlangt danach, den bewussten Umgang mit sozialer Heterogenität zu praktizieren, indem Heterogenität als Normalfall angesehen wird und pädagogische Praxis aktiv zur Reduktion von Zuschreibungen, Festlegungen und Benachteiligungen entlang verschiedener Differenzlinien als bewusste Organisationsentwicklungsmaßnahme konzipiert wird und Zuschreibungen, pauschalierende Negativbewertungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen aktiv vermieden und unter Berücksichtigung ihrer intersektionalen Abhängigkeiten abgebaut werden (vgl. Delory-Momberger 2010; Leiprecht 2008).

gegenüber der Genderthematik eher skeptisch und wünschen sich vor allem koedukative Kontexte (vgl. Klein-Uerlings 2002: 172).

Genderfragen betreffen konzeptionelle und individuelle Thematisierungen oder Tabuisierungen von Zusammenhängen, die direkt oder indirekt auf die Kategorie Geschlecht rekurrieren und dabei zur Fortführung oder Durchbrechung des sozialen Konstrukts beitragen können. Insofern betreffen sie auch jegliche Handlungspraxis im Care-Kontext ebenso wie deren theoretische Grundlegung.

Da aber die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern nicht von der Natur vorgegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert sind und die Chance besteht, diese zu verändern, bedarf es angesichts eines stets innerhalb der Konstruktionslinien verlaufenden Alltags aller Beteiligten spezifischer Genderkompetenz – nicht zuletzt, um eigene Verwobenheiten in Geschlechterstereotypen wahrnehmen und konzeptionellen Umsteuerungsbedarf erfassen zu können. In Genderfragen stehen Alltagswissen, Fachdiskurs(e) und blinde Flecken stets aufgrund von eigenen Sozialisationserfahrungen in einem konsequenzenreichen Spannungsfeld.

Literatur

- Bitzan, M. (2003): Geschlechtsbezogene Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Subjektbezug oder kategorialer Ansatz – die falsche Alternative. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 139–152.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Ganztagschule. Eine Chance für Familien. Wiesbaden.
- Böhnisch, L./Schröder, W. (2011): Blindflüge. Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit. Weinheim/München.
- Brückner, M. (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit menschlicher Hilfsbedürftigkeit. Fürsorge und Pflege in westlichen Wohlfahrtsregimen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 29 (2), S. 7–23.
- Chamakalayil, L. (2010): Rückkehr zur „Mütterschule“? – Anforderungen an die Familienbildung angesichts der Situation einer vernachlässigten Zielgruppe. In: Spies, A. (Hrsg.): Frühe Mutterschaft. Die Bandbreite der Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation. Baltmannsweiler, S. 127–146.
- Conradi, E. (2001): Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt am Main.
- Delory-Momberger, C. (2010): Diversität unterrichten und lernen. Eine erzieherische und politische Herausforderung. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 55–65.
- Enderlein, O. (2007): Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In: Overwien, B./Prengel, A. (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 212–223.
- Faulstich-Wieland, H. (2006): Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für die Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 261–274.
- Friese, M. (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, V./Pinhardt, I. (Hrsg.): Care: Wer sorgt für wen? Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 47–68.
- Großmaß, R. (2006): Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit. In: Dungs, S./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Leipzig, S. 319–338.
- Klein-Uerlings, B. (2002): Im Dschungel der Widerstände. Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Jungen und Mädchenarbeit. In: Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim, S. 170–181.
- Leiprecht, R. (2008): Von Gender Mainstreaming und interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Seemann, M. (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, S. 95–109.
- Liegle, L. (2009): Müssen Eltern erzogen werden? In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Neue Praxis – Sonderheft 9. Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe, S. 100–107.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Ragnarsdottir, H. (2010): Internationally Educated Teachers and Student Teachers in Iceland: Two Qualitative Studies. In: Canadian Journal of Educational Administration and Policy 100.
- Schröder, W. (2011): Care, Commons, Citizenship – Drei C's Sozialer Arbeit im Spannungsfeld von Transnationalität, Nationalstaatlichkeit und Lokalität. In: Neue Praxis, Sonderheft 10 „Zur Identität der Sozialen Arbeit“, S. 143–145.
- Spies, A. (2012): Genderfragen in der Schulsozialarbeit – Vom ‚Stiefkind‘ zum professionellen Standard im Rahmen intersektionaler Qualitätsmaßstäbe? In: Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität. Baltmannsweiler (i.D.).
- Spies, A./Chamakalayil, L./Wittrock, M./Rieking, H. (2011): Abschlussbericht: Wissenschaftliche Begleitung der „Delmenhorster Präventionsbausteine“. Oldenburg.
- Spies, A./Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden.
- Toppe, S. (2010): Care-Ethik und Bildung – Eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In: Moser, V./Pinhardt, I. (Hrsg.): Care: Wer sorgt für wen? Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 69–86.