

Tim Stauffer

# **Sozialraumorientierte Elternarbeit – ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit**

Bachelor-Thesis zum Erwerb des  
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule  
Soziale Arbeit

## Abstract

Die Chancen innerhalb des Bildungssystems werden nach wie vor durch die Familie, als primäre Sozialisationsinstanz der Kinder, determiniert. Kinder aus Familien mit wenig Ressourcen haben im Vergleich zu Kindern aus ressourcenreichen Familien eingeschränkte Bildungsmöglichkeit in der Gesellschaft. Die hier vorliegende Bachelorthesis setzt sich mit dieser Problematik auseinander und zeigt die Zusammenhänge der sozialen Herkunft und der Bildungsungleichheit anhand der Theorien Pierre Bourdieus sowie neuer empirischer Studien auf. Die ungleiche Aufteilung der Ressourcen – bei Bourdieu als Kapitalien beschrieben – muss bekämpft werden, wenn gerechte Bildungsmöglichkeiten für alle gefordert werden. In der Schweiz gibt es wenig innovative Ideen, welche versuchen, die beschriebene Ungerechtigkeit zu verringern. Das in der vorliegenden Thesis vorgestellte Konzept der "sozialraumorientierten Elternarbeit" soll ein Baustein sein, um diese Ungerechtigkeit zu bekämpfen. Bei diesem Konzept handelt es sich um eine Form der Elternarbeit, welche im Sozialraum der Familien tätig ist und zusammen mit Elternbildung, pädagogischen Betreuungsangeboten für Kinder und Einzelfallhilfe die Ressourcenlage der Familien verbessern will. Als Zielgruppe werden dabei nicht alle Familien gleichermaßen betrachtet, sondern vor allem Familien, welche als "bildungsfern" beschrieben werden. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die folgende Fragestellung, welche im Rahmen dieser Thesis bearbeitet wird:

*Inwiefern lässt sich das Kapitalvolumen "bildungsferner" Familien nach Bourdieu durch eine sozialraumorientierte Elternarbeit vergrössern?*

Die vorliegende Literaturarbeit widmet sich den Theorien Bourdieus, dem Zusammenhang der sozialen Herkunft mit den Bildungschancen sowie dem Konzept des Sozialraumes und bildet damit die Grundlage, um durch die Verbindung der Sozialraumorientierung mit Konzepten der Elternarbeit darzustellen, wie eine sozialraumorientierte Elternarbeit aussehen könnte. Mit Hilfe von Familienzentren, die als geeignete Institutionen angesehen werden, um das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit anzuwenden, wird aufgezeigt, dass eine umfassende Elternarbeit im Sozialraum positive Effekte auf das Kapitalvolumen der Familien haben kann. Als Fazit wird jedoch festgehalten, dass eine solch umfangreiche familienunterstützende Infrastruktur, wie sie durch das Konzept gefordert wird, in der Schweiz aufgrund der finanziellen und politischen Umstände derzeit nur schwer zu implementieren ist.

# **Sozialraumorientierte Elternarbeit – ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit**

Bachelorthesis zum Erwerb  
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule  
Soziale Arbeit

Vorgelegt von  
Tim Stauffer

Bern, Dezember 2019

Gutachterin: Prof. Dr. Yvonne Piesker

## **Dank**

Zum Gelingen der vorliegenden Bachelor-Thesis haben viele verschiedene Menschen beigetragen. Zuallererst möchte ich mich für die unterstützende Begleitung, das offene Ohr und den kritischen Blick bei meiner Fachbegleitung Prof. Dr. Yvonne Piesker bedanken.

Ein ganz herzlicher Dank gilt ausserdem den vielen Menschen aus meinem privaten Umfeld, welche mich auf vielfältige Weise in der Erarbeitung dieser Arbeit unterstützt haben. Benjamin Ambühl und Lea Beer danke ich für ihre wertvollen Inputs, die aufmunternden Worte und die konstruktiven Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln der Arbeit. Für die aufwendige Arbeit des Lektorierens und die Korrekturen möchte ich Marina Lerf ein besonders grosses Dankeschön aussprechen.

## Inhaltsverzeichnis

|      |   |    |
|------|---|----|
| 1.   | Einleitung.....   | 2  |
| 1.1. | Problemlage.....  | 2  |
| 1.2. | Forschungsstand .....   | 5  |
| 1.3. | Fragestellung .....   | 6  |
| 1.4. | Methodisches Vorgehen .....   | 7  |
| 2.   | Soziale Herkunft und Bildung.....   | 9  |
| 2.1. | Bildungsbegriff und Habitus nach Bourdieu.....                              | 9  |
| 2.2. | Kapitaltheorie nach Bourdieu .....  | 10 |
| 2.3. | Sozialer Raum nach Bourdieu.....  | 13 |
| 2.4. | Übertragung von inkorporiertem kulturellem Kapital.....                     | 14 |
| 2.5. | Kapitalien als Voraussetzung für Bildungserfolge.....                       | 15 |
| 2.6. | Empirische Belege .....   | 17 |
| 2.7. | Zwischenfazit.....  | 18 |
| 3.   | Grundlagen des Konzepts: Sozialraum und Elternarbeit.....                   | 20 |
| 3.1. | (Sozial-)Raumkonzepte.....  | 20 |
| 3.2. | Zusammenhang zwischen Sozialraum und Bildungschancen .....                  | 21 |
| 3.3. | Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit.....                          | 23 |
| 3.4. | Elternarbeit und Sozialraumorientierung .....                               | 26 |
| 3.5. | Beispiele sozialraumorientierter familienunterstützender Massnahmen .....   | 27 |
| 3.6. | Zwischenfazit.....  | 30 |
| 4.   | Sozialraumorientierte Elternarbeit.....                                     | 32 |
| 4.1. | Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit.....                        | 32 |
| 4.2. | Modelle der sozialraumorientierten Elternarbeit .....                       | 36 |
| 4.3. | Zwischenfazit.....  | 39 |
| 5.   | Schlussteil .....   | 40 |
| 5.1. | Sozialraumorientierte Elternarbeit und Kapital .....                        | 40 |
| 5.2. | Herausforderungen und Chancen der sozialraumorientierten Elternarbeit ..... | 46 |
| 5.3. | Schlussfolgerungen und Ausblick .....                                       | 49 |
| 6.   | Literatur- und Quellenverzeichnis .....                                     | 54 |

# 1. Einleitung

Im Rahmen der Praktika, welche Teil der Ausbildung zum Professionellen der Sozialen Arbeit an der Berner Fachhochschule sind, konnte der Autor der vorliegenden Bachelorthesis Einblicke in die Problemlagen ressourcenarmer Personen in Quartieren erhalten. Die beiden Praktika absolvierte der Autor in sozialraumorientierten Organisationen im Berner Stadtteil Bern Nord. Einerseits beim Dachverband für offene Arbeit mit Kindern der Stadt Bern (DOK) und andererseits bei der Vereinigung Berner Gemeinwesenarbeit (vbg). Dabei wurde beim Autor das Bewusstsein für Problematiken von ressourcenarmen Personen im Gemeinwesen geschärft. Besonders die Herausforderungen für Familien mit wenig Möglichkeiten im alltäglichen Leben wurden dem Verfasser durch diese Praktika bewusst.

Viele Eltern stellt die Bildung ihrer Kinder vor grosse Herausforderungen und insbesondere Eltern mit wenig Ressourcen sind bezüglich der Bildung ihrer Kinder oft überfordert. Da diese Kinder, im Vergleich mit Kindern aus Familien mit vielen Ressourcen, durch ihre Eltern nicht in derselben Masse unterstützt werden, sind die Bildungsmöglichkeiten bereits ab der Geburt ungerecht verteilt. Nach wie vor ist die Familie, in die ein Kind hineingeboren wird, der grösste Einflussfaktor auf dessen Chancen im Bildungssystem und damit auch auf dessen Möglichkeiten innerhalb der Gesellschaft.

Wie können diese ressourcenarmen Eltern unterstützt werden, damit ihre Kinder einen besseren Start in der Gesellschaft haben? Wie kann die Soziale Arbeit auf diese Ungerechtigkeit innerhalb des Bildungssystems reagieren? Es gibt verschiedene Angebote, wie zum Beispiel Elternberatungsstellen, welche die Eltern in ihrer Aufgabe der Sozialisation der Kinder unterstützen. In der Schweiz existiert jedoch keine ausgebaute Infrastruktur familienunterstützender Angebote. Hierbei soll nach Meinung des Verfassers der vorliegenden Bachelorarbeit das Konzept einer umfassenden sozialraumorientierten Elternarbeit Abhilfe bieten. Mit dieser Arbeit will der Autor aufzeigen, wie das Konzept ausgestaltet ist, was die Wirkungen einer solchen Elternarbeit sind und warum sich die Soziale Arbeit für familienunterstützende Angebote einsetzen muss.

## 1.1. Problemlage

Die Wichtigkeit der Ressourcen der Familien und deren Einfluss auf die Entwicklungs- beziehungsweise Bildungschancen der Kinder zeigen sich in unzähligen Studien (einen Überblick dazu bieten Becker & Lauterbach, 2016 und Jünger, 2008). Viele Eltern sind aufgrund ihrer eigenen negativen oder mangelnden Bildungserfahrungen und/oder mangelnden Ressourcen mit der Aufgabe der Unterstützung ihrer Kinder in der Bildungslandschaft überfordert. Auch Pierre Bourdieu beschreibt in seinen Theorien wie die Sozialisationsbedingungen mit den Ressourcen der einzelnen Individuen zusammenhängen und welchen Einfluss die Eltern auf die

Bildungschancen der eigenen Kinder haben. Gemäss Bourdieu sind die unterschiedlichen Kapitalien ausschlaggebend dafür, wie eine Person beziehungsweise deren Nachkommen in der Bildungslandschaft einer Gesellschaft bestehen können (2005, S. 50). In Bourdieus Theorie existieren drei verschiedene Kapitalien, die betrachtet werden: das soziale, das kulturelle und das ökonomische Kapital. Das kulturelle Kapital, welches die Bildung beinhaltet, ist dabei eine äusserst wichtige Kategorie, um Ressourcen bezüglich der Bildungsmöglichkeiten festzustellen (ebd.). Sogenannte "bildungsferne" Eltern haben nach dieser Theorie einen Mangel an kulturellem Kapital, können dies somit auch nicht an ihre Nachkommen weitergeben und leiden ausserdem oft an einem Mangel an anderen Ressourcen (ökonomisches oder soziales Kapital). Zur Darstellung der Ressourcenlage und des Einflusses der Familie auf die Bildungschancen der Kinder wird auf die Theorien Bourdieus zurückgegriffen, da mit diesen die verschiedenen Einflüsse und Mechanismen, welche auf Kinder einwirken, beleuchtet werden können. Die Theorien Bourdieus bieten somit eine Basis, um die genannten Ungleichheiten zu untersuchen. Die wichtigsten Überlegungen Bourdieus zum Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft werden im Kapitel 2 näher ausgeführt.

Da "bildungsferne" Familien aufgrund des mangelnden Kapitals ihren Kindern nicht die nötige Unterstützung in der Bildung bieten können, ist eine Infrastruktur notwendig, welche diese Eltern und Kinder in den Bedingungen der Sozialisation unterstützt. Die Prozesse der Sozialisation hängen dabei eng mit den familiären Kapitalien zusammen. Auch vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels beschreibt Diller (2005) mehrere Faktoren, welche "bildungsferne" Familien betreffen und positive Bildungserfahrungen der Kinder erschweren können. Zu nennen wären beispielsweise „Mehrfachbelastungen der Eltern zwischen Familie und Erwerbsarbeit“, „Probleme durch strukturell bedingte Langzeitarbeitslosigkeit“, „die gestiegene Anzahl Scheidungskinder“, „die hohe Anzahl Alleinerziehender“, „Migrationsprozesse, welche mit Krisen und Brüchen verbunden sind“ und dass sich „Eltern in ihrer Erziehung allein gelassen fühlen“ (Diller, 2005, S. 6f.). Darüber hinaus bekunden "bildungsferne" Eltern aufgrund mangelnder Ressourcen, wie Zeit oder finanzielle Mittel, Mühe, ihre Kinder im Sozialraum bei sozialen Anliegen (Teilnahme an Ferienangeboten, Sportangeboten etc.) zu unterstützen. Diese Unterstützung ist jedoch wichtig und notwendig. Für erfolgreiche Bildungsprozesse benötigt es nicht nur die Schule, sondern viele kleine und grosse, informelle, non-formale und formale Bildungsorte in der jeweiligen Bildungslandschaft eines Gemeinwesens. Eltern müssen Kenntnis über diese Angebote und Möglichkeiten haben und Zugänge zu diesen bekommen. Ausserdem bedeutet eine Flut an Angeboten aus dem Sozialraum eine Herausforderung in der Koordination zwischen formaler (Schule, Kindergarten etc.) und non-formaler (Kinder- und Jugendarbeit, Sportvereine etc.) Bildung der Kinder. Diese Koordination lässt sich aufgrund des Ausschlusses von Informationen, der Überforderung in einer schneller werdenden Gesellschaft oder aufgrund mangelnder Ressourcen nur schwer leisten.

Es existierten in der Schweiz je nach Kanton oder Gemeinde lose aufgebaute Unterstützungsmöglichkeiten und -netzwerke für Eltern und Kinder, vor allem im Bereich der Frühförderung. Rechtlich bindende Gesetzgebungen für diesen Bereich besitzen jedoch nur wenige Kantone (Stern, Schwab Cammarano, Gschwend & Sigrist, 2019, S. 26 & 39). Die Schweiz bleibt bezüglich familienunterstützender Massnahmen wie Krippenplätze, Elternurlaub oder Elternberatungsangebote weit hinter vergleichbaren Staaten in Europa zurück. Laut UNICEF rangiert die Schweiz betreffend Familienfreundlichkeit im Vergleich zu den OECD- und EU-Staaten sogar auf dem letzten Platz (Chzhen, Gromada & Rees, 2019). Für die Schweiz existiert somit ein grosses Potential für Verbesserungen rund um die Thematik der familienunterstützenden Massnahmen. Aus diesem und den im vorherigen Abschnitt ausgeführten Gründen ist der Autor der vorliegenden Arbeit der Meinung, dass eine Elternarbeit, welche versucht, die Eltern möglichst früh in ihrer Aufgabe der Sozialisation zu unterstützen, welche den Kindern Bildungsmöglichkeiten ausserhalb des Familiensystems bietet und dabei im Sozialraum der Familien arbeitet, überprüfenswert ist.

Die Soziale Arbeit hat ein grosses Interesse daran, dass Bildungschancen für alle Kinder egalitär ausgestaltet sind, da Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft unter anderem damit zusammenhängen, wo und in welchen Kontexten Menschen sozialisiert werden und welche Ressourcen den Familien zur Verfügung stehen. Dieses Interesse wird im Berufskodex für Soziale Arbeit vom schweizerischen Berufsverband Avenir Social (2010) festgehalten. Die gerechte Verteilung der Ressourcen sowie die Partizipation aller Mitglieder innerhalb der Gesellschaft sind Grundsätze, welche die Soziale Arbeit gemäss dem Berufskodex zu verfolgen hat (2010, S. 9f.). Diese Chancengleichheit, die möglichst egalitäre Partizipationsmöglichkeiten für alle bedeutet, soll über das Konzept einer sozialraumorientierten Elternarbeit gefördert werden.

Gegenstand der vorliegenden Bachelorthesis ist deshalb eine auf Eltern ausgerichtete Soziale Arbeit im Sozialraum, deren Auswirkungen auf die Bildungschancen von Kindern sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für die Profession der Sozialen Arbeit. Um aufzuzeigen, inwiefern eine sozialraumorientierte Elternarbeit Auswirkungen auf die Bildungschancen von Kindern hat, werden die Theorien Pierre Bourdieus herangezogen. Ein Augenmerk liegt ausserdem auf sogenannten Familienzentren und "Frühe Hilfen", welche in Deutschland und Grossbritannien bereits Elternarbeit leisten und mit der hier aufgezeigten sozialraumorientierten Elternarbeit verglichen werden können. Es soll ersichtlich werden, warum das gewählte Thema für die Soziale Arbeit Relevanz hat und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sich dabei ergeben. Durch die Bearbeitung von Literatur, welche sich mit den oben ausgeführten Thematiken befasst, wird eine Zusammenschau erarbeitet.

## 1.2. Forschungsstand

Der Begriff "sozialraumorientierte Elternarbeit" existiert im Fachdiskurs nicht und es existiert dementsprechend auch kein Standardwerk dazu. Die Sozialraumorientierung wird meist als Teil der Elternarbeit verstanden. Der Begriff "sozialraumorientierte Elternarbeit" wird für diese Arbeit definiert und verwendet, da mit diesem ein umfassendes Konzept der Sozialen Arbeit mit Familien im Sozialraum beschrieben werden kann. Es wird in der vorliegenden Arbeit auf den Forschungsstand zu den drei Themen soziale Herkunft und Bildungschancen, Sozialraumorientierung und Elternarbeit eingegangen, anhand derer die Fragestellung der Bachelorthesis bearbeitet wird.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche zeigen auf, dass die ungerechte Verteilung der Ressourcen bei Familien und deren Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder ein breit untersuchtes Themenfeld darstellt. Besonders im Anschluss an die PISA-Studien wurden sowohl in Deutschland wie auch in der Schweiz immer wieder Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungsergebnissen beziehungsweise -möglichkeiten festgestellt (vgl. dazu zum Beispiel: Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Bos, Eickelmann & Gerick, 2014; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018). Besonders sei hier auf die Werke von Becker und Lauterbach (2016) für Deutschland sowie für die Schweiz auf Jünger (2008) verwiesen, welche eine interessante Zusammenstellung von Studien zum Thema bieten. Auch Pierre Bourdieu untersuchte in seinem Werk *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital* (2005) den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Möglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft.

Der strukturelle Zusammenhang zwischen Sozialraum und Bildung macht Christine Baur mit ihrem Werk *Schule, Stadtteil, Bildungschancen* (2013) deutlich. Baur untersuchte darin, inwiefern der jeweilige Sozialraum der Kinder und Jugendlichen ihre Bildungschancen beeinflusst.

Der Begriff des Sozialraumes wird in dieser Arbeit mit Hilfe der Arbeiten von Löw (2001) und Kessl und Reutlinger (2010) definiert. Das Konzept der Sozialraumorientierung, welches an diese Überlegungen anschliesst, findet in den letzten Jahren eine immer grössere Verwendung im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit. In Wolfgang Hintes Beitrag *Das Fachkonzept "Sozialraumorientierung" – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln* (2017), der in dem unter anderem von ihm herausgegebenen Buch *Sozialraumorientierung* erschien, zeigt er auf, wie beim Konzept der Sozialraumorientierung Menschen unterstützt werden sollen, indem „unter tätiger Mitwirkung der betroffenen Menschen Lebenswelten“ (S. 19) und Settings gestaltet werden sollen, die den Menschen empoweren und das Leben in ihrem Sozialraum verbessern. Auf dieses Werk von Hinte und auf *Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm?* von Fehren und Hinte (2013) wird in dieser Bachelorthesis zurückgegriffen, um das Konzept Sozialraumorientierung zu beschreiben

Der Forschungsstand zur Elternarbeit ist schon allein deshalb nicht eindeutig, weil viele Begriffe bestehen, die sich unter Elternarbeit subsumieren lassen, das Verständnis für die Begriffe unterschiedlich ist und auch dementsprechend viele Arbeitsbereiche existieren, in denen Elternarbeit angewandt wird (vgl. dazu Bernitzke, 2014, S. 19ff.; Kämpfe & Westphal, 2013, S. 152f.; Möhle & Möhle, 2013, S. 136ff.; Ostermann, 2016, S. 14f.; Oechslin, Englisch, Glatter, Volz, Weigert & Winter, 2016, S. 157ff.; Schröder, 2013, S. 190ff.; Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2013, S. 250ff.). Die vielen Kontexte, in denen Elternarbeit stattfindet, machen eine genaue Definition des Begriffs schwierig. Für die Definition der sozialraumorientierten Elternarbeit wird dennoch auf den Begriff der Elternarbeit zurückgegriffen, da dieser in der Schweiz grosse Anwendung findet.

Die Verzahnung zwischen dem Begriff des Sozialraumes und dem Begriff der Elternarbeit wird in verschiedenen Kontexten vorgenommen. Sowohl bei Deinet, welcher mit seinem Beitrag *Lebenswelten als Bildungswelten* (2012) die Bedeutung des Sozialraumes für die Bildung und für den Einbezug der Eltern aufzeigt, als auch bei Waldemar Stange, die mit ihrem Beitrag *Elternarbeit als Netzwerkaufgabe* (2012) deutlich macht, dass Elternarbeit nicht nur zwischen der Bildungsinstitution und den Eltern geschieht, sondern darüber hinaus mit dem gesamten Sozialraum. Ausserdem kann, um auf die Sozialraumorientierung bei familienunterstützenden Massnahmen einzugehen, Literatur aus dem deutschen und britischen Raum hinzugezogen werden, welche Familienzentren, die "Frühen Hilfen" und ihren sozialräumlichen Fokus behandelt. Diese in ihrer Ausgestaltung sehr heterogenen familienunterstützenden Massnahmen fokussieren sich hauptsächlich auf die Frühförderung der Kinder und die Unterstützung der Eltern. Aus diesen können spannende Vergleiche für eine sozialraumorientierte Elternarbeit gezogen werden (Kobelt Neuhaus, 2016; Stähr, 2009; Schmitz & Spiess, 2019). Solche familienunterstützenden Initiativen existieren in der Schweiz nicht und werden im Fachdiskurs deshalb auch nicht besprochen. Hier sieht der Autor der vorliegenden Bachelorthesis das Potential, ein eigenes Modell der sozialraumorientierten Elternarbeit zu erarbeiten und damit einen Beitrag zur Verringerung dieser Forschungslücke zu leisten.

### **1.3. Fragestellung**

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus dem Umstand, dass keine Literatur zur sozialraumorientierten Elternarbeit existiert, da das Konzept in dieser Arbeit erstmals vorgestellt wird. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern die Bildungschancen bei "bildungsfernen" Familien durch eine solche sozialraumorientierte Elternarbeit beeinflusst werden können. Durch die Verknüpfung mit der Kapitaltheorie von Bourdieu soll diese Forschungslücke verringert werden, woraus sich die nachfolgende Fragestellung ergibt:

*Inwiefern lässt sich das Kapitalvolumen "bildungsferner" Familien nach Bourdieu durch eine sozialraumorientierte Elternarbeit vergrössern?*

#### **1.4. Methodisches Vorgehen**

Die Fragestellung wird anhand einer Literaturrecherche und der Analyse ausgewählter Inhalte beantwortet. Auf einen empirischen Teil wird in der vorliegenden Bachelorthesis verzichtet, da es über den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen, familienunterstützende Massnahmen beziehungsweise die Elternarbeit und das Konzept der Sozialraumorientierung bereits umfangreiche empirische sowie theoretische Literatur gibt. Da die sozialraumorientierte Elternarbeit als Konzept so noch nicht existiert und deshalb auch nicht im wissenschaftlichen Fachdiskurs diskutiert wird, bietet es sich an, die drei Themen (Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen, Elternarbeit, Sozialraumorientierung) miteinander in Verbindung zu setzen und auf das Potential einer Elternarbeit mit einer expliziten Sozialraumorientierung einzugehen. In der vorliegenden Bachelorarbeit wird deshalb anhand von theoretischen Modellen, empirischen Studien und exemplarischen Beispielen zu den obigen drei Themen untersucht, inwiefern eine sozialraumorientierte Elternarbeit für "bildungsferne" Familien Zugänge zu Bildungsangeboten und Wissen schaffen kann und die Familien in ihrem Sozialraum unterstützen kann, damit die Kapitalien der Eltern und Kinder und dadurch die Bildungschancen der Kinder erhöht werden können. Es wird ein Fokus auf "bildungsferne" Familien gelegt, da diese Unterstützung benötigen, damit ihre Kinder die gleichen Bildungschancen erhalten wie Kinder aus "bildungsnäheren" Familien.

Der Hauptteil dieser Bachelorarbeit gliedert sich in vier Kapitel.

Im nachfolgenden Kapitel 2 werden zur Bearbeitung der übergeordneten Fragestellung das Bildungsverständnis, die Kapitaltheorie Bourdieus und zentrale Begriffe aus den Theorien Bourdieus ausgeführt. Ausserdem wird mit Hilfe Bourdieus und verschiedener empirischer Studien der Einfluss der sozialen Herkunft beziehungsweise der zur Verfügung stehenden Kapitalien in der Familie auf die Bildungschancen aufgezeigt.

Das dritte Kapitel widmet sich allen Begriffen, die nötig sind, um das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit definieren zu können. Sowohl die Sozialraumorientierung wie auch die Elternarbeit werden in diesem Kapitel erläutert. Ausserdem wird der Zusammenhang zwischen dem Sozialraum und der Bildung beleuchtet sowie auf einige Beispiele von familienunterstützenden Massnahmen mit Sozialraumorientierung aus Deutschland und Grossbritannien eingegangen.

Im vierten Kapitel wird der Begriff Elternarbeit mit der Sozialraumorientierung in Verbindung gesetzt, damit nachfolgend das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit vorgestellt werden kann. Ausserdem wird aufgezeigt, wie Modelle einer sozialraumorientierten Elternarbeit aussehen könnten.

Das fünfte Kapitel widmet sich den Einflussmöglichkeiten der sozialraumorientierten Elternarbeit auf das Kapitalvolumen der Familien und legt dar, inwiefern das Kapitalvolumen der Familien positiv verändert werden kann. Ausserdem werden Herausforderungen und Chancen einer sozialraumorientierten Elternarbeit in der Praxis aufgezeigt. Abschliessend findet sich in diesem Kapitel die Schlussfolgerung, in der die Fragestellung beantwortet wird und weiterführende Überlegungen und Fragen zu dem bearbeiteten Thema ausgeführt werden.

## 2. Soziale Herkunft und Bildung

Zu Beginn dieser Bachelorthesis werden die Theorien von Pierre Bourdieu in Verbindung mit Bildung erörtert. Pierre Bourdieu (1930 – 2002) gilt als einer der bekanntesten Soziologen des 20. Jahrhunderts und hat mit seinen bildungssoziologischen Studien und Schriften Arbeiten geleistet, welche die Bildungsungleichheitsforschung über Jahrzehnte mitprägten. In diesem Kapitel werden die Grundlagen der Kapital- und Habitus Theorie dargelegt, mit welchen anschliessend die Bildungschancen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft aufgezeigt werden. Die Darstellung dieser Theorien und Zusammenhänge ist wichtig, da damit der Einfluss der sozialraumorientierten Elternarbeit auf Familien mit wenig Ressourcen beschrieben werden kann.

### 2.1. Bildungsbegriff und Habitus nach Bourdieu

Der Begriff der Bildung als solcher wird bei Bourdieu oft im Zusammenhang mit dem inkorporierten kulturellen Kapital genutzt, da es sich dabei um verinnerlichte Fähigkeiten und Wissen handelt. In Bourdieus Werken spielt die Bildung allgemein eine grosse Rolle, wobei der Bildungsbegriff selbst in seinen Schriften nicht im Fokus steht (Wigger, 2006, S. 104). Er verzichtet grösstenteils auf diesen, da er davon ausgeht, mit dessen Gebrauch falsch verstanden zu werden (Bourdieu, 1974, S. 41). Bourdieu meint, dass es sich aufgrund der Vielzahl von Definitionen für den Begriff nicht genau bestimmen lässt, für was Bildung genau steht (ebd.). Der Bildung des autonomen Subjektes, welches sich im Zentrum der Begriffsdefinitionen vieler pädagogischen Richtungen befindet, steht Bourdieu skeptisch gegenüber (Liebau, 2009, S. 48). Bourdieu hielt dies gemäss Liebau „für eine bürgerliche Illusion“ (ebd.), welche die Lebensläufe der Individuen ausser Acht lässt. Statt auf den Begriff der Bildung beziehungsweise Sozialisation greift Bourdieu auf den sogenannten Habitus zurück. Der Habitus ist ein Prozess, der eng mit der Biographie, und damit der Sozialisation der einzelnen Person verknüpft wird und daher unter anderem als Ergebnis der Sozialisationserfahrungen angesehen werden kann. Aus diesem Grund wird die Theorie von Bourdieu gemäss Koller als Sozialisationstheorie betrachtet (2017). Um den Habitus mit der Bildung in Verbindung zu setzen, kann dieser vereinfacht als biographisch erworbene Bildung einer Person definiert werden (Liebau, 1987, S. 70f.). Diese Bildung nützt das Individuum wiederum, um seine eigenen Verhältnisse, mehr oder weniger unbewusst, selbst zu bilden (ebd.). Der Habitus kann dazu genutzt werden, den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsmöglichkeiten eines Individuums aufzuzeigen.

Bourdieu definiert „Habitus als ein System verinnerlichter Muster, die es erlauben, alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese (. . .)“ (1974, S. 143). Das Individuum ist folglich kein völlig freies Subjekt, sondern wird durch gesellschaftliche Tatbestände geprägt. Beim Habitus handelt es sich gemäss Liebau „um Denk-, Wahr-

nehmungsmuster, Urteils- und Handlungsmuster, die Menschen in ähnlichen Lebenslagen miteinander teilen, die ihnen selbstverständlich sind und die sie selbstverständlich beherrschen" (2012, S. 363). Der Habitus wird durch die biographischen Erfahrungen des Individuums gebildet, also wie die materiellen, sozialen und kulturellen Bedingungen des eigenen Lebens ausgestaltet sind und waren. Es handelt sich dabei vorwiegend um unbewusste Vorgänge, die oft nicht in geplanten Bildungsprozessen stattfinden. Dabei ist ausschlaggebend, welche Position das Individuum innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Eine Arbeiterin beziehungsweise ein Arbeiter hat einen anderen Habitus als eine Ärztin oder ein Arzt. Der Habitus wird somit durch die Stellung in der Gesellschaft festgelegt und reproduziert sich durch das Handeln der einzelnen Individuen in ihren sozialen Positionen immer wieder. Er gibt jedoch keine exakten Gedanken oder Handlungsweisen vor, sondern schränkt diese nur in einem bestimmten Rahmen ein. Innerhalb der Schranken des eigenen Habitus ist das Individuum zu kreativen Gedanken und Handlungen fähig. Der Habitus wird deshalb von Bourdieu als ein „System von Grenzen" (2005, S. 33) bezeichnet. Der Habitus und die Position innerhalb der Gesellschaft werden durch die vorhandenen Kapitalien des Individuums beeinflusst. Die Kapitaltheorie nach Bourdieu wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

## **2.2. Kapitaltheorie nach Bourdieu**

Bourdieu hat mit seiner Kapitaltheorie ein Modell entwickelt, welches aufzeigt, über welche Ressourcen Menschen innerhalb der Gesellschaft verfügen. Die Verteilung des Kapitals gibt vor, welche Handlungs- und Profitmöglichkeiten ein Individuum in der Gesellschaft besitzt. Bourdieu verweist in seinen Schriften darauf, dass nicht nur das Kapital in Form von Geld die Welt strukturiert, sondern verschiedene Erscheinungsformen desselben existieren (2005, S. 50). Diese Erscheinungsformen werden bei Bourdieu als drei unterschiedliche Kapitalformen, über die eine Person verfügt, beschrieben. Kapital ist gemäss Bourdieu immer akkumulierte Arbeit, die sich entweder materiell oder verinnerlicht ausdrückt (S. 49). Das Kapitalvolumen einer Person wird in drei unterschiedliche Kapitalformen, das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital, aufgeteilt. Diese unterschiedlichen Formen des Kapitals werden nachfolgend erläutert.

Das ökonomische Kapital umfasst die finanziellen Mittel (Einkommen, Vermögen, Besitz etc.) eines Individuums. Dieses Kapital lässt sich mehr oder weniger einfach in Geld konvertieren oder ist bereits als solches vorhanden. Umso mehr ökonomisches Kapital verfügbar ist, desto besser stehen die Chancen, dass sich dieses durch Verzinsung oder Investitionen vermehren lässt. Das ökonomische Kapital kann als eine wichtige Basis für die weiteren Kapitalformen gesehen werden. Sowohl für die Erlangung von kulturellem wie auch sozialem Kapital wird meist eine gewisse Menge von ökonomischem Kapital vorausgesetzt.

Soziales Kapital sind alle Ressourcen, die eine Person aufgrund ihres sozialen Netzwerkes besitzt. Bourdieu definiert soziales Kapital als „(. . .) Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (2005, S. 63). Dem sozialen Kapital lassen sich zum Beispiel die Familie, Peer-Gruppen, eine Mitgliedschaft in einem Verein oder einer Partei zuordnen. Diese Beziehungsnetze und die Ressourcen, welche daraus entstehen, werden als soziales Kapital eines Individuums bezeichnet. Gemäss Bourdieu ist für die Reproduktion des sozialen Kapitals Beziehungsarbeit erforderlich, welche Zeit und Geld benötigt und somit direkt und indirekt ökonomisches Kapital beansprucht (S. 67). Je grösser und einflussreicher das soziale Netzwerk eines Individuums ist, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten das kulturelle und ökonomische Kapital auszubauen (S. 64f.). Bourdieu spricht hier von einem "Multiplikatoreffekt", welcher das soziale Kapital auf die übrigen Kapitalien ausübt (ebd.). Bourdieu geht davon aus, dass Beziehungsarbeit nur unternommen wird, da sich die einzelnen Individuen der Sozialbeziehung früher oder später einen Nutzen für sich selber aus dieser erhoffen (S. 65).

Das kulturelle Kapital hat sowohl in der Kapitaltheorie Bourdieus wie auch für die hier vorliegende Arbeit einen hohen Stellenwert, da mit dem kulturellen Kapital das Wissen und die kulturellen Fähigkeiten eines Individuums bezeichnet werden. Es kann in den drei Formen inkorporiertes kulturelles Kapital, objektiviertes kulturelles Kapital und institutionalisiertes kulturelles Kapital unterteilt werden. Diese drei Formen werden im Folgenden erläutert.

Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst die gesamte Bildung eines Individuums, welche durch die Investition von Zeit und Geld angehäuft wurde. Da es sich dabei um eigene Bildung handelt, ist das inkorporierte kulturelle Kapital grundsätzlich körpergebunden und wurde im Rahmen von Bildungsprozessen aufgenommen (Bourdieu, 2005, S. 55). Inkorporiertes kulturelles Kapital kann als Besitztum begriffen werden, welches zum Habitus des Individuums wird, und daher gemäss Bourdieu „nicht kurzfristig weitergegeben werden kann“ (S. 56). Die Investition von Zeit ist ein zentraler Aspekt des inkorporierten kulturellen Kapitals, da Zeit von der Person persönlich eingesetzt werden muss, um sich zu bilden – Delegation ist nicht möglich (S. 55). Die Inkorporierung findet dabei nicht nur bei geplanten Bildungsprozessen statt, sondern vollzieht sich auch völlig unbewusst in der Familie. Innerhalb des Familiensystems wird das jeweilige spezifische inkorporierte kulturelle Kapital im Rahmen der Sozialisation an die Kinder weitergegeben. Das bedeutet, „alle nicht angeborenen Eigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten, die in irgendeiner Weise als Ressource dienen können, (. . .)“ (Koller, 2017, S. 143) sind inkorporiertes kulturelles Kapital und werden im Rahmen der Sozialisation weitervermittelt. Inkorporiertes kulturelles Kapital hat somit einen grossen Einfluss auf Ungerechtigkeiten, die durch die soziale Herkunft ausgelöst werden. Eine eingehendere Erläuterung dazu folgt im Kapitel 2.5.

Im Unterschied zum inkorporierten kulturellen Kapital ist das objektivierte kulturelle Kapital nicht an den Körper gebunden und lässt sich materiell übertragen (Bourdieu, 2005, S. 59). Beispiele für diese kulturelle Kapitalform sind Gemälde, Bücher oder Instrumente (ebd.). Eine Verbindung zwischen dem inkorporierten und objektivierten kulturellen Kapital zeigt sich in der Nutzung der Kulturobjekte. Das inkorporierte kulturelle Kapital wird benötigt, um die Objekte nutzen zu können, da diese nur durch einverleibte Fähigkeiten und Kenntnisse verstanden werden (ebd.). Ein Musikinstrument zum Beispiel hat nur einen Nutzen, wenn das Individuum auch weiss, wie das Instrument zu spielen ist. Die objektivierten kulturellen Kapitalien sind wiederum eng mit dem ökonomischen Kapital verbunden, da diese nur besessen werden können, wenn sie auch bezahlt werden können.

Das institutionalisierte kulturelle Kapital präsentiert sich in Form von Diplomen und akademischen Titeln. Durch diese wird Legitimität in kultureller Kompetenz geschaffen. Personen, die akademische Titel besitzen, werden mehr inkorporierte kulturelle Kapitalien zugesprochen, als solchen, die keine besitzen. Die Legitimität der Titel überträgt dem Besitzer beziehungsweise der Besitzerin des Titels „einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert“ (Bourdieu, 2005, S. 61). Ein Individuum, welches diesen Titel nicht besitzt, jedoch die Kompetenzen, muss diese Kompetenzen immer wieder unter Beweis stellen und kann sich deshalb auf dem Arbeitsmarkt nur schwer durchsetzen (S. 62). Institutionalisiertes kulturelles Kapital wird durch dessen Wert auf dem Arbeitsmarkt mit Geld, also ökonomischem Kapital, verknüpft (ebd.). Es bedarf ausserdem sowohl des inkorporierten kulturellen Kapitals wie auch des ökonomischen Kapitals, um institutionalisiertes kulturelles Kapital überhaupt erwerben zu können.

Das vorangegangene Beispiel der Umwandlung des institutionalisierten kulturellen Kapitals in Form von Diplomen und akademischen Titeln in ökonomisches Kapital zeigt auf, wie Kapitalien in andere Kapitalformen übertragen werden können. Bourdieu bezeichnet diesen Vorgang als Kapitalumwandlung (2005, S. 70ff.). Meist werden bei Kapitalumwandlungen soziale oder kulturelle Kapitalien durch den Einsatz von ökonomischem Kapital erworben (S. 70). Eine Kapitalumwandlung kann unter gewissen Umständen auch mit Hilfe von Beziehungs- oder Verpflichtungskapital (sozialem Kapital) erreicht werden. Dies aber nur, wenn diese Beziehungen beziehungsweise Verpflichtungen bereits seit längerem bestehen, durch langfristige Beziehungsarbeit erarbeitet wurden und zum richtigen Zeitpunkt "benutzt" werden (ebd.). Die verschiedenen Kapitalformen benötigen unterschiedliche Voraussetzungen für die Umwandlung in andere Formen des Kapitals.

Die jeweiligen Kapitalien und sozialen Voraussetzungen, welche ein Individuum besitzt, beeinflussen nicht nur dessen Verhalten, sondern sind auch Dispositionen, welche die Position einer Person innerhalb der Gesellschaft darlegen. Bourdieu hat dies anhand des sozialen Raumes dargestellt, welcher im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

### 2.3. Sozialer Raum nach Bourdieu

Die Position, die ein Individuum in der Gesellschaft einnimmt, kann bei Bourdieu im sogenannten sozialen Raum festgemacht werden. Beim sozialen Raum nach Bourdieu handelt es sich um ein Modell, bei dem aufgrund der Gesamtmenge und Zusammensetzung der Kapitalien einer Person ausgemacht werden kann, über welche Möglichkeiten diese in der Gesellschaft verfügt (Koller, 2017, S. 148f.). Je höher die Position eines Individuums innerhalb des sozialen Raumes ist, desto grösser sind die Chancen, dass diese Person Spielregeln durchsetzen und Fähigkeiten aneignen kann, welche in der Gesellschaft wichtig sind (Bourdieu, 2005, S. 58). Der soziale Raum nach Bourdieu ist dabei nicht territorial zu verstehen, es handelt sich dabei also nicht um einen materiellen Ort. Grafisch lässt sich der soziale Raum folgendermassen darstellen:

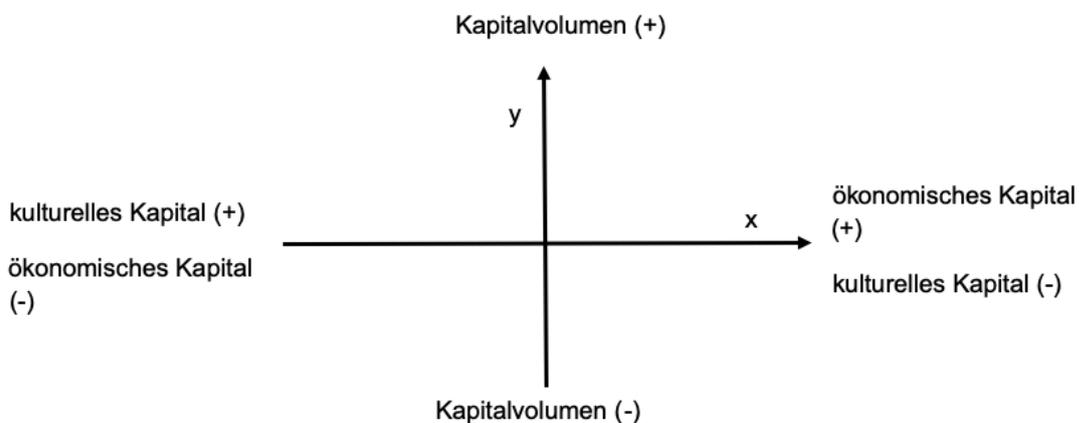


Abbildung 1. Darstellung des sozialen Raumes bei Bourdieu. Nach Barlösius, 2011, S. 130

Die horizontale x-Achse verläuft vom kulturellen zum ökonomischen Kapital und die vertikale y-Achse weist das Kapitalvolumen aus. Damit können Auswirkungen unterschiedlicher Kapitalformen und der Menge, die das Individuum besitzt, beschrieben werden. Menschen, welche sich im sozialen Raum näherstehen, haben die grösseren Chancen, sich zu begegnen, auszutauschen und zu verstehen (Bourdieu, 2005, S. 35f.). Menschen wiederum, die auf unterschiedlichen Ebenen im sozialen Raum anzutreffen sind, haben keine grosse Chancen, dass sie einander treffen beziehungsweise austauschen und gegenseitige Handlungen und Aussagen richtig interpretieren können (ebd.). Die Abstände zwischen den jeweiligen Positionen innerhalb des sozialen Raumes sind somit gleichzusetzen mit den Abständen zwischen den Individuen in der Gesellschaft. Je weiter "oben" sich ein Individuum befindet, desto höher ist seine Position in der Gesellschaft. Dem gegenüber stehen Personen mit wenig Gesamtkapital und daher auch tiefer Stellung innerhalb der Gesellschaft. Die Position gibt jedoch nicht nur über die gesellschaftliche Stellung Auskunft, sondern auch über den möglichen sozialen Erfolg (Koller, 2017, S. 150). Ausserdem können über die Position im sozialen Raum Aussagen über

die Lebensgewohnheiten, Hobbys, Musikvorlieben etc. getroffen werden (ebd.). Gemäss Koller ist „der Lebensstil eines Menschen (. . .) weniger ein Produkt seiner individuellen Entscheidungen, sondern vielmehr Konsequenz aus seiner Position im sozialen Raum – und d.h. eine Folge von Sozialisation (. . .)“ (ebd.). Der soziale Raum übt somit starke Zwänge aus (Bourdieu, 2005, S. 36). Bourdieu geht davon aus, dass sich der Habitus nur sehr langsam verändert und unbewusst so beibehalten wird, wie er bereits seit der Kindheit besteht (Bourdieu, 2016, S. 237). Diesen Umstand gilt es in Bezug auf die Bildungschancen der Kinder zu beachten. Folgt man der Argumentation Bourdieus kann davon ausgegangen werden, dass der Bildungserfolg vor allem mit der Position im sozialen Raum und der Teilhabe „an der herrschenden Kultur“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 329) zusammenhängt. Daraus kann geschlossen werden, dass Kinder beziehungsweise Familien mit wenig Kapitalvolumen kaum Chancen haben, an der herrschenden Kultur teilzunehmen, da sie entweder über zu wenig kulturelles, ökonomisches oder soziales Kapital verfügen um daran zu partizipieren, diese kulturellen Vorgänge zu verstehen oder davon zu profitieren.

#### **2.4. Übertragung von inkorporiertem kulturellem Kapital**

Die soziale Herkunft beziehungsweise die Position eines Individuums innerhalb einer Gesellschaft determiniert, gemäss der bereits erläuterten Habitus- und Sozialraumtheorie nach Bourdieu, das Verhalten und die Möglichkeiten eines Individuums in der Gesellschaft. Auch die Bildungschancen werden durch die soziale Herkunft zu grossen Teilen bestimmt. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen wird nachfolgend wiederum mit Bourdieus Theorien beschrieben und danach mit empirischen Studien untermauert.

Mit Bourdieus Theorie kann davon ausgegangen werden, dass der Habitus der Eltern durch Sozialisationsprozesse an die Kinder weitergegeben und innerhalb der Familie reproduziert wird. Der Habitus ist eng mit dem inkorporierten kulturellen Kapital eines Individuums verknüpft. Beim inkorporierten kulturellen Kapital handelt es sich um verinnerlichte Fähigkeiten und Wissen, welche gemäss Bourdieu „zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden [sind] (. . .)“ (2005, S. 56) (siehe dazu Kapitel 2.2.). Durch die Summe der ökonomischen und kulturellen Kapitalien, und damit auch durch den Habitus, lässt sich die Position des Individuums im sozialen Raum bestimmen. Dadurch, dass sich dieser Habitus immer wieder reproduziert, was dasselbe oder zumindest ähnliches inkorporiertes kulturelles Kapital hervorbringt, reproduzieren sich auch die Möglichkeiten des Individuums innerhalb der Gesellschaft. Für Bildungserfolge innerhalb einer Gesellschaft sind demnach die ökonomischen und kulturellen Kapitalien eines Individuums ausschlaggebend. Die Zeit der Sozialisation ist in Familien, welche über ein starkes kulturelles Kapital verfügen, eine Zeit, in der die Voraussetzungen gelegt werden, um schnell und mühelos jegliche Art von nützlichen Fähigkeiten und Kenntnissen zu erwerben, und damit in der Gesellschaft bestehen zu können (Bourdieu, 2005, S.

58). Ein Kind aus einer Familie, welche sowohl über ein grosses Volumen an kulturellem wie auch ökonomischem Kapital verfügt, hat ausgezeichnete Chancen innerhalb des sozialen Raumes dieselbe hohe Position zu erreichen, da durch die Sozialisation der Habitus und somit auch inkorporierte kulturelle Kapitalien auf das Kind übergehen. Auf der anderen Seite finden sich Kinder aus Familien, die wenig Chancen haben, im sozialen Raum aufzusteigen. Diese können aufgrund ihres inkorporierten kulturellen Kapitals beziehungsweise ihres Habitus nicht oder nur mangelhaft an der Mehrheitsgesellschaft beziehungsweise am Bildungssystem partizipieren. Aufgrund der Sozialisation, welche bei Bourdieu auch Habitualisierung genannt wird, übernimmt das Kind den Habitus der Eltern, beziehungsweise dessen inkorporiertes kulturelles Kapital, und hat deshalb wenig Chancen auf einen sozialen Aufstieg.

Gemäss Bourdieu ist die „Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital" (Bourdieu, 2005, S. 58) – im Gegensatz zur Vererbung von ökonomischem Kapital, welche sich deutlich beobachten lässt. Unterschiede in den kulturellen Kapitalien von verschiedenen Familien und deren Möglichkeiten, Zeit und ökonomisches Kapital in die Bildung ihrer Kinder einzubringen, haben einen grossen Einfluss auf die zukünftigen Chancen dieser Kinder in einer Gesellschaft. Neben der Menge des inkorporierten kulturellen Kapitals bestimmen die Möglichkeiten des Zeitpunktes und der Dauer der Übertragung des Kapitals von den Eltern auf die Kinder deren Fähigkeiten und Möglichkeiten zu einem grossen Teil mit (S. 58f.).

## **2.5. Kapitalien als Voraussetzung für Bildungserfolge**

Die grosse Bedeutung der Familie für die Bildungschancen der Kinder zeigt sich bereits in den vorangegangenen Ausführungen. Familie ist der Ort, an welchem sich nach der Geburt des Kindes primäre Sozialisationsprozesse vollziehen, bei denen die Grundlagen für die Entwicklung des Kindes gelegt werden. Sowohl die ökonomischen wie auch die sozialen und kulturellen Kapitalien einer Familie haben daher einen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder in einer Gesellschaft. Das ökonomische Kapital ist die Kapitalform, welche am offensichtlichsten Handhabungen bietet, den eigenen Kindern einen Vorteil innerhalb der Gesellschaft zu verschaffen. Es bestehen zum Beispiel mehr Möglichkeiten, objektivierte kulturelles Kapital zu erwerben oder an Bildungsangeboten zu partizipieren, welche einen finanziellen Mehraufwand bedeuten. Das verfügbare ökonomische Kapital erlaubt den Eltern, in die Bildung der eigenen Kinder zu investieren beziehungsweise „Rahmenbedingungen zu schaffen (. . .), die für deren Bildungsbiographien förderlich sind" (Brake & Büchner, 2012, S. 58). Das ökonomische Kapital ist deshalb eine wichtige Basis für die anderen Kapitalformen und die Bildungsmöglichkeiten. Wer über genügend ökonomisches Kapital verfügt, hat ausserdem im Vergleich zu einer Person, die unter ökonomischen Zwängen steht, mehr Zeit für den Bildungsprozess

zur Verfügung (Bourdieu, 2005, S. 58f.). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass Individuen, welche über mehr ökonomisches Kapital verfügen, mehr Möglichkeiten besitzen, um sich im Bildungssystem einer Gesellschaft durchzusetzen.

Die Einflussmöglichkeiten des kulturellen und sozialen Kapitals auf die Bildungsmöglichkeiten von Kindern werden im Folgenden ausgeführt.

Der Einfluss des sozialen Kapitals auf die Bildungschancen der Kinder zeigt sich beispielsweise in der Schule. Eltern mit wenig sozialem Kapital kommen weniger mit Lehrpersonen oder anderen Eltern im Quartier in Kontakt. Dieser Kontakt ist gemäss einer Studie von Hartung, Blanz & Ogawa-Müller jedoch entscheidender als die schulischen Leistungen der Kinder, um positive Bildungsmöglichkeiten zu garantieren (2009, S. 115). Eltern, welche mehr mit anderen Eltern und pädagogischen Fachpersonen kommunizieren, erhalten mehr Handlungsmöglichkeiten, die sich positiv auf die Entwicklungsbedingungen der Kinder auswirken können. So können durch eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen oder durch den Austausch mit anderen Eltern einfacher bildungsrelevante Informationen beschafft werden. Soziale Netzwerke innerhalb des schulischen Kontextes oder des Gemeinwesens können sich als wichtige Multiplikatoren erweisen, um den eigenen Kindern Zugänge zu ermöglichen.

Nicht nur der sozioökonomische Status einer Familie ist ausschlaggebend für die Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Gestwicki schreibt dazu, dass die "home attitudes", also das Klima, das zuhause in der Familie herrscht (zum Beispiel die Interaktion zwischen Eltern und Kind oder die Kommunikation am Esstisch), einen bedeutenden Einfluss auf die Bildung der Kinder ausübt (2015, S. 97). Dieses Klima innerhalb der Familie hat auch mit dem Habitus und dem inkorporierten kulturellen Kapital der Familie zu tun, da diese den Umgang miteinander beeinflussen. Ausserdem kann hervorgehoben werden, dass nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind wichtig für die Entwicklung des Kindes ist (Biedinger & Klein, 2010, S. 196). Diese Qualität und damit auch das Klima innerhalb der Familie wird direkt durch das kulturelle Kapital der Eltern bestimmt und beeinflusst damit auch die kulturellen Kapitalien des Kindes (S. 205). Ausserdem beeinflusst das vorhandene Kapital der Eltern, deren Engagement, die Kinder in ihrer Bildung zu unterstützen (ebd.).

Inkorporiertes kulturelles Kapital kann als Grundvoraussetzung angesehen werden, um in einer Gesellschaft und somit auch im Bildungswesen einer Gesellschaft Erfolg zu haben. Der Erwerb von inkorporiertem Kapital ist davon abhängig, über wie viel Zeit ein Individuum verfügt. Wer beispielsweise für Lohnarbeit und damit ökonomisches Kapital viel Zeit in Anspruch nehmen muss, kann diese Zeit nicht in Bildung investieren. Wenn ein Kind in einer Familie aufwächst, welche die schulischen Anforderungen fördern kann (durch vorhandenes ökonomisches sowie kulturelles Kapital), wirkt sich dies positiv auf die Einverleibung jener kulturellen

Kapitalien aus. Wird jedoch ein Kind nicht so gefördert, dass es die schulischen Anforderungen erfüllen kann, muss es die falsch investierte Zeit doppelt aufholen (Bourdieu, 2005, S. 56). Einerseits durch die direkt verlorene Zeit und andererseits durch die benötigte Zeit der Korrektur (ebd.). Damit wird die Relevanz von Zeit und Geld beim Erlangen von Bildung verdeutlicht. Bourdieu (1976) nimmt ausserdem an, dass Eltern mit hohem kulturellem Kapital eher in die Erziehung ihrer Kinder investieren als Eltern mit geringem kulturellem Kapital (zitiert nach Klein & Biedinger, 2009, S. 8). Ausserdem muss betont werden, dass dem Schulsystem inhärente Bildungsnormen nicht auf Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Milieus und deren kulturellem Kapital beziehungsweise Habitus ausgerichtet sind, sondern sich an der jeweiligen Mittelschicht orientieren (Brake & Büchner, 2012, 108f.). Der in der frühen Kindheit durch die Einflüsse der Familie aufgebaute Habitus ist jedoch die Basis für den Bildungserfolg des Kindes (Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002, S. 499). Dies bedeutet, dass Kinder aus Familien, welche sich im unteren Feld des sozialen Raumes befinden, durch ihr inkorporiertes kulturelles Kapital beziehungsweise ihren Habitus nicht mit der in der Schule auftretenden Kultur vertraut sind und durch ihre Sozialisation nur bedingt Fähigkeiten und Wissen mitbringen, um in der Schule erfolgreich zu bestehen.

## **2.6. Empirische Belege**

In diesem Unterkapitel werden zur Untermauerung der oben aufgezeigten Mechanismen verschiedenen empirische Studien angeführt. Auf einige dieser Studien wird dabei kurz exemplarisch eingegangen. Für Deutschland existiert eine breite empirische Forschung über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung (einen Überblick dazu bieten Becker & Lauterbach, 2016). Auch in der Schweiz gibt es eine grosse Anzahl Studien dazu (einen Überblick bietet hierzu Jünger, 2008).

Verschiedene empirische Studien zeigen auf, dass es Zusammenhänge zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und dem kulturellen Kapital der Familie (unter anderem Schulabschlüsse und Bücher im Haushalt der Familie) gibt (vgl. dazu Coradi & Wolter, 2002, S. 97f. & 101; Ditton & Krüsken, 2006, S. 141; Oswald & Krappmann, 2004, S. 487). Coradi und Wolter zeigen in ihrer Studie, dass die Lesekompetenz der Kinder durch drei Faktoren wesentlich beeinflusst wird: die "Bildungsnähe" der Familie, welche mit dem Besitz von Kulturgütern, Büchern, Bildungsressourcen und Diskutieren der Eltern mit den Kindern definiert wird, die im Haushalt gesprochenen Sprachen und der Beruf der Eltern (2002, S. 110). Alle diese Faktoren können als klassische Bestandteile des Habitus und des kulturellen Kapitals einer Familie angesehen werden.

Vor allem die internationale PISA-Studie macht immer wieder auf die Problematik der Bildungsungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft aufmerksam. Es folgten auf PISA-Ergeb-

nisse oft eine Vielzahl von Literatur und Studien, welche diesen Umstand in Deutschland untersuchten und bestätigten (vgl. dazu zum Beispiel Bos, 2008; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Bos, Eickelmann & Gerick, 2014; Büchner, 2003; Ditton, 2005; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Georg, 2005; Hussmann, et al., 2017; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Valtin, 2018).

Gemäss einiger dieser Studien vollzieht sich die Vergabe von Grundschulempfehlungen in Deutschland nicht nur nach Leistungen, sondern ist stark von der sozialen Position des Kindes beziehungsweise seiner Familie im sozialen Raum Bourdieus und den Bildungsabschlüssen der Eltern abhängig (vgl. dazu Ditton, 2005; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005). Reiss et al. wiederum legen in ihrer Vergleichsstudie zwischen verschiedenen an der PISA-Studie teilnehmenden Staaten dar, dass es in Deutschland und auch in den meisten anderen teilnehmenden Staaten einen Zusammenhang zwischen den elterlichen Ressourcen – sprich sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalien – und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gibt (2016, S. 310). Die Stärke des Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft und naturwissenschaftlichen Kompetenzen ist jedoch von Staat zu Staat unterschiedlich ausgeprägt (S. 311). Ausserdem wird auch in dieser Studie der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft beleuchtet (S. 311f.).

Auch für die Schweiz existieren durch die PISA-Studien Ergebnisse, welche die soziale Herkunft als wichtiges Merkmal der Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems ausweisen. Gemäss dem Bildungsbericht Schweiz der Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018) zeigen sich Einflüsse der sozialen Herkunft sowohl in den Leistungen in der Sekundarstufe I, beim Übertritt ins Gymnasium wie auch bei der Möglichkeit, an einer Fachhochschule oder Universität zu studieren (S. 100f., 158f. & 192f.).

Es gibt somit viele empirische Belege, welche aufzeigen, dass eine regelrechte "Bildungsvererbung" innerhalb der Familie stattfindet. Dies belegt, dass Kinder aus "bildungsnahen" Familien deutlich grössere Chancen auf einen hohen Bildungsabschluss haben als Kinder aus "bildungsfernen" Familien und, dass das gesamte Kapitalvolumen einen grossen Einfluss auf diese Ungleichheit hat.

## **2.7. Zwischenfazit**

Die Kapitaltheorie Bourdieus betrachtet die unterschiedlichen Bedingungen und Möglichkeiten von Individuen anhand der drei Kapitalformen. Die unterschiedliche Verteilung dieser Kapitalien führt zu sozialen Ungerechtigkeiten. Das ökonomische Kapital, welches schnell und einfach in Geld umgewandelt werden kann, umfasst die gesamten finanziellen Ressourcen eines Individuums. Diese können in andere Kapitalformen angelegt werden und beeinflussen damit die Menge der anderen Kapitalien. Beim sozialen Kapital handelt es sich um Beziehungen

zwischen verschiedenen Individuen, welche aufgrund ihrer Tragfähigkeit und Dauer Ressourcen darstellen. Zur Generierung von sozialem Kapital muss Zeit und Geld eingesetzt werden. Kulturelles Kapital kann vereinfacht als alle Bildungskapitalien eines Individuums verstanden werden. Das inkorporierte kulturelle Kapital, welches körpergebunden und verinnerlicht ist, wird in der Sozialisation von den Eltern an die Kinder weitergegeben und ist daher ein starker Indikator, um ein Individuum innerhalb der Gesellschaft zu verorten, also welchem Milieu die Person angehört. Das objektivierte kulturelle Kapital ist wiederum nicht an den Körper gebunden und lässt sich, da es sich um materielle Dinge handelt, einfacher vererben. Institutionalisiertes kulturelles Kapital sind schulische Titel, welche auf dem Arbeitsmarkt mit Geld verknüpft werden.

Gemäss Bourdieu kann demnach "Bildungsferne" als ein Mangel an kulturellen Kapitalien definiert werden. "Bildungsferne" Familien sind daher Familien, welche nicht über das passende oder zu wenig kulturelles Kapital verfügen, um ihren Kindern einen geeigneten Start in das Bildungssystem zu ermöglichen. Die "Bildungsferne" der Eltern wird durch deren Habitus und einen Mangel an passendem kulturellem Kapital reproduziert und somit an die Kinder weitergegeben.

Da der Habitus beziehungsweise das inkorporierte kulturelle Kapital infolge der Sozialisation eines Individuums innerhalb der Familie weitergegeben wird und dadurch auch die soziale Position im sozialen Raum Bourdieus reproduziert wird, werden auch Ungleichheiten in den Bildungsmöglichkeiten innerhalb der Familie an das Kind weitergegeben. Es kann festgehalten werden, dass die soziale Herkunft nach Bourdieu, also die Ausstattung der Kinder beziehungsweise der Eltern mit den drei verschiedenen Kapitalformen, einen starken Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat. Dies offenbart sich auch anhand der Vielzahl von empirischen Studien, welche in diesem Kapitel beigezogen wurden.

Die Frage, inwiefern eine sozialraumorientierte Elternarbeit einen Einfluss auf diese Bildungsvoraussetzungen haben kann, ist Gegenstand dieser Bachelorthesis. Hierzu wird in nachfolgenden Kapiteln dargelegt, um was es sich bei der sozialraumorientierten Elternarbeit handelt und welche Auswirkungen eine solche auf Familien haben kann. Zuerst werden die Grundlagen für das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit gelegt. Dafür wird auf die Begriffe des Sozialraumes und der Elternarbeit, die Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit, den Einfluss des Sozialraumes auf die Bildung und Beispiele von familienunterstützenden Massnahmen eingegangen.

### **3. Grundlagen des Konzepts: Sozialraum und Elternarbeit**

In diesem Kapitel werden die Grundlagen gelegt, damit nachfolgend das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit erörtert werden kann. Der Begriff Sozialraum wird zu Beginn dieses Kapitels mit Hilfe der Arbeiten von Löw (2001) und Kessl und Reutlinger (2010) definiert, um danach auf die Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit eingehen zu können. Ausserdem wird in diesem Kapitel der Einfluss des Sozialraumes auf die Bildung beschrieben. Weiter wird der Begriff der Elternarbeit definiert und dessen Zusammenhang mit der Sozialraumorientierung dargelegt. Mit den Familienzentren und der "Frühen Hilfe" werden Beispiele von sozialraumorientierten familienunterstützenden Massnahmen aus Deutschland und Grossbritannien aufgezeigt, die als Vorlagen für das hier vorgestellte Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit dienen.

#### **3.1. (Sozial-)Raumkonzepte**

Im soziologischen Diskurs über Raum stehen sich zwei unterschiedliche Raumvorstellungen gegenüber. Der Diskussionspunkt zwischen den beiden Vorstellungen ist die Frage, ob der Raum vorgegeben und somit unveränderbar ist oder ob er sich durch soziales Handeln verändert. Die absolute Raumvorstellung betrachtet den Raum als Container oder Behälter, der unabhängig von der Handlung innerhalb oder ausserhalb besteht (Emmenegger, 2013, S. 326). Laut der zweiten, sogenannt dynamischen beziehungsweise relativistischen Raumvorstellung stehen die Handlungen und das Gefüge miteinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig (S. 327). Der relative Raum kann aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich betrachtet werden und wird damit auch durch die Perspektive beziehungsweise den Standort des oder der Betrachtenden sowie den Handlungen darin beeinflusst (ebd.). Durch den sogenannten "Spatial Turn", welcher in den 1980er-Jahren seinen Anfang nahm, hat in der Sozialen Arbeit ein Paradigmenwechsel in der Raumvorstellung stattgefunden, der weg vom starren Raumdenken hin zum dynamischen, relativen Raumverständnis führte (S. 326).

Löw geht davon aus, dass der Mensch ein aktiver Teil der Raumkonstitution ist. Dabei sind hauptsächlich das sogenannte Spacing und die Syntheseleistungen mitverantwortlich. Spacing wird bei Löw als „ein Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen" (2001, S. 158f.) verstanden, während die Syntheseleistungen als die gedankliche Verknüpfung der Materie im wahrgenommenen Raum verstanden wird. Beide Prozesse werden nach Löw benötigt, um Räume zu schaffen (S. 159). Das Individuum spielt hierbei demzufolge eine zentrale Rolle und es wird klar, dass sich nach dieser Vorstellung der Raum individuell für jeden Menschen einzeln konstituiert.

Kessl und Reutlinger schreiben, dass der Begriff des Sozialraumes durch das Präfix "Sozial" im Unterschied zum Begriff des Raumes klar aufzeigt, dass Räume durch menschliches Handeln konstruiert werden, während der Begriff "Raum" als gesetzte Einheit verstanden wird (2010, S. 25). Die beiden Begriffe können daher wie die „raumtheoretische Unterscheidung zwischen einem absoluten und einem relativen Raum gelesen werden" (ebd.). Nach Kessl und Reutlinger kann der Sozialraum als der „gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet" (ebd.) werden, welcher sowohl durch die Handlungen der Individuen und ihre Beziehung zueinander wie auch durch den materiellen Ort selbst gebildet wird. Die beiden Autoren sprechen hier von einem „relationalen Begriff des Raumes" (S. 28f.). Dies weil deutlich wird, dass weder der materielle Raum noch das Individuum selbst den Sozialraum determinieren, sondern beide in Bezug zueinander diesen festmachen. Oder wie Kessl und Reutlinger schreiben: „Räume sind keine fixierten Einheiten, die sozialen Prozessen vorgängig sind, sondern selbst ein Ergebnis dieser Prozesse. Allerdings sind sie zugleich auch wiederum ihr Bestandteil." (S. 27)

Der Sozialraum wird folglich individuell durch jeden Akteur und jede Akteurin selbst, in Bezug zu seinem oder ihrem materiellen Umfeld, gebildet. Dies hat auch einen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten innerhalb des Sozialraumes der Kinder beziehungsweise die Bearbeitung dieser. Inwiefern der Sozialraum die Bildung beeinflussen kann, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

### **3.2. Zusammenhang zwischen Sozialraum und Bildungschancen**

Der soziale Raum nach Bourdieu, also die Stellung des Individuums innerhalb einer Gesellschaft und die damit einhergehenden vorhandenen Kapitalien, hat, wie bereits weiter oben im Kapitel 2.3. und 2.5. beschrieben, einen grossen Einfluss auf die Bildung eines Kindes. Bourdieu beschreibt den Umstand, dass sich sein Konstrukt des sozialen Raumes auch physisch manifestieren kann (Bourdieu, 1997, S. 160). Durch vorhandene Kapitalien können Orte angeeignet werden, die andere nicht aneignen können und umgekehrt (ebd.). Beispielweise werden sich Familien mit wenig kulturellen Kapitalien nicht in einem Theater oder Museum aufhalten, da sie die Vorstellung beziehungsweise Ausstellung aufgrund von mangelndem kulturellem Kapital nicht oder zu wenig verstehen. Oder sie können sich die Besuche dieser Orte nicht leisten, da sie über zu wenig ökonomisches Kapital verfügen. Dabei wird der soziale Raum nach Bourdieu in den materiellen Sozialraum übersetzt und zeigt sich auch dort (ebd.).

Der Einfluss des relationalen Sozialraumes auf die Kapitalien kann mit den Wirkungsdimensionen eines Quartieres gemäss Baur (2013) beschrieben werden. In ihrer Untersuchung unterscheidet sie zwischen folgenden drei Wirkungsdimensionen in einem Quartier:

- Objektive Ressourcen des Quartieres

- Soziale Beziehungen innerhalb des Quartieres
- Die Symbolik des Ortes. (Baur, 2013, S. 26)

Alle drei Effekte sind für die Bildungsmöglichkeiten eines Individuums relevant. Die objektiven Ressourcen sind anhand des Ausbaustandards des Sozialraumes des Individuums zu betrachten. Darunter laufen eine Vielzahl objektiv feststellbarer Tatbestände wie zum Beispiel die Qualität der Wohnung, des Wohnumfeldes, die Anbindung an den Verkehr oder auch welche Bildungs- und Kulturinstitutionen im Quartier vorhanden sind und welche Qualität diese besitzen (Baur, 2013, S. 26f.). Für die Bildungschancen sind hier vor allem Bildungsinstitutionen und informelle Bildungsorte von grosser Bedeutung, welche sich im Sozialraum der Kinder befinden und zu welchen die Kinder Zugang haben. Dabei sind das kulturelle und ökonomische Kapital nach Bourdieu wichtig. Viele Bildungsorte beziehungsweise -erfahrungen sind nur durch genügend ökonomische Kapitalien nutzbar. Als Beispiele können hier Museen, Theaterbesuche oder Ferien genannt werden. Noch wichtiger ist hierbei aber das kulturelle Kapital einer Familie. Erst wenn eine Familie genügend kulturelles Kapital besitzt, wird sie auch zu bestimmten Bildungsinstitutionen oder Orten der informellen Bildung gehen. Eine Familie, in der die Eltern nur ungenügend Deutsch sprechen, wird nur sehr unwahrscheinlich mit ihrem Kind eine deutschsprachige Theatervorstellung besuchen.

Die sozialen Beziehungen nach Baur lassen sich als das soziale Kapital eines Individuums nach Bourdieu in seinem Sozialraum definieren, also welcher Gruppen sich das Individuum zugehörig fühlt und ob es starke Beziehungen im Sozialraum besitzt (Baur, 2013, S. 27f.). Für die Eltern bilden die Nachbarschaft und das weitere Beziehungsnetz im Gemeinwesen die sozialen Beziehungen innerhalb des Sozialraumes. Bei Kindern und Jugendlichen ist die Peer-Gruppe von grosser Bedeutung, da diese als zweite Sozialisationsinstanz angesehen wird und dementsprechend einen grossen Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums hat (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 62). Die Bildungschancen werden zum Beispiel gemäss Schönwälder und Söhn (2007) dadurch negativ beeinflusst, dass „in Quartieren mit wenig deutschen Muttersprachler/-innen (. . .) oftmals die Gelegenheit und in der Folge die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache [fehlt]“ (zitiert nach Baur, 2013, S. 28). Mit Bourdieu kann deshalb davon ausgegangen werden, dass sich in sozial homogenen Quartieren auch ein ähnlicher Habitus wiederfindet, welcher sich dahingehend auch im Sozialraum reproduziert und dabei die Entwicklungsmöglichkeiten der Bewohnenden des Sozialraumes entweder einschränkt oder vergrössert.

Die Symbolik des Ortes zeigt sich gemäss Baur „in der Stigmatisierung eines Stadtteils samt seiner Bewohner/-innen“, (2013, S. 28) welche sie zwischen der Stigmatisierung von aussen und innen unterscheidet. Hierbei ist vornehmlich das Ansehen eines Stadtteiles ausschlaggebend, welches zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt von Nach- beziehungsweise Vorteil sein

kann (ebd.). Der Symbolik des Ortes kann kein direkter Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten des Individuums nachgewiesen werden. Jedoch fügt gemäss Häussermann die Verwahrlosung eines Stadtteiles den Bewohnenden eine symbolische Demütigung zu, welche das Selbstbild dieser beeinflusst (2003, S. 153). Wenn diese Überlegung mit dem relationalen Raumverständnis und der Habitus Theorie verknüpft wird, zeigt sich der Einfluss dieser symbolischen Demütigung auf die Bildungschancen. Da der Sozialraum sowohl durch das Individuum konstruiert wird, dieser jedoch auch das Individuum und dessen Verhalten definiert, kann davon ausgegangen werden, dass durch das negative Selbstbild, welches von der Verwahrlosung des Wohnumfelds herrührt, auch das Verhalten der Bewohnenden negativ beeinflusst wird. Dieses Verhalten kann wiederum in den Habitus der Bewohnenden eingehen. Der Habitus geht dann im Rahmen der Sozialisierung, als Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals, auf die Kinder über und beeinflusst die Bildungschancen dieser.

Sozialräume, die durch Kinder und Jugendliche angeeignet werden, beeinflussen diese stark und können daher zu einem gewissen Teil auch die Bildungschancen mitbestimmen (Deinet, 2007, S. 51). Verschiedene Kompetenzen werden nach Deinet in informeller Bildungsumgebung des Sozialraumes, nicht unbedingt in der Schule, erworben (S. 52). Als informell wird Bildung bezeichnet, welche sich in der täglichen meist beiläufigen Auseinandersetzung mit der näheren Umgebung vollzieht. Informelle Bildungsorte sind daher alle möglichen Orte und Plätze, beispielsweise Spielplätze, die nähere Wohnumgebung, öffentliche Plätze, die Familie, die Peer-Gruppe etc. (Täubig, 2018, S. 417f.). Strukturschwache Gebiete sind somit keine guten Orte, um sich als Kind passende kulturelle und soziale Kapitalien anzueignen.

Es offenbart sich, dass sowohl objektive Tatbestände innerhalb eines Sozialraumes wie auch die gesellschaftliche und individuelle Wahrnehmung und Behandlung dieser sowie die sozialen Beziehungen innerhalb des Sozialraumes die Bildungschancen beeinflussen. Dies macht die Bedeutung des Sozialraumes für die Soziale Arbeit deutlich. Das Konzept der Sozialraumorientierung, welches im nächsten Teil vorgestellt wird, geht genau auf die Möglichkeiten des Sozialraumes ein und bearbeitet diese.

### **3.3. Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit**

Viele sozialraumorientierte Angebote und Projekte sind durch die absolute Raumvorstellung geprägt (Schönig, 2008, S. 19). Die individuelle Herstellung der Räume und der Einfluss dieser auf das Individuum wird dabei ausgeklammert. Kessl und Reutlinger schreiben dazu, dass eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit die „städtischen Sozialräume nicht als dauerhaft räumlich fixierte und klar begrenzte Territorien [begreifen darf], sondern als gegenseitig durchwobene, konflikthafte und heterogene soziale Zusammenhänge (soziale Felder) [verstehen sollte], die sich räumlich manifestieren und damit den Stadtraum zu einem mehrdimensionalen und widersprüchlichen sozialen Raum machen" (2010, S. 40). Sozialraumorientierung kann,

wird das relationale Raumverständnis als Grundlage angesehen, als Orientierung an den materiellen und sozialen Gegebenheiten eines Individuums beziehungsweise seines Sozialraumes definiert werden. Die relationale Betrachtungsweise hilft, den Sozialraum vom Subjekt aus wahrzunehmen und nicht als politische Einheit zu verstehen. Dies führt dazu, dass Ressourcen und Bedürfnisse besser erkannt und das Gemeinwesen beziehungsweise die Familien besser unterstützt werden können.

Das weiter oben im Kapitel 3.1. beschriebene relationale Verständnis des Sozialraumes nach Kessler und Reutlinger bietet die Gelegenheit, den Ansatz der Sozialraumorientierung zu untersuchen. Nach Hinte ist Sozialraumorientierung ein Ansatz, welcher sich sowohl auf die Interessen und Veränderungspotentiale der Individuen wie auch auf die sozialökonomischen Verhältnisse und auf die Veränderung dieser konzentriert (2017, S. 20). Wichtig ist hierbei, dass die aktivierende Arbeit vor betreuender Arbeit zu stehen hat und dass bei der Gestaltung der Hilfe sowohl persönliche wie auch sozialräumliche Ressourcen einbezogen werden (S. 19). Die Bewohnenden eines Quartieres werden dabei nicht als Klientinnen und Klienten verstanden, sondern als Akteurinnen und Akteure, welche Experten ihrer eigenen Lebenswelt sind (Hinte, 2007, S. 130ff.). Eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit „trägt dazu bei, dass derlei [sozialräumliche] Ressourcen in einem sozialen Raum, gemeinsam mit der Wohnbevölkerung aufgebaut, unterstützt und erweitert werden (. . .)“ (2017, S. 20). Wichtiger Bestandteil, um diese Ressourcen zu bewirtschaften, ist die Vernetzung verschiedener Institutionen der Sozialen Arbeit und Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel der Jugendarbeit, der Schule oder auch der Quartiersvereine, damit durch Kooperationen gemeinsam Probleme des Gemeinwesens angegangen werden können.

Hinte (2017) fasst die Aufgabe der Sozialraumorientierung in fünf Prinzipien zusammen:

- Orientierung am Willen der Menschen
- Eigeninitiative und Selbsthilfe unterstützen
- Konzentration auf die Ressourcen (der Menschen und des Sozialraumes)
- Zielgruppen- und bereichsübergreifende Arbeitsweise
- Kooperation und Koordination innerhalb des Sozialraumes (S. 19)

Eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, hält sich an diese fünf Prinzipien und setzt dabei die relationale Definition des Sozialraumes nach Kessler und Reutlinger voraus, wonach der Sozialraum sowohl durch das Individuum selbst wie auch durch die materiellen Örtlichkeiten gebildet wird und diese beiden Faktoren einander beeinflussen und deshalb auch in die sozialarbeiterische Tätigkeit einbezogen werden müssen.

Gemäss Fehren und Hinte verliert die Einzelfallarbeit (fallspezifische Arbeit) durch die Sozialraumorientierung die zentrale Bedeutung, die sie in der traditionellen Sozialen Arbeit hat und

wird auf die gleiche Stufe mit fallübergreifender und fallunspezifischer Arbeit gestellt (2013, S. 28ff.). Fallübergreifende Arbeit wird hierbei als Arbeit verstanden, welche zwar vom Einzelfall, also dem Individuum ausgeht und sich auch auf diesen fokussiert, jedoch die Ressourcen im Netzwerk des Einzelfalles mobilisiert (S. 30f.). Fallunspezifische Arbeit wird wiederum als Tätigkeit verstanden, die vorgenommen wird, obwohl noch nicht sicher ist, wem diese Arbeit später behilflich sein kann (S. 31). Dabei geht es oft darum, Kenntnisse über den jeweiligen Sozialraum zu erlangen und Netzwerke zu bilden, welche zu einem späteren Zeitpunkt nutzbar gemacht werden können (ebd.). Diese Begriffe müssen komplementär zueinander verstanden werden und werden von Fehren und Hinte, wie in der folgenden Abbildung 2 dargestellt, als "Fall im Feld" beschrieben:

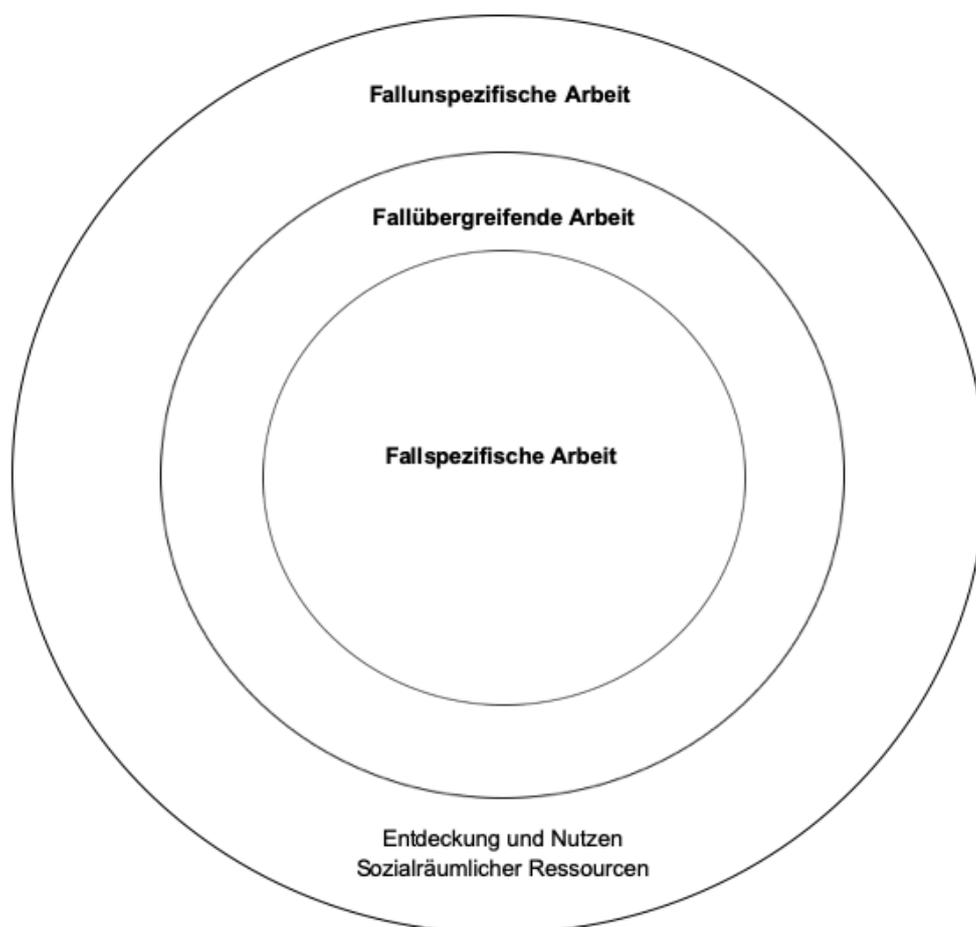


Abbildung 2. Der Fall im Feld. Nach Fehren & Hinte, 2013, S. 29

Eine Fokussierung auf nur eine der genannten Arbeitsformen kann keine sozialraumorientierte Arbeit sein, da sich diese auf alle drei Arbeitsformen zu beziehen hat, um ihre Wirkung im Sozialraum zu entfalten. Der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit kann somit eine emanzipatorische Wirkung zugeschrieben werden, da sie versucht, nicht nur das Individuum, sondern auch seine unmittelbaren sozialen Umstände im Sozialraum zu bearbeiten und zu unterstützen.

Inwiefern der Begriff der Elternarbeit, welcher im Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit Eingang findet, bereits mit der Sozialraumorientierung in Verbindung gebracht wird, wird im nächsten Unterkapitel beschrieben.

### **3.4. Elternarbeit und Sozialraumorientierung**

Der Begriff der Elternarbeit findet in nahezu allen Settings der Sozialen Arbeit wie auch der Pädagogik Verwendung. Sowohl in Heimen (Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2013, S. 250ff.), in der KITA (Kämpfe & Westphal, 2013, S. 152ff.), in der Schule (Schröder, 2013, S. 190ff.) wie auch in Krippen (Möhle & Möhle, 2013, S. 136ff.) oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Birkner, 2013, S. 221) wird zusammen mit Eltern gearbeitet. In all den genannten Settings ist die Elternarbeit ein wichtiges Arbeitsinstrument, um die Eltern in die Institutionen und ihre Arbeit miteinzubeziehen und miteinander zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zu arbeiten. Als Kern der Elternarbeit wird daher die Kommunikation und Kooperation zwischen der jeweiligen Institution und den Eltern verstanden (Ostermann, 2016, S. 13).

Die Ziele der Arbeit mit Eltern sind bei vielen der erwähnten Institutionen ähnlich, wenn auch nicht ganz überschneidend. Es ist klar, dass aus unterschiedlichen Ausgangssituationen in den jeweiligen Institutionen auch unterschiedliche Anforderungen und Ziele für die Elternarbeit entstehen. Kämpfe und Westphal (2013) verweisen mit Bezug auf Thiersch (2006), Textor (2006), Roth (2010) und Sacher (2008) darauf, dass der Elternarbeit im Bereich der Kindertagesstätten und Frühbildung folgende vier Funktionen zugeordnet werden können:

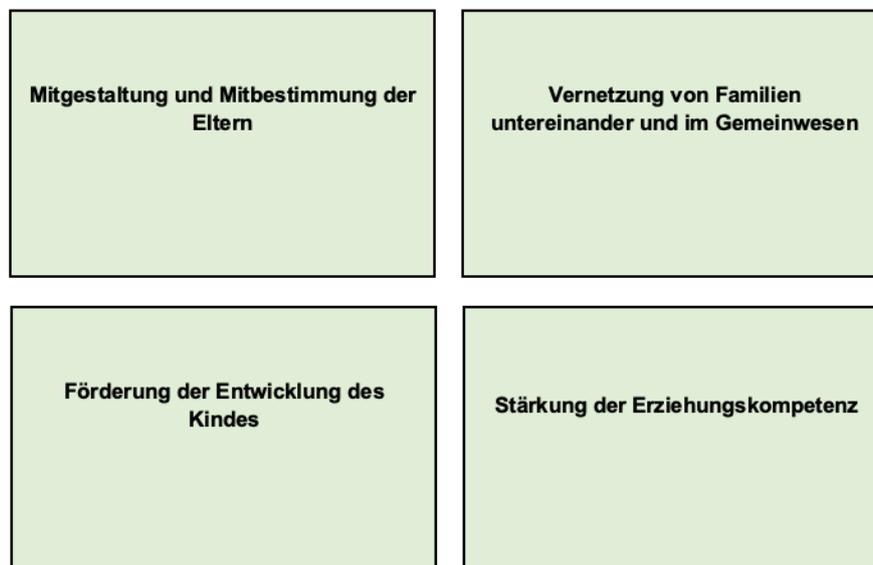


Abbildung 3. Vier Funktionen der Elternarbeit nach Kämpfe und Westphal (2013, S. 153)

Diese Funktionen sind mehr oder weniger in jedem Elternarbeitssetting mit unterschiedlichen Ausprägungen von Bedeutung. Auch die Sozialraumorientierung hat in die Elternarbeit Eingang gefunden und gehört zu einer funktionierenden Elternarbeit dazu. Dabei ist zu beachten,

dass die institutionellen Ansätze der Elternarbeit im Sozialraum, gemäss Stange, „(. . .) meistens unverbunden nebeneinander [stehen] (. . .)“ (2013, S. 17) und nicht miteinander verbunden sind. Stange schreibt ausserdem, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern prinzipiell „sozialräumlich konzipiert“ (2012, S. 518) sein sollte und die Vernetzungsarbeit innerhalb der Bildungslandschaft, also den Bildungsinstitutionen eines Sozialraumes, im Fokus stehen muss. Damit kann festgehalten werden, dass jegliche Zusammenarbeit mit Eltern sozialraumorientiert sein sollte. Dies findet jedoch in der Realität nicht statt. Meist konzentrieren sich die einzelnen Institutionen auf ihre eigenen systemischen Realitäten und kommen selten aus diesen heraus, um den gesamten Sozialraum zu betrachten. Als Beispiel hierzu kann die Schule genannt werden, welche sich zwar immer mehr am Sozialraum orientieren will, sich jedoch dabei meist auf die eigenen Interessen beruft und demzufolge die institutionalisierte Bildung vor alle anderen Bildungserfahrungen im Sozialraum stellt. Der Sozialraum wird mehr als Ergänzung zum schulischen Bildungsangebot gesehen und es wird sich nicht oder nur selten mit anderen Bildungsorten im Gemeinwesen auseinandergesetzt.

Ausserdem wird die Sozialraumorientierung in der Elternarbeit grösstenteils in einem absoluten Raumverständnis verstanden. Das bedeutet, dass die politische Verwaltungseinheit des Gemeinwesens als Bezugsort beziehungsweise Sozialraum gesehen wird und nicht, wie beim relationalen Raumdenken, der individuelle Sozialraum der jeweiligen Eltern beziehungsweise Kinder.

Elternarbeit kann folglich als Oberbegriff der Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Institution in unterschiedlichen Settings der Sozialen Arbeit wie auch der Pädagogik definiert werden, welche die oben von Kämpfe und Westphal definierten vier Funktionen zum Ziel haben. Dabei stehen die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder immer im Vordergrund. Für das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit, welches im nachfolgenden Kapitel vier vorgestellt wird, wird deshalb der Begriff der Elternarbeit verwendet, da dieser in vielen Fachbereichen der Pädagogik und Sozialen Arbeit seine Verwendung findet.

### **3.5. Beispiele sozialraumorientierter familienunterstützender Massnahmen**

Es existieren Beispiele von Massnahmen, welche mit der hier vorgestellten sozialraumorientierten Elternarbeit vergleichbar sind beziehungsweise Überschneidungen mit dieser haben und auch sozialraumorientiert arbeiten. Die "Frühen Hilfen" aus Deutschland sowie die Familienzentren aus Deutschland und Grossbritannien sind solche Massnahmen, welche als Elternarbeit definiert werden können und hier vorgestellt werden.

Bei einem Familienzentrum handelt es sich um eine Institution, welche sich mit Familienthematen auseinandersetzt und versucht, die Familien in der Sozialisation der Kinder zu unterstützen. Es werden familienunterstützende Angebote mit Kursen und Coachings für Eltern und

pädagogischen Betreuungsangeboten für Kinder geleistet. Diller teilt die Angebote eines Familienzentrums in fünf Kategorien ein (2005, S. 9f.). Neben (1) (sozial)pädagogischen Betreuungsangeboten für Kinder existieren vier weitere Felder, welche den Eltern Unterstützung bieten – (2) Beratung, (3) Elternbildung, (4) Austausch und Begegnung sowie (5) Sprachkurse beziehungsweise integrations- und arbeitsmarktorientierte Angebote (ebd.). Im Vergleich mit den Funktionen der Elternarbeit nach Kämpfe und Westphal (vgl. Kapitel 3.4.) zeigen sich einige Überlappungen, weshalb auch die Arbeit von Familienzentren als "Elternarbeit" definiert werden kann. Diese Überschneidungen sind in nachfolgender Abbildung ersichtlich:

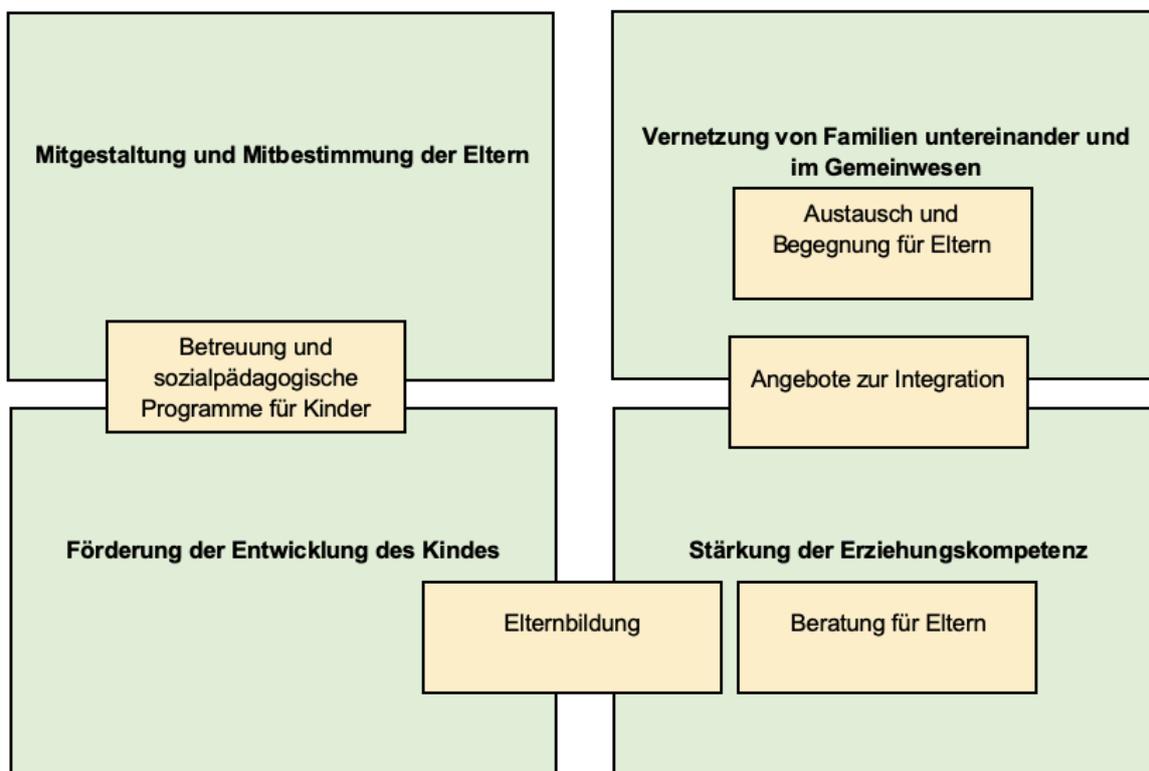


Abbildung 4. Angebote der Familienzentren nach Diller verglichen mit den Funktionen der Elternarbeit nach Kämpfe und Westphal

Familienzentren gibt es in Grossbritannien bereits seit Längerem. 1998 wurde das Sure Start Programm initiiert, welches sich vor allem auf die Förderung von Kindern unter vier Jahren und deren Familien konzentriert und versucht, die Folgen und Ursachen von Kinderarmut zu bekämpfen (Schmitz & Spiess, 2019, S. 48). Auf Basis dieses Programmes wurden Familienzentren aufgebaut, welche die Förderung des Netzwerkes der Gemeinde zum Ziel haben. Gemäss Stähr geht es dabei darum, eine umfassende Entwicklung der familienunterstützenden Institutionen zu erreichen, „da fragmentierte Dienste fragmentierte Gemeinschaften und fragmentierte Individuen hervorbringen“ (2009, S. 302). In diesen Zentren werden hauptsächlich die Kleinsten von Anfang an gefördert (ebd.). Ausserdem werden den Eltern unterschiedliche Hilfen zur Verfügung gestellt, mit welchen sie ihren Alltag meistern und auch ihre Kapitalien aufbauen können, sei dies in Sprach- oder Erziehungskursen oder Gesundheitsberatungen

(S. 302f.). Die Sozialraumorientierung ist in diesen Zentren ein wichtiger Grundstein, da davon ausgegangen wird, dass sozialräumliche Ressourcen eine Hilfe sein können, um die Eltern in ihren Aufgaben zu stärken (ebd.).

In Deutschland existieren verschiedene Ansätze für Familienzentren. Schmitz und Spiess erwähnen mit Bezug auf Beiträge von Diller (2006), Peucker und Riedel (2004), Diller, Heitkötter und Rauschbach (2008) sowie Bertram, Pascal, Bokhari, Gasper und Holtermann (2002) drei unterschiedliche Modelle von Zentren (2019, S. 14). Das erste Modell geht von einer Kindertageseinrichtung aus, welche fallbezogen, präventiv oder situativ mit anderen Institutionen der Familienarbeit zusammenarbeitet (ebd.). Beim zweiten Modell können sich mehrere familienorientierte Organisationen zu einer Trägerschaft für ein Familienzentrum zusammenschließen und dieses zusammen betreiben, wobei jedoch die Angebote des Zentrums nicht alle am selben Ort zu finden sein müssen (ebd.). Im dritten Modell sind alle Angebote für die Familien unter einer gemeinsamen Managementstruktur zusammengefasst und befinden sich an einem Standort (ebd.). Alle diese Ansätze sind sozialräumlich konzipiert und versuchen, mit einem Netzwerk an Institutionen den Sozialraum und seine Bewohnenden zu bearbeiten.

Die Sozialraumorientierung ist sowohl in Deutschland wie auch in Grossbritannien ein wichtiges Arbeitsinstrument der Zentren, lässt sich jedoch vereinfacht gesagt auf die sozialräumlichen Bedürfnisse der Verwaltungseinheit und der Netzwerkbildung innerhalb dieser reduzieren (vgl. dazu Diller, 2005; Stöbe-Blossey, 2012). Es wird dabei oft mit einer absoluten Sozialraumdefinition gearbeitet, welche sich auf Quartiere und Stadtteile bezieht und nicht auf den relationalen Sozialraum der jeweiligen Eltern.

Auch die "Frühen Hilfen" agieren sozialraumorientiert. Unter "Frühen Hilfen" werden in Deutschland verschiedene Massnahmen subsumiert, welche Familien in den frühen Phasen der Kindheit sowie der Schwangerschaft eine flächendeckende Unterstützung bieten (Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2016, S. 13). Eine explizite Sozialraumorientierung findet sich in der Definition des Nationalen Zentrums für "Frühe Hilfen" nicht. Die "Frühen Hilfen" sind jedoch jeweils an die lokalen Gegebenheiten angepasst, was auf eine Sozialraumorientierung hinweist. Denn nur wenn die Angebote der "Frühen Hilfen" auf die Bedürfnisse der Familien im Gemeinwesen angepasst sind, werden diese auch besucht (Kobelt Neuhaus, 2016, S. 192). Dies führt dazu, dass sie je nach Region oder Kommune sehr unterschiedlich ausgestaltet sind (Correll, Hiemenz, Lepperhoff, 2012). Die Sozialraumorientierung richtet sich ausserdem darauf, dass eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen der Sozialen Arbeit und dem Gesundheitsbereich (zum Beispiel kinderärztliches Fachpersonal oder Familienhebammen) gewährleistet ist, damit bei angezeigten Kindeswohlgefährdungen oder erzieherischen Problemen an die passenden Institutionen weitervermittelt werden kann (ebd.). Die

Sozialraumorientierung ist hierbei jedoch nicht nur auf Netzwerkbildung zwischen den Institutionen des Gemeinwesens limitiert. Es existieren ebenso aufsuchende sozialraumorientierte Angebote der "Frühen Hilfen", welche sich in den Sozialraum der Familien begeben, diesen kennenlernen und dabei die Entwicklungschancen der Kinder in ihrem Sozialraum verbessern sollen. Aufsuchende Elternarbeit baut auf Geh-Strukturen auf und versucht die Familien dort anzutreffen, wo sich diese aufhalten (Bird & Hübner, 2013, S. 97). Besonders Familien, welche nicht empfänglich für Komm-Strukturen sind, können so erreicht und es kann eine Beziehung zu diesen aufgebaut werden. Als Beispiel kann hierbei das Projekt "Keiner fällt durchs Netz" in den deutschen Bundesländern Hessen und Saarland genannt werden, wo durch eine Mischung aus Komm-Struktur (Elternkurse) und Geh-Struktur (aufsuchende Arbeit durch Familienhebammen) gewährleistet werden soll, dass alle Kinder gute Entwicklungsmöglichkeiten erhalten (Eickhorst, 2008, S. 159). Gemäss der Bundesstiftung "Frühe Hilfen" existieren in fast allen durch die "Bundesinitiative Frühe Hilfen" geförderte Kommunen „aufsuchende Betreuungsangebote für Familien mit Kindern bis zu drei Jahren" (2018, S. 1f.), welche in den meisten Fällen durch Fachpersonal aus dem Gesundheitsbereich geleistet werden (zum Beispiel Familienhebammen).

Aufgrund der Heterogenität der Angebote der "Frühen Hilfen" wie auch der Familienzentren lässt sich aus diesen Massnahmen nur schwer ein Konzept für eine umfassende familienunterstützende Initiative ausarbeiten. Ausserdem wird die aufsuchende Arbeit in den meisten Fällen durch Fachpersonen aus dem Gesundheitsbereich durchgeführt. Aus diesem Grund wird im vierten Kapitel ein Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit erarbeitet, welches aufzeigt, wie umfassende familienunterstützende Massnahmen durch die Soziale Arbeit aussehen können. Einige Elemente der hier beschriebenen Familienunterstützungen werden auch im Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit eingebaut.

### **3.6. Zwischenfazit**

Der Sozialraum wird in der hier vorliegenden Arbeit als Konstrukt verstanden, welches sowohl durch die materiellen Gegebenheiten wie auch durch die Individuen in Bezug zueinander gestaltet wird. Der Sozialraum eines Individuums konstituiert sich somit durch seine Wohn-, Arbeits- und Freizeitemgebung, wie diese durch ihn wahrgenommen und mitkonstruiert wird und wie diese wiederum das Verhalten des Individuums mitkonstruieren. Diese Konstruktion beeinflusst die Entwicklungsmöglichkeiten und somit auch die Bildungschancen des Individuums mit. Die Kapitalien eines Individuums werden nicht nur infolge der Position innerhalb des sozialen Raumes nach Bourdieu mitgeprägt, sondern auch durch seinen individuellen Sozialraum. Mit Hilfe der Habitustheorie nach Bourdieu kann festgestellt werden, dass sich homogene Sozialräume und die habitualisierten Handlungsweisen ihrer Bewohnenden und damit auch Entwicklungschancen und soziale Position im sozialen Raum Bourdieus reproduzieren.

Familien, welche sich in Sozialräumen bewegen, die über mangelhaftes soziales Kapital, wenig kulturelles und ökonomisches Kapital verfügen, geben Voraussetzungen an ihre Kinder weiter, welche die Bildungschancen dieser innerhalb unserer Gesellschaft von Beginn an mindern. Es lässt sich somit festhalten, dass sowohl die familiären aber auch sozialräumlichen Bedingungen für die Bildungschancen eines Kindes zentral sind. Mit Hilfe des Konzeptes der Sozialraumorientierung und des dazugehörigen "Fall im Feld" nach Fehren und Hinte wird aufgezeigt, wie der Sozialraum eines Individuums bearbeitet und verbessert werden kann.

Für die sozialraumorientierte Elternarbeit können die Massnahmen der Familienzentren wie auch der Frühen Hilfen als Vorlage dienen. Sie zeigen auf, inwiefern Sozialraumorientierung in familienunterstützenden Settings bereits heute in Deutschland und Grossbritannien möglich ist.

Elternarbeit ist ein Begriff, welcher sich in vielen Teilgebieten der Sozialen Arbeit und der Pädagogik wiederfindet und im Kern die Kommunikation mit den Eltern und den Einbezug dieser in die Arbeit einer Institution beinhaltet. Eine Elternarbeit, welche zum Ziel hat, die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen, sollte alle vier Funktionen nach Kämpfe und Westphal in die Arbeit einbeziehen und sozialräumlich geprägt sein. Es besteht jedoch die Gefahr, dass Sozialraumorientierung sich nur an den politisch durch die Gemeinde definierten Grenzen eines Quartieres oder Stadtteiles orientiert. Dem Autoren der vorliegenden Arbeit ist es jedoch wichtig zu betonen, dass eine sozialraumorientierte Arbeit, welche sich nach dem Individuum und dessen Sozialraum richtet, jeweils jegliche Potentiale innerhalb eines Quartieres aber auch ausserhalb dieses zu aktivieren versucht, wenn diese in den Sozialraum, welcher durch das Individuum gebildet wird, gehören. Zum Beispiel kann bei einer Beratung von Eltern betreffend den ausserschulischen Bildungsmöglichkeiten für die Kinder der betreute Kinderspielplatz in der Nähe des Arbeitsortes eines Elternteils genannt werden oder der Sportklub, welcher auf dem Schulweg des Kindes liegt.

Da nun sowohl die Begrifflichkeiten der Sozialraumorientierung wie auch der Elternarbeit für die vorliegende Arbeit definiert wurden, wird im nächsten Kapitel das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit auf Basis der Sozialraumorientierung, der Elternarbeit und der Beispiele aus Deutschland und Grossbritannien aufgestellt.

## 4. Sozialraumorientierte Elternarbeit

Um ein Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit als familienunterstützende Massnahme zu definieren, werden Aspekte der Sozialraumorientierung und der Elternarbeit, welche im letzten Kapitel erörtert wurden, miteinander in Verbindung gesetzt. Es wird ausserdem aufgezeigt, wie Modelle einer solchen sozialraumorientierten Elternarbeit aussehen können.

### 4.1. Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit

Die vier Funktionen der Elternarbeit nach Kämpfe und Westphal (vgl. Kapitel 3.4.) werden für die sozialraumorientierte Elternarbeit als Ziele definiert. Die sozialraumorientierte Elternarbeit geht dabei jedoch noch weiter als die im vorherigen Kapitel genannten Institutionen, welche Elternarbeit durchführen, da hier die Elternarbeit kein "Nebenschauplatz" der Tätigkeit der Sozialen Arbeit darstellt, sondern die Eltern beziehungsweise Familien die Zielgruppe des Handelns sind. Vergleichbar ist dies mit den Familienzentren sowie den "Frühen Hilfen", welche bereits im Kapitel 3.5. vorgestellt wurden. Ausserdem liegt dem Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit im Gegensatz zu den betrachteten Elternarbeitssettings mit Sozialraumorientierung explizit eine relationale Raumvorstellung zugrunde. Die nachfolgende Abbildung 5 verdeutlicht das Verständnis der sozialraumorientierten Elternarbeit:

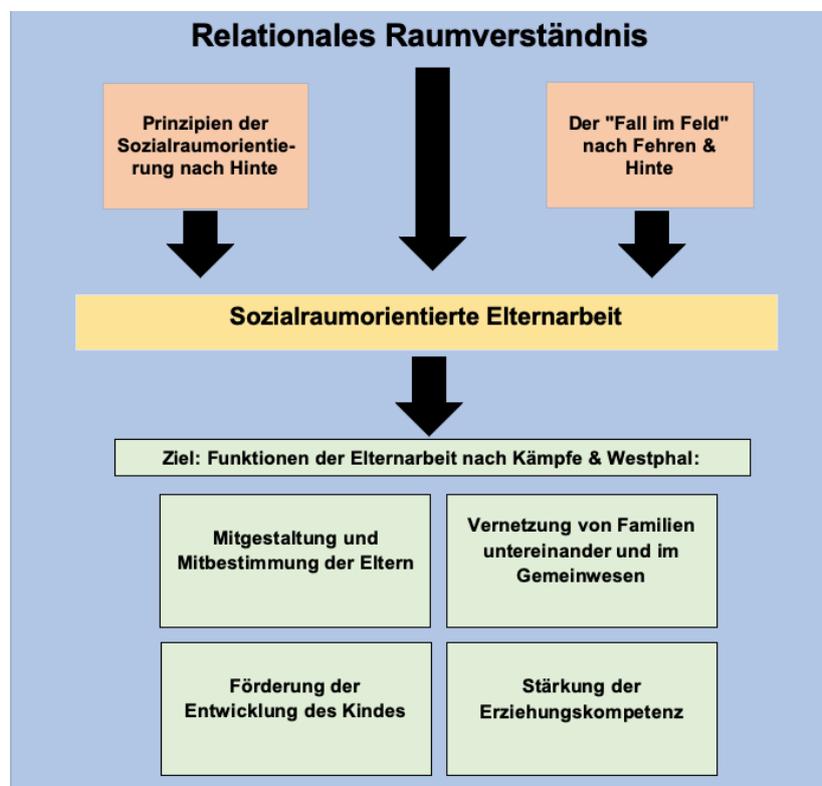


Abbildung 5. Sozialraumorientierte Elternarbeit

Das relationale Raumverständnis bildet die Basis des Konzeptes, weil durch die Orientierung am Sozialraum, wie er durch die Individuen selbst gebildet wird, mehr Wissen über die Eltern

und Kinder generiert wird und diese somit besser unterstützt werden können. Eine Orientierung an einem Sozialraum, der als Verwaltungseinheit politisch definiert wurde, birgt die Gefahr, dass Potentiale ausserhalb dieses Quartieres oder Stadtteiles nicht beachtet werden. Die sozialraumorientierte Elternarbeit, welche durch eine Fachpersonen der Sozialen Arbeit geleistet wird, soll direkt im Sozialraum der Familien stattfinden, damit dieser eingehend kennengelernt und die Beziehung zwischen Fachperson und Akteurin oder Akteur gefestigt werden kann. Dabei werden, wie in Abbildung 5 dargestellt, die Prinzipien der Sozialraumorientierung nach Hinte und das Konzept des "Fall im Feld" nach Fehren und Hinte (vgl. Kapitel 3.3.) als Grundlagen angesehen. Es wird somit nicht nur Einzelfallhilfe (fallspezifische Arbeit) – also Beratungen und Coachings – zur Unterstützung der Familien geleistet, sondern auch fallübergreifend und fallunspezifisch gearbeitet. Fallübergreifende Arbeit im Sozialraum bedeutet, dass die Elternarbeit zwar von den Eltern ausgeht, mit denen zusammengearbeitet wird, jedoch versucht, Kapitalien im Sozialraum der Familien zu mobilisieren, damit sich die Lebenslage dieser verbessert. Nachbarschaftshilfe, welche die Familie in der Erziehung der Kinder unterstützt, kann hierbei als Beispiel dienen. Ausserdem wird fallunspezifisch gearbeitet, was bedeutet, dass zum Zeitpunkt der Tätigkeit noch unklar ist, wem die Arbeit von Nutzen sein wird. Als Beispiel kann der Aufbau eines Eltern-Netzwerkes innerhalb eines Quartieres genannt werden.

Die Basis der sozialraumorientierten Elternarbeit ist dementsprechend eine aufsuchende Elternarbeit, welche durch Präsenz im Gemeinwesen, Hausbesuche bei den Familien und Netzwerkbildung die Problemlagen der Familien bearbeitet, welche zu einer "Bildungsferne" dieser führen. Eine aufsuchende Elternarbeit im Sozialraum der Familie soll somit die Bedürfnisse innerhalb des Familiensystems erfassen und zusammen mit den Familien bearbeiten. Die Eltern und die Nachbarschaft sollen untereinander vernetzt, die Institutionen des Gemeinwesens den Eltern nähergebracht und die Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder im Sozialraum unterstützt werden. Durch die Vernetzung der Eltern untereinander findet community organisation statt, was das Miteinander im Gemeinwesen fördert. Die Familie kann aufgrund des Wissens, welches beispielsweise durch Hausbesuche gesammelt wurde, einfacher unterstützt werden.

Zudem soll durch die sozialraumorientierte Elternarbeit ein Netzwerk an pädagogischen und sozialarbeiterischen Institutionen entstehen, das sich an den Bedürfnissen des Gemeinwesens ausrichtet, die Zusammenarbeit der Institutionen miteinander fördert und stets das Wohl der Familien im Fokus behält. In diesem Netzwerk können Angebote, Aktionen und Veranstaltungen von den Institutionen gegenseitig genutzt werden, um die Eltern zu unterstützen. Wichtig ist hierbei, dass keine Institution beziehungsweise kein Angebot im Mittelpunkt der sozial-

raumorientierten Elternarbeit steht, damit "bildungsferne" Eltern einbezogen und die Sozialräume der mit der Elternarbeit angesprochen Zielgruppe beachtet werden. Im Fokus stehen dabei Eltern, die sowohl aufgrund ihrer Position im sozialen Raum nach Bourdieu wie auch ihrer sozialräumlichen Umgebung mit wenig kulturellen und auch sozialen und ökonomischen Kapitalien ausgestattet sind, da sie über wenig Wissen bezüglich der Institutionen in ihrem Sozialraum verfügen und meist selber mangelnde oder negative Bildungserfahrungen gemacht haben. Auf die Wichtigkeit der Vernetzung im Gemeinwesen für die Bildungsmöglichkeiten von Kindern weist auch Deinet hin (2012, S. 82). Deinet schreibt, dass „die Einbeziehung informeller Bildungsorte und informeller Bildungsprozesse besonders im öffentlichen Raum in die Entwicklung einer Bildungslandschaft bedeuten [könnte], neben der Vernetzung und Kooperation der Institutionen vielfältige Gelegenheiten (Settings) für informelle Bildungsprozesse zu schaffen" (2012, S. 89). Als Beispiele können hierzu öffentliche Spielplätze, Museen oder Sportvereine genannt werden, welche als Bildungsorte genutzt werden können.

Das Ziel hinsichtlich der vier Funktionen der Elternarbeit nach Kämpfe und Westphal kann durch eine rein aufsuchende Elternarbeit im Sozialraum nur bedingt gewährleistet werden. Es können zwar alle Funktionen erreicht werden, jedoch bleibt fraglich wie stark die Entwicklung des Kindes oder die Stärkung der Erziehungskompetenz allein durch die aufsuchende Elternarbeit positiv beeinflusst werden kann. Aus diesem Grund sieht das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit drei Arbeitsgebiete vor, welche durch die Institution der sozialraumorientierten Elternarbeit oder ihre Vernetzungspartner abgedeckt werden müssen. Nachfolgende Darstellung zeigt die drei Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit:



Abbildung 6. Die drei Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit

Neben der sozialraumorientierten aufsuchenden Arbeit sollen komplementär dazu die Kinder durch (sozial)pädagogische Settings gefördert und in ihrer Entwicklung unterstützt werden (zum Beispiel in Kindertagesstätten oder Krabbelgruppen). In den Elternbildungsangeboten wird Wissen über Bildungsprozesse bei Kindern, über den Sozialraum und zu allgemeinen Familienthemen vermittelt. Zusätzlich sind Beratungsangebote für die Eltern ein immanenter

Bestandteil der sozialraumorientierten Elternarbeit. Die Förderung der Kinder beziehungsweise der Eltern in diesen drei Arbeitsgebieten sollte individuell auf diese angepasst sein, da jede Familie über ihre eigenen Potentiale in ihrem eigenen Sozialraum verfügt. Im Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit nimmt somit die aufsuchende Elternarbeit eine zentrale Position ein, da erst durch diese das Familiensystem und das soziale Umfeld kennengelernt und bei Bedarf an weitere familienunterstützende Massnahmen weitergeleitet werden kann. Die Eltern sollen über alle Massnahmen mitbestimmen und diese mitgestalten können, damit die sozialraumorientierte Elternarbeit durch sie mitgetragen wird. Die drei Arbeitsgebiete stehen in einem engen Austausch miteinander und geben relevante Informationen zu den jeweiligen Familien weiter, damit sich ein komplettes Bild der Problematiken und Bedürfnisse innerhalb des Familiensystems und Sozialraumes ergibt. Abbildung 7 legt dar, inwiefern die drei Arbeitsgebiete miteinander die Funktionen der Elternarbeit nach Kämpfe und Westphal erfüllen können. Die in der Darstellung über den drei Arbeitsgebieten der sozialraumorientierten Elternarbeit stehenden grünen oder grauen Kästchen zeigen die Funktionen der Elternarbeit, welche durch die Arbeitsgebiete bearbeitet werden können. Dabei steht grün für eine explizite Bearbeitung der Funktion und grau für eine implizite.

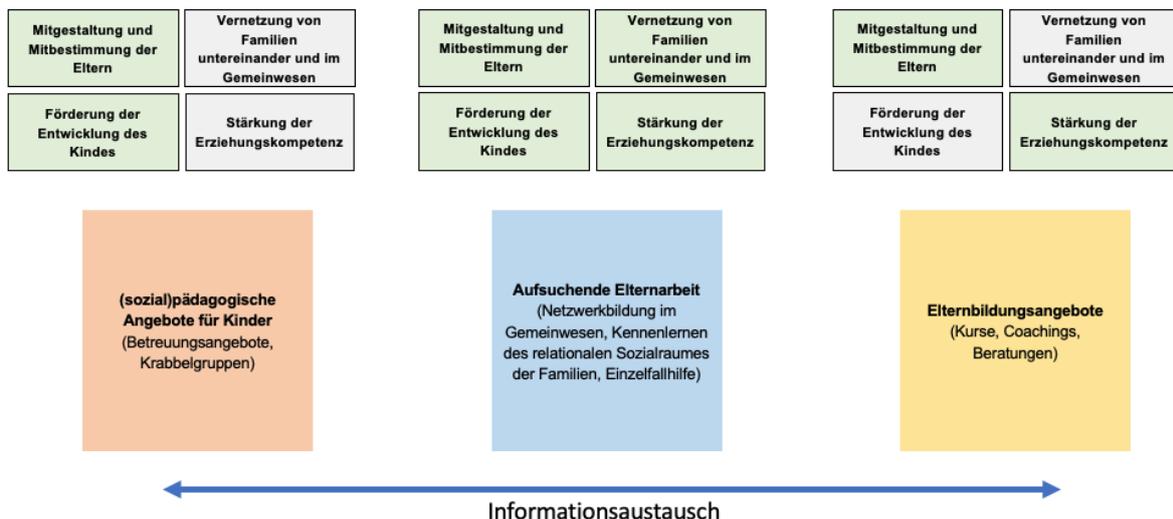


Abbildung 7. Einfluss der drei Arbeitsgebiete auf die Funktionen der Elternarbeit

Die aufsuchende Elternarbeit soll so ausgestaltet werden, dass bei Bedarf alle vier Funktionen der Elternarbeit bearbeitet werden können. So können bei Hausbesuchen mit praktischen Beispielen die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt oder die Kinder durch mitgebrachte Spiele gezielt gefördert werden. Wie bereits erwähnt reicht die aufsuchende Elternarbeit alleine nicht aus, um alle vier Funktionen umfassend sicherzustellen. Deshalb werden mit den (sozial)pädagogischen Angeboten für Kinder wie auch mit den Elternbildungsangeboten Settings geschaffen, in denen bei Bedarf ein Fokus auf bestimmte Funktionen gelegt werden kann, während die restlichen Funktionen implizit mitbearbeitet werden. Zum Beispiel kann bei

der Kinderbetreuung sowohl eine Vernetzung unter den Eltern beim Abholen der Kinder stattfinden wie auch die Erziehungskompetenzen durch Gespräche der Eltern mit den Betreuerinnen und Betreuern aufgebaut werden. Auch in Elternkursen können Eltern Beziehungen untereinander knüpfen und fördern implizit durch neue Erkenntnisse aus den Kursen die eigenen Kinder.

Das hier aufgezeigte Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit weist einige Unterschiede zu den im Kapitel 3.5. beleuchteten familienunterstützenden Massnahmen aus Deutschland und Grossbritannien auf. Die familienunterstützenden Massnahmen in Deutschland und Grossbritannien werden meist durch Fachpersonen aus dem Gesundheitsbereich oder der Sozialpädagogik geführt. Bei der sozialraumorientierten Elternarbeit handelt es sich jedoch um ein Modell der Sozialen Arbeit, welches ausdrücklich durch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter getragen werden soll. Durch die explizite Orientierung am relationalen Sozialraum jeder Familie und an den Prinzipien der Sozialraumorientierung sowie dem "Fall im Feld" wird ein umfangreiches Modell der aufsuchenden Sozialen Arbeit aufgezeigt, welches die Familien unterstützt. In der aufsuchenden Sozialen Arbeit, die mit verschiedenen stationären familienunterstützenden Angeboten des Modells vernetzt zusammenarbeitet, sieht der Autor der vorliegenden Bachelorthesis das Potential des Konzeptes, welches den Kindern und Eltern eine umfassende Unterstützung bietet, die sowohl die Entwicklung wie auch die Partizipation innerhalb der Gesellschaft fördert.

#### **4.2. Modelle der sozialraumorientierten Elternarbeit**

Eine Institution, die sozialraumorientierte Elternarbeit leistet, muss nicht alle drei Aufgabengebiete selbst abdecken. Die Elternbildungsangebote und Angebote für Kinder können auch durch Institutionen im Gemeinwesen geleistet werden, sollten aber durch die Vernetzung mit diesen Bestandteil der sozialraumorientierten Elternarbeit sein. In nachfolgender Abbildung wird das Verständnis der sozialraumorientierten Elternarbeit in einem Gemeinwesen ersichtlich:

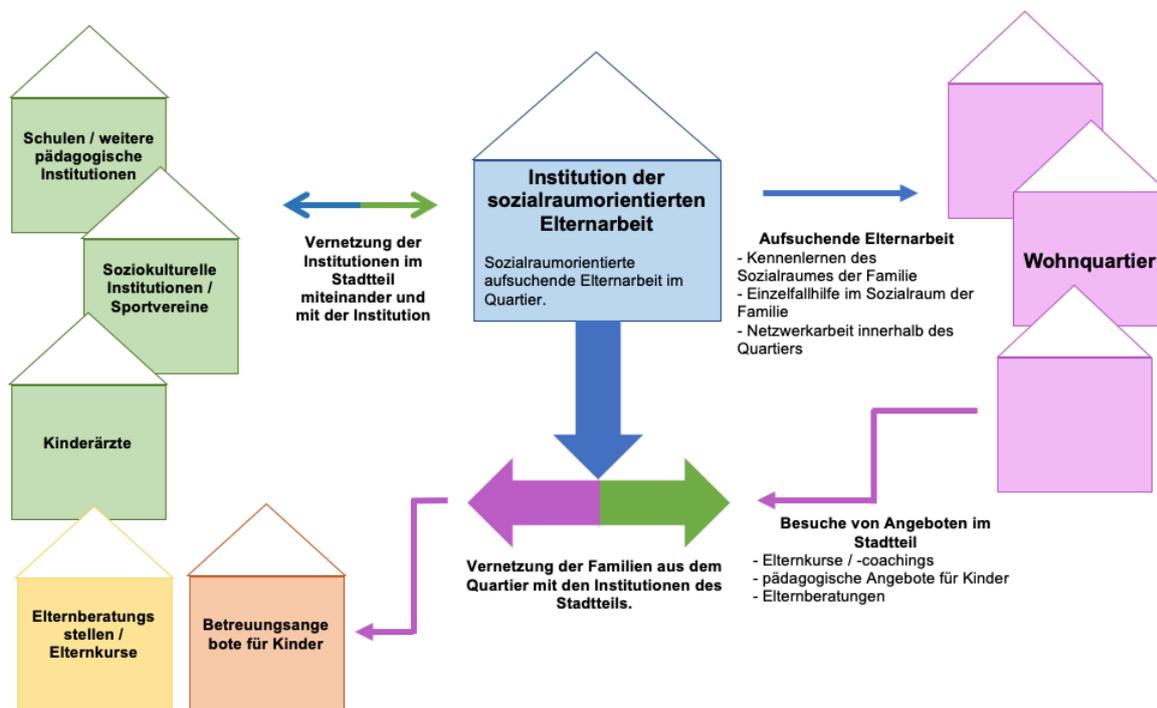


Abbildung 8. Modell einer dezentral verwalteten sozialraumorientierten Elternarbeit im Gemeinwesen

Durch die sozialraumorientierte Institution wird in diesem Fall nur ein Arbeitsgebiet der sozialraumorientierten Elternarbeit geleistet, nämlich die aufsuchende Elternarbeit. Als qualifizierte Institution, die in einer vernetzten sozialraumorientierten Elternarbeit die aufsuchende Elternarbeit leisten könnte, könnten Organisationen der Gemeinwesenarbeit fungieren, da diese bereits mit aufsuchender Arbeit in sozioökonomisch schwachen Gebieten tätig sind. Die Gemeinwesenarbeit wäre hierbei auch dafür zuständig, dass die Vernetzung unter den Institutionen im Gemeinwesen gewährleistet ist, damit die sozialraumorientierte Elternarbeit ihr Potential entfalten kann. Die Settings, in denen die Erziehungskompetenzen der Eltern ausserhalb ihres eigenen Sozialraumes aufgebaut werden, finden im Stadtteil in Elternberatungsstellen und Institutionen statt, die Elterncoachings und -kurse anbieten. Auch die Entwicklung der Kinder wird in Betreuungsangeboten des Stadtteiles gefördert. Es wird somit keine vollumfängliche sozialraumorientierte Elternarbeit durch eine Institution geleistet, sondern durch die miteinander vernetzten Institutionen des Stadtteiles. Dabei muss ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass die Informationen zwischen den drei Arbeitsgebieten fließen und alle wissen, welche Problematiken und Bedürfnisse bei den jeweiligen Familien bearbeitet werden müssen. Dies ist von grosser Relevanz für eine effektive sozialraumorientierte Elternarbeit, da nur durch eine Zusammenarbeit der drei Arbeitsgebiete vollumfängliche Elternarbeit geleistet werden kann. Wenn Informationen verloren gehen oder nicht zirkulieren, kann dies möglicherweise dazu führen, dass Bedürfnisse zu spät erkannt oder gar nicht bearbeitet werden.

Die vielfältigen Aufgaben der sozialraumorientierten Elternarbeit können entweder vernetzt durch die Institutionen des Gemeinwesens geleistet werden oder durch eine einzige Institution.

Anhand des Beispiels eines Familienzentrums, wie sie im Kapitel 3.5. beschrieben wurden, kann dargelegt werden, inwiefern eine Institution diese Aufgaben erfüllen kann.

Nachfolgende Darstellung zeigt auf, wie die Arbeit eines solchen Familienzentrums als Institution der sozialraumorientierten Elternarbeit aussehen könnte:

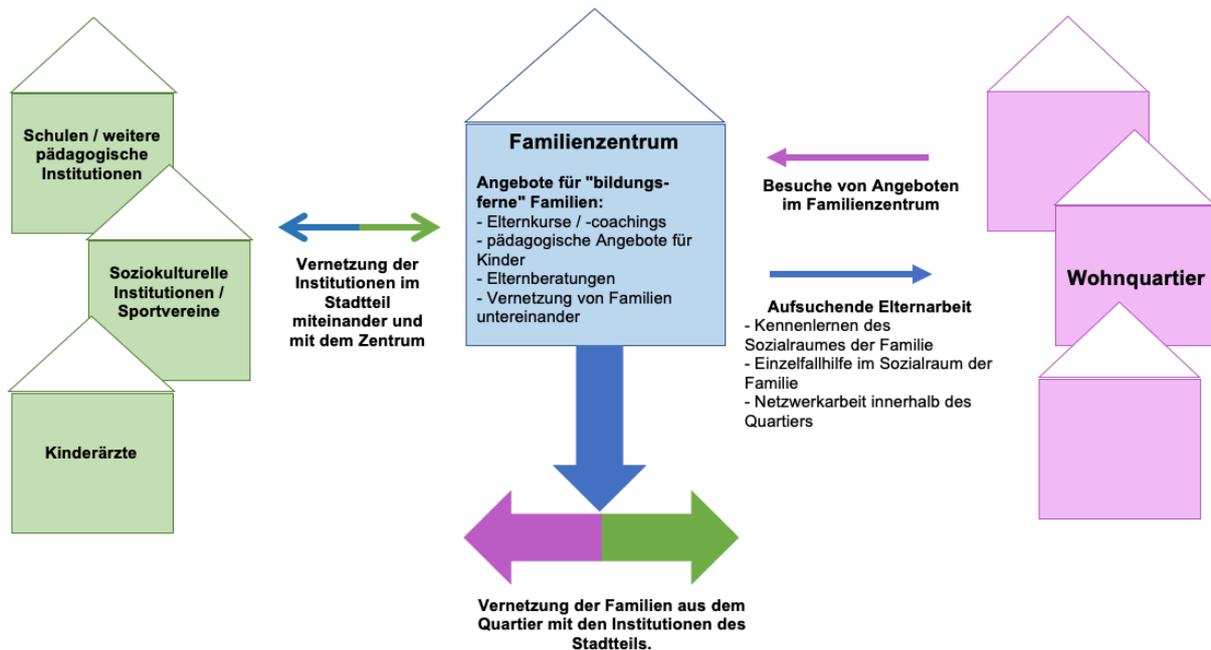


Abbildung 9. Modell einer sozialraumorientierten Elternarbeit durch ein Familienzentrum

Wenn die sozialraumorientierte Elternarbeit nur durch eine einzige Institution durchgeführt wird, hat dies den Vorteil, dass die Vernetzungsarbeit innerhalb des Gemeinwesens weniger stark ausfallen muss, da die drei Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit durch das Familienzentrum abgedeckt werden. Fachpersonen der Sozialen Arbeit leisten dabei die aufsuchende Elternarbeit und leiten die Familien bei Bedarf an die passenden Angebote im Familienzentrum oder dem Gemeinwesen weiter. Im Familienzentrum können die Eltern an familienunterstützenden Angeboten teilnehmen, welche durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit durchgeführt werden. Durch die integrierten pädagogischen Betreuungsangebote für die Kinder werden diesen ausserfamiliäre Bildungsmöglichkeiten geboten, welche sie in ihrer Entwicklung benötigen.

Sowohl die Durchführung der sozialraumorientierten Elternarbeit durch eine einzige Institution wie auch durch ein Netzwerk haben ihre Vor- und Nachteile. Wie die sozialraumorientierte Elternarbeit geleistet beziehungsweise verwaltet werden soll, hängt von den bereits vorhandenen Strukturen des Gemeinwesens ab. Eine dezentrale Verwaltung durch mehrere familienorientierte Organisationen, welche sich zu einer Trägerschaft zusammenschliessen, kann Sinn machen, wenn bereits eine breite Infrastruktur an Angeboten für Familien existiert. Die dezentrale Verteilung der Angebote kann darüber hinaus sinnvoll sein, da damit das Potential

vergrössert werden kann, Familien im Sozialraum zu erreichen. Der Verfasser der vorliegenden Bachelorarbeit favorisiert für die Verwaltung jedoch eine eigene Managementstruktur, welche zentral durch ein Familienzentrum an einem Standort betrieben wird. Dies hat den Vorteil, dass die enge Vernetzung der verschiedenen Angebote gegeben werden kann und davon auszugehen ist, dass die Unterstützung der Eltern unabhängig der Bedürfnisse der einzelnen Trägerorganisationen gewährleistet wird. Ausserdem können alle Aspekte familienunterstützender Massnahmen an einem Ort angeboten werden, was die Niedrigschwelligkeit senken kann, wenn durch die aufsuchende Elternarbeit bereits Beziehungen zu einzelnen Fachpersonen des Zentrums bestehen und das Zentrum deshalb ein bereits bekannter Ort darstellt.

#### **4.3. Zwischenfazit**

Eine sozialraumorientierte Elternarbeit wird hier als Soziale Arbeit definiert, welche sich an den Prinzipien der Sozialraumorientierung nach Hinte orientiert und dabei die Elternarbeit als "Fall im Feld" nach Fehren und Hinte leistet, das heisst sowohl fallspezifisch, fallübergreifend wie auch fallunspezifisch arbeitet. Dies bedeutet, dass sowohl in Einzelfallarbeit wie auch fallunspezifischer und -übergreifender Arbeit im Quartier oder Stadtteil die Bedürfnisse der Eltern in Bezug auf die Bildungschancen ihrer Kinder erkannt werden und diese danach mit Ressourcen im und aus dem Sozialraum, durch Kurse zur Kompetenzerweiterung oder (sozial)pädagogischen Angeboten für die Kinder bearbeitet werden. Weiter steht die Vernetzung der Institutionen des Gemeinwesens miteinander sowie mit den Eltern im Vordergrund.

Der sozialraumorientierten Elternarbeit liegt ein relationaler Sozialraumbegriff zugrunde. Der Sozialraum ist somit für jedes Individuum ein anderer, da dieser individuell geformt wird. Eine Sozialraumorientierung, wie sie hier vorgeschlagen wird, setzt voraus, dass sich die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter eingehend mit den jeweiligen Sozialräumen der Eltern beschäftigen und in diesen aktiv sind – das heisst, dass die Familien beispielsweise auch in ihrer Wohnumgebung besucht und unterstützt werden. Eine sozialraumorientierte Elternarbeit muss dabei als Teil der Infrastruktur im Sozialraum fungieren, um positive Veränderungen für Familien zu ermöglichen. Folglich muss der Fokus der Arbeit darauf liegen, die Kapitalien der Familien zu verbessern und mit ihnen zusammen Strategien erarbeiten, um dieses Kapital an die Kinder weiterzugeben. Das Modell der Familienzentren zeigt auf, wie eine solche vollumfängliche sozialraumorientierte Elternarbeit durch eine Institution aussehen könnte.

## 5. Schlussteil

Im letzten Kapitel widmet sich der Verfasser der vorliegenden Bachelorarbeit nun dem Zusammenzug der vorangegangenen Kapitel und zeigt auf, inwiefern die sozialraumorientierte Elternarbeit das Kapitalvolumen von Familien beeinflussen kann. Danach werden Herausforderungen und Chancen der praktischen Umsetzung einer solchen Elternarbeit in der Schweiz beleuchtet. Abgeschlossen wird die Arbeit mit Schlussfolgerungen und einem weiterführenden Ausblick.

### 5.1. Sozialraumorientierte Elternarbeit und Kapital

Es wurde dargelegt, dass sowohl der Sozialraum sowie auch die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Bildung der Kinder und die Erziehungsmöglichkeiten der Eltern haben. Um die Auswirkungen der sozialraumorientierten Elternarbeit auf das Kapitalvolumen aufzuzeigen, werden einige Beispiele aus dem Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit aufgegriffen und mit den drei Kapitalformen nach Bourdieu in Verbindung gesetzt.

Mit Hilfe der im Kapitel 4.1. erörterten drei Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit – den Elternbildungsangeboten, der aufsuchenden Elternarbeit und den (sozial)pädagogischen Angeboten für Kinder – kann dargelegt werden, wie die einzelnen Kapitalformen der "bildungsfernen" Familien vergrößert werden können.

#### Soziales Kapital

Das Soziale Kapital soll durch Netzwerkbildung im Sozialraum, welche durch die aufsuchende Elternarbeit durchgeführt wird, aufgebaut werden. Die aufsuchende Elternarbeit hat zum Ziel, dass sich die Nachbarinnen und Nachbarn des Gemeinwesens kennenlernen und miteinander vernetzen. Dabei kann es zu verschiedenen Beziehungen kommen, welche durch die Familien nutzbar gemacht werden können und daher soziales Kapital darstellen. Ausserdem wird durch die Vernetzung der sozialraumorientierten familienunterstützenden Institution mit den übrigen relevanten Institutionen des Stadtteils oder Dorfes die Möglichkeit geschaffen, dass Eltern und/oder ihre Kinder besser mit diesen verknüpft werden.

Bei der Etablierung von Vernetzungsmöglichkeiten sollte darauf geachtet werden, dass diese eine soziale Durchmischung zulassen. Menschen, die im sozialen Raum nach Bourdieu über keine hohe Position verfügen, fehlen meist nicht soziale Kontakte und damit soziales Kapital per se, sondern ressourcenstarke und gesellschaftlich einflussreiche Kontakte (Landhäuser & Ziegler, 2011, S. 71). Durch andere Eltern mit grösserem Kapitalvolumen, welche in diesen Settings partizipieren, können "bildungsferne" Eltern von deren Ressourcen profitieren. Als Beispiel kann hierbei das Angebot des Elterncafés genannt werden, in welchem sich Eltern

niederschwellig austauschen und einander Fragen beantworten und Unterstützung bieten können, oder auch Mittagstisch-Angebote im Sozialraum der Eltern. Dabei ist jedoch zu beachten, dass soziales Kapital nach Bourdieu erst aufgebaut und genutzt werden kann, wenn sich dabei ein dauerhaftes Netz von Beziehungen bildet (2005, S. 63f.). Eine Herausforderung stellt die Teilnahme von kapitalstarken Personen an solchen Netzwerkbildungssettings dar. Meist verfügen diese Personen bereits über ein grosses Netzwerk von nutzbaren Beziehungen und daher über genug soziale Kapitalien. Es gibt somit wenig Gründe für diese Gruppe, an den Settings der Elternarbeit teilzunehmen, wenn davon auszugehen ist, dass nur Familien mit wenig Ressourcen partizipieren. Die Settings müssen daher so aufgebaut sein, dass auch die kapitalstarken Eltern oder Nachbarinnen und Nachbarn einen Wert in der Vernetzung sehen. Zum Beispiel kann in Elterncafés neben den Eltern auch die Leitung der Schule des Gemeinwesens eingeladen werden oder bei Nachbarschaftsnetzwerken die Verwaltungen der Miethäuser, damit neben den kapitalarmen Familien auch Beziehungspartnerinnen und -partner an den Angeboten präsent sind, die auch für kapitalstärkere Eltern interessant sind.

Implizit besteht auch in den anderen beiden Arbeitsgebieten die Möglichkeit, soziales Kapital aufzubauen, das aber in diesen nicht vordergründig bearbeitet wird. Es kann jedoch durchaus sein, dass aufgrund von Kontakten in einem Elternkurs oder beim Abholen der Kinder aus den Betreuungsangeboten längerfristige Beziehungen entstehen, die als soziales Kapital genutzt werden können.

### **Ökonomisches Kapital**

Der Einfluss der sozialraumorientierten Elternarbeit auf das ökonomische Kapital erscheint auf den ersten Blick gering. Ökonomisches Kapital als solches lässt sich nicht durch aufsuchende Elternarbeit im Sozialraum oder anhand der Teilnahme an Betreuungsangeboten, Elterncafés oder Erziehungskursen aufbauen. Jedoch lassen sich durch diese verschiedenen Settings Handlungsmöglichkeiten erlangen, welche den Aufbau des ökonomischen Kapitals in Form von Lohnarbeit erleichtern oder ökonomisches Kapital einsparen. Zum Beispiel kann die Fremdbetreuung der Kinder Zeit freilegen, um Lohnarbeit zu leisten und damit ökonomisches Kapital zu generieren. Ausserdem können durch Vernetzungen innerhalb des Sozialraumes Möglichkeiten des Geldsparens aufgezeigt werden oder zum Beispiel Mittagstische mit anderen Eltern aufgebaut werden, die wiederum Zeit für Lohnarbeit frei machen. Weiter besteht die Möglichkeit, dass Beratungsangebote den Eltern Sparmöglichkeiten aufzeigen, welche das ökonomische Kapital vergrössern, damit dieses in kulturelles Kapital umgewandelt werden kann. Ausserdem werden Eltern durch den Aufbau von sozialem und kulturellem Kapital in ihrer Integration in die Mehrheitsgesellschaft gefördert, was dazu führen kann, dass diese ihre neu gewonnenen Kapitalien in Form neuer Erkenntnisse oder einer neuen Arbeitsstelle in öko-

nomisches Kapital umwandeln können. Die Wirkung von familienunterstützenden Massnahmen auf das ökonomische Kapital zeigt sich auch in britischen Studien, welche belegen, dass es in den Einzugsgebieten der sozialraumorientierten Familienzentren zwischen 2006 und 2011 einen starken Rückgang der Armut gab (Schmitz & Spiess, 2019, S. 49f.). Wichtig ist hierbei, dass die Teilnahme an Elternbildungsangeboten wie auch den Betreuungsangeboten für die Kinder nicht an ökonomische Kapitalien gekoppelt ist, das heisst, dass diese kostenlos oder zumindest kostengünstig durchgeführt werden müssen, damit eine Wirkung auf die ökonomischen Kapitalien der Familien erzielt werden kann.

### **Kulturelles Kapital**

Das objektivierte sowie institutionalisierte kulturelle Kapital lässt sich durch die Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit nicht verändern. Einzig durch den Zugewinn von ökonomischem Kapital kann dieses in die beiden kulturellen Kapitalien investiert beziehungsweise umgewandelt werden.

Beim inkorporierten kulturellen Kapital ist die Sachlage komplexer. Das inkorporierte kulturelle Kapital der Kinder wird durch das inkorporierte Kapital beziehungsweise den Habitus der Eltern beeinflusst. Die Handhabung von sozialen Gegebenheiten innerhalb der Familie, wie zum Beispiel die Umgangsformen untereinander, die Bedeutung von Büchern in der Familie oder die Freizeitgestaltung, geht auf die Kinder über und determiniert deren Sicht auf diese Dinge und auch deren Bildungsmöglichkeiten. Die inkorporierten Kapitalien der Eltern müssen so aufgebaut werden, dass die Kinder aus ihrer primären Sozialisationsinstanz eine solide Grundlage erhalten, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Die Frage ist hierbei, ob und inwiefern dies durch Elternbildungsangebote und aufsuchende Arbeit geleistet werden kann.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Bildungsprozesse, welche durch die sozialraumorientierte Elternarbeit angestossen werden, zum Beispiel in Elternbildungsangeboten, zu einer Anpassung des inkorporierten kulturellen Kapitals und damit des Habitus führen. Durch die Konfrontation mit neuen Impulsen und neuem Wissen kann somit das inkorporierte kulturelle Kapital der Eltern so aufgebaut werden, dass die Erziehung der Eltern die Bildungsmöglichkeiten der Kinder positiv beeinflusst. Beispielsweise können Kurse zum Umgang mit Hausaufgaben, zu Übergängen im Schulsystem oder spielerischem Lernen aufzeigen, wie man direkt auf die Kinder einwirken kann oder den Sozialraum zu ihren Gunsten verändert. Es gibt eine Vielzahl von möglichen Kursangeboten, die auf die Bedürfnisse der Familien und des Sozialraumes angepasst angeboten werden können. In Studien wird der Nutzen von Elternbildungsangeboten durch Nachbefragungen der teilnehmenden Eltern aufgezeigt (Braun & Knoll, 2004; Randel, 2009). In der Studie von Randel kann konstatiert werden, dass rund 90% der

Eltern, die an solchen Angeboten teilgenommen haben, Informationen über Erziehung erhalten haben, welche sie konkret in der Erziehung ihrer Kinder nutzen konnten (2009, S. 121). In der Studie von Braun & Knoll sind es hierbei jedoch deutlich weniger – nur rund 30% der befragten Eltern konnten die Informationen in erzieherische Verhaltensweisen umwandeln (2004, S. 35f.). Schmitz und Spiess weisen ausserdem darauf hin, dass in einer Studie von Braun und Knoll (2007) die Erkenntnis gewonnen wurde, dass rund die Hälfte der befragten Eltern durch Angebote in Familienzentren Informationen bekommen, mit welchen sie „die Entwicklungsschritte ihrer Kinder besser wahrnehmen und fördern (. . .) können“ (2019, S. 40). Es zeigt sich somit, dass Elternbildungsangebote einen Einfluss auf den Umgang mit den Kindern haben können und das Wissen zu Erziehungsthemen beeinflussen. Damit kann ein Einfluss dieser Angebote auf das inkorporierte kulturelle Kapital festgestellt werden.

Kritisch anzumerken ist hierbei jedoch, dass nur mit Elternbildungsangeboten allein die gelernten erzieherischen Inhalte nicht unbedingt auf das Verhalten der Eltern übergehen. Deshalb ist hier wiederum eine enge Begleitung durch die aufsuchende Elternarbeit eine wichtige Komponente. Durch diese können in Zusammenarbeit mit den Eltern das Familiensystem und der Sozialraum so angepasst werden, dass die Kinder Förderung erhalten. Ausserdem werden durch die aufsuchende Elternarbeit, vor allem durch Hausbesuche von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, den Familien auch Inputs zu Erziehungs- und Familienthemen gegeben, weshalb auch hier von einem Aufbau der inkorporierten kulturellen Kapitalien ausgegangen werden kann. Erst durch eine langanhaltende Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen der Sozialen Arbeit und der jeweiligen Familie und einer Vielzahl neuer Impulse ergibt sich die Chance, das inkorporierte kulturelle Kapital zu entwickeln. Dies auch weil inkorporiertes kulturelles Kapital gemäss Bourdieu „nicht kurzfristig weitergegeben werden kann“ (2005, S. 56). Zu beachten sind dabei die Prinzipien der Sozialraumorientierung nach Hinte (vgl. Kapitel 3.3.), da diese eine partnerschaftliche Zusammenarbeit garantieren und paternalistisches Eingreifen der Fachperson verhindern sollen.

Zum Aufbau des inkorporierten kulturellen Kapitals muss ferner kritisch angefügt werden, dass viele Gesetzmässigkeiten des inkorporierten kulturellen Kapitals beziehungsweise des Habitus der Familie auch der Fachperson der sozialraumorientierten Elternarbeit im Verborgenen bleiben (vgl. dazu Bourdieu, 2005, S. 58). Zum Beispiel können die Bildungsaspirationen der Eltern einen grossen Einfluss darauf haben, inwiefern sich die Kinder für einen Beruf oder eine weiterführende Schule entscheiden (vgl. dazu zum Beispiel Büchner, 2003, S. 15; Baumert & Schümer, 2001; Klein & Biedinger, 2009; Kleine, Paulus & Blossfeld, 2010). Der Einfluss auf alle Gesetzmässigkeiten des inkorporierten kulturellen Kapitals durch die sozialraumorientierte Elternarbeit sollte somit nicht überbewertet werden. Jedoch können Nadelstiche gesetzt wer-

den, welche die Bildungsmöglichkeiten der Kinder schon eingehend verbessern können (beispielsweise durch Massnahmen in Bezug auf die frühkindliche Bildung wie Vorlesen oder Ermöglichung einer anregenden Freizeitgestaltung).

Das inkorporierte kulturelle Kapital wird zusätzlich direkt bei den Kindern in den (sozial)pädagogischen Angeboten aufgebaut. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Betreuung möglichst für Vorschulkinder angeboten wird. Dies entlastet einerseits die Eltern in ihren Betreuungsaufgaben und macht Zeit frei, welche die Eltern in Kapitalien umsetzen können. Andererseits werden den Kindern bereits früh pädagogische Settings ermöglicht, wo sie ihr inkorporiertes kulturelles Kapital ausserhalb der Familie aufbauen können. Dies ist von grosser Bedeutung, da verschiedene Studien belegen, dass besonders die ersten Jahre der Sozialisation einen grossen Einfluss auf die Möglichkeiten eines Individuums innerhalb einer Gesellschaft haben und dass Versäumnisse in der Bildung später nicht mehr oder nur noch kaum wettgemacht werden können (vgl. dazu zum Beispiel Amor, 2003 & OECD, 2001). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass der Einfluss der institutionellen Kinderbetreuung auf die Kompetenzentwicklung deutlich kleiner ist, als der Einfluss der Familie beziehungsweise der sozialen Herkunft (vgl. dazu Melhuish et al., 2008).

Um die Bildungsmöglichkeiten zu verbessern, muss hier ausserdem die Bedeutung des Habitus für die Möglichkeiten im Schulsystem beleuchtet werden. Wie bereits mit Verweis auf Brake & Büchner festgehalten wurde, orientiert sich das schulische Bildungssystem an den Normen der Mittelschicht (2012, 108f.). Der "bildungsferne" Habitus ist daher nicht dazu geeignet, im Bildungssystem zu reüssieren. Um Zugang zu den höheren Schulen zu erlangen oder bereits in der Grundschule Erfolg zu haben, müssen Einstellungen und Kompetenzen entwickelt werden, welche dem "bildungsnahen" Habitus entsprechen. Die explizite direkte Veränderung des Habitus wird jedoch bei Bourdieu als schwierig beschrieben, da der Habitus verinnerlicht ist und sich gegenüber neuen Lebensumständen und Impulsen von aussen nur langsam verändern lässt (Bourdieu, 2016, S. 237). Wenn jedoch der Habitus wie nach Liebau als biographisch erworbene Bildung definiert wird, kann davon ausgegangen werden, dass dieser durch frühe Massnahmen in der Bildung entschieden beeinflusst werden kann (Liebau, 1987, S. 70f.). Ausserdem kann ein Individuum, wenn es in eine soziale Situation gerät, in welcher es mit seinen habitualisierten Handlungsstrategien nicht weiterkommt, eine Habitusveränderung vollziehen (Bourdieu, 2018, S. 102). Durch eine dauerhafte Nicht-Passung des eigenen Habitus mit dem sozialen Umfeld kann ein kreativer Lernprozess ausgelöst werden, der den Habitus verändert (ebd.). Die dauerhafte Nicht-Passung kann aufgrund von Impulsen und Veränderungen im sozialen Umfeld durch die sozialraumorientierte Elternarbeit dazu führen, dass der Habitus der Eltern angepasst wird. Oder aber die Familie steigt im sozialen Raum nach

Bourdieu auf und wird in ihrer neuen sozialen Position mit neuen Herausforderungen konfrontiert, welche eine Habitusanpassung nach sich ziehen. Eine Veränderung des Habitus der Eltern kann sich dann auch auf die Sozialisation der Kinder auswirken und dabei helfen, einen "bildungsnahen" Habitus aufzubauen.

## Fazit

Die folgende Darstellung präsentiert noch einmal zusammenfassend das Potential der drei Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit in Bezug auf die Kapitalformen:

|                                 | <b>Soziales Kapital</b>   | <b>Ökonomisches Kapital</b>  | <b>Kulturelles Kapital</b>   |
|---------------------------------|---|--|--|
| <b>Elternbildung</b>            | In Elternkursen, Coachings und Beratungen können die Eltern mit anderen Eltern Beziehungen aufbauen.  | Durch Elternkurse, Coachings und Beratungen werden den Eltern Möglichkeiten aufgezeigt, um ökonomisches Kapital einzusparen.                 | Durch Elternkurse, Coachings und Beratungen werden den Eltern neue Handlungsweisen für die Erziehung ihrer Kinder aufgezeigt.  |
| <b>Aufsuchende Elternarbeit</b> | Durch die Netzworkebildung innerhalb des Gemeinwesens werden Familien und Nachbarschaften miteinander vernetzt, was zu nutzbaren Beziehungen führen soll. | Durch Einzelfallhilfe im Sozialraum können Eltern Möglichkeiten aufgezeigt werden, um ökonomisches Kapital einzusparen.                      | Mit Einzelfallhilfe im Sozialraum kann das Umfeld der Familie und die Familie selbst unterstützt werden und neue Handlungsweisen / Inputs erhalten bezüglich der Erziehung der Kinder. |
| <b>Betreuung für Kinder</b>     | Beim Abholen der Kinder aus den Betreuungsangeboten können Beziehungen zwischen Familien entstehen.   | Durch die Betreuungsangebote wird Zeit für die Eltern frei gemacht, welche in die Gewinnung von ökonomischem Kapital investiert werden kann. | Die Betreuungsangebote führen dazu, dass die Kinder mit ausserfamiliärem kulturellem Kapital in Kontakt kommen und aufgrund dessen neues inkorporiertes Kapital aufnehmen können.      |

Abbildung 10 Einfluss der Arbeitsgebiete der sozialraumorientierten Elternarbeit auf die Kapitalformen

Durch die Entlastungen, welche Eltern mit Hilfe der sozialraumorientierten Elternarbeit erhalten, wird mehr Zeit frei gemacht, damit diese am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft partizipieren können. Dies hat auf alle drei Kapitalformen einen positiven Einfluss. Im Zusammenspiel von aufsuchender Elternarbeit und stationären Bildungsangeboten sowohl für die Eltern wie auch für die Kinder können Kapitalien aufgebaut werden, welche die Bildungsmöglichkeiten der Kinder entscheidend beeinflussen können. Es zeigen sich viele Strategien der sozialraumorientierten Elternarbeit, die es möglich machen, dass Kapital innerhalb der Familien und innerhalb ihres jeweiligen Sozialraumes zu erhöhen. Man kann also von einem positiven Effekt der sozialraumorientierten Elternarbeit auf die Bildungschancen ausgehen. Bei der Umsetzung des Konzeptes zeigen sich jedoch eine Vielzahl von Herausforderungen, aber auch Chancen, welche nachfolgend besprochen werden.

## **5.2. Herausforderungen und Chancen der sozialraumorientierten Elternarbeit**

Die Versorgung mit Informationen sowohl über Angebote der Sozialen Arbeit wie auch der Pädagogik im Sozialraum, beziehungsweise die direkte Hilfeleistung vor Ort, kann durch eine umfassende sozialraumorientierte Elternarbeit geleistet werden. Dies sollte nach Meinung des Verfassers der vorliegenden Bachelorarbeit durch ein im Sozialraum aktives Familienzentrum durchgeführt werden, da dieses gegenüber dem dezentralen Modell einige Vorteile aufweist (vgl. Kapitel 4.3.). Der sozialraumorientierte Blick einer Fachperson der Sozialen Arbeit hilft hierbei, die verschiedenen Bildungsorte des Gemeinwesens einzubeziehen, den Eltern verschiedene Angebote aus dem Quartier näherzubringen, die Problemlagen der jeweiligen Familien besser zu verstehen und zu unterstützen sowie auch den Sozialraum selbst zu bearbeiten. Die Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit mit Familien ist eine grosse Chance, um den Familien einen besseren Zugang zu Bildungs- und Partizipationsmöglichkeiten zu gewährleisten. Um möglichst allen Kindern aus "bildungsfernen" Haushalten eine unterstützende Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, die das Aufwachsen der Kinder als öffentliche Verantwortung wahrnimmt, plädiert der Autor für eine sozialraumorientierte Elternarbeit, welche in Gemeinwesen aktiv ist, in denen viele Familien wohnen, die über wenig Kapitalvolumen verfügen.

Bei familienunterstützenden Angeboten stellt die Niedrigschwelligkeit eine grosse Herausforderung dar. Verschiedene Studien aus Deutschland weisen nach, dass vorwiegend "bildungsnahe" Eltern solche Angebote wahrnehmen, während Familien mit hohem Unterstützungsbedarf seltener partizipieren (vgl. dazu zum Beispiel Lösel, 2006; Mühling & Smolka, 2007; Neumann & Smolka, 2016). In Deutschland sind die Kindertagesstätten, welche meist Bestandteil der Familienzentren sind und von den meisten Kindern besucht werden, Garant dafür, dass die Familien und deren Kinder erreicht werden. Damit erhalten die Institutionen die Möglichkeit, ihr Angebot zu bewerben und die Familien zu unterstützen. In der Schweiz wäre dies nicht möglich, da weitaus nicht alle Kinder eine Kindertagesstätte besuchen. Dies macht eine enge Anbindung eines solchen Zentrums an die Schule beziehungsweise den Kindergarten notwendig, da hier alle Familien anzutreffen sind und über diese Bildungsinstitutionen erreicht werden können. Ausserdem sind die Schulen ein wichtiger Faktor innerhalb der Bildungsgeschichte eines Kindes und haben einen grossen Einfluss auf die Chancen innerhalb einer Gesellschaft, weshalb sie auch durch die sozialraumorientierte Elternarbeit einbezogen werden müssen. Eine weitere Herausforderung stellt hierbei jedoch der Umstand dar, dass die Kinder und Eltern möglichst früh unterstützt werden müssen. Hänggi schreibt dazu, dass Elternarbeit möglichst früh einsetzen sollte, da das erste Lebensjahr das bedeutendste für die weitere Entwicklung des Kindes ist (2013, S. 373). Auch Bourdieu verweist darauf, dass die Habitualisierung ein Prozess ist, welcher vor allem in den ersten Jahren der Kindheit geschieht (2005, S. 58). Eine sozialraumorientierte Elternarbeit, welche die Bildungsmöglichkeiten der

Kinder positiv beeinflussen will, muss somit möglichst früh einsetzen. Dies ist jedoch bei einer engen Anbindung an die Schule beziehungsweise den Kindergarten nicht gegeben. Eine Anbindung an die im Gemeinwesen praktizierenden Kinderärzte beziehungsweise -ärztinnen ist deshalb zu überprüfen, da diese mit allen Eltern mit Kindern im Vorschulalter in Kontakt kommen und dabei die Eltern bei Fragen und Vernetzungswünschen oder angezeigten Erziehungsproblemen in die Familienzentren verweisen könnten. Ausserdem kann die Sozialraumorientierung Schlüssel sein, um mit den Angeboten auch Familien zu erreichen, die wenig Ressourcen besitzen. Die Arbeit im Sozialraum des Gemeinwesens und die dadurch entstehende Beziehung zwischen den Fachpersonen und ansässigen Familien kann dazu führen, dass die Eltern durch das Vertrauen, welches aufgebaut wird, an Elternbildungs- oder Elternvernetzungsangeboten teilnehmen.

Die grösste Herausforderung stellt die Finanzierung einer Institution dar, welche eine effiziente sozialraumorientierte Elternarbeit leisten soll. Niedrigschwellige sozialraumorientierte Angebote für Eltern sowie Bildungsangebote ausserhalb der Schulen sind in der Schweiz nicht gesetzlich vorgeschrieben. Dies macht eine Finanzierung abhängig vom politischen Willen der Kantone beziehungsweise der einzelnen Gemeinden. Da die Schweiz in Bezug auf auserschulische Bildungsangebote, vor allem frühkindliche Bildung sowie Elternbildung, keine ausgebaute Infrastruktur vorweisen kann, ist eine Veränderung hier durchaus angezeigt. Hier kann das Argument vorgebracht werden, dass frühkindliche Bildung sowie unterstützende Angebote für Eltern auch Armutsprävention bedeuten. Kinder aus Familien mit wenig Kapitalvolumen, welche in ihrer Bildung früh begleitet werden, haben höhere Bildungschancen als solche die keine frühkindliche Bildung erhalten. Durch die Erhöhung der Bildungschancen der Kinder werden auch deren zukünftige Möglichkeiten, innerhalb der Gesellschaft Erfolg zu haben, verbessert (Fritschi & Oesch, 2008, S. 61f.). Auch auf die ökonomischen Verhältnisse der Eltern – und damit auf die gesamte Familie – kann dies positive Auswirkungen haben, da durch die frühkindliche Bildung mehr Zeit zur Verfügung steht, um ökonomisches Kapital durch Lohnarbeit zu generieren. In einer Grundlagenstudie für die OECD von 2009 wird aufgezeigt, dass bei der Frühbildung in der Schweiz ein grosser Handlungsbedarf herrscht (Stamm, et al.). Die Autorinnen und Autoren dieser Studie sprechen auch dort davon, dass einerseits die Eltern in ihrer Rolle besser gefördert und entlastet werden sollten und andererseits Angebote für Kinder mit wenig Ressourcen geschaffen werden müssten, welche diesen eine geeignete Unterstützung bieten (Stamm et al., 2009, S. 64f. & 77). Eine sozialraumorientierte Elternarbeit wäre genau ein solches Angebot, welches sowohl frühkindliche Bildungsangebote durchführt sowie die Eltern in ihrem Alltag und ihrer Erziehungstätigkeit unterstützt. Gemeinden und Kantone, die Kinder aus "bildungsfernen" Familien frühzeitig entsprechend fördern, vergrössern die Chancen der Eltern und deren Kinder auf dem Arbeitsmarkt und verringern die eigenen Sozi-

alausgaben. Eine sozialraumorientierte Elternarbeit und die damit zusammenhängenden Massnahmen der Frühbildung können somit auch einen positiven Einfluss auf die Finanzen der jeweiligen politischen Einheit haben und zusätzlich die jeweiligen Familien besser im Gemeinwesen integrieren (vgl. dazu Meier-Gräwe & Wagenknecht, 2011 & Heckman & Masterov, 2007).

Die Integration "bildungsferner" Familien kann ausserdem durch eine sozialraumorientierte Elternarbeit verbessert werden, indem die Vernetzung dieser im Gemeinwesen – mit anderen Eltern, der Nachbarschaft und familienrelevanten Institutionen – ausgebaut wird. Dies führt dazu, dass sich die Kenntnisse der Eltern über die Bildungslandschaft ihres Sozialraumes erhöhen. Eine sozialraumorientierte Elternarbeit bringt "bildungsferne" Haushalte näher an das gesamte Gemeinwesen und dessen Angebote und Institutionen und macht damit das Wissen und die Vorgänge in diesen für die jeweiligen Eltern nutzbar. Ferner sollen durch die verstärkte Sozialraumorientierung Potentiale im Sozialraum der Familien erkannt und bearbeitet werden. Weiter können die beiden Systeme Eltern und Schule durch eine stärkere Vernetzung miteinander ihre Zusammenarbeit intensivieren, was insgesamt dazu führen soll, dass sich auch die Kinder sicherer zwischen diesen beiden bewegen können und dadurch die Bildungschancen erhöht werden (Fehr, 2009, S. 100). Ebenso bieten die Zeitersparnisse durch die Kinderbetreuung die Möglichkeit, dass sich die Eltern mehr um ihr Kapitalvolumen kümmern können. Dies hat jedoch nur einen positiven Effekt auf das Kapitalvolumen, wenn für die Kinderbetreuung kein oder nur wenig ökonomisches Kapital aufgewendet werden muss. Auch hier hinkt die Schweiz dem Ausland hinterher. Es existieren nur bedingt Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder aus Familien mit wenig ökonomischem Kapital.

Die enge Begleitung der Familien in ihrem Sozialraum durch eine sozialraumorientierte Elternarbeit führt, wie bereits erwähnt, dazu, dass die begleitende Fachperson bessere Kenntnisse über die Lebensumstände der Familie erhält und dadurch auch bessere Möglichkeiten, diese zu unterstützen. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass die sozialraumorientierte Arbeit nicht missbräuchlich geschieht, also immer zusammen mit den Familien gearbeitet wird, nicht paternalistisch eingegriffen wird und die Prinzipien von Hinte eingehalten werden (vgl. Kapitel 3.3.). Es wird hierzu eine hohe Selbstreflexion benötigt, damit erkannt wird, wann bestimmte Eingriffe oder Arbeitsformen nicht mehr emanzipatorisch und in Zusammenarbeit mit den Familien geschehen. Wenn die Eltern in ihrer Autonomie beschnitten werden und eine solche Beschneidung nicht zum Beispiel aufgrund einer Misshandlung der Kinder angezeigt ist, kann dies die Beziehung zwischen der Fachperson und der Familie belasten, was eine gezielte Bearbeitung der Bedürfnisse der Familie verunmöglicht. Hier stellt sich somit eine weitere Herausforderung, da eine sozialraumorientierte Elternarbeit, wenn sie richtig angegangen werden

will, zeit- und ressourcenintensiv ist. Deshalb werden genügend personelle Ressourcen innerhalb der Institution, welche sozialraumorientierte Elternarbeit leistet, benötigt, was wiederum für die politische Einheit kostenintensiv ist.

Es besteht die Möglichkeit, dass durch die Vergrößerung des Kapitalvolumens der Familien auch das Gemeinwesen, in dem diese wohnen, eine Aufwertung erfährt. Die drei Wirkungsdimensionen nach Baur (vgl. Kapitel 3.2.), die objektiven Ressourcen und sozialen Beziehungen innerhalb des Quartieres sowie die Symbolik des Ortes, welche alle drei einen Einfluss auf das Kapitalvolumen der Bewohnenden haben, können durch die Erhöhung des Kapitals der Bewohnenden beeinflusst werden. Zum Beispiel werden durch mehr soziales Kapital die sozialen Beziehungen innerhalb des Quartieres verbessert. Ausserdem kann davon ausgegangen werden, dass der schlechte Ruf des Quartieres und damit die Symbolik des Ortes abgeschwächt wird, wenn dieses nicht mehr nur von Personen bewohnt wird, welche über wenig Kapitalien verfügen. Dies setzt jedoch einerseits voraus, dass die Personen in diesem Quartier bleiben und nicht aufgrund ihres Kapitalzugewinns wegziehen sowie andererseits, die Politik die objektiven Ressourcen des Quartieres verbessert, also Investitionen in die Infrastruktur geleistet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch Verbesserungen im Kapitalvolumen sowie im Sozialraum der Familien auch der Habitus der Bewohnenden zu gewissen Teilen verändert wird. Hierbei muss jedoch kritisch angefügt werden, dass sich der Habitus, welcher in der frühen Kindheit angeeignet wurde, nur schwer ändert (Bourdieu, 2016, S. 237). Dem Habitus können jedoch gemäss Bourdieu aufgrund neuer Situationen beziehungsweise Impulsen neue Werkzeuge hinzugefügt werden, welche helfen, die Differenz zwischen dem alten Habitus und der neuen Situation zu überbrücken (Bourdieu, 2018, S. 102). Es bleibt trotzdem fraglich, inwiefern sich der Habitus in homogen kapitalarmen Sozialräumen wirklich verändern lässt. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass Personen, die einen Kapitalzugewinn erfahren haben entweder aus dem homogenen Quartier ausziehen oder einen zu kleinen Einfluss auf die übrigen Individuen im Quartier haben, um den Sozialraum nachhaltig zu verändern und damit das Kapitalvolumen anderer Bewohnenden positiv zu beeinflussen.

Trotz der grossen Herausforderungen – hauptsächlich die politischen beziehungsweise finanziellen Hürden bei der Implementierung einer sozialraumorientierten Elternarbeit in der Schweiz – zeigt sich das Potential der sozialraumorientierten Elternarbeit, auf Bildungschancen von Kindern, Integration von Familien und allgemein ein stärkeres Gemeinwesen positiv einwirken zu können.

### **5.3. Schlussfolgerungen und Ausblick**

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln aufgegriffen. Anschliessend wird die zu Beginn der Arbeit formulierte Fragestellung beantwortet. Zum Schluss sollen weiterführende Überlegungen in einem Ausblick dargelegt werden.

Ziel dieser Arbeit war die Beantwortung folgender Fragestellung:

*Inwiefern lässt sich das Kapitalvolumen "bildungsferner" Familien nach Bourdieu durch eine sozialraumorientierte Elternarbeit vergrößern?*

Um die Fragestellung beantworten zu können, wurde im zweiten Kapitel die Kapitaltheorie nach Bourdieu beschrieben. Ausgehend von der Aufteilung des Kapitalvolumens einer Familie in die drei Kapitalformen soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital, wurde der Einfluss der sozialen Herkunft auf diese beleuchtet. "Bildungsferne" Familien wurden als Familien definiert, welche über zu wenig kulturelles Kapital verfügen, um ihren Kindern einen geeigneten Start in der Gesellschaft zu ermöglichen. Obwohl das kulturelle Kapital, welches die Bildung darstellt, die wichtigste Kapitalform zur Behebung der "Bildungsferne" ist, wurde anhand von empirischen Studien und den Ausführungen Bourdieus erörtert, dass das gesamte Kapitalvolumen und damit auch die Position innerhalb des sozialen Raumes nach Bourdieu von Bedeutung für die Bildungsmöglichkeiten eines Kindes und seine Chancen innerhalb der Gesellschaft ist. Nicht nur mit der Zuführung von kulturellem, auch mit mehr sozialem und ökonomischem Kapital kann "Bildungsferne" bekämpft werden.

Damit die sozialraumorientierte Elternarbeit definiert werden konnte, musste zuerst das sozialräumliche Verständnis, welches diesem Konzept zugrunde liegt, dargelegt werden. Dabei wurde die relationale Raumvorstellung nach Löw sowie Kessl und Reutlinger ausgeführt. Diese ist für eine sozialraumorientierte Arbeit, die sich nicht nur auf die materielle Umwelt der Akteurinnen und Akteure fokussiert, sondern auch auf die Herstellung von Raum durch die selbigen, bestimmend. Dieses Konzept ist ein wichtiger Bestandteil der sozialraumorientierten Elternarbeit, da diese den gesamten relational gebildeten Sozialraum der jeweiligen Eltern in ihre Überlegungen und Handlungen zur Verbesserung der Bildungschancen einbeziehen muss. Ausserdem wurde der Einfluss des Sozialraumes auf die Bildung dargestellt. Das Konzept der Sozialraumorientierung, welches der sozialraumorientierten Elternarbeit als Basis dient, wurde anhand des "Fall im Feld" von Fehren und Hinte sowie Hintes fünf Prinzipien der Sozialraumorientierung beschrieben.

Nachdem die Elternarbeit und ihre Ziele mit Kämpfe und Westphal erörtert wurden, wurden die Sozialraumorientierung und die Elternarbeit zusammengeführt, um das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit einzuführen. Dabei handelt es sich um eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit, welche durch aufsuchende Elternarbeit sowie pädagogische Angebote für Kinder wie auch Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern versucht, die Bildungsmöglichkeiten der Kinder zu erhöhen. Die Vernetzung und direkte aufsuchende Arbeit der Institution innerhalb des Sozialraumes der Eltern ist dabei ein wichtiger Faktor, um einerseits die Lebenslage der Familien zu erfassen, sowie auch die familienunterstützenden Institutionen im

Sozialraum zu kennen, um Vernetzungen zwischen diesen leisten zu können und die Familien effektiv zu unterstützen.

Anhand des Konzeptes der sozialraumorientierten Elternarbeit wurde dargestellt, wie die verschiedenen Kapitalformen und damit das Kapitalvolumen einer Familie positiv beeinflusst werden kann. Eine sozialraumorientierte Elternarbeit, welche über ein ausgedehntes Netzwerk von Institutionen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik sowie genügend personelle sowie finanzielle Ressourcen verfügt und sich am jeweiligen relational gebildeten Sozialraum der Familien orientiert, hat das Potential, das Kapitalvolumen der Familien positiv zu verändern. Hierbei wurden auch einige kritische Punkte dargelegt.

Nach diesen Ausführungen zeigt sich, dass durch die hier vorgestellte sozialraumorientierte Elternarbeit die Kapitalien der Familien ausgebaut werden können. Der Autor der vorliegenden Bachelorthesis stellt sich jedoch die Frage, inwiefern eine sozialraumorientierte Elternarbeit in der Schweiz zu realisieren ist und welche Konsequenzen sich aus der Beantwortung der Fragestellung für die Profession der Sozialen Arbeit ergeben.

Bereits bei der Formulierung der Problemlage zu Beginn dieser Bachelorarbeit wurde festgestellt, dass es für die Profession der Sozialen Arbeit von grosser Bedeutung ist, dass für alle Kinder die gleichen Bildungsvoraussetzungen geschaffen werden. Die Soziale Arbeit muss sich dafür einsetzen, dass Bildungsmöglichkeiten der Kinder nicht von ihrer sozialen Herkunft bestimmt werden. Auch in der Schweiz gibt es Kinder, die durch die Voraussetzungen, in welche sie hineingeboren werden, nicht die gleichen Chancen erhalten, in der Gesellschaft zu bestehen, wie andere. Dieser Umstand kann nach Meinung des Autors mit einer flächendeckenden sozialraumorientierten Elternarbeit ausgeglichen werden. Die Profession der Sozialen Arbeit muss sowohl aufsuchende und stationäre elternunterstützende Massnahmen wie auch frühkindliche Betreuungsangebote politisch fordern, damit Massnahmen getroffen werden, die zur Reduktion der Bildungsungerechtigkeit beitragen und die Familienfreundlichkeit der Schweiz erhöhen. Wie jedoch im vorangegangenen Kapitel 5.2. zu den Herausforderungen und Chancen der sozialraumorientierten Elternarbeit erwähnt wurde, ist eine Finanzierung dieser sozialpolitischen Massnahmen Sache der Gemeinden oder Kantone. Da es keine gesetzliche Verankerung gibt, müsste eine solche geschaffen werden, damit familienunterstützende Massnahmen vollumfänglich greifen und ihren positiven Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder zeigen könnten. Als Beispiel hierzu kann Deutschland dienen. Dort sind in den letzten Jahren unter dem Oberbegriff "Frühe Hilfen" viele Gesetze auf Bundes-, Landes- und Kommunenebene implementiert und Projekte entwickelt worden, die darauf ausgerichtet sind, vor allem "bildungsferne" Familien möglichst früh zu erreichen und deren Kindern so rasch wie möglich eine umfassende (sozial)pädagogische Infrastruktur zu bieten. Gerade Kinder, die in

Familien aufwachsen, in denen sie von Anfang an über wenig kulturelle, soziale und ökonomische Kapitalien verfügen, sind darauf angewiesen, dass die Politik sie in der frühkindlichen Lebensphase unterstützt und Programme entwickelt, die helfen, dass Kapitalunterschiede zu "bildungsnahe" Familien ausgeglichen werden können.

Das Konzept der sozialraumorientierten Elternarbeit stellt eine solche sozialpolitische Massnahme dar, die optimal wäre, um verschiedene Dimensionen der Ungerechtigkeit sowohl in der Gesellschaft wie auch der Bildung zu bekämpfen. Es handelt sich dabei um eine Idealvorstellung einer vernetzten, den Eltern und Kindern Unterstützung bietenden Sozialen Arbeit, die dabei sowohl aufsuchend wie auch mit Komm-Strukturen arbeitet, um das grösstmögliche Potential der Familien abzurufen. Aus den oben genannten finanziellen und strukturellen Gründen ist eine intensive, flächendeckende sozialraumorientierte Elternarbeit in der Schweiz derzeit nur schwer zu verwirklichen. Der Autor der vorliegenden Thesis plädiert jedoch dafür, die Angebote und Settings, welche als Teil der sozialraumorientierten Elternarbeit definiert wurden, einzeln aufzubauen. Grosse sozialpolitische Entwürfe haben in der Schweiz einen schweren Stand. Wenn jedoch frühkindliche Bildungsangebote, Elternbildung und aufsuchende Elternarbeit als einzelne Bestandteile des Konzepts unabhängig voneinander aufgebaut werden, geht der Autor der vorliegenden Bachelorthesis davon aus, dass der politische Wille eher da ist, diese einzeln und unabhängig voneinander zu verwirklichen. Dies ist von grosser Bedeutung, da jeder noch so kleine Schritt in die Richtung einer familienfreundlicheren Politik ein wichtiger Schritt für "bildungsferne" Familien beziehungsweise deren Kinder darstellt.

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass die Profession der Sozialen Arbeit in der Schweiz das Potential der familienunterstützenden Massnahmen und frühkindlichen Bildung, um eine gerechtere Verteilung der Ressourcen und Partizipation der Gesellschaftsmitglieder zu erreichen, bisher nicht erkannt hat. Wenn erreicht wird, dass Kinder, die unter Bedingungen von Armut und "Bildungsferne" sozialisiert werden, Zugang zu abwechslungsreichen (sozial)pädagogischen Projekten und Bildungsangeboten erhalten und das familiäre Umfeld ausreichend unterstützt wird, kann "Bildungsferne" und Armut abgebaut werden. Die Kinder benötigen Institutionen, in denen sie bereits von Geburt an individuell gefördert werden, damit Unterschiede in den Kapitalien der Herkunftsfamilien abgebaut werden können. Das Motto einer umfangreichen Bildungspolitik sowie einer umfassenden Armutsprävention muss "Bildung von Beginn an" lauten. Dafür muss sich die Profession der Sozialen Arbeit vermehrt einsetzen. Erst wenn alle Kinder im Vorschulalter kostenlose oder zumindest kostengünstige Bildungsmöglichkeiten erhalten und die Eltern durch aufsuchende sozialräumliche Elternarbeit sowie Kurse und Beratungen bereits nach der Geburt individuelle und auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung erhalten, kann die Bildungsungleichheit effektiv verringert werden.

Folglich benötigt es eine breit angelegte sozialraumorientierte Elternarbeit, welche sowohl pädagogische Settings bietet, die Eltern in ihrer Erziehungstätigkeit unterstützen, und zusammen mit weiteren Institutionen des Sozialraumes die "bildungsfernen" Familie begleitet und den Kindern die Bildung ermöglicht, auf die sie das Recht haben.

## 6. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Amor, David J. (2003). *Maximizing Intelligence*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Avenir Social.
- Barlösius, Eva. (2011). *Pierre Bourdieu* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-410). Opladen: Leske und Budrich.
- Baur, Christine. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Auflage, S. 3-56). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernitzke, Fred. (2014). *Grundwissen Elternarbeit*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Bertram, Tony, Pascal, Christine, Bokhari, Sophia, Gasper, Mike & Holtermann, Sally. (2002). *Early Excellence centre pilot programme second evaluation report 2000-2001* [PDF]. Abgerufen von <https://dera.ioe.ac.uk/4667/1/RR361.pdf>
- Biedinger, Nicole & Klein, Oliver. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 195-208.
- Bird, Katherine & Hübner, Wolfgang. (2013). *Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen*. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Birkner, Katja. (2013). Eltern, Geschwister – Familienorientierung und Elternarbeit. Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 221-226). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, Wilfried (Hrsg.). (2008). *IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bos, Wilfried, Eickelmann, Brigit & Gerick, Julia. (2014). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. In Wilfried Bos, Brigit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander & Heike Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 113-145). Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Wendt, Heike, Köller, Olaf & Selter, Christoph. (2012). *TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (1976). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In Karl Heinz Hörning (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 223-231). Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.
- Bourdieu, Pierre. (1997). Ortseffekte. In Alain Accardo, Gabrielle Balazs, Stéphane Beaud, Emmanuel Bourdieu, Pierre Bourdieu, Sylvain Broccolichi, Patrick Champagne, Rosine Christin, Jean-Pierre Faguer, Sandrine Garcia, Remi Lenoir, Françoise Oeuvarard, Michel Pialoux, Louis Pinto, Denis Podalydès, Abdelmalek Sayad, Charles Souilé & Loïc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 159-167). Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Bourdieu, Pierre. (2005). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In Margareta Steinrück (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (2. Auflage, S. 49-80). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. (2016). *Die feinen Unterschiede* (25. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (2018). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (10. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna & Büchner, Peter. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Braun, Marlen & Knoll, Jörg. (2004). Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Wissenschaftliche Begleitforschung. Abschlussbericht [PDF]. Abgerufen von <https://www.felsenweginstitut.de>

- Braun, Marlen & Knoll, Jörg. (2007). *Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“*. Abschlussbericht zur projektbegleitenden Evaluation und Wirkungsforschung [PDF]. Abgerufen von <https://www.felsenweginstitut.de>
- Büchner, Peter. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 5-24.
- Bundesstiftung Frühe Hilfen. (2018). Bundesstiftung Frühe Hilfen unterstützt Familien dauerhaft. *FRÜHE HILFEN aktuell*, 2018(1), 1-2 [PDF]. [https://www.fruehehilfen.de/service/publikationen/infodienst-fruehe-hilfen/?tx\\_solr\[sort\]=publishedYear+desc](https://www.fruehehilfen.de/service/publikationen/infodienst-fruehe-hilfen/?tx_solr[sort]=publishedYear+desc)
- Chzhen, Yekaterina, Gromada, Anna & Rees, Gwyther. (2019). *Are the world's richest countries family-friendly? Policy in the OECD and EU* [PDF]. Abgerufen von <https://www.unicef-irc.org>
- Coradi, Maja & Wolter, Stefan. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* [PDF] (S. 90-112). Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch>
- Correll, Lena, Hiemenz, Bea & Lepperhoff, Julia. (2012). Die Bedeutung des Sozialraums für frühe Förderung und frühkindliche Bildung [Website]. *sozialraum.de*, 4(2). Abgerufen von <https://www.sozialraum.de/die-bedeutung-des-sozialraums-fuer-fruehe-foerderung-und-fruehkindliche-bildung.php>
- Deinet, Ulrich. (2007). Aneignung und Raum – sozialräumliche Orientierungen von Kindern und Jugendlichen. In Ulrich Deinet, Christoph Gilles & Reinhold Knopp (Hrsg.), *Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung. Dimensionen – Planung – Gestaltung* (2., durchgesehene Auflage, S. 44-63). Berlin: Frank & Timme.
- Deinet, Ulrich. (2012). Lebenswelten als Bildungswelten. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christoff Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 82-91). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diller, Angelika. (2006). *Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse* [PDF]. Abgerufen von <https://docplayer.org/15585441-Eltern-kind-zentren-grundlagen-und-rechercheergebnisse.html>

- Diller, Angelika & Riedel, Birgit (2005). *Eltern-Kind-Zentren: Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht im Auftrag des MBFSJ*. München: Deutsches Jugendinstitut [PDF]. Abgerufen von <http://docplayer.org/3013010-Eltern-kind-zentren-die-neue-generation-kinder-und-familienfoerdernder-institutionen-grundlagenbericht-im-auftrag-des-bmfsfj.html>
- Diller, Angelika, Heitkötter, Martina & Rauschebach, Thomas (Hrsg.). (2008). *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ditton, Hartmut. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In Heinz Günther Holtappels & Katrin Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung* (S. 121-130). Weinheim: Juventa.
- Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 135-157.
- Ditton, Hartmut, Krüsken, Jan & Schauenberg, Magdalena. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285-304.
- Eickhorst, Andreas. (2008). Gründung des „Nationalen Zentrums Frühe Hilfen“ Sieben geförderte Modellprojekte zur Risikoprävention für Familien sind gestartet. *Psychotherapeut*, 53(2), 157-161.
- Emmenegger, Barbara (2013). Raumkonzeption und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation, Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2., Auflage, S. 325-348). Luzern: interact.
- Fehr, Jaqueline. (2009). *Schule mit Zukunft. Plädoyer für ein modernes Bildungswesen*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Fehren, Oliver & Hinte, Wolfgang. (2013). *Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm?* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fritschi, Tobias & Oesch, Tom. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/>

- Gestwicki, Carol. (2015). *Home, school and community relations* (9. Auflage). Clifton Park, New York: Thomas Delmar Learning.
- Georg, Werner (2005). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(2), 178-197.
- Hänggi, Yves. (2013). Der Beitrag der Elternbildung zur Stärkung schulischer Kompetenzen. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 373-390). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Häussermann, Hartmut. (2003). Armut in der Grossstadt: Die Stadtstruktur verstärkt soziale Ungleichheit. *Informationen zur Raumentwicklung*, 30(3/4), 147-159.
- Hartung, Susanne, Blanz, Elisabeth & Ogawa-Müller, Yulika. (2009). Elternbildung und Elternpartizipation in Settings: eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune. Abschlussbericht. Bielefelder Evaluation von Eltermedukationsprogrammen (BEEP). [PDF]. Abgerufen von <https://doi.org/10.2314/GBV:635595540>
- Heckman, James J. & Masterov, Dimitriy V. (2007). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. IZA Discussion Papers, No. 2725 [PDF]. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20080402495>
- Hinte, Wolfgang. (2007). Zwischen Lebenswelt und Bürokratie. Erfahrungen aus der Stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit. In Wolfgang Hinte, Maria Lüttringhaus & Dieter Oelschlägel (Hrsg.), *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit* (2., aktualisierte Auflage, S. 129-138). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hinte, Wolfgang. (2017). Das Fachkonzept "Sozialraumorientierung" – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In Roland Fürst & Wolfgang Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten* (2. aktualisierte Auflage, S. 13-32). Wien: facultas.
- Hussmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria, McElvany, Nele, Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Jünger, Rahel. (2008). *Bildung für alle?*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kämpfe, Karin & Westphal, Manuela. (2013). Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im Kita-Bereich. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 152-158). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Oliver & Biedinger Nicole. (2009). *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital* [PDF].  
<https://www.mzes.uni-mannheim.de/d7/de/publications/report/determinanten-elterlicher-aktivitaeten-mit-vorschulkindern-der-einfluss-von-bildungsaspirationen-und-kulturellem-kapital>
- Kleine, Lydia, Paulus, Wiebke & Blossfeld, Hans-Peter. (2010). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In Jürgen Baumert, Kai Maaz & Ulrich Trautwein (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen* (S. 103-125). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kobelt Neuhaus, Daniela. (2016). Familienorientierte Frühe Förderung im inklusiven Sozialraum. In Britta Gebhard, Andreas Seidel, Armin Sohns & Sebastian Möller-Dreischer (Hrsg.), *Frühförderung mittendrin – in Familie und Gesellschaft* (S. 189-197). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Landhäuser, Sandra & Ziegler, Holger. (2011). Zur Empirie sozialräumlich orientierter Sozialer Arbeit – Soziales Kapital messen. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 65-76). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, Eckart. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim und München: Juventa.
- Liebau, Eckart. (2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In Barbara Friebershäuser, Markus Rieger-Ladich & Lothar Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2.,

- durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 41-58). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, Eckart. (2012). Pierre Bourdieu (1930-2002). In Bernd Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3., durchgesehene Auflage, S. 353-376). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lösel, Friedrich. (2006). *Bestandaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bestandaufnahme-und-evaluation-von-angeboten-im-elternbildungsbereich/95624?view=>
- Löw, Martina. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meier-Gräwe, Uta & Wagenknecht, Inga. (2011). *Kosten und Nutzen Früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt »Guter Start ins Kinderleben«*. Expertise. Materialien zu Frühen Hilfen. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen.
- Melhuish, Edward, Phan, Mai, Sylva, Kathy, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart Brenda. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of social issues*, 64(1), 95-114.
- Möhle, Daniel & Möhle, Heinz-Roland. (2013). Elternarbeit in der Krippe. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 136-145). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Mühling, Tanja & Smolka, Adelheid. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006* [PDF]. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-125325>
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen. (2016). Leitbild Frühe Hilfen - Beitrag des NZFH-Beirats (2. Auflage). Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen.
- Neumann, Regina & Smolka, Adelheid. (2016). *Familienbildung aus Sicht Bayerischer Mütter und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung* [PDF]. Abgerufen von <https://www.ifb.bayern.de/projekte/neue/30506/index.php>
- OECD (Hrsg.). (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.

- Oechselin, Karin, Englisch, Uta, Glatter, Claudia, Volz, Thomas, Weigert, Katrin & Winter, Ruth (Hrsg.). (2016). *Handbuch schulische Elternarbeit*. Köln/Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 479-496.
- Ostermann, Britta. (2016). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Peucker, Christian & Riedel, Birgit. (2004). *Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht* [PDF]. Abgerufen von <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/4032-haeuser-fuer-kinder-und-familien.html>
- Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd & Hörmann, Georg. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiss, Kristina, Sälzer, Christine, Schiepe-Tiska, Anja, Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rössel, Jörg & Beckert-Zieglschmid, Claudia. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(6), 497-513.
- Roth, Xenia. (2010). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Sacher, Werner. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, Sophia & Spiess, Katharina. (2019). *Familien im Zentrum. Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder-, Eltern- und Familienförderung* [PDF]. Abgerufen von [https://www.diw.de/de/diw\\_01.c.629958.de/bildungs\\_und\\_familienwisse...nd\\_25.\\_september\\_2019.html](https://www.diw.de/de/diw_01.c.629958.de/bildungs_und_familienwisse...nd_25._september_2019.html)
- Schönig, Werner. (2008). *Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schönwälder, Karen & Söhn, Janina. (2007). *Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland: Schwerpunkte der Ansiedlung und innerstädtische Konzentrationen* [PDF]. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-111211>

- Schröder, Hartmut. (2013). Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 190-197). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Schulze-Krüdener, Jörgen & Homfeldt, Hans Günther. (2013). Elternarbeit in der Heimerziehung. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 250-257). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stähr, Jan. (2009). Strategien der Elternunterstützung im Kontext des Konzeptes der Sozialraumorientierung. *Soziale Arbeit*, 58(8), 301-308.
- Stamm, Margrit, Reinwand, Vanessa, Burger, Kaspar, Schmid, Karin, Viehhauser, Martin & Muheim, Verena. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission*. Freiburg: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.
- Stange, Waldemar. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christoff Schmitt (Hrsg.), *Elternarbeit als Netzwerkaufgabe* (S. 518-555). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stange, Waldemar. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 17-69). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Stern, Susanne, Schwab Cammarano, Stephanie, Gschwend, Eva & Sigrist, Donald. (2019). *Für eine Politik der frühen Kindheit: Eine Investition in die Zukunft, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung / Frühe Förderung in der Schweiz*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- Stöbe-Blossey, Sybille. (2012). Familienzentren – sozialraumorientierte Bausteine für Bildungslandschaften. *Forum Wohnen und Stadtentwicklung*, 2012(3), 143-146.
- Täubig, Vicki. (2018). Informelle Bildung. In Gunther Grasshoff, Anna Renker & Wolfgang Schröder (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 413-425). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

- Textor, Martin. (2006). Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote. In Martin Textor (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen* (S. 34-63). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Thiersch, Renate. (2006). Familie und Kindertageseinrichtungen. In Petra Bauer & Ewald Johannes Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 80-105). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Valtin, Renate. (2018). Lesekompetenz – die soziale Herkunft entscheidet mit. *Grundschule*, 50(2), 36-38.
- Wigger, Lothar. (2006). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich & Lothar Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 101-118). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.