



Matthias Forell, Gabriele Bellenberg,
Lukas Gerhards, Lena Schleenbecker
(Hrsg.)

Schule als Sozialraum im Sozialraum

Theoretische und
empirische Erkundung
sozialräumlicher
Dimensionen von Schule

WAXMANN

Matthias Forell, Gabriele Bellenberg,
Lukas Gerhards, Lena Schleenbecker (Hrsg.)

Schule als Sozialraum im Sozialraum

Theoretische und empirische Erkundung
sozialräumlicher Dimensionen
von Schule



Waxmann 2023
Münster • New York

Diese Publikation wird ermöglicht durch Mittel des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das E-Book steht open access unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 (Namensnennung, nicht kommerziell, Share alike) zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Print-ISBN 978-3-8309-4712-7
E-Book-ISBN 978-3-8309-9712-2
<https://doi.org/10.31244/9783830997122>

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © irur – Shutterstock.de
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Vorwort

Erste Überlegungen für diesen Sammelband entstanden aus der Vernetzung zwischen der AG Sch.U.L.forschung der Ruhr-Universität Bochum und dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Graduiertenkolleg ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ der Humboldt-Universität zu Berlin. Aus den jeweiligen Projektzusammenhängen heraus, dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsverbund ‚SchuMaS – Schule macht stark‘ sowie den Promotionsvorhaben zu Analysen von Prozessen gesellschaftlicher Teilhabe ergab sich schließlich die Möglichkeit einer umfassenden Hospitation an der PRIMUS-Schule Münster mit anschließender Sozialraumerkundung des schulischen Nahraums in Berg Fidel und dem Austausch mit außerschulischen Kooperationspartner:innen.

Sich der Thematik der sozialraumorientierten Schulentwicklung aus einer übergreifenden Perspektive zu nähern, war auch Ausgangspunkt für die diesem Band vorausgegangene Netzwerktagung ‚Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum im Kontext inklusiver Schulentwicklung‘, die am 13. Januar 2022 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand. Die darin angelegte Struktur einer grundlegenden (1) theoretischen Verhältnisbestimmung, einer Verortung an (2) Schulen in herausfordernden Lagen sowie einer (3) inklusionsorientierten und (4) internationalen Perspektive dient auch diesem Sammelband als übergeordnetem Aufbau für die einzelnen Beiträge.

Das sowohl der angesprochenen Tagung als auch der vorliegenden Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01PR2101M gefördert, wobei die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung bei den Autor:innen der Einzelbeiträge liegt.

Die Herausgeber:innen
Bochum und Berlin, Mai 2023

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

I Theoretische Verhältnisbestimmung

Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule	13
<i>Matthias Forell</i>	

Symbolische Ordnung des schulischen (Sozial-)Raums als Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung am Beispiel der bildungspolitischen Aufforderung zu multiprofessioneller Kooperation	27
<i>Lena Schleenbecker</i>	

Schule im Sozialraum

Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen	43
<i>Rolf-Torsten Kramer, Tanja Sturm, Fabian Mußél & Franziska Schreiter</i>	

II Schulen in herausfordernden Lagen

Konstruktion eines Sozialindex im Rahmen des deutschlandweiten Verbundprojekts <i>Schule macht stark</i> (SchuMaS)	61
<i>Jörg-Peter Schräpler & Matthias Forell</i>	

Kooperationen als Motor sozialräumlicher Einbindung von Schule? Anforderungen und Erwartungen an Kooperationen zwischen Schule und Akteuren des Sozialraums	81
<i>Bettina Arnoldt, Holger Bargel & Birgit Reißig</i>	

Familiengrundschulzentren im Sozialraum

Gelingsbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Familien	97
<i>Philipp Hackstein, Brigitte Micheel & Sybille Stöbe-Blossey</i>	

Bedeutung und Stärkung einer ressourcenorientierten Schulkultur von Schulen
an sozialräumlich benachteiligten Standorten
Erprobung von Unterstützungsmöglichkeiten im
Projekt ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS) 109
*Franziska Sophie Proskawetz, Miriam Kottmann,
Isabell van Ackeren-Mindl & Esther Dominique Klein*

Das Paradigma von der ‚anregungsarmen‘ Schule im sozialen Brennpunkt 123
Reinhard Stähling

III Inklusionsorientierung

Das Regelschulsystem als sozialräumlicher Kontext inklusiver Schulentwicklung
Erkundungen am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS 137
Sven Pauling

Die Imagination des Sozialraums als Norm
Wie Grundschullehrkräfte mit affirmierten Passungsverhältnissen zwischen ihrer
pädagogischen Praxis und den prekären Lebensverhältnissen ihrer Schüler:innen
umgehen 149
Matthias Olk

Barrieren und Barriereabbau im inklusiven schulischen Sozialraum
Eine Analyse im Kontext des Neurodiversitätsdiskurses 161
Lukas Gerhards

IV Internationale Perspektiven

Multiprofessionelle Kooperation auf engstem Raum
Governancetheoretische Blicke auf sozialräumliche Vernetzungsprozesse an der
vensterschool in Groningen 175
Robert Kruschel

Schooling As Community Service
Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition 189
Christine Becks

Autor:innen 209

Einleitung

In tradierten Perspektiven auf Schule wird diese als formal gerahmte Bildungsinstitution adressiert, in welcher die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Die zunehmende Aufmerksamkeit und Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen sorgt für eine „zunehmende Informalisierung der schulischen Ordnung“ (Maschke & Stecher 2010, S. 12), wodurch neben formale auch non-formale und informelle Bildungsräume von Schule in den Blick geraten; nicht zuletzt durch veränderte gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen, aus denen z. B. ganztägige Bildungs- und Betreuungserwartungen oder auch Inklusionsansprüche an Schule herangetragen werden. Insbesondere der soziologische Raumbegriff und damit die Perspektiven auf Schule *als* Sozialraum sowie auf Schule *im* Sozialraum bieten vielfältige Anknüpfungspunkte an lebensweltliche Perspektiven sowie Schulentwicklungsprozesse, die vor allem auf soziale und kulturelle Praxen fokussieren.

Auf diese Weise gewinnt zudem die theoretische und empirische Erschließung des schulischen Forschungsfeldes an Vielfältigkeit. So tangieren beispielsweise Fragen nach der Umsetzung inklusiver Ansprüche, multiprofessioneller Kooperation, Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartner:innen, Zusammenarbeit mit Eltern und einer sozialindizierten Ressourcensteuerung die (soziale) Räumlichkeit und Verfasstheit von Schule.

Dementsprechend entwickelt sich allmählich ein erziehungswissenschaftlicher Diskurs um Sozialraumorientierung, wenngleich es bisher an einer raumtheoretischen Fundierung mangelt (Kessl, 2016, S. 6 f.). Den weitenden Blick auf Schule und die damit zusammenhängende Verräumlichung pädagogischen Handelns in der Schul- und Unterrichtspraxis (Ecarius & Löw, 1997, S. 8) auf der einen Seite und die Leerstelle in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem schulischen Sozialraum bzw. die Unschärfe in der sozialraumtheoretischen Verfasstheit von Schule auf der anderen Seite nimmt dieser Band zum Anlass, eine Systematisierung sozialräumlicher Dimensionen von Schule vorzunehmen und somit Möglichkeiten theoretischer und empirischer Fragestellungen auszuloten. In den Beiträgen dieses Bandes wird der schulische Sozialraum einerseits im Kontext von herausfordernden Lagen, andererseits mit Fragen nach einer fortschreitenden inklusionsorientierten Schulentwicklung in den Blick genommen.

Aufbau des Bandes

Der vorliegende Sammelband gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil widmen sich drei Beiträge einer theoretischen Verhältnisbestimmung von sozialen Räumen bzw. (Sozial)Räumlichkeit. Dabei unterscheidet MATTHIAS FORELL unter Rückgriff auf grundlagentheoretische Überlegungen zu Raum zunächst verschiedene Verständnisformen des (schulischen) Sozialraums, bevor er daraufhin ein Mehrebenenmodell des einzelschulischen Sozialraums entwirft. LENA SCHLEENBECKER fokussiert im Anschluss auf die symbolische Ordnung des schulischen (Sozial-)Raums, indem sie diesen anhand empirischer Rekonstruktionen eines Gesetzestextes als Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung am Beispiel der bildungspolitischen Aufforderung zu multi-professioneller Kooperation entwirft. Den theoretischen Bezugsrahmen des Bandes abschließend, nehmen ROLF-TORSTEN KRAMER, TANJA STURM, FABIAN MUSSÉL und FRANZISKA SCHREITER eine begriffliche Fassung von Schule sowie schulischen bzw. pädagogischen Praxen im Sozialraum mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Praxistheorie vor.

Anschließend nehmen fünf Beiträge Schulen in herausfordernden Lagen vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer wie empirischer Zugänge in den Blick. Den Auftakt machen dabei JÖRG-PETER SCHRÄPLER und MATTHIAS FORELL, die in ihrem Beitrag die Konstruktion eines Sozialindex im Rahmen des Projektes *Schule macht stark* (SchuMaS) zur Bestimmung des Herausforderungsgrades einer Schule erläutern und durch die Hinzuziehung regionaler wie schulstruktureller Faktoren den Nutzen auch für andere Schulen mit ähnlichen sozialräumlichen Rahmenbedingungen herausstellen. Im Folgebeitrag werfen BETTINA ARNOLDT, HOLGER BARGEL und BIRGIT REISSIG die Frage auf, inwieweit außerschulische Kooperationen die sozialräumliche Einbindung von Schule unterstützen können und welche Rolle diese insbesondere in benachteiligten sozialen Lagen spielen. Daraufhin thematisieren PHILIPP HACKSTEIN, BRIGITTE MICHEEL und SYBILLE STÖBE-BLOSSEY entlang kommunaler Fallstudien das Konzept der Familiengrundschulzentren im Sozialraum und erarbeiten Gelingensbedingungen für die Gestaltung und Umsetzung einer kontextsensiblen Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und Familien. Mit einer ressourcenorientierten Perspektive nehmen FRANZISKA PROSKAWETZ, MIRIAM KOTTMANN, ISABELL VAN ACKEREN-MINDL und ESTHER DOMINIQUE KLEIN in ihrem Beitrag Unterstützungsmöglichkeiten zur Stärkung der Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in den Blick. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf einer innerhalb des SchuMaS-Projekts entwickelten digitalen Plattform, mittels derer entsprechende Schulen in ihren Entwicklungsbedarfen gezielt unterstützt werden sollen. Im abschließenden Beitrag dieses Teils stellt REINHARD STÄHLING dem Paradigma von anregungsarmen Lern- und Entwicklungsmilieus die Konzeption der solidarischen Schule entgegen, die an den Herausforderungen der Schüler:innen ansetzt, welche in und aus ihrer Lebenswelt sowie deren Sozialraum entstehen.

Mit dem Fokus der Inklusionsorientierung nähern sich drei weitere Beiträge der sozialräumlichen Thematik. Dabei schärft SVEN PAULING auf Grundlage rekon-

struierter Deutungsmuster von Lehrpersonen das Regelschulwesen im Kontext des Schulversuchs PRIMUS als schulischen Sozialraum aus. MATTHIAS OLK arbeitet auf Grundlage der praxeologischen Wissenssoziologie heraus, inwiefern das normative Wissen um den Sozialraum des schulischen Einzugsgebiets auf Fragen grundschulpädagogischer Professionalisierung im Anspruch an Inklusion verweist. Aus einer inklusionspädagogischen Perspektive heraus fragt schließlich LUKAS GERHARDS in seinem Beitrag vor dem Hintergrund des Neurodiversitätsdiskurses nach Partizipations- und Barriereabbaumöglichkeiten im schulischen Sozialraum.

Den Abschluss des Bandes bilden zwei Beiträge, die eine internationale Perspektive auf den Diskurs um den schulischen Sozialraum eröffnen. Dabei nimmt zunächst ROBERT KRUSCHEL Bezug auf das niederländische Prinzip der *vensterschools*, einer konsequenten Form von sozialräumlicher Orientierung von Schulen. Aus einer Gouvernance-Perspektive wird nachvollzogen, wie dadurch Bildungsungerechtigkeit begegnet werden soll. CHRISTINE BECKS gibt schließlich mit ihrem Beitrag einen Einblick in den US-amerikanischen *community-schools*-Diskurs und fokussiert dabei insbesondere auf historische, soziale, politische und strukturelle Kontexte der Organisation von Schule in den USA an Fallbeispielen aus Alabama.

Die Herausgeber:innen

Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Lukas Gerhards & Lena Schleenbecker

Literatur

- Ecarius, J. & Löw, M. (1997). Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume – Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 7–12). Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11236-5_1
- Kessl, F. (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit – Eine Verortung des Thementils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 1–4. <https://doi.org/10.25656/01:16701>
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92377-2>

Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums

Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule

Matthias Forell

Abstract: Der vorliegende Beitrag bearbeitet die theoretische Leerstelle in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem schulischen Sozialraum. Dabei werden zunächst auf Grundlage raumtheoretischer Vergewisserungen physisch-materielle, sozialdemografische und handlungsbezogene Verständnisformen des (einzel-)schulischen Sozialraums voneinander unterschieden, um daraufhin ein auf den Voraussetzungen und den Vollzug pädagogischen Handelns rekurrierendes Mehrebenensystem zu entwerfen. Der Beitrag schließt mit der Eröffnung von Schulentwicklungsperspektiven, die sowohl eine Orientierung an als auch die Aktivierung von sozialraumbezogenen standortspezifischen Ressourcen ermöglicht.

Schlagworte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung, Mehrebenensystem, symbolische Ordnung, sequenzielle Handlungsstruktur, Ressourcenorientierung

1. Hinführung

Schule wird im schulpädagogischen Diskurs zunehmend als Raum thematisiert, wenngleich die mit dem *spatial turn* in den Mittelpunkt der geistes- und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Räumlichkeit gerückten Handlungsvollzüge sozialer und kultureller Praxis und die damit einhergehenden Herstellungs- und Restrukturierungsprozesse von Sozialräumen (Schroer, 2008, S. 138), in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem schulischen Sozialraum nur unzureichend abgebildet zu sein scheint. Der von Kessl (2016) als „Mangelware“ (S. 7) bezeichnete (raumtheoretisch fundierte) Forschungsstand ist umso erstaunlicher, wenn man sich die Verräumlichung pädagogischen Handelns in der Schul- und Unterrichtspraxis (Ecarius & Löw, 1997, S. 8) bewusst macht. Der 2016 an der Universität Kassel ausgerichtete DGfE-Kongress mit dem Thema *Räume für Bildung. Räume der Bildung* kann in dieser Hinsicht durchaus als Reaktion auf diesen Missstand interpretiert werden. Dennoch wird der schulische Sozialraum noch immer vorwiegend verkürzt auf das ‚sozialräumliche Umfeld‘ oder die ‚Sozialraumvernetzung‘ bezogen (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 2).

Im Zusammenhang mit dieser theoretischen Leerstelle wird im vorliegenden Beitrag eine Perspektiverweiterung vorgenommen, die den schulischen Sozialraum über Öffnungsoptionen im schulnahen Umfeld hinaus in seiner vielfältigen *sozialräumlichen* Verfasstheit betrachtet. Damit ist das Ziel verbunden, unterschiedliche Konzepte des (einzel-)schulischen Sozialraums sowie die teilweise widerständigen und spannungsvollen, aber vielmehr miteinander in Beziehung stehenden und sich ergänzenden sozialräumlichen Dimensionen von Schule herauszuarbeiten. Die auf diese Weise vorgenommene Kartierung soll damit einen Beitrag zur Bearbeitung des benannten *sozialraumtheoretischen* Desiderats leisten und gleichzeitig anschlussfähig für (vor allem qualitative) empirische Forschungsdesigns sein.

2. Raumtheoretische Vergewisserungen

Raum theoretisch zu fassen, scheint angesichts der vielfältigen Verwendung des Raumbegriffs sowie der dieser zugrunde liegenden Konzepte kaum möglich. So stellt Hummrich (2018) fest, dass für Raum „nicht *die* eine grundlagentheoretische Bestimmung“ (S. 251; Herv. i. O.) existiert, sondern insbesondere mit dem *spatial turn* seit Ende der 1980er-Jahre verschiedene Perspektiven auf Raum in den Geistes- und Sozialwissenschaften dominieren. Dieser Paradigmenwechsel hatte zur Folge, dass Vorstellungen von Raum als Behälter oder Container zunehmend aus dem Blick geraten sind. In solchen *absoluten* Raumvorstellungen wird Raum als örtlich fixiertes Ordnungssystem entworfen, in dem Dinge und Menschen ohne Beziehung zueinander feste Plätze innehaben. Absolute Räume bleiben daher statisch (Fritsche et al., 2010, S. 12; Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 22; Schroer, 2008, S. 135). Dem gegenüber konnten sich vermehrt *relationale* Raumvorstellungen durchsetzen, die die Prozesshaftigkeit von Raum betonen und diesen nicht unabhängig von sozialen Phänomenen in der Wechselwirkung von eingeschriebener Struktur und akteur:innenbezogener Handlung betrachten. Relationale Räume sind daher stets dynamisch (Fritsche, Lingg & Reutlinger, 2010, S. 13; Kessl & Reutlinger, 2010b, S. 249; Löw, 2001, S. 224). Die auch als *topologische Wende* bezeichnete Abkehr von der Raum immanenten Gegenständlichkeit fokussiert somit subjektorientierte Perspektiven auf die „(An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw, 2001, S. 271) und nimmt deren Lagebeziehungen in den Blick. Orte stellen damit die *Schauplätze* sozialen Handelns dar, lokalisieren also Räume (Giddens, 1979, S. 207) und können daher als grundlegende Raumdimension begriffen werden. Durch eine Betrachtung von Raum als lokale (und gesellschaftlich) situierte relationale Anordnungsstruktur, werden raumanalytische Untersuchungen anschlussfähig an strukturtheoretische Fragestellungen (Koller, 2018, S. 276; Hummrich, 2011, S. 32 f.).

Betrachtungsweisen hingegen, die Raum als territorial gebundene, vorwiegend geschlossene und abgegrenzte Einheiten in den Blick nehmen, legen in ihren Untersuchungen meist ein Behälter- bzw. Containermodell zugrunde und trennen dabei das Rauminnere von dessen Außenwelt ab (Hermstein & Berkemeyer, 2018, S. 486 f.). Dies ermöglicht eine systemtheoretische Anbindung, welche eine „Innen/Außen-Dif-

ferenz“ (Luhmann, 1968, S. 2) voraussetzt. Räume sind in dieser Hinsicht als selbst-referenzielle Systeme anzusehen, in der Handlungsvollzüge überwiegend innerhalb der eigenen Ordnung und nur bedingt im Austausch mit der systemeigenen Umwelt erfolgen. Dabei ist das (abgrenzende) Verhältnis zur Umwelt nicht nur konstitutiv für die Herstellung und Erhaltung des Systems bzw. des Raumes, sondern auch Voraussetzung für dessen Identität (Luhmann, 1991/1984, S. 242f.). Zugleich sind Systeme immer auch ein Teil des Ganzen (der Gesellschaft oder z. B. eines übergreifenden Systems wie dem des Schul- oder Bildungssystems) und somit auch immer Teil anderer Systeme (Luhmann, 1991/1994, S. 22/250). Ein Raum stellt daher „immer schon ein Raum in Räumen“ (Baecker, 2005, S. 81) dar. Territorien markieren darüber hinaus Grenzen der (sozialen) Zugehörigkeit und des Ausschlusses (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 10), wodurch sie nach innen identitätsstiftend und nach außen profilbildend wirken (Engel, 2014, S. 109 f.; Kuper, 2001, S. 97; Esser, 2000, S. 262 f.).

Die vorangegangenen raumtheoretischen Ausführungen machen bereits deutlich, dass die beiden scheinbar diametralen Vorstellungen eines absoluten und relationalen Raums zur Analyse und Interpretation von räumlichen Zusammenhängen nicht neben- oder unabhängig voneinander, sondern gewichtet je nach Forschungsfokus komplementär zueinander bearbeitet werden müssen. Räume sind weder naturhaft gegeben oder rein physisch-materiell noch sind sie alleiniges Produkt sozialer (Herstellungs-)Praxis (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 19; Löw & Sturm, 2019, S. 4; Schroer, 2008, S. 133/138). *Materialität* und *Sozialität* von Räumen sind insofern aufeinander bezogen, als sie gleichzeitig Voraussetzung, Bestandteil und Ergebnis von räumlichen Zusammenhängen sind und aus der Wechselseitigkeit von sozialem Handeln und sozialer Struktur hervorgehen (Löw & Sturm, 2019, S. 17). Kessl und Reutlinger (2022) bezeichnen diese Interdependenzbeziehung als „Doppelspiel“ (S. 13). Demnach befinden sich Raum(an)ordnungen in einem Zyklus von (gesellschaftlicher) Vorstrukturierung, (akteur:innenbedingter) Transformation und (handlungsbezogener) Restrukturierung und wirken gleichzeitig strukturierend auf andere Räume (Hummrich, 2018, S. 252, Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 27; Löw, 2001, S. 15).

Eine solche verschränkende Perspektive auf Raum macht die Berücksichtigung handlungstheoretischer Ansätze unerlässlich. Unter der Prämisse, dass Raum immer etwas (sozial) Hervorgebrachtes ist, lässt sich Handeln als konstitutives Merkmal des Räumlichen bestimmen. Mit Verweis auf Lefebvre (1974/1991, S. 30) kann (*social*) *space* stets als (*social*) *product* angesehen werden, wonach Räume auf individuellen bzw. kollektiven Konstruktionsleistungen basieren und immer gesellschaftliche, also soziale, Räume darstellen (Stošić, 2012, S. 16 f.; Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 25; Schroer, 2008, S. 138). In diesem Sinne scheint es angebrachter, nicht nur vorwiegend den *Sozialraumbegriff* zu verwenden, sondern mit Blick auf raumanalytische Betrachtungen vielmehr von Räumlichkeit oder Verräumlichung zu sprechen. Neben dem Prozesscharakter werden bei dieser begrifflichen Präzisierung auch die Beziehungen und Konstellationen von Interaktionen betont sowie der Fokus auf die Art der Ausgestaltung sozialräumlicher Praxis gerichtet (Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 14; Ecarius & Löw, 1997, S. 7). Zwei grundlegende, sich gegenseitig bedingende, Prozesse

der Verräumlichung stellen nach Löw (2001) die *Syntheseleistung* (1) und das *Spacing* (2) dar, womit einerseits (1) das aktive Verknüpfen der verschiedenen im Raum angeordneten Elemente durch die darin interagierenden Menschen gemeint ist. Diese Synthese- oder auch Verknüpfungsleistung ist eng gekoppelt an dispositionale Faktoren und dementsprechend geprägt von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozessen. Andererseits nehmen (2) materielle wie soziale Platzierungen bzw. Positionierungen eine zentrale Bedeutung hinsichtlich der Anordnungsstruktur und bei der Konstitution von Räumen ein (Löw & Sturm, 2019, S. 17).

In der Zusammenführung derart raumtheoretisch gefasster Perspektiven auf Räumlichkeit und Verräumlichung lässt sich analog zu dem von Helsper et al. seit Ende der 1990er-Jahre entwickelten (Schul-)Kulturverständnis (vgl. u.a. Helsper, 2008; Böhme, Hummrich & Kramer, 2015) *Sozialraum* als sich kontinuierlich (re-)produzierende symbolische Ordnung mit historisch eingeschriebenen Artefakten und Praktiken begreifen, die gesellschaftlich-institutionell entworfen und gerahmt sowie organisational-individuell hervorgebracht und ausgestaltet wird (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 19/29; Hummrich, 2018, S. 252).

3. Verständnisformen des (einzel-)schulischen Sozialraums

Blickt man allerdings in die Erziehungswissenschaft fällt auf, dass trotz der seit mehr als zwei Jahrzehnten gestiegenen Bedeutung (sozial-)räumlicher Diskurse, die diesen inhärente Fokussierung auf Handlungspraxen und der damit einhergehenden Räumlichkeit bzw. Verräumlichung pädagogischen Tuns nur wenig Beachtung gefunden hat. So identifiziert Kessl (2016) eine „erziehungswissenschaftliche Blindstelle in Sachen Raumtheorie und Raumforschung“ (S. 6). Vergegenwärtigt man sich zudem das vorherrschende Sozialraumverständnis der aktuellen Schul- und Unterrichtsforschung, so lässt sich zumeist eine Engführung auf den schulischen Nahraum – vor allem im Kontext sozialräumlicher Vernetzung im Stadtteil oder der mit sozialräumlicher Ungleichheit einhergehenden Segregation – feststellen (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 2).

Daraufhin werden zur Erfassung räumlicher Dimensionen von Schule und pädagogischen Handelns im Folgenden zunächst drei Verständnisformen des (einzel-)schulischen Sozialraums voneinander unterschieden und in einem Definitionsvorschlag zusammengeführt, bevor im weiteren Verlauf ein Mehrebenensystem des (einzel-)schulischen Sozialraums entworfen wird (vgl. Kapitel 4).

Physisch-materielles Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums

In einem physisch-materiellen Verständnis ist der schulische Sozialraum vor allem auf das einer Schule umgebende geographisch bestimmbare Einzugsgebiet bezogen, also auf klar definierte Territorien, die durch die Wohnorte der die jeweilige Schule besuchenden Schüler:innen markiert werden. Dieses Verständnis schließt aber ebenso die baulichen Gegebenheiten der Schule selbst, also ihr Gebäude mit ihrem Gelände und

der darin befindlichen gegenständlichen *Anordnungsstruktur* bspw. im Klassenzimmer oder auf dem Pausenhof, ein (vgl. u. a. Böhme, 2018). Der schulische Sozialraum wird demnach vielmehr örtlich als räumlich verstanden und nimmt Bezug auf die physisch-materielle *Dingwelt* des schulischen Nahraums. Die physisch-materiellen Komponenten dieses Gebiets kennzeichnen die sozialräumliche Infrastruktur einer Schule. Dementsprechend können z. B. öffentliche Treffpunkte wie Plätze oder Parks, aber auch Supermärkte oder Bushaltestellen verdinglichte Orte des schulischen Nahraums sein. Daneben sind Orte des außerschulischen Lernens mit (potentiellen) Kooperationspartner:innen wie bspw. Jugendzentren, Vereinen oder Musikschulen Teil der sozialräumlichen Angebotsstruktur von Schulen (Böhmer, 2022, S. 89; Nolte, 2019, S. 7, Marquardt, 2015, S. 252). Genauso zählt aber auch die regionale Schullandschaft mit seinem Primar- und Sekundarschulangebot zu sozialräumlichen Infrastruktur einer Schule (Forell, 2020, S. 96 ff.). In diesem Sinne lässt sich die Einzelschule als präformierter Sozialraum in einem vorgefundenen Sozialraum verorten und als (lose gekoppelter) Teil dieses sie umgebenden Sozialraums verstehen.

Sozialdemografisches Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums

Schulische Sozialräume lassen sich ebenso über die sozialdemografischen Merkmale derjenigen beschrieben, die im jeweiligen Einzugsgebiet einer Schule leben. Diese lassen sich in Gruppen zusammenfassen und bspw. anhand ihrer Unterschiede in der Höhe des elterlichen Einkommens oder des Bildungsgrades bzw. auch dem Anteil an Familien im Transferleistungsbezug oder an Alleinerziehendenhaushalten kategorisieren. Bourdieu (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einer ortsabhängigen „Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapital“ (S. 28). Auf diese Weise werden verschiedene Sozialräume voneinander abgegrenzt. Solche Darstellungen geben z. B. einen Überblick über die sozioökonomische Verteilung und Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und können diese auch kleinräumig unterhalb der Stadtteil- oder Gemeindeebene abbilden. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass sich über diese milieuspezifischen sozialen (Herkunfts)Merkmale Lagen von Schulen als besonders günstig oder weniger günstig für die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler:innen identifizieren lassen. Den schulischen Sozialraum anhand der Merkmale seiner in ihr lebenden Menschen zu beschreiben, also mithilfe von in amtlichen Statistiken zusammengeführten Daten zu erfassen, verweist auf absolute (Container-)Raumkonzepte, indem bspw. von benachteiligten Stadtteilen oder sozialen Brennpunkten gesprochen wird. Bei solchen statischen merkmalsbezogenen Zuschreibungen wird in der Regel die sozialräumliche Angebotsstruktur sowie das akteur:innenseitige Nutzungsverhalten ausgeblendet (Fritsche et al., 2010, S. 13). Dagegen ermöglicht die eindeutige Operationalisierbarkeit des so verstandenen schulischen Sozialraums, wie sie zum Beispiel in der Konstruktion von Sozialindices zum Ausdruck kommt (Schräpler & Forell, 2023, in diesem Band), Herausforderungen von Schulen sichtbar zu machen und diese daraufhin zielgerichtet zu unterstützen. Ebenso ist es dadurch möglich, Veränderungen der Raumeinheiten im Zeitverlauf

nachzuzeichnen. Solche raumzeitlichen Betrachtungsweisen verweisen wiederum auf dynamische Prozesse, mit denen z. B. die Fluktuation oder Armutsentwicklung in Stadtteilen darstell- und nachvollziehbar werden. Mit der Bestimmung von Sozialindices und der Statuierung von Schüler:innen geht allerdings auch das Risiko des sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas und damit einer Stigmatisierung einher (Budde, 2018, S. 144). In diesem Sinne lässt sich die Einzelschule in einem Sozialraum verorten und als in wechselseitiger Abhängigkeit mit diesem stehenden Teil des sie umgebenden Sozialraums verstehen.

Handlungsbezogenes Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums

Vor dem Hintergrund eines relationalen Raumkonzepts kann der schulische Sozialraum diesem Verständnis entsprechend auch als Interaktions- oder Handlungsraum bezeichnet werden (Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 25 f.). Davon ausgehend, dass sowohl die Herstellung als auch die Gestaltung von Räumen immer auf soziale Praxis zurückgeht (Koller, 2018, S. 276), rücken sowohl innerhalb der Schule als auch im schulbezogenen Nahraum die subjektiven und gruppenbezogenen Deutungsmuster, Aneignungsprozesse und Repräsentationen der sich mit der vorgängigen materiellen wie sozialen (bzw. symbolischen) Raumordnung konstruktiv auseinandersetzen handelnden Akteur:innen in den Mittelpunkt der Betrachtung (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 11; Werlen, 2008, S. 314 f.). Aneignung wird in dieser Hinsicht nicht nur als die durch die handelnden Akteur:innen zugeschriebene Gegenstandsbedeutung in bereits vorhandenen Räumen verstanden, sondern ebenfalls über die Schaffung von (neuen) Räumen durch eigentätige individuelle wie kollektive *Syntheseleistungen* und *Spacingprozesse* markiert (Deinet, 2010, S. 37 f.). Dabei stellt die *Sequenziertheit von Praxisformen* ein Leitprinzip dar, wonach sich menschliches Handeln in einer eigenlogischen „spezifischen sozialen inneren Struktur von Räumlichkeit“ (Oevermann, 1995, S. 53) kategorisieren lässt. Dem ließe sich die äußere *Anordnungsstruktur* der institutionellen Verfasstheit von Räumlichkeit als das die benannte Eigenlogik und Spezifik prägende Strukturierungsmerkmal ergänzen. Damit betont diese Perspektive den dynamischen Charakter des schulischen Sozialraums, womit insbesondere auf die einzelschulische Adaption und Reinterpretation der systembedingten Rahmenvorgaben und aushandlungsbasierten Rollenformigkeit der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion fokussiert wird. Dem Grundgedanken der sequenziellen Verräumlichungsstruktur folgend, ergeben sich in der wechselseitigen Eröffnung und Begrenzung von Möglichkeiten Handlungsspielräume (ebd. S. 55 f.), die vor dem Hintergrund des Konzepts der Rekontextualisierung (Fend, 2008b, S. 174 f.) sowie dem Hallenser Schulkulturansatz (u. a. Helsper, 2008, S. 66 f.) als Möglichkeitsräume pädagogischen Handelns gefasst werden können (Forell & Schleenbecker, 2023, i. E.). In diesem Sinne lässt sich die Einzelschule selbst als (institutionell vorstrukturierter) Sozialraum verstehen.

Definition des (einzel-)schulischen Sozialraums

Ein raumtheoretisch fundierter, differenzierter Blick auf den schulischen Sozialraum entlang der verschiedenen Dimensionen von Raum und Räumlichkeit verdeutlicht ein übergreifendes Verständnis der Einzelschule als einen in ein „Ensemble von Subräumen“ (Bourdieu, 1991, S. 28) eingebetteter Sozialraum, der sowohl im Sinne einer diesem eingeschriebenen und vorgelagerten gesellschaftlich-institutionellen (Raum-) Ordnung vorstrukturiert ist als auch transformierte Anordnungsstrukturen aus der handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteur:innen mit dieser hervorbringt. Demnach lässt sich die Einzelschule als Sozialraum im Sozialraum begreifen. In Anlehnung an Reutlinger (2009, S. 22) kann dabei der einzelschulische Sozialraum in dieser Doppelbedeutung über die verschiedenen inner- wie außerschulischen Interaktionsgeflechte definiert werden, die sowohl von den jeweils standortspezifischen Bedingungen gerahmt als auch von diesen beeinflusst wird. Zu diesen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren gehört den oben dargelegten Verständnisformen entsprechend (1) das geographisch festgelegte Einzugsgebiet einer Schule, das sich einerseits in der Wohnsituation sowie Lebenswelt der Schüler:innen und ihren Familien abbildet, andererseits durch sein infrastrukturelles Angebot sowie durch das der regionalen Schullandschaft auszeichnet. Des Weiteren bestimmen (2) die sozialdemografischen Merkmale der verschiedenen im Handlungskontext von Schule eingebundenen Akteur:innen den schulischen Sozialraum, welcher (3) in seinen überindividuellen Praxismustern eine eingeschränkte und vorgeprägte, weil institutionell verfasste, aber gleichwohl organisational ausgestaltete schulkulturelle Ausprägung erfährt.

4. Mehrebenensystem des (einzel-)schulischen Sozialraums

An dieser Stelle sei zusammenführend zunächst auf die raumtheoretische Vergewisserung der Gegenseitig- und Gleichzeitigkeit system-, handlungs- und strukturtheoretischer Perspektiven verwiesen. Zur Abbildung und Erfassung der räumlichen Dimensionen (innerschulischer) akteur:innenspezifischer Handlungszusammenhänge und ihrer Interdependenzen eignet sich zudem eine Betrachtung entlang der hierarchisch aufgebauten Steuerungsebenen des deutschen Schulsystems. Eine solche governanceanalytische Sichtweise berücksichtigt sowohl die je eigenen – durchaus widerstrebenden – Handlungslogiken der schulischen Akteur:innen auf den unterschiedlichen Ebenen als auch deren grenzüberschreitender reziproker Austausch zwischen den Systemebenen bzw. Subräumen (Altrichter, 2015, S. 37 f.; Fend, 2008a, S. 17). Für die Ein- und Verortung, aber auch zur empirischen Erschließung von Möglichkeitsräumen pädagogischen Handelns lässt sich ein Mehrebenensystem des (einzel-)schulischen Sozialraums entwerfen (Tab. 1). Dabei werden die Makroebene der regulierenden Bildungspolitik und administration von der Mesoebene der interorganisationalen Steuerungsprozesse der Einzelschule, welche als zusätzlichen Akteur:innen neben der Schulleitung auch die Eltern einschließt, sowie von der Mikroebene der (außer)unter-

richtlichen Interaktion zwischen den Lehrkräften und Schüler:innen wie auch dem weiteren pädagogisch tätigen Personal voneinander unterschieden.

Tab. 1: Mehrebenensystem des (einzel-)schulischen Sozialraums

<p>Makroebene der Einzelschule als vorstrukturierte Handlungsanordnung</p> <p>Systembedingte gesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen und staatlich-institutionelle Regulierungsmechanismen in Form von bildungspolitischen Maß- und administrativen Vorgaben auf den Aggregierungsebenen der Bundes-, der Länderministerien sowie der nächstniedrigeren Verwaltungseinheiten (Pauling, 2023, S. 144 ff.; in diesem Band; Hummrich, 2015a, S. 15)</p>
<p>Mesoebene der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit</p> <p>Teil-autonomer Entscheidungsraum mit Handlungsoptionen für Schulleitungen und Lehrkräfte, die vor dem Hintergrund der fragmentierten Sinnebenen von Schulkultur in (ambivalenter) Beziehung zueinander als Verantwortungsgemeinschaft im Sinne der Qualitätsentwicklung zur (kooperativen) Gestaltung aufgefordert sind (Fend, 2008a, S. 146 ff.; Helsper, 2008, S. 67 ff.)</p>
<p>Mikroebene der Einzelschule als sequenzielle Handlungsstruktur</p> <p>Handlungs- und Möglichkeitsraum in Form von aushandlungsbasierter Sequenzialität konkreter (zumeist unterrichtlicher) Interaktionspraxis, die sich zwischen permissivem und entgrenzendem Lehrer:innenhandeln sowie rollenförmigem und subversivem Schüler:innenhandeln aufspannt (Wernet, 2018; 2004; Hummrich, 2015b, S. 81; Oevermann, 1995, S. 53)</p>

Diesen drei auf die Voraussetzungen und den Vollzug pädagogischen Handelns rekurrierenden Systemebenen lassen sich unter Rückgriff auf die oben dargelegten Verständnisformen darüber hinaus die in Tabelle 1 ausgeblendeten physisch-materiellen wie soziodemografischen Dimensionen des (einzel-)schulischen Sozialraums hinzufügen. Dadurch offenbart sich die bereits im Zusammenhang mit dem systemtheoretischen Verständnis von Räumen angesprochene bedingte Wechselbeziehung zwischen System und Umwelt, wonach die Einzelschule nicht nur Teil übergeordneter (Raum-)Ordnungen darstellt, sondern sich auch in einem wechselseitigen (Abhängigkeits-)Verhältnis zu ihrem (schulnahen) Umfeld befindet. Zu diesem zählen neben der vorhandenen Angebots- und Infrastruktur (außerschulischer Lernorte und öffentliche Treffpunkte) sowie der soziodemografischen Merkmalsstruktur ebenso die regionale Schullandschaft des Primar- und Sekundarbereichs sowie diese prägende kommunale Akteur:innen wie z. B. Bildungsbüros oder Dienste der (aufsuchenden) sozialen Arbeit.

So ließen sich die angesprochenen Interdependenzen zwischen Einzelschulen sowie die Herstellungsprozesse einer Dimension des (einzel-)schulischen Sozialraums beispielhaft am Quasimarkt der regionalen Schullandschaft (Forell, 2020, S. 100) insbesondere in großstädtischen Ballungsgebieten skizzieren. Dabei wird deutlich, dass deren Anordnungsstruktur nicht nur durch das vorstrukturierte Angebot des Schulträgers bestimmt wird, sondern vielmehr durch Wettbewerbs- und Profilierungsprozesse zwischen den Einzelschulen einerseits sowie das auf *Syntheseleistungen* gründende Wahlverhalten der Eltern und ihrer Kinder andererseits. Diese Art des *Spacing* zeigt sich vor allem in der Hierarchie zwischen Schulformen, lässt sich aber auch innerhalb einer Schulform erkennen. So fördern oder hemmen nicht nur die regionale

Verteilung (städtisch/ländlich) die Anzahl und das Anspruchsniveau von Schulen. Ferner hat auch die soziodemografische Zusammensetzung eines (Einzugs-)Gebiets entscheidenden Einfluss auf das quantitative wie qualitative Schulangebot. Helsper et al. (2018, S. 52f.) veranschaulichen diese die Räumlichkeit und Verräumlichung (pädagogischer Handlungspraxis) in hohem Maße betreffende schulische Segregation am Beispiel der Herausbildung gymnasialer Schultypen zwischen sich innerhalb einer regionalen Schullandschaft gegenüberstehenden einzelnen Gymnasien mit hohen Anteilen aus „bildungsnahen und kapitalstarken“ (ebd., S. 53) Familien und anderen Gymnasien, die vermehrt von Schüler:innen mit einem „bildungsferneren und kapitalärmeren“ (ebd.) Hintergrund besucht werden (vgl. hierzu auch: Stošić, 2012).

5. Ressourcenorientierte Perspektiven auf den (einzel-)schulischen Sozialraum

Den (einzel-)schulischen Sozialraum mit seinen vielfältigen sozialräumlichen Dimensionen entsprechend der vorgelegten Kartierung zu fassen, eröffnet Schulentwicklungsperspektiven, die eine Orientierung an bzw. die Aktivierung von sozialraumbezogenen Ressourcen ermöglicht (Kessl & Reutlinger, 2018, S. 1068; Huxel & Fürstenau, 2017, S. 263 ff.). Dabei lassen sich (1) materiell-infrastrukturelle von (2) personal-sozialen Ressourcen unterscheiden, wobei die Berücksichtigung beider Arten sowohl innerhalb von Schule als auch in deren Umfeld eine hohe Relevanz für Schulentwicklungsprozesse aufweist. Ressourcen werden angelehnt an Willenbring (2012) in diesem Sinne als *Qualitäten* verstanden, die durch ihre Möglichkeitsstruktur *entwicklungsfördernd* sind (S. 90). Diese Sichtweise setzt allerdings eine offene und positive (pädagogische) Grundhaltung der in Schule verantwortlichen Akteur:innen gegenüber den oben ausgeführten physisch-materiellen wie auch den soziodemografischen Dimensionen des (einzel-)schulischen Sozialraums voraus. Das heißt, dass sowohl (1) die Wertigkeit und der potentielle Nutzen der (außer)schulischen Angebots- und Infrastruktur als auch (2) die Stärken und Fähigkeitspotenziale von Schüler:innen sowie das Repertoire ihres Könnens als solche *anerkannt* und *wahrgenommen* werden¹. Dies schließt Lerndispositionen, auf die Schüler:innen intensiv zurückgreifen, oder auch Aktivitäten, denen sie engagiert nachgehen (Weltzien & Viernickel, S. 79) ebenso ein, wie das Ausmaß ihrer sozialen Eingebundenheit und die Güte ihrer Sozialbeziehungen. Eine ressourcenorientierte Perspektive nimmt daher auch inner- wie außerschulisch vorhandene Netzwerkstrukturen sowie Unterstützungspotenziale in den Blick, die neben dem in Schule und Unterricht pädagogisch tätigem Personal auch die Peers, Familienangehörige sowie (pädagogisch tätige) Mitarbeiter:innen sozialer Einrichtungen im schulnahen Umfeld einbindet.

1 Vgl. hierzu: Kiso & Lotze (2014), die neben einem Überblick zum Diskurs über Ressourcenorientierung im (schul-)pädagogischen Kontext, dabei auch explizit Adressierungsformen von Schüler:innen berücksichtigen, die über eine solche als (kognitive) Leistungserbringer:innen hinausgehen.

Dem gegenüber steht die Fokussierung auf Problemlagen und entwicklungshemmende Faktoren sozialräumlicher Dimensionen von Schule, die sich vor allem im Zusammenhang mit Schulen an herausfordernden Standorten in sozialraumbezogenen Zuschreibungen wie bspw. *Brennpunktschulen* oder *anregungsarmen Milieus* wiederfindet. Mit der Abkehr von mangel- und defizitorientierten Sichtweisen und der Hinwendung zu einem potenzial- und stärkenorientierten Blick auf die Materialität und Sozialität des schulischen Sozialraums könnten demnach Chancen und Ziele verbunden sein, die auf Grundlage der identifizierten und entsprechend sichtbar gewordenen standortspezifischen Ressourcen zu an diesen orientierten konstruktiven Schulentwicklungsprozessen führen. Damit sei nicht zuletzt auch auf eine Entwicklungserwartung an Lehrkräfte verwiesen, die auf einer, dem schulischen Mehrebenensystem inhärenten Leistungsuniversalismus widerstrebenden, pädagogischen Anspruchskultur gründet.

Literatur

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H.J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination, Educational Governance* (S. 21–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2
- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80488-4_3
- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 60, 28–50.
- Böhme, J. (2018). Pädagogische Morphologie: Räume als materielle Sinnformen pädagogischer Praxis. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 417–427). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.42>
- Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2>
- Böhmer, A. (2022). Infrastruktur. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 7–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (S. 25–34). Campus.
- Budde, J. (2018). Differenzpraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 137–152). Klinkhardt.
- Deinet, U. (2010). Aneignungsraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 35–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92619-3_1

- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014). Tätigkeit – Aneignung – Bildung. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 11–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_1
- Ecarius, J. & Löw, M. (1997). Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raubildung Bildungsräume – Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 7–12). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11236-5_1
- Engel, N. (2014). Organisation als (un-)menschliches Sozialgebilde. Konturen einer kritisch-pädagogischen Organisationsforschung. In N. Engel & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), *Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff* (S. 105–120). Waxmann.
- Esser, H. (2000). *Institutionen*. Campus.
- Fend, H. (2008a). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forell, M. (2020). Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums. Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft. Waxmann.
- Forell, M. & Schleenbecker, L. (2023, i. E.). Theoretische Erkundungen des schulischen Sozialraums – Fragmentierte symbolische Ordnung als Möglichkeitsraum des pädagogischen Arbeitsbündnisses. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*. Springer VS.
- Fritsche, C., Lingg, E. & Reutlinger C. (2010). Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 11–24). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92619-3_1
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16161-4>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 54(1), 63–80.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Habitus*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Hermstein, B. & Berkemeyer, N. (2018). Raumverhältnisse lokaler Schulsysteme. Einblicke in eine Interviewstudie kommunaler Schulträger. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 485–492). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.49>
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93224-8>
- Hummrich, M. (2015a). Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In A. ElMafaalani & P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem und Möglichkeitsräume* (S. 168–187). Beltz.
- Hummrich, M. (2015b). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schul-*

- kultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4
- Hummrich, M. (2018). Raum und die Ordnungen des Pädagogischen. Theoretische und methodologische Perspektiven. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 251–258). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.26>
- Huxel, K. & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geissen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (261–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit – Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 5–19. <https://doi.org/10.25656/01:16702>
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010a): *Sozialraum. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92381-9>
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010b). Sozialraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 247–256). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92619-3_25
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2018). Sozialraumorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1067–1094). Springer VS.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2022). Sozialraum: eine Bestimmung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 7–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2
- Kiso, C. & Lotze, M. (2014). Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen. In C. Schweer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 137–153). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_2
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1>
- Koller, J. (2018). Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real – virtuell – kontextuell. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 274–282). Verlag Barbara Budrich.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. John Wiley and Sons.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Löw, M. & Sturm, G. (2019). Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den*

- Bildungs- und Sozialbereich* (S. 3–21, 2. Aufl.) Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_1
- Luhmann, N. (1968). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Luhmann, N. (1991/1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Marquardt, P. (2015). Ressourcenorientierung als Auftrag für Nutzerinnen, ASD und Fachkräfte im Sozialraum. Ein Diskussionsbeitrag. *Evangelische Jugendhilfe*, (4), 251–257.
- Nolte, J. (2019). *Erfolgreich starten. Handreichung zur Sozialraumorientierung in Kindertageseinrichtungen*. Hrsg. vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. nndruck.
- Oevermann, U. (1995). Ein Modell zur Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche* (S. 27–120). Campus.
- Pauling, S. (2023). Das Regelschulsystem als sozialräumlicher Kontext inklusiver Schulentwicklung. Erkundungen am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 137–148). Waxmann.
- Reutlinger, C. (2009). Raumdeutungen. Rekonstruktion des Sozialraums „Schule“ und mitagierende Erforschung „unsichtbarer Bewältigungskarten“ als methodische Felder von Sozialraumforschung. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 17–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91363-6_2
- Schräpler, J.-P. & Forell, M. (2023). Konstruktion eines Sozialindex im Rahmen des deutschlandweiten Verbundprojekts Schule macht stark (SchuMaS). In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 61–80). Waxmann.
- Schroer, M. (2008). Bringing space back in. Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 125–148). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839406830-005>
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 18(1), 12–24.
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2012). Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 1(2), 78–86. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000030>
- Werlen, B. (2008). *Sozialgeographie. Eine Einführung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Bern: Haupt/utb. <https://doi.org/10.36198/9783838519111>
- Wernet, A. (2004). Pädagogische Professionalität „außer Dienst“. Eine Replik auf Twardella – *Pädagogische Korrespondenz*, 33, 75–86. <https://doi.org/10.25656/01:8014>
- Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 240–256). Klinkhardt.
- Willenbring, M. (2012). Ressourcenorientierung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 3* (S. 90). Klinkhardt.

Symbolische Ordnung des schulischen (Sozial-)Raums als Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung am Beispiel der bildungspolitischen Aufforderung zu multiprofessioneller Kooperation

Lena Schleenbecker

Abstract: In dem Beitrag wird ein Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung im schulischen Mehrebenensystem entworfen. Gegenstand dieser Überlegungen ist dabei die bildungspolitische Aufforderung zur berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit im Kontext schulischer Inklusion und eine damit einhergehende handlungspragmatische Auseinandersetzung. Dabei wird von einem spannungsvollen Gefüge ausgegangen, welches sich zwischen programmatischer Erwartungshaltung, Strukturproblematik und handlungspragmatischer Aushandlung ausbreitet. Davon ausgehend wird ein schulkultureller Möglichkeitsraum entworfen, indem der Fokus der Betrachtung weniger auf einer horizontalen Relationierung von Einzelschulen zueinander liegt, sondern vielmehr die räumlich gefasste Bezugnahme der schulischen Ebenen im Mehrebenensystem und die entsprechende ebenenspezifische Krisenbearbeitung in einem symbolisch fragmentierten Ordnungsgefüge in den Blick gerät.

Schlagworte: Schulkulturforschung, Multiprofessionelle Kooperation, Objektive Hermeneutik

1. Einleitung

In schultheoretischen Fragestellungen nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft sowie nach der Bedeutung von Schule als gesellschaftliche Institution (vgl. Rademacher & Wernet, 2015), wird deutlich, dass in einer solchen Verhältnissetzung auch räumliche Komponenten relevant werden. Dabei wird Raum nicht als materielles Ort verstanden (zur genaueren Differenzierung von Raum und Ort siehe auch Forell in diesem Band), sondern als ein spannungsvolles und mitunter fragmentiertes Feld aufeinander bezogener symbolischer Anordnungen. Das Potenzial einer solchen räumlichen Betrachtung liegt darin, dass die Dynamik der schulischen Ebenen in den Blick geraten und somit schulische Phänomene in ihrer gesellschaftlichen Beziehung nachvollzogen werden können. Der Einfluss gesellschaftlicher Außenimperative auf

Schule erhält somit einen anderen Stellenwert. Aufgrund dieses multiplen Gefüges kann dabei nicht von einer bruchlosen Wirkung, im Sinne einer linear gedachten Determination der Außenimperative auf Schule, ausgegangen werden, sondern vielmehr von „Eigenlogiken“ (Rademacher & Wernet, 2015, S. 100 ff.) der jeweiligen Ebenen, die auf Grundlage ihrer eigenlogischen Verfasstheit Anspruchshaltungen und Strukturprinzipien ins Verhältnis setzen und somit entsprechend bearbeiten.

In der Verhältnissetzung eigenlogisch verfasster schulischer Ebenen entfaltet sich, unter Berücksichtigung schulkultureller Sinnebenen, ein Möglichkeitsraum zur Bearbeitung struktureller Handlungsprobleme, die aus der Spannung von Anspruchshaltung und Strukturprinzipien entstehen. Dieser Möglichkeitsraum soll im Folgenden anhand der handlungspragmatischen Bearbeitung der kriseninduzierenden Kooperationsaufforderung im Kontext schulischer Inklusion genauer skizziert werden. Um zu verdeutlichen, dass diese handlungspragmatische Auseinandersetzung nicht nur auf der Ebene handelnder Akteur:innen der Einzelschule stattfindet, sondern eine solche Auseinandersetzung auch auf Ebene der Bildungsadministration in ihrer eigenlogischer Verfasstheit zu beobachten ist, soll im Rahmen dieses Beitrags mit Hilfe einer objektiv-hermeneutisch Rekonstruktion (vgl. Wernet, 2009) eines spezifischen Gesetzestextes diese Ebene genauer in den Blick genommen werden. Dazu wird zunächst in einer schulkulturtheoretischen Rahmung die Einzelschule als Teil eines sozialräumlichen Mehrebenensystems entworfen und damit die Reziprozität der unterschiedlichen institutionellen Ebenen in diesem schulischen Mehrebenensystem skizziert (2), um anschließend auf die Krisenbearbeitung des Kooperationsimperativs im schulischen Mehrebenensystem genauer eingehen zu können (3). Die Struktur des Möglichkeitsraums soll schließlich anhand einer schlaglichtartigen empirischen Rekonstruktion eines bildungsadministrativen Sprechaktes in Form eines Erlasses des Hessischen Kultusministeriums genauer bestimmt werden (4). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee (5), in dem danach gefragt wird, inwiefern sich der beschriebene Möglichkeitsraum einerseits als eröffnender Möglichkeitsraum verstehen lässt und gleichzeitig auch die darin eingelassenen Begrenzungen ernst genommen werden können.

2. Schule als Teil eines sozialräumlichen Mehrebenensystems

In einem, maßgeblich von Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Thorsten Kramer (vgl. u. a. Helsper, 2000; Hummrich, 2015; Kramer, 2016) geprägten, kulturtheoretischen Verständnis von Schule ist die oben angesprochene Figur der Relationierung von bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Handlungspraxis angelegt. So ist Helsper zufolge in der jeweiligen Schulkultur die „einzelschulspezifische Strukturvariante [dargestellt], in der Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns [...] je spezifisch gedeutet werden“ (Helsper, 2008, S. 122). Dies findet schließlich in imaginären pädagogischen Selbstentwürfen Ausdruck. Schulkultur wird dabei als fragmentierte Ordnung in der Relationierung von einzelschulischen Schulkulturen und einem diese übergreifenden

kulturellen Raum verstanden, welcher drei aufeinander bezogenen Sinnebenen (das *Imaginäre*, das *Reale* und das *Symbolische*) innewohnen. Auf der Ebene des *Realen* sind die Strukturprinzipien des Bildungssystems und die daraus resultierenden Strukturprobleme anzusiedeln. Diese Strukturproblematiken werden auf der Ebene des *Symbolischen* handelnd bearbeitet. Dies geschieht allerdings nicht ohne Berücksichtigung bzw. Beeinflussung des *Imaginären*; der Sinnebene, auf der programmatisch pädagogische Anspruchshaltungen anzusiedeln sind.

Im schulkulturtheoretischen Ansatz wird die Schulkultur als universelle Form von Schulkulturen als einzelschulische singuläre Ausprägungen unterschieden (Helsper, 2000, S. 36). In diesem Verständnis zielen schulkulturtheoretische Rekonstruktionen also zumeist auf die Typisierung einzelschulischer Ausprägungen im Spannungsfeld zwischen den im *Realem* enthaltenen übergreifenden Strukturprinzipien, den einzelschulisch spezifisch verfassten pädagogischen Programmatiken auf Ebene des *Imaginären* und der auf *symbolischer* Ebene handelnden Auseinandersetzung dieser Spannung durch die einzelschulischen Akteur:innen. In schulkulturtheoretisch angelegten Untersuchungen ist die räumliche Verortung in einem Mehrebenensystem – auch durch die Vorstrukturierung des umfassenden kulturellen Raums – zwar angelegt, durch den Fokus auf einzelschulspezifische Ausformungen erfährt sie allerdings eine eher nachgeordnete Relevanz.

Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis innerschulischer Binnenlogik und einer gesellschaftlichen bzw. institutionellen Vorbestimmtheit, nimmt Fabian Dietrich (2019, 2021) eine (meta)theoretische Reformulierung des governance-analytischen Ansatzes vor, welchen er um die schulkulturtheoretische Perspektive erweitert. Angestoßen durch diese produktive Bezugnahme soll auch in diesem Beitrag der Blick über einzelschulische schulkulturelle Ausprägungen hinaus gehen und vielmehr der Fokus auf einen schulkulturellen spannungsvollen Möglichkeitsraum im schulischen Mehrebenensystem gerichtet werden. Durch eine erweiterte mehrebenenanalytische Betrachtung des Schulsystems kann also nicht nur die Relationierung von Einzelschulen zueinander in den Blick genommen werden, sondern die Verhältnissetzungen der einzelnen schulischen Ebenen, die jeweils – geprägt durch ebenen-spezifische Akteur:innen – einer symbolisch fragmentierten Ordnung unterliegen. Dietrich (2021) weist darauf hin, dass in dieser Relationierung der ebenen-spezifischen institutionellen Akteur:innen zueinander diese Ebenen nicht im Sinne unterschiedlicher Abstraktionsniveaus Einzelschulen „wie konzentrische Kreise [...] umlagern“ (S. 29), sondern dass sie vielmehr Ausdruck verschiedener institutioneller Räume sind, die sich zueinander in Beziehung setzen und von Interdependenzbewegungen geprägt sind.

In diesem Zusammenhang sei kurz auf Ulrich Oevermanns Konzept der Lebenspraxis (vgl. u. a. Oevermann, 1991) hingewiesen, welches den schulkulturellen Ansatz maßgeblich prägt. Daran anschließend wären die jeweiligen institutionellen Räume nach dem oben ausgeführten Verständnis, im Sinne eines sozialen Gebildes, durch Autonomiefähigkeit und einem eigenen Bildungsprozess gekennzeichnet. Dieser Prozess entfaltet sich zwar immer in eine offene Zukunft hinein, jedoch ist er in hohem Maße von übergreifenden Regeln der Sozialität abhängig, welche den Möglichkeits-

raum für das Handeln der jeweiligen Lebenspraxis eröffnen. Oevermann (z. B. 1991, S. 271 & 1995, S. 41 f.) bezeichnen dies als Parameterspiel, indem er davon ausgeht, dass in Parameter I jene übergreifenden Regeln der Sozialität enthalten sind, welche den entsprechenden Möglichkeitsraum für das Handeln der Lebenspraxen eröffnen. Welche Handlungsmöglichkeiten schließlich vollzogen werden, entscheidet sich durch die in Parameter II enthaltenen Dispositionen der jeweiligen Lebenspraxen, welche letztlich auf bereits gebildete Handlungsrouninen der Vergangenheit dieser Lebenspraxis beruhen. Dieser hier beschriebene Möglichkeitsraum ist also in hohem Maße von Gegenwärtigkeit geprägt, gleichzeitig ist der darin entstehende Handlungsvollzug sowohl abhängig von den Erfahrungsaufschichtungen aus der Vergangenheit als auch der Begründungspflicht, welche in der offenen Zukunft liegt.

In Helsepers Ausführungen zu den drei Sinnebenen weist dieser darauf hin, dass das *Reale*, welches außerhalb des einzelschulischen Binnenraums anzusiedeln ist und insofern auf im Bildungssystem vorgeschaltete Strukturprinzipien verweist, selbst symbolisch repräsentiert sei (Helsper, 2015, S. 476). Dietrich nimmt diesen Hinweis Helsepers zum Anlass, dass sich schließlich auch das *Reale* im Sinne der symbolischen Trias aufschließen ließe und eben das *Reale* nicht nur aus Perspektive der Lebenspraxis der Schule zu betrachten. Vielmehr ließe sich so der Ansatz der Schulkultur in eine „Multiperspektivität“ (Dietrich, 2021, S. 28) überführen. Durch die Dezentrierung der Perspektive, in der dann nicht mehr die horizontale Relationalität von Einzelschulen im Fokus stehen, sondern das Verhältnis institutioneller Akteur:innen (und die diese prägenden ebenenspezifischen Eigenlogiken) im Schulsystem zueinander, kommt auch eine „strukturell angelegte Reziprozität“ (ebd., S. 30) zum Ausdruck, die dieses Verhältnis jener Akteur:innen prägt. Das bedeutet also letztlich auch, dass das *Reale* ebenso (spannungsvoll) beeinflusst vom *Symbolischen* und vom *Imaginären* wird, wie es andersherum auch das *Symbolische* und das *Imaginäre* beeinflusst. Im Kontext eines schulischen Mehrebenensystems kann also von „Wechselbeziehungen verschiedener symbolischer Ordnungen und Ordnungsgefüge[n]“ (ebd., S. 33) ausgegangen werden, worin schließlich auch eine gewisse räumliche Strukturierung und darin angelegte Bezugnahme zum Ausdruck kommt.

Unter Berücksichtigung dieser dargestellten theoretischen Perspektive lässt sich also im Hinblick auf die aufgeworfenen Frage nach dem Verhältnis von Schule als gesellschaftliche Institution auf der einen Seite und gesellschaftspolitische Erwartungen, die bspw. in bildungspolitischen Reformansinnen Ausdruck gewinnen, auf der anderen Seite, festhalten, dass wir es hier erstens mit einem Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen zu tun haben (1), zweitens die einzelnen Ebenen im Sinne Oevermanns Konzept der Lebenspraxis von einem dauerhaften Bildungsprozess gekennzeichnet sind (2) und drittens dieser Bildungsprozess in seinem unmittelbaren Handlungsvollzug einerseits abhängig von den Regeln der Sozialität ist, die jeweilige Lebenspraxis also nicht isoliert betrachtet werden kann und er andererseits in der Dialektik von Entscheidungszwang, beruhend auf Erfahrungsaufschichtungen der Vergangenheit, und Begründungspflicht, im Sinne einer offenen und nicht planbaren Zukunft, entsteht.

3. **Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung im schulischen Mehrebenensystem am Beispiel der Aufforderung zur ‚Multiprofessionellen Kooperation‘**

Auf Grundlage der knapp umrissenen theoretischen Vorüberlegungen, soll am Beispiel der bildungspolitischen Aufforderung zur Zusammenarbeit der Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung – im Kontext eines schulischen Mehrebenensystems – dargestellt werden. In der oben ausgeführten Reziprozität unterschiedlicher schulischer Ebenen und damit der verschiedenen institutionellen Akteur:innen spannt sich also in diesem Verständnis ein symbolisch fragmentiertes Ordnungsggefüge auf, was schließlich, wie im Folgenden dargestellt wird, einen Möglichkeitsraum zur Krisenbearbeitung des angesprochenen Kooperationsimperativs eröffnet. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich dieser Möglichkeitsraum, indem er in Wechselbeziehung der einzelnen schulischen Ebenen steht, symbolisch gefasst ist. Für den Nachvollzug der Krisenhaftigkeit des Kooperationsanspruchs und dem damit eng zusammenhängenden Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung soll zunächst kurz auf die Struktur jener Krisenhaftigkeit eingegangen werden¹.

Die Thematik der so bezeichneten *Multiprofessionellen Kooperation* im schulischen Kontext ist programmatisch aufgeladen. Dies schlägt sich letztlich auch im wissenschaftlichen Diskurs nieder, wenn von der Forderung nach einem Mehr an intensiver schulischer Kooperationspraxis die Rede ist. In dieser Forderung sind dann Hoffnungen von Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit oder Professionalisierung durch Kompetenzerweiterung (vgl. u. a. Holtappels, 2013; Böttcher et al., 2011) eingeschrieben. Im Abgleich dieser zum Tragen kommenden Programmatik findet sich eine gewisse Diskrepanz insofern, als diese Programmatik empirisch kein Pendant findet. Das bedeutet letztlich, dass – würde man diesen programmatischen Forderungen bruchlos folgen – die schulische Praxis diesbezüglich nur als defizitär in Erscheinung treten könnte. Zwar zeichnet sich ab, dass in Schulen verstärkt unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen zum Einsatz kommen, der Berufsalltag dieser pädagogisch handelnden Akteur:innen ist jedoch eher von einem Nebeneinander als von einem Miteinander geprägt (vgl. u. a. Kunze & Reh, 2020, S. 1440 f.).

Es ließen sich also zwei unterschiedlich gelagerte Betrachtungen auf den Gegenstand der Kooperation festhalten: Auf der einen Seite wäre die von einem pädagogisch normativen Anforderungsprofil geprägte Programmatik der Kooperation anzusiedeln und auf der anderen Seite eine handlungspragmatische Praxis der Kooperation auf der Wirklichkeitsebene der schulischen Praxis. Im Sinne der oben benannten Reziprozität des schulischen Mehrebenensystems wären dann aber beide Seiten nicht unabhängig voneinander. Vielmehr wäre von einer unmittelbaren bzw. mittelbaren

1 In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich schließlich auch jene Krisenstruktur auf die räumliche Verfasstheit und die damit zusammenhängende Reziprozität des schulischen Mehrebenensystems bezieht.

gegenseitigen Beeinflussung und insofern von einem sich bildenden Spannungsfeld auszugehen.

Im Sinne der Reziprozität bildet sich also dieses Spannungsfeld auf allen Ebenen der institutionellen Akteur:innen in je eigenlogischer Verfasstheit ab. Inwieweit sich dies dann bspw. auch auf Ebene der Bildungsadministration abbildet, wird im nächsten Abschnitt unter Rückgriff einer empirischen Rekonstruktion geklärt. Zuvor wird jedoch dieses Spannungsfeld im Sinne einer heuristischen Annahme unter Rückgriff der im schulkulturellen Ansatz beschriebenen Sinnebenen des *Imaginären*, des *Symbolischen* und des *Realen* skizziert werden. Ziel dieser Heuristik ist es aufzuzeigen, dass es sich in diesem reziproken Spannungsfeld um eine strukturelle Spannung handelt, die also nicht aufzulösen ist, sondern lediglich im Sinne des Oevermann'schen Parameterspiels zu bearbeiten ist.

Wenn also davon ausgegangen werden kann, dass wir es mit der Aufforderung zur Zusammenarbeit im Kontext schulischer Inklusion mit einer Spannung zwischen programmatisch gefassten, bildungspolitischen Vorgaben und der damit handelnden Auseinandersetzung schulischer Akteur:innen zu tun haben, treten in dieser Verhältnissetzung Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen auf, die einer programmatischen Forderung entgegenlaufen. In einem analytischen Verständnis und der Frage nach genau dieser Verhältnisbestimmung ist es notwendig, diese Widersprüche und Inkonsistenzen nicht als defizitär zu betrachten – wie es etwa naheliegender wäre, wenn sich empirisch zeigt, dass der bildungspolitischen Forderung nach intensiver Kooperation in schulischer Praxis nicht entsprochen wird. Vielmehr können eben diese Inkonsistenzen als Ausdruck einer aufeinander bezogenen Form der Bearbeitung gedeutet werden. Dietrich (2019) formuliert diesbezüglich, dass jene Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen als „bruchstückhafte Adaptionen von Reformen vor dem Hintergrund der jeweiligen Schulkultur – im analytischen Verständnis – als sinnvolle Umgangsweisen rekonstruiert werden“ (S. 62) können und diese insofern nicht als defizitär betrachtet werden sollten, sondern vielmehr „als genuiner Teil eines immanent sinnvollen Umgangs mit Reform- und Transformationszumutungen gedeutet werden“ (ebd.) können.

Mit Blick auf das Spannungsverhältnis von programmatisch-bildungspolitischer Erwartungshaltung, die dem Kooperationsimperativ eingeschrieben ist, auf der einen Seite und der autonomen Handlungspraxis auf der anderen Seite, ließe sich also ein Spannungsfeld der drei beschriebenen Dimensionen skizzieren, die über die Perspektive der Einzelschule hinausweisen und wodurch schließlich Erkenntnisse über die im Kooperationsimperativ eingeschriebene Krisenstruktur gewonnen werden können. Auf der Ebene des *Imaginären* wären dann die im bildungspolitischen Kooperationsimperativ eingeschriebenen Programmatiken und Erwartungshaltungen anzusiedeln. Diese stehen in Spannung zu den von Andreas Wernet (2014) beschriebenen Strukturprinzipien der gesellschaftlichen Institutionalisierung pädagogischer

Zuständigkeiten² und einer daraus resultierenden Strukturproblematik der Zuständigkeitsdiffusität (vgl. Kunze, 2016, S. 273), die so – hervorgerufen durch den Kooperationsimperativ im Sinne eines *brute facts* – in der Sinnebene des *Realen* eingeschrieben ist. In praktischer Aushandlung dieser Spannung erweist sich dann auf Ebene des *Symbolischen* die symbolische Auseinandersetzung und letztlich die Krisenbearbeitung der handelnden schulischen Akteur:innen.

Diesen Überlegungen folgend wäre dann also davon auszugehen, dass die Aufforderung zur Zusammenarbeit, aufgrund des dazu in Spannung stehenden Strukturproblems der Zuständigkeitsdiffusität, kriseninduziert wirkt. Anschließend an das Krisenkonzept Ulrich Oevermanns (vgl. u. a. 1991, 2004, 2009, 2016) bedeutet dies, dass der bildungspolitische Kooperationsimperativ mit seinen Reformbemühungen und entsprechenden organisationalen Umformungsversuchen als Erfahrungsgegenstand in die Realität der handelnden Akteur:innen eintritt und entsprechend ihrer bereits gesammelten Erfahrungen und Handlungsrouninen gedeutet und interpretiert werden muss. Vor dem Hintergrund des Strukturproblems der Zuständigkeitsdiffusität ist davon auszugehen, dass der Erfahrungsgegenstand in seiner programmatischen Anforderung im Sinne eines möglichst intensiven Zusammenarbeitens nicht bruchlos in die Handlungsroutine übergehen kann, sondern vielmehr Aushandlungsprozesse zwischen der geforderten Programmatik und den bereits bestehenden berufskulturellen Handlungsrouninen stattfinden müssen. Die Bestimmungsbedürftigkeit des Kooperationsimperativs ergibt sich also aus „der Konfrontation von eingerichteten Überzeugungen oder Dispositionen mit unerwarteten ‚brute facts‘“ (Oevermann, 1991, S. 321) im Sinne einer nicht zu ignorierenden Tatsache.

Vor dem Hintergrund der räumlich verfassten Reziprozität des schulischen Mehr Ebenensystems ist nun also davon auszugehen, dass eine Aushandlung von Anspruch und Strukturproblematik nicht lediglich auf Ebene der Einzelschule (und der dort handelnden Akteur:innen) zu verorten ist, sondern diese in eigenlogischer Form auch auf Ebene der Bildungsadministration geschieht. Dies wirft also die Frage nach einer empirischen Klärung auf, wobei die fallbestimmende Frage demnach auf die Sinnstruktur der bildungspolitischen Aufforderung zur Zusammenarbeit abzielt. Dabei interessiert insbesondere, inwiefern darin das beschriebene Spannungsfeld von Anspruchshaltung und Strukturproblem, in Form eines Bearbeitungsversuchs der Zuständigkeitsfrage auf institutioneller Ebene, verhandelt wird.

2 Wernet attestiert in seinen Überlegungen zur Lehrer:innenprofessionalität unter Rückgriff auf Oevermanns (1996) Professionalisierungsmodell dem Lehrer:innenberuf eine Querlage über alle drei beschriebenen Funktionsfoci (Recht, Therapie und Wissen). Dies hat zur Folge, dass der Lehrer:innenberuf somit nicht – im Sinne der idealtypischen Professionen – eine Statthalterschaft einer zentralen gesellschaftlichen Zuständigkeit für sich in Anspruch bringen kann, vielmehr ist dieser in seiner Querlage diesen gesellschaftlichen Zuständigkeiten untergeordnet (vgl. Wernet, 2014, S. 86).

4. „Erlass zur Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte“ – Rekonstruktion eines bildungsadministrativen Sprechaktes

Gegenstand der Rekonstruktion³ ist ein vom Hessischen Kultusministerium im Jahre 2018 verfasster Erlass zur „Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an Grundschulen in Hessen“ (HKM, 2018). Hinsichtlich der pragmatischen Rahmung des Datenmaterials ist also festzuhalten, dass es sich dabei um ein hoheitsstaatliches Dokument auf Bundeslandebene handelt. Insofern ist diesem Dokument ein rechtsverbindlicher Charakter inne. Es findet damit ein Regelungsversuch schulischer Inklusion auf Ebene der Bildungsadministration statt.

Für die schlaglichtartige Darstellung der objektiv-hermeneutischen (vgl. Wernet, 2009) Rekonstruktion wird im Rahmen dieses Beitrags lediglich auf die Überschrift des Dokuments, im Sinne eines ersten bildungsadministrativen Sprechaktes, eingegangen:

Erlass zur Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an Grundschulen in Hessen

Indem direkt zu Beginn des Sprechaktes die *Umsetzung* angesprochen ist, fällt auf, dass dies auch auf eine inhaltliche Ebene abzielt und somit über eine rein formale Einstellungsregelung hinausgeht. Kontrastierend dazu wäre z. B. der Sprechakt „Erlass zur Einstellung der sozialpädagogischen Fachkräfte“ denkbar. Er verweist also direkt auf eine operative Ebene, die sich, anders als ein rein formaler Akt, wie bspw. der Prozess der Einstellung, auch mit Fragen inhaltlicher Ausgestaltung auseinandersetzt. Indem also konkret die *Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS)* angesprochen wird, schleust sich ein inhaltlicher Anspruch an die *unterrichtsbegleitende Unterstützung* mit ein, gleichzeitig wird damit aber auch indirekt auf eine inhaltliche Fraglichkeit rekurriert: Offensichtlich besteht einerseits ein Regelungsbedarf und andererseits ein Anspruch etwas regeln zu wollen. Indem sich der Erlass also in direkter Weise an die *Umsetzung*, also das operative Geschäft, richtet, gewinnt ein Anspruch an Geklärtheit der *unterrichtsbegleitenden Unterstützung* Ausdruck. Es wird der Anschein erweckt, dass die Frage danach, um was es sich genau bei der sogenannten *unterrichtsbegleitenden Unterstützung* handelt, nicht mehr diskutiert werden muss. Das Bestehen des Erlasses weist jedoch gleichzeitig genau darauf hin, dass es einen offensichtlichen Klärungsbedarf zu geben scheint. In der Art der Formulierung des Erlasses ist dann davon auszugehen, dass sich in diesem Klärungsbedarf Form (im Sinne einer rein behördlichen Anordnung) und

3 Ich danke den Kolleg:innen der Forschungswerkstatt „Rekonstruktive Professionalisierungsforschung“ an der Georg-August-Universität Göttingen für die Mitarbeit an der in diesen Beitrag aufgenommenen Rekonstruktion.

Inhalt (im Sinne der Frage nach Art und Weise der operativen Ausgestaltung) nicht klar voneinander trennen lassen. Diese Unklarheit wird deutlich, bei der Überlegung eines möglichen kontrastierenden Sprechaktes, in dem Fraglichkeiten durch das Aussparen der Zusätze dann gar nicht mehr aufkämen. Wenn die Überschrift des Erlasses lediglich „Erlass zur unterrichtsbegleitenden Unterstützung an Grundschulen in Hessen“ lauten würde, wäre der Anspruch an Geklärtheit, den das Dokument erhebt, viel weniger fragwürdig. Hingegen in diesem Anspruch mit den Zusätzen, die sowohl eine spezielle Fachpersonengruppe als auch den Hinweis auf eine operative Handlungsebene ansprechen sowie durch den Zusatz *zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags* der die Andockung an das Gesetz verdeutlicht keine eindeutige Argumentationsgrundlage erkennbar. Gerade durch diesen Zusatz gewinnt eine besondere Legitimierungsproblematik Gestalt: aufgrund der verwaltungsrechtlichen Rahmung eines Erlasses, wäre sinnlogisch der Hinweis auf eine gesetzliche Verankerung in der Überschrift nicht notwendig⁴. Würde die Fraglichkeit um die *unterrichtsbegleitende Unterstützung* nicht bestehen, bräuchte es diese Legitimationsschleife nicht. Hinzu kommt, dass der Zusatz *zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages* darauf hinweist, dass dieser im Schulgesetz verankerte Auftrag (§2, HSchG) eben zuvor nicht erfüllt war. Es wird der Anschein erweckt, dass Schule bis dato nicht seiner gesetzlichen Verpflichtung nachkommen konnte und es daher nun die UBUS bedarf.

Es zeigt sich also, dass der Sprechakt in sich sinnlogisch nicht konsistent ist. Er changiert zwischen einem Regelungsbedarf und der Suggestion, dass dieser Regelungsbedarf geklärt sei. Zudem wird deutlich, dass es offensichtlich einen Legitimierungsbedarf mit sich zieht, wenn sich Personal, die keine Lehrkräfte sind, an Schulen – in diesem Fall im Besonderen im Unterricht – befinden⁵. Dies scheint genauso auf formal-rechtlicher Ebene der Fall zu sein, wie es auch auf unmittelbarer Handlungsebene der Fall ist. Die Art und Weise, wie dies nun in diesem vorliegenden Dokument legitimiert wird – nämlich über die *Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages* – zahlt insofern einen hohen Preis, als es dann den Anschein nimmt, dass diesem Auftrag zuvor nicht nachgekommen werden konnte.

In der Betrachtung der Überschrift zeigt sich also, dass, insbesondere in der Aneinanderreihung von Beschreibungen und Hinweisen, eine Ungeklärtheit zum Ausdruck kommt, die sich auf den Gegenstand schulischer Zusammenarbeit bezieht.

4 Kontrastierend zeigt sich mit Blick auf inhaltlich ähnlich angeordnete Erlasse anderer Bundesländer, dass die gesetzliche Andockung auf diese Weise eher unüblich erscheint. So gibt es bspw. in Niedersachsen einen Erlass zur Schulsozialarbeit der mit „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ überschrieben ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017).

5 Es bedürfte zum Beispiel keinen Erlass ‚zur Umsetzung von Unterricht durch Lehrkräfte‘ oder ‚zur Umsetzung von Psychotherapie durch Psychotherapeut:innen‘. Die unterrichtsbegleitende Unterstützung durch eine sozialpädagogische Fachkraft zieht hingegen einen Klärungsbedarf nach sich.

Die Eigentümlichkeit der Bezeichnung *unterrichtsbegleitende Unterstützung* blieb dabei in der Rekonstruktion bisher noch unberücksichtigt. In der Hervorbringung der *unterrichtsbegleitenden Unterstützung* in dem Sprechakt, welcher manifest die *Umsetzung* jener *Unterstützung* ins Zentrum rückt, wird der Anschein erweckt, als sei vollkommen klar, worum es sich dabei handelt. Die Fraglichkeit besteht lediglich noch auf operativer Ebene, eben in der Ausgestaltung der *Umsetzung*. Dass die suggerierte Geklärtheit jedoch nicht in dieser Weise gegeben sein kann, wird spätestens durch den legitimatorischen Zusatz der gesetzlichen Verankerung deutlich. Die Geklärtheit wird also vielmehr in Form einer Präention hervorgebracht – der Anschein der Geklärtheit ist somit Ausdruck einer vermeintlichen Anspruchshaltung an geregelter Zusammenarbeit. Was unter einem solchen Anspruch an geregelter Zusammenarbeit zu verstehen ist, bleibt allerdings bei genauerer Betrachtung der Formulierung *unterrichtsbegleitender Unterstützung* fraglich. Zunächst stellt sich dabei die Frage, wem genau die angesprochene *Unterstützung* zuteilwerden soll. Es fällt auf, dass in diesem Sprechakt der Unterricht selbst in den Fokus gerät. Während also benannt ist, dass die Unterstützung von einer sozialpädagogischen Fachkraft ausgehen soll, ist der Adressat der Unterstützung hingegen keine Person sondern der Unterricht als Ganzes. Indem für den Erhalt der Unterstützung laut des Sprechaktes nicht eine bestimmte Personengruppe vorgesehen ist, sondern ein soziales Konstrukt, wird eine Distanzierungsfigur aufgemacht. Wem am Ende die begleitende Unterstützung auf personeller Ebene zuteilwerden soll, bleibt unausgesprochen. Dabei fällt zusätzlich eine eigentümliche Dopplung von *Begleitung* und *Unterstützung* auf. Diese beiden Worte beschreiben zwar ähnliche Vorgänge, jedoch ist der intendierte Sinngehalt jeweils ein unterschiedlicher: während eine Unterstützung in spezifischer Weise – im Sinne eines *clear case*, in dem der Rahmen klar abgesteckt ist – funktioniert, zeichnet sich der Vorgang der Begleitung eher durch diffuse Eigenschaften aus. Die Involviertheit ist im Rahmen der Begleitung eine andere. Es handelt sich dabei vielmehr um ein an der Seite sein ohne die Möglichkeit zu haben, aktiv auf das Geschehen einzuwirken⁶. Das Geschehen zeichnet sich dann genau dadurch aus, dass es nicht klar abgrenzbar ist. Durch diese ganzheitliche Bezogenheit ist die in der Begleitung enthaltene diffuse Sozialbeziehung gekennzeichnet. Gerade pädagogische Tätigkeiten sind oftmals mit dem Begleitungsbegriff verknüpft (‘Schulbegleitung’, ‘Lernbegleitung’), in dem die Tätigkeiten auch von Emotionalität und der Adressierung ganzer Personen gekennzeichnet ist. Bei emotionslosen Tätigkeiten greift dann im Unterschied dazu der Unterstützungsbegriff⁷. In der Begleitung kann die emotionale Ebene also

6 Das wird bspw. am Kontext der ‘Sterbebegleitung’ deutlich. Ein aktiver Eingriff in den Prozess des Sterbens ist in diesem Rahmen gar nicht vorgesehen, das wäre wiederum anders im Zusammenhang einer palliativen Behandlung, in der auf den Sterbeprozess durch entsprechende medizinische Behandlung unterstützend eingewirkt wird.

7 Bei einer benötigten Hilfe eines Heimwerker:innen-Projektes könnte bspw. nur von Unterstützung, nicht jedoch von Begleitung die Rede sein, ähnlich verhält es sich z. B. auch bei Tätigkeiten im Haushalt.

nicht ausgeschlossen werden, vielmehr ist sie genau auf dieser Ebene angesiedelt. Vor diesem Hintergrund ist der Zusammenschluss aus *Unterricht* und *Begleitung* zu *unterrichtsbegleitend* besonders bemerkenswert. Da es sich bei Unterricht nicht um eine Person sondern um ein universalistisches Geschehen handelt, insofern auch keine Sozialbeziehung dazu aufgebaut werden kann, kann dieser auch nicht begleitet werden. Es wird deutlich, dass somit der Unterricht selbst, als im Kern universalistisches Geschehen, als etwas Begleitungsbedürftiges aufgeladen wird. Durch den Anspruch des Passiven an der Seite Seins, ist auch nicht ein Anspruch an Transformation, im Sinne eines Bildungsideals, erhoben. Vielmehr geht es eben gerade um eine emotionale Stütze. Der Unterricht wird zu etwas Krisenhaftem gemacht, für deren Bearbeitung nun in diffuser Weise sozialpädagogischen Fachkräften die Zuständigkeit zugesprochen wird. Der Unterricht wird somit zum Hilfefall für das sozialpädagogische Fachgebiet.

Im Kontext von Fragen nach Hierarchie, Macht und Beheimatung in Schulen scheint dies besonders bemerkenswert. Es muss die Frage gestellt werden, inwiefern sich der durch den Erlass anklingende Regelungsbedarf durch eine solche Figur tatsächlich bearbeiten lässt oder ob dieser dadurch nicht gegenteilig verschärft wird. Auch wenn das Anliegen des Dokuments – nicht zuletzt durch die Überladenheit der Figur – Geklärltheit suggerieren soll, wird doch deutlich, dass sich gerade in der Anordnung dieser Zuständigkeit der Krisenbearbeitung des Unterrichts mehr Fraglichkeiten und Konfliktpotenzial ergeben, als dass etwas geklärt werden könnte. Die Suggestion der Geklärltheit wird dann noch weiter ausgekleidet, indem diesem neu geschaffenen Feld unmittelbar die Bezeichnung UBUS zu Teil wird. Einerseits kommt darin eine Projektorientierung zum Ausdruck⁸ andererseits fungiert UBUS somit als eine Art Symptombekämpfung. Der gedankenexperimentelle Sprechakt „ich bin eine UBUS-Kraft“ macht auf sprachlicher Ebene klar, dass alles geregelt sei. Es scheint jedoch so, als bildet diese Regelung eine Sollbruchstelle. Mit Blick auf die Rekonstruktion der *unterrichtsbegleitenden Unterstützung* ist es nicht vorstellbar, dass die gegebene Berufsbezeichnung „UBUS“ zu mehr Klarheit auf Handlungsebene führen kann. Vielmehr ist zu vermuten, dass sich das Beheimatungsproblem⁹ und eine daraus folgende Legitimationsproblematik an Schulen für diese Berufsgruppe im Besonderen zuspitzt. Indem also auf institutioneller Ebene diese Zuständigkeitsproblematik bereits in Spannung zu einem Anspruch an Geklärltheit verhandelt wird, verdeutlicht sich, dass die Strukturproblematik ebenenübergreifend bearbeitet wird.

8 Auch aus dem universitären Projektkontext ist diese Form der Projektbezeichnung bekannt.

9 Kunze und Silkenbeumer (2018) weisen darauf hin, dass sich das eigentliche Problem des im Kontext von berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit Aushandlungsbedarfs aus einer nicht definierbaren Zuständigkeit heraus entstehen und somit „Ausdruck einer prekären institutionellen Situiertheit der pädagogischen berufe als solcher“ (S. 134) seien.

5. Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Rekonstruktion wurde deutlich, dass auch auf Ebene der Bildungsadministration ein Bearbeitungs- und Aushandlungsversuch des Spannungsfeldes von Anspruchshaltung und Strukturproblem, welches im Kontext multiprofessioneller Kooperation in Schule virulent wird, auf eigentümliche Weise stattfindet. Indem dabei Form und Inhalt nicht klar voneinander abgrenzbar sind, wird umso deutlicher, dass in der symbolischen Aushandlung des Anspruchs an Geklärtheit ebenso imaginäre Anteile abgebildet sind.

Wenn wir also einerseits davon ausgehen können, dass sich durch die stark normativen Konzepte, die mit Reformansinnen einhergehen, in der theoretischen Systematik der Schulkultur auf der Sinnebene des *Imaginären* angesiedelt sind, zeigt sich dies nicht nur auf Ebene der Einzelschule, sondern in eigenlogischer Verfasstheit ebenso auf Ebene der Bildungsadministration. Dass sich also ein Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung in einem symbolischen Ordnungsgefüge auf den verschiedenen institutionellen Ebenen in ähnlicher Weise zeigt, lässt darauf schließen, dass ebenenspezifischen Akteur:innen letztlich in ähnlicher Weise an Handlungsproblematiken laborieren und die Form der Bearbeitung je eigenlogisch verfasst ist.

Indem also der Blick auf das Spannungsgefüge solcher Bearbeitungsversuche und einer Rekonstruktion des entsprechenden Möglichkeitsraums der Krisenbearbeitung gelegt wird, liegt darin das Potenzial, sowohl ebenenspezifische als auch ebenenübergreifende Strukturproblematiken nachvollziehen zu können. Neben dem Aufschluss der Rekonstruktion hinsichtlich der Wechselbeziehungen verschiedener symbolischer Ordnungsgefüge im Kontext eines spannungsvollen Bearbeitungsversuchs einer kriseninduzierten Kooperationsaufforderung, bleibt weiterführend danach zu fragen, inwiefern Fallrekonstruktionen zu Fragen nach Kooperation in Protokollen unterschiedlicher Ebenen schulischer Wirklichkeit konsistent miteinander relationiert werden können. Dies ist schließlich auch eine methodologische Frage, die es weiterhin zu bearbeiten gilt, um das Potenzial, welches in der hier angestoßenen multiperspektivischen Betrachtung liegt, für künftige empirische Untersuchungen fruchtbar zu machen. In einer solchen Relationierung kann schließlich auch die räumliche Verfasstheit des schulischen Mehrebenensystems in seinen Bezugnahmelogiken herausgearbeitet werden. Im Rahmen dieses Beitrags konnte eine solche räumliche Struktur schließlich nur angerissen werden, indem die Bearbeitungsstruktur der Zuständigkeitsfrage auf institutioneller Ebene rekonstruiert wurde. Dabei zeigte sich, dass der Möglichkeitsraum der Bearbeitung in einem Spannungsfeld von programmatischem Anspruch und Strukturproblematik aufgespannt ist und diese Spannung schließlich symbolisch ausgehandelt wird, indem zwischen dem Anspruch an Geklärtheit und eindeutiger Regelung auf der einen Seite und dem Strukturproblem der Zuständigkeitsunklarheit auf der anderen Seite changiert wird. Dieser Aushandlungsbedarf gibt letztlich auch einen Hinweis darauf, dass eine linear gedachte Determination sich zumindest als problematisch erweisen könnte, wenn letztlich bereits auf Ebene der Bildungsadministration Aushandlungsbedarf besteht. Schließlich ist also eine solche re-

ziproke Betrachtung auch vor dem Hintergrund schultheoretischer Fragestellungen, die das Verhältnis von Schule und Gesellschaft in den Blick nehmen, von Interesse.

Hinsichtlich des hier aufgezeigten Möglichkeitsraums zur Krisenbearbeitung multiprofessioneller Kooperation zeigt sich also in besonderem Maße die Strukturproblematik der Zuständigkeitsfrage. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass eine Anerkennung dieser Strukturproblematik auch zu einer Anerkennung der pragmatischen Bearbeitung der handelnden Akteur:innen führen kann. Dass in bildungspolitischer Programmatik idealistische Vorstellungen enthalten sind und diese auch ihren Anteil in dem Möglichkeitsraum der Bearbeitung haben, wird in Betrachtung bildungspolitischer Rhetorik deutlich. Aus wissenschaftlich-rekonstruktiver Perspektive zeigt sich allerdings in Betrachtung dieses Möglichkeitsraums, dass dieser darin enthaltende Idealismus nicht nur als ein eröffnender Raum zu betrachten ist, sondern dass darin ebenso Begrenzungen eingelassen sind. Diese liegen eben genau in der Diskrepanz von Sein und Sollensein und stellen jene Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen dar, die Dietrich als „bruchstückhafte Adaptionen von Reformen vor dem Hintergrund der jeweiligen Schulkultur“ (Dietrich, 2019, S. 62) versteht. Dass diese Reformen selbst bereits in ihren Sollensvorstellungen uneindeutig sein können, zeigte sich auch in der Rekonstruktion des bildungsadministrativen Sprechaktes in diesem Beitrag. So ist schließlich, vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Betrachtung des schulischen Mehrebenensystems, – am Beispiel des Reformansinnens der *Multiprofessionellen Kooperation* – festzuhalten, dass die auf Schule einwirkenden Außenimperative selbst in sich bereits von Widersprüchlichkeiten geprägt sind und Aushandlungspotenzial beinhalten. Die Form einer solchen Bearbeitung schließt sich letztlich in einem Möglichkeitsraum der spannungsvollen Trias der symbolischen Sinnordnung von Realem, Imaginärem und Symbolischem auf.

Literatur

- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Beltz Juventa.
- Dietrich, F. (2019). Governanceforschung und Schulkulturforschung. Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 51–69). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4
- Dietrich, F. (2021). Die symbolische Ordnung des „Realen“. Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 17–36). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_2
- Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L.

- Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum – Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–26). Waxmann.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–61. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0004-9>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 115–149). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–500). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20
- HKM – Hessisches Kultusministerium (2018). *Erlass zur Umsetzung der unterrichts begleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an Grundschulen in Hessen*.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven: Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–62). Waxmann.
- Hummrich, M. (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.) *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–94). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4
- Kramer, R.-T. (2016). Der Ansatz „Schulkultur“. Theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 58 (S. 33–49). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_3
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Klinkhardt.
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der Berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Klinkhardt.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Auflage, S. 1441–1454). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Erlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“*.
- Overmann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Dohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267–336). Suhrkamp.
- Overmann, U. (1995). Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche* (S. 27–101). Campus.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In Dieter Geulen und Hermann Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär* (S. 155–181). Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Oevermann, U. (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In S. Bartmann, A. Fehlhaber, S. Kirsch & W. Lohfeld (Hrsg.), „*Natürlich stört das Leben ständig*“ (S. 35–55). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91620-0_3
- Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2
- Rademacher, S., Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 95–115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_5
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–95). Barbara Budrich-Esser. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

Schule im Sozialraum

Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen

Rolf-Torsten Kramer, Tanja Sturm, Fabian Mußél & Franziska Schreier

Abstract: Der Beitrag gibt einen Einblick in die Möglichkeiten, Schule und schulische bzw. pädagogische Praxen im Sozialraum mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Praxistheorie begrifflich zu fassen. Beide Ansätze werden zunächst vorgestellt. Anschließend werden ihre Gemeinsamkeiten sowie Anknüpfungspunkte in Bezug auf die Konzeptualisierung von Schule im Sozialraum dargelegt. Die theoretischen Überlegungen werden darauf folgend entlang von Passagen aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, die an Grundschulen tätig sind, angewandt. Eine Schule ist in einem städtischen, die andere in einem ländlichen Sozialraum angesiedelt. Der Vergleich zeigt, dass sie sich unterschiedlich mit dem Sozialraum – der wesentlich entlang der Schüler:innenschaft beschrieben wird – auseinandersetzen bzw. dieser in ihrer pädagogischen Praxis verschieden relevant wird. Perspektivisch sind weitere Rekonstruktionen vorzunehmen, um die Möglichkeiten und Grenzen der Verknüpfung der beiden Zugänge für die inhaltliche Fassung von Schule im Sozialraum konkreter fassen zu können.

Schlagerworte: Schule, Sozialraum, pädagogische Praxen, Praxeologische Wissenssoziologie, Praxistheorie, Dokumentarische Methode

Der Beitrag widmet sich den metatheoretischen Möglichkeiten der Konzeptualisierungen pädagogischer Milieus in Schulen, deren Genese auch ein Produkt der Bedingungen des Sozialraums, der Bildungslandschaft und des gesellschaftlich-institutionellen Rahmens sind. Die neueren Arbeiten zur Praxeologischen Wissenssoziologie, v. a. zur Professionalisierung¹ in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. z. B.

1 Die Verwendung der Begriffe professionell und professionalisiert erfolgt im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht in einem wertenden Sinne (vgl. Bohnsack 2020), die wie im Fall des strukturtheoretischen Professionsansatzes eine Professionalisierungsbedürftigkeit von einer erreichten Professionalisiertheit unterscheidet (vgl. dazu Oevermann, 2002). Es handelt sich entsprechend nicht um einen wertenden Begriff der pädagogischen Praxen. Diese begrifflich-theoretischen Unterschiede sollen hier aber nicht zum Gegenstand des Beitrages werden (vgl. dazu Wittek & Martens, 2022; Kramer & Fabel-Lamla, 2023).

Bohnsack, 2020; Bohnsack et al., 2022), eröffnen die Möglichkeit, professionalisierte Milieus, die von den Akteur:innen in Organisationen in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Fremdrahmungen hervorgebracht werden, zu rekonstruieren. Fremdrahmungen umfassen gesellschaftlich-institutionelle Normen und Erwartungen, die sich in Schulgesetzen und in diese ergänzenden Bildungsplänen und Verordnungen finden (vgl. Amling, 2021; Sturm, 2023), gleichwie die implizite und explizite Auseinandersetzung mit den konkreten, außer- und innerschulisch generierten Schüler:innenmilieus. Während die metatheoretischen Kategorien und die mit ihnen verbundenen methodologisch-methodischen Zugangsweisen die Möglichkeit zur Rekonstruktion der Bearbeitung der institutionell-gesellschaftlichen Fremdrahmungen sowie mit der Schüler:innenschaft eröffnen (vgl. Bonnet & Hericks, 2020; Sturm, 2022), gibt es bisher keine vergleichbaren Überlegungen zur Bearbeitung der Relation gegenüber anderen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der jeweiligen Bildungs- und Betreuungslandschaft sowie des konkreten Sozialraums, in den professionalisierte bzw. schulisch-unterrichtliche Praxen eingebettet sind. Folgt man den Arbeiten Pierre Bourdieus, sind diese Relationen jedoch zentral für die Genese von Praxen, die ihrerseits Ausdruck von – einander bedingenden – Positionen und deren Verhältnis zueinander im gesellschaftlichen Raum und seinen verschiedenen Teilräumen bzw. Feldern sind (vgl. Bourdieu, 1998a, S. 48 ff.). Das Konzept des Sozialraums versteht diesen nicht nur in seiner Relation zu anderen Sozialräumen, sondern umfasst v. a. die je spezifische Ausrichtung eines Teilraumes, dessen Kapitalausstattung, seine symbolische Bedeutung im gesamtgesellschaftlichen Gefüge bzw. im *sozialen Raum* sowie den Kampf um definierende Positionen der Akteur:innen. Vor dem Hintergrund des metatheoretischen Rahmenkonzepts der Praxeologischen Wissenssoziologie schließen sich entlang dieser Überlegungen zur Kontextualisierung von Bildungs- und Erziehungsorganisationen und der in ihnen generierten Praxen u. a. die Fragen an, wie die bisherigen Ausführungen und Arbeiten von Ralf Bohnsack um diesen Aspekt erweitert und metatheoretisch fundiert werden können. Inwiefern eine solche Erweiterung zu einer Differenzierung des Ansatzes beitragen kann, soll in diesem Beitrag am Beispiel von Schule diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund hat der Beitrag zum Ziel, der Frage nachzugehen, inwiefern die skizzierten theoretischen und auch methodologisch-methodischen praxeologisch-wissenssoziologischen Ausführungen zur Genese professionalisierter Milieus in pädagogischen Organisationen mit den Ausarbeitungen zum Sozialraum, der, den praxistheoretischen Arbeiten Pierre Bourdieus folgend, einen *sozialen Raum* bzw. *ein Feld der Macht* darstellt, in dem die Organisationen sowie ihre Akteur:innen unterschiedliche Positionen einnehmen, erweitert oder ergänzt werden können. Um diesem Anliegen nachzugehen, werden wir die Kernannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und ihre Perspektive auf Professionalisierung in pädagogischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie die Desiderate der Konkretisierung der Fremdrahmungen bezogen auf den Sozialraum darlegen (1). Daran anschließend werden die Arbeiten zu sozialen Feldern und Macht von Pierre Bourdieu sowie die an diese anschließenden strukturtheoretischen Ausführungen zur Schulkultur dargelegt

und auf das Verständnis der Bildungs- und Betreuungslandschaft theoretisch und methodologisch-methodisch übertragen (2). In einer kurzen Zwischenbilanz diskutieren wir die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zwei theoretischen Ansätze und ihre möglichen Verknüpfungen und empirische Erweiterungen für das Anliegen des Beitrags (3). Die theoretischen Überlegungen werden wir anschließend an empirischen Beispielen anwenden (4). Abschließend diskutieren wir, inwiefern die Überlegungen eine Möglichkeit darstellen, Schulen und die in ihnen generierten pädagogischen Praxen als Praxen in konkreten Sozialräumen zu verstehen (5).

1. Professionalisierte Praxen und ihre Rekonstruktion in der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt eine Grundlagen- oder Metatheorie dar, mit deren Kategorien der Sinn von Handlungspraxen sozialer Akteur:innen in spezifischen sozialen und materialen Verhältnissen (vergleichend) rekonstruiert werden kann. Mittels Kontrastierung unterschiedlich sozial-materiell situierter Praxen eröffnen die Rekonstruktionen Erklärungen für die Soziogenese, also die Hervorbringung von handlungsleitenden Orientierungen in spezifischen Zusammenhängen. Die Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie gehen auf die Arbeiten zur Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1964, 1980) zurück. Vor dem Hintergrund seiner Kritik am Rationalismus entwickelt er die analytische Unterscheidung von zwei Wissensformen, dem *kommunikativen* und dem *konjunktiven Wissen*. Seine Ausführungen beziehen sich dabei v. a. auf gesellschaftliche Milieus, also auf geteilte Handlungspraxen, die sich u. a. entlang von Generation und Geschlecht differieren. In den letzten Jahren sind diese Kategorien für die Genese von Milieus in Organisationen erweitert und zugleich differenziert worden (vgl. z. B. Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2017, 2020; Nohl, 2007). In diesem Beitrag wird an die jüngsten Arbeiten von Ralf Bohnsack angeknüpft, der u. a. die namensgebende erweiternde Ergänzung *praxeologisch*, unter Bezugnahme auf die Arbeiten Pierre Bourdieus (2009), vorgenommen hat; mit der die habituelle bzw. handlungspraktische Hervorbringung des konjunktiven Wissens betont wird. Weitere metatheoretische Fundierungen, v. a. mit Blick auf Praxen in Organisationen, hat Ralf Bohnsack entlang der ethnomethodologischen Arbeiten von Harold Garfinkel (1967), den Interaktionsanalysen von Erving Goffman (1973) und der Systemtheorie von Niklas Luhmann (2012) eröffnet.

Ralf Bohnsack (2017) hat Karl Mannheims Leitdifferenz von *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* zur Unterscheidung von *propositionaler* und *performativer* Logik weiterentwickelt und vor diesem Hintergrund die Spezifika professionalisierter Praxen, die in (pädagogischen) Organisationen hervorgebracht werden, differenziert. Kommunikatives Wissen bzw. Wissen, das einer „propositionalen Logik“ (ebd., 2017, S. 63) folgt, wird auch als Common-Sense-Wissen verstanden. Es zeichnet sich durch einen zweckrationalen Charakter aus und stellt Wissen und Austausch über die

Praxis dar. In Organisationen findet es sich auch in kodifizierter Form als Normen bzw. Regeln sowie Rollen- und Identitätserwartungen (vgl. ebd.) wieder. Das konjunktive Wissen bzw. Wissen, das einer „performativen Logik“ (ebd., S. 63) folgt, wird als habitualisiertes bzw. „atheoretisches“ (Mannheim, 1980, S. 211 ff.) verstanden. Es fungiert in der Handlungspraxis implizit und stellt zugleich orientierendes Wissen dar, das in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd.), erworben und als „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack, 2017, S. 103, Herv. im Orig.) bezeichnet wird. Beide Logiken, die proponierte resp. die der Norm und die performative resp. die des Habitus, stehen in einem „Spannungsverhältnis“ (ebd., S. 103) zueinander. Die „notorische Diskrepanz“ (ebd.) zwischen ihnen wird in der Alltagspraxis von den Akteur:innen explizit, v. a. aber implizit oder habituell, reflektiert und entsprechend handlungspraktisch bearbeitet. Erfolgt die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses in habitualisierter Form, beschreibt Ralf Bohnsack (ebd., S. 103, Herv. im Orig.) dies als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“.

Professionalisierte Praxen werden – dies gilt für Praxen insgesamt – als *konjunktive Erfahrungsräume* (vgl. Mannheim, 1980, S. 217 ff.) oder als *Milieus* bezeichnet. Voraussetzung hierfür ist, wie auch in außerorganisatorischen Zusammenhängen, dass sich die Praxen durch geteilte Orientierungen der beteiligten Akteur:innen auszeichnen. Die Spezifika von Praxen, die in Organisationen, wie der Schule, hervorgebracht werden, liegen u. a. darin, dass die Akteur:innen gefordert sind, sich in ihrer Praxis mit den gesellschaftlich-institutionellen Normen und Erwartungen auseinanderzusetzen bzw. diese zu bearbeiten. Sie liegen in kodifizierter Form vor und umfassen Regeln, Rollen- und Identitätserwartungen. Diese Normen und Programmatiken stellen „Fremdrahmungen“ dar, die „als organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack, 2017, S. 135) fungieren. Vor allem die professionalisierten Akteur:innen sind entsprechend gefordert, *Entscheidungen* und damit auch Praxen zu entwickeln, die die jeweiligen Programmatiken und Ziele der Organisation berücksichtigen. Schulen, die Ralf Bohnsack (2017, S. 136 f.) mit Verweis auf Niklas Luhmann (1978, S. 248) als „people-processing-organizations“ bezeichnet, sind gesellschaftlich-institutionell so konzipiert, dass *Entscheidungen* mit der Biografie- und Identitätskonstruktion der Klientel, also der Schüler:innen, einhergehen. Entsprechende Fremdrahmungen liegen wesentlich in Form „formale[r] Regeln [..., die] zu großen Teilen [...] in Schulgesetzen und damit verbundenen administrativen Vorgaben“ (Amling, 2021, S. 148, Anm. d. V.) enthalten sind, vor. Die schulischen Akteur:innen sind gefordert, diese in ihren Praxen explizit und implizit zu bearbeiten. Den Grundannahmen der Metatheorie folgend, geschieht diese Bearbeitung der Erwartungen und Normen weitgehend in Form impliziter Reflexionen, also habituell. Weitere explizite Normen und Erwartungen, die an die professionellen Akteur:innen gestellt werden, finden sich in der Programmatik einzelner Schulen.

Eine weitere Facette professionalisierter sowie schulisch-unterrichtlicher Milieus stellt die Klientel bzw. stellen die Schüler:innen dar. Ihre habituellen Erfahrungen und milieuspezifischen Praxen bringen sie in die schulischen und unterrichtlichen Interaktionen mit den professionellen Akteur:innen ebenso ein, wie letztgenannte ihre.

Milieus, die in Organisationen, wie der Schule generiert werden, zeichnen sich durch eine doppelte Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume der beteiligten Akteur:innen aus: So bringen die Lehrpersonen, aber auch die Schüler:innen ihre milieuspezifischen Erfahrungen, die sie außerhalb der Organisation generiert haben und jene, die sie in der Organisation selbst hervorgebracht haben, in die interaktiven Zusammenhänge ein. Die explizite, wie auch die implizite Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den außerschulischen, milieuspezifischen Erfahrungen ist Ausdruck ihres professionalisierten Milieus (vgl. Bohnsack, 2017, S. 128 ff.).

2. Schulische Praxen in Relation zu gesellschaftlicher Macht, symbolischer Auseinandersetzungen und Ungleichheit

Pierre Bourdieus Arbeiten zum sozialen Raum, zu Feldern und zu Mechanismen der Macht thematisieren v. a. Relationen von Positionen, die sich durch je spezifische Verflechtungen und Beziehungen von Akteur:innen, Gruppierungen, Einrichtungen und Teilräumen zueinander auszeichnen. Er benennt dies auf einer abstrakten, übergreifenden Ebene auch als sozialen Raum (vgl. Bourdieu, 1987, 1992, 1995, 1998b). Die Relationsverhältnisse stehen dabei in einem je spezifischen Grad von Nähe oder Distanz, der i. d. R. auch durch einen hierarchischen Bezug (oben vs. unten) gekennzeichnet ist (vgl. dazu Kramer, 2011, 2017). Das bedeutet, dass eine Position in Relation zu allen anderen Positionen hervorgebracht wird, fortbesteht und analytisch nur in dieser Relationierung bestimmbar ist. Zugleich ist nach den Annahmen von Pierre Bourdieu das Relationsgefüge nicht als statisch zu verstehen, sondern als eine unausgesetzt wirksame Dynamik, innerhalb derer es in Form von symbolischen Kämpfen jeweils um den Erhalt oder die Verbesserung einer Position geht (vgl. Kramer, 2021). Mit der konzeptionellen Bestimmung des Feldbegriffes wird zudem deutlich, dass die Herstellungsarbeit, die permanente Arbeit an der Reproduktion und/oder an der Transformation der sozialen Verhältnisse, nicht nur im Großen in der Gesellschaft stattfindet, sondern sich auch als Struktur und Dynamik in die Teil- und Mikroräume des Sozialen eingeschrieben hat (vgl. Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 124 ff.). So finden sich Auseinandersetzungen und Kämpfe etwa auch im Feld der institutionalisierten Bildung und Betreuung, durch die Positionierungen hergestellt werden, die wiederum nicht abgekoppelt zu den Positionen des sozialen Raumes als Ganzem sind (vgl. Kramer, 2021).

Das Bildungs- und Betreuungswesen ist nach Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron als Teil des sozialen Raumes zu verstehen und als solcher von den übergreifenden Teilungs- und Differenzierungsprinzipien durchdrungen bzw. an ihnen beteiligt (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, 1973; Bourdieu, 1987). Als solche Teilungs- und Differenzierungsprinzipien lassen sich die historisch hervorgebrachten schichtspezifischen Hierarchisierungen der Gesellschaft verstehen, die sich z. B. in den differenzierten Schulformen und deren Hierarchisierung zueinander ausdrücken. Dies zeigt sich u. a. in der Relation des Schul- und Bildungswesens (v. a. der Gymnasien) zu

den herrschenden und gesellschaftlich privilegierten Klassen. Die Sicherung ihrer Interessen und damit verbundener Privilegien findet ihren Ausdruck u. a. in der Schulstruktur und dem schulgesetzlich geregelten Verfahren des Zugangs zu sogenannten höheren Bildungsgängen (vgl. z. B. Helbig & Nikolai, 2015). Nationale und internationale Vergleichsstudien zeigen wiederholt auf, dass die Korrelation von sozio-ökonomischer familiärer Situation und schulischem Bildungs(miss)erfolg in Deutschlands mehrgliedrigem Schulsystem deutlich höher liegt als in vergleichbaren demokratisch und wirtschaftlich situierten Ländern mit integrativen Schulsystemen (vgl. OECD, 2018; Stanat et al., 2022).

Die Überlegungen von Pierre Bourdieu wurden im Ansatz „Schulkultur“ ausdifferenziert, welcher hieran anschließt. Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer folgend, stellt die Erwartung der *kulturellen Passung* bzw. die Erfüllung der formalen schulisch-unterrichtlichen Lehr-Lern-Erwartungen eine Form der Bearbeitung unterschiedlicher Ausgangslagen der Schüler:innen für ihre weitere schulische Bildungslaufbahn dar (vgl. Kramer & Helsper, 2010; Helsper et al., 2014). Im Zentrum des Ansatzes „Schulkultur“, der eine auf Schule und Unterricht bezogene strukturtheoretische Differenzierung von Pierre Bourdieus Arbeiten zu Feld und Habitus im sozialen Raum darstellt, findet sich diese Beschreibung vergleichbar. Die einzelne Schule wird als Einrichtung konzipiert, die sich durch eine eigene symbolische Ordnung auszeichnet, die generiert wird

„durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung“ (Helsper, 2008, S. 66).

Die unterschiedlichen Akteur:innen – v. a. Lehrpersonen und Schüler:innen – begegnen sich in Schule in einem spezifischen historisch hervorgebrachten Relationsgefüge, das auch Rollen und soziale Identitätserwartungen umfasst. Das alltägliche Handeln wird dabei, vergleichbar zu den Ausführungen zur Praxeologischen Wissenssoziologie, nicht als beliebig, rein intentional oder rational gedacht, sondern es generiert sich entlang der inkorporierten Habitus und/oder deren Auseinandersetzung mit den Normen, Rollen- und Identitätserwartungen der Akteur:innen. Wie in diesen Auseinandersetzungen, die von Pierre Bourdieu herausgearbeiteten nicht stillstellbaren symbolischen Kämpfe, Erwartungen und Spannungen bearbeitet werden, stellt dann v. a. eine empirische Frage dar.

Die Einzelschule wird im Schulkulturansatz selbst als spezifisches Kräftefeld verstanden, in dem deren symbolische Ordnung als i. d. R. nicht homologe und monolithische Kultur gedacht wird, sondern als spezifische Einheit pluraler Verständnisse, Praktiken, Idealkonstruktionen und Artefakte. Schule kann so als Zusammenspiel diverser (pädagogischer) Praxen verstanden werden.

Die praxistheoretischen Arbeiten Pierre Bourdieus sowie deren Spezifizierung für Schulen im Schulkulturansatz eröffnen eine Perspektive auf schulisch-unter-

richtliche Praxen, die die Position der jeweiligen Schule im Sozialraum und in der Bildungslandschaft einbezieht. Die Konkretisierung des sozialen Raums als Kontext von Schulen und weiteren pädagogischen Einrichtungen, die nicht nur kooperieren, sondern auch in umkämpften Relationen und somit in Konkurrenz zueinander stehen können und jeweils konkret positioniert sind, geht mit der Möglichkeit einher, diese Positionierung und die Relationen im Rahmen von Datenerhebung und -auswertung einzubeziehen und zu reflektieren. Im Rahmen der Erhebung lässt sich dies einerseits durch Fragen nach der Perspektive auf die Schüler:innen und ihren (habituellen) Milieus in der Bearbeitung schulisch-unterrichtlicher Erwartungen und der Vermittlungsprozesse der Lehrpersonen sehen sowie in der Auseinandersetzung mit den Schnittstellen der schulischen Arbeit mit weiteren Bildungs- und Erziehungseinrichtungen andererseits thematisieren.

3. Zwischenbilanzierung: Verbindung der Ansätze für pädagogische Einrichtungen in Sozialräumen

Obwohl uns klar ist, dass die Verknüpfung der beiden, nur sehr knapp dargestellten Verständnisse und Zugänge zu schulischen Praxen – der Praxeologischen Wissenssoziologie und des Schulkulturansatzes – hier zunächst mit Fragen versehen ist und einen ersten Versuch darstellt, erheben wir nicht den Anspruch einer differenzierten metatheoretischen und methodologischen Verbindung oder Integration. Nichtsdestotrotz wollen wir eine kurze Zwischenbilanz von Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Verbindung vornehmen und Gemeinsamkeiten sowie Differenzen markieren. Darüber hinausführende Überlegungen wären an anderer Stelle weiterzuführen.

Beide Ansätze zeichnen sich durch einen Bruch mit Annahmen einer rational-intentionalen Handlungssteuerung aus und stellen für Praxis und deren konkrete Hervorbringung die Bedeutung impliziter, atheoretischer Wissensbestände heraus. Diesen kommt damit als Orientierungsrahmen oder als Habitus metatheoretisch und methodologisch der Charakter eines *modus operandi* zu. Hier zeigt sich eine stabile Verknüpfung in der geteilten Annahme, dass implizites, konjunktives Wissen auf der performativen Ebene der Praxis zu unterscheiden ist von einer kommunikativen Wissensebene und dass dieses implizite Wissen praxisgenerierend ist. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass dieses Wissen in geteilten Erfahrungsräumen der Auseinandersetzung mit Erwartungen und Anforderungen generiert wird. Dabei ist das implizite Wissen als performative Logik (als *modus operandi*) nicht direkt, sondern nur über seine Ausdrucksformen resp. seine Performanz als Dokumente oder Spuren seiner Wirksamkeit (als *opus operatum*) empirisch rekonstruierbar (vgl. Bohnsack, 2013, S. 186). Es gibt aber auch eine Reihe von Unterschieden, die sich nicht nur auf Begrifflichkeiten, sondern auch auf die Gesamtarchitektur der beiden Perspektivierungen beziehen. So spielen in der Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie, wie ausgeführt, neben den impliziten, atheoretischen Wissensbeständen die Normen, Rollenerwartungen, Identitätszumutungen und Common Sense-Theo-

rien als Orientierungsschemata eine zentrale Rolle. Diese werden in einer notorischen Diskrepanz zur habituellen Handlungspraxis entworfen und müssen zugleich (habituell) bearbeitet werden. In einer Grundlegung für empirische Arbeiten lassen sich damit sehr gut habituelle Orientierungen in ihrem Bezug auf und in der Bearbeitung von diskrepanz erlebte(n) Normen und Rollen- bzw. Identitätszumutungen herausarbeiten und übergreifend als habitualisierte kollektive Praxen bzw. Milieus bestimmen. Es kommt als Vorzug der Praxeologischen Wissenssoziologie hinzu, dass in dieser mit der Dokumentarischen Methode überhaupt auch ein elaboriertes methodisch-methodologisches Programm für empirische Arbeiten vorliegt und vielfach erprobt ist (vgl. dazu zuletzt Bohnsack, 2020; Bohnsack et al., 2022). Der Fokus liegt dabei auf kollektiven, konjunktiven Praxen und auf Übereinstimmungen, z. B. in pädagogischen Einrichtungen als professionalisierte Milieus. Die Rekonstruktion der Bedeutung von Sozialräumen in der Genese von Praxen erfolgt mit der Dokumentarischen Methode wesentlich über die Samplebildung mit ihrem Leitprinzip des „*Kontrast[s] in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack, 2021, S. 147, Herv. im Orig.). Mit einem Fokus auf den Sozialraum und die damit antizipierte differente Heterogenität/Homogenität von Schüler:innenmilieus einerseits und einer Diskrepanz gegenüber dem Lehrer:innenmilieu andererseits, wäre das Sample zu erstellen.

Mit der Perspektive der Praxistheorie von Pierre Bourdieu lassen sich ebenso habituelle Orientierungen als inkorporierte und kollektive Schemata bestimmen und diese als historisch akkumulierte Praxen verstehen. Ähnlich zu den Orientierungsschemata bei Ralf Bohnsack verweist Pierre Bourdieu in seiner Praxistheorie auf die doppelte Akkumulation der Kulturgeschichte und das Zusammenspiel von institutionalisierten und inkorporierten Strukturen (vgl. Bourdieu, 1993). Daran anschließend lassen sich für pädagogische Einrichtungen, wie etwa der Schule, unterschiedliche Passungsvarianten zwischen habituellen Dispositionen und institutionellen Anforderungslogiken empirisch rekonstruieren (vgl. dazu Helsper et al., 2014; Kramer & Pallesen, 2019). Außerdem kann der Fokus neben konjunktiven Übereinstimmungen und kollektiven Praxen bzw. Milieus stärker auf die Differenz von Positionen und Orientierungen innerhalb von Einrichtungen und auch zwischen Einrichtungen gelegt werden und darüber die Dynamik und der Zwischenstand in den symbolischen Kämpfen empirisch (z. B. als Momente der Diskursorganisation im Modus der Opposition, der Hegemonie und Unterwerfung oder der rituellen Konklusion) in den Blick kommen.

Für die Rekonstruktion von schulischen Praxen in Sozialräumen, eröffnet die Betrachtung mithilfe der zwei dargelegten Zugänge Fragen an die Gegenstandskonzeption und deren Rekonstruktion. Die dargelegten Überlegungen zur Verbindung praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Konzeptualisierungen von professionalisierten Praxen, zeigen Möglichkeiten aber auch Grenzen auf. Für das hier verfolgte Anliegen geht es zunächst um die Frage, ob und inwiefern sich in dem

Datenmaterial des Teilprojekts „Normen und Praxen“² Distinktionen, die als Ausdruck von Konkurrenz und zugleich als Positionierungen im Feld bzw. im sozialen Raum verstanden werden können, erkennen lassen und deutlich werden. Wir wollen deshalb nachfolgend entlang von Auszügen aus unserem Material und ersten Analysen exemplarisch illustrieren, wie eine empirische Studie zu pädagogischen Praxen in einer Perspektivierung der Praxeologischen Wissenssoziologie und angeregt durch die Praxistheorie von Pierre Bourdieu aussehen kann.

4. Empirische Anwendung im Rahmen des Teilprojekts „Normen und Praxen“

In dem Teilprojekt „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrrieren“ werden die Normen und die pädagogischen Praxen hinsichtlich des Verständnisses von Bildungsbarrieren sowie der Perspektiven ihrer Reduzierung und/oder Überwindung für Schüler:innen im Grundschulalter, die Grund- und Förderschulen besuchen, untersucht. Als Kooperationsvorhaben arbeiten im NeOBi-Projekt Wissenschaftler:innen mit Vertreter:innen des Bildungs- und Betreuungssystems gemeinsam an der Analyse und der reflexiven Gestaltung der Bildungs- und Betreuungslandschaften in vier ausgewählten und als peripher markierten Sozialräumen in Sachsen-Anhalt; zwei von ihnen liegen in städtischen Quartieren, zwei in ländlichen Gemeinden. Entsprechend der skizzierten Anschlüsse und der dabei aufkommenden Fragen, die wir noch nicht beantworten können, sondern die wir im Rahmen des Projektes aufgreifen und bearbeiten werden, wollen wir anschließend diese Überlegungen in der Auswertung ausgewählter Daten prüfen.

In dem Teilprojekt werden mit den beruflichen Akteur:innen der pädagogischen Einrichtungen der Bildungslandschaft, also den Grund- und Förderschulen, Horten und sozialpädagogischen Einrichtungen, Gespräche geführt. Konkret sind das narrative Interviews mit den Leiter:innen und Gruppendiskussionen mit den Mitarbeiter:innen der jeweiligen Einrichtungen. Beide Gesprächsformate folgen dem Anspruch, eine weitestgehend selbstläufige und damit auch eigenstrukturierte Darstellung der alltäglichen Praxen zu eröffnen. Erzählungen und Beschreibungen stellen die Grundlage für die dokumentarisch-methodische Rekonstruktion von Orientierungsrahmen dar (vgl. Bohnsack, 2021). Weiter werden die Akteur:innen nach ihren Normen und Erwartungen gefragt, die sie an ihre eigenen Praxen formulieren bzw. für diese haben. Diese standen v. a. im ersten Erhebungszyklus, aus dem die nachfolgenden Daten stammen, im Zentrum.

2 NeOBi wird vom BMBF von 01/2022 bis 12/2026 gefördert (Förderkennzeichen 01 JB2110A) und ist in dieser Laufzeit am „Zentrum für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Die Verbundleitung hat Bettina Hünnersdorf inne. Im Teilprojekt sind Tanja Sturm und Rolf-Torsten Kramer als Projektleitung und Fabian Mußel und Franziska Schreiter als Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen tätig.

Die Relationierung der Perspektiven resp. Orientierungen von Leitungspersonen und (pädagogischen) Mitarbeitenden stellt eine weitere Vergleichsebene des Projekts dar; auch und gerade mit Blick auf die Gestaltung differenter und/oder homogener Perspektivierungen sowie Auseinandersetzungen innerhalb der Organisationen. Die Auswertung folgt den methodologischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode. Dieses mehrschrittige und sequenzielle Verfahren sieht komparative Analysen nicht nur als essentiellen Schritt, sondern beginnt damit auch zu einem frühen Zeitpunkt. Das Projekt eröffnet zahlreiche Komparationen, u. a. entlang unterschiedlichen Personalrollen in Einrichtungen, von Schulen bzw. Einrichtungen innerhalb eines Stadtteiles oder mit denen anderer einbezogener Sozialräume.

Für die Darstellung haben wir zwei Passagen aus Gruppendiskussionen ausgewählt, in denen sich Lehrpersonen an Schulen aus zwei verschiedenen Bildungslandschaften über das austauschen, was ihnen in Bezug auf die Schüler:innen in ihrer Schule wichtig ist.

5. Passage „schönes Gefühl von Gemeinschaft vermitteln“

Die nachfolgende Passage entstammt einer Gruppendiskussion mit Lehrer:innen, die an einer städtischen Grundschule tätig sind. Das Gespräch dauerte insgesamt 64 Minuten und es waren fünf Lehrpersonen und zwei Gruppendiskussionsleitungen beteiligt.

Der Impuls setzt das Thema „was [...] am Herzen liegt“ ein und hebt hervor, dass es um die konkrete Arbeit innerhalb der Einrichtung an einem bestimmten Ort geht. Nach der Nennung des Impulses erfolgt eine kurze Verständigung auf der Metaebene und dann beginnt das Gespräch, das sehr schnell eine Selbstläufigkeit unter den Teilnehmenden erlangt und dennoch nah an der Aufforderung zur Darlegung der eigenen Herzensangelegenheit bleibt.

Frau Wagner³: Also mir liegt am Herzen, dass die Kinder ihre Grundschulzeit als etwas sehr Positives empfinden und au::ch nachhaltig darauf zurückblicken, dass wir den Kinder nicht nur was beigebracht haben, sondern ähm gerade in diesem Umfeld, °wo nicht alle Kinder aufwachsen°, aber ähm merken wir doch hier an der Schule vor allem, dass ähm die Kinder gerne zur Schule gehen; ähm dass die Kinder teilweise sogar lieber in der Schule sind und freiwillig unbedingt im Hort bleiben und es bis zum Maximum ausnutzen, als dass sie zu Hause betreut werden. Ähm, deswegen liegt mir am meisten am Herzen den Kindern hier so eine Art Geborgenheit und ähm auch son ja, so ein sch- schönes Gefühl von Gemeinschaft einfach zu übermitteln;

3 Die Namen der Beteiligten sind pseudonymisiert. Die Transkription der Daten erfolgte nach den Prinzipien von „Talk in Qualitative Social Research“ (Bohnsack 2021, S. 255 f.). Das Symbol ° steht für leise gesprochene Äußerungen und das @ für lachendes Sprechen.

Frau Schröder: Ja, man möchte schon den Kindern Geborgenheit geben, die sie zu Hause manchmal leider nicht haben. Und als ich hier angefangen habe, musste ich mir erst mal ein dickes Fell wachsen lassen, weil ich so ein soziales Elend nicht kannte in der Provinz. ähm es sind (.) ganz liebe Kinder dabei, denen man wirklich helfen möchte, ob das mit dem Butterbrötchen ist oder ob das mit Hausaufgaben helfen ist, ganz egal.

Frau Neubert: Ich kann mich dem eigentlich nur anschließen. Meine Herzenssache ist es auch, den Kindern Geborgenheit zu geben. Ich fange jedes Jahr, wenn ich ne erste Klasse bekomme, so an so Klasse 1b wir sind jetzt eine neue Familie. Wir achten auf einander //mh// wir passen aufeinander auf. Was macht man inner Familie? Wie geht man inner Familie um? Das, was manche Kinder eben halt zu Hause nicht erleben. (Q1-TP3-2022-06-15-GS1-LP-GD-TR)

Frau Wagner proponent das Thema, dass sie sich wünscht, dass die Kinder positiv auf ihre Grundschulzeit zurückblicken und dies als Fundament auf ihren weiteren Lebensweg mitnehmen. Sie beschreibt die Lebenswelt der Schüler:innen dann als eine, in welcher die Kinder aufwachsen, und die Schule, als Kontrast hierzu. Implizit wird ersteres negativ gegenüber dem Schulischen abgegrenzt, woraus eine Relevanz für die pädagogische Arbeit geschlussfolgert wird. Sie unterscheidet zudem, dass nicht alle Kinder „in diesem Umfeld [...] aufwachsen“, aber die, die es tun, die Schule und den Hort gegenüber ihrem zu Hause bevorzugen. Aus dieser Disparität zwischen einer pädagogisch gestalteten Welt der Schule und der sozialen Welt der Familien und Milieus wird ihre pädagogische Sicht generiert, dass Schule Geborgenheit zu vermitteln habe, die die Kinder zu Hause nicht erfahren. Eine Erwartung an das elterliche Zuständigkeitsfeld wird hier substituierend von Schule übernommen und damit zur pädagogischen Aufgabe, fern von eigentlicher Unterrichtspraxis, gemacht. Eine direkte Verknüpfung des positiven Schulerlebens mit der eigenen Tätigkeit als Lehrkraft bleibt aber aus – eine Zuständigkeit wird vielmehr in der Vermittlung „eines schönen Gefühls von Gemeinschaft“ gesehen. Frau Schröder elaboriert den propositionalen Gehalt, indem sie ausführt, dass die Kinder „dies eigentlich zu Hause erfahren“ sollten, was aber vielfach nicht der Fall ist. Mithin validiert sie die Perspektive, dass sie die Familien der Kinder als defizitär, also den Erwartungen nicht entsprechend, betrachtet. Sie differenziert daran anschließend den propositionalen Gehalt und verstärkt die Abgrenzung gegenüber dem genannten elterlich-familiären Milieu, indem sie ihre Herkunft aus der Provinz dagegenhält. Letztgenannte sieht sie nicht vergleichbar durch das „soziale Elend“ gekennzeichnet, das die Kinder in dem Sozialraum der Schule, an der sie tätig ist, erfahren. Die Differenz, die die Lehrpersonen zwischen der schulischen und der außerschulischen bzw. familiären Lebenswelt der Kinder sehen, dokumentiert sich in der Fokussierungsmetapher des „sozialen Elends“, mit der einerseits die Fremdheit und Ablehnung der sozialen Welt der Schüler:innen genauso transportiert wird wie andererseits die substituierende Sorge den Kindern gegenüber. Das Sprechen von dem Wachsen lassen eines „dicken Fells“ lässt zudem eine

starke Affizierung durch die Einrichtung im Sozialraum vermuten. Es dokumentiert sich der homologe Wunsch, für die Kinder einen Gegenentwurf zu ihren familiären Erfahrungen in der Schule zu generieren. Konkrete Handlungen, wie die Ziele der Vermittlung von Geborgenheit und der Hilfe umgesetzt werden können, werden mit dem „Butterbrötchen“ und der Hausaufgabenhilfe zwar explizit genannt, eine schulisch-pädagogische Enaktierung der eigenen Norm bleibt an dieser Stelle aber offen. Frau Neubert elaboriert die Proposition sowie die vorherigen Differenzierungen und Elaborationen ihrer Kolleg:innen im Modus der Exemplifizierung, indem sie der Vermittlung von Geborgenheit zustimmt und dies anhand der Fokussierungsmetapher „der Familie“ vertieft. Mit dem Einführen einer „neuen Familie“ wird diese in Ergänzung oder Opposition zur „eigentlichen“ Familie innerhalb des Schulischen kreiert. Etwas, das die Lehrer:innen dem elterlichen Zuständigkeitsbereich zuschreiben, wird hier erneut innerhalb der schulischen Sphäre aufgerufen. Aus der rhetorischen Frage geht hervor, dass die Lehrkraft eine konkrete Vorstellung davon hat, was eine ‚richtige‘ oder ‚intakte‘ Familie bedeutet, dies aber den Kindern vermittelt werden müsse, da sie es zu Hause nicht erleben.

Die Lehrer:innen teilen die Orientierung, dass das familiäre Umfeld zahlreicher Schüler:innen defizitär gegenüber einer – implizit bleibenden – Norm von Familie ist. Dieses zeichnet sich durch weniger Geborgenheit aus, als sie für ‚normal‘ erachten. In dieser Passage dokumentiert sich zudem die normative Erwartung an die eigene Handlungspraxis, die von den Elternhäusern nicht ausreichend offerierte Geborgenheit und Gemeinschaft zu kompensieren. Dies ist daran orientiert, den Kindern eine ‚normale‘ Kindheit zu ermöglichen. Die Elternhäuser stellen dabei einen negativen Horizont familiärer Sozialisation und des Aufwachsens von Kindern dar, in denen deren Bedürfnisse nicht erwartungskonform bearbeitet werden.

6. Passage „Erziehung steht über der Bildung“

Die zweite Passage basiert auf einem vergleichbaren Gesprächssetting, das im Gegensatz zur ersten Gruppendiskussion in einer Grundschule in einem ländlichen Raum stattfand. Das Gespräch dauerte 56 Minuten und es waren vier Lehrpersonen und zwei Gruppendiskussionsleitende beteiligt. Nachdem der Interviewer den Gesprächsimpuls formuliert hat, entfaltet sich folgender Dialog:

Frau Hofmann: Na am Herzen liegt dass se auf jeden Fall gerne jeden Tag zur Schule kommen dass sie sich wohlfühlen (.) ähm dass sie natürlich auch vom Unterrichtsstoff was mitnehmen nach Hause ja, dass ma ihnen auch was beibringen kann. abe:r ich finds auch immer wirklich wichtig halt das Soziale ja. dass sie sich auch untereinander dass sie da auch was lernen und mitnehmen also wir ham ja auch Kinder die das noch nich so kennen mit Regeln also wo ma auch merken dass zuhause da. weniger Regeln stattfinden ja und das find ich immer wichtig dass man denen das

- auch versucht noch n bisschen mit so ner erzieherischen Aspekt mit beizubring
- Frau Krüger: Also das klang jetzt schon manchmal so dass das dann die (.) die Erziehung @ (über der Bildung steht) @ ja
- Frau Hofmann: Ja genau das stimmt
- Frau Braun: Hm (2) ja und ich finds halt auch wichtig, dass die hier ihre Freunde ham. dass die sich-ae wie schon wie du schon gesagt hast, dass die sich hier wohlfühlen und (.) dass sie wissen sie könn gerne herkommen ohne dass irgendwie sie vor irgendwas Angst ham müssen (Q4-TP3-22-07-11-GS1-LP-GD-TR)

Der thematische Gehalt des Gesprächsimpulses wird von Frau Hofmann aufgenommen. Sie formuliert eine Proposition der Zugewandtheit der Kinder zur Schule und dass sie sich in dieser wohlfühlen. Sie differenziert dies als „Unterrichtsstoff“ und als „Soziales“. Mit dem Wort „natürlich“ in Bezug auf den Unterrichtsstoff markiert sie hier eine Selbstverständlichkeit dieses Aufgabenbereiches für das Schulische. Dabei wird „zu Hause“ als Ort entworfen, an dem das Wissen aus dem Bereich des Schulischen mitgenommen wird. Anschließend wird dies differenziert bzw. relativiert, indem der unterrichtlichen Praxis das „Soziale“ gegenübergestellt wird. Dies geschieht durchaus mit Nachdruck und gleichfalls in Opposition zum Unterrichtlichen, eingeleitet durch das „aber“. Dass „das Soziale“ als Voraussetzung für die Ebene der Vermittlung steht, deutet sich hier bereits an. Daneben wird im Bereich des Miteinanders die Norm offenbar, dass es um Aneignung und Anwendung geht, auch über den schulischen Sektor hinaus.

Frau Krüger greift den propositionalen Gehalt auf und differenziert diesen, indem sie die Relation von Unterrichtsstoff und Sozialem vornimmt und begrifflich mit Bildung und Erziehung zuspitzt. Dabei kann das Lachen während ihrer Äußerung als Verunsicherung ob des vielleicht voreiligen Schlusses interpretiert werden oder als Frage, ob das Gesagte in dieser Weise verstanden werden kann. Frau Hofmanns Ratifizierung legt letztgenanntes nah. Frau Braun bestätigt mit einem „hm“ und führt nach einer kurzen Pause differenzierend und zugleich oppositionell aus, dass das Soziale nicht nur die Voraussetzung für Bildung ist, sondern einen Wert an sich hat. Diesen konkretisiert sie in der Bedeutung von Freundschaften und dem „Wohlfühlen“ in der Schule, wo die Kinder keine „Angst“ haben und sich sicher fühlen sollen.

Zusammenfassend dokumentieren sich in der Passage „Erziehung steht über Bildung“ Orientierungen, die Schule als einen Ort der Schüler:innen, der Bildung und des Lernens verstehen, an dem sich die Schüler:innen wohl- und sicher fühlen sollen.

7. Vergleich der Passagen und Perspektiven zur Reflexion des Sozialraums

Gemeinsam ist den Passagen resp. den rekonstruierten Orientierungen, dass es den Lehrpersonen wichtig ist, dass die Schüler:innen sich in der Schule wohl und sicher fühlen und dass sie ihnen Inhalte vermitteln wollen. Die rekonstruierten Orientie-

rungen unterscheiden sich darin, dass die erste Gruppe dies wesentlich durch die Bearbeitung von Defiziten der familiären Milieus bzw. des Sozialraums herleitet und erklärt. Dabei wird deutlich, dass sie sich von diesen Aufgaben zugleich distanzieren und sie nicht als dezidiert schulische verstehen. Vielmehr stellen sie kompensatorische Notwendigkeiten dar, die sich aus der spezifischen sozialen und historischen Situation – zugespitzt in dem Begriff des „sozialen Elends“ ergeben. Im Vergleich orientieren die Lehrpersonen der zweiten Gruppe was ihnen wichtig in Bezug auf die Schüler:innen ist, einerseits mit Bildung bzw. der Vermittlung von Unterrichtsstoff und zum anderen mit schulischem Wohlfühlen und Freundschaften, die in der Schule geknüpft werden als eigenen Wert – also nicht als Kompensation der familiär-sozialräumlichen Situation.

Vor dem Hintergrund des leitenden Erkenntnisinteresses und der Samplingstrategie des Projekts schließt sich die Frage nach möglichen sozialräumlichen Erklärungen – z. B. in urbanen gegenüber ruralen peripheren Sozialräumen an – und wie die sich hier abzeichnenden Unterschiede in der weiteren Datenanalyse aufgegriffen und bearbeitet werden können. Die sich andeutenden Unterschiede sind durch Vergleiche mit weiteren Gruppen, die in städtischen und ländlichen peripheren Sozialräumen tätig sind, zu kontrastieren. Weiter sind die Gruppendiskussionen, die mit Lehrpersonen in Grundschulen geführt werden, in das Verhältnis zu stellen mit denen anderer Einrichtungen (u. a. Horten, Förderschulen) sowie mit den Leitungsinterviews. So lässt sich der Frage nachgehen, inwiefern der Sozialraum als Generierungsprinzip in Beziehung gesetzt werden kann zur (Nicht-)Anerkennung von bestimmten Schüler:innenmilieus, und damit Erklärungen für die Genese pädagogischer Praxen liefert.

8. Resümee und Perspektiven für ein Verständnis sozialräumlicher Spezifik von pädagogischen Praxen in Schulen

Abschließend ziehen wir auf der Grundlage der vorangestellten Überlegungen und der exemplarischen Einblicke in unsere empirische Vorgehensweise im gemeinsamen Forschungsprojekt ein knappes, vorläufiges Resümee und entwerfen skizzenhaft mögliche weitere Perspektiven für das Konzept sozialräumlicher Spezifik pädagogischer Praxen. Unser Fazit ist dabei selbstverständlich auch stark limitiert von den Materialausschnitten, die wir hier für den Beitrag gewählt haben.

Aus unserer Sicht können wir mit dem dokumentarisch-methodischen Zugriff auf das Material (Interviews und Gruppendiskussionen) und damit auch in der Perspektivierung der Praxeologischen Wissenssoziologie sehr gut etwas über Orientierungen der beruflich-pädagogischen Akteur:innen an Schulen, in Horten und in sozialpädagogischen Einrichtungen sagen und auch dazu, auf welche Normen und Erwartungen diese bezogen sind bzw. wie sie die Diskrepanz der eigenen Handlungspraxis zu diesen bearbeiten. Das ist auch über andere Studien zu pädagogischen Handlungsfeldern belegt (vgl. Bohnsack 2020; Bohnsack et al., 2022). In unseren Materialausschnitten zeigt sich dies interessanterweise zunächst als Herausarbeitung der eigenen Normen

und Erwartungen, die Lehrer:innen an zwei unterschiedlichen Schulen für ihre pädagogische Praxis entwerfen. Dabei sehen wir Übereinstimmungen, aber auch, dass die Lehrer:innen unterschiedliche Bearbeitungsformen wählen, wenngleich wir an dieser Stelle keine kausalen Schlüsse ziehen können. Für eine solche Klärung bräuchte es weitere Gegenüberstellungen mit anderen Gruppen in jeweils vergleichbaren Kontexten. Sinnvoll wären z. B. Passagen aus den Interviews und den Gruppendiskussionen, in denen sich auch zu Normen und Anforderungen im Sinne exteriorer Zumutungen geäußert würde.

In Bezug auf den Sozialraum deutet sich an, obwohl die ausgewählten Passagen für dieses Thema zunächst nicht besonders einschlägig sind, dass Abgrenzungen gegenüber familiär-elterlichen Milieus und dem Sozialraum in der städtischen Gruppendiskussion, nicht jedoch in gleicher Weise für die Gruppendiskussion der Grundschule im ländlichen Raum, formuliert werden. Um zu klären, ob es sich hierbei um Einzelfallspezifiken handelt oder darin Erklärungen für unterschiedliche pädagogische Perspektiven und Praxen liegen, sind zusätzliche Analysen, d. h. der Einbezug weiterer Lehrpersonen, die in städtischen und ländlichen Sozialräumen tätig sind, erforderlich. Aber schon jetzt kann angenommen werden, dass mit dem gewählten Zugang des Einbezugs der Praxeologischen Wissenssoziologie und des strukturtheoretischen Ansatzes von Pierre Bourdieu – weitere Passagen und Komparationen vorausgesetzt – Bezüge auf Sozialraum im Sinne impliziter, handlungsleitender Orientierungen rekonstruiert werden können. Diese müssen nicht auf Familien, Milieus oder das Quartier bzw. die Gemeinde als Ganzes bezogen sein, sondern können sich auch auf andere Einrichtungen und Akteur:innen der Bildungslandschaft richten.

Hinsichtlich der damit angesprochenen Relationen und der Frage, ob diese mit dem gewählten empirischen Zugriff neben dem Modus der Kooperation auch als Konkurrenz oder als Form eines symbolischen Kampfes um Legitimierung und Durchsetzung der jeweils eigenen einrichtungsbezogenen Orientierung rekonstruktiv zu bestimmen ist, lässt sich hier auf der Grundlage der Materialausschnitte noch kein Fazit ziehen. Wenn man die Hinweise auf kleine Unterschiede in den Orientierungen der einzelnen Akteur:innen und auf den sich andeutenden Modus einer rituellen Konklusion als Spur in dieser Richtung weiter verfolgt, dann könnte das jedoch möglich sein. Wichtig wäre dann aber, Passagen für eine solche Analyse zu bestimmen, in denen diese Themen dezidiert aufgerufen werden. Der erste Erhebungszyklus zeigt, dass die Lehrpersonen wenig über die Enaktierung ihrer Prämissen in der Praxis sprechen. Durch entsprechende Leitfragen soll dies im zweiten Zyklus prominenter platziert werden.

Insgesamt deuten sich damit in unserem Versuch zahlreiche Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen und Limitierungen an. Diese lassen eine weitere Beschäftigung mit den genannten Perspektivierungen – auch in ihrer Verbindung – für die Frage nach den pädagogischen Einrichtungen als eigenlogische Zusammenhänge und in Relation zu anderen Einrichtungen und dem Sozialraum, in dem diese jeweils eingebettet sind, lohnenswert erscheinen. Der Beitrag versteht sich dafür als erster Diskussionsimpuls.

Literatur

- Amling, S. (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 139–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_7
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich/utb. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 87–105. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.08>
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in pädagogischen Handlungskontexten* (S. 59–86). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973>
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr Francke Attempto.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Sozialer Raum und symbolische Macht. In P. Bourdieu, *Rede und Antwort* (S. 135–154). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und ›Klassen‹. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998a). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998b). Sozialer Raum, symbolischer Raum. In P. Bourdieu, *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 12–32). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.

- Garfinkel, H. (1967). Conditions of successful degradation ceremonies. In J. G. Manis & B. N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A reader in social psychology* (S. 205–212). Allyn and Bacon.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Suhrkamp.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“ – Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T. (2021). Strukturbildung zwischen „Kampf“ und „Pfadabhängigkeit“? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 269–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_13
- Kramer, R.-T., & Fabel-Lamla, M. (2023). Profession und professionstheoretische Ansätze. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug, & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften*. utb/Klinkhardt (im Dr.).
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen. Erster Halbband* (S. 235–253). Fink.
- Luhmann, N. (2012). *Macht im System*. Suhrkamp. <https://doi.org/10.36198/9783838537146>
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y>
- OECD. (2018). *Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility, PISA*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264073234-en> [09.01.2023]. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Sturm, T. (2022). Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: kontingente Grenzen schulisches-unterrichtlicher Inklusion. *Inklusion Online*. Heft 4/2022. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663> [09.01.2023].
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Kohlhammer.
- Wittek, D., & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36(3), 279–293.

Konstruktion eines Sozialindex im Rahmen des deutschlandweiten Verbundprojekts *Schule macht stark* (SchuMaS)

Jörg-Peter Schräpler & Matthias Forell

Abstract: Mit einem Sozialindex sollen die spezifischen Gegebenheiten eines Schulstandortes erfasst werden. Zum einen soll er schwierige Lernausgangslagen an Schulen identifizieren und zum anderen als Steuerungsinstrument eine gezielte Förderung dieser Schulen ermöglichen, um so zu einer Verringerung von Chancenungleichheit beizutragen (Groot-Wilken et al., 2016; Bonsen et al., 2010). Er soll insofern den sozialen, individuellen und kollektiven Benachteiligungen der Schüler:innen einer Schule Rechnung tragen. Im Folgenden wird die Konstruktion eines Index erläutert, der auf Basis der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innen den Grad der sozialen Herausforderung für die am SchuMaS-Projekt teilnehmenden Schulen wiedergeben soll. Konzeptionell orientiert er sich zum Teil am schulscharfen Sozialindex NRW, der im Jahr 2021 erstmalig von der NRW-Landesregierung zur bedarfsorientierten Ressourcenzuweisung an Schulen in NRW eingesetzt wurde.

Schlagerworte: Chancenungleichheit, Herausforderung, Ressourcensteuerung, bedarfsgerechte Unterstützung, sozialraumorientierte Schulentwicklung

1. Einleitung

Mit der Einführung von Schulleistungsstudien und der Auswertung der Ergebnisse der Schüler:innen im deutschen Bildungssystem nach PISA 2000 begann eine schul- und bildungspolitische Diskussion darüber, inwieweit mit neuen Steuerungsinstrumenten, wie bspw. Sozialindizes, individuellen wie kollektiven Benachteiligungen begegnet werden kann. Eine Vielzahl von Studien zu raumbezogener Bildungsforschung zeigen, dass die schulische Bildungsbeteiligung sozialräumlich ungleich verteilt ist. So steht der Anteil an Schüler:innen eines Stadtteils, die eine höhere weiterführende Schule besuchen, in einem engen Zusammenhang mit der jeweiligen Sozialstruktur des Stadtteils (u. a. Jeworutzki et al., 2017). Ferner spiegeln sich in den Ergebnissen von Schulleistungsstudien – wie z. B. der Vergleichsarbeiten (VERA oder auch Zentrale Prüfungen) – auch kollektive Benachteiligungen wieder, die durch die räumliche Konzentration sozialer Benachteiligungen insbesondere in vielen Stadtteilen von Großstädten entstehen (Kraus et al., 2021). Zur Begegnung dieser ungleichen Verteilung

von Bildungschancen soll ein Sozialindex beitragen, indem dadurch die spezifischen Gegebenheiten vor Ort an einer Schule berücksichtigt und diesen Schulen Ressourcen zur gezielten Förderung zur Verfügung gestellt werden können (Groot-Wilken et al., 2016; Bonsen et al., 2010). Er soll dementsprechend den sozialen, individuellen und kollektiven Benachteiligungen der Schüler:innen einer Schule entgegenwirken sowie den damit einhergehenden unterschiedlichen Rahmen- und Arbeitsbedingungen dieser Schulen gerecht werden (Möller & Bellenberg, 2017, S. 58).

Im Zusammenhang mit der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule konnte in vielen Studien gezeigt werden, dass diese „Schule die Gestaltung der unterrichtlichen Lehr-, Lern und Erziehungsprozesse, als auch der nichtunterrichtlichen, d. h. kulturellen, sozialen und organisatorischen Merkmale einer Schule beeinflussen können. Es wird davon ausgegangen, dass bei besonders auffälligen Konstellationen, [...] diese spezifischen Bedingungen an einer Einzelschule schnell und ungewollt zu einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung führen können“ (Becker et al., 2016, S. 120).

Ziel des Beitrages ist die Erläuterung der Konstruktion eines Index, der auf Basis der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innen den Grad der sozialen Herausforderung von Schulen wiedergeben soll. Dieser Sozialindex wird zur Präzisierung der standortbezogenen Rahmenbedingungen darüber hinaus um regionale wie schulstrukturelle Indikatoren erweitert und eine Typenbildung vorgenommen. Zu beachten ist dabei, dass die erfassten Schulen Teil eines deutschlandweiten Verbundprojektes¹ sind, an dem insgesamt 200 Schulen in herausfordernden Lagen teilnehmen, die nach bundeslandspezifisch je eigenen Kriterien mit unterschiedlichen Gewichtungen bspw. nach Schulform oder geographischer Lage ausgewählt wurden, und deshalb nicht repräsentativ sein können. Der Index kann daher mit seinen Ausprägungen auch nur eine Ordnungsrelation für diese Schulauswahl bilden. Mit Hilfe des hier entwickelten Sozialindex ist zudem im Rahmen der Werkstattarbeit des Inhaltsclusters *Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung* (ALSO) eine begründete Auswahl von 20 Schulen erfolgt, um auf dieser Datengrundlage in eine vertiefte Zusammenarbeit mit ihnen einzusteigen.

2. Konzeptionelle Überlegungen

Die Auswahl der Indikatoren zur Beschreibung der Schulsituation bzw. Schülerschaft orientiert sich hier zum einen am aktuellen Stand der Schulforschung im Hinblick auf Schule und soziale Ungleichheit, zum anderen an der Verfügbarkeit der schulstatistischen Daten der einzelnen Bundesländer. Um ein adäquates schulscharfes Bild zu zeichnen sind Einzelschuldaten notwendig. Es wird daher auf die Angaben der Schulleitungen aus der breit angelegten SchuMaS-Ausgangserhebung zurückgegriffen.

1 *Schule macht stark* (SchuMaS); gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF, mit der Förderkennzeichen: 01PR2101M.

2.1 Auswahl der Indikatoren

Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass die *zuwanderungsbezogene und soziale Herkunft* (Reiss et al., 2019; Reiss et al., 2016; Maaz et al., 2007; Baumert et al., 2006) eine zentrale Dimension im Hinblick auf Leistungsdisparitäten ist. Weitere relevante Indikatoren wie der Bildungshintergrund der Eltern oder der Beruf der Eltern finden sich weder in der Bestandserhebung noch in der amtlichen Schulstatistik und können daher nicht für die Indexbildung genutzt werden.

Als relevante Indikatoren zur Identifikation von unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen wurden bislang vor allem zentrale Variablen zur Erfassung der sozialen Lage von Kindern in Bezug auf die ökonomische Lage sowie die Sprachkompetenz und den Migrationshintergrund identifiziert (Weishaupt, 2016, S. 356; vgl. auch Schräpler & Jeworutzki, 2016).

Des Weiteren setzt der schulische Erfolg von Schüler:innen umfangreiche sprachliche Kompetenzen voraus, „allein schon, weil die Unterrichtssprache in der Regel die des Aufnahmelandes ist und viele Aufgabenstellungen in einen auch sprachlichen Kontext eingebettet sind, mindestens aber mit einem mit der Sprache eng zusammenhängenden kulturellen Kontext und mit kulturell geprägtem Vorwissen verbunden sind“ (Esser, 2016, S. 65). Auf einen signifikanten statistischen Zusammenhang zwischen nicht-deutscher Familiensprache und geringerer Leseleistung weisen in einer aktuellen Studie ebenfalls Seuring et al. (2020) hin: „Students who at least sometimes use the minority language within the school context have significantly lower German reading scores than students who speak only German with their peers. This association also remains robust when additionally controlling for language use with parents (Model 8)“ (Seuring, Rjos & Stanat, 2020, S. 11).

Auf Basis der vorliegenden umfangreichen Forschungsergebnisse und der teilweise schwierigen Datenlage wurden für den Sozialindex für die nordrhein-westfälischen Schulen zusätzlich die Indikatoren

- Kinder- und Jugendarmut
- Anteil der Schüler:innen mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache²

2 Bei der Interpretation dieses Indikators ist zu beachten, dass dieser Indikator auch mit dem vorhandenen Sozioökonomischen Status (SES) verbunden ist und in einer Schule mit einem hohen Anteil von Schüler:innen mit nichtdeutscher Familiensprache zumeist auch der durchschnittliche SES gering ist. Er erfasst u. a. auch nicht spezifizierte Benachteiligungen (die mit der Schulstatistik oder bei Befragungen kaum erfasst werden können) und die sich offensichtlich auf die auf Schulebene aggregierten Kompetenzen auswirken (siehe hierzu die Auswertungen zum Sozialindex für Schulen NRW, Schräpler & Jeworutzki, 2021). Zudem zeigen Studien, dass Bilingualität auch eine Ressource darstellt, die sich unter günstigen Bedingungen z. B. positiv auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache auswirken kann (Kempert et al., 2016; Delucchi Dannhier & Mertins, 2018).

- Anteil der Schüler:innen mit eigenem Zuzug aus dem Ausland
- Anteil der Kinder mit LSE-Förderung³ (nur im Zusammenhang mit Kinder- u. Jugendarmut)

hinzugezogen. Es konnte gezeigt werden, dass diese Indikatoren sehr gut geeignet sind, unterschiedliche Lernausgangslagen zu beschreiben und dass sie eine hohe Erklärungskraft in Bezug auf die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA 3 und 8) aufweisen (Schräpler & Jeworutzki, 2021).

Für die am SchuMaS-Projekt teilnehmenden Schulen liegen sowohl für den Anteil an Schüler:innen in Kinder- und Jugendarmut als auch für den Anteil an Schüler:innen mit nichtdeutscher Familiensprache sowie den derjenigen mit Zuzug aus dem Ausland die Daten als Ergebnis der Schulleiter:innenbefragung vor. In Tabelle 1 sind die hier diskutierten Indikatoren nochmals aufgelistet. Weitere Variablen, die ebenfalls im Datensatz vorliegen, beziehen sich auf den Anteil an Schüler:innen in einem laufenden Asylverfahren und dem Anteil mit LSE-Förderung.

Tab. 1: Indikatoren für die Konstruktion eines Index (eigene Zusammenstellung)

Herausforderung	Indikator
Kinder- und Jugendarmut	Schüler:innen in sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen
	Anteil Schüler:innen in SGB II Bedarfsgemeinschaften
sprachliche Kompetenzen und Benachteiligungen	Anteil Schüler:innen in den letzten 5 Jahren zugewandert
	Anteil Schüler:innen mit nichtdeutscher Familiensprache

2.2 Verteilung der Indikatoren

Die Abbildungen 1 und 2 zeigen die Verteilung der Indikatoren. Auf der linken Seite stehen die univariaten Verteilungen in Form von Dichteschätzungen, auf der rechten Seite Boxplots für drei unterschiedliche Schulgrößen. Da die Schulform in dem zur Verfügung gestellten Datensatz aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht vorliegt, soll die Anzahl der Schüler:innen an den jeweiligen Schulen einen Hinweis auf die Organisationsform geben. Der Median der Anzahl liegt bei 319 Schüler:innen. Die Verteilungen zeigen, dass die Mehrzahl der Schüler:innen an den Schulen nach Auffassung der Schulleitungen aus überwiegend sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen stammen. Der Modus des Anteilswerts liegt hier bei etwa 75 Prozent. Dies gilt auch für die Indikatoren Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Familiensprache. Nur ein kleiner Anteil der Schüler:innen stammt aus gut situierten Verhältnissen oder stammt durch einen eigenen Zuzug aus dem Aus-

3 Förderschwerpunkt Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung.

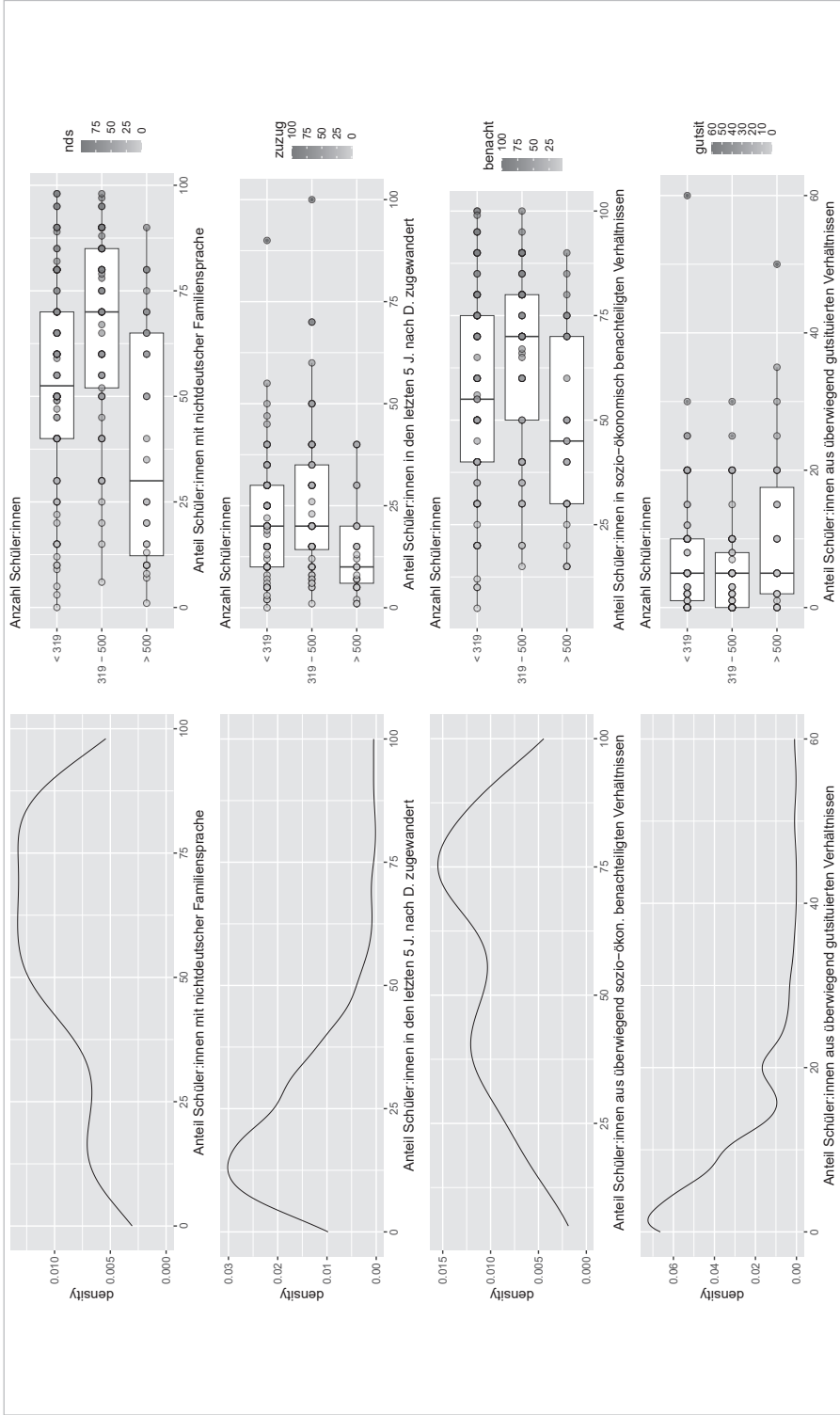


Abb. 1: Verwendete Indikatoren für den Index (Teil 1)

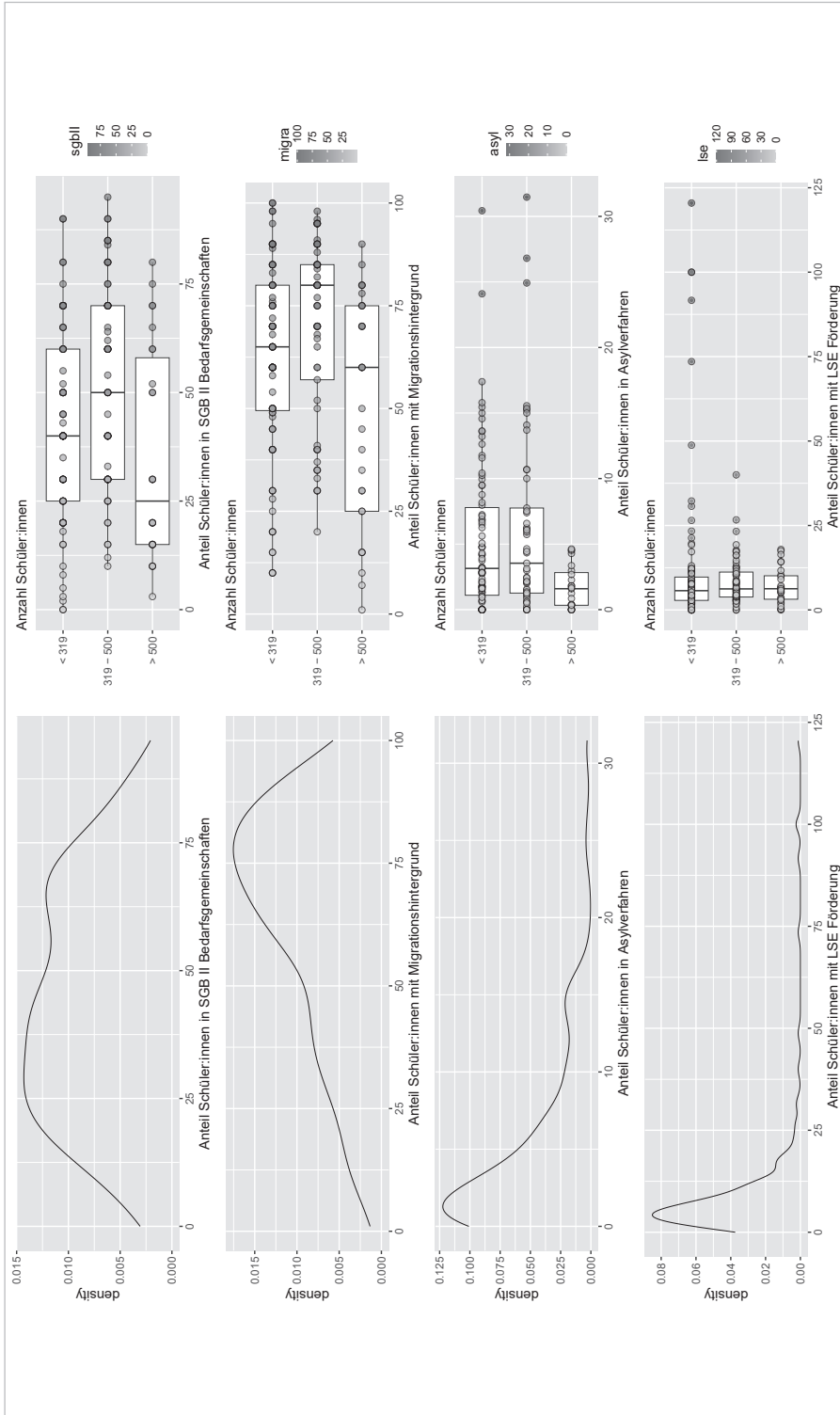


Abb. 2: Verwendete Indikatoren für den Index (Teil 2)

land bzw. befindet sich derzeit in einem Asylverfahren. An einigen wenigen kleineren Schulen sind die Anteile der Schüler:innen mit LSE-Förderung sehr hoch, offensichtlich handelt es sich hierbei um Förderschulen.

3. Berechnung des Sozialindex

Zur Berechnung von Indizes sind grundsätzlich verschiedene Verfahren möglich. Häufig werden beispielsweise einfach die Werte der Indikatoren aufaddiert. Da anzunehmen ist, dass die Indikatoren hoch miteinander korrelieren, bietet sich als Methode zur Indexkonstruktion allerdings eine (konfirmatorische) Faktorenanalyse (CFA) an. Die CFA ist ein anerkanntes methodisches Verfahren, welches auch bei der Konstruktion des Sozialindex für Schulen in NRW sowie bei dem Hamburger Sozialindex zum Einsatz kam. In einem ersten Schritt soll daher geprüft werden, ob sich die Daten für Faktorenanalysen eignen bzw. ob die verwendeten Variablen signifikant miteinander korrelieren.

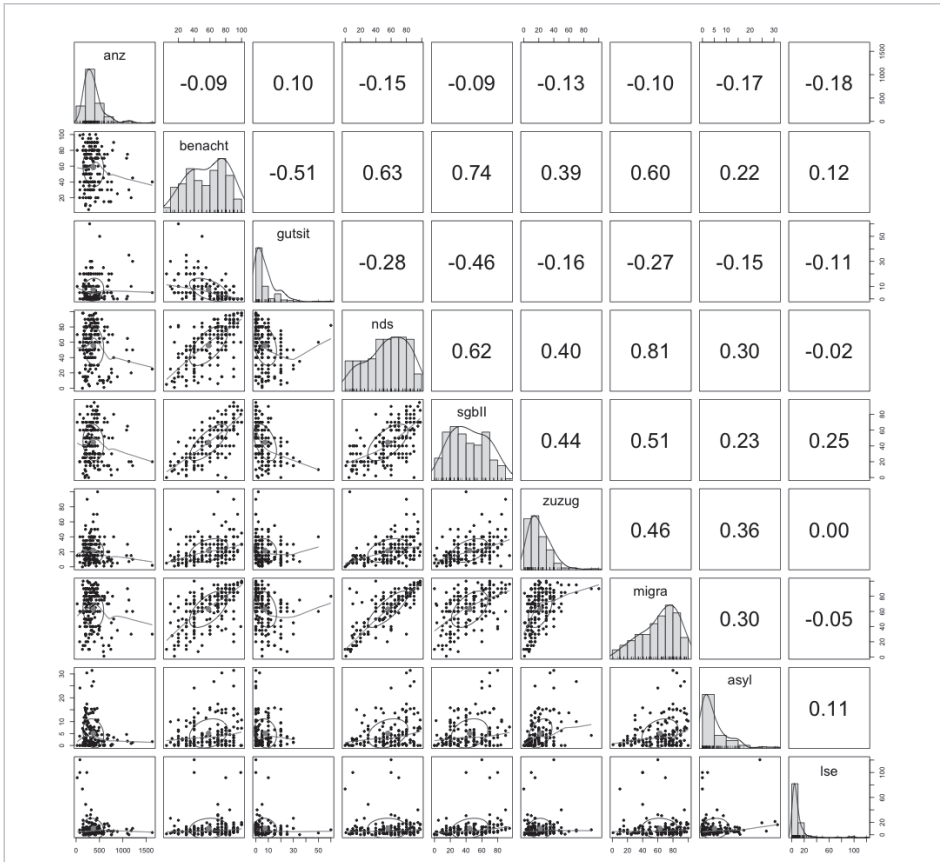


Abb. 3: Verteilung und Zusammenhänge zwischen den Indikatoren.
Quelle: Bestandserhebung Schulleiter, eigene Berechnungen

3.1 Eignung der Indikatoren für eine Faktorenanalyse

Abbildung 3 zeigt die Korrelationen nach Bravais/Pearson zwischen den in Betracht kommenden Indikatoren. Alle Variablen beschreiben Anteile und sind metrisch skaliert. Die univariate Verteilung der einzelnen Variablen wird auf der Diagonalen über ein Histogramm bzw. eine Dichtekurve dargestellt. Hohe Zusammenhänge bestehen vor allem zwischen dem Anteil der Schüler:innen in sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen mit der SGB II-Quote () und dem Anteil an Schüler:innen mit nichtdeutscher Familiensprache () sowie dem Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund () und mittelstark mit dem Anteil an Schüler:innen mit Zuzug aus dem Ausland (). Hier liegt es nahe, dass die Zusammenhänge durch einen einzelnen Faktor erklärt werden können. Während die zusätzlich dargestellten Variablen Anteil von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt LSE und dem Anteil der Schüler:innen in Asylverfahren nur schwach mit den anderen Variablen korreliert (siehe Abb. 3).

3.2 Umgang mit fehlenden Werten

Insbesondere bei multivariaten Verfahren ist zu beachten, dass fehlende Werte verzerrte Schätzergebnisse produzieren können. Die nachstehende Tabelle 2 zeigt, dass

Tab. 2: Muster bei den fehlenden Werten

Anzahl	migra	nds	lse	benacht	gutsit	zuzug	sgbII	asyl	missing
143	1	1	1	1	1	1	1	1	0
26	1	1	1	1	1	1	1	0	1
2	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0	0	2
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	0	0	1	2
2	1	1	1	1	1	0	0	0	3
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
2	1	1	1	1	0	0	1	1	2
1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	0	0	3
1	1	1	1	0	0	1	0	1	3
1	1	1	1	0	0	1	0	0	4
1	1	1	1	0	0	0	0	1	4
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
2	1	1	0	1	1	1	1	0	2
1	1	0	0	1	0	0	0	0	6
1	1	0	0	0	0	0	0	0	7
2	0	0	0	0	0	0	0	0	8
missings	2	4	7	8	10	11	14	37	

Quelle: SchuMaS Bestandserhebung Schulleiter (eigene Berechnungen)

bei einigen Variablen im Datensatz Werte fehlen. In 143 von 191 Fällen ist der Datensatz vollständig, bei 26 fehlt nur der Wert für die Variable *ASYL*, die mit einer Anzahl von 37 die meisten fehlenden Werte aufweist. Die Variable mit den zweithäufigsten fehlenden Werten ist die Variable *SGB II*, hier fehlen insgesamt 14 Werte. Für die Indexberechnung sollen daher verschiedene Varianten gerechnet werden. So wird eine Variante mit vier Indikatoren zum Vergleich mit und ohne multiple Imputation geschätzt und eine weitere einfachere Variante mit drei Variablen ermittelt, die insgesamt weniger fehlende Werte aufweist (siehe Tab. 2).

Für die multiple Imputation wird das R-Package *mice* und die *Predictive Mean Matching* (pmm) Methode verwendet (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011; Buuren, 2012). Für jeden fehlenden Wert sollen in unserem Fall 20 Werte aus den vollständigen Fällen des Datensatzes ausgewählt werden, die Werte aufweisen, die dem vorhergesagten Wert für den fehlenden Eintrag am nächsten kommen. Die Annahme ist, dass die Verteilung der fehlenden Werte denen der beobachteten Werte der Spenderkandidaten entspricht. Ein Vorteil dieser Methode ist, dass immer realistische (plausible) Werte imputiert werden. Die Abbildung 4 zeigt die Dichteverteilungen einiger Variablen mit mehreren fehlenden Werten auf Basis der imputierten Werten (rot) und der Originalwerte (blau). Die Häufigkeitsdichte der Variablen *ASYL*, *GUTSIT*, *ZUZUG*, *LSE* passen sehr gut zu den Originalwerten. Bei den Variablen *BENACHT* und *SGB II* scheint eine Tendenz zur Mitte zu bestehen (siehe Abb. 4).

3.3 Schätzung von konfirmatorischen Faktorenanalysen

Im nächsten Schritt werden *Konfirmatorische Faktorenanalysen* (CFA) geschätzt.⁴ Es werden wie oben schon angedeutet drei verschiedene Modelle spezifiziert. Als Indikatoren dienen die miteinander hoch korrelierenden Variablen *Anteil der Schüler:innen in SGB-II Bedarfsgemeinschaften* (*SGB II*), der *Anteil der Schüler:innen in sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen* (*BENACHT*), der *Anteil an Schüler:innen die in den letzten 5 Jahren nach Deutschland zugewandert sind* (*ZUZUG*) sowie der *Anteil an Schüler:innen mit nichtdeutscher Familiensprache* (*NDS*). Auf die Variable *Anteil der Schüler:innen in einem laufenden Asylverfahren, bzw. mit Flüchtlingsstatus oder subsidiären Schutzstatus* (*ASYL*) wird aufgrund der relativ vielen fehlenden Werte und schwachen Zusammenhänge verzichtet.

In Modell 1 sollen alle genannten Variablen als Indikatoren verwendet werden. Modell 2 entspricht in seiner Struktur Modell 1, allerdings werden hier fehlende Werte imputiert. In Modell 3 wird nicht imputiert aber auf die Variable *SGB II* verzichtet, weil sie einen etwas höheren Anteil an fehlenden Werten aufweist. Da sie mit der einbezogenen Variablen *BENACHT* relativ hoch ($r = 0,74$) korreliert, kann man dies auch inhaltlich noch vertreten. Im Rahmen der Schätzungen wurde zudem stets geprüft, inwieweit es sinnvoll ist in den Modellen zusätzliche Fehlerkorrelationen zuzulassen.

⁴ Die Schätzung der Modelle erfolgte mit dem R package *lavaan* (Rosseel, 2012).

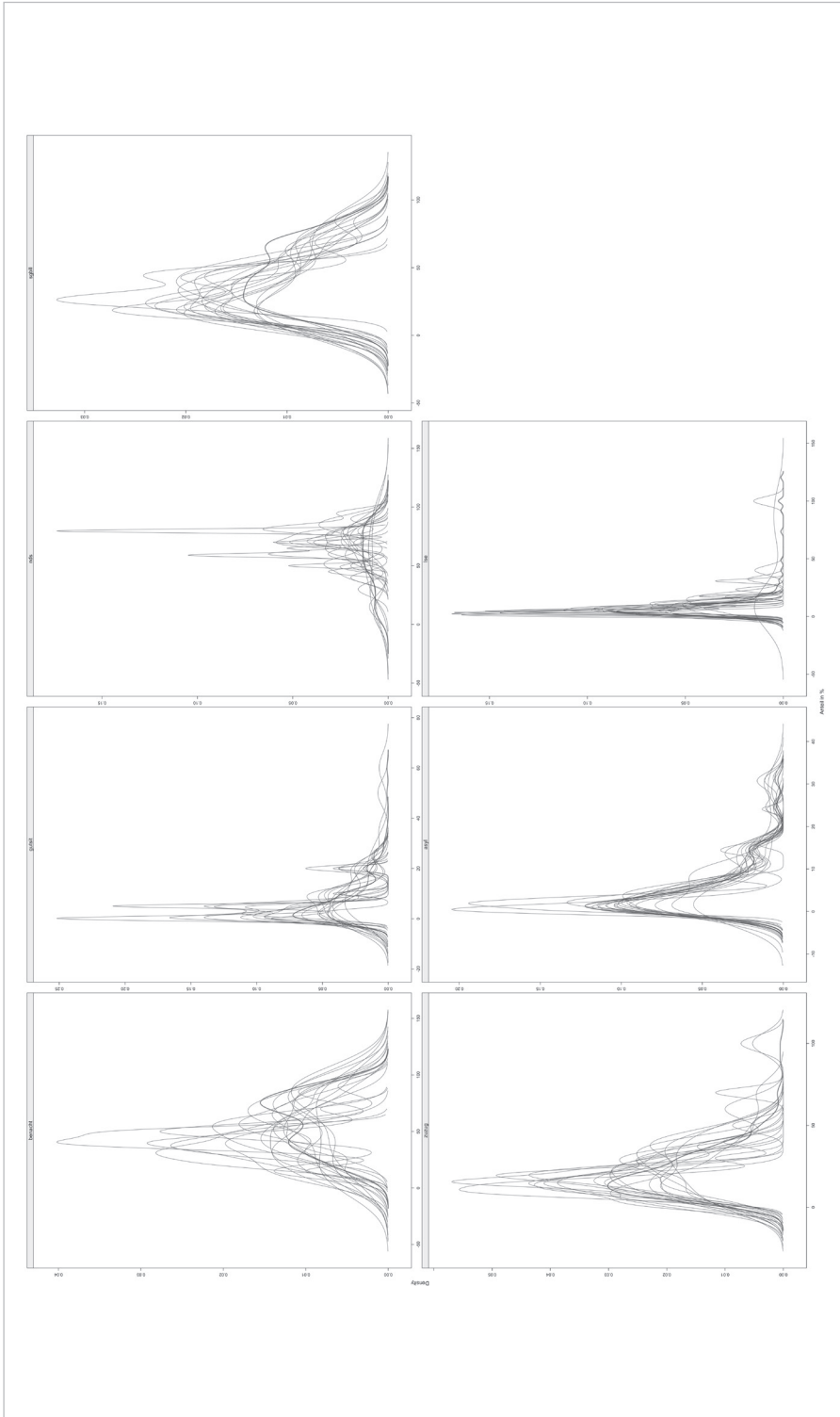


Abb. 4: Vergleich der Verteilungen mit und ohne imputierten Werten. Quelle: Bestandserhebung Schulleiter, eigene Berechnungen

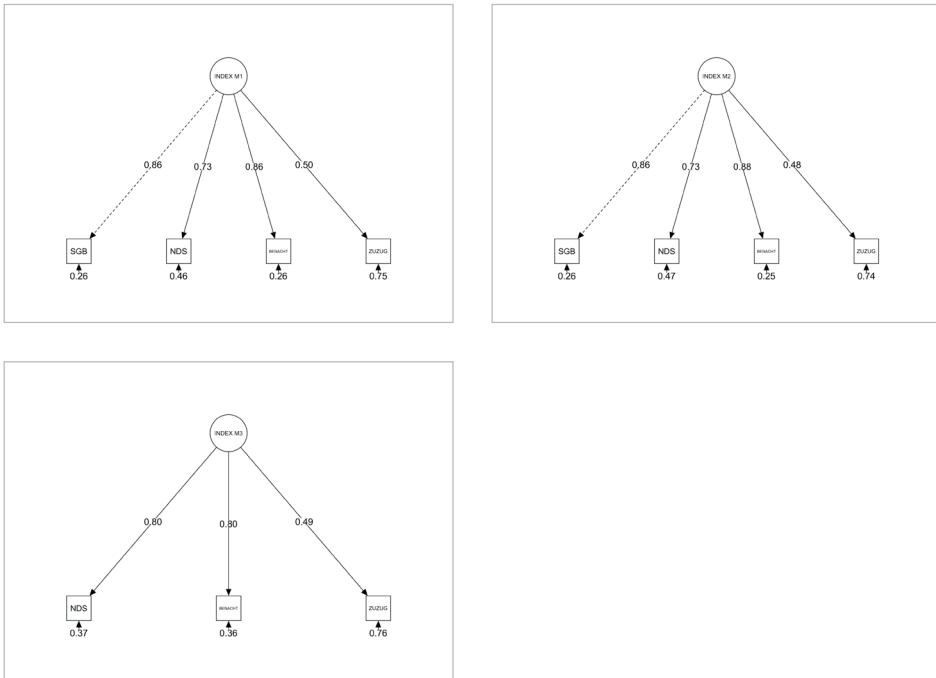


Abb. 5: Struktur und geschätzte Koeffizienten für die Modelle 1, 2 und 3.

Quelle: Bestandserhebung Schulleiter, eigene Berechnungen

Hier ergab sich in keinem Fall (-Differenzentest) eine signifikante Verbesserung der Anpassung an die Daten.

Die Abbildung 5 zeigt nun die Struktur und die geschätzten Faktorladungen der Modelle 1 bis 3. Die Faktorladungen in Modell 1 und 2 sind fast identisch, die Imputation hat zumindest in Bezug auf die Faktorladungen zu keinen größeren Änderungen geführt. Modell 3 weist nur drei Indikatoren auf, deren Ladungen allerdings ähnlich hoch sind wie in Model 1 und 2 (siehe Abb. 5).

Die Modelle sind nicht in sich geschachtelt (*nested*), lassen sich also nicht direkt gegeneinander testen. Man kann sie aber entsprechend ihrem Modell-Fit allgemein vergleichen. Als beste Maßzahl wird in der Literatur zumeist der sogenannte *RMSEA* Wert (root mean square of approximation) angesehen (Hu & Bentler, 1999). Die Werte dieses Index sollen wiedergeben, wie gut ein Modell *reasonably* in der Population hält. Die Skala beginnt bei Null und ist nach oben offen, aber üblicherweise werden Werte deutlich kleiner 1 realisiert. Ein gutes Modell weist unter diesem Gesichtspunkt einen Wert in der Nähe von oder auf.⁵ Softwarepakete geben daher oft auch die Wahrscheinlichkeit für diesen Wertebereich an. Die Wahrscheinlichkeit für einen Wert

5 In Simulationsstudien konnte allerdings auch gezeigt werden, dass der *RMSEA* Wert bei einfachen CFAs und relativ wenigen Freiheitsgraden fälschlicherweise einen schlechten Fit anzeigt, obwohl das Modell eine gute Anpassung an die Daten aufweist (Kenny et al., 2015). In dem unserem Fall ist der Fit aber sehr gut.

kleiner gleich liegt in Modell 1 bei und in Modell 3 bei . Dies spricht erst einmal für Modell 1. Die Auswertung in der Tabelle 3 vergleicht die Modelle 1 und 3 auf Basis von weiteren Kennzahlen miteinander. Auch die anderen Fit-Werte (z. B. *BIC*) der Modelle 1 und 3 verweisen auf eine bessere Anpassung des Modells 1 an die Daten. Das Modell 2 gleicht strukturell dem Modell 1, es enthält aber imputierte Werte. Hier liegt der *RMSEA* Wert bei und zeigt damit auch noch eine ausgezeichnete Anpassung an (hier nicht ausgewiesen).

Tab 3: Modellvergleich auf Basis von verschiedenen Kennzahlen

Model	npar	cfi	tli	aic	bic
1	12	0.99941	0.99822	1793	1832
3	9	1.00000	1.00000	4822	4851

4. Deskription der Indexwerte

Die Abbildung 6 zeigt die Verteilungen der drei ermittelten Indexwerte (siehe Modelle aus Abb. 5). Man erkennt, dass sie im Wesentlichen unimodal sind, wobei die Mehrzahl der Fälle in dem Wertebereich $-0,5$ bis $+0,5$ liegen, hohe positive und negative Werte sind selten. Dies bedeutet, dass viele der am SchuMaS-Projekt teilnehmenden Schulen in der Mitte der Wertereihe zu finden sind und bezogen auf die ausgewählten Indexindikatoren ähnliche soziale Herausforderungen bewältigen müssen. Wenn man die Verteilung der Indexwerte nach den drei gebildeten Größenklassen betrachtet, fällt auf, dass die Schulen in der Größenklasse 319–500 Schüler:innen im Mittel höhere Indexwerte aufweisen und die Schulen mit mehr als 500 Schüler:innen im Mittel niedrigere (siehe Abb. 6).

Zum Schluss stellt sich die Frage, welchen der drei Indexwerte man für die weiteren Analysen heranziehen sollte. Feststellbar ist, dass sie – trotz leicht unterschiedlicher Verteilung – sehr hoch miteinander korrelieren und die einzelnen Indikatorvariablen gut wiedergeben, dies lässt sich der Korrelationsmatrix in Abbildung 7 entnehmen. Die beiden Indizes *Index_M1* und *Index_M2* legen dabei mehr Gewicht auf die sozioökonomischen Verhältnisse (Schüler:innen in SGB II und sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen), der *Index_M3* drückt stärker die migrationspezifischen Aspekte aus (nichtdeutsche Familiensprache und Zuzug aus dem Ausland) (siehe Abb. 7).

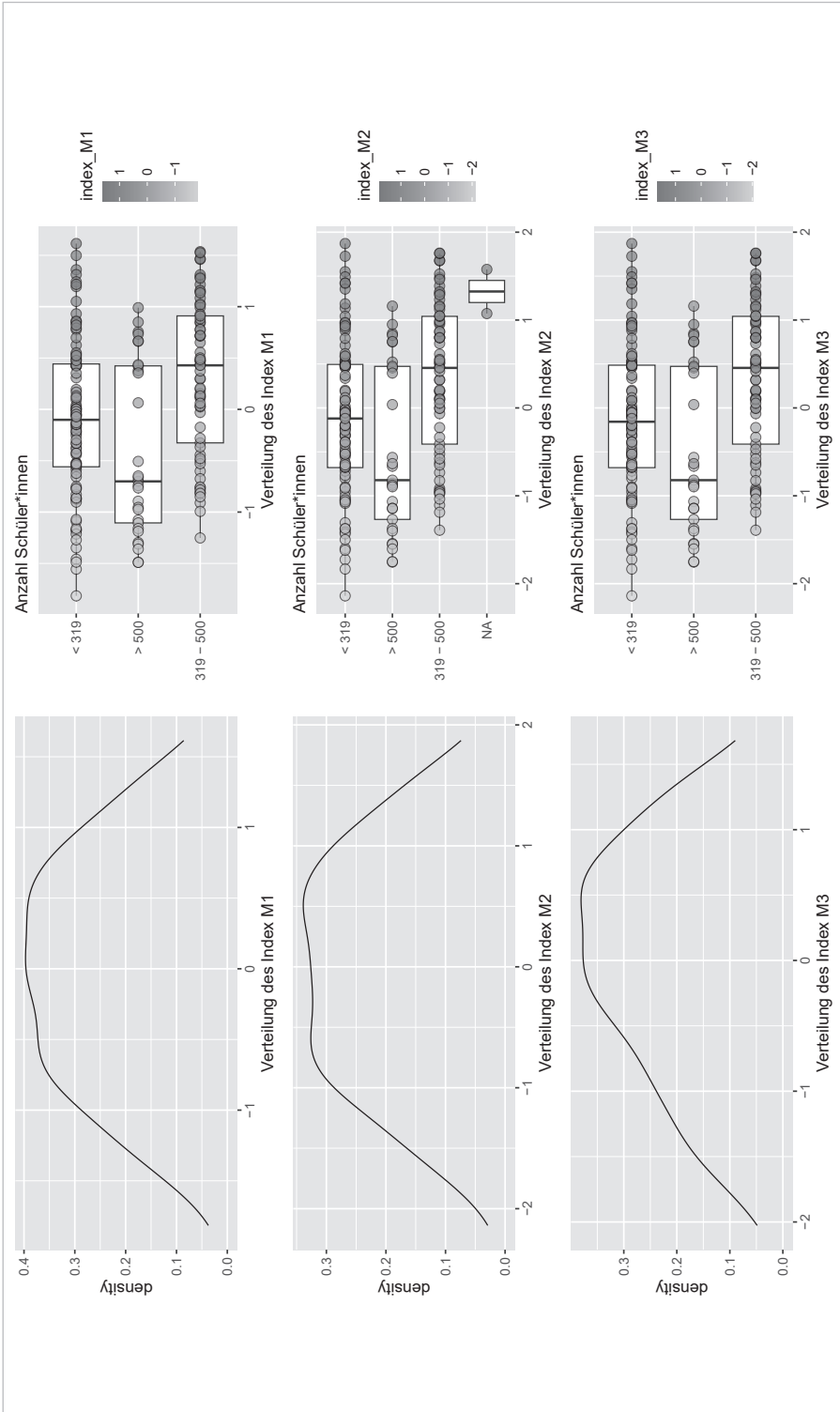


Abb. 6: Modellvergleich auf Basis von verschiedenen Kennzahlen. Quelle: Eigene Berechnungen

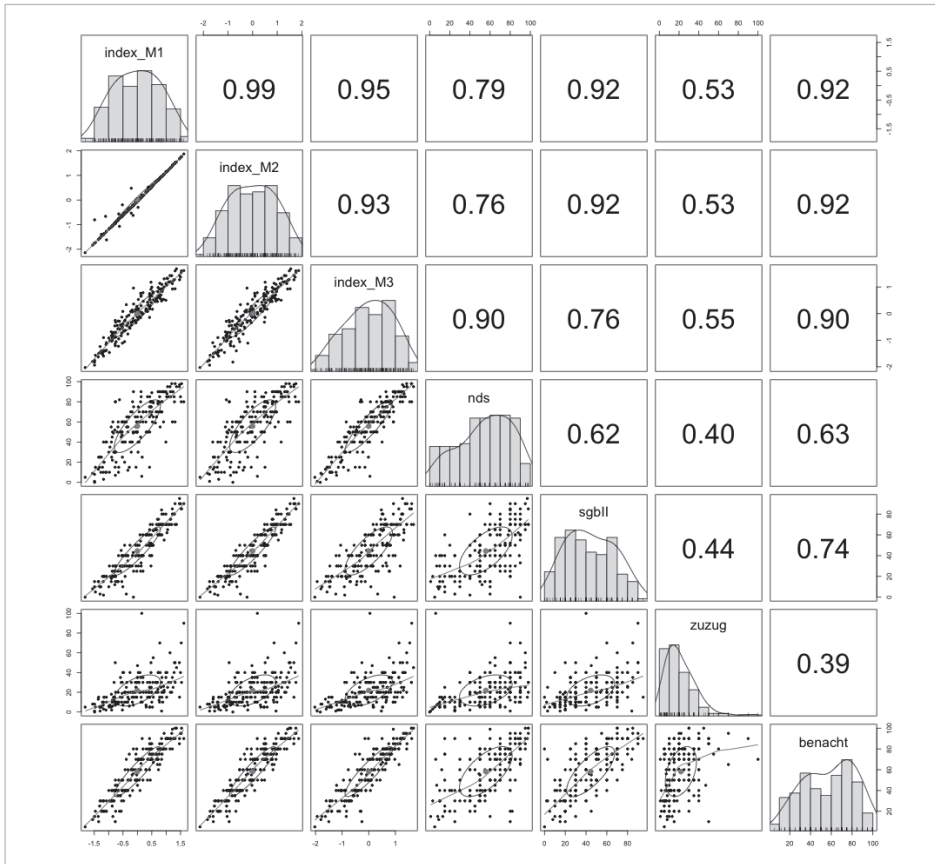


Abb. 7: Zusammenhänge zwischen den drei Indizes. Quelle: Bestandserhebung Schulleiter, eigene Berechnungen

5. Bildung von Schultypen

Für die Berechnung des Sozialindex wurden zunächst ausschließlich Daten zur sozialen und kulturellen Schülerzusammensetzung verwendet. Für die sich anschließende Typenbildung wurde *Index_MII* (Fokus auf sozioökonomische Verhältnisse mit imputierten Werten) als Grundlage verwendet sowie im weiteren Verlauf *Index_M3* (Fokus auf migrationspezifische Aspekte) als Vergleichshorizont herangezogen. Zur besseren Interpretierbarkeit der Indexwerte wurde eine Lineartransformation vorgenommen und auf einem Index von 0 bis 100 abgebildet (zuvor betrug die Spannweite zwischen -1,83 und 1,87). Anhand der Verteilung der Indexwerte konnten im nächsten Schritt, ausgerichtet an der Median-Schule, zwei Gruppen voneinander unterschieden werden: Auf der einen Seite diejenigen Schulen, die im Vergleich der sozio-ökonomisch gewichteten Schülerzusammensetzung der 191 in die Auswertung eingegangenen SchuMaS-Schulen unterdurchschnittliche Werte aufwiesen und solche mit überdurchschnittlichen Werten auf der anderen Seite. Die Schulen wurden

schließlich über die Spannweite der Indexwerte in Quartile eingeteilt, woraus dann vier Schultypen aus vier (annähernd) gleich großen Gruppen gebildet wurden, wobei im obersten Quartil die Schulen mit den höchsten und im untersten diejenigen mit den niedrigsten Werten eingeordnet wurden (Abb. 8).

Weitere relevante Kategorien stellen der Regions- wie auch der Schulstrukturtyp dar, die in Folge der Typenbildung dem Index hinzugefügt wurden. Es ist davon auszugehen, dass sich Schulen in ländlichen von solchen in städtischen Regionen im Hinblick auf ihre standortspezifischen Rahmenbedingungen systematisch unterscheiden. Ebenso kann angenommen werden, dass schulstrukturelle Merkmale wichtige Einflussfaktoren für den sozialräumlichen Kontext darstellen. Dem (1) *Regionstyp* liegen die Variablen Stadt- bzw. Gemeindetyp, dem (2) *Schulstrukturtyp* die der Schulform sowie der Form der halb-/ganztägige Organisation einer Schule zu Grunde. Operationalisiert wurden die Variablen über die (1) Klassifikation der Kommunen nach Einwohner:innenzahl (Tab. 4) und ihrer Bevölkerungsdichte (Einw. je km²) sowie (2) Primarbereich und Sekundarschulformen einschließlich Förderschulen und je jeweilige Ganztagsorganisation (Übermittagsbetreuung, offene und gebundene Form).

Tab 4: Klassifikation der Kommunen nach Einwohner:innenzahl

Stadt- bzw. Gemeindetyp	Definition
Große Großstadt	500.000 Einwohner:innen und mehr
Großstadt	250.000–500.000 Einwohner:innen
Kleine Großstadt	100.000–250.000 Einwohner:innen
Große Mittelstadt	50.000–100.000 Einwohner:innen
Kleine Mittelstadt	20.000–50.000 Einwohner:innen
Große Kleinstadt	10.000 – 20.000 Einwohner:innen
Kleine Kleinstadt	5.000 – 10.000 Einwohner:innen
Landgemeinde	unter 5.000 Einwohner:innen

Quelle: Eigene Darstellung nach BBSR, 2022, S. 15; IT.NRW, 2016, S. 2

Die oben bereits erwähnte Abbildung 8 zeigt die Typenzuordnung von 58 der 191 im Sozialindex erfassten Schulen sowie ihre Anordnung zueinander. Die hier ausgewählten Schulen entstammen einem kriteriengeleiteten Sample, welches sowohl die sozialräumlichen Bedarfe aus Sicht der schulischen Akteur:innen der Schulpraxis berücksichtigt als auch einen nach den teilnehmenden Schulen gewichteten Bundeslandproporz. Betrachtet man nun die (farblich abgestufte) regionale Verteilung über den Index fällt auf, dass sich im untersten Quartil (4) fast ausschließlich Schulen aus Kleinstädten und Landgemeinden befinden, während die Schulen im obersten Quartil überwiegend in Großstädten verortet sind. Zudem zeigt sich bei der Verteilung der Sekundarschulformen, dass Hauptschulen und aus diesen hervorgegangene Gemeinschaftsschulformen mit zwei Bildungsgängen sowie Förderschulen mit LSE-Schwer-

punkt *überproportional häufig im obersten Quartil (1)* vertreten sind⁶. Daraus lässt sich zunächst der wenig überraschende und schon oft rezipierte Befund ableiten, dass Schulen, die sich aufgrund einer sozioökonomisch weniger privilegierten Schülerschaft in einer herausfordernden Lage befinden, einerseits häufiger in Großstädten befinden und andererseits oft (ehemalige) Hauptschulen sind. Zieht man darüber hinaus Befunde zu herkunftsbedingten Disparitäten im (gegliederten) deutschen Schulsystem hinzu, wonach die enge Verknüpfung der Schulform mit dem familiären sozioökonomischen Status (HISEI) das Lern- und Entwicklungsmilieu prägende Kompositionseffekte mit sich bringt (u. a. Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 96), wird die herausfordernde Lage der Schulen, ihrem pädagogischen Personal wie auch Schüler:innen noch deutlicher und wirft neben Fragen der ungleichen Verteilung von Bildungschancen auch solche nach einer daran gekoppelten ungleichen Verteilung von Ressourcen auf.

6. Resümee

In der Darstellung der Konstruktion eines Sozialindex und der sich daran anschließenden Typenbildung unter Hinzuziehung weiterer relevanter Indikatoren wie dem Regions- und Schulstrukturtyp zeigen sich vielfältige standortspezifische Benachteiligungsdimensionen von Schulen. Gerade für Schulen in herausfordernden Lagen kann der Rückgriff auf (sozialraumbezogene) Daten förderlich für die Bewältigung dieser, für alle schulischen Akteur:innen, herausfordernden Situation sein – nicht nur im Zusammenhang mit sozial-indizierter Ressourcensteuerung. So ließen sich z. B. aus der Analyse und Interpretation der in diesem Beitrag vorgestellten Daten einerseits die individuellen (sozialen) Eingangsvoraussetzungen der Schüler:innen transparent und nachvollziehbar machen und schulische wie unterrichtliche Prozesse (besser) daran anpassen. Andererseits könnte durch eine Sensibilisierung für die in vielfältiger Weise herausfordernden Lebenssituationen der Schüler:innen defizitorientierte Sichtweisen wahrgenommen und so bearbeitet werden, dass die individuellen wie auch kollektiven Stärken und Potentiale der Schüler:innen in den Fokus rücken.

Eine wichtige Gelingensbedingung stellt in diesem Zusammenhang die Beratung und Begleitung bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation dieser Daten dar (van Ackeren et al., 2021, S. 29 f.; nach Racherbäumer et al., 2013). Ebenso wichtig erscheint zudem die ko-konstruktive Gestaltung dieser Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulpraxis (Sliwka et al., 2024 i. V.). Beide Voraussetzungen sind im Rahmen des SchuMaS-Verbundprojektes gegeben und ermöglichen bspw. durch die bereits angesprochene Werkstattarbeit des ALSO-Clusters gezielte Impulse für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung an den eingebundenen Schulen.

6 Auf eine Differenzierung zwischen den (ehemaligen) Hauptschul- und Förderschulformen wird aus Datenschutzgründen ebenso verzichtet wie auf die zwischen den verschiedenen Realschulformen der einzelnen Bundesländer.

Über einen solchen einzelfallbezogenen Nutzen hinaus gewährleistet das angewendete typenbildende Verfahren nicht nur die Sichtbarmachung spezifischer standortbedingter Rahmenbedingungen auch für außerschulische Akteur:innen wie z. B. kommunale Vertreter:innen, sondern auch der adaptive Übertrag und Transfer der bei der Beratung im Umgang mit den Daten und der Begleitung bei Entwicklungsprozessen entstehenden Erkenntnisse und Produkte auf weitere Schulen in vergleichbaren (Sozial-)Räumen.

Eine sinnvolle Ergänzung des vorgestellten Sozialindexes könnte insbesondere vor dem Hintergrund des Abbaus von ungleichen Bildungschancen und mit Blick auf die Erfahrungen aus anderen Ländern die Hinzuziehung von Ergebnissen standardisierter Prüfungsleistungen sein. So werden solche Daten in Kanada z. B. über die Vergleichsmöglichkeiten hinaus auch dafür verwendet, um etwaigen *Drop-Outs* vorbeugen und so genannte *At-Risk Students* frühzeitig zu erkennen und passgenauer fördern zu können. Darüber hinaus nehmen kanadische Schulen im Zuge von Datenerhebungen und -analysen das subjektive Wohlbefinden der Schüler:innen sowie das von deren Eltern in den Blick. Diesem wird provinzübergreifend eine hohe Bedeutung in Bezug auf den schulischen Erfolg und die daraus resultierende gesellschaftliche Teilhabe beigemessen (Forell, 2019).

Literatur

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2022). *Atlas der Stadt- und Regionalentwicklung*. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR).
- Becker, D., Drossel, K., Schwanenber, J., Wendt, H. & Bos, W. (2016). Der Sozialindex: Theoretische Fundierung und Forschungspraktische Relevanz für die Erfassung der Schülerkomposition von Gymnasien. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.) *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Waxmann.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010). Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für Qualitative Schulentwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildung. Ideen zünden!* Band 31.
- Buuren, S. van. (2012). *Flexible Imputation of Missing Data*. Chapman & Hall/CRC Interdisciplinary Statistics. <https://doi.org/10.1201/b11826>
- Buuren, S. van, & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). „mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R“. *Journal of Statistical Software*, 45(3). <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfIL – Das Dort-*

- munder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 161–178). Waxmann.
- Esser, H. (2016). „Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten“. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 331–396). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_8
- Forell, M. (2019). *Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung an Schulen in Kanada. Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung im Rahmen des Programms Integration und Bildung* (Gutachten).
- Groot-Wilken, B., Isaac, K. & Schräpler, J. P. (Hrsg.) (2016). *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Beiträge zur Schulentwicklung. Waxmann.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6(1), 1–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IT.NRW – Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2016). *Kommunalprofile der Landesdatenbank*. Düsseldorf.
- Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P. & Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr*, (S. 13–213). ZEFIR-Materialien, Band 6. Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*, (S. 157–241). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5
- Kenny, D. A., B. Kaniskan & McCoach, D. B. (2015). „The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom“. *Sociological Methods & Research* 44(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kraus, T., Weishaupt, H. & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulumilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZFG)* 14, 129–148. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7>
- Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine Vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4), 444–61. <https://doi.org/URN:urn:nbn:de:0111-opus-44049>
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich Behandeln. Standortfaktoren Berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit Erhöhen – Bildungsarmut Bekämpfen*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015: eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Waxmann.

- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software* 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Schräpler, J. P., & Jeworutzki, S. (2016). Der Sozialindex für NRW – Die Bildung von Schulstandorttypen über SGB-II-Dichten und Migrationshintergrund. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Beiträge zur Schulentwicklung 216). Waxmann.
- Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen*. ZEFIR-Materialien. Band 14. Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR). <https://doi.org/10.46586/rub.zefir.213.186>
- Seuring, J., Rjosk, C. & Stanat, P. (2020). Ethnic Classroom Composition and Minority Language Use among Classmates: Do Peers Matter for Students' Language Achievement? *European Sociological Review*, 36(6), 920–936. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa022>
- Sliwka, A., Beigel, J., Dumont, H., Karst, K. & Ohl, S. (2024 i. V.). Von „Projektitis“ zu nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen: Ko-Konstruktion, Kohärenz und systemischer Kapazitätsaufbau als handlungsleitende Konzepte. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht stark – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsverbund*.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr*. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Beltz Juventa.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule*, 118(4), 354–369.

Kooperationen als Motor sozialräumlicher Einbindung von Schule?

Anforderungen und Erwartungen an Kooperationen zwischen Schule und Akteuren des Sozialraums

Bettina Arnoldt, Holger Bargel & Birgit Reißig

Abstract: Schulen stehen vor der Herausforderung, gerechte Bildungschancen zu ermöglichen. Die Öffnung von Schule und der Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Akteuren werden als Mittel angesehen, Lernräume zu erweitern und Bildungsprozesse zu verbessern. Schulen sehen hierin auch ein Unterstützungspotential für Schüler:innen mit sozial schwieriger Herkunft. Obwohl Schulen in benachteiligten Lagen stärker auf solche Kooperationen angewiesen sind, ist es für sie schwieriger, geeignete Partner zu finden. Daher geht der Beitrag der Frage nach, wie sich diese Schulen über Kooperationen im Sozialraum verorten. Hierbei wird auf Daten des Programms „SchuMaS – Schule macht stark“ zurückgegriffen. An 200 Schulen in benachteiligten sozialen Lagen wurden standardisierte Online-Befragungen durchgeführt, an denen sich 195 Schulleitungen, 2.923 Lehrkräfte und 787 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals beteiligten. Ergebnis ist, dass Schulen zwar eine große Bandbreite an Kooperationspartnern aufweisen, jedoch Bedarf an Ausbau bzw. Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Blick auf Unterstützungsleistungen haben. Zudem zeigt sich, dass Schulen selbst nur wenig aktiv in den Sozialraum hineinwirken.

Schlagerworte: Öffnung von Schule, Schulen in benachteiligten Lagen, Kooperationspartner, Sozialraum

1. Einleitung

Gesellschaftliche Entwicklungen fordern auch Schule heraus. Digitaler Wandel, Inklusion, Zuwanderung, demografische Veränderungen, Entwicklung der Ganztagschule sind einige der aktuellen Themen, denen sich Schule stellen muss, um gerechte Bildungschancen für alle Schüler:innen zu realisieren. Insbesondere im Zuge des Ganztagsausbaus wurde intensiv darüber debattiert, über welche Wege Schule sich diesen Herausforderungen stellen kann. Von Beginn an wurden dabei Fragen zur Öffnung der Schule und zum Aufbau außerschulischer Kooperationen in den Fokus gerückt (Arnoldt, 2022). An außerschulische Kooperationen sind hohe Erwartungen geknüpft. Über ein breites Bildungsangebot sollen außerschulische Akteur:innen

dazu beitragen, Bildungs- und Lernprozesse zu verbessern. Ein derartiger Ansatz trägt zugleich einem erweiterten Bildungsverständnis Rechnung, bei dem ein Zusammenwirken formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse ermöglicht wird (StEG-Konsortium, 2019). Tatsächlich sind für eine Vielzahl von Schulen außerschulische Kooperationspartner:innen kaum noch wegzudenken. Die Bandbreite ist groß und reicht von Sportvereinen, dem Hort, Jugendzentren und -verbänden zu Bibliotheken, Berufsschulen oder Betrieben. Aus Forschungszusammenhängen gibt es Hinweise, dass sowohl die Schule mit ihrem pädagogischen Personal als auch die Schüler:innen von Kooperationen profitieren, z. B. über eine bessere individuelle Förderung. Schulen können ihre Ressourcen effektiver nutzen. Zudem werden gerade durch Kooperationen pädagogische Innovationen befördert (Jutzi, 2018).

Ein wichtiger Bezugsrahmen für dieses Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Akteur:innen ist der Sozialraum. Die Kooperationspartner:innen sind nicht selten selbst Teil des Sozialraums und es besteht die Chance, feste Netzwerkstrukturen der Zusammenarbeit zwischen Schule und ihren Partner:innen zu etablieren. Schule kann sich über eine solche Erweiterung ihres Bildungs- und Freizeitangebots als zentraler Ort im Quartier entwickeln. Schulen übernehmen somit auch die Rolle als institutioneller Stadtteil- und Lebensweltbestandteil (Mack et al., 2003). Allerdings stellt sich nicht nur die Frage, wie Schule im Sozialraum verortet wird (und selbst Sozialraum ist), sondern ebenso wie Schule in den Sozialraum hineinwirken kann.

Eine spezifische Situation für Schule, aber auch für außerschulische Kooperationen bilden sozial herausfordernde Lagen. Gerade in benachteiligten Sozialräumen scheinen Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partner:innen – z. B. der Jugendhilfe – besonders relevant. Sie sollen Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien Lernräume eröffnen und Zugänge zu hochwertiger Bildung ermöglichen. Eine entsprechende Öffnung der Schule ist verbunden mit der Idee die Erweiterung der (engen) Institutionenperspektive durch eine erweiterte räumliche Perspektive als zentralem und die pädagogischen Professionen verbindendem Bezugspunkt des Handelns: gemeinsam Lern- und Lebenswelten gestalten, jungen Menschen (Aneignungs-)Räume für ihre Entwicklung anbieten (vgl. Reutlinger, 2004; nach Maykus, 2005). Diese immer wieder geforderte Öffnung der Schule in den Sozialraum bleibt nicht konfliktfrei und steht einem Ansatz gegenüber, der Schule selbst als einen Schutzraum in schwierigen sozialen Lagen begreift (Böhnisch, 2019).

Der Beitrag beginnt mit einer Einordnung von Schulen in sozial benachteiligten Lagen und stellt anschließend anhand verschiedener Forschungsbefunde die Ausgestaltung und die Potenziale von außerschulischen Kooperationen vor. Auf der Basis aktueller Befunde aus dem vom BMBF geförderten Forschungsverbund des Bundesländer-Programms „Schule macht stark“ (Förderkennzeichen: 01PR2101E) werden dann außerschulische Kooperationen in sozial herausfordernden Lagen betrachtet. Es wird den Fragen nachgegangen, wie sich diese Schulen über Kooperationen im Sozialraum verorten und ob sich Hinweise finden lassen, wie Schule selbst den Sozialraum über derartige Kooperationen nicht nur nutzt, sondern stärken kann.

2. Herausforderung benachteiligte Sozialräume

Sozial herausfordernde Lagen, vor allem im Zusammenhang mit städtischen Räumen, stehen schon seit langem im Blickfeld von Forschung (u. a. Shaw & McKay, 1942; Kunadt, 2010; Häußermann & Siebel, 2004). Der Faktor der schwierigen sozialen Herkunft als Hürde für Bildungsbeteiligung ist ebenfalls ein sich seit vielen Jahren wiederholender Forschungsbefund. Seit einiger Zeit rückt auch das Thema Schulen in sozial benachteiligten Lagen (wieder) in den Fokus und verknüpft so zwei Forschungsperspektiven, die es gilt systematisch zusammenzudenken.

Spätestens mit Beginn der PISA-Erhebungen ist der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und (schulischer) Bildung in das öffentliche Bewusstsein gerückt worden (Baumert et al., 2006; Prenzel et al., 2004). Geringe Ressourcen in der Herkunftsfamilie, eine schwierige soziale Herkunft gehen einher mit schlechteren Chancen beim Zugang zu (höherer) schulischer Bildung und dem Erwerb schulischer Bildungszertifikate. Von besonderer Bedeutung bei der Identifizierung benachteiligender Faktoren erweisen sich hierbei der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie oder die ethnische Herkunft. Zugleich können auch räumliche bzw. regionale Herkunftsbedingungen eine benachteiligende Wirkung beim Bildungserwerb junger Menschen haben. Als entscheidende Aspekte bei der Beschreibung herausfordernder Bedingungen werden bereits seit den Anfängen der soziologischen Auseinandersetzung mit sozialen Räumen ein niedriger ökonomischer Status, die ethnische Heterogenität sowie Mobilität identifiziert (Kunadt, 2010). „In der Gemeinde wird die vertikale, soziale und ethnische Schichtung der Bevölkerung horizontal „verräumlicht“. Dieser Prozess kann zu einer Konzentration sozialer Risiken/Probleme in einzelnen Stadtteilen führen“ (Radke, 2007).

Insbesondere die Stadtforschung hat sich mit derartigen Segregationsprozessen auseinandergesetzt. Vielfach diskutiert wurden hierbei die Nachteile und Probleme von Segregation. So beschreiben Hartmut Häußermann und Walter Siebel (2004) ökonomische Nachteile (u. a. aufgrund schlechter und informeller Beschäftigungsmöglichkeiten in haushaltsbezogenen Dienstleistungen und geringe Instandsetzung und Modernisierung im Stadtteil), politische Nachteile (aufgrund negativer Stigmatisierung) sowie soziale Nachteile (z. B. aufgrund fehlender, für den sozialen Aufstieg hilfreicher Kontakte). Allerdings richten beide Autoren ihre Aufmerksamkeit auch auf mögliche Vorteile segregierter Quartiere. Ökonomisch können einfacher zugängliche (und bezahlbare) Wohngelegenheiten oder Verdienstmöglichkeiten z. B. in Gemeinschaften von Zugewanderten existieren. Über gemeinsame Interessenbildung können politische Vorteile erzeugt werden. Auch soziale Vorteile finden sich über Gefühle von Vertrautheit, Netzwerke und eine ethnische Infrastruktur. Wo sich Vorteile in Nachteile und umgekehrt verwandeln können, ist jedoch immer erst im zeitlichen Verlauf zu bewerten. Segregierte Gebiete können für Menschen auch Schutzgebiete darstellen, das gilt u. a. für zugewanderte Personen, die hier auf Gruppen treffen, die die gleichen Erfahrungen teilen und ggf. wichtige Ratgeber:innen sind. Problematische Entwicklungen werden allerdings dann gesehen, wenn Personen langfristig auf

diese Quartiere beschränkt bleiben, dadurch Ausgrenzung befördert und Integration verhindert wird. Auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass Personen, die in strukturschwachen ländlichen Regionen leben, per se als benachteiligt gelten, wird jedoch deutlich, dass sich soziale und territoriale Benachteiligung in ländlichen Räumen gegenseitig verstärken (Neu, 2006). Benachteiligende Faktoren liegen dort u. U. weniger im sozialökonomischen Bereich oder der Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund als vielmehr in institutionellen Voraussetzungen (z. B. fehlenden Schulstandorten oder dem Vorhandensein sehr großer Schulen). Mit Blick auf den Bildungserwerb erweist sich Segregation als räumlich ungleiche Verteilung von Bildungsressourcen und -chancen und ist sowohl Bestandteil als auch Folge gewachsener sozialer und sozialräumlicher Ungleichheit (Terpoorten, 2014).

In Schulen in sozial herausfordernden Quartieren zeigt sich auch eine sozialstrukturelle Benachteiligung und Marginalisierung von Schüler:innen, die in der Folge oftmals als bildungsbezogene Ungleichheiten fortgeschrieben werden (Fölker et al., 2015). Diese Schulen verzeichnen entsprechend der Bevölkerungsstruktur einen überdurchschnittlich hohen Anteil an sozial benachteiligten Schüler:innen und/oder einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Schüler:innen mit einem Migrationshintergrund. Dabei wird immer wieder auf die komplexen Zusammenhänge der gegenseitigen Reproduktion schulischer und sozialräumlicher Segregation verwiesen (Baur, 2013; Baur & Häußermann, 2009). Die betroffenen Schulen stehen vor dem Hintergrund der genannten Rahmenbedingungen vor großen pädagogischen Herausforderungen, denn sie müssen Kompensationsleistungen für Lerndefizite, mögliche familiäre Belastungen und zudem fehlende außerschulische Unterstützungsleistungen ihrer Schüler:innenschaft erbringen (Webs et al., 2018).

Schulen sind aber nicht nur in besonderer Weise von den Problemen benachteiligter Stadtteile betroffen. Als staatliche Sozialisationsinstanzen, als Bildungseinrichtungen und auch als kulturelle Lebensräume von Kindern und Jugendlichen stellen sie eine wichtige Ressource zur Überwindung von individuellen Benachteiligungen dar (Burchardt, 2008). Die Unterstützung von Schulen in benachteiligter Lage ist bildungspolitisch zunehmend in den Fokus gerückt. Ausgangspunkt hierfür ist die Beobachtung, dass es trotz des deutlichen Zusammenhangs zwischen den sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen der Schüler:innenschaft, dem Schulstandort sowie dem schulischen Kompetenzerwerb immer wieder Schulen gibt, die dennoch überdurchschnittliche Schüler:innenleistungen erzielen. Insofern ist davon auszugehen, dass durch strategisches Handeln Einfluss auf den Erfolg einer Schule genommen werden kann. Dabei sind oftmals auch andere Schulentwicklungsstrategien umzusetzen, als es möglicherweise in Schulen in sozial günstigeren Milieus der Fall ist (van Ackeren, 2008).

Hierbei scheint es wichtig, dass keine isolierte Betrachtung dieser Schulen und der innerschulischen Aktivitäten, sondern eine dezidierte Verknüpfung mit den ungenutzten Potenzialen des sozialräumlichen Umfelds und den dortigen Akteur:innen erfolgt (z. B. der Kinder- und Jugendhilfe). Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen kann so zu einem Motor von Integrations-, Kompensations- und

Bildungsleistungen werden und dazu beitragen, auch benachteiligte Sozialräume als Bildungslandschaften wahrzunehmen, in denen Schule ein wesentlicher Teil ist.

3. Außerschulische Kooperationen – Forschungsbefunde

Die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partner:innen ist fester Bestandteil an allen Schulformen. In der Primarstufe arbeiten fast alle Schulen regelmäßig oder häufig mit Kindertageseinrichtungen zusammen. Rund drei Viertel kooperieren regelmäßig oder häufig mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Sportvereinen und anderen Grundschulen (Wendt et al., 2017). In der Sekundarstufe I sind Berufsberatung, Betriebe, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und andere Schulen häufigste Partner:innen der Schulen (Mang et al., 2019). Darüber hinaus arbeiten viele weitere außerschulische Akteur:innen aus den Bereichen Bildung, Freizeit und außerschulische Unterstützungssysteme mit Schulen zusammen.

Es lassen sich verschiedenen Felder der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Akteur:innen identifizieren. Ein quantitativ bedeutendes Feld ist die Kooperation im Rahmen der Ganztagschule, bei der außerschulische Akteur:innen regelmäßig stattfindende Angebote im Ganztagsbetrieb durchführen. Rund 80 % aller Ganztagschulen berichten im Schuljahr 2017/2018 von so einer Zusammenarbeit, bei der Sportvereine, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der musisch-kulturellen Bildung die häufigsten Partner:innen sind (StEG-Konsortium, 2019).

Ein anderer Bereich ist die Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen, der sowohl an Halb- als auch an Ganztagschulen vorzufinden ist und vor allem in der Sekundarstufe I stark ausgebaut ist. Allerdings ist die Datenlage von Ganztagschulen über ihre Kooperation deutlich besser als die von Halbtagschulen. Detaillierte Zahlen liegen für Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen vor. Rund zwei Drittel der Schulen arbeiten in der Sekundarstufe I (fast) täglich oder wöchentlich sowohl mit Erziehungs- als auch psychologischen Beratungsstellen zusammen, etwa drei Viertel mit Suchtberatungsstellen. In der Primarstufe ist die Zusammenarbeit mit diesen Stellen seit Einführung des Bildungs- und Teilhabepakets stark ausgeweitet worden. Während im Schuljahr 2013/2014 noch rund 30 % der Ganztagsgrundschulen mit Erziehungs- und psychologischer Beratung zusammenarbeiteten, waren es im Schuljahr 2017/2018 bereits rund 50 % (Altermann et al., 2018).

Auch die Schulsozialarbeit hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, sowohl an Halb- als auch an Ganztagschulen und insbesondere an Grundschulen. So stieg der Anteil der Ganztagsgrundschulen mit Schulsozialarbeit von 15 % im Schuljahr 2010/2011 auf 57 % im Schuljahr 2017/2018. In der Sekundarstufe I gab es im selben Zeitraum einen leichten Anstieg von 74 auf 78 % (ebd.).

Diese kurze Übersicht über die Vielfalt der Kooperationen deutet bereits an, dass Schulen nicht nur mit einzelnen außerschulischen Akteur:innen im Sozialraum zusammenarbeiten, sondern in ihrem Sozialraum stark vernetzt sind. Aus der Ganztagschulforschung ist bekannt, dass Schulen für die Bereitstellung der Angebote im Ganztagsbetrieb im Durchschnitt mit rund vier außerschulischen Partner:innen

kooperieren (StEG-Konsortium, 2019). Ganztagschulen in ostdeutschen Flächenländern weisen eine höhere Zahl an Kooperationspartner:innen auf (StEG-Konsortium, 2015, 2013).

Die Motivation der Schulen, eine Kooperation einzugehen, liegt größtenteils auf einer Ausweitung ihres Angebots und auf dem Wunsch nach Entlastung und Unterstützung durch Fachkräfte der Jugendhilfe (Arnoldt, 2022). Eine synergetische Nutzung von Ressourcen innerhalb von Kooperationsbeziehungen im nahen Sozialraum wird von Schulen hingegen selten initiiert (Jerzak & Laskowski, 2010). Allerdings zeigen sich Unterschiede nach sozioökonomischer Verfasstheit der Quartiere, in denen sich die Schulen befinden. Während in gut situierten Quartieren vor allem das Motiv der Verbesserung von Lernbedingungen im Vordergrund für die Vernetzung von Schulen steht, kommt in benachteiligten Quartieren die Verbesserung der Lebensbedingungen als Motiv hinzu: Durch die Erweiterung von Bildungs- und Freizeitangeboten sollen die Lern- und Lebenschancen von Kindern und Erwachsenen im Quartier verbessert werden und präventive Maßnahmen im Hinblick auf Kindeswohlgefährdung realisiert werden (Baumheier et al., 2010).

Neben der sozioökonomischen Lage der Region beeinflusst auch die Besiedlungsdichte die Kooperationsbeziehungen von Schulen. So haben Ganztagschulen im ländlichen Raum Schwierigkeiten Kooperationspartner:innen zu finden und eine kontinuierliche Kooperationsbeziehung aufzubauen. Das gilt sowohl für die Kooperation mit Organisationen als auch mit Einzelpersonen. Gründe hierfür sind lange Wegzeiten von Anbietern zur Schule, da vor Ort kaum bis keine außerschulischen Akteur:innen vorhanden sind und höhere Kosten aufgrund kleinerer Schüler:innengruppen (Dieminger & Wiezorek, 2013). Nebeneffekt dieser Situation ist, dass Schulen teilweise auf weniger adäquat ausgebildetes Personal zurückgreifen müssen (ebd.; Steigerwald, 2017).

Im Rahmen der Kooperationsbeziehungen nutzen Schulen auch außerschulische Lernorte und eröffnen auf diese Weise Schüler:innen den Zugang zu Einrichtungen und Bildungsangeboten im Sozialraum. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschule zeigte, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und gemeindenaher Einrichtungen wie Museen, Bibliotheken und Feuerwehr, Angebote im Rahmen des Ganztagsbetriebs einer Schule überwiegend in eigenen Räumen durchführen. Ein Drittel der Betriebe und ein Viertel der Sportvereine nutzen für ihre Ganztagsangebote nicht die Räume der Schulen (Arnoldt, 2008). Darüber hinaus führen die Mehrheit der Schulen Projekte im Sozialraum durch (z. B. Anlegen eines Naturpfads, Projekt im Altenheim) oder engagieren sich bei Veranstaltungen oder Feierlichkeiten vor Ort (ebd.).

Die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Akteure:innen ist nicht voraussetzungslos, da sie in verschiedene Systeme eingebettet sind. Dadurch sind Abläufe, Finanzierungen und Zuständigkeiten unterschiedlich organisiert und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen angesiedelt. Die je eigene Handlungslogik der Partner:innen können die Kooperation erschweren (Arnoldt & Züchner, 2020). Zahl-

reiche Studien haben vor diesem Hintergrund Gelingensbedingungen der Kooperation von Schule und außerschulischen Akteur:innen untersucht.¹

In der Studie „GTS-Bilanz“ wurden die Ergebnisse dieser Studien in einer Forschungsübersicht gebündelt: Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass eine durch Strukturen gestützte regelmäßige Kommunikation vorteilhaft ist. Das bedeutet, dass Zeiten und Räume für Austausch und Zusammenarbeit geschaffen werden und diese Kommunikation als Teil der Arbeitszeit anerkannt wird. Gerade zu Beginn einer Kooperation sollte eine Verständigung über Ziele, Erwartungen und Interessen erfolgen und eine Kooperationsvereinbarung erarbeitet werden. Hierfür sind Transparenz und Vertrauen notwendig. Zur Qualitätssicherung trägt bei, wenn diese Aspekte regelmäßig überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Förderlich sind zudem ausreichende und dauerhaft gesicherte finanzielle Ressourcen. Zum Gelingen trägt zudem eine kooperationsoffene Haltung bei, die sich in der Akzeptanz und Wertschätzung des:der Partner:in ausdrückt (Arnoldt, 2022).

Für die Kooperation von Schule im Rahmen einer sozialräumlichen Vernetzung, insbesondere mit der Kinder- und Jugendhilfe, haben Studien weitere Gelingensbedingungen aufgezeigt. Förderlich hierfür ist eine regelmäßige Kontaktpflege auf regionaler Ebene. Damit dies gelingt, sollten die Partner:innen feste Ansprechpersonen für die anderen Institutionen benennen. Es scheint vorteilhaft zu sein, wenn pädagogische Fachkräfte der Schule, zum Beispiel die Schulsozialarbeit, als Bindeglied zum Quartier fungieren. Auch in diesem Zusammenhang ist die Bereitstellung von ausreichenden Ressourcen, wie beispielsweise Entlastungsstunden für die Stadtteilarbeit, eine Gelingensbedingung (Baumheier et al., 2010). Wichtig ist zudem die Klärung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Netzwerk (Floerecke et al., 2011; Sturzenhecker et al., 2014). Insbesondere bei einer Kooperation im Rahmen der Einzelfallhilfe sind die Klärung rechtlicher Fragen und des Datenschutzes von Relevanz (Horky & Noller, 2018).

4. Außerschulische Kooperationen – Befunde und Entwicklungsanforderungen

Die vorliegenden Studien zur Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Akteur:innen liefern meist Erkenntnisse zu einem bestimmten Teilbereich (z. B. den Ganztag) oder identifizieren die Gelingensfaktoren von Kooperationen. Im Folgenden soll ein umfassenderer Blick auf die Kooperationen und die Einbindung in das regionale Umfeld von Schulen geworfen werden, die in sozial herausfordernden Quartieren arbeiten. Mit welchen außerschulischen Partner:innen kooperieren diese Schulen bereits, wo sehen sie Bedarfe eine bestehende Zusammenarbeit auszubauen und welche neuen Kooperationen wünschen sie sich? Wie wird die Zusammenarbeit

1 Mit Blick auf den thematischen Fokus dieses Beitrags lassen sich beispielhaft die Projekte „Ganztagsschule und Quartiersmanagement“ (Floerecke et al., 2011) und „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“ (Baumheier et al., 2010) nennen.

gestaltet und wie zufrieden ist das schulische Personal mit der Kooperation? Wie ist die Schule in ihren Sozialraum eingebettet und wie ist der Austausch mit den Akteur:innen im Umfeld?

Die Daten dazu stammen aus einer Erhebung des Programms „SchuMaS – Schule macht stark“. Das Programm läuft seit Beginn 2021 und wird sowohl vom Bund (BMBF) als auch von den Bundesländern gefördert. Mit 13 beteiligten Verbundeinrichtungen begleitet und unterstützt der Forschungsverbund von SchuMaS die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Professionalisierung der pädagogisch-didaktisch Tätigen sowie die Vernetzung in den Sozialraum an deutschlandweit 200 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen aus Primar- und Sekundarstufe I. Zentrales Ziel ist die Förderung sprachlicher und mathematischer Basiskompetenzen sowie des sozialen Lernens und der Lernmotivation der Schüler:innen, um damit einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungserfolg zu leisten.

Zu Beginn des Programms wurde an den 200 beteiligten Schulen eine standardisierte Online-Ausgangserhebung durchgeführt, bei der die Schulleitungen, die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal mit jeweils unterschiedlichen Fragebögen befragt wurden. Die Befragungen sollen Aufschluss über die aktuellen Bedingungen an den Schulen sowie über Weiterentwicklungsbedarfe erbringen. An den Befragungen beteiligten sich 195 Schulleitungen, 2.923 Lehrkräfte und 787 Personen, die an den Schulen anderweitig pädagogisch tätig sind.

Die Schulleitungen gaben Auskunft, mit welchen Partner:innen bereits Kooperationen bestehen und, ob diese Zusammenarbeit bedarfsgerecht ist oder eine Weiterentwicklung nötig erscheint. Die von den Schulleitungen genannten Partnerschaften zeigen das weite Feld der möglichen Kooperationen (Abb. 1).

Die Schulen verfügen schulformübergreifend über eine Vielzahl unterschiedlichster Kooperationen. Einige Kooperationspartner:innen werden von fast allen Schulen angesprochen, andere bedienen sehr spezielle Bedarfe. Da sich die teilnehmenden SchuMaS-Schulen in sozial schwierigen Lagen verorten, wirkt sich dies vermutlich auf die Wahl der Kooperationspartner:innen aus. Der Anteil der Schulsozialarbeit und der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt wäre bei einer zufälligen Auswahl von Schulen mutmaßlich geringer.

Bei der Kooperation mit Jugendamt/Jugendpflege fällt auf, dass besonders viele Schulen die Zusammenarbeit nicht als bedarfsgerecht beschreiben, sondern eine Weiterentwicklung für nötig halten. In erheblichem Maße wird auch bei den vornehmlich schulintern ablaufenden Kooperationen ein Mehrbedarf beschrieben: Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen und weiteres pädagogisches Personal. Also dauerhaft und konstant in der Schule arbeitendes Personal von (möglicherweise) externen Kooperationspartner:innen. Generell sehen die Schulen bei den meisten Kooperationen einen Bedarf an Weiterentwicklung. Lediglich die Zusammenarbeit mit der Polizei und Bibliotheken wird von der Mehrzahl der Schulleitungen als bedarfsgerecht erachtet. Von jenen Schulen, die mit der Agentur für Arbeit zusammenarbeiten, wird diese Kooperation von der überwiegende Mehrheit als ausreichend empfunden.

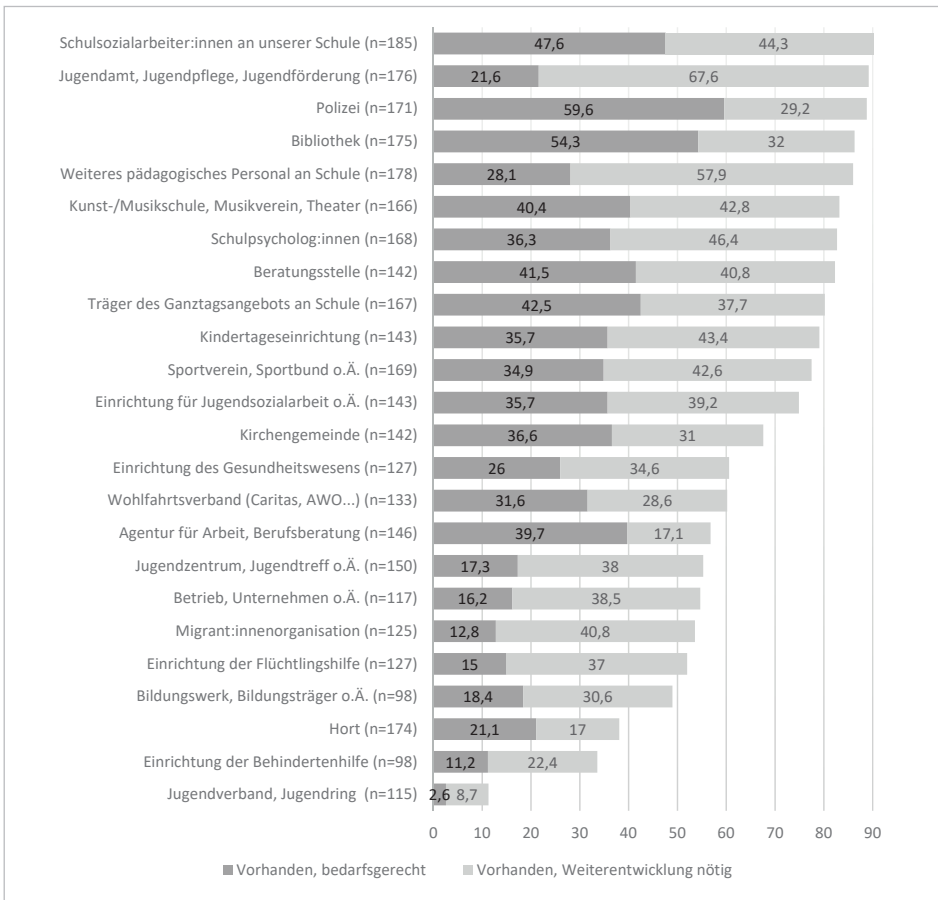


Abb. 1: Kooperationspartner der SchuMaS-Schulen (in %). Frage: Bitte geben Sie an, ob Sie mit den folgenden Kooperationspartner*innen zusammenarbeiten und wo Sie evtl. einen Bedarf an Weiterentwicklung sehen. (Antwortkategorien: „Vorhanden, bedarfsgerecht“ / „Vorhanden, Weiterentwicklung nötig“ / „Nicht vorhanden, geplant“ / „Nicht vorhanden, Interesse an Entwicklung“ / „Nicht vorhanden, kein Bedarf“). (Quelle: Ausgangserhebung des Programm „Schule macht stark“, Befragung der Schulleitungen, n=195)

Unterschiede bestehen sicherlich zwischen Grundschulen und Schulen aus dem Sekundarbereich, doch diese Differenzierung wird von den vorliegenden Daten (bislang) nicht ermöglicht. Würden die Grundschulen separat betrachtet, wäre der Anteil der Kooperationen mit Hort und Kindertagesstätte sicherlich höher. Gleiches gilt für die Schulen im Sekundarbereich und die Kooperationen mit Betrieben und Unternehmen.

Bei der Frage nach den Kooperationen konnten die Schulleitungen auch angeben, an welchen nicht vorhandenen Kooperationen sie ein Interesse hätten oder sogar

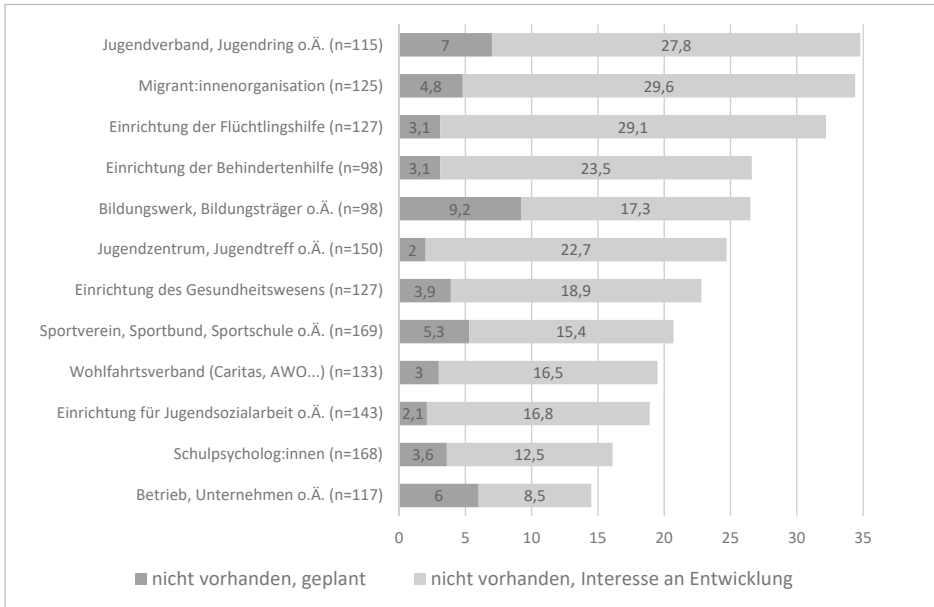


Abb. 2: Nicht vorhandene, aber gewünschte Kooperationen (in %). Frage: Bitte geben Sie an, ob Sie mit den folgenden Kooperationspartner*innen zusammenarbeiten und wo Sie evtl. einen Bedarf an Weiterentwicklung sehen. (Antwortkategorien: „Vorhanden, bedarfsgerecht“ / „Vorhanden, Weiterentwicklung nötig“ / „Nicht vorhanden, geplant“ / „Nicht vorhanden, Interesse an Entwicklung“ / „Nicht vorhanden, kein Bedarf“). (Quelle: Ausgangserhebung des Programm „Schule macht stark“, Befragung der Schulleitungen, n=195)

schon eine Zusammenarbeit geplant haben. Auch hier spiegelt sich vermutlich die Besonderheit der SchuMaS-Schulen wider (Abb. 2).

Neben Jugendverbänden sind es vor allem Migrant:innenorganisationen und Einrichtungen der Flüchtlingshilfe, die als zukünftige Kooperationspartner:innen anvisiert werden.² Fast alle SchuMaS-Schulen weisen einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf. Von daher wirkt es eher überraschend, dass gut ein Drittel der befragten Schulen noch keine Kooperation mit solchen Einrichtungen hat. Allerdings müssen dafür entsprechende migrantische Organisationen vor Ort präsent sein. Diese dürften im städtischen Kontext einfacher zu finden sein als beispielsweise im ländlichen Umfeld.

Die vorhandenen Kooperationen scheinen sehr gut zu funktionieren. In den Befragungen der Lehrkräfte an den SchuMaS-Schulen wurde erhoben, inwieweit die

2 Das in der Abbildung 2 vermittelte (scheinbar) hohe Interesse insbesondere an „Jugendverbänden,...“ und „Einrichtungen der Behindertenhilfe“ liegt auch darin begründet, dass bislang nur sehr wenige Schulen mit ihnen zusammenarbeiten (siehe Abb. 1). Dadurch gibt es natürlich mehr Schulen, die Interesse an einer zukünftigen Kooperation haben können als bei Institutionen, mit denen ohnehin schon sehr viele Schulen kooperieren.

Lehrer:innen mit Kooperationen, an denen sie selbst konkret mitarbeiten, zufrieden sind und wie nützlich sie diese für die verschiedenen beteiligten Akteure einschätzen.

Generell sind die Lehrkräfte (sehr) zufrieden mit der Zusammenarbeit mit ihren außerschulischen Kooperationspartner:innen. Von den Lehrkräften, die sich momentan an einer Kooperation beteiligen, sind 34,5 % mit dieser sehr und 55,5 % eher zufrieden. Lediglich 8,9 % von ihnen sind eher nicht zufrieden und nur 1,1 % sind mit der Zusammenarbeit gar nicht zufrieden.

Die Kooperation wird von den allermeisten befragten Lehrkräften als nützlich empfunden. Für die von dem kooperativen Angebot angesprochene Gruppe von Schüler:innen stufen 73,1 % der Befragten die Kooperation als „sehr nützlich ein“ und 23,8 % noch als „einigermaßen nützlich“.³ Die Schule als Ganzes profitiert aus Sicht von 40,1 % sehr und von 42,4 % einigermaßen. Aber auch den Kooperationspartner:innen wird von den Lehrkräften ein erheblicher Nutzen aus der Zusammenarbeit zugesprochen (49,8 % „sehr“, 43,3 % „einigermaßen“) und der eigenen Arbeit der Befragten kommt es ebenfalls zu Gute (53,4 % „sehr nützlich“, 39,2 % „einigermaßen nützlich“).

Doch trotz der offensichtlich häufig gut funktionierenden Kooperationen ist dies noch kein Gradmesser für die integrative Kraft zwischen Schule und Stadtteil. Daten aus den SchuMaS-Erhebungen zeigen, dass bei der Verbindung zwischen Schule und ihrem Sozialraum noch Verbesserungspotenzial besteht. Sowohl die Lehrkräfte als auch das anderweitig pädagogisch tätige Personal an den Schulen wurden danach gefragt, wie zufrieden sie mit der Einbindung der Schule in den Stadtteil bzw. in die Gemeinde sind. Von den Lehrkräften gaben 32,3 % an, „sehr“ oder „eher unzufrieden“ mit dieser Einbindung ins Umfeld zu sein. Beim anderweitig pädagogisch tätigem Personal sind dies sogar 42,3 %.⁴ Die Befragten zeigen sich demnach zwar auch mehrheitlich „eher“ oder „sehr zufrieden“, aber diese positive Zustimmung ist bei Weitem nicht so ausgeprägt wie bei den konkreten einzelnen Kooperationen.

Um dieser Diskrepanz zwischen Zufriedenheit mit den einzelnen Kooperationen und relativer Unzufriedenheit mit der Einbindung ins regionale Umfeld nachzugehen, kann wiederum auf die Befragung der Schulleitungen zurückgegriffen werden. Es wurde erhoben, wie die Zusammenarbeit mit regionalen Akteur:innen gestaltet ist. Und auch hier zeigt sich, dass der Austausch mit dem Umfeld des Standortes und die Nutzung möglicher Ressourcen im Sozialraum an vielen Schulen ausbaufähig ist.

Insgesamt wurde eine Itematterie mit 11 Aussagen den Schulleitungen zur Zustimmung/Ablehnung vorgegeben (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“).⁵ Die Angaben der Schulleitungen befinden sich nur bei drei der elf Items mehrheitlich (also über 50 % der Schulen) im positiven Bereich der Ant-

3 Aus einer 4er Skala: „gar nicht nützlich“, „kaum nützlich“, „einigermaßen nützlich“ und „sehr nützlich“.

4 Aus einer 4er Skala: „sehr unzufrieden“, „eher unzufrieden“, „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“.

5 Autorinnenteam Wissenschaftliche Begleitforschung Talentschulversuch (im Ersch.), übersetzt und adaptiert von Leithwood et al. (2006)

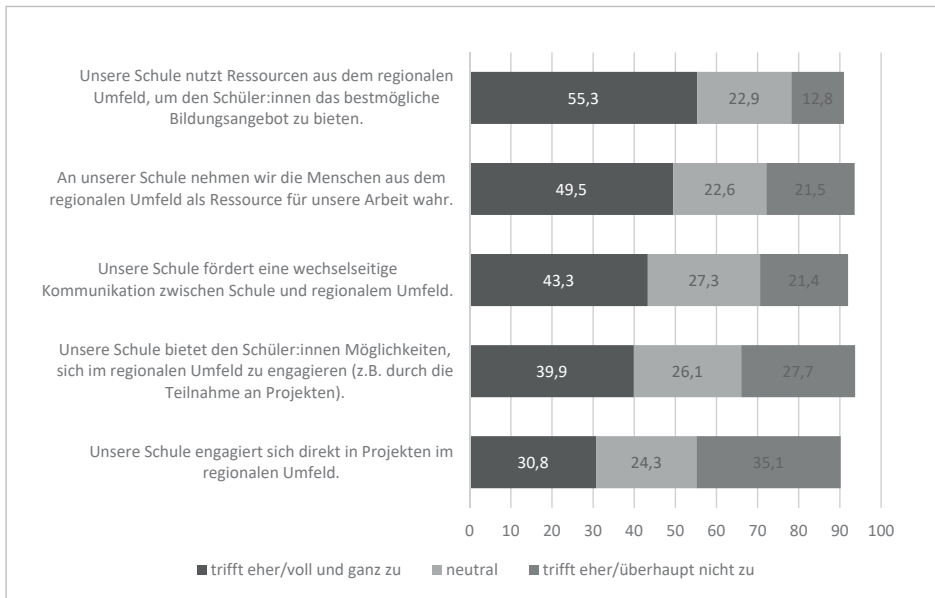


Abb. 3: Zusammenarbeit der Schule mit dem regionalen Umfeld (in %). Frage: Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen. Antwortkategorien: Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“ und 6 „keine Antwort möglich“. Prozentteile der Kategorien 1 und 2 sowie 4 und 5 zusammengefasst. (Quelle: Ausgangserhebung des Programm „Schule macht stark“, Befragung der Schulleitungen, n=195)

wortskala. In Abbildung 3 werden fünf Items exemplarisch dargestellt. Es fällt die geringere Zustimmung zu Items auf, bei denen die Schulen nicht Ressourcen aus dem Sozialraum nutzen, sondern selbst aktiv in das regionale Umfeld wirken. Weniger als ein Drittel der Schulen engagiert sich direkt in Projekten in der Umgebung. Auch das Engagement der Schüler:innen im regionalen Umfeld wird nicht von vielen Schulen ermöglicht. Aus Sicht der Schulen ist dieser Befund sicherlich durch die eingeschränkten Kapazitäten und Ressourcen innerhalb der Schulen begründet.

Die Vielfalt der Kooperationen an den Schulen und die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit einzelnen außerschulischen Partner:innen wird in den Befragungen also in einem positiven Licht widerspiegelt. Die erweiterte Einbindung in das soziale Umfeld der Schule sehen die Beteiligten selbst deutlich kritischer.

5. Fazit und Diskussion

Der Beitrag versucht zu beleuchten, welche Rolle Kooperationen für Schulen, insbesondere in benachteiligten sozialen Lagen, spielen und ob sie als Unterstützung für die Einbindung von Schule in den Sozialraum gesehen werden können.

Verschiedene Forschungsbefunde stützen die Annahme, dass außerschulische Kooperationen positive Effekte für die Entwicklung von Schüler:innen sowie von Schule

selbst haben. Aber auch für die Kooperationspartner:innen kann die Zusammenarbeit mit Schulen gewinnbringend sein. Gerade der Ausbau der Ganztagschulen hat die Bemühungen der kooperativen Vernetzung im Sozialraum deutlich bestärkt. Dass Schulen Kooperationspartner:innen verstärkt im eigenen Sozialraum suchen, belegt eine Reihe von Befunden (Markert & Weinhold, 2009). Deutlich weniger stand bislang die Frage danach im Mittelpunkt, ob über derartige Kooperationen auch positive Effekte für den Sozialraum generiert werden können.

Der Fokus des Beitrags lag auf Schulen in besonders benachteiligten sozialen Lagen. Es konnte angenommen werden, dass es in diesen Lagen besonders schwierig und herausfordernd sein kann, geeignete Kooperationspartner:innen vor Ort zu finden. Allerdings muss man gleichzeitig davon ausgehen, dass Schulen dort sehr auf diese Kooperationen angewiesen sind, um für Schüler:innen zusätzliche Bildungsgelegenheiten und Unterstützungsmöglichkeiten bereitzustellen und damit gesellschaftliche Teilhabechancen zu verbessern.

Auf der Basis erster Befunde aus dem Programm „Schule macht stark – SchuMaS“ konnte zunächst gezeigt werden, wie groß sich die Bandbreite der bereits vorhandenen Kooperationspartner:innen gestaltet. Es wird aber auch deutlich, dass einmal vorhandene Kooperationen ausbaufähig sind und gegebenenfalls weiterentwickelt, bzw. neu ausgerichtet werden müssen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt bzw. der Jugendpflege steht hier auf dem Prüfstand. Worin dieser Weiterentwicklungsbedarf im Einzelnen besteht und wie die Zusammenarbeit verbessert werden kann, muss im Verlauf des Programms vertiefend erfasst werden. Anzunehmen ist jedoch, dass z. B. Fragen der Intensität, der bearbeiteten Inhalte oder der Qualität von Kooperationen eine wichtige Rolle spielen. Zudem müssen die unterschiedlichen Bedarfe von Grundschulen und Schulen des Sekundarbereichs Berücksichtigung finden. Auch die Lage der Schulen in eher städtischen oder ländlichen Räumen beeinflusst die Möglichkeiten Kooperationspartner:innen zu finden. Dies ließ sich den vorliegenden Daten nicht differenzieren und sollte Gegenstand zukünftiger Untersuchungen sein.

Über die bestehenden Kooperationen hinaus sehen die Schulen die Notwendigkeit, weitere Partner:innen für eine Zusammenarbeit zu finden. Die besonders gesuchten Kooperationspartner:innen (Migrant:innenorganisationen, Flüchtlingshilfe ...) orientieren sich an der besonderen Schülerschaft der SchuMaS-Schulen, die u. a. durch einen hohen Anteil mit Migrationshintergrund gekennzeichnet ist. Ansonsten streben die Schulen vor allem Kooperationen an, die sie innerhalb der Schule dauerhaft mit zusätzlichem, unterschiedlich ausgebildetem Personal ausstatten (Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen, weiteres pädagogisches Personal).

Diese Befunde legen nahe, dass Schulen vor allem ihren schulischen Raum im Blick haben, wenn es um die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner:innen geht. Sich selbst als Teil des Sozialraum zu begreifen und in diesen, gemeinsam mit Partner:innen, hineinzuwirken, wird nur von einigen Schulen aktiv als Ressource gesehen und umgesetzt. Hier sind noch einige Entwicklungsschritte zu gehen, um u. a. auch benachteiligte Sozialräume als Potenzial zu sehen und zu nutzen.

Den Schulen das zum Vorwurf zu machen, greift allerdings zu kurz. Die dafür nötige Netzwerkarbeit ist für die Schulen ohne zusätzliche Ressourcen schwer zu leisten. Eine übergeordnete regionale Steuerung könnte hier hilfreich sein. Schließlich sollen die Kooperationen und Vernetzungen idealerweise keine Einbahnstraße zum Nutzen der Schule sein, sondern dem Nahraum der Schule ebenso als Ganzes zu Gute kommen.

Literatur

- Ackeren, I. van. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. *Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien*. In W. Lohfeld (Hrsg.). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3
- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018*. Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA).
- Arnoldt, B. (2008). Öffnung von Ganztagschule. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschulen Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 86–105). Beltz Juventa.
- Arnoldt, B. (2022). *Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren. Eine Forschungsübersicht* Deutsches Jugendinstitut e. V. <https://doi.org/10.36189/DJI312021>.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Schulen mit außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, Th. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1083–1096). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_80
- Autorinnenteam Wissenschaftliche Begleitforschung Talentschulversuch (im Ersch.). *Wissenschaftliche Begleitforschung Talentschulversuch: Skalendokumentation*. Universität Duisburg-Essen
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2010). *Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken*. Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW).
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. *Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Beltz. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Baur, Ch. (2013). Schule, Stadtteil, Bildungschancen. *Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422373>
- Baur, Ch. & Häußermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan* 37(3), 353–366. <https://doi.org/10.1007/s11578-009-0053-2>
- Böhnisch, L. (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838551562>
- Burchardt, S. (2008). Schule im Sozialraum. Strukturelle Grenzen und institutionelle Chancen im lokalen Kontext. In W. Lohfeld (Hrsg.). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 59–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_4
- Dieminger, B. & Wiezorek, Ch. (2013). *Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

- Floerecke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2011). Ganztagschule in der sozialraumorientierten Kooperation. In K. Speck, Th. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & Ch. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 182–196). Beltz Juventa.
- Fölker, L., Hertel, Th. & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Häußermann, H. & Siebel, W. (2004). *Stadtsoziologie. Eine Einführung*. Campus.
- Horky, A.-M. & Noller, W. (2018). Kooperation Polizei – Jugendhilfe – soziale Dienste – Schule in Nürnberg. *Jugendhilfe*, 56(4), 423–428.
- Jerzak, C. & Laskowski, R. (2010). *In Schule nur zu Gast? Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen*. GWT Forschung + Innovation.
- Jutzi, M. (2018). *Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie. Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen („IQ-Koop“) 2018*, University of Zurich, Faculty of Arts. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_11
- Kunadt, S. (2010). *Sozialer Raum und Jugendkriminalität. Zum Einfluss der Wohnumgebung auf delinquentes Handeln*. Waxmann.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Aufl.). Corwin Press.
- Mack, W., Raab, E. & Rademacker, H. (2003). *Schule, Stadtteil, Lebenswelt: Eine empirische Untersuchung*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80915-5>
- Mang, J., Ustjanzew, N., Leßke, I., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2019). PISA 2015. *Skalenhandbuch*. Waxmann.
- Markert, Th. & Weinhold, K. (2009). *Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Maykus, St. (2005). Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Grenzen, Potenziale, Herausforderungen sozialräumlicher Netzwerke der Bildung. In Projektgruppe E&C und LOS (Hrsg.), *Schule im Kontext sozialräumlicher Kooperation. Dokumentation zum Workshop am 27. und 28. September 2005 in Eisenach* (S. 9–37). Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Neu, C. (2006). Territoriale Ungleichheit – eine Erkundung. *Ländlicher Raum*. Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, 8–15.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Waxmann.
- Radke, F.-O. (2007). Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Plädoyer für eine zielorientierte Schulentwicklungsplanung. *vhw FW*, 1, 19–22.
- Reutlinger, Ch. (2004). Lebensbewältigung in benachteiligten Quartieren. In H.-U. Otto & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen* (S. 189–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_14
- Shaw, C. & McKay, H. (1942). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/1334446>
- StEG-Konsortium. (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:8924>.
- StEG-Konsortium. (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:19113>.

- StEG-Konsortium. (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:17105>
- Steigerwald, C. (2017). *Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots*. Rat für Kulturelle Bildung e. V.
- Sturzenhecker, B., Richter, E. & Karolczak, M. (2014). Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. *deutsche jugend*, (7/8), 297–304.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR Materialien Band 3. Ruhr-Universität Bochum.
- Webs, T., Hillebrand, A., Holtappels, H.-G., Isaac, K. & Manitiuis, V. (2018). Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 20. *Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität* (S. 146–178). Beltz Juventa.
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M. & Jusufi, D. (Hrsg.). (2017). *TIMSS 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann.

Familiengrundschulzentren im Sozialraum

Gelingensbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit
zwischen Grundschule und Familien

Philipp Hackstein, Brigitte Micheel & Sybille Stöbe-Blossey

Abstract: Familienzentren im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen zeichnen sich durch die Bereitstellung niedrigschwelliger und bedarfsgerechter Angebote aus, die eine kontextsensible Zusammenarbeit mit Familien fördern sollen. Anhand von (Zwischen-)Ergebnissen kommunaler Fallstudien in NRW behandelt der Beitrag die Frage, welche Gelingensbedingungen zu einer erfolgreichen Umsetzung des Konzepts beitragen können. Dazu werden Interviews mit Schulleitungen und Koordinator:innen von Familienzentren im Primarbereich mittels qualitativer Inhaltsanalyse sekundärausgewertet.

Schlagnworte: Familienzentren, Familiengrundschulzentren, Sozialraum, Kontextsensibilität, Kooperation, Grundschule, Familien

1. Familienzentren im Primarbereich: ein Konzept zur Stärkung der Zusammenarbeit von Grundschullehrern und Schule

Das Konzept der Familienzentren in Nordrhein-Westfalen stammt aus dem Elementarbereich. Seit 2006 können sich dort Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickeln. Sie übernehmen wichtige Funktionen im und für den Sozialraum, in dem sie verortet sind: Ihre Aufgabe ist es, Aktivitäten zu entwickeln, „die sich an den besonderen Bedarfen des Umfelds orientieren“ (Schlevogt, 2014, S. 63–64). Sie sollen dazu niedrigschwellige Angebote für die dort ansässigen Familien bereitstellen, mit denen eine wohnortnahe Beratung, Unterstützung und Begleitung ermöglicht wird. Das Angebotsspektrum soll dabei den Bedarfen und Wünschen der Familien in ihren unterschiedlichen Lebenslagen entsprechen. Auf kurzen Wegen können Eltern so professionelle Hilfe in schwierigen Lebenssituationen erhalten und in ihrer Rolle gestärkt werden. Wichtige Basis für ein solches Konzept ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit der internen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, zusätzlich verbunden mit der Expertise externer Kooperationspartner:innen aus dem Sozialraum. Familienzentren sollen „mitwirken und partizipieren an der sozialen und pädagogischen Infrastruktur im Stadtteil, um sich für eine Verbesserung der Lebensqualität von Familien im Nahraum einzusetzen [...]“ (Jares, 2016, S. 76). Sie werden so „Teil des sozialen Lebens eines Stadtteils oder einer Gemeinde“ (Schlevogt, 2014, S. 63–64)

und übernehmen damit auch eine „politische Funktion im Sozialraum“ (Stöbe-Blossey et al., 2020, S. 77). Die Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass Familienzentren im Elementarbereich bei der Unterstützung von Eltern und Kindern erfolgreich sind (Stöbe-Blossey et al., 2020).

Bildungseinrichtungen im Primarbereich sehen sich bei der Zusammenarbeit mit Eltern vor vergleichbare Herausforderungen wie Kindertageseinrichtungen gestellt und erkennen Bedarfe für Beratung, Unterstützung, Bildung und Begleitung *ihrer* Familien. Bereits seit dem Schuljahr 2014/15 baut deshalb die Stadt Gelsenkirchen als erste Kommune in Nordrhein-Westfalen Familienzentren auch an Grundschulen auf. Im neunten Familienbericht des Bundes *Elternsein in Deutschland* (BMFSFJ, 2021) wird eine weitere Adaptierung dieser Piloten der Familienzentren im Primarbereich (FaPri) empfohlen. Ziele und Anliegen der Familienzentren im Elementarbereich dürfen nicht auf die frühe Kindheit beschränkt bleiben, denn Schulen seien „ebenfalls mit einer gesteigerten Komplexität gesellschaftlicher Herausforderungen konfrontiert, die ohne eine intensivere Kooperation verschiedener Professionen nur schwer zu bewältigen ist“ (BMFSFJ, 2021, S. 361). Darum sei es von Bedeutung, „Betreuung und Begleitung von Familien nicht nach der Kita zu beenden, sondern im Sinne einer Präventionskette übergangslose Unterstützung in die Schulzeit hinein zu gestalten“ (Ebd.).

Erklärtes Ziel der FaPri ist es, die Bildungschancen von Grundschulkindern zu verbessern und herkunftsbedingte Benachteiligungen durch die Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule abzubauen (Born et al., 2019, S. 2). Eine zentrale Rolle spielen in diesem Kontext primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon, 1974). Sozial benachteiligte Kinder zeigen häufiger eine schlechtere Leistungsperformanz (Forell, 2020, S. 86) als Kinder aus Familien mit höherem Sozialstatus und Bildungshintergrund (primäre Herkunftseffekte), die u. a. durch „differenzielle schulische Unterstützungspotenziale der Eltern“ begründet ist (Relikowski et al., 2010, S. 144). Sekundäre Herkunftseffekte ergeben sich daraus, dass Familien in Abhängigkeit ihres sozialen Hintergrunds Kosten und Nutzen höherer Schulzweige verschieden bewerten und deshalb auch ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten beim Übergang in die weiterführende Schule ihres Kindes zeigen (Relikowski et al., 2010, S. 145). Des Weiteren münden primäre und sekundäre Herkunftseffekte in tertiäre Effekte, „die sich in stereotypen Einstellungen und Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern äußern“ (Forell, 2020, S. 86) und bspw. zu Verzerrungen bei der Vergabe von Schulnoten führen können.

Um herkunftsbedingte negative Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen auszugleichen, ist es erforderlich, verschiedene Bildungsformen miteinander zu verzahnen und zusätzlich Förder- und Unterstützungssysteme für die Familien aufzubauen. Dazu setzen FaPri sowohl am schulischen als auch am familiären Kontext an und verknüpfen formale Bildung mit non-formalen Bildungsangeboten (bspw. institutionalisierte außerunterrichtliche Bildungsangebote) genauso wie mit informellen, also nicht institutionalisierten Bildungsprozessen, bspw. in der Familie. Zur Reduzierung sekundärer Herkunftseffekte müssen Eltern in ihrer Funk-

tion als Bildungsbegleiter:innen ihrer Kinder gestärkt werden (Hackstein et al., 2022, S. 6). Ein wichtiger Auftrag von FaPri ist es darum, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Schumach, 2019, S. 37–89) aufzubauen, die von Vertrauen, gegenseitiger Wertschätzung und einem respektvollen Umgang miteinander getragen wird (KMK, 2018, S. 2). Studien belegen seit vielen Jahren, „dass von einer regelmäßigen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Familie alle profitieren: Schüler[:innen] sind lernbereiter und erzielen bessere Leistungen, Eltern identifizieren sich mehr mit den Anliegen der jeweiligen Schule und die Lehrkräfte werden in der Folge in ihrem ‚Kerngeschäft‘, dem Unterrichten, unterstützt.“ (Vodafone Stiftung, 2019, S. 2).

Aufgrund der Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs von Schüler:innen haben viele Schulen erkannt, dass eine gute individuelle Förderung der Kinder nur gemeinsam mit den Familien erzielt werden kann. Aus dieser Perspektive wird der Zusammenarbeit mit Eltern ein hoher Stellenwert beigemessen, denn Eltern werden damit zu den wichtigsten Partnern von Schule. Die Realität ist allerdings eine andere: Besonders an Grundschulen wird von einem Großteil der Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit Eltern als große Herausforderung wahrgenommen. Sie rangiert in der Primarstufe direkt hinter der Herausforderung *Lehrermangel* auf Platz 2 (Robert Bosch Stiftung, 2019). 32 % der befragten Grundschul-Lehrkräfte kommen zu dieser Einschätzung, deutlich mehr als Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (20 %) oder Gymnasien (15 %).

Die vorgefundene Diskrepanz zwischen Ideal und Realität begründet nicht nur die „Notwendigkeit eines intensiven Ausbaus der Zusammenarbeit von Eltern und Schule“ (KMK, 2018, S. 2), sondern auch eines qualitativen Ausbaus hin zu einer kontextsensiblen Zusammenarbeit mit Familien, für die sich der Blick der Lehrkräfte auf die Schüler:innen weiten und auf die gesamte Herkunftsfamilie in ihrer jeweils aktuellen Lebenswirklichkeit richten muss. Auch wenn FaPri – der Aufbau niedrigschwelliger Angebote zur Unterstützung von Familien – hier einen erfolgversprechenden Lösungsansatz bieten, stellt sich die Frage, an welche Bedingungen eine erfolgreiche Umsetzung dieses Konzepts im Primarbereich geknüpft ist.

2. Projekte zur Begleitung von Familienzentren im Primarbereich: methodischer Ansatz und erste Erkenntnisse

Im Folgenden werden Zwischenergebnisse aus empirischen Erhebungen aktueller Fallstudien verschiedener Projekte an neun Grundschulen präsentiert, in denen die Zusammenarbeit mit Familien über gezielte Angebote gestärkt und gefördert werden soll. Vier der befragten Schulen arbeiteten zum Befragungszeitpunkt ohne besondere Förderung familienorientiert. Fünf Grundschulen waren bereits auch formal ein FaPri und wurden gefördert (drei durch eine kommunale Förderung und zwei über ein Landesprogramm). Für die Auswertung des Materials wurde eine projektübergreifen-

de Sekundäranalyse durchgeführt; so konnte mithilfe einer verbreiterten Datenbasis die Anonymität der Aussagen gewährleistet werden.

Für die Analyse wurde der Fokus auf die beiden Akteursgruppen Schulleitungen und Koordinator:innen des Familiengrundschulzentrums gelegt. Vier der berücksichtigten Grundschulen verfügen über eine solche aus Landes- oder kommunalen Mitteln geförderte zusätzliche Fachkraft-Stelle, die den Aufbau des Familiengrundschulzentrums auf operativer Ebene koordiniert. Damit bilden alle in die Analyse einbezogenen Befragten den Teilbereich der Steuerungsebene von Grundschulen ab, über den sie als Hauptverantwortliche die Zusammenarbeit mit Familien entscheidend steuern und mitgestalten (können). Schulleitungen können darüber hinaus den Aufbau von entsprechenden Angeboten und Strukturen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses verankern.

Ziel des Beitrags ist es, Anknüpfungspunkte für Gelingensbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit mit Familien an Grundschulen zu identifizieren. Im Vordergrund der in die Auswertung einbezogenen Projekte stehen Fragen zur Kooperation zwischen Grundschule und Jugendhilfe (Projekt-Evaluation „DialogStandorte“, gefördert durch die Stiftung Mercator)¹ und Themen wie Nachhaltigkeit, Transfer und Weiterentwicklung von FaPri (Projekt FaPri, mit Förderung der Wübben Stiftung und Auridis Stiftung)². Die Datenerhebungen erfolgten in allen Projekt-Arbeiten durch teiloffene, leitfadengestützte Experteninterviews. Die Fragestellungen wurden für die Sekundäranalyse erweitert (Richter & Mojescik, 2021, S. 1–6) und mit Fokus auf den Sozialraum und im Hinblick auf Gelingensbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit mit Familien mittels der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet.

Insgesamt konnten für diesen Beitrag elf Interviews mit dreizehn Befragten von neun Grundschulen aus sieben Kommunen in NRW berücksichtigt werden, die zwischen 2021 und 2022 geführt wurden:

- Schulleitungen (SL; 9 Personen)
- Koordinator:innen des Familiengrundschulzentrums (FZL; 4 Personen)

Im Folgenden werden Aussagen und individuelle Wahrnehmungen der Befragten aus den Interviews – Beschreibungen, persönliche Eindrücke, Einschätzungen und Bewertungen – zusammenfassend dargestellt und analysiert. Dabei wird differenziert in Aussagen zum Aufbau und zur Nutzung von Angeboten zur Stärkung der Zusammenarbeit mit Eltern und in Aussagen zur Lebenswirklichkeit der Familien im Sozialraum sowie zum Aufbau kooperativer Strukturen in der Schule (als Sozialraum) und zur Vernetzung mit externen Kooperationspartner:innen im Sozialraum.

1 <https://www.uni-due.de/iaq/projektinfo/dialogstandorte.php>

2 <https://www.uni-due.de/iaq/projektinfo/fapri.php>

2.1 Individuelle Wahrnehmungen zu Angeboten für Familien

Obwohl Eltern als wichtige Partner:innen für die Schule gesehen werden, sind viele von ihnen aus Sicht der befragten Schulleitungen nur schwer für eine Zusammenarbeit erreichbar. Hier wird z. B. geschildert, dass die Kommunikation aufgrund sprachlicher, aber auch kultureller und sozialer Barrieren schwierig sei und es in vielen Fällen nicht möglich ist, die Eltern in den Schulalltag und die Lernentwicklung und -begleitung ihrer Kinder einzubinden:

„Grundsätzlich hätte ich gerne die Eltern viel und viel mehr in der Schule. Oftmals ist die, besteht die Diskrepanz oder die Schwierigkeit auch im sprachlichen Bereich. [...] Also die Eltern sind über die Maßen respektvoll ganz oft und haben große Hemmungen, also haben eine Hemmschwelle, hier reinzukommen.“ (SL_06, 2021, Z. 201)

Viele der befragten Schulen haben sich – manche bereits vor vielen Jahren – darum dazu entschieden, einen besonderen Fokus auf die Zusammenarbeit mit Familien zu legen und dazu niedrigschwellige Angebote auf den Weg zu bringen, die Zugänge zueinander schaffen: von der Schule zu den Eltern genauso wie von den Eltern zur Schule. Alle Interviewpartner:innen sehen hier weiterhin ein großes Ausbau-Potenzial. Einige orientieren sich dabei an Konzepten, wie z. B. den Familienzentren im Elementarbereich, andere nehmen spezifische Bedarfe bei den Familien wahr und organisieren entsprechende Angebote. In vielen der befragten Schulen, die in diesem Sinne familienorientiert arbeiten, ist über die Jahre hinweg ein breites Angebotsspektrum für Kinder und Eltern aufgebaut worden, das weit über das klassische Aufgabefeld einer Grundschule (Unterricht, Offener Ganzttag) und die gesetzlich vorgegebenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule (bspw. Eltern- und Schulgremien, Elternsprechtage) hinausgeht.

Der Einstieg in neue Formen gestaltet sich häufig schwierig, wenn Interessen und Bedarfe der Familien in der Schule nicht bekannt sind und Eltern nicht aktiv am Schulgeschehen teilnehmen. „[...] weil aktiv, von sich aus kamen die wenigsten Eltern und haben gesagt, könnten Sie nicht mal das und das anbieten, das interessiert uns, ne?“ (SL_02, 2021, Z. 39) Damit neue Angebote angenommen werden, ist es jedoch wichtig, dass sie den Wünschen und Interessen der Familien entsprechen: „Und die Menschen müssen das Gefühl haben, dass das, was hier passiert, auch was mit ihnen zu tun hat.“ (SL_01, 2021, Z. 95) Darum stellt sich für die meisten Schulen zunächst einmal die Frage, welches Angebot geeignet sein könnte: „Den Bedarf zu ermitteln, da haben wir lange rumerprobt.“ (Ebd.) In mehreren Fällen wird geschildert, dass eine standardisierte Bedarfserhebung – bspw. per E-Mail oder über Fragebögen – wenig hilfreich gewesen sei, da die Rücklaufquote schriftlicher Umfragen oftmals gering ausfalle. Selbst bei höherer Beteiligung werden Zweifel angemeldet, ob die Inhalte richtig verstanden wurden. Insgesamt werden die Ergebnisse solcher Befragungen als wenig repräsentativ und eher ungeeignet für die Auswahl von Eltern-Angeboten bewertet. Gleichzeitig wird jedoch reflektiert, dass die Ausgestaltung etwa durch Ver-

einfachung, Mehrsprachigkeit oder Digitalisierung (bspw. über Smartphones und QR-Codes) optimiert werden könnte.

In einem anderen Interview kommen die Befragten zu einer ähnlichen Einschätzung: „Wir haben gedacht, über eine schriftliche Abfrage erreichen wir alle Eltern, ne? Aber wir müssen anders denken. Wir müssen von unten raus denken.“ (SL_02, 2021, Z. 90) Als zielführender hat sich darum bei vielen der befragten Schulen die Strategie erwiesen, zunächst mit einem oder auch mehreren niedrigschwelligen Angeboten zu starten, bei denen Eltern mit Lehrkräften, Mitarbeitenden der OGS, der Schulsozialarbeit oder der Schulleitung anlassfrei ins Gespräch kommen können. Hier wird häufig erstmal ausprobiert, was von den Familien der Schule angenommen wird: „Wir glauben, wir müssen die Eltern erstmal dazu bekommen, überhaupt hinzukommen und deswegen müssen wir die irgendwie locken mit Angeboten.“ (FZL_03, 2022, Z. 142) Ein Beispiel für ein solches Starter-Angebot, das überwiegend auf Resonanz stößt, ist das „Elterncafé“. Aber auch Kochabende, Nähkurse oder Bastelangebote haben sich als geeignet erwiesen. Auf diesem Weg wird ein erster Kontakt zu einigen Eltern hergestellt, über den dann weitere Wünsche und Bedarfe aufgedeckt werden, für die zusätzliche Angebote gestaltet und etabliert werden können: „Aus dem Elterncafé ist jetzt zum Beispiel die Idee entstanden, dass die gerne etwas Sportliches machen wollen [...] und das habe ich dann natürlich sofort mit aufgenommen.“ (FZL_01, 2021, Z. 160) Außerdem hat eine Schulleitung die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmende des Elterncafés selbst initiativ werden und ihre Kontakte zur Akquise interessanter Gäste nutzen können. Von einigen Befragten wird angeführt, dass Familien oftmals gar nicht wissen, welche Bedarfe sie haben oder ihnen Wissen fehlt, z. B. über institutionelle Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Auch hier haben sich Elterncafés als ein guter Ort erwiesen, um solche Angebote, wie etwa von Beratungsstellen, in der Elternschaft bekannt zu machen. Die eingeladenen Fachkräfte der Kooperationspartner:innen können über diesen Weg mit den Eltern unabhängig von persönlichen Beratungsbedarfen ins Gespräch kommen und durch das gegenseitige Kennenlernen Vertrauen aufbauen, das im Bedarfsfall helfen kann: „Deswegen denke ich, ist es ganz wichtig, ganz viele Leute auch in die Schule einzuladen, die eigentlich gar nichts mit Schule zu tun haben.“ (SL_08, 2021, Z. 120)

Mit Blick auf den Start niedrigschwelliger Angebote für Eltern kommt dem Elterncafé noch eine weitere wichtige Rolle zu. Teilnehmende Eltern fungieren meistens als Multiplikator:innen in die ganze Schulgemeinde hinein und übernehmen dabei nicht nur die Aufgabe, andere Familien über das Angebot zu informieren und zum Besuch zu motivieren, sondern können gleichzeitig weitere Wünsche, Anregungen und Kritik rückkoppeln von Eltern, die sich bislang nicht für eine Beteiligung haben gewinnen lassen. Im Elterncafé-Konzept ist darum auch Multiplikation und niedrigschwellige Evaluation konsequent mitgedacht und miteinander verknüpft:

„In [diesem Elterncafé] haben die Eltern einfach die Chance, [sich] alles von der Seele zu reden und auch Wünsche zu äußern und machen das auch. [...] Also [das Elterncafé] ist eigentlich der Dreh- und Angelpunkt für Evaluation, für: Wie geht es weiter?“

Was sind Bedarfe? Und selbst, wenn da nur fünf Eltern sind; die fünf Eltern geben Input, weil die von anderen Eltern was hören und das mitbringen. Und ja, das ist so ein bisschen, wie nennt man das, Lauffeuer, wenn man ein Elternteil hat, der geht hin, erzählt das zehn weiteren Eltern [...] und dann [...] kommen die nächsten zwei dazu. Das ist ein Schneeballeffekt.“ (SL_08, 2021, Z. 190)

Oft gibt es bei Angeboten wie dem Elterncafé einen festen Kern regelmäßig teilnehmender Eltern, die Informationen nicht nur in die Schulgemeinde, sondern in den gesamten Sozialraum tragen. Sie unterstützen somit zusätzlich die Vernetzung der Grundschule mit dem Stadtteil. In einigen Fällen wird betont, dass Angebote für den gesamten Sozialraum geöffnet sind und nicht nur Familien der Schulkinder teilnehmen können. Das trägt mit dazu bei, dass die Grundschule Anlaufstelle für Eltern bleiben kann, wenn ihr Kind die Schullaufbahn an einer weiterführenden Schule fortsetzt: „Sondern wir haben es komplett geöffnet, ein Eltern-Café. Das hat eine ehemalige Mutter geleitet, die auch sehr vernetzt im Stadtteil war.“ (SL_02, 2021, Z. 68)

2.2 Individuelle Wahrnehmungen zum Sozialraum

Die in den Einzugsgebieten der befragten Grundschulen ansässigen Familien werden als sehr heterogen beschrieben. Die Schulleitungen nennen meistens einen hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, an Alleinerziehenden, an Eltern, die nicht oder kaum Deutsch sprechen, oder an Familien, die Transferleistungen beziehen. Aus den heterogenen und oft auch multiplen Problemlagen im Stadtteil und der damit verbundenen Lebenswirklichkeit der Familien erwachsen bei den Eltern oftmals Hürden im Umgang mit der Schule ihrer Kinder.

Darüber hinaus wird geschildert, dass die Einzugsgebiete der Schule dynamisch sind und sich die Zusammensetzung der Bevölkerung im Laufe der Jahre verändert hat oder sich durch aktuelle Entwicklungen, wie den Zustrom geflüchteter Familien, gerade (weiter) verändert. Die Schulen kennen in der Regel ihren Rang im schulscharfen Sozialindex des Landes NRW³. Viele verschaffen sich darüber hinaus selbst Informationen über die sozioökonomische Situation ihrer Schüler:innen:

„Wir sind gerade dabei, die Statistik zu überarbeiten. 90 Prozent unserer Kinder haben Deutsch nicht als Muttersprache und – mit Migrationshintergrund – kommen, ich glaube, aus 27 verschiedenen Ländern. Der Anteil der Familien, die Unterstützung zum Lebensunterhalt bekommen, ist sehr hoch.“ (SL_02, 2021, Z. 3)

Eine Schulleitung betont, dass eine rein quantitative Betrachtung des Sozialraums auf der Basis statistischer Daten zu personenbezogenen Merkmalen nur eine sehr begrenzte Aussagekraft habe, und plädiert darum für eine differenzierte und qualitative Auseinandersetzung mit der Situation im eigenen Stadtteil: „Jemand, der Migrationshintergrund hat, spricht vielleicht ein besseres Deutsch als jemand, der hier geboren

3 <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex>

wurde; der bezieht vielleicht auch Leistungen und derjenige mit Migrationshintergrund geht arbeiten.“ (SL_09, 2021, Z. 25) Zum Teil werden von den Schulen auch Instrumente zur qualitativen Analyse ihres Sozialraums eingesetzt, mit denen ein detaillierteres Bild von der Lebenssituation der Familien der Schule gezeichnet werden kann. Dabei wird in einem Fall darauf hingewiesen, dass dabei festgestellt wurde, dass niemand aus dem Lehrerkollegium selbst im Sozialraum der Schule wohnt und es keine Lehrkraft gibt, die die Lebenswirklichkeit der Familien, aus denen die Schüler:innen kommen, aus eigener Anschauung oder Erfahrung kennt:

„Also, die haben über Jahre einfach Familien besucht, fotografiert, die Wohnungen und dann einfach aufgrund der Ähnlichkeiten quasi bestimmte markieren können. Und da hat sich das eben auch herausgestellt, dass nicht einer bei uns aus dem Kollegium in einer dieser Typen aus [dem Stadtteil] verortet ist.“ (SL_01, 2021, Z. 175)

Als sinnvoll wird in diesem Kontext ein besseres Verständnis für die Lebenswelt von Familien betrachtet, verbunden mit einem Perspektivwechsel, bei dem neben Herausforderungen auch Potenziale und Stärken in den Blick genommen werden:

„[...] auch erstmal den Blick wegnehmen von diesem typischen Mittelklasse[-Denken] ‚Wir wissen alles besser und so wie wir leben, ist es eigentlich das Normale und alle sollten am besten so sein wie wir‘ wegzukommen und zu sagen: ‚Okay, wir leben so, die leben so. Wir gucken mal, was da für Stärken drin sind und wir gucken auch mal, welche Problemlagen sich dadurch ergeben und wie wir das beseitigen können.‘“ (SL_01, 2021, Z. 183)

2.3 Individuelle Wahrnehmungen zum Aufbau kooperativer Strukturen

Der Aufbau geeigneter Strukturen für die Zusammenarbeit mit Familien macht aus Sicht der Befragten ein Zusammenwirken der gesamten Schulgemeinde notwendig. Das setze zunächst voraus, dass alle schulischen Akteure in diesen Prozess involviert und gerade auch die Eltern selbst von Beginn an mit ins Boot geholt und aktiv beteiligt werden:

„So, also ich habe diese Entscheidung, ob wir Familiengrundschulzentrum werden oder nicht, habe ich nicht alleine beschlossen, sondern habe das ins Team gegeben – und damit meine ich auch die Eltern – also auch ins Elternteam mitgegeben. Ich habe eine Schulkonferenz digitaler Form einberufen, ich habe auch die Eltern darüber informiert, sollen wir es machen oder sollen wir es nicht machen, weil es eine Menge Arbeit ist, für alle.“ (SL_08, 2021, Z. 45)

Dies stelle eine Grundlage für den Abbau von Hemmschwellen und eine Perspektive für die Eltern auf die Schule als Anlaufstelle und Lebensraum dar. Betont wird dabei, dass Schule für die Eltern nur auf diese Weise auch als Sozialraum im Sozialraum sichtbar werden kann: „Also die Türen zu öffnen, um den Eltern die Schule auch als [ihren] Lebensraum zu zeigen, dass sie Mitspracherecht haben, die aufzufordern,

sie niederschwellig zu informieren, Hilfestellung zu leisten, mit einem ganz positiven Blick auf die Eltern.“ (SL_08, 2021, Z. 63)

Darüber hinaus gilt es, als Basis für die innerschulische Kooperation die unterschiedlichen Perspektiven von Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräften auf die Zusammenarbeit mit Familien zusammenzubringen. Ziel dabei ist, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln und einen gemeinsamen Rahmen festzulegen, um mit Eltern aus einer Hand kommunizieren zu können und sie für eine Zusammenarbeit zur motivieren. Gerade bei der Umsetzung einer gut funktionierenden multiprofessionellen Kooperation aller Fachkräfte in der Schule werden jedoch besondere Herausforderungen im schulischen Alltag gesehen. Als ein kaum zu lösendes Problem wird z. B. bewertet, dass die Aufgabenfelder der Mitarbeitenden mit ihren Vollzeit- und unterschiedlichsten Teilzeit-Verträgen stark divergierende Anwesenheitszeiten in der Schule mit sich bringen, die nur schwer miteinander in Einklang zu bringen sind. Darum sei es nahezu unmöglich, gemeinsame Zeitfenster z. B. für Gespräche, Teambesprechungen oder Fortbildungen zu finden:

„Also, die Lehrer zum Beispiel sind morgens hier und das Team der OGS eher nachmittags. Und da Überlappungspunkte [...], also, die Elterngespräche finden im Anschluss an den Unterricht statt. Da ist aber schon wieder OGS-Betrieb. Also, das ist immer ein ziemlicher Kraftakt, da die Personalien rauszuziehen aus dem Alltagsgeschäft, um eben solche sinnvollen gemeinsamen Gespräche zu führen.“ (SL_02, 2021, Z. 165)

Als weitere Voraussetzung und Basis, um die Zusammenarbeit mit Familien stärken zu können, wird betont, wie wichtig es sei, ein breites Netzwerk an Kooperationspartner:innen aufzubauen. Zum Teil sind sie bereits als fester Baustein im FaPri-Konzept verankert. Von einer Schulleitung wird geschildert, dass sich die Grundschule mit vielen Institutionen und Akteur:innen des Sozialraums zu einem Netzwerk zusammengeschlossen habe und z. B. zusammen auch gemeinsame Angebote gestaltet werden. Dazu gehöre auch die Öffnung der schulischen Infrastruktur für den Sozialraum: „Also auch der Schulhof hier ist ja Spielraum quasi für Kinder [aus dem ganzen Stadtteil] und entsprechend geöffnet und auch in diese Entwicklung waren entsprechend unsere Partner einbezogen.“ (SL_03, 2021, Z. 91)

In vielen der befragten Schulen sind Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe von besonderer Bedeutung. Viele der Befragten können hier schon seit Jahren auf eine intensive Zusammenarbeit zurückgreifen. Von einer Schulleitung wird darüber berichtet, dass bspw. Familienberatung und Schulpsychologie in die Grundschule geholt werden, weil die Erfahrung gemacht wurde, dass die Hemmschwelle zur Inanspruchnahme etwa von Beratung direkt in der Schule niedriger sei, so dass die Angebote seit längerer Zeit direkt vor Ort durchgeführt werden:

„Immer wieder holen wir diese Menschen in die Schule, weil wir eben denken, [...] wenn wir sagen: ‚Kommen Sie doch mal in die Schule!‘ – da ist die, ja, die Grenze

nicht mehr ganz so hoch. Also da haben die Eltern schon eher irgendwie mal den Mut, doch mal vorbeizukommen und sich beraten zu lassen.“ (SL_06, 2021, Z. 215)

3. Fazit: Familien-, Sozialraum- und Kooperationsorientierung als Leitbilder für die kontextsensible Zusammenarbeit mit Familien

Mit der Auswertung erster Interviews, die im Rahmen von neun kommunalen Fallstudien in NRW geführt wurden, konnten Gelingensbedingungen für die Gestaltung und Umsetzung einer kontextsensiblen Zusammenarbeit mit Familien erarbeitet werden, die sich anhand folgender Leitgedanken bündeln lassen:

Familienorientierung: Durch den Blick auf die Bedarfe und Interessen von Familien können Angebote entwickelt und bereitgestellt werden, über die Beziehungen zwischen Eltern, Lehr- und Fachkräften aufgebaut werden können. Als geeignet für den Einstieg erweisen sich besonders niedrigschwellige Angebote, wie z. B. ein Elterncafé. Besucher:innen können dort eigene Interessen, Wünsche und Bedürfnisse für weitere Angebote benennen und darüber hinaus als Multiplikator:innen in die gesamte Elternschaft hinein agieren.

Sozialraumorientierung: Durch eine regelmäßige Auseinandersetzung der Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte mit der sozioökonomischen Situation der Bewohner:innen ihres Sozialraums und der Nutzung sowohl quantitativer (bspw. Indizes, Sozialraumdaten) als auch qualitativer Daten und Methoden (Elternbefragungen, Sozialraumerkundungen) können vielfältige Informationen über die Lebenswirklichkeit der Familien zusammengetragen werden. Das erarbeitete Wissen über Ressourcen und Probleme aus dem Familienalltag von Kindern und Eltern ist eine wichtige Basis für den Aufbau eines bedarfsgerechten Angebotsspektrums, das die Familien erreicht.

Kooperationsorientierung: Durch die Förderung innerschulischer und multiprofessioneller Kooperation kann sichergestellt werden, dass die Zusammenarbeit mit Familien erfolgreich ist, weil alle Akteure gemeinsam an einem Strang ziehen. Wichtige Voraussetzungen dazu sind die Einbindung aller schulischen Akteure – inklusive der Eltern – in einen Schulentwicklungsprozess, eine gemeinsame Haltung und ein gemeinsamer inhaltlicher und organisatorischer Rahmen. Die multiprofessionelle Kooperation im Team ist eng verknüpft mit der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner:innen aus dem Sozialraum, z. B. aus der Jugendhilfe, um zusätzliche Expertise einzuholen. FaPri können sich über diese Vernetzung aufgrund ihrer Lage im Wohnumfeld und ihrer guten Erreichbarkeit für die Familien zu Knotenpunkten für niedrigschwellige, präventive Angebote entwickeln (Stöbe-Blossey et al., 2020). Sie können somit als Anlaufstelle für Familien in unterschiedlichen Lebens- und Problemlagen wahrgenommen und genutzt werden – *als ein Sozialraum im Sozialraum*.

Literatur

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt*.
- Born, A., Klaudy, E. K., Micheel, B., Risse, T. & Stöbe-Blossey, S. (2019). Familienzentren an Grundschulen. Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen. *IAQ-Forschung*, 2019–04.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. John Wiley & Sons.
- Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums. Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft*. Waxmann.
- Hackstein, P., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2022). Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich. *IAQ-Report*, 2022–09.
- Jares, L. (2016). *Kitas sind (keine) Inseln. Das sozialräumliche Verständnis von traditionellen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren NRW*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19988-7_28-1
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–168). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92472-4_6
- Richter, C. & Mojescik, K. (2021). *Qualitative Sekundäranalysen: Daten der Sozialforschung aufbereiten und nachnutzen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32851-1>
- Robert Bosch Stiftung. (2019). *Meinungen zu aktuellen Entwicklungen an Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2019-03/Forsa_RBSG_Download.pdf
- Schlevogt, V. (2014). Sozialraumorientierung und Bedarfsermittlung in Kinder- und Familienzentren. In V. Schlevogt & H. Vogt (Hrsg.), *Wege zum Kinder- und Familienzentrum. Ein Praxisbuch*. (S. 63–69). Cornelsen.
- Schumach, I. (2019). Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In A. Born, E. K. Klaudy, B. Micheel, T. Risse & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Familienzentren an Grundschulen. Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen* (S. 37–57). *IAQ-Forschung*, 2019–04.
- Stöbe-Blossey, S., Hagemann, L., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Nieding, I. (2020). *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: Eine empirische Analyse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30600-7>
- Vodafone Stiftung. (2020). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf

Bedeutung und Stärkung einer ressourcenorientierten Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Erprobung von Unterstützungsmöglichkeiten im
Projekt ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS)

*Franziska Sophie Proskawetz, Miriam Kottmann,
Isabell van Ackeren-Mindl & Esther Dominique Klein*

Abstract: Insbesondere Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind herausgefordert, sich mit den externen Bedingungen im Sozialraum und den daraus folgenden internen Wirkungen für Schule als Sozialraum auseinanderzusetzen. Zugleich finden sich hier häufiger defizitorientierte Perspektiven auf schulische Entwicklungsmöglichkeiten. Allerdings zeigt sich an *erfolgreichen* Schulen in sozialräumlich benachteiligten Kontexten eine positive, ressourcenorientierte Schulkultur. Wie aber lässt sich diese gezielter an Schulen mit internen Entwicklungsbedarfen unterstützen? Im Verbundprojekt ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS) werden entsprechende Ansätze erprobt. Im Fokus steht eine webbasierte Informations-, Lern- und Austauschplattform, deren Konzept und Entwicklungsperspektiven vorgestellt werden. Dazu gehören die Vermittlung von Grundlagenwissen mittels informativer Texte, Fallbeispiele aus dem Schulalltag als Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Fragen und Impulse zur Reflexion eigener verinnerlichter Denkmuster sowie Projektideen zur Förderung eines potenzialorientierten Blicks.
Schlagnworte: Schulentwicklung, Schulkultur, Führung, Ressourcenorientierung

1. Einführung

Schulen befinden sich immer in einem bestimmten sozialräumlichen Kontext, der sich über den lokalen Standort bzw. das Einzugsgebiet ergibt und sich über die Zeit in seiner Ausgestaltung auch verändern kann, etwa im Rahmen eines sozioökonomischen Strukturwandels in großstädtischen Stadtvierteln (zur Rolle von Bildungskontexten im Rahmen von Bildungsungleichheit: z. B. Becker & Schulze, 2013). Der soziale Raum wiederum beeinflusst die Schule als Organisation: wie sich ihre Schulgemeinschaft sozial und kulturell zusammensetzt (Baumert et al., 2006) und welche lernförderlichen, an Schule anschlussfähigen Ressourcen sich aus kulturellem, so-

zialem und ökonomischem Kapital ergeben, über das die Schulmitglieder mehr oder eben weniger verfügen.

Schule wird dabei nicht nur etwa hinsichtlich der Schüler:innenkomposition beeinflusst, sie kann auch eine aktive Rolle in der Interaktion mit ihrem Umfeld und den daraus erwachsenden Bedingungen einnehmen und beispielsweise ihre Situation – etwa auch datengestützt – genauer analysieren und Ressourcen (materieller, individueller, institutioneller, sozialer Art) innerhalb und außerhalb der Schule identifizieren, die zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen können. Dazu bedarf es auch einer positiven Haltung und braucht es den Willen, sich – trotz ggf. widriger Bedingungen – auf eine systematische Bestandsaufnahme einzulassen und nach Entwicklungsmöglichkeiten und Potenzialen zu suchen.

So gibt es kontingenztheoretische Ansätze, denen die Annahme zugrunde liegt, dass die spezifische Situation einer Organisation, die Organisationsstrukturen und das Verhalten der Organisationsmitglieder maßgeblichen Einfluss auf ihren Erfolg haben. Schule ist demnach erfolgreich, wenn eine jeweilige Passung zwischen situationalen Faktoren einerseits und den Strukturen und Handlungen der Akteur:innen sowie den Merkmalen und Fähigkeiten der Schüler:innenschaft andererseits hergestellt wird (Muijs et al., 2004; van Ackeren, 2008).

Insbesondere Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten (Bremm et al., 2016) sind herausgefordert, sich mit den Bedingungen im Sozialraum und den Wirkungen für Schule als Sozialraum auseinanderzusetzen, da es hier mehr als an anderen Schulen mit privilegierterer Zusammensetzung der Schüler:innen zu Brüchen und Passungskrisen zwischen Herkunftsmilieus der Schüler:innen einerseits sowie leistungs- und verhaltensbezogenen (impliziten) Erwartungen und Anforderungen seitens der Schule andererseits kommt (z. B. Bremm & Racherbäumer, 2020). Nicht selten überwiegen hier defizitorientierte Perspektiven (Drucks & Bremm, 2021), wohingegen für erfolgreiche Schulen in sozialräumlich benachteiligten Kontexten die Bedeutung einer positiven, ressourcenorientierten Schulkultur betont wird (z. B. Klein, 2017).

Wie aber kann eine ressourcenorientierte Schulkultur besonders in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten konkret gefördert werden? Im bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF, mit der Förderkennzeichen: 01PR2101F) geht es u. a. um den Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten, zu denen eine positive Schulkultur gehört.

Nachfolgend wird ein Einblick in die praxisbezogene Arbeit mit Schulen auf der webbasierten Lernplattform *Virtueller SchuMaS-Raum ‚Schulentwicklung im Sozialraum‘* gegeben, die u. a. auf das Thema der ressourcenorientierten Schulentwicklung eingeht. Dafür wird zunächst ein kurzer Überblick über das Projekt gegeben, das Konzept der ressourcenorientierten Schulkultur (auch in Abgrenzung zu einer defizitorientierten Schulkultur) weiter beleuchtet und reflektiert, inwiefern Schulen, insbesondere solche an sozialräumlich benachteiligten Standorten, von einer ressourcenorientierten Schulkultur profitieren können (siehe 2). Im Anschluss wird

der Virtuelle SchuMaS-Raum ‚Schulentwicklung im Sozialraum‘ vorgestellt (siehe 3), wobei besonders auf das Inhaltskapitel ‚Schulkultur stärken‘ fokussiert wird, das (erweiterten) Schulleitungsteams praxisnah aufbereitete Inhalte, Reflexion- und Handlungsansätze bietet, die gezielt zur (Weiter-)Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur beitragen sollen (siehe 4).

2. Zum Projektkontext und theoretischen Hintergrund

‚Schule macht stark‘ (SchuMaS) ist ein Verbundprojekt, das 200 Primar- und Sekundarschulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten bundesweit forschungsbasiert und praxisorientiert unterstützt und das übergeordnete Ziel hat, die Bildungschancen für sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen zu verbessern. Der SchuMaS-Forschungsverbund begleitet die Schulen in einer fünfjährigen Projektphase wissenschaftlich und unterstützt diese in der Entwicklungsphase. Vier Inhaltscluster *Unterrichtsentwicklung*, *Professionalisierung*, *Schulentwicklung & Führung (ScheF)* und *Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO)* stellen Angebote für die SchuMaS-Schulen bereit. Vier Regionale SchuMaS-Zentren realisieren bundesweit verteilt die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulen vor Ort und begleiten, beraten und unterstützen diese in regionalen Schulnetzwerken im Sinne eines zielorientierten, dateninformierten und strukturierten Entwicklungsprozesses, um die Kapazitäten für Schulentwicklung nachhaltig zu stärken.¹

Angesichts der besonderen Bedeutung des Führungspersonals in Organisationen für Entwicklungsprozesse unter herausfordernden Bedingungen (u. a. Klein, 2018) richtet sich das SchuMaS-Inhaltscluster ScheF in seiner Arbeit insbesondere an (erweitertes) Schulleitungspersonal. Es hat sich das Ziel gesetzt, die Schulentwicklungskapazitäten an den SchuMaS-Schulen zu stärken. Damit sind Fähigkeiten und Ressourcen gemeint, die Schulen für die Schulentwicklung zur Verfügung haben (vgl. Feldhoff, 2011; Marks et al., 2000). Dazu gehören, auch im Rahmen des Projekts (vgl. auch differenzierter dargestellt in Abb. 1): die Entwicklung von Visionen und Zielen, die für konkrete Entwicklungsschritte handlungsleitend sind, der Auf-/Ausbau entsprechender zielorientierter Arbeitsstrukturen und Prozesse, die Reflexion und stärkenorientierte Gestaltung der Organisationskultur an den Schulen beitragen und die Förderung darauf bezogener Führungskompetenzen des (erweiterten) Schulleitungspersonals.

Einer der Schwerpunkte des Inhaltsclusters ScheF ist es, im Kontext der angestrebten positiven Schulkultur Ansätze zu entwickeln und zu erproben, die eine stärken-, ressourcen- und wachstumsorientierte Schulkultur, besonders an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, fördern können. Es geht dabei um kollektive Deutungs- und Bewertungsmuster, die gemeinsames professionelles Lernen, gegen-

¹ Für weitere Informationen zu SchuMaS siehe auch <https://www.schumas-forschung.de/de> (letzter Zugriff am 26.09.2022 um 09:29 Uhr).

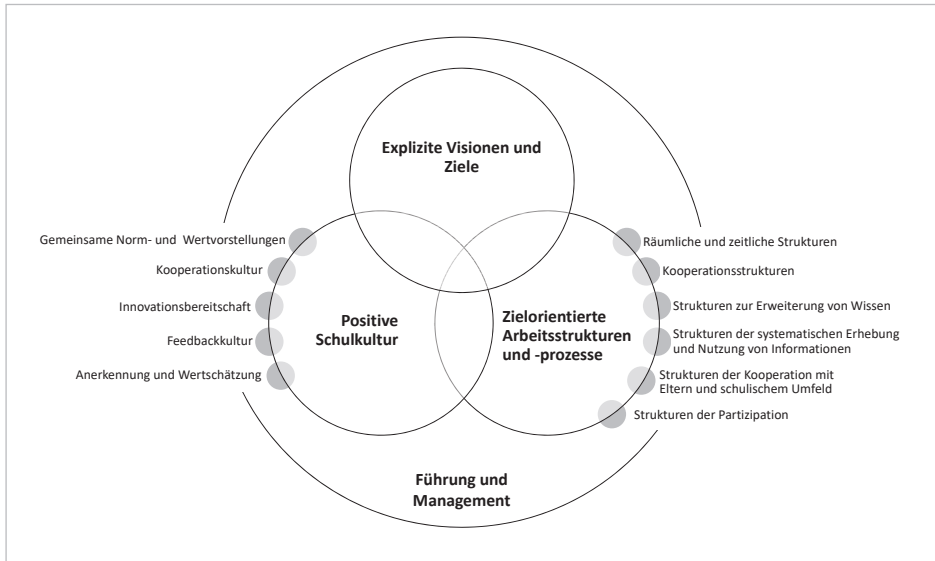


Abb. 1: Integrierter Kapazitätenansatz im Cluster Schulentwicklung und Führung
(Quelle: Klein, 2022; in Anlehnung an Hemmings, 2012; Leithwood et al., 2006)

seitige Fürsorge und einen ressourcenorientierten Blick auf die Schüler:innen ermöglichen (vgl. Abb. 1).

Dieser Fokus wurde vor dem Hintergrund von Forschungserkenntnissen gesetzt, dass ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten eine ressourcenorientierte Sicht der schulischen Akteur:innen auf die eigene Schule und ihre Schüler:innen einschließlich ihrer Familien ist. Dabei bedeutet Ressourcenorientierung insbesondere Ressourcennutzung und „umfasst Einfallreichum, Eigeninitiative und Improvisation, z. B. durch ‚Bricolage‘, was so viel bedeutet, wie mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen Probleme zu lösen, statt neue auf das Problem zugeschnittene Mittel zu beschaffen“ (Rolfe, 2019, S. 43; dazu auch Sutcliffe & Vogus, 2003).

Eine ressourcen- bzw. potenzialorientierte Sicht der Lehrkräfte zeichnet sich unter anderem auch durch hohe und realistische Leistungserwartungen aus. Wertschätzende Interaktionen und positive Normen, wie vorwurfsfreie Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung und gemeinsam geteilte Visionen, gehören ebenso dazu (Muijs et al., 2004; Reynolds et al., 2014).

Es gibt substanzielle Hinweise darauf, dass sich eine solche Sichtweise positiv auf die Schulkultur, das Selbstkonzept der Schüler:innen und deren Lernverhalten auswirkt (Rosenthal & Jacobson, 1986; Hoy et al., 2006). Dagegen wird Defizitorientierung in Bezug auf Schule als „eine Haltung, die in innerschulischen Diskursen den Blick für Spielräume und Ressourcen im Umgang mit Heterogenität verstellt, die zudem die strukturelle Reproduktion sozialer Bildungsgleichheit stützt und die folglich abzubauen ist“ (Drucks & Bremm, 2021, S. 244), definiert.

3. Der Virtuelle SchuMaS-Raum ‚Schulentwicklung im Sozialraum‘ als Beispiel einer *Professional Learning Platform*

Neben verschiedenen Themenbereichen der Schulentwicklung im Sozialraum widmet sich ein Bereich der schon angesprochenen webbasierten Lernplattform im SchuMaS-Projekt dem Thema ‚Schulkultur stärken‘. Ein weiteres Angebot des Inhaltsclusters ist die designbasierte SchuMaS-Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext‘; über einen Zeitraum von drei Jahren arbeiten 21 Schulen im Rahmen der Werkstatt intensiv an verschiedenen Ansätzen zur Entwicklung und Förderung einer ressourcenorientierten Schulkultur. Wir konzentrieren uns hier auf das Angebot, das alle teilnehmenden Schulen adressiert, nämlich die Lernplattform.

Professional learning platforms, wie u. a. von Lewis (2020) am Beispiel der PISA4U platform untersucht, gewinnen an Popularität. Dies liegt mitunter daran, dass sie – räumlich und zeitlich flexibilisiert – Netzwerke und Austauschmöglichkeit zwischen schulischen Akteur:innen ermöglichen, die ohne die Plattform wahrscheinlich nicht in den Austausch gekommen wären. Darüber hinaus werden auf solchen Plattformen, wie beispielsweise auch beim Clearing House Unterricht², (bildungs-)wissenschaftliche Inhalte zielgruppenorientiert (im Falle des Clearing House Unterrichts für die Lehrkräfteausbildung) aufbereitet. Zielgruppenorientierung umfasst dabei u. a. Aspekte der verständlichen Sprache, berufsfeld- und lebensweltnahen Aufbereitung, der sinnvollen Text-Bild-Integration, der Aktivierung und des Angebots an Reflexionsanlässen, der Berücksichtigung des Zeitaufwands für die Bearbeitung in einem herausfordernden beruflichen Alltag, der kollektiven Arbeits- und Austauschmöglichkeiten etc.

Der virtuelle SchuMaS-Raum ist ein gemeinsames Angebot der SchuMaS-Inhaltscluster ScheF und ALSO. Schulentwicklung wird hier nicht nur für die Einzelschule als Organisation gedacht, sondern bewusst in ihrem sozialräumlichen Kontext – also Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum. Als *professional learning platform* bietet sie (erweitertem) Schulleitungspersonal, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal der SchuMaS-Schulen möglichst praxisnah aufbereitete Erkenntnisse und Informationen zu Schulentwicklungsstrategien, interaktive Arbeits- und Reflexionsmaterialien sowie Austauschmöglichkeiten untereinander und mit Verbundmitgliedern.

Ebenso können die auf der Plattform bereitgestellten Materialien von den Mitarbeitenden der Regionalen SchuMaS-Zentren für deren konkrete Arbeit mit den Schulen genutzt werden bzw. die Mitarbeitenden regen dadurch die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Rahmen der Netzwerktreffen an. Alle Inhalte werden kontinuierlich aktualisiert, an die zurückgemeldeten Bedarfe der Schulen angepasst und erweitert. Im Übrigen wurden sie vor Veröffentlichung im SchuMaS-Raum von Praxisvertreter:innen kritisch gegengelesen und ggf. modifiziert.

2 Für weitere Informationen <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/> (letzter Zugriff am 19.12.2022 um 20:43 Uhr).

Während die Inhalte, die durch das Inhaltscluster ALSO gestellt werden, die Bereiche Sozialraum, Außerschulische Kooperationen, Ganzttag und Außerunterrichtliches Lernen sowie Zusammenarbeit mit Eltern abdecken – also Schule in ihrem räumlichen Kontext – und dabei vorwiegend Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal fokussieren, richten sich die Inhalte des Inhaltsclusters ScheF an Schulleitungsmitglieder, also an die (erweiterten) Schulleitungsteams der Schulen³ und dienen der Stärkung von Schulentwicklungskapazitäten mit Blick auf die innerschulische Organisation (vgl. Abschnitt 2). Sie behandeln die Bereiche Lernende Schulen, Visionen und Ziele, Arbeitsstrukturen und -prozesse, Führung neu denken und Schulkultur stärken gemäß dem Integrierten Kapazitätenansatz (vgl. Abb. 1). Der Aspekt der Förderung einer positiven Schulkultur wird nachfolgend weiter vertieft.

4. ‚Schulkultur stärken‘ an Schulen an *sozialräumlich benachteiligten Standorten*

Wie können Schulen bei der Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur nun konkret unterstützt werden? Welches Wissen (von Schulleitungspersonal) ist beispielsweise hilfreich und nötig, um die Schulkultur ihrer Schule zu stärken? Welche Reflexionsprozesse sind förderlich und können von Schulleitungspersonal und Schulmitgliedern durchlaufen werden? Wie kann optimistisches Denken im (arbeitsreichen) Schulalltag trotz vieler Herausforderungen und Probleme gelingen?

Im Kapitel ‚Schulkultur stärken‘ sollen Schulleitungsmitglieder angeregt und dabei begleitet werden, die Schulkultur an ihrer Schule hin zu einer (noch) ressourcenorientierteren Schulkultur zu verändern. Einblicke in Hintergründe, didaktische Elemente und Inhalte des Kapitels werden im Folgenden gegeben.

4.1 Vermittlung von Grundlagenwissen mittels informativer Texte

Zunächst werden Informationen, größtenteils in Form von Texten, aber auch in Form von Videos und weiterer visueller Darstellungen, mit dem Ziel dargeboten, die einzelnen Inhalte verständlich zu vermitteln und das bestehende Wissen der Schulmitglieder zu vertiefen. Zusätzlich haben die einzelnen Kapitel und Texte spezifische Ziele, welche auf die jeweiligen Inhalte abgestimmt sind. Wie dies im Detail aussehen kann, wird im Folgenden beschrieben.

Zu Beginn sollen die Schulleitungsmitglieder mit dem Thema und seiner Relevanz vertraut gemacht werden, indem für Defizitorientierungen allgemein sensibilisiert wird. Aufgezeigt wird, was unter Ressourcen verstanden werden kann und wo diese in Schule (bei sich selbst, im Kollegium, unter der Schüler:innenschaft, ihren Familien) gefunden werden können, so dass auch eine Beschäftigung mit eigenen Denkmustern angeregt wird.

3 Bzw. auch an Personen mit Führungsaufgaben und Verantwortung für die Entwicklung von Schule.

Dafür führt das Kapitel zunächst in den Begriff der Schulkultur ein und beruft sich dabei auf Helsper (2008), nach dem es sich bei Schulkultur um ein Gefüge aus Normen, Werten und Deutungsmustern handelt, die prägend dafür sind, wie schulische Akteur:innen denken und handeln (ebd., S. 67). Nach diesem Verständnis ist Schulkultur stark geprägt durch die spezifischen Überzeugungen und Handlungspraxen der Schulmitglieder. Sie entsteht durch innerschulische Aushandlungsprozesse, also dadurch, dass Schulmitglieder im Schulalltag gemeinsame Erfahrungen machen, und wird durch solche weiterentwickelt (ebd., S. 67).

Demnach ist die Veränderung der Schulkultur ein langfristiger Prozess. Es ist den Autorinnen an dieser Stelle wichtig, die Schulmitglieder für realistische Erwartungen zu sensibilisieren, nämlich dass eine Veränderung der Schulkultur nicht schnell bewirkt werden kann, sondern dass dafür oft ein längerer Zeitraum und somit ein längerer Atem notwendig ist.

Im Anschluss an diesen Abschnitt werden die Lesenden mit den Denkmustern der Ressourcenorientierung (und in Abgrenzung dazu mit der Defizitorientierung) vertraut gemacht. Die Denkmuster werden dabei jeweils mit Schulbezug erläutert. Es wird verdeutlicht, dass Ressourcenorientierung das Negative weder ignorieren noch das Gute überbetonen möchte, sondern etwas auf den ersten Blick negativ Erscheinendes, z. B. einen Misserfolg, vielmehr (auch) als Chance sieht, diesen beim nächsten Mal, z. B. durch eine andere Ressourcennutzung, zu vermeiden (Brohm, 2016). „Herausforderungen und Hindernisse werden somit nicht als Tragödien oder Probleme interpretiert, sondern als Gelegenheiten und Chancen reinterpretiert, die Erfahrungen ermöglichen und somit Stärken bilden“ (Brohm, 2016, S. 8).

Dass Ressourcen vielfältig sein können, also sowohl materielle Ressourcen (z. B. Ausstattung der Schule mit Lehrpersonal, digitalen Medien etc.), personale Ressourcen (z. B. fachliche, soziale und weitere Kompetenzen der Schulmitglieder) und soziale Ressourcen (z. B. Netzwerke, gegenseitige Unterstützung etc.) umfassen, wird erläutert. Danach wird erklärt, was eine ressourcenorientierte Schulkultur ausmacht, beispielsweise hohe Leistungserwartungen und ein potenzialorientierter Blick auf alle Schulmitglieder, und empirisch gestützt aufgezeigt, wie wichtig ressourcenorientiertes Denken für Schulentwicklungsprozesse ist.

Um zu verstehen, was Ressourcenorientierung bedeutet, erscheint es sinnvoll, dem (erweiterten) Schulleitungspersonal die Gelegenheit zu geben, sich auch mit konträren, also defizitären, Denkmustern vertraut zu machen. Das Kapitel arbeitet heraus, was Defizitorientierungen sind und dass diese auch einen impliziten Charakter annehmen können, also oft nicht offen und bewusst geäußert werden. Dabei wird ebenfalls adressiert, dass Defizitorientierungen auch ressourcenorientierte Elemente aufweisen können, denen nicht selten sinnvoll erscheinende und gut gemeinte Gedankengänge zugrunde liegen. Neben Definitionen von Defizitorientierung wird auch in die drei Ebenen der Organisationskultur nach Schein (2010, s. u.) – Artefakte, Anerkannte Werte und Basisannahmen – eingeführt. Fallgeschichten und Fallbeispiele sowie Reflexionsimpulse sollen die Lesenden anschließend zum Nachdenken anregen.

Nach dem Modell von Schein (2010) bilden sogenannte Basisannahmen auf der unteren Ebene den Kern der Kultur einer Organisation und sind leitend für die tatsächliche Handlungspraxis innerhalb dieser. Schulkultur ist demnach durch Basisannahmen geprägt, die sich in unterschiedlichen Bereichen finden und von Schein (2010) unterschieden werden in Basisannahmen über die Ansprüche von außen und Basisannahmen über die Integration nach innen. Dabei sind solche Basisannahmen allerdings kaum sichtbar und den Handelnden entweder nur implizit bewusst oder gänzlich unbewusst.

Damit sich Schulkultur als ein komplexes System dieser Basisannahmen jedoch ändern kann (hier von einer (stärker) defizitorientierten hin zu einer ressourcenorientierteren Schulkultur), müssen sich die damit verbundenen Basisannahmen ändern, denn Defizitorientierungen finden sich meist als unbewusste Annahmen auf der Ebene der Basisannahmen und gelten als stark verinnerlichte Grundprämissen des Denkens (Schein, 2010). Diese müssen dafür allerdings zunächst aufgedeckt und im nächsten Schritt irritiert werden, also eine nachhaltige Verunsicherung bzgl. der eigenen Denkmuster auslösen.

Das Kapitel ‚Schulkultur stärken‘ beschäftigt sich anschließend mit der Frage, wie es konkret gelingen kann, den komplexen und langwierigen Wandel von eher defizitorientierten Schulkulturen hin zu ressourcenorientiert(er)en Schulkulturen anzugehen. Mithilfe der Einführung in die Attributionstheorie nach Weiner (1985) soll den Schulen ein konstruktiver Umgang mit Misserfolgen im Kollegium ermöglicht werden und ein positiver Blick auf die eigene Person, die Schule und alle Schulmitglieder gefördert werden.

Die Arbeit am eigenen Attributionsstil, also an Ursachenerklärungen, beispielsweise für Misserfolge, kann die Motivation der Schulmitglieder positiv beeinflussen und dazu beitragen, den eigenen Unterricht zu reflektieren und daraufhin zu verbessern. „Durch veränderte Attributionen erhalten Personen neue Motivation, sie haben positivere Gedanken, erleben Erfolge und Misserfolge als kontrollierbar und fühlen sich besser“ (Fischer et al., 2021, S. 26).

Anhand der Faktoren Lokation (verortet die Lehrkraft die Ursachen für die schlechten Testergebnisse innerhalb oder außerhalb der eigenen Person?), Stabilität (wird die Ursache als zeitlich stabil oder als variabel gesehen?), Kontrollierbarkeit (meint die Lehrkraft, einen Einfluss auf die Ursache zu haben oder nicht?) und Globalität (wird die Ursache als globales (allgegenwertiges) oder spezifisches Problem angesehen?) können Attributionsstile identifiziert und bearbeitet werden (Fischer et al., 2021, S. 46). Nach Fischer et al. (2021) wäre ein günstiger Attributionsstil derjenige, bei dem die Ursache eines Ereignisses auf eigenes Handeln zurückgeführt wird, also innerhalb der Person verortet wird. Die zeitliche Dauer sollte dabei als kurz wahrgenommen werden und die Ursache allgemein als beeinflussbar/kontrollierbar durch die eigene oder eine andere Person eingeschätzt werden. Zudem sollte das Problem nur in spezifischen Situationen auftreten.

Diese Art der Attribution sei günstig, da die Person das Gefühl entwickle, Handlungsspielraum zu besitzen und selbst für die eigene Leistung verantwortlich zu sein.

Dies würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, in ähnlichen zukünftigen Situationen ebenfalls Erfolg zu erwarten und somit die Motivation steigern und eigene Leistungen verbessern. Dementsprechend ist nach Fischer et al. (2021) wichtig, dass ein Handlungsspielraum wahrgenommen wird. Nur dann, wenn die Ursache als etwas Beeinflussbares wahrgenommen wird, kann das Gefühl entstehen, etwas verändern zu können (ebd., S. 61–62) und sich als selbstwirksam zu erleben.

4.2 Fallbeispiele aus dem Schulalltag schaffen Verbindung zwischen Theorie und Praxis

Ergänzend zu den Infotexten werden verschiedene Methoden angewandt, um die Inhalte für die Lesenden zu veranschaulichen. Dazu nutzt die Lernplattform unter anderem Fallbeispiele aus dem Schulalltag (etwa aus eigenen Forschungszusammenhängen), welche eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis schaffen sollen. Die Herstellung eines Realitätsbezugs soll Interesse wecken, für die zugrundeliegende Problematik sensibilisieren und dem Transfer in die Praxis dienen. Auch eine bessere Einnahme verschiedener Blickwinkel sollen anhand dessen erreicht werden. Das hier gezeigte Beispiel ist entfremdet und gekürzt, beruht aber auf einer echten Beobachtung und soll eine erste Irritation von Basisannahmen einer Lehrerin aufzeigen. Diese Irritation wird im Fallbeispiel nicht weitergeführt und reflektiert, sondern durch eine zweite Lehrkraft abgefangen und kann so zu keiner Änderung der Basisannahmen führen.

Fallbeispiel: Besuch im Zoo

Frau Meier⁴ ist Biologielehrerin an einer Gesamtschule in einer deutschen Großstadt. Im Rahmen einer Projektwoche zum Thema „Tiere im ewigen Eis – die Fauna der Antarktis“ besucht Frau Meier mit ihrer neunten Klasse den örtlichen Zoo. Im Vorfeld hat Frau Meier bereits über die didaktische Abteilung des Zoos das dort angebotene Programm für die 7. bis 10. Jahrgangsstufe „Tieren auf der Spur – das Verhalten von Brillenpinguinen“ gebucht. Angeleitet wird das Programm von dem Zoomitarbeiter Herrn Peters, der dieses beliebte Programm im Rahmen seiner täglichen Arbeit routinemäßig durchführt. Frau Meiers Anfrage, ob das Programm auf individuelle Bedarfe von Schüler:innengruppen angepasst werden könnte, ist im Vorfeld abgelehnt worden.

Einerseits entlastet es Frau Meier, die Verantwortung für die Schüler:innen einen Tag lang an den Zoomitarbeiter abgeben zu können, andererseits hat Frau Meier bereits einige Tage vor dem Zoobesuch Sorgen, dass ihre Schüler:innen, die sie im Unterricht mitunter als desinteressiert und unmotiviert erlebt, Herrn Peters negativ auffallen könnten. In der Konsequenz könnte so ein schlechtes Bild auf sie als Lehrerin, aber auch auf die gesamte Schule fallen.

4 Bei allen in diesem Fallbeispiel genannten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Umso überraschter ist Frau Meier, als sich ihr am Tag der Exkursion ein unerwartetes Bild ihrer Schüler:innen zeigt: Die Schüler:innen hören dem Zoomitarbeiter, Herrn Peters, aufmerksam zu, stellen detaillierte Nachfragen zu den Aufgaben und zeigen sich im Rahmen der Beobachtungstätigkeiten am Pinguingehege besonders arbeitsam und konzentriert. Anspruchsvolle Texte über die Beobachtung von Brillenpinguinen, die Herr Peters verteilt, schrecken die Schüler:innen nicht ab, sondern werden umfangreich erarbeitet. Die daraus extrahierten Informationen bringen die Schüler:innen schnell mit den empirischen Beobachtungsstudien zusammen und kehren mit spannenden Erkenntnissen und Ergebnissen in die Abschlussrunde zurück. Frau Meier freut sich und ist stolz auf ihre Schüler:innen, die sie wohl in der Vergangenheit ganz falsch eingeschätzt hat.

Als Frau Meier am Tag nach der Exkursion in der Kaffeeküche auf drei ihrer Kolleg:innen trifft, berichtet sie begeistert davon, wie interessiert sie die Schüler:innen im Zoo erlebt hat und wie engagiert diese auch die kognitive anspruchsvolle Textarbeit angegangen sind. Ihre Kolleg:innen, die die Schüler:innen auch als eher desinteressiert und leistungsschwach wahrnehmen, sind irritiert. „Bist du sicher, dass du von unseren Schüler:innen sprichst?“, scherzt einer der Kollegen. Ein anderer Biologielehrer, dem die Projektwoche noch bevorsteht und der noch mit den Planungen dieser beschäftigt ist, möchte Konkretes zum Ablauf des Programms im Zoo erfahren: „Die Einführung in die Strategien der Tierbeobachtung klingt durchaus interessant. Welche Methoden nutzt der Zoo, um den Schüler:innen das näherzubringen?“ Frau Meier erläutert, dass der Zoomitarbeiter Herr Peters den Schüler:innen zunächst einen Film gezeigt, in dem verschiedene Beobachtungsstrategien anschaulich erläutert werden. Bevor sie weitererzählen kann, fällt ihr ein dritter Kollege lachend ins Wort: „Ein Film! Dann ist ja alles klar! Mit Filmen, Fernsehen, Serien und Internet können unsere Schüler:innen natürlich etwas anfangen! Bücher dagegen wären zu anspruchsvoll!“

Frau Meier ärgert sich, dass sie nicht selbst auf diese logische Erklärung gekommen ist. Filme finden ihre Schüler:innen natürlich klasse. Frau Meier wundert sich nicht mehr über den gelungenen Tag im Zoo.

4.3 Reflexionsfragen und -impulse zur Reflexion eigener verinnerlichter Denkmuster

Im Laufe des Kapitels werden Reflexionsfragen und -impulse wichtig, die den Lesenden ergänzend zu den Informationstexten und Fallbeispielen dargeboten werden und die nicht nur auf die theoretischen Inhalte an sich abzielen, sondern auch die Reflexion eigener verinnerlichter Denkmuster ermöglichen sollen. Reflexionsfragen zu dem hier präsentierten Fallbeispiel lauten beispielsweise: Woran könnte es gelegen haben, dass der Tag im Zoo ein Erfolg war? Liegt es tatsächlich daran, dass hier u. a. ein Film gezeigt worden ist? Oder kann es andere, nicht ganz so offensichtliche Gründe haben, weshalb die Schüler:innen so gut mitgearbeitet haben? Wie kann die

Geschichte in den Zusammenhang mit den bereits eingeführten Basisannahmen nach Schein (2010) gebracht werden?

Mögliche Antworten auf diese Fragen werden durch die Autorinnen des Textes mitgeliefert und ein Austausch angeregt. Reflexion und Rekontextualisierung als Ziele des Kapitels sollen anhand von diesen und weiteren Fragestellungen verfolgt werden, indem zur Selbstreflexion eingeladen wird und die Bearbeitenden des Kapitels auf einer Metaebene über die eigenen Haltungen, Vorstellungen und Handlungen nachdenken.

Reflexionsimpulse, wie das Ressourcen-ABC (Kiso, 2019), bei dem jedem Buchstaben des Alphabets eine Personen- bzw. Umweltressource der Schule zugeordnet werden soll, werden den Schulleitungsmitgliedern als Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt. Sie ermöglichen eine gezielte Bestandsaufnahme der bereits vorhandenen Ressourcen der Schule, leiten zu einem ressourcenorientierten Umgang mit Fehlern an (Kiso, 2019) oder schulen im Sinne Howard Gardners multipler Intelligenzen den Blick auf Stärken und Talente der Schüler:innenschaft (angelehnt Eisenbart et al., 2020; Gardner, 2001, 2008).

4.4 Projektideen zur Förderung eines potenzialorientierten Blicks

Am Ende des Kapitels werden die Projektideen vorgestellt, die einen potenzialorientierten Blick auf die Schüler:innen fördern sollen. Defizitorientierte Sichtweisen sollen anhand der Projektideen aufgebrochen, der Glaube der Schüler:innen an sich selbst aufgebaut und die Schüler:innenschaft gestärkt werden. Vorgestellte Projektideen, die zur Anwendung anregen sollen, sind zum einen das Talentportfolio (nach Eisenbart et al., 2020) und die Nacht der Talente.

Projektidee: Nacht der Talente

Während der Nacht der Talente können Schüler:innen unterschiedlichste Projekte aus dem schulischen als auch aus dem außerschulischen Bereich präsentieren, die ihren Interessen entsprechen und mit denen sie sich identifizieren. Mögliche Projekte sind z. B. Gesang, Tanz, Theateraufführungen und naturwissenschaftliche Experimente. Die Stärken der Schüler:innen stehen bei dieser Veranstaltung im Vordergrund, was aufseiten der Schüler:innen zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls sowie ihrer Selbstkompetenz beitragen kann. Außerdem erhalten die schulischen Akteur:innen und die eingeladenen Gäste einen Einblick in das Können, die Kompetenzen und Interessengebiete der Schüler:innen. Sie werden dementsprechend zu einer stärkerorientierten Betrachtung angeregt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des Verbundprojekts SchuMaS gestalten die Inhaltscluster ScheF und ALSO das gemeinsame Angebot Virtueller SchuMaS-Raum ‚Schulentwicklung im

Sozialraum. Damit wird ein wichtiger Rahmen für die konkrete Schulentwicklungsarbeit geschaffen, die letztlich auch auf die Entwicklung der Potenziale der Schüler:innen zielt. Mithilfe von praxisnah aufbereiteten Erkenntnissen und Informationen zu Schulentwicklungsstrategien an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten beabsichtigt das Inhaltscluster ScheF, insbesondere das (erweiterte) Schulleitungspersonal dabei zu unterstützen, seine Schulentwicklungskapazitäten auszubauen. Darunter fällt auch der Themenbereich *Schulkultur stärken*, der Anregungen dafür bietet, wie Schulkultur an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten konkret (weiter-)entwickelt werden kann.

Die Aufbereitung des Kapitels ist im Beitrag anhand der vier didaktischen Elemente Vermittlung von Grundlagenwissen mittels informativer Texte, Fallbeispiele aus dem Schulalltag schaffen Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Reflexionsfragen und -impulse zur Reflexion eigener verinnerlichter Denkmuster, Projektideen zur Förderung eines potenzialorientierten Blicks erläutert und mit inhaltlichen Beispielen hinterlegt.

Seit September 2022 werden Themen der Schulkultur mit 21 Projektschulen im Rahmen der designbasierten SchuMaS-Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext‘ vertieft. Datengestützte Erkenntnisse aus der intensiven Zusammenarbeit mit diesen Schulen fließen wiederum in den Virtuellen SchuMaS-Raum ein, um diesen optimal für die Schulen aufzubereiten, aber auch gemeinsam mit den Schulen zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um letztlich auch Schulen über den Projektkontext hinaus zu unterstützen. Auch die stärkere wechselseitige Bezugnahme der Angebote von ScheF und ALSO ist eine Zielperspektive, um Schulen als Sozialraum im Sozialraum noch umfassender unterstützen zu können. Inwiefern dies gelingt, ist Gegenstand der Begleitforschung sowie der gemeinsamen Reflexion mit beteiligten Schulen.

Literatur

- van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld, (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–187). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Becker, R., Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 1–30). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7>
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriff, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.

- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung an sozial deprivierten Schulen. *DDS – Die Deutsche Schule. Beiheft*, *16*, 202–216. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Brohm, M. (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13049-7>
- Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Beltz Juventa.
- Eisenbart, U., Schelbert, B., Stoker-Bischofberger, E. (2020). *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule*. Schulverlag plus.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9>
- Fischer, N., Pfeiffer, T., Dickhäuser, O. (2021). *Stark im Scheitern – Motivation nach Misserfolgen. Motivationsförderung im Arbeitskontext* (S. 26). Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33281-5>
- Gardner, H. (2001). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Gardner, H. (2008). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*(1), 63–80.
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for Urban High School Reform. Re-envisioning, Reculturation, Restructuring, and Remoralization. *Improving Schools*, *15*(3), 198–210. <https://doi.org/10.1177/1365480212458861>
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Woolfolk Hoy, A. (2006a). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, *43*, 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage*. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.03>
- Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- Kiso, C. (2019). Ressourcenorientierung als Perspektivwechsel für Begabungsförderung? In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulentwicklung in Zeiten von Inklusion* (S. 119–139). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_6
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Aufl.). Corwin Press.

- Lewis, S. (2020). Providing a platform for 'what works': platform-based governance and the reshaping of teacher learning through the OECD's PISA4U. *Comparative Education*, 56(4), 484–502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769926>
- Marks, H. M., Louis, K. S. & Printy, S. (2000). The Capacity for Organizational Learning – Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy* (S. 239–265). Swets & Zeitlinger.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Rolfe, M. (2019). *Resiliente Organisationen: Was Unternehmen krisenfest, gesund, agil und wirksam macht*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55758-7_3
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (3. Aufl.). Jossey-Bass.
- Sutcliffe, K. & Vogus, T. (2003): Organizing for resilience. In K. Cameron, J. Dutton & R. Quinn (Hrsg.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (S. 94–110). Berrett-Koehler Publishers.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Das Paradigma von der ‚anregungsarmen‘ Schule im sozialen Brennpunkt

Reinhard Stähling

Abstract: Der Artikel setzt sich mit dem Paradigma auseinander, dass die Schule im sozialen Brennpunkt anregungsarm sei und widerlegt die These vom anregungsarmen Lernmilieu. Es wird aufgezeigt, dass der pädagogische Umgang mit den Schüler:innen und die Strukturierung der Lernprozesse im Unterricht entscheidend für den Lernzuwachs sind. Dabei wird eine auf Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ basierende Konzeption der solidarischen Schule von Jg. 1–10 im sozialen Brennpunkt entworfen, die in der Klassengemeinschaft verankert ist und an den Problemen der Kinder ansetzt, die in und aus ihrer Lebenswelt sowie deren Sozialraum entstehen.

Schlagerworte: sozialer Brennpunkt, PRIMUS-Schule, Berg Fidel, Solidarität, Pädagogik der Unterdrückten, Wissenschaftskritik, Klassengemeinschaft

1. Einführung

In einer Studie zur Situation der Kinder in einem sozialen Brennpunkt in Münster (Coerde) werden die schulischen Möglichkeiten in einem Ballungsgebiet untersucht (Klemm, 2019).

Mich interessieren hier die Paradigmen, auf die Klaus Klemm in einem auf PISA gestützten Gutachten seine Argumentation baut. Bestimmte Vorstellungen von ‚guter Lernumgebung‘ und ‚anregungsreichem‘ Milieu werden dabei auf Schulformen angewandt. Kurzformeln wie ‚Hauptschule = anregungsarm‘ und ‚Gymnasium = anregungsreich‘ sind Beispiele dafür. Für Hauptschulen wurde bereits in der PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2004, S. 305 ff.) festgestellt, dass es dort mehr als in anderen Schulformen zu „gravierenden Störungen des Unterrichtsverlaufs“ (S. 306) komme. Dagegen wurde das Lernklima in Gymnasien von Schüler:innen und Lehrer:innen als besonders gut beurteilt (ebd., S. 306).

Klemm führt in seinem Gutachten über den Brennpunkt-Stadtteil Coerde in Anlehnung an die PISA-Studien aus:

„Bei allem Respekt vor der pädagogischen Arbeit der Hauptschule Coerde kann nicht übersehen werden, dass das differenzielle Lernmilieu den Anstrengungen dieser Schule enge Grenzen setzt. Das anregungsärmere Entwicklungsmilieu in Haupt-

schulen bremst, das anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen sowie in Gesamtschulen befördert im Vergleich dazu deutlich“ (Klemm, 2019, S. 10).

Aus Klemms Gutachten lässt sich ableiten, dass die Hauptschule als Problemschule im sozialen Brennpunkt als kein gutes Lernfeld gesehen wird. Auch Holtappels und Brücher (2021) sprechen mit Blick auf die deutschsprachige Studienlage zur Entwicklung von Schulqualität von einer doppelten Benachteiligung von Schüler:innen bspw. an Hauptschulen in benachteiligten Stadtteilen, durch „niedrige schulbezogene Fördermöglichkeiten im Elternhaus und das weniger förderliche Lernmilieu in der Schule“ (S. 138). Sie sprechen in diesem Zusammenhang u. a. von „problematischen Lernmilieus“ und „segregierten Schulstandorten mit hoher Problemkonzentration“ (ebd.). Damit bekommt der nicht erst seit PISA 2000 festgestellte Zusammenhang zwischen der Schulleistung und der Herkunft eine ergänzende Erklärung: Die Schulform.

In Klemms Gutachten wird im Rahmen der PISA-Forschung eine Studie (Baumert et al., 2003, S. 287) wiedergegeben, in der Siebtklässler:innen mit vergleichbarem Leistungsniveau aus verschiedenen Schulformen in ihrer mathematischen Leistungsentwicklung miteinander verglichen werden. Das Ergebnis zeigt, dass die Hauptschüler:innen am wenigsten Lernzuwachs haben. Daraus wird geschlussfolgert, dass die Leistung von der Schulform abhängig ist:

„Vor dem Hintergrund dieses empirisch gesicherten Hinweises auf die Entwicklungsperspektiven, die eine Hauptschule ihren Schülerinnen und Schülern – bei allem Engagement ihrer Lehrkräfte – nur bieten kann und mit Blick auf die überaus herausfordernde Zusammensetzung der aus den Grundschulen Coerdes abgehenden Schülerschaft muss über die Zukunft des Angebots weiterführender Schulen für Schülerinnen und Schüler aus Coerde grundsätzlich nachgedacht werden“ (Klemm 2019, S. 10).

2. Kritik des Paradigmas

Es wird behauptet, dass die Schulform den Unterschied macht. Diese These lässt sich aus meiner Sicht bei genauer Betrachtung nicht halten. Aus lernpsychologischen Erkenntnissen (1), aus Erfahrungen zur Schulwahl (2) sowie aus der empirischen Forschung zum Lernfortschritt der Schüler:innen in verschiedenen Schulformen (3) wird deutlich, dass diese Paradigmen nicht plausibel sind:

2.1 Lernpsychologische Erkenntnisse zu den individuellen Möglichkeiten

Erfahrene Lehrpersonen werden vermuten, dass die beiden verglichenen gleichaltrigen Schülergruppen aus Jahrgang 7 an verschiedenen Schulformen *mit gleichen Leistungsergebnissen zu Beginn der Untersuchung* nicht gleich sein müssen. Zwar haben sie in Jahrgang 7 dieselben Testaufgaben vorgelegt bekommen, sie ohne Unterstützung selbstständig bearbeitet und eine ähnliche Zahl von richtigen Lösungen erreicht. Dabei ist nichts darüber gesagt, wie viel mehr sie gekonnt hätten, wenn wir als Lehrper-

sonen ihnen jeweils bei den Aufgaben geholfen hätten. Wir wissen mit dem Test nicht, was potentiell in ihnen steckt.

Denn falls wir einzelne Kinder anleiten, erreichen wir bei ihnen völlig unterschiedliche Ergebnis-Niveaustufen, selbst dann, wenn sie in Tests vorher als *gleichstark* beschrieben wurden. Ein großer Entwicklungsunterschied zeigt sich, obwohl sie unter den Bedingungen des Vergleichstests als gleichstark getestet wurden.

Lev Vygotskij (2003[1987]) erklärt dieses Phänomen beim Kind damit, dass es „manche Handlungen nachahmen kann, die weit über die Grenzen seiner eigenen Möglichkeiten hinausgehen, die allerdings nicht unbegrenzt sind. Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbstständig tun könnte“ (S. 300).

Wenn zwei gleich leistungsstarke Schüler:innengruppen – wie in Klemms bzw. Baumerts Beispiel – im Test verglichen werden, dann sagt das nichts darüber aus, welche Möglichkeiten und welches Potential sie noch gehabt hätten. Wir müssen also davon ausgehen, dass der Anstieg der Leistungen bei dem einen Schüler höher sein wird als bei dem anderen, selbst wenn beide das gleiche Testergebnis vorweisen und aus gleichen sozialen Verhältnissen stammen. Das genannte empirische Ergebnis, dass der Leistungsanstieg von ähnlich getesteten Schüler:innen mit ähnlicher Herkunft aus dem 7. Schuljahr in den kommenden 4 Jahren unterschiedlich verläuft, ist auf dem Hintergrund von lernpsychologischen Erkenntnissen voraussehbar und nicht überraschend. Es ist ein Fehlschluss, diesen Leistungsunterschied auf die Schulform und ihr Milieu zurückzuführen.

Nach Feuser (2017) ist das Kerngeschäft der Pädagogik, das potenziell Mögliche eines Kindes sichtbar zu machen (S. 20 ff.). Wir könnten voraussetzen, dass die Schüler:innen nicht nur durch die Anregungen der Lehrpersonen vorankommen, sondern auch durch die Mitschüler:innen. Wie aber die anderen Kinder in einer Lerngruppe aufeinander wirken, hängt von der Pädagogik und der Lehrperson ab. Ein ‚anregungsarmes‘ Lernmilieu wäre festzustellen, wenn die Lehrpersonen den Schüler:innen durch ihre didaktische Schwäche die beschriebenen Möglichkeitsräume nicht bieten würden. ‚Anregungsarm‘ ist also nicht eine Schulform oder deren ‚Schülerkomposition‘. Ein Lernklima ist dann ‚anregungsreich‘, wenn Lehrer:innen alle durch ihr didaktisches Wirken zu ihren individuellen Möglichkeiten bringen.

2.2 Lernfortschritte in verschiedenen Schulformen

Das Paradigma von dem ‚anregungsreichen Gymnasium‘ und der ‚anregungsarmen Hauptschule‘ sollte kritischer Prüfung unterzogen werden. Studien zu Leistungszuwächsen der Schüler:innen in den Schulformen kommen zu folgenden Ergebnissen:

„Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I werden an allen Schularten substantielle Leistungsverbesserungen erreicht [...]. Hervorzuheben ist, dass sich die Kompetenzen im Schultartvergleich nicht weiter auseinanderentwickeln. Vielmehr werden sogar die größten Kompetenzfortschritte in Mathematik an Hauptschulen (+16 Kompe-

tenzpunkte) und im Lesen an Schulen mit 2 Bildungsgängen (+13 Kompetenzpunkte) erzielt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 140). Und „zum einen fallen die Kompetenzfortschritte an den niedriger qualifizierenden Schularten im Mittel höher aus als an Gymnasien. Zum anderen sind überdurchschnittliche Verbesserungen in den meisten Schularten bei der anfänglich leistungsschwächsten Herkunftsgruppe feststellbar“ (ebd., S. 141).

Dass bei früher Trennung nach Jahrgang 4 mit hohem Entwicklungspotential zu rechnen ist und dieses am höchsten in der Gruppe ist, die laut dem Urteil der Grundschullehrkräfte zu diesem Zeitpunkt die geringsten Leistungsfortschritte im Laufe der Grundschulzeit gezeigt hat, ist erwartbar. Der Möglichkeitsraum für (soziale wie kognitive) Entwicklung ist in dieser Gruppe scheinbar höher als in der der (neuen) Gymnasiast:innen, die bereits nahe am Maximum des geforderten Leistungsspektrum zu liegen scheinen.

Geflüchtete Schulabgänger zeigen in den allgemeinen Schulen in NRW im Jahr 2018 einen geringeren Schulerfolg als nicht geflüchtete; jedoch sind hier die Schulformunterschiede extrem: Am geringsten sind die Leistungen am Gymnasium, wo ein Drittel der Geflüchteten die Schule *ohne Hauptschulabschluss* verlassen, in der Hauptschule sind es fast ein Viertel, in den sonstigen weiterführenden Schulen ein Fünftel. Geflüchtete verlassen Hauptschulen etwa zweimal so oft *ohne Hauptschulabschluss* wie Nichtgeflüchtete; in Gymnasien ist dieser Unterschied 29-mal so hoch; in sonstigen weiterführenden Schulen schaffen siebenmal so viele Geflüchtete keinen Schulabschluss im Vergleich zu Nichtgeflüchteten (Kemper & Reinhardt, 2022, S. 233 ff.).

Dies hat mit dem ‚Bildungsauftrag des Gymnasiums‘ zu tun, der seit jeher stark mit seinem Abschluss, dem Abitur, verbunden ist. Das Gymnasium bereitet auch weiterhin in erster Linie auf den darauf folgenden Hochschulbesuch vor. Hinzu kommt das Primat der Fachlichkeit, die Unterscheidung zwischen abstrakt und praktisch (ohne unmittelbar Nützlichkeits- oder Verwendungszweck) oder Bildung vs. Ausbildung und überbordende philologische Werte (Sprachlichkeit, hauptsächlich Deutsch) etc. (Forell, 2020, S. 67 f.). In diesem Selbstverständnis, welches den Hauptschulabschluss (mit all seinen tradierten Funktionen) per se nicht mit einschließt, sind die Hürden für Flüchtlinge sehr hoch und besteht aus institutioneller Sicht scheinbar nicht die Notwendigkeit, Flüchtlinge erfolgreich zum Hauptschulabschluss zu führen.

Wenn es im PISA-Bericht von 2018 heißt, dass insbesondere an nicht gymnasialen Schularten mehr Jugendliche nur über sehr eingeschränkte Lesekompetenzen verfügen und nicht hinreichend für eine weitere Ausbildung vorbereitet sind im Gegensatz zur Gruppe der besonders lesestarken Jugendlichen an Gymnasien, die somit über optimale Voraussetzungen für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe verfügen (vgl. Reiss et al., 2019, S. 74), kann dieser Befund nicht zur Schlussfolgerung führen, dass Jugendliche am Gymnasium besonders gut Lesekompetenzen erreichen können.

An Hauptschulen befinden sich viele Schüler:innen, die vor dem 10. Lebensjahr nicht richtig lesen gelernt haben und am Gymnasium eben solche, die zum Schulwechsel bereits sehr gut lesen konnten. Die Ausgangslage war so unterschiedlich

schon zu Beginn des 5. Jahrgangs, dass Schüler:innen in Gymnasien schneller und besser lesekompetent werden, gerade wenn man weiß, dass die Lesefähigkeit ein wichtiges Kriterium bei der Übergangsempfehlung darstellt.

Die Grundfertigkeiten im Lesen werden erfahrungsgemäß vor dem 10. Lebensjahr entwickelt. Dabei spielt der Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft eine große Rolle. „Die Ergebnisse der PISA Studie 2018 zeigen erneut, dass im Vergleich zu anderen OECD-Staaten der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist“ (Reiss et al., 2019, S. 158). Dies sagt jedoch nichts darüber aus, auf welcher Schulform das ‚anregungsreichere‘ Lernmilieu pädagogisch gestaltet wird. Die didaktische Antwort auf den Pisa-Befund finden wir nicht in der Schulform, sondern in der Schaffung individueller Lernunterstützung für jedes Kind in einem ermutigenden und solidarischen Lernklima.

2.3 Erfolge in veränderten Schulstrukturen

Wie die PISA-Studien immer wieder zeigen, gibt es viele OECD-Länder, in denen der Einfluss der Herkunft eines Kindes auf seine Lernergebnisse im Alter von 15 Jahren deutlich geringer ausfällt als in Deutschland. So ist in Deutschland der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz von 15-Jährigen und dem sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern etwa doppelt so stark ausgeprägt wie z. B. in Finnland, Schweden, Estland und Island (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 138, Tab. D7-3). Also ist zu schlussfolgern, dass es in diesen Ländern den Kindern aus einkommensschwachen Elternhäusern besser gelingt, zu lernen. Diese Kinder finden in ihrer Schule bessere Bedingungen vor als vergleichbare in deutschen Schulen. Arme Kinder haben andere Lernzugänge als wohlhabende. Sie erreichen durch ihre ‚natürliche‘ solidarische Haltung untereinander eine wichtige Unterstützung (Stähling & Wenders, 2021). Ebenso hat die Schule darauf Einfluss, indem sie z. B. durch „natürliche Methoden“ (vgl. Freinet) die Lebendigkeit der Kinder in einer Klassengemeinschaft nutzt.

So ist z. B. das Schulsystem in Finnland dadurch geprägt, dass die Schüler:innen bis zum 16. Lebensjahr in einer übergangslosen Gemeinschaftsschule lernen. Bereits 1968 wurde dort eine neunjährige Grundschule eingeführt. Sie war in eine Grundstufe (1–6) und eine Sekundarstufe (7–9) aufgeteilt und seit 1985 ohne Formen der äußeren Differenzierung. In einem weiteren Schritt wurde der Übergang zwischen Grundstufe und Sekundarstufe abgeschafft (vgl. Trumpp et al., 2017, S. 60 ff.). Durch strukturelle Maßnahmen, die pädagogisch für benachteiligte Kinder sinnvoll sind, können Wirkungen erzielt werden.

3. Gegen das Paradigma: Erkenntnistheoretischer Ungehorsam

Das Paradigma, eine so genannte Problemschule oder eine Schulform habe wegen ihrer Schülerschaft ein ‚anregungsarmes‘ Lernmilieu, ist nicht haltbar. Bourdieus Analysen der „feinen Unterschiede“ (2018[1982]), die durch Schule verstärkt werden,

erklären, dass es Gruppen von ‚Schwachen‘ (Randgruppen, Geflüchtete, Migranten und Arme) gibt, die trotz außergewöhnlicher Anstrengungen in der Schule unter den gegebenen Umständen und bei bestimmten Kriterien völlig chancenlos sind. Der Ursprung dieser Chancenlosigkeit liegt in den unterschiedlichen Ausgangslagen, in denen die Kinder der unterschiedlichen Schichten aufwachsen. Statt aber die gesellschaftlichen Bedingungen und die schulischen Strukturen so zu ändern, dass die Menschen sich trotzdem gut entwickeln können, wird den ‚Schwachen‘ eine grundsätzliche – geradezu naturgegebene – ‚unterentwickelte‘ Lernfähigkeit bescheinigt.

Dass betroffene Menschen diesen Defizitblick auf sich selbst anwenden und verinnerlichen, ist eine Tragik, mit der sich gerade die südamerikanischen Kolonialisierungsforscher:innen auseinandergesetzt haben. Erkenntnisse über das Lernen und die Lernmöglichkeiten der Menschen sind nicht unabhängig entstanden von einem Weltbild, das Europa als Zentrum der Weltgeschichte darstellt. Diese ‚Kultur des Zentrums‘ ist die Kultur, „an der alle Kulturen gemessen werden. Die Mona Lisa kritisiert alle Bilder; Beethovens Fünfte Symphonie ordnet alle Musikkompositionen; Notre Dame ist der Prototyp aller Kirchen“ (Dussel, 1989, S. 108).

Ein erkenntnistheoretischer „Ungehorsam“ (Mignolo, 2012) ist hilfreich, um sich von dem kolonialen Paradigma des (von Natur aus) ‚Schwachen‘ zu befreien. Auf der Basis einer tragenden Beziehung zur Bevölkerung und eines Dialogs (vgl. Freire, 2007[1970]) von Lehrer:innen und Schüler:innen, in der es kein unten und oben gibt, können Erkenntnisse erwachsen.

Damit Pädagog:innen im Brennpunkt nicht eine koloniale „kulturelle Invasion“ (ebd.) von oben praktizieren, sollten sie Bildung als eine „Erkenntnissituation in der Dialogbeziehung“ sehen. Die Erkenntnissituation ist eine, „in der Lehrende-Lernende und Lernende-Lehrende solidarisch in die gleiche Problematik einbezogen sind“ (ebd., S. 94). Das bedeutet, dass die Bevölkerung des Stadtteils, die Eltern, Schüler:innen und die Pädagog:innen *gemeinsam* im Dialog immer wieder nach einem Plan zur Lösung der Probleme suchen müssen. Die Lösung von Problemen im Sozialraum, in Hinsicht eines personenbezogenen Verständnisses (Forell, 2023, in diesem Band), wird somit auch zu einer didaktischen Frage. Wenn wir an didaktische ‚Projekte‘ denken, in denen die Schüler:innen vor Ort konkret etwas verändern, z. B. einen Kiosk einrichten für diejenigen, die kein Brot mit zur Schule bringen, dann entstehen hier sofort neue Fragestellungen, die nicht ohne die Stadtteilarbeit zu lösen sind: z. B. wer finanziert die Ware, die im Kiosk angeboten wird, wenn die besonders bedürftigen Kinder sie nicht bezahlen können? Sind hier Spenden hilfreich oder wären darüber hinaus Strukturänderungen in der Finanzierung des Schulessens erforderlich?

4. Für eine „Pädagogik der Unterdrückten“ (Paulo Freire)

Es gibt viele Erfahrungen, wie Kinder, die in Armut leben, gut lernen können. Seit Pestalozzi (1746–1827) im Zusammenleben mit verwaisten und verwahrlosten Kindern erkannt hat, dass es darum geht, die Kinder „zu Geschwistern zu machen“ (Pestalozzi, 1799) und Freinet eine „natürliche Methode“ von den Kindern ausgehend zu

seinem Unterrichtskonzept gemacht hat, wissen wir: Es ist notwendig, dass jedes Kind mit seinen Erfahrungen und Problemen aus der Lebenswelt im Sozialraum ernst genommen wird. Solidarische Pädagog:innen betrachten Beiträge der Schüler:innen als Ausgangspunkt des Lernens.

Der Bezug zur eigenen Lebenswelt oder zum Sozialraum greift „*Schlüsselprobleme*“ (vgl. Klafki, 1996; 1962) auf, indem das einzelne Kind in der Klassengemeinschaft erlebt, dass es etwas Wichtiges (z. B. über seine Flucht) zu sagen hat. Die lateinamerikanische „Philosophie der Befreiung“ (Dussel, 1989) stellt hier die „Praxis der Befreiung und alles, was sie behindert und befördert“ (S. 191) ins Zentrum und legt Wert auf die Auswahl der Schlüsselthemen: „Weil die Themen unendlich sind, die Zeit aber kurz ist, ist es nötig zu wissen, wie man die Zeit weise zu nutzen hat, um die fundamentalen Themen der Epoche zu wählen, in der wir leben“ (S. 190).

Lehrpersonen, die sich *von den Zwängen der für diese Kinder unpassenden Lehrpläne und Anforderungen frei machen* und auf die Interessen der Lernenden eingehen, können zügige Lernfortschritte erwarten. Dies wäre eine „Befreiungspädagogik“ (Freire) im wahrsten Sinne des Wortes – man befreit sich von unsinnigen und pädagogisch ineffizienten Methoden: Ungehorsam im Schuldienst (Stähling & Wenders, 2015). Zugleich nutzt man den für die Kinder interessanten Inhalt (aus Klassengemeinschaft, Lebenswelt, Sozialraum) und macht ihn zum *Gemeinsamen Gegenstand* (Feuser, 2013, 2019) in einer heterogenen Gruppe. Das Lernen gelingt, wenn es sich an dem Erfahrungshorizont orientiert und wenn es dort ansetzt, wo der einzelne Mensch im Moment steht.

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921–1997) hat seine befreienden dialogischen Arbeitsweisen im Rahmen des politischen Alphabetisierungsprozesses (vgl. Freire, 2007[1970]) auch als „Pädagogik der Solidarität“ (1974) oder „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971) bezeichnet. Er kritisiert die „anti-dialogische“, erzieherische Praxis, weil sie den Menschen als „Objekt“ behandelt: „So gesehen müssen die Analphabeten als passive Wesen mit den Worten der Erzieher:innen ‚gefüllt‘ werden, statt, dass sie eingeladen werden, sich am Prozess des Lernens schöpferisch zu beteiligen“ (Freire, 2007[1970], S. 31). Wenn die Themen von den Erzieher:innen nach ihren jeweiligen eigenen kulturellen Bezugsrahmen ausgewählt werden, so erleben die Benachteiligten (häufig auch Analphabeten) die Sprache als vom Leben und der Wirklichkeit Isoliertes. Paulo Freire verdeutlicht dieses Vorgehen mit dem Begriff der „Kulturellen Invasion“. Dabei werden die bürgerlichen Werte als höhere Werte behandelt. Die eindringenden Invasoren ignorieren die indigene Kultur, denken höchstens über sie nach, statt mit ihnen (Freire 2007[1970,] S. 50).

Freire fordert dagegen einen Befreiungsprozess in Form eines Dialogs. Freire setzt sich mit dem Gegenargument auseinander, dass ein Dialog auf gleicher Augenhöhe zu viel Zeit beanspruche, die angesichts der dringenden Maßnahmen nicht vorhanden sei. So werde vorgetragen, dass z. B. analphabetische Landarbeiter oftmals den Dialog zurückwiesen, indem sie schwiegen und apathisch reagierten. Freire entgegnet auf der Basis seiner Erfahrungen, dass Schweigen und Apathie historisch entstanden seien:

„Es ist nur natürlich, dass die Landarbeiter fast immer, wenn auch nicht immer, denen, die in den Dialog mit ihnen eintreten wollen, Misstrauen entgegenbringen. [...] Sie sind sich ihrer eigenen Fähigkeiten nicht sicher. Sie verinnerlichen den Mythos ihrer absoluten Unwissenheit. Es ist nur natürlich, dass sie es vorziehen, keinen Dialog zu führen, dass sie nach fünfzehn oder zwanzig Minuten reger Teilnahme unerwarteterweise zum Lehrer sagen: ‚Verzeihen Sie, wir, die wir nichts wissen, sollten lieber still sein und Ihnen zuhören, denn Sie wissen es ja viel besser‘“ (Freire 2007[1970], S. 58 f.).

Freire distanziert sich von der Position, dass der Landarbeiter apathisch sei und sich eben nicht an der Veränderung seiner Lage beteiligen könne.

5. Solidarische Brennpunktschule und Klassengemeinschaft

Hier setzen auch die Überlegungen zu einem Zukunftskonzept einer solidarischen Brennpunktschule ein, die sich einer „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire, 1971) verpflichtet. Die Pädagog:innen sollen die Schüler:innen nicht vollpumpen mit Wissen, sondern in der Dialogbeziehung ermöglichen, dass *beide* (Schüler:in und Lehrer:in) lernen. Erkenntnisse können nicht auf ihre „*problematisierende Quelle*“ (*aus Lebenswelt und Sozialraum*) verzichten. Ebenso ist es bei der Aneignung von Wissen unbedingt notwendig, dass Lernende das Wissen problematisieren: „ein Wissen [...], das die Welt erklärt, das aber vor allem durch die Veränderung dieser Welt seine Rechtfertigung findet“ (Freire 2007[1970], S. 65).

In der Schul- und Unterrichtspraxis spielt dabei die Klassengemeinschaft eine bedeutende Rolle. Ein entscheidendes Forum dafür ist der regelmäßig stattfindende wöchentliche Klassenrat. Im *Klassenrat* kommen die Probleme der Kinder zur Sprache (vgl. Stähling & Wenders, 2021, S. 116 ff.). Den Kindern wird das Wort gegeben. Viele sind zunächst ängstlich und vertrauen noch nicht darauf, dass sie etwas bewegen können, wenn sie es ansprechen. Sie schweigen lieber, weil sie keinen Sinn darin sehen, zu reden. Oder sie lärmen, um sich von der bedrückenden Situation abzulenken. In ihrem Sozialraum haben sie so viel strukturelles und existenzielles Unrecht erlebt, dass sie sich daran gewöhnt haben. Sie glauben nicht, dass es Änderungen geben kann. Denn zur Aufrechterhaltung des Unrechts wird die Ideologie von der eigenen Unwirksamkeit verbreitet. Jedes dieser Kinder hat so starke Selbstzweifel, dass es zuweilen Jahre braucht, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Dann erst können wir an dem irrtümlichen Bild gemeinsam arbeiten, dass das Kind nichts bewirken könne. Im Klassenrat erfahren die Kinder immer wieder, dass es anders als erwartet läuft: Man kann Probleme ansprechen und erleben, dass sich tatsächlich danach etwas ändert. Und zwar durch die Mitarbeit *aller* in der Klasse. Schweigen hilft nicht: Freire spricht von einer „Kultur des Schweigens“ als eine „Kultur der Abhängigkeit, in der die beherrschte, unterdrückte Klasse sich nicht ausdrücken kann“ (Freire, 2007[1972], S. 93). Sie kann in eine „Kultur des Lärms“ umschlagen: „Lärm besteht aus den Worten, die wir nicht richtig sagen können [...]. Lärm ist der Anschein, eine Stimme zu haben, aber solange wir bloß Lärm machen, haben wir keine Stimme“ (ebd.).

Eine *Klassengemeinschaft als Basis allen Arbeitens in einer Brennpunktschule* scheint notwendig zu sein. Wir finden eine große Gruppe von Kindern unterschiedlichsten Alters hilfreich, die sich immer regelmäßig versammelt. Die Kinder der Gruppe reden über ihre Probleme, die nicht nur dort in den Räumen entstehen. In dieser Gemeinschaft werden Neue wie Geschwisterkinder integriert, wenn sie hinzukommen. Eine Gemeinschaft voller Konflikte. Hier kann das Zusammenleben gelernt werden. Die altersgemischte Gruppe als „*Keimzelle der Gesellschaft*“ (Fritz Karsen, 1885–1952) (vgl. Keim & Schwerdt, 2013, S. 725 ff.). Eine Klassengemeinschaft, die auch Freinet (1896–1966) in den gleichen Jahren in Frankreich führte und die er als „*Kollektiv*“ definierte, als eine Gruppe von Schüler:innen, die nun mal dort im Sozialraum wohnte, wo die Schule war und die sich zusammenfand. Eine Gruppe, die mitbestimmte, was sie machen und welche Dinge sie lernen wollte.

Freinet und sein Lernkollektiv brauchten einen Klassenrat, in dem das Zusammenleben und -lernen und die dabei entstehende Kultur jede Woche wieder neu zum Thema gemacht wurden. Die Lebenswelt aus dem Sozialraum war Thema. Immer wieder kochten Konflikte hoch. Der Streit um jedes Ding konnte nicht zufällig nebenbei gelöst werden. Vielmehr konnten die Kinder Schritt für Schritt im Klassenrat lernen, wie sie ihre Auseinandersetzungen ohne Gewalt lösen konnten. Werte des friedlichen und solidarischen Miteinander entstanden nur in der konkreten Auseinandersetzung um die ständig auftretenden Streitpunkte.

Nachfolgend werden fünf Argumente präsentiert, die verdeutliche, wieso an unserer PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist in einem Brennpunkt in Münster die Klassengemeinschaft das Zentrum der Arbeit ist:

5.1 Zusammen statt vereinzelt

Benachteiligte Kinder neigen durch ihre ähnliche Lebenslage im Sozialraum eher dazu, sich füreinander einzusetzen. Sie drücken eine *natürliche solidarische Haltung aus*. Sie freuen sich zum Beispiel über Lernerfolge anderer und natürlich auch über eigene. Darin besteht ihre Stärke – im Gegensatz zu etlichen Kindern aus konkurrenzorientierten Milieus und Sozialräumen, die häufig gerade nicht entspannt lernen können, weil sie stets Vergleich und Konkurrenz fürchten. Oft wird vergessen, dass in diesem Punkt die ‚Brennpunkt-Kinder‘ ein großes soziales Kapital mitbringen. Unsere Erfahrungen zeigen: Sie können dies nutzen und werden im Lernbereich gestärkt, weil sie sich über die solidarische Gemeinschaft stabilisieren können.

Die Schule kann mit diesen sozialen Ressourcen arbeiten. Um diese Stärke effektiv nutzbar machen zu können, sind wir als Schule gefragt. Diese Kinder brauchen ganz besonders: Begleitung und Solidarität, Zugehörigkeit, Achtung und Verlässlichkeit (vgl. Stähling, 2011, S. 138 ff.): Verlässliche Gruppen, verlässliche Lehrer:innen, die täglich zusammenkommen und sich gemeinsam ihren Aufgaben widmen. Dabei entsteht ein ‚ganz eigenes kulturelles Erbe‘, das in Gemeinschaft und Solidarität, und nicht im individuellen Ellenbogen die Lösung für die Probleme sieht.

5.2 Kinderrecht

Jedes Kind hat ein juristisch einklagbares Recht auf Teilhabe, wie die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) es für Menschen mit Behinderungen definiert, um das Unrecht der Aussonderung zu beenden. Dabei setzt die UN-BRK voraus, dass nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern auch Kinder aus benachteiligten Lebenslagen ebenso Vorkehrungen in Schulen vorfinden müssen, die ihnen ermöglichen, dass sie an allen Lerngegenständen und Projekten teilnehmen können. Gemeint ist hier nicht die Teilnahme am Einzelunterricht außerhalb der Klasse oder in ausgesonderten Gruppen. Gemeint ist die *Klassengemeinschaft aller*. Wenn Kinder sich ausgegrenzt fühlen, sie sich gegenüber anderen benachteiligt sehen, weil sie z. B. nicht so schnell laufen, nicht so gut Fußball spielen können, dann ist das Thema der gesamten Gruppe. Im Klassenrat wachsen mit der Zeit die wichtigsten Werte des Zusammenlebens: Gewaltlosigkeit, Anerkennung der Unterschiedlichkeit, Wertschätzung jedes anderen, Unantastbarkeit der Würde, Solidarität mit anderen. Das ist ein Grundbedürfnis der Kinder, das die Schule akzeptieren und lebendig halten muss.

5.3 Sorgende Begleitung

Jedes Kind braucht in verworrenen Lebenssituationen eine Lernbegleitung durch haltgebende Erwachsene. Sie sollen das Kind in seiner speziellen Lebenslage in seinem Sozialraum gut kennen und sich seinem Problem solidarisch annehmen. Diese Begleitung muss eingebettet sein in eine Gemeinschaft. Die Gemeinschaft der altersgemischte Klasse oder ‚Stammgruppe‘, der das Kind zugehört, ist eine verlässliche Begleitung, die Schutz bietet. Vereinzelt ist in solch einem Caring-Konzept (vgl. auch Prengel, 2013; 2020) ausgeschlossen, wenn die Schule und Stammgruppe regelmäßig sich um die Probleme aller, auch der Familien im Sozialraum, kümmern. Die Zusammenarbeit dieser Kinder ist wegen ihrer Herkunft sowieso solidarisch und daher *selbstverständlich*. Und das Zusammenleben selbst ist der „Gemeinsame Lerngegenstand“ (Feuser, 2019).

5.4 Die Kooperation am ‚Gemeinsamen Gegenstand‘

Georg Feuser (2013) spricht davon, dass das „Zusammenwirken von Menschen unterschiedlicher Entwicklungsniveaus“ dazu führe, dass „Erlebnisweisen und Erkenntnisse“ (definiert als der Gemeinsame Gegenstand) gewonnen werden (S. 285). Dieser Gemeinsame Gegenstand ist einbezogen in die Lösung von *Schlüsselproblemen* (Klafki), die in der Gesellschaft bestehen. Sie sind konkret im Sozialraum zu finden. Damit sind die hier genannten „Erlebnisweisen und Erkenntnisse“ nicht isoliert zu sehen, sondern z. B. in der Schulklasse als ein Teil des Gemeinschaftslebens, das immer wieder neue Fragen aufwirft.

Aus dem Leben der Klassengemeinschaft und der Lebenswelt im Sozialraum heraus entstehen die Probleme, die zu lösen sind, und sie werden zu Themen.

Über viele Jahre tradiert eine altersgemischte Klassengemeinschaft die einmal erarbeiteten Werte. Symbolisch weitergegeben werden diese Werte im Alltag, indem die älteren Schüler:innen den neu dazukommenden die bestehenden Regeln erklären und ihnen als Pat:innen eine Sicherheit in der fremden Umgebung bieten. Altersgemischte Klassen garantieren, dass gemeinsame Werte über Jahre lebendig bleiben. Dies bestätigen viele reformpädagogische Schulen aus jahrelangen Erfahrungen. Bei uns schalten sich die ‚Schülerpolizisten‘ auf dem Schulhof ein, wenn Kinder nicht mitspielen sollen oder ausgeschlossen werden. Nichts ist egal – wenn es nicht sofort geklärt wird, schreibt es ein Kind in das Klassenratsbuch. Einmal wöchentlich ist Klassenrat, dann können alle sicher sein, dass die Gruppe dieses Problem löst.

5.5 Das kulturelle Erbe

Das kulturelle Erbe einer Solidargemeinschaft wird weitergegeben – je aus der ganz eigenen Kultur heraus, um sich das Handwerkszeug zu erarbeiten, das nötig ist, um sich zum Beispiel in dieser deutschen, historisch entstandenen Gesellschaft zurecht zu finden. Immer in einem kritischen Verhältnis zur Vergangenheit, um aus ihr lernen zu können. Das Grundgesetz gibt uns den Auftrag, für Gerechtigkeit, Frieden und Freiheit einzutreten und Widerstand zu leisten, wenn diese Werte ‚mit Füßen getreten‘ werden. Eine Solidargemeinschaft entsteht nicht ohne diese kulturelle Grundbildung, die jedes Kind in der Gemeinschaft lernt. Und sie ist historisch und kritisch, orientiert an den Menschenrechten und an dem Ziel einer gerechten und friedlichen Welt.

6. Schule von 1–10 als Schule der Zukunft im sozialen Brennpunkt

Es gibt Brennpunktschulen, deren gute Schulleistungen gemäß dem üblichen Paradigma schwer erklärbar sind. ‚Erwartungswidrig‘ gelten gemäß dieses Paradigmas (»anregungsarm«) also solche Brennpunktschulen, die trotz einer belasteten Schülerschaft deutliche Lernzuwächse vorweisen können. Sie sind gekennzeichnet durch besondere pädagogische Elemente wie „gemeinsame Orientierungen, Ziele, Werte und Normen“ (Bühlmann, 2020, S. 58), aber auch eine partizipative Schulleitung und hohe Leistungserwartungen sowohl bei Mitarbeitenden und Schüler:innen als auch der Einbezug der Eltern (ebd.).

Eine Fallstudie über Schulen mit vielen belasteten Schüler:innen zeigt, dass die Haltungen und Einstellungen der dortigen Pädagog:innen sich gemessen an der Gentrifizierung im Stadtteil unterscheiden. Dort, wo die ansässige Bevölkerung durch wohlhabendere Schichten schrittweise verdrängt wird, orientieren sich Pädagog:innen eher an der Mittelschicht und bringen bürgerliche Vergleichsmaßstäbe ein. Das bedeutet, dass in Schulen, an denen Mittelschichtsfamilien ihre Kinder in belasteten Schulen anmelden, die Lehrkräfte die »heterogene« Schülerschaft eher als störend empfinden. In Schule mit einer stabilen Elternschaft aus belasteten Familien ohne stärkere Einflüsse einer Gentrifizierung empfinden die Lehrkräfte die Zusammenstel-

lung der Schülerschaft als weniger störend und haben eine höhere Bildungserwartung an sie. Diese Erwartungen sind für die Entwicklung der Schüler:innen bedeutsam (Bühlmann, 2020, S. 247 ff.). ‚Problembeladene‘ Schüler:innen brauchen für ihr Fortschreiten kompensierende Lernsituationen in der Klassengemeinschaft:

1. die feste Überzeugung der Lehrpersonen von der grundsätzlichen Lern- und Leistungsfähigkeit eines jeden Schülers, einer jeden Schülerin.
2. die Qualität des pädagogischen Handelns: Passende Aufgaben für das jeweilige Lernniveau, ein adaptives Lernangebot, das zum Gelingen beiträgt, das immer den Lernfortschritt im Auge hat und das Möglichkeitsräume für jeden schafft.
3. Lehrer:innen, die das Lernen in den Mittelpunkt stellen und ein ermutigendes Lernklima schaffen.
4. klare abgesprochene Regeln in jeder Klassengemeinschaft. Zügige und konsequente Reaktionen auf Regelübertritte. Abklärung aller Probleme im Klassenrat.
5. eine Schule als sorgende Einrichtung (auch im Hinblick auf die Erfüllung von Primärbedürfnissen, wie Hunger usw.) mit entsprechenden Ressourcen, die sich auch mit den Problemen des Sozialraums befasst (caring, vgl. Prengel, 2020, S. 32 ff.).

Zu den hier genannten Faktoren, mit denen ‚problembeladene‘ Schüler:innen gut lernen, gehören ebenso strukturelle Voraussetzungen wie:

- eine durchgehende Schule von (0)1–10 bzw. 13,
- der gebundene Ganzttag,
- die pädagogische Arbeit in klasseneigenen Teams,
- kulturell- und altersgemischte Lerngruppen
- eine starke Sozialarbeit, die mit den Teams und der Schulleitung die Arbeit in Schule und Sozialraum koordiniert und unter der Verantwortung der Schulleitung gebündelt wird.

Eine Schule ohne Brüche von Jahrgang (0)1–10 bzw. 13 hat bei der Beachtung der Kriterien für gute Schulen die besten Bedingungen für problembeladene Schüler:innen. Diese Schlussfolgerung zieht auch Klemm in seinem Gutachten über den Brennpunkt Coerde. Wenn man jedoch bei der Errichtung einer solchen PRIMUS-Schule oder Gemeinschaftsschule das ‚anregungsarme Milieu‘ fürchtet, wird die nächste Forderung im Sinne dieses Paradigmas sein, dass die ‚Schülerkomposition‘ ‚gut gemischt‘ sein solle. Die Aufnahme der Schüler:innen sei entsprechend der Verteilung in der Bevölkerung vorzunehmen. Damit wäre das nächste koloniale Relikt wieder zum Leben erweckt (vgl. Stähling & Wenders, 2021, S. 311 ff.). Eine solidarische Pädagogik wird auf eine ‚gute Mischung‘ verzichten, damit benachteiligte Kinder beim Lernen nicht durch bürgerliche Ansprüche gestört werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland*. wbv.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4>
- Bourdieu, P. (2018[1982]): *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.
- Bühlmann, F. (2020). *Der Beitrag der Schule zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. University of Zurich, Faculty of Arts.
- Dussel, E. (1989): *Philosophie der Befreiung*. Argument.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen*. (S. 282–293). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen?* (S. 183–285). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837972078-183>
- Feuser, G. (2019). Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In A. Behrendt, F. Heyden & T. Häcker (Hrsg.), *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ – Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 5–30). Shaker.
- Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums*. Waxmann.
- Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–26). Waxmann.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Kreuz.
- Freire, P. (1974). *Pädagogik der Solidarität*. Hammer.
- Freire, P. (2007[1970]). *Unterdrückung und Befreiung*. Herausgegeben von P. Schreiner et al. Waxmann.
- Holtappels, H. G. & Brücher, L. (2021). Entwicklungen in den Projektschulen. Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hildebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr* (S. 128–166). Beltz.
- Keim, W. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2013): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04839-1>
- Kemper, T. & Reinhardt, A. (2022). Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. *Die Deutsche Schule*, 114, 225–240. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.09>
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Didaktische Analyse* (S. 5–34). Schroedel.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl.). Beltz.
- Klemm, K. (2019). *Schulen in Coerde: status quo und Perspektiven*. Studie zur Situation in Coerde. Initiative Chack gegen Kinderarmut.
- Mignolo, W. (2012). *Epistemischer Ungehorsam*. Turia + Kant.
- Pestalozzi, J. H. (1799). Brief Pestalozzis an einen Freund über seinen Aufenthalt und seine Wirksamkeit in Stans. In *Pionier: Organ der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Bern*. 48 (1927), H. 1–2. <https://doi.org/10.5169/seals-269559>

- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn>
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik*. Beltz.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland*. Waxmann.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Stähling, R. (2011). „Du gehörst zu uns“ – *Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule* (4. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Schneider.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021). *Worin unsere Stärke besteht – eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837977868>
- Trumpp, S., Wittek, D. & Sliwka, A. (2017). *Die Bildungserfolge der erfolgreichsten PISA-Länder*. Waxmann.
- Vygotskij, L. (2003[1987]): *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Herausgegeben von J. Lompscher. Pahl Rugenstein und Lehmanns Media.

Das Regelschulsystem als sozialräumlicher Kontext inklusiver Schulentwicklung

Erkundungen am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS

Sven Pauling

Abstract: Der Beitrag unternimmt den Versuch sich dem Regelschulsystem als Sozialraum empirisch anzunähern und diese Annäherung theoretisch zu verdichten. Dies geschieht vor der Folie des Schulversuchs PRIMUS. In dessen programmatischen, steuerungsbezogenen und sinnhaften Gegenhorizont werden mit dem Fokus auf die Gestaltung einer inklusiven Schule im Spannungsfeld des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas Eckpfeiler sozialräumlicher Bedingungen des Bundeslandes NRW herausgearbeitet. Diese werden schließlich in einer nochmaligen Abstraktion darauf befragt, inwieweit sich aus ihnen Theoreme des Regelschulwesens als Sozialraum extrapolieren lassen.

Schlagworte: Sozialraum, Inklusion, Schulversuch, Regelschule

Das Regelschulsystem lässt sich als Gegenstand schulpädagogischer Forschung beschreiben, der bislang in schulpädagogischen Diskussionen wenig explizite Thematisierung erfahren hat. Gleichwohl existieren verschiedene Versuche, die gesellschaftliche Institution Schule als kulturell und historisch gewordene Form zu fassen. Als theoretische Heuristik kann etwa im Anschluss an strukturfunktionalistische Vorstellungen von Fend (2009) sowie die Educational Governance (Maag Merki et al., 2014; Langer & Brüsemeister, 2019) die Makroebene des Mehrebenensystems angeführt werden. Auf dieser Ebene wird über Regeln entschieden, etwa in „Form von Lehrplänen, Stundentafeln, Stundenplänen, Bildungswegen und Prüfungsordnungen“ (Fend, 2009, S. 167). In den Mehrebenenmodellen gerät allerdings selten in den Blick, wie das Handeln der Akteure unterer Ebenen die übergeordneten beeinflusst (vgl. Maag Merki, 2021, 9). Der ausschließliche Blick auf die Makroebene lässt sich folglich als Verkürzung verstehen. Ähnlich den Ebenen des Mehrebenensystems können auch die Aggregierungsebenen in der Schulkulturtheorie als Beschreibungsheuristik für das Regelschulsystem verstanden werden. Dort wäre es zwischen einem Niveau nationaler und landesspezifischer Strukturprobleme anzusiedeln, welche einen „Möglichkeitsraum für Individuen und Gruppen [darstellen], in der Schule zu agieren und ihre eigenen Orientierungen und Praktiken umzusetzen“ (Hascher et al., 2021, S. 13). Die Schulkulturtheorie begreift diese Ebenen allerdings als die „brute facts“ oder das „Reale“ einer Schulkultur (Helsper, 2008) und weist an dieser Stelle blinde Flecken

auf, insofern ihre Komplexität und Sinnstrukturiertheit einem essentialisierenden Gestus zum Opfer fallen (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 64; Dietrich, 2018, S. 88).

Im vorliegenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, sozialräumlichen Aspekten des Regelschulwesens auf die Spur zu kommen. Hierzu werden zwei Perspektivierungen vorgenommen: *Erstens* wird eine Annäherung an seine Kontur empirisch über den Gegenhorizont eines Schulversuchs unternommen. *Zweitens* wird diese Annäherung in die theoretische Optik des Sozialraumkonzeptes eingerückt. Der Sozialraumbezug rahmt die angeregten Überlegungen insoweit, als mit ihm in Anlehnung an Hummrich (2015; auch Löw & Sturm, 2019) gefragt wird, wie und durch wen (An-)Ordnungen hervorgebracht werden und wie sich dadurch Räume (re-)strukturieren. Vor diesem Hintergrund soll die Frage thematisiert werden, welche Bedeutung der sozialräumliche Kontext des Regelschulsystems für die innere Strukturierung einer Schule hat und darüber den Spezifika seiner eigenen Sozialräumlichkeit nachgegangen werden. Im Forschungsfeld des Schulversuchs PRIMUS wird dabei die Inklusion, speziell die Mechanismen sonderpädagogischer Statuierung als tertium comparationis gewählt. Denn das Regelschulsystem wird mit Stošić (2012, S. 18) als rahmengebender Sozialraum und Kontext begriffen, der die sonderpädagogische Statuierungspraxis in der Schule und damit auch deren innere sozialräumliche Ordnung durch *Ressourcenzuweisung* reguliert.

Im Horizont dieser Perspektivierungen wird im Folgenden zunächst der Schulversuch PRIMUS knapp vorgestellt (1). Anschließend wird er als spezifisches inklusives Setting entworfen (2). In diesem Zuge wird in einem ersten Schritt thematisiert, wie seine Programmatik sich zum egalisierenden Anspruch der Inklusion verhält (2.1). Vor diesem Hintergrund wird das Augenmerk darauf gelegt, wie sich das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma auf der Steuerungsebene des Schulversuchs herausbildet, welches durch die Einbindung des Schulversuchs in das Regelschulsystem maßgeblich mit hervorgebracht wird (2.2). Sodann wird der Strukturierungswirkung nachgegangen, die durch sonderpädagogische Statuierungen innerhalb der Einzelschulen auftritt sowie der Frage, wie die schulischen Akteur:innen diese auf der Deutungsebene verarbeiten und hervorbringen (2.3). In einem bilanzierenden Fazit werden die empirischen Befunde der vorangegangenen Abschnitte zusammengefasst und aus ihnen konzeptuelle Heuristiken extrapoliert, die eine erste begriffliche Annäherung an das Regelschulsystem in der Perspektive des Sozialraumkonzeptes ermöglichen (3).

1. Der Schulversuch PRIMUS

Der Schulversuch PRIMUS wurde im Schuljahr 2013/14 implementiert. Im Rahmen der Angebotsstruktur des Ministeriums für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) haben sich insgesamt fünf PRIMUS-Schulen in den fünf Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens gegründet. Die pädagogische Programmatik des Schulversuchs besteht gleichfalls aus fünf Elementen: Alle PRIMUS-Schulen umfassen erstens als Langformschulen die Primar- und die Sekundarstufe. Zweitens sind alle PRIMUS-Schulen jahrgangsübergreifend. Drittens sind alle Schulen als inklusive

Schulen angelegt. An PRIMUS-Schulen arbeiten viertens sowohl Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschul- und Gymnasiallehrer:innen als auch Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen gemeinsam in multiprofessionellen Teams. Schließlich greifen fünftens alle Schulen auf alternative Formen der Leistungsbewertung zurück. Der Schulversuch wird seit 2015 durch eine wissenschaftliche Begleitforschung untersucht (Huf et al., 2021), die mit den Ansatz der qualitativen Prozessanalyse (Huf et al., 2017) und den Instrumenten der Grounded Theory Methodology ausgewählte Akteure des Schulversuchs jährlich befragt. Schulentwicklungstheoretisch wird dabei im Anschluss an Theorien über Schulentwicklung in praxis- und kulturtheoretischer Perspektive auf die Sinngebungsprozesse unter den beteiligten Akteur:innen fokussiert, welche die unten skizzierte Programmatik eigensinnig adaptieren (Idel & Pauling, 2018). In diesem Beitrag steht zudem die Deutungsmusteranalyse im methodischen Hintergrund, die Reutlinger einerseits im Kontext des Sozialraumansatzes als „zentralen methodischen Zugang zum Sozialraum ‚Schule‘“ hervorhebt (Reutlinger 2009, S. 23; auch Löw & Sturm, 2019, S. 19), und der andererseits als Schnittstelle pädagogischer Strukturtheorie und Schulkulturforschung entworfen werden kann (Pauling, 2021). Wird im Folgenden also von Deutungen gesprochen, so sind diese als Elemente von Deutungsmustern zu verstehen, die sich im Schulversuch als intersubjektiv identifizierbare Sinnstrukturen auffinden lassen und Orte als in Deutungsakten sinnstrukturierte Räume konstituieren (Werlen, 2008, S. 279 f.; Reutlinger, 2009, S. 23).

2. PRIMUS als inklusive Schulform

Der Schulversuch wird im Folgenden mit dem Fokus auf die inklusive Transformation des Schulwesens gelesen, weil er vor dieser Folie in seiner spezifischen Strukturiertheit konturierbar wird.

2.1 Programmatische Ebene: PRIMUS als inklusive Realutopie?

Die skizzierte Programmatik des Schulversuchs PRIMUS vereint auf sich ein Programm pädagogischer Arrangements, die im Horizont der normativen Diskussion um Inklusion als zielführend gelten. In vielerlei Hinsicht scheint PRIMUS für das Vorhaben schulischer Inklusion besonders geeignet.¹ So vertreten die Primus-Schulen durchweg eine systemische Inklusionsstrategie (Wagner-Willi, 2002, S. 18 ff.; Allan & Sturm, 2018, S. 175). Diese verlagert den Fokus von sonderpädagogisch statuierten Schüler:innen weg, hin zu deren Einbettung in das Gefüge der Lerngruppe. Sie betonen zudem die Prävention von Diagnoseverfahren zur sonderpädagogischen Statuierung. Statuierungsverfahren werden in den Primus-Schulen pädagogisch als wenig sinnvoll erachtet und zu vermeiden versucht, um formalisierte Differenz im Sinne egalitärer Differenz zu überwinden (Prenzel, 1995). Dies gilt auf der Ebene äußerer

¹ Im Folgenden werden die jeweiligen Normen und Programme nicht ausführlich referiert, sondern sie werden lediglich per Literaturbeleg referenziert.

Schulreform, weil der Übergang nach Jahrgang 4 in der schulstrukturellen Langform von Jahrgang 1–10 ausbleibt (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 38). Es können gemäß des systemischen Ansatzes alle Schüler:innen – auch ohne Statuierung – über ihre Schullaufbahn bis zur zehnten Klasse bei Bedarf sonderpädagogisch betreut werden, ohne zum Ende des Jahrgangs 4 eine bildungsbiographisch fundamentale Entscheidung herbeiführen zu müssen. In der Langformschule PRIMUS ist auch eine Statuierung zur Legitimation zieldifferenten Unterrichtens prinzipiell nicht mehr notwendig, denn die Schulen bieten alle Bildungsgänge der Sek I in einer Schule an (Klemm, 2015, S. 6; Sturm, 2016, S. 137). Schüler:innen aller klassischer Schulformen lernen möglichst in demselben Gebäude und in denselben Lerngruppenräumen. Nicht nur auf der Ebene der äußeren Schulreform, auch auf der inneren, d. h. der individualisierten und jahrgangsgemischten Unterrichtsebene (Sturm, 2016, 268) und der damit verbundenen räumlich-materiellen Arrangements scheint dem Anspruch der Heterogenität von Lernbedarfen in PRIMUS in besonderer Weise Rechnung getragen werden zu können (Sturm, 2016, S. 268; Textor, 2018, S. 169 ff.). Denn insofern im Lernbüro jeder:r Schüler:in einen eigenen Lernpfad nach individueller Geschwindigkeit, Niveau und Interessen verfolgt, insofern nicht nur Schüler:innen mit Förderbedarf Förderplangespräche, sondern alle Schüler:innen Lernberatungsgespräche führen müssen und insofern der Besuch von räumlich exklusiven Förderangeboten durch statuierte wie nicht-statuierte Schüler:innen prinzipiell genutzt werden kann, verliert die potentiell stigmatisierende Statuierung in der Praxis an Sichtbarkeit.

Der für die inklusive Schule so zentrale Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen scheint somit in PRIMUS auf der Schul- wie auf der Unterrichtsebene in besonderer Weise realisierbar. In der Perspektive der Programmatik des Schulversuchs werden alle Schüler:innen in *eine* Schule inkludiert und wird im individualisierten und jahrgangsgemischten Unterricht Verschiedenheit normalisiert und sonderpädagogische Förderung sozial entdramatisiert.

2.2 Steuerungsebene: Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Vor dem Hintergrund dieser programmatischen Setzungen soll nun dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma für PRIMUS auf der Steuerungsebene nachgegangen werden, weil dieses in der schulischen Langform sowie vor der Folie der Ressourcensteuerung im Sozialraumansatz besonders interessant erscheint. Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma beschreibt, dass über die unerwünschte – weil potentiell stigmatisierende – Statuierung von Schüler:innen erwünschtes – weil als Ressource unterstützendes – sonderpädagogisches Personal rekrutiert werden kann (Kornmann, 1994).

In Nordrhein-Westfalen wurde bis zum Schuljahr 2019/20 eine Pauschalzuweisung von Sonderpädagog:innenstunden für Schulen des gemeinsamen Lernens vorgenommen. Die Statuierung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hätte damit eine Etikettierung ohne Aussicht auf Ressourcen und in PRIMUS auch ohne den Druck des Übergangs nach Jahrgang 4 bedeuten müssen. Das Dilemma

wäre damit überwunden, denn über Statuierungen können keine neuen Personalressourcen akquiriert werden und sie spielt hinsichtlich des Übergangs nach Jahrgang 4 keine Rolle mehr (Huf et al., 2021). Für einen Förderschulabschluss sowie die Möglichkeit des Zugriffs auf Anschlussysteme bleibt die Statuierung zwar funktional, damit ließe aber die insgesamt eingeschränktere Funktionalität von Statuierungen an Primus-Schulen auch eine niedrigere Zahl an Statuierungen erwarten.

Mit Blick auf die Statuierzahlen lässt sich jedoch für den Zeitraum der zweiten Begleitforschungsphase 2016–2020 feststellen, dass in den PRIMUS-Schulen statuiert wurde – und zwar mehr als im landesweiten Durchschnitt und auch mehr als in den in der Sekundarstufe I in etwa vergleichbaren Gesamtschulen. Im fraglichen Zeitraum hat sich die Statuierungspraxis sogar noch ausgeweitet (MSB Nordrhein Westfalen, 2016–2021). Wie ist diese Erwartungswidrigkeit erklärbar?

Tab. 1: Anteile des Förderbedarfs in Primus-Schulen in den Schuljahren 2016/17–2019/20, Angaben in %

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Durchschnitt PRIMUS	7,4	8	10	10
Durchschnitt NRW	5,4	5,6	5,8	6
Durchschnitt GS	4,2	4,8	5,3	5,8

Zunächst einmal berichteten erstens Schulleitungen, dass sie Statuierungen durchaus für die Ressourcengewinnung einsetzen konnten. Dies galt bis 2019/20 zwar nicht für sonderpädagogische Fachkräfte, es konnten jedoch vom lokalen Schulträger bereitgestellte Personalressourcen akquiriert werden (insbes. Erzieher:innen), deren Bedarf über statuierte Schüler:innen signalisiert wurde.² Zweitens berichten Lehrkräfte, dass eine Statuierung als anerkanntes diagnostisches Instrument zur Legitimation herangezogen werden kann. Denn trotz des universalistischen Gleichbehandlungsgebotes rechtfertigt es gegenüber der Öffentlichkeit der Lerngruppe oder der Eltern, einzelnen Schüler:innen z.B. mehr Zeit bei der individuellen Unterstützung zukommen zu lassen als anderen. Auf dieser Grundlage fordern drittens Eltern innerhalb der Schulen Statuierungen auch ein, weil sie sich dadurch eine bessere Förderung für ihre Kinder im Unterricht erhoffen. Bilanzierend lässt sich also festhalten: Bislang konnte sich die Hoffnung auf eine flächig de-kategorisierende Wirkung der Langformschule PRIMUS nicht erfüllen. Die Gründe hierfür sind einerseits in der nach wie vor *ressourcengenerierenden Funktion* der Statuierungen im Regelschulsystem zu suchen. Andererseits in der *Legitimationsfunktion*, die sie für die individualisierte Förder- und Unterrichtspraxis bereithalten.

2 Ab dem Schuljahr 2019/20 hat das nordrhein-westfälische Bildungsministerium die Bedingungen für die Ressourcenzuweisung geändert. Es gibt nunmehr keine pauschalen Zuweisungen mehr, sondern Sonderpädagog:innenstunden werden über Statuierungen zugewiesen. Damit tritt das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma gegenwärtig wieder verstärkt zutage.

2.3 Deutungsmuster und Räumlichkeit

Um die Wirkung der beiden Funktionen auf der Deutungsebene der Akteur:innen nachzuzeichnen, werden sie im Folgenden anhand eines Datenausschnitts aus einer Gruppendiskussion mit den Mitgliedern der multiprofessionellen Teams veranschaulicht. Über die Interpretation eines zweiten Datenausschnitts wird darüber hinaus sichtbar gemacht, wie die Statuierung auch räumliche Strukturierungswirkungen entfaltet. In der ersten Sequenz spricht die ehemalige Hauptschullehrerin Frau T.:

„wir machen das grundsätzlich nur wenn es Sinn macht, also, wenn Kinder die ehm jetzt zum Beispiel einen bestätigten Förderbedarf, Förderschwerpunkt haben, werden die dadurch Vorteile haben. Also anders herum gesagt, wir machen es nur, wenn wir sie, ehm/ wenn wir es nicht machen würden würde wir benachteiligen //hmm//. Also im Grunde genommen, wenn sie in die Sek 1 gehen, gibt es ja bestimmte Möglichkeiten, die man hat, wenn man zieldifferent unterrichtet und wenn das für das Kind positiv ist machen dann wir das, ansonsten nehmen wir das als absolut, ist für uns im Grunde genommen nicht sinnvoll, ehm weil es für uns keine Rolle spielt, weil bei uns werden alle Kinder individuell gefördert.“ (TK_171106: 143)

In den Aussagen von Frau T. tritt das Etikettierung-Ressourcen-Dilemma nun auf der Deutungsebene der Lehrkraft zutage. Sie versteht die Statuierung zunächst als begründungspflichtig („nur, wenn es Sinn macht“) und damit als prekäre Praxis. Im Deutungshorizont des individualisierten Unterrichts wird der Sinn einer Statuierung dann durch Frau T. negiert, weil dort ohnehin in der Individualisierung alle Kinder besonders würden („weil bei uns werden alle Kinder individuell gefördert“). Sie bewegt sich damit exakt innerhalb der Programmatik des inklusionspädagogischen Diskurses. Diesen Deutungen stehen jedoch auch andere Sprechakte von Frau T. gegenüber: Ihrer Ansicht nach gibt es offensichtlich Situationen, in denen die Statuierung durchaus „Sinn“ macht. Auch wenn sie „bestimmte Möglichkeiten“ und „Vorteile“ nicht ausführt, wird eine Deutung sichtbar, nach der die Statuierung nicht Chancen verhindert und stigmatisiert, sondern nach der sie Chancen eröffnet und Benachteiligung kompensiert. Frau T. bewegt sich hier im Horizont klassischer regelschulischer Deutungen zu sonderpädagogischer Statuierung. Es wird also an der Passage erkennbar, wie die sozialräumliche Einbettung in das Regelschulsystem und dessen Ressourcensteuerung in konkurrierende pädagogische Deutungen der Statuierungspraxis mündet. Es wird deutlich, dass die ressourcengenerierende wie auch die legitimierende Funktion der Statuierungen für Frau T. in ihrer pädagogischen Arbeit relevant werden.

Es wird bei Frau T. nur angedeutet, aber die „individuelle Förderung aller Kinder“ bedeutet zumeist auch ihre Kopräsenz in *einem* Raum und damit ihre Egalisierung durch sozialräumliche Nähe. Dies ist jedoch auch in PRIMUS nicht immer der Fall. Die zweite Sequenz veranschaulicht, wie sich die soziale Strukturierungswirkung sonderpädagogischer Statuierungen über den Raum als Medium vollzieht:

Frau D: „Ähm, ja aber es ist dann eher so, dass die erstmal gar nicht in die Kleingruppenförderung gehen wollen. Ja oder/ weil sie das Gefühl haben, sie können dann irgendwas nicht erreichen. Also sie haben Angst davor, dass sie was anderes machen sollen ähm und das fand ich ganz komisch, weil ich nicht so genau wusste, woher das kommt. Da weiß ich nicht, wie da Eltern und Schüler informiert sind über/ //Mhm (bejahend)// Da gabs auf jeden Fall so ein paar Schüler, die dann auch einfach, wo Klassenlehrer und Förderlehrkraft auch abgesprochen haben, der kommt mit in die Kleingruppenförderung und wir können das und das machen und die Schüler einfach nicht gekommen sind, weil sie das partout nicht wollten.“

Herr C.: „Sie wollen Teil des Ganzen sein, also sie, sie wissen, dass die anderen Schüler dadurch natürlich erst darauf aufmerksam gemacht werden, der geht immer zu diesen Stunden rausgeholt.“ (TK_180306_AW, Pos. 257–258)

Die Lehrkräfte Frau D. und Herr C. verhandeln den Umgang mit statuierten Schüler:innen und werfen dabei zwei Thematiken auf. Die Deutungen der Lehrkräfte richten sich in dieser Passage zunächst auf die emotionale Wirkung, die die Statuierung erzeugt: Sie beobachten einerseits die Angst von Schüler:innen durch ein sonderpädagogisches Angebot Chancenminderungen zu erfahren („Gefühl haben, sie können etwas nicht erreichen“). Andererseits hebt Herr C. hervor, dass im Zuge einer Fördermaßnahme separierte Schüler:innen eine Besonderung erleben, die sie offensichtlich als Entzug sozialer Zugehörigkeit wahrnehmen („wollen Teil des Ganzen sein“). Weiterhin fragt sich Frau D., ob Schüler:innen und Eltern über das Angebot informiert worden sind. Diese Frage ist nur unter der Annahme realisierbar, dass die vorhandenen Ängste lediglich ohne eine entsprechende Information auftreten können. Sie resultieren also in der Deutung von Frau D. aus falschen Annahmen der Akteur:innen, die nicht mit der spezifischen Praxis der Primus-Schule vertraut sind. Eltern und Schüler:innen werden damit als Gruppen adressiert, die ihr Wissen aus dem regelschulischen Raum beziehen, und deren Ängste gerade deshalb als illegitim erscheinen, weil sie noch nicht mit dem spezifischen Wissen der Primus-Schule vertraut sind.

Die Passage zeigt damit, dass die Lehrkräfte herausgefordert sind, mit Wissensbeständen umzugehen, die aus dem tradierten Sozialraum der Regelschule in die PRIMUS-Schule hineinragen und ihnen dort unangemessen erscheinen. Auffällig wird im Kontext der Frage nach Sozialräumen aber vor allem, dass es die konkrete Differenzierung über räumliche Separation ist (und nicht etwa der Verweis auf entsprechende Dokumente), die die abstrakte Differenzierung des sonderpädagogischen Status im Schulalltag für die beteiligten Schüler:innen manifest werden lässt und die Bedrohung durch Chancenminderung und soziale Abwertung sichtbar macht.

3. Impulse und Fragen für einen Entwurf von Sozialräumlichkeit des Regelschulsystems

Die angestellten Überlegungen sollen nun zusammengetragen und dahingehend befragt werden, wie oder inwieweit die wechselseitige Verortung von Primus-Schulen und Regelschulsystem mit dem Sozialraumkonzept entziffert werden kann. Grundlegend ist für diese Überlegungen der Rückgriff auf die in der Sozialgeographie an Giddens angelehnte Vorstellung der „Dualität von Raum als Ausdruck der Gleichzeitigkeit der Herstellung von Raum im Handeln und seiner Verdauerung in Strukturen“ (Löw & Sturm, 2019, S. 9). Mit dieser Vorstellung werden im Anschluss an Hummrich (2015, S. 14) bzw. Bollnow (2004, S. 23) die PRIMUS-Schulen als Sozialraum begriffen, der gesellschaftlich im Rahmen von handlungsleitenden Deutungsmustern verortet wird und der zugleich eine *verortende* Funktion einnimmt. Folglich wird erstens anhand der bisherigen Überlegungen resümiert, wie die Primus-Schulen durch das Regelschulsystem hinsichtlich Inklusion sinnhaft verortet werden. Zweitens wird nachgezeichnet, was der Schulversuch seinerseits zu einer Verortung des Regelschulsystems beiträgt. Drittens wird schließlich der Versuch unternommen, Konturen des Regelschulsystems als Sozialraum heuristisch aufzuzeigen.

3.1 Verortung des Schulversuchs durch das Regelschulsystem

Das Regelschulsystem tritt zunächst einmal als Instanz in Erscheinung, die an der Herstellung einer spezifischen inklusiven Sozialräumlichkeit innerhalb der Einzelschule beteiligt ist. Entscheidungsprozesse über die Verteilung von Ressourcen oder Schüler:innen an Schulen, wie sie sich in den sonderpädagogischen Statuierungen zeigen, können mit Stošić (2012, S. 18; auch Löw & Sturm, 2019, S. 17) als „bildungs-politisches *spacing*“ gelesen werden. Das *Verortetsein* der PRIMUS-Schulen im Regelschulsystem mit spezifischen Verteilungsmechanismen entfaltet in diesem Sinne auch in ihnen als Sozialraum eine *verortende* Wirkung für Schüler:innen. Das können die vorangegangenen Ausführungen auf verschiedenen Ebenen des Schulversuchs veranschaulichen. Erstens gilt dies für die Schulform: PRIMUS ist inklusiv durch die Inklusion der Schulformen. Im Regelschulsystem nach Schulformen in unterschiedliche Gebäuderäumlichkeiten differenzierte Schüler:innen werden hier sozialräumlich inkludiert. Zweitens gilt dies für den Unterricht: Unter der Bedingung der Inklusion von Schulformen wird auch eine veränderte Gebäude-, Raum- und Materialnutzung hervorgebracht, die sich auf statuierte wie nicht-statuierte Schüler:innen bezieht. Drittens wird in den Daten deutlich, dass sich die abstrakte und formalisierte Strukturierung des Sozialen im Rahmen der sonderpädagogischen Statuierungen über sozialräumliche Differenzierung manifestiert und für Schüler:innen, Lehrkräfte und Eltern Bedeutung gewinnt. Diese verfolgen schließlich Deutungen der Ressourcengewinnung sowie der Stigmatisierung, die auch die inklusive Langform im Rahmen der Ressourcenverteilung des Regelschulsystems nicht absorbieren kann und die insofern verortet ist.

3.2 Verortung des Regelschulsystems durch den Schulversuch

Diese Perspektive soll ergänzt werden, indem danach gefragt wird, inwieweit der Schulversuch auch als Moment der *Verortung des Regelschulsystems* interpretiert werden kann. Als staatlich initiiertem Schulversuch kommt ihm eine spezifische sozialräumliche Funktion hinsichtlich des Schulsystems zu. Über ihn wird das Regelschulsystem ganz grundsätzlich als *spezifisch* strukturierter Sozialraum mit normativen (exkludierenden) Setzungen überhaupt erst sichtbar, indem es sich in der Andersartigkeit des Schulversuchs spiegelt. In den Primus-Schulen als *scaling-up*-Instrument der Schulsystementwicklung soll weiterhin Wissen hinsichtlich inklusiver Entwicklungsräume gewonnen werden (Emmerich & Maag Merki, 2014, S. 8). Damit ist die Weiterentwicklung des Regelschulsystems und seine eigene Verortung (i.S. einer Bewegung in Richtung eines noch nicht vorhandenen Ortes, einer Utopie) gesellschaftlicher Sinn und Zweck des Schulversuchs (Landtag Nordrhein-Westfalen, § 25, Abs. 1), der auch Schulgesetzlich verankert ist. Als System- und Transferwissen bezüglich der Inklusion kann mit den oben angestellten Überlegungen dann beispielhaft identifiziert werden: Bestimmte Ressourcenzuweisungsmechanismen konterkarieren inklusivpädagogische Normen auch in der inklusiven Langform. Außerdem ragen tradierte Deutungen von Differenz in den Sinnraum der Schule hinein, werden räumlich manifestiert und entfalten darüber Stigmatisierungswirkungen.

3.3 Überlegungen zum Regelschulsystem als Sozialraum

Abschließend sollen einige theoretisierende Überlegungen zum Regelschulsystem als Sozialraum angestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass es einen Sozialraum darstellt, von dem starke Strukturierungswirkungen auf die Einzelschule und die pädagogische Interaktion ausgehen. Das „Spannungsverhältnis von Teilhabe und Ausgrenzung“ (Hummrich, 2015, S. 1), welches Hummrich als eine wesentliche Semantik des Regelschulsystems identifiziert, wird in den Wirkungen sozialer Differenzierung durch sozialräumliche Separierung deutlich, die Lehrkräfte des Schulversuchs als Ängste ihrer Schüler:innen vor Chancenminderung und soziale Abwertung identifizieren.

Darüber hinaus stellt sich das Regelschulsystem im Spiegel der beispielhaft interpretierten Daten als äußerst vielgestaltiger Sozialraum dar: So ist es nicht durch eine:n, sondern durch eine Vielzahl von Akteur:innen geprägt (Politik, Administration, öffentlicher Diskurs). Für den Bereich Politik und Administration, die sich auf den territorialen Bereich des Bundeslandes NRW beziehen, lassen sich außerdem verschiedene Ebenen aufweisen, die unterschiedliche – teils auch gegenläufige – Strukturierungswirkungen entfalten können. So konnte gezeigt werden, dass die Ressourcengenerierung der Primus-Schulen nicht nur unter Anrufung der Obersten Schulaufsicht (Ministerium als verantwortlicher Akteurin der Zuweisung von Sonderpädagog:innen), sondern auch der Untersten Schulaufsicht erfolgte (Schulträger als verantwortlicher Akteur der Zuweisung von Erzieher:innen). Andererseits gilt für

die politischen Instanzen stärker als für die Administration, dass sie (und die an sie gebundenen Milieus) als Sozialraum der Schule zwischen den Wahlperioden wechseln können. Damit ist eine zwischen den Akteur:innen sehr unterschiedliche soziale Dynamik verbunden, die die sozialräumlichen Strukturierungswirkungen verändert (Wechsel vom Gießkannenprinzip zur statuierungsindizierten Bedarfsorientierung bei der Ressourcenzuteilung). Sichtbar wurden aber auch Eltern und Lehrkräfte als Akteur:innen, die das Regelschulwesen im Rahmen von Deutungsmustern verinnerlicht haben und darüber seine Wirkmacht entfalten. So wurde in den Gruppendiskussionen deutlich, dass Lehrkräfte mit Deutungen der Eltern arbeiten, die diese im Regelschulsystem erworben haben und die den Lehrkräften im Schulversuch illegitim erscheinen. Zugleich offenbaren die Deutungen von Frau T. ihrerseits Argumentationslinien, die aus dem Regelschulsystem in die pädagogische Kultur der Primus-Schulen hineinragen.

Der Raumbegriff erfährt damit eine hochgradige Abstraktion und es kann mit diesen Überlegungen von einer sehr spezifischen Nähe-Distanz-Relation (Hummrich, 2015, S. 3) ausgegangen werden. Die Rahmungebungen des Regelschulsystems werden mit Blick auf die politischen und administrativen Akteur:innen aus großer Distanz bestimmt, sind jedoch allgegenwärtig und als nah erlebbar – nicht nur mit Blick auf Gesetze und (differenzierende) Räumlichkeiten, sondern auch in Form von verinnerlichteten Deutungsmustern aller beteiligten Akteure. Angesichts dieser Vielgestaltigkeit wäre zu überlegen, ob der Sozialraum Regelschulsystem nicht in verschiedene Dimensionen unterteilt werden müsste. Die aufgewiesenen Kategorien könnten dabei hilfreich sein, Abgrenzungen vorzunehmen.

Literatur

- Allan, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>
- Bollnow, O. F. (2004). *Mensch und Raum* (10. Aufl.). Kohlhammer.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73–94). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_6
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–35). Beltz. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmun-*

- gen am Beispiel der Schule (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 23, S. 115–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_7
- Huf, C., Idel, T.-S., Doğmuş, A. & Pauling, S. (2021). *Bericht über die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS 2017–2020*.
- Huf, C., Idel, T.-S. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Primus. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 49–65). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_4.
- Hummrich, M. (2015). Schule und Sozialraum – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In A. e. Mafaalani (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 168–187). Beltz Juventa.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(4), 312–325. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.03>.
- Idel, T.-S. & Stelmaszyk, B. (2015). „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 51–69). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_3
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf
- Kornmann, R. (1994). Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma – oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik?“, 17(1), 51–59.
- Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien* (Educational governance, Band 43). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6>.
- Löw, M. & Sturm, G. (2019). Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 2. Aufl., S. 3–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_1.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (Springer eBook Collection, Bd. 17). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3>.
- MSB Nordrhein Westfalen (2016–2021). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht*. <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>.
- Pauling, S. (2021). Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 113–135). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_6.

- Pregel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 2, 2. Aufl.). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97315-3>.
- Reutlinger, C. (2009). Raumdeutungen. Rekonstruktion des Sozialraums „Schule“ und mitagierende Erforschung „unsichtbarer Bewältigungskarten“ als methodische Felder von Sozialraumforschung. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (Lehrbuch, S. 17–32). VS Verlag für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91363-6_2
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium Comparationis*, 18(1), 12–24.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Verlag Barbara Budrich.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2. Aufl.). UTB/Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550978>
- Wagner-Willi, M. (2002). *Verlaufskurve „Behinderung“*. Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer „Werkstatt für Behinderte“. Logos-Verl.
- Werlen, B. (2008). *Sozialgeographie. Eine Einführung*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838519111>

Die Imagination des Sozialraums als Norm

Wie Grundschullehrkräfte mit affirmierten Passungsverhältnissen zwischen ihrer pädagogischen Praxis und den prekären Lebensverhältnissen ihrer Schüler:innen umgehen

Matthias Olk

Abstract: Der Begriff des Sozialraums findet seinen Ursprung in den Arbeiten der *Chicagoer Schule* und kann auf lange sozialwissenschaftliche Traditionslinien zurückblicken. In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, ihn für die vergleichsweise junge Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) brauchbar zu machen. Hierzu werden der Begriff des Sozialraums und die Analysekategorie des konjunktiven Erfahrungsraums ins Verhältnis gesetzt. An empirischen Beispielen des Sprechens von Grundschullehrer:innen im Anspruch der Inklusion zeigt sich in der dokumentarischen Interpretation das normative Wissen um den Sozialraum des Einzugsgebiets ihrer Schule – in der Spannung zu den Erfahrungsdimensionen des Habitus – als bedeutsam für den Erfahrungsraum des pädagogischen Tuns. Zwei unterschiedliche Modi des rekonstruierten handlungspraktischen Umgangs mit dem normativen Wissen um den Sozialraum verweisen sodann auf Fragen grundschulpädagogischer Professionalisierung im Anspruch der Inklusion.

Schlagworte: Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, grundschulpädagogische Professionalisierung, Inklusion

1. Sinnverstehende Sozialraumforschung

Einen seiner sozialwissenschaftlichen Ursprünge findet der Begriff des Sozialraums in der Tradition der *Chicagoer Schule* (vgl. Sturm, 2020). Vor dem Eindruck wachsender ökonomischer und sozialer Ungleichheiten in den 1920/30er-Jahren, in Zusammenhang mit einer rapide und unüberschaubar voranschreitenden US-amerikanischen Stadtentwicklung, bildeten sich unter den Sozialwissenschaftler:innen der Chicagoer Universität zwei Forschungsrichtungen heraus. Auf der einen Seite standen quantifizierende Ansätze, welche die urbanen Ungleichheiten messbar machen wollten und nach erklärenden Kategorien suchten. Auf der anderen Seite traten Ansätze hervor, welche darauf abzielten, die Lebensumstände der Stadtbewohner:innen sinnverstehend zu erschließen (vgl. hierzu Dangschat & Frey, 2005, S. 148 ff.). In diesem Beitrag soll aus einer grundschul- und professionsforschenden Perspektive insbesondere

an diese zweite Linie angeschlossen werden. Dabei wird nach Möglichkeiten einer an der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 1989, 2017, Nohl, 2017) orientierten Sozialraumforschung gefragt (s. 2). Es werden drei mögliche praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf und um die Kategorie des Sozialraums dargestellt (s. 3), um eine von ihnen weiterführend zu betrachten. In dieser dritten Perspektive ist es das (Erfahrungs-)Wissen um den Sozialraum des Einzugsgebiets der Schule, welches für die pädagogische Profession und Handlungspraxis im Anspruch der Inklusion von den Sprechenden als relevant markiert wird. Diese Perspektive einer dokumentarischen Sozialraumforschung wird an empirischen Beispielen aus dem Promotionsprojekt des Autors illustriert (s. 4). Abschließend wird ein Ausblick auf die Potenziale der dargestellten Perspektiven für eine sozialraumbezogene Forschung, die am schulischen Anspruch der Inklusion interessiert ist, dargestellt (s. 5).

2. Anknüpfungspunkte und Prämissen der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive

Auch die Dokumentarische Methode findet – wie der Begriff des Sozialraums – in den Arbeiten der frühen *Chicagoer Schule*, und in an diese anknüpfenden ethnomethodologischen Studien, eine relevante sozialwissenschaftliche Traditionslinie. Wie dieser geht es der dokumentarischen Interpretation um „jene Analyseeinstellung, die es ermöglicht, sich von einer verdinglichenden und [...] wertenden, insbesondere moralisierenden Betrachtung gesellschaftlicher Tatbestände zu lösen“ (Bohnsack, 2017, S. 313). Zur Überwindung des Präskriptiven gereicht der rekonstruktive Anspruch, den „Prozess der Herstellung [Herv. i. O.]“ (ebd.) des Sozialen in der Alltagspraxis von Gruppen verstehen zu wollen. Bohnsack versteht die praxeologische Wissenssoziologie, welche die Methodologie der Dokumentarischen Methode darstellt, als Weiterentwicklung dieser mit ethnomethodologischen Perspektiven im Allgemeinen geteilten „analytischen Mentalität“ (ebd.). Eine zentrale Analysekatgorie der praxeologischen Wissenssoziologie ist der konjunktive Erfahrungsraum. Folgen wir Bohnsack, kompensiert er, im Vergleich zu den an die *Chicagoer Schule* anknüpfenden ethnomethodologischen Perspektiven, deren Defizit an einer methodologischen Bestimmung der Kollektivität der sozialen Welt. So würden mit dem ethnomethodologischen Blick zwar gruppenspezifische „Formen der kollektiven Bewältigung von Problemen sozialer Lagerung [Herv. i. O.]“ (ebd., S. 317) betrachtet, die Analyseperspektive falle dabei aber auch immer wieder auf die vermeintliche Objektivität der Zugehörigkeit von Individuen zu Gruppen zurück und mache so die Genese sozialer Lagerungen nur bedingt verstehbar. Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv wird mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Analysekatgorie des konjunktiven Erfahrungsraums hingegen nicht primär an formale Rollen, kategorisierbare Dispositionen von Personen und nicht einmal an die Notwendigkeit der realen Interaktion der Mitglieder geknüpft. Sie findet sich vielmehr in einem handlungsleitenden Erfahrungs-

wissen, welches von den Akteur:innen geteilt wird, ohne dass sie dieses versprachlichen müssten (vgl. ebd., S. 103).

Um die Analysekategorie des konjunktiven Erfahrungsraums weiter aufzuschließen, sei an dieser Stelle auf einige praxeologisch-wissenssoziologische Prämissen verwiesen. Für die dokumentarische Methode ist die Unterscheidung zwischen einem „immanenten Sinngehalt“, der auf der Ebene des Wörtlichen liegt, und dem „Dokumentsinn“ konstitutiv (vgl. Nohl, 2017, S. 4). Im „Wechsel der AnalyseEinstellung“ (Bohnsack, 2017, S. 30) geht es in der dokumentarischen Interpretation nicht um das wörtliche *Was* der ersten Sinnenebene, sondern um das *Wie*, das auf der zweiten Sinnenebene liegt. Es stellt sich die Frage nach dem „Modus Operandi“ (ebd.) der Konstruktion eines Texts und der in ihm dargestellten Handlungspraxis. „Bei diesem dokumentarischen Sinngehalt wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl, 2017, S. 4). Maßgeblich für die Unterscheidung der beiden Sinnebenen ist die Differenzierung zwischen theoretischen und atheoretischen Formen des Wissens, wie sie Karl Mannheim (1964) entwirft. Im Anschluss an andere Theorietraditionen wird das atheoretische Wissen in seinem primordialen, konjunktiven Charakter auch als „implizites Wissen“ (Polanyi, 2016) oder „habituelles Handeln“ (Bourdieu, 2018) bezeichnet. Es ist „eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus verknüpft“ (Nohl, 2017, S. 7) und leitet die Handlungspraxis, ohne dass diejenigen, die es teilen, sich darüber explizit verständigen müssten bzw. könnten. Zu dem konjunktiven Wissen tritt als zweite Komponente des konjunktiven Erfahrungsraums das kommunikative Wissen hinzu. Es korrespondiert vornehmlich mit dem theoretischen Wissen, zeichnet es sich doch in seiner Explizierbarkeit aus. Aus der dargestellten Differenzierung der zwei Wissensformen ergeben sich für den konjunktiven Erfahrungsraum die Analysekategorien der Ebene des Habitus, auf der implizite, konjunktive Wissensbestände im Sinne habitueller Orientierungen verortet sind, und der Ebene der Norm, auf der vornehmlich explizite, kommunikative Wissensbestände liegen. Das Wissen der Ebene der Norm folgt dabei einer propositionalen Logik, die sich maßgeblich von der performativen Logik des Habitus unterscheidet. Norm und Habitus stehen folglich in einem notorischen Spannungsverhältnis (vgl. Bohnsack, 2017, S. 107), das in der Praxis selbst stetige Bearbeitung findet. In dieser konstituiert sich der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, der den konjunktiven Erfahrungsraum bildet. Bohnsack unterscheidet dabei zwischen drei Relationen von Norm und Praxis bzw. Habitus (vgl. ebd., S. 54 ff.). Erstens sind Common-Sense-Theorien als explizite alltagstheoretische Deutungen des eigenen und fremden Tuns auf der Ebene der Norm zu verorten. Als zweckrationale Konstruktionen unterscheiden sie sich kategorial von der performativen Eigenlogik des Habitus. Zweitens folgen institutionalisierte Normen, die explizit kodifiziert sein können oder nicht-kodifizierte alltägliche Rollen- und Verhaltenserwartungen darstellen, einer propositionalen Logik. Sie beruhen auf „Imaginationen, Entwürfen und Unterstellungen von Intentionen und Motiven“ (Bohnsack, 2017, S. 54) und stehen in ihrer kontrafaktischen Stabilität dem Faktischen des Habitus kategorial entgegen. Ebenso besitzen drittens Identitätsnor-

men einen kontrafaktischen Charakter. Sie stellen Entwürfe von „virtuellen sozialen Identitäten“ (Goffman, 1967, S. 103) dar, mit denen sich das Individuum konfrontiert sieht. Stärker als Common-Sense-Theorien und institutionalisierte Rollenerwartungen besitzen sie einen impliziten Charakter. Gleichsam folgen auch sie einer propositionalen Logik, als dass sie „jenseits der habitualisierten Alltagspraxis, der eigenen ‚realen‘ Lebenspraxis, angesiedelt [sind]“ (Bohnsack, 2017, S. 161).

Eine sinnverstehende Sozialraumforschung, die an der Dokumentarischen Methode orientiert ist, findet ihre Perspektive in der Verhältnissetzung der praxeologisch-wissenssoziologischen Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums, mit seiner kategorialen Unterscheidung von Norm und Habitus, zu dem gegenstandsbezogenen Begriff des Sozialraums. Im Folgenden werden drei mögliche Relationen aus grundschul- und professionsforschender Perspektive angedeutet.

3. Grundschule, Sozialraum und konjunktiver Erfahrungsraum

Eine erste mögliche Perspektivierung einer dokumentarischen Sozialraumforschung in grundschul- und professionsforschender Perspektive könnte ihren Ausgangspunkt in Erkenntnissen einer quantitativen Sozialraumforschung finden. Sie könnte unter Schüler:innen, die formal zu einem spezifisch klassifizierten Sozialraum zugeordnet werden können, nach konjunktiven Erfahrungsräumen suchen, die in Relation zu den messbaren Lebensumständen innerhalb des Sozialraums stehen. So könnte rekonstruiert werden, welche erfahrungsbasierten Milieus sich bspw. innerhalb eines spezifisch klassifizierten Stadtteils oder einer Nachbar:innenschaft finden, sich überlagern und wie sich so die Grenzen des quantifizierten Sozialraums bestätigen oder aufweichen. Diese Perspektive könnte eine empirische Grundlage für die Beantwortung der Frage nach dem pädagogischen Umgang mit den Lebenslagen der Schüler:innen bieten. Sie knüpft an die Ursprünge der dokumentarischen Methode an, in denen erfahrungsbezogene Milieus von Jugendlichen fokussiert wurden (bspw. Bohnsack, 1989).

Im Sinne des Titels des vorliegenden Bandes könnte in einer zweiten Perspektivierung die Grundschule selbst als Sozialraum gefasst werden, um dann zu fragen, welche konjunktiven Erfahrungsräume in diesem aufeinandertreffen und damit den organisationalen Erfahrungsraum der Schule konstituieren. Diese Perspektive berührt u. a. methodologische Diskussionen um die Frage nach der Komplementarität der Orientierungsrahmen von Lehrer:innen und Schüler:innen im interaktiven Erfahrungsraum des Unterrichts (vgl. Martens & Asbrand, 2017, Goldmann, 2019). Ebenso weist sie auch darauf hin, Schule als Sozialraum nicht als von außerschulischen Erfahrungen ihrer Akteur:innen unabhängigen Ort zu verstehen.

Eine dritte Perspektivierung, der im Folgenden an empirischen Beispielen nachgegangen werden soll bzw. sich aus der Forschungspraxis selbst ergeben hat, besteht darin, die pädagogische Profession als Erfahrungsraum zu bestimmen und danach zu fragen, wie das (Erfahrungs-)Wissen um den Topos des Sozialraums die Praxis innerhalb professionsbezogener Erfahrungsräume konstituiert. In einem praxeologisch-wissenssoziologisch gewendeten Verständnis von Profession und Professio-

nalisation (vgl. hierzu Bohnsack, 2020) wird nicht das Individuum, sondern die klient*innenbezogene Handlungspraxis in den Fokus gerückt. Es wird gefragt, inwiefern ein Wissen um den Sozialraum in professionsbezogenen Erfahrungsräumen relevant ist und genutzt wird, um der Kontingenz der pädagogischen Alltagspraxis zu begegnen, und auf welcher Sinnebene das Wissen dabei zu verorten ist. Was dabei im Einzelfall als Sozialraum verstanden wird, stellt eine empirische Frage dar.

4. Empirie

Im empirischen Teil des Beitrags wird auf Daten aus dem laufenden Promotionsprojekt des Autors zurückgegriffen. U. a. wurden in diesem in narrativ-biographischen Interviews (Schütze, 1983) Lebensgeschichtserzählungen von Kolleg*innen der A-Grundschule erhoben. Die A-Grundschule ist eine Regelgrundschule. Sie versteht sich selbst als in Entwicklungsprozessen hin zu einer ‚inkluisiven Grundschule‘ befindlich – so heißt es in ihrem programmatischen Leitbild. Sie besteht zum Zeitpunkt der Interviews, die kurz vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie geführt worden sind, aus vier Jahrgangsklassen (zwei 1. und zwei 2. Klassen). Seit ihrer Gründung vor wenigen Jahren ist die A-Grundschule in Temporärbauten im Herzen eines Stadtteils der kleineren Großstadt A-Stadt untergebracht. In ihrem Einzugsgebiet ist nach statistischen Daten die große Mehrheit der Bewohner:innen von relativer Einkommensarmut betroffen. Medial werden die Lebensumstände in dem Stadtteil immer wieder skandalisiert.

4.1 Die Imagination des Sozialraums als Norm

In zahlreichen Fällen des Samples lassen sich im lebensgeschichtlichen Sprechen habituelle Orientierungen rekonstruieren, die sich beispielsweise vor positiven Gegenhorizonten des Erlebens kollegialer Gemeinschaftlichkeit, der konfliktarmen Eingebundenheit in ein affirmiertes ‚Wir‘ der Akteur:innen des organisationalen Erfahrungsraums der A-Grundschule und negativen Gegenhorizonten der Erfahrung eines pädagogischen Einzelkämpfer:innentums und dem Erleben gescheiterter multiprofessioneller Zusammenarbeit konturieren. Diese homologen habituellen Orientierungen, die einzelfallspezifisch als Orientierungen an Zugehörigkeit, Familiarität oder Gemeinschaftlichkeit bezeichnet werden können, treten insbesondere in Erfahrungsräumen des alltäglichen pädagogischen Tuns des Unterrichts und der Interaktion mit den Schüler:innen hervor. Auf normativer Ebene wird in diesen klient*innenbezogenen Erfahrungsräumen, die insofern als mehrdimensional zu betrachten sind, als dass sie mindestens in den organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule eingebunden sind, in theoretisierenden Erklärungen des Erfolgs und Misserfolgs der eigenen pädagogischen Praxis auf die Lebensverhältnisse der Schüler:innen verwiesen. Diese Theoretisierungen gehen bisweilen in der homogenisierenden Imagination des Sozialraums des urbanen Einzugsgebiets der Schule auf. Im Fall Frau Parsunke wird beispielsweise der Sozialraum des Einzugsgebiets der A-Grundschule einer-

seits zu dem, in dem in der aufgerufenen Mehrsprachigkeit seiner Bewohner:innen ein buchstäblicher „A-Stadtteil-Wortschatz“ (Z. 1347)¹ liegt, den es zu bergen gelte. Gleichsam wird andererseits an anderer Stelle explizit darauf verwiesen, keine Sozialromantik betreiben zu wollen und die allgemeine „Armut“ (Z. 128) der Bewohner:innen des Stadtteils und die familiären Herkunftsmilieus der Schüler:innen werden explizit problematisiert. Die Schüler:innen trügen die problematisierten Dispositionen aus der Sphäre des Sozialraums des schulischen Einzugsgebiets in die Sphäre der Schule hinein, worin Frau Parsunke einen Grund für pädagogische Misserfolge ihrer Kolleg*innen findet. In den Fällen, die eine auf Gemeinschaftlichkeit abhebende habituelle Orientierung teilen, wird auf normativer Ebene darüber hinaus auf ein besonderes Passungsverhältnis zwischen den Schüler:innen, deren Lebensverhältnisse als prekär konstruiert werden, und dem individuellen schüler:innenbezogenen Tun der Pädagog*innen verwiesen. So grenzt Frau Haller die Lebensverhältnisse ihrer Schüler:innen von den sozialen Lagen von Kindern anderer urbaner Sozialräume ab, in denen das existenziellste Problem die „zerrissene Krokodiljacke“ (Z. 30) darstelle, die beim Spielen Schaden genommen hat. Sie grenzt sich selbst von der konstruierten Gruppe privilegierter Kinder ab und formuliert mit Blick auf die Begründung des herausgestellten Erfolgs des eigenen pädagogischen Tuns im Erfahrungsraum der A-Grundschule: „schwieriger Stadtteil. das ist meins. da fühle ich mich wohl“ (Z. 38). Homolog stellt beispielsweise Frau Nolten heraus, den Schüler:innen der A-Grundschule „irgendwie mehr geben“ (Z. 76) zu können als anderen. Sie zieht dabei Parallelen zwischen dem eigenen kindlichen Erleben gesellschaftlicher Ausgrenzung qua familiärer Herkunft und der imaginierten Prekarität der Lebensverhältnisse ihrer Schüler:innen. Im Folgenden werden zwei kontrastierende Modi des Umgehens mit dem auf normativer Ebene entworfenen Passungsverhältnis zwischen den Lebensumständen der Schüler:innen und der pädagogischen Praxis dargestellt.

4.2 Das Passungsverhältnis zwischen den Lebensumständen der Schüler:innen und dem pädagogischen Tun – Modus der Romantisierung

Auch im Fall Frau Reiser wird auf ein besonderes Passungsverhältnis zwischen ihren Schüler:innen, der Lehrerin selbst und ihrem pädagogischen Tun verwiesen. Nach Ausführungen zu ihrem Unterricht und ihrer Praxis als Klassenleiterin einer zweiten Jahrgangsklasse zum Ende der freien Eingangserzählung, macht sie eine lange Pause, um dann eine thematische Erweiterung des Vorgegangenen vorzunehmen:

(45) das kommt ja auch immer drauf an find ich ähm wo man arbeitet. also ich war zum Beispiel im Ref an einer Schule ähm (.) da äh warn=war die Klientel eher so ich hab alles. ich kann alles. ich weiß alles. ne, also so ziemlich hoch schon so. // mmh// haben auch beim Elternhaus dann entsprechendes Selbstbewusstsein und so

1 Transkriptionen nach „Talk in Qualitative Research (TiQ)“ (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 399 f.).

nen Kram mitgekriegt also das war schon echt schwierig die mit irgendwas zu begeistern. //ja// und da hab ich zum Beispiel festgestellt dass ich lieber mit so ner Klientel arbeite wie wir sie hier haben (.) so //mmh// also so ein durchmisches die sich halt auch die=die=die dich auch für ganz Kleinigkeiten feiern wo du denkst (.) ja das war doch jetzt nichts Besonderes. nein. aber die Kinder (.) finden das ganz besonders und haben hier Schule (.) erleben Schule (.) als son sicheren Ort. einen sicheren Hafen so und erleben Schule halt auch richtig positiv. (Frau Reiser, Z. 305–319)

Nur aspekthaft kann an dieser Stelle auf die Interpretation der zitierten Passage eingegangen werden. Frau Reiser verweist zu Beginn der Passage auf die Relevanz des jeweiligen Orts des pädagogischen Tuns und weiterführend auf die Bedeutsamkeit der „Klientel“. Am konkreten Beispiel ihres Referendariats positioniert Frau Reiser die damaligen Klient*innen als „so ziemlich hoch schon“ und legt ihnen das Trikolon „ich hab alles. ich kann alles. ich weiß alles.“ in den Mund. Dieses „Selbstbewusstsein“ führt Frau Reiser auf Herkunftseffekte des „Elternhaus[es]“ zurück und bewertet es als negative Eigenschaft, gehe mit ihm doch ein den Schüler:innen unterstellter Mangel an Begeigerungsfähigkeit einher. Die hier dargestellte identitätsbezogene Konstruktion der saturierten Schüler:innen wird eng an die Imagination der gesellschaftlich überlegenen Lebensverhältnisse im Einzugsgebiet der Schule des Referendariats geknüpft. Dieser Theoretisierung gesellt Frau Reiser ihre Selbsterkenntnis bei, lieber mit der kontrastierenden Gruppe der Klient*innen des gegenwärtigen Orts der A-Grundschule arbeiten zu wollen. Sie bezeichnet diese als „durchmischt[]“ und stellt kontrastierend zu der ersten Gruppe von Schüler:innen in identitätsbezogener Homogenisierung die Begeigerungsfähigkeit der zweiten Gruppe von Schüler:innen heraus. Konkreter „feiern“ die Schüler:innen die Lehrerin „auch für ganz Kleinigkeiten“, die sie selbst als eher banale Selbstverständlichkeiten wahrnimmt. Weiter theoretisierend stellt Frau Reiser die A-Grundschule als „sicheren Ort. einen sicheren Hafen“ des kindlichen Erlebens heraus. Schule wird von den Schüler:innen dort „richtig positiv“ erfahren.

Das Passungsverhältnis zwischen den Schüler:innen der A-Grundschule, Frau Reiser und ihrem pädagogischen Tun findet seine Bestätigung in den Schüler:innen selbst. In ihrer beinahe naiven Euphorie bestätigen die Schüler:innen bedingungslos die Richtigkeit der pädagogischen Praxis Frau Reisers. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die Euphorie der Schüler:innen es Frau Reiser erlaubt, sich im Sinne ihrer habituellen Orientierung als zu den anderen Professionellen Zugehörige zu erleben, deren pädagogische Praxis als erfolgreich anerkannt wird. Auf normativer Ebene lässt sich dabei eine entworfene Kausalität zwischen der Begeigerungsfähigkeit der Schüler:innen und ihrem Herkunftsmilieu rekonstruieren, das – anders als zu Beginn der Passage mit Blick auf die saturierten Schüler:innen, deren Herkunftsmilieus explizit thematisiert wurden – vor der Imagination des schulischen Sozialraum hervortritt. Die A-Grundschule wird zum Sozialraum des kompensatorischen Erlebens von Sicherheit und des ausschließlichen Guten, was wiederum die aufgerufene Begeigerung der Schüler:innen begründet, die den Kindern privilegierter

Herkunftsmilieus abgesprochen wird. Die Spannung zwischen Habitus und Norm tritt schließlich an anderer Stelle des Interviews hervor. Sie liegt darin, dass es mit der normativen Affirmation einer Kausalität von sozialräumlich abgegrenzten Herkunftsmilieus und spezifischem Verhalten durchaus erwartbar wird, dass einzelne Schüler:innen ein delinquentes Verhalten zeigen. Dieses wird ebenso naturalisiert wie das affirmierte euphorische Verhalten der Schüler:innenschaft des sozialräumlichen Einzugsgebiets der A-Grundschule und entzieht sich damit in seiner Stabilität der Möglichkeit der pädagogischen Bearbeitung. Die auf habitueller Ebene affirmierte Zugehörigkeit Frau Reisers zu den anderen Pädagog*innen wird dabei insofern infrage gestellt, als dass das Abweichende der Schüler:innen von den Kolleg*innen als Scheitern des individuellen Tuns Frau Reisers interpretiert werden könnte. Bearbeitung findet das Spannungsverhältnis schließlich in einer Strategie der Vermeidung der Interaktion mit als potenziell abweichend identifizierten Schüler:innen. In diesem Vermeiden potenzieller Konflikte bestätigt sich das erlebte widerstandsfreie Passungsverhältnis zwischen den Schüler:innen und der Lehrerin als essenziellen Größe ihres gelingenden pädagogischen Tuns. Das Passungsverhältnis korrespondiert mit der eher impliziten, gleichsam spezifische schüler:innenbezogene Identitäten zuweisenden Imagination des Sozialraums des Einzugsgebiets der A-Grundschule, dessen Prekarität in der Verknüpfung mit der den Schüler:innen unterstellten Begeisterungsfähigkeit gewissermaßen romantisiert wird. Ebenso wird der Sozialraum der A-Grundschule als Ort des Guten romantisiert.

4.3 Das Passungsverhältnis zwischen den Lebensumständen der Schüler:innen und dem pädagogischen Tun – Modus der Kritik

Homolog zum Fall Frau Reiser wird im Fall der Klassenlehrerin Frau Meister ein „seh::r wohlhabender Stadtteil“ (Z. 163) zum Gegenentwurf des präferierten Orts der eigenen beruflichen Tätigkeit. Der konkret benannte Stadtteil wird als „weit weg von dem[,] was ich vorher sozusagen kennengelernt hab“ (Z. 164) markiert, wobei damit auf eine Distanz der Lebensumstände seiner Bewohner:innen zu dem eigenen deprivierten familiären Herkunftsmilieu Frau Meisters verwiesen wird. Mit Blick auf den Sozialraum des Einzugsgebiets der A-Grundschule entwirft Frau Meister im Umkehrschluss eine besondere persönliche Nähe zu den Schüler:innen. Außerdem wird in ihrem Fall immer wieder auf ein entsprechendes Passungsverhältnis zwischen den Erwartungen und dem Tun der Eltern ihrer Schüler:innen und ihrer Praxis verwiesen. In dem Erfolg, dieses aufrechtzuerhalten, unterscheidet sich Frau Meister von der beobachteten Praxis einer Kollegin einer anderen Schule, welche im selben Stadtteil wie die A-Grundschule liegt:

eine Kollegin an der alten Schule, hat sich überlegt sie führt ein Postheft. find ich jetzt auch ne nette Idee um mit Eltern ko- zu kommunizieren. aber in einem Stadtteil der ähm (.) einfach auch Analphabeten hat oder Muttersprachler=Arabisch=Türkisch=Bulgarisch (.) funktioniert vielleicht ein deutsches Postheft mit deutschen Sät-

zen nicht. ähm (2) und sie hat sich überlegt sie führt dieses Postheft trotzdem ein und wenn (.) jemand nicht unterschreibt dass er die Nachricht gelesen hat oder nicht drauf antwortet dann kriegt er einfach nicht den nächsten Informationszettel (.) und das ist=das ist wie in einer Diktatur. dass hier jemand denkt er steht über dem Gesetz und er hat hier die Macht und dann funktioniert das System nicht dann arbeiten Eltern nicht gerne zusammen. (Fr. Meister, Z. 442–455)

Was zunächst als ein zentraler Aspekt der Interpretation anzuführen ist, ist die explizite Befürwortung und grundsätzliche Zustimmung Frau Meisters zu dem „Postheft“, das die Kollegin einführte, um die Kommunikation mit den Eltern zu institutionalisieren. Frau Meister benennt dieses zu Beginn der Passage als „nette Idee“. Dass das Scheitern der Ambition der Kollegin „in einem Stadtteil[,] der [...] einfach auch Analphabeten hat“ und eine Pluralität an nicht-deutschen Erstsprachen besitzt, als Offensichtlichkeit festzuhalten ist, begründet dann die im Folgenden ausgeführte Ablehnung und Irritation über die auf die Erwartung von Kenntnissen um die deutsche Schriftsprache rekurrierende Praxis der Kollegin. Noch gewichtiger ist für die Ablehnung Frau Meisters gegenüber dem Tun der Kollegin schließlich deren Unumstößlichkeit des Festhaltens an der Einführung und Etablierung des „Postheft[s]“ trotz seiner offensichtlichen Schwächen. Die Kollegin bedachte fehlende Empfangsbestätigungen und mangelnde Antworten mit Sanktionen, mit denen die weiterführende Kommunikation zwischen häuslich-elterlicher und schulischer Sphäre ausgesetzt wurde. Frau Meister stellt explizit ihre radikale Ablehnung dieser sanktionierenden Praxis heraus, indem sie sie einerseits als diktatorisch, feudal und machtvessenen abkanzelt und andererseits den Misserfolg herausstellt, dass in der langfristigen Konsequenz die Eltern „nicht gerne“ ihre Kooperationsbereitschaft aufrechterhalten würden.

Im Fall Frau Meister lässt sich an anderen Stellen des Interviews eine habituelle Orientierung an Gemeinschaftlichkeit rekonstruieren. Sie steht insofern in Spannung zu der Ebene der Norm, als dass das auf dieser Ebene liegende Passungsverhältnis zwischen Klient*innen und Pädagogin einen gewissen Einsatz einfordert, um Gemeinschaftlichkeit zwischen außer- und innerschulischen Akteur:innen zu gewährleisten. Dass die Praxis Frau Meisters dazu auffordert, dabei bisweilen auch Grenzen von beruflichen und privaten Sphären aufzuweichen, stellt wiederum die Eingebundenheit in die Gemeinschaftlichkeit des Kollektivs der Kolleg*innen infrage, die an solchen Grenzen festhalten. Eine Strategie der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses liegt schließlich darin, situativ abzuwägen, wann das Überschreiten tradierter Grenzen notwendig und gerechtfertigt ist und wann es vollzogen werden muss. Dabei wird in einen Modus der Kritik eingetreten, der pädagogische Interventionen danach bewertet, ob das situative Anpassen an die bisweilen defizitären Lebensverhältnisse der Klient*innen gelingt, die mit der Imagination des Sozialraums des Einzugsgebiets der A-Grundschule korrespondieren. Im Fall des „Postheft[s]“ der Kollegin Frau Meisters ist dies nicht der Fall.

4.4 Vergleichende Zusammenfassung der Rekonstruktionsergebnisse

In den Fällen Frau Reiser und Frau Meister wird ein Passungsverhältnis zwischen dem eigenen pädagogischen Tun und der bevorzugten Klient*innenschaft aufgerufen, die an der A-Grundschule gegeben ist. Sie wird eng an die Imagination des Sozialraums des Einzugsgebiets der A-Grundschule geknüpft. Dabei wird in beiden Fällen auf normativer Ebene die Konstruktion dieses Sozialraums vollzogen, indem er von den Sozialräumen privilegierter Lebensverhältnisse abgegrenzt wird. Im Fall Frau Reiser wird den Schüler:innen aus dem nicht-privilegierten Sozialraum in identitätsbezogener Vereinnahmung eine besondere Begeisterungsfähigkeit zugesprochen, die den Erfolg des pädagogischen Tuns der Lehrerin begründet. Im Fall Frau Meister ist es die Nähe zwischen dem familiären Milieu des eigenen Aufwachsens und den konstruierten Lebensverhältnissen der Schüler:innen sowie den damit einhergehenden unterstellten Erfahrungen, die das Passungsverhältnis und den Erfolg des pädagogischen Tuns begründet. Der Kontrast zwischen den Fällen liegt letztlich darin, wie auf die Imaginationen des Sozialraums des Einzugsgebiets der A-Grundschule in der Bearbeitung des notorischen Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus Bezug genommen wird. Die prekären Lebensverhältnisse der Schüler:innen werden im Fall Frau Reiser als Gründe für konformes und abweichendes Verhalten essentialisiert und sind folglich für das Gelingen des Passungsverhältnisses zwischen Schüler:innen und Lehrerin und den Erfolg der pädagogischen Praxis allein verantwortlich. Diese Praxis der Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen der Schüler:innen läuft Gefahr, in einen Modus der Romantisierung einzutreten, in dem Begeisterungsfähigkeit als Herkunftseffekt naturalisiert wird, während sich der Verantwortung für die pädagogischen Intervention in Momenten abweichenden Verhaltens entzogen wird, weil dieses ebenso als unbearbeitbare Konsequenz der Herkunft der Schüler:innen naturalisiert wird. Im Fall Frau Meister wird das Passungsverhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrerin zwar auch in einem identitätsbezogenen Essentialismus explizit auf vermeintlich geteilte Erfahrungen prekärer Lebensumstände zurückgeführt. Gleichsam werden diese nicht romantisiert oder in eine naturalisierende Kausalität zu dem Verhalten der Schüler:innen gerückt. In der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus wird der Erfolg oder Misserfolg des pädagogischen Tuns im Fall Frau Meister somit nicht auf die Schüler:innen und ihre Lebensverhältnisse, sondern auf die Angemessenheit pädagogischer Interventionen zurückgeführt. Sie müssen vor dem Wissen um die Lebensumstände in dem Sozialraum des Einzugsgebiets der A-Grundschule in einem Modus der Kritik situativ angepasst werden.

5. Ausblick: dokumentarische Sozialraumforschung und Inklusion

Die im theoretischen Teil angedeuteten relationalen Perspektiven (s. 3) zeigen auf, welche Potenziale dem verdoppelten Raumbegriff von gegenstandsbezogenem Sozial- und analytischem Erfahrungsraum einer dokumentarischen Sozialraumforschung in

grundschul- und professionsforschender Perspektive innewohnen. Diese scheinen insbesondere dann auf, wenn auch der schulische Anspruch der Inklusion in den Blick genommen wird. Zum einen können die entworfenen Perspektiven einer dokumentarischen Sozialraumforschung – gedankenexperimentell gesprochen – Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen aus der denkbaren Überlagerung von Behinderungs-, Migrationserfahrung, genderspezifischen Erfahrungen etc. mit den Erfahrungen des Lebens in einem als armutsbetroffen kategorisierten Stadtteil intersektionalitätssensibel verstehbar machen. Zum anderen kann in einer dokumentarischen Sozialraumforschung das (Erfahrungs-)Wissen pädagogischer Akteur:innen um den Topos des Sozialraums fokussiert werden. Dabei ist deduktiv davon auszugehen, dass im Anspruch der Inklusion, mit dem Ambitionen der Vernetzung und Kooperation inner- und außerschulischer Akteur:innen einhergehen mögen, das Wissen um den nachbarschaftlichen Sozialraum an Bedeutung gewinnt. Darüber hinaus – wie an den empirischen Beispielen in dem Beitrag gezeigt – ist das normative Wissen um den Sozialraum des Einzugsgebiets einer Grundschule für deren Lehrer:innen für den alltagstheoretischen Blick auf ihre Schüler:innen und das Erklären des Erfolgs oder des Misserfolgs des eigenen pädagogischen Tuns bedeutsam. An den empirischen Beispielen konnte gezeigt werden, dass dem Wissen um den Sozialraum des Einzugsgebiets im Erfahrungsraum des pädagogischen Tuns – wie im Fall Frau Reiser – einerseits das Potenzial innewohnt, essentialisierende Kausalitäten zwischen den Lebensverhältnissen und dem Verhalten der Klient*innen und damit schüler:innenbezogene Identitätskonstruktionen aufrechtzuerhalten, welche die Lebensumstände der Klient*innen romantisieren oder die Verantwortung für das Scheitern der individuellen pädagogischen Praxis den Dispositionen der Schüler:innen zuschreiben. Andererseits kann das Wissen um den Sozialraum des Einzugsgebiets, das im Fall Frau Meister nicht nur eine normative, sondern auch eine sich andeutende erfahrungsbasierte Ebene der eigenen Kindheit hat, in einem nicht-intentionalen Sinne dazu auffordern, die pädagogische Praxis situativ anzupassen und stets kritisch ob ihrer Angemessenheit zu überprüfen. Weiterführende Forschung könnte dem theoriegenerierend nachgehen und Sinn- und Soziogenese der Bedeutsamkeiten des Wissens um den Sozialraum für die Praxis individueller und konjunktiver Erfahrungsräume abstrahieren. Hierzu könnten Fälle anderer Grundschulen mit vergleichbaren und anderen sozialräumlichen Lagen, Leitbildern, Selbstansprüchen etc. den Fällen der A-Grundschule gegenübergestellt werden. In diesem Beitrag konnte derweil aufgezeigt werden, dass ein sich wandelndes Professionsverständnis im Anspruch der Inklusion vor der Herausforderung steht, das fragile (normative) Wissen über den Sozialraum des schulischen Einzugsgebiets in eine als professionalisiert charakterisierbare Handlungspraxis zu überführen.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bourdieu, P. (2018). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (10. Aufl.). Suhrkamp.
- Dangschat, J. S. & Frey, O. (2005). Stadt- und Regionalsoziologie. In F. Kessel & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 143–164). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81005-2_8
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Suhrkamp.
- Goldmann, D. (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3241>
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Luchterhand.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 72–90.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktual. u. erw. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Polanyi, M. (2016). *Implizites Wissen* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Sturm, G. (2020). Sozialraum & sozialer Raum. *CORAX – Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen*, 6, 16–18.

Barrieren und Barriereabbau im inklusiven schulischen Sozialraum

Eine Analyse im Kontext des Neurodiversitätsdiskurses

Lukas Gerhards

Abstract: Barrieren und Barriereabbau stellen zentrale Begriffe in der Betrachtung von inklusionsorientierten Prozessen dar. Durch Barrieren entsteht Ausschluss, durch ihren Abbau wird Teilhabe vollzogen. Dieser Text argumentiert, dass Barriereabbau in einem auf Homogenität ausgelegten System zu einem politischen Anliegen wird, welches sich nur in Auseinandersetzung mit resilienten systemischen Strukturen realisieren lässt. Schlussendlich müssen diese systemisch angelegten Strukturen überwunden werden, um Inklusion zu verwirklichen. Diese Gedanken werden am Neurodiversitätsdiskurs gespiegelt, um somit einerseits Neurodiversität als Heterogenitätsdimension der menschlichen Spezies zu betrachten, andererseits, den Diskurs um Barrieren und Barriereabbau aus dieser Perspektive zu erweitern. Dabei werden praktische Barriereabbauprozesse insbesondere an Schulen im Kontext von Neurodiversität ebenso beleuchtet wie übergeordnete Prozesse, die Barriereabbau in einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft erschweren, beziehungsweise die Schaffung homogener Gruppen begünstigen. Damit einher geht auch eine Auseinandersetzung mit einem binären Verständnis von Norm und Abweichung, welches durch Perspektiven im Kontext von Neurodiversität herausgefordert wird.

Schlagworte: Barrieren, Neurodiversität, Inklusion

1. Einleitung

Bei der Entwicklung inklusiver Räume stellen Barrieren ein zentrales Merkmal dar. Das Erkennen und der Abbau von Barrieren bezeichnen im Kern Prozesse, welche die gleichberechtigte Partizipation aller Menschen ermöglichen.

Dieser Annahme folgend sollen in diesem Text dynamische Wirkungsweisen von Barrieren kritisch beleuchtet werden. Barrieren entstehen im Zusammenhang mit der Fassung einer sozialen Norm und einer daraus resultierenden konstruierten Derivation anhand verschiedener Heterogenitätsdimensionen, wie Race, Class oder Gender. Ein Raum wird unzugänglich(er), indem er speziell für die Bedürfnisse von Angehörigen einer bestimmten Gruppe ausgelegt ist. Dieses Phänomen betrifft Angehörige von Neurominderheiten im Besonderen, da die Differenzkategorie der Neurodiversi-

tät häufig noch nicht im politischen, geschweige denn allgemeinen Diskurs angekommen ist. Oftmals werden Angehörige von Neurominderheiten durch pathologische Beschreibungen stigmatisiert, was ein „Passend-machen“ des Individuums, statt der Umgebung, rechtfertigt.

Der Neurodiversitätsdiskurs bietet jedoch die Möglichkeit, Barriereabbau explizit zu beschreiben, um die Mechanismen und Resilienzen von Barrieren offenzulegen. Entsprechend ist es ein Anliegen dieses Textes, auf pathologisierende Beschreibungen zu verzichten und stattdessen Neurodiversität als konstruierte Differenzkategorie zu verstehen, als natürliche Variation der menschlichen Spezies im Kontakt zwischen Individuum und Umwelt.

Betrachtet man globale Erklärungen zur Gestaltung schulischer Räume, wie die UN-BRK (United Nations, 2006) und die Incheon Erklärung (UNSECO-Kommission, 2015) wird deutlich, dass sozialer Ausschluss insbesondere durch den teilweise unbewussten und historisch gewachsenen Aufbau von Barrieren funktioniert. Diese Mechanismen gilt es zu beschreiben und kritisch zu hinterfragen, wozu mit diesem Text einen Beitrag geleistet werden soll.

Im Folgenden wird zunächst eine kurze Einführung in das Thema Neurodiversität (Kap. 2) und eine erste Annäherung an die Betrachtung von Barrieren und Barriereabbau (Kap. 3) dargestellt. Auf dieser Grundlage werden Überlegungen zur sozialen Dynamik von Barrieren aus sozialräumlicher und strukturkritischer Perspektive beschrieben (Kap. 4), um diese Perspektiven schließlich an Gedanken des Neurodiversitätsparadigmas zu spiegeln und exemplarisch zu beleuchten (Kap. 5). Somit soll der Bedarf einer barriere-sensiblen und adaptiven Gestaltung inklusiver Räume verdeutlicht und der Diskurs erweitert werden.

2. Neurodiversität

Neurodiversität bezeichnet die „Verschiedenheiten des menschlichen Geistes, die unendlichen Variationen der neurokognitiven Funktionsweisen innerhalb unserer Spezies“ (Walker, 2014, S. 1 (übers.)). Es ist somit weder eine Perspektive noch eine Meinung, sondern beschreibt lediglich neurologische Unterschiede, wie sie in der Natur überall auftreten. Die Wahrnehmung und die Verarbeitung der Umwelt ist bei allen Individuen unterschiedlich und ist durch ein komplexes Zusammenspiel von körperlichen und mentalen Eigenschaften situativ geprägt. Der Begriff ‚*Neurodiversity*‘ geht auf die Soziologin Judy Singer (1999) zurück. Dort wird er verwendet, um in einer Reflexion ihrer Erfahrungen eine Beschreibung für die soziale Kategorie von neurologischen Unterschieden zwischen Menschen zu benennen. Schon hier wird deutlich, dass Neurodiversität eine Heterogenitätsdimension innerhalb der menschlichen Spezies darstellt, die als solche wertneutral, beziehungsweise im Sinne von Biodiversität sogar nötig und wünschenswert ist (Singer, 2022, S. 2). Mit dieser Sichtweise begibt man sich nach Walker (2014, S. 5 f.) in den Bereich des Neurodiversität-Paradigmas, welches Interpretationen der oben beschriebenen biologischen Tatsache beschreibt. Somit wird Neurodiversität zum „Subjekt sozialer Dynamiken – inklusive unter-

drückender Dynamik oder systemischem sozialem Machtungleichgewicht.“ (Walker, 2016, S. 1 (übers.)) Es lassen sich entsprechend Parallelen zu den Dynamiken der Anerkennung und Überwindung anderer hegemonialer Diskriminierungsstrukturen herstellen.

Ein zentrales Anliegen ist dabei, dass der Fokus der Betrachtung weg von den Eigenschaften von Personen, hin zur Dekonstruktion systematischer Benachteiligungen in der (sozialen) Umwelt gesetzt wird (Jurgens, 2020, S. 73). Im Kontext von Neurodiversität erhält dies ein besonderes Gewicht, da neurodivergente Personen bislang oftmals Subjekt medizinischer oder psychologischer Betrachtung waren und Neurodiversität damit einhergehend pathologisiert wird. Der erste Schritt ist daher, die vorhandenen Differenzkategorien zu beschreiben, um soziale Normen bewusst zu machen und abzubauen, so dass die Vorstellung einer Normalität durch ein Bild von Heterogenität als Norm ersetzt wird (Hujig, 2020, S. 213 ff.). Ein binäres Verständnis von Norm und Abweichung muss an dieser Stelle – wie so oft – durchbrochen werden, um den Bedürfnissen aller Menschen gerecht werden zu können.

Zuletzt sei noch darauf verwiesen, dass es sich bei Neurodiversität um einen sich wandelnden und wachsenden Begriff handelt und somit derzeit als ein epistemisches Konzept zu verstehen ist (Chapman, 2020, S. 219).

3. Barrieren – Barriereabbau

„In der Dekonstruktion von Barrieren der Teilhabe an Diskursen vollzieht sich Inklusion.“ (Trescher, 2022, S. 458)

Betrachten wir nun Barrieren im Kontext des Diskurses um schulische Inklusion. Zunächst ist festzuhalten, dass der Begriff eine doppelte Bedeutungsmacht hat. Wird er in praktischen Kontexten häufig als physische Hürde (beispielsweise eine Treppenstufe) gesehen, erschließt er sich im wissenschaftlichen Diskurs eher als Gegenbegriff zu Partizipation und Teilhabe; Barriere macht Exklusion, Barriereabbau schafft Inklusion. Dabei beschreiben beide Lesarten durchaus ähnliche Wirkmechanismen. In der singulären Betrachtung physischer Begebenheiten steckt jedoch eine Verkürzung, welche einerseits die vielfältigen Dimensionen potenzieller Barrieren ausblendet, andererseits die Gefahr birgt, dass Diskussionen um Abbau auf ein allzu einfaches Ursache-Wirkung Prinzip reduziert werden. Dadurch werden die komplexen Funktionsweisen oder auch teilweise erwünschten Effekte von Barrieren negiert, die nur situativ und individuell betrachtet und eingeschätzt werden können. Ein Beispiel hierfür sind sichere Orte für gesellschaftlich marginalisierte Gruppen, die intentional exklusiv gestaltet sind. In diesem Fall erscheint das Vorhandensein von Barrieren als positiv, da nur so der Sinn eines solchen Orts erfüllt werden kann.¹

1 Der Bedarf an sicheren Orten ist an sich eine Konsequenz einer diskriminierenden Gesellschaft, so dass sie in ihrer exklusiven Gestaltung eher ein Hilfsmittel sind, in einer idealen inklusiven Gesellschaft aber obsolet wären.

Barrieren sind also stets im Kontext ihrer Ziele zu reflektieren, um ihre Sinnhaftigkeit festzustellen. „Barrieren sind nicht schlicht vorhanden, sondern entstehen je situativ, individuell und im Prozess der Auseinandersetzung. Folglich können Barrieren auch nicht ohne Weiteres abgebaut werden, da der Umgang mit ihnen im Einzelfall ausgehandelt werden muss“ (Trescher, 2022, S. 452). Trescher (2022) beschreibt Zugehörigkeit und Schutz vor äußeren Zugriffen, sowie die Aufrechterhaltung innerer Regeln und Regularien als Effekte von Barrieren. All dies kann je nach Kontext positiv oder negativ gedeutet werden, birgt aber immer einen Ausschluss und somit die Verhinderung von Partizipation in sich. Der Abbau von Barrieren ist also immer in einem Spannungsverhältnis, welches von Aushandlungsprozessen geprägt ist, zu sehen.

Im Kontext der Institution Schule wird dies besonders deutlich, da hier, wie Frohn (2019, S. 59) feststellt, Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung stattfindet. Qualität von Schule wird einerseits durch das Erreichen und die Einhaltung von Leistungsnormen, andererseits durch Möglichkeiten zum inklusiven Lehren und Lernen bemessen. Einerseits wird also der Aufbau, andererseits der Abbau von Barrieren verlangt.

„Aus pädagogischer Perspektive umfasst Partizipation [...] die Möglichkeit der Präsenz aller zu jedem Zeitpunkt sowie die Beteiligung aller an Entscheidungen – auch in Bezug auf die Inhalte und die Anlage von Unterricht“ (Simon & Pech, 2019, S. 40).

Diesen Maximen folgend wird die Ermöglichung von Teilhabe durch den Abbau von Barrieren zum obersten Ziel in der Entwicklung von Unterricht und Schule. Auch gesellschaftliche Vereinbarungen wie die UN-BRK priorisieren diese Perspektive. Dieser Anspruch ist folglich mit real existierenden Leistungsnormen zu verhandeln.²

Ansätze, diese Aushandlungsprozesse im Kontext Schule zu begleiten, sind in der Inklusionsforschung an vielen Stellen vorhanden. Zur strukturellen Analyse der Gegebenheiten und Entwicklung von Maßnahmen mit einem unterrichtlichen Fokus eignet sich beispielsweise das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* (Brodesser et al., 2020; Frohn et al., 2019).

Auch die Adaption des Index for Inclusion von Boban und Hintz (2009) eignet sich insbesondere in praxisnahen Betrachtungen. Hier werden Leitfragen zum Umgang mit Barrieren formuliert:

„Was sind die Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule? Wer stößt auf Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule? Was kann dabei helfen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu überwinden? Welche Ressourcen sind nutzbar, um Lernen und Teilhabe zu unterstützen? Wie können zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden, um beides zu unterstützen?“ (Boban & Hinz, 2009, S. 13)

2 Der Diskurs um die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Leistungsnormen sei an dieser Stelle zurückgestellt, da dies einer eigenen Analyse bedürfte, die in diesem Kontext zu weit führen würde.

Sie betonen neben dem Erkennen von Barrieren die Nutzbarmachung von Ressourcen, um Barriereabbau und damit Inklusion voranzutreiben. Diese gilt es, ebenso wie die Barrieren selbst, zu analysieren. Im Kontext der Überlegungen im ersten Teil dieses Kapitels könnten diese Leitfragen noch um die Frage „Zu welchem Ziel existieren die Barrieren?“ ergänzt werden. So könnte die Analyse um eine Sichtbarmachung von Spannungsfeldern erweitert werden.

Zuletzt sei noch auf das *Universal Design for Learning* verwiesen, welches von der Beobachtung ausgeht, dass alle Lernenden Stärken, Schwächen und Präferenzen besitzen, welche sich in der Gestaltung von Lernumgebungen niederschlagen sollten (Rabalate, 2011). Dadurch soll universeller Zugang zu Bildung ermöglicht werden unter der Prämisse, dass es keine einheitlichen Lösungen, sondern flexible Ansätze braucht, um den Bedürfnissen der verschiedenen Lernenden zu entsprechen (Hall et al., 2012; Schäfers & Welti, 2021). Hier wird Barriereabbau in praktischen Kontexten unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse vorgeschlagen, um Möglichkeitsräume zu eröffnen. Dies entspricht auch dem 4A-Scheme der UNESCO (Tomasevski, 2004) insbesondere im Punkt der Accessibility, nach welchem die individuellen Hindernisse (*obstacles*)³ überwunden werden müssen, um Lernen zu ermöglichen.

Als mögliche Bezugsgröße könnte das Modell des *Person-Environment-Fit* (Edwards et al., 1998; Edwards & Cooper, 2013) verwendet werden. Dieses psychologische Modell zur Entstehung von Stress unterscheidet zwischen individuellen Ressourcen und Anforderungen, die an das Individuum gestellt werden. Kommt es zu Diskrepanzen werden diese als Misfits bezeichnet. Diese können entweder durch ein Ungleichgewicht zwischen Fähigkeiten³ und Anforderungen (*ability-demands-misfit*) oder Bedürfnissen und Angeboten (*needs-supplies-misfit*) entstehen. So kann die wahrgenommene (subjektive) und die objektive Anpasstheit beschrieben werden.

Allen Ansätzen gemein ist, dass sie Barriereabbau nicht über den individuellen Lernerfolg priorisieren, sondern ihn im Gegenteil nutzen, um individuelles Lernen zu ermöglichen. Das zuvor beschriebene Spannungsfeld zwischen Barriereabbau und Einhaltung von Leistungsnormen erschließt sich somit nur, wenn Lernen in einem standardisierten Sinne begriffen wird, nicht aber im Lernen an sich. Barriereabbau steht somit diametral einer Standardisierung von Lernen und Lernenden gegenüber.

4. (Soziale) Dynamik von Barrieren im Kontext Schule

Im Anschluss an die zuvor dargestellten Überlegungen zu Barrieren und Barriereabbau im Kontext Schule soll nun der Blick auf dynamische Wirkungsweisen von Barrieren gerichtet werden. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, warum Barriereabbau in praktischen Zusammenhängen oftmals schwierig zu sein scheint.

„Barriere‘ ist in erster Linie ein politischer Begriff, der Ausschluss adressiert“ (Trescher, 2022, S. 459). Ausgehend von dieser Feststellung kann argumentiert werden, dass der Abbau von Barrieren immer mit einer Kritik an eigenen Praktiken, min-

3 Im Sinne von Eigenschaften des betrachteten Subjekts.

destens aber von Praktiken im eigenen System einher geht. Ein erster Ansatz zur Beantwortung der oben genannten Frage wäre also mit Blick auf praktikentheoretische Erkenntnisse, dass diese nur schwer abgelegt werden können.

Andererseits blicken wir nun schon auf eine lange Historie von (Inklusions-)Forschung zurück, die immer wieder die Stärke von heterogenen Gruppen herausstellt: Judy Singer (2017) stellt Diversität in der menschlichen Spezies in die Kontinuität von Biodiversität und somit als notwendig dar; Annedore Prengel (2006) zeigt mit der *Pädagogik der Vielfalt* Wege zur Anerkennung von individuellen Differenzen in pädagogischen Kontexten auf; Marianne Wilhelm (2012) stellt in der *Entwicklungsdidaktik* gestärkte Individuen als Schlüssel zu einer heterogenen Gesellschaft dar; und Georg Feuser (1989) dekonstruiert mit der *entwicklungslogischen Didaktik* normative Erwartungen an Schüler:innen; um nur einige Beispiele aus einem weiten Feld zu nennen.

Die Vorteile von barrierearmen Räumen sind also allein schon aufgrund der langen Historie hinlänglich auch in der Praxis bekannt. Zudem gibt es unter anderem mit der UN-BRK (United Nations, 2006), der Incheon Erklärung (UNESCO-Kommission, 2015) oder auch dem Bundesteilhabegesetz (2016) gesetzliche Grundlagen, die einen Abbau von Barrieren insbesondere im Kontext Schule als Handlungsmaximen einfordern. Somit scheinen die systemimmanenten Resilienzen tiefer zu liegen.

Ein Erklärungsansatz kann in der Feststellung liegen, dass individualisierter Barriereabbau zum Aufbau neuer Barrieren führen kann. Trescher (2022, S. 455 f.), in Bezug auf Leidner (2007), gibt hierzu das Beispiel, dass ein abgesenkter Bordstein als Maßnahme zum Barriereabbau für mobilitätseingeschränkte Personen auf der Kehrseite dazu führen kann, dass der zuvor erhöhte Bordstein für Personen mit Sehbeeinträchtigung nicht mehr als Orientierung genutzt werden kann. Barriereabbau muss daher immer situativ und individuell erfolgen. So etwas wie Patentlösungen und Standardisierungen sind in vielen Fällen unangemessen (Trescher, 2022, S. 456). Ähnlich wird es auch im bereits erwähnten *Universal Design for Learning* beschrieben (Ralabate, 2011). Tatsächlich erscheinen Standardisierungen als Maßnahmen zum Barriereabbau im Anschluss an das vorherige Kapitel geradezu paradox, steht Barriereabbau doch Standardisierung und Normierung entgegen.

Ein situatives und individuelles Vorgehen unter Abwägung aller möglichen Konsequenzen bedeutet folglich einen großen Aufwand, der aufgrund der zum Teil prekären Kapazitäten von Mitarbeiter:innen an Schulen kaum zu leisten ist. Es bedarf an dieser Stelle systemischer Lösungsansätze, um die Kapazitäten für den Aufwand zu schaffen, verbunden mit einem klaren Auftrag, dies zu realisieren.

Andererseits stellen Barrieren Homogenität her, etwas das im Bildungsbereichen systemisch angelegt ist. Der Selektionszwang in einem vielgliedrigen Schulsystem, welches voraussetzungsvoll die Bedürfnisse einer neokapitalistischen Leistungsgesellschaft anbahnt, hat eine so deutliche Wirkmacht, dass Homogenität geradezu natürlich daraus resultiert. Von diesem System zu verlangen, gleichzeitig die Voraussetzungen für den Abbau von Barrieren zu schaffen, um damit die vorhandene Struktur zu verändern, erscheint wenig vielversprechend. Individueller Barriereabbau muss also immer mit der Forderung nach grundsätzlicher systemischer Veränderung verbun-

den sein; ein Anspruch mit politischer Tragweite, welchem sich auch wissenschaftliche Betrachtungen der Thematik nicht entziehen können. „Barriere‘ ist in erster Linie ein politischer Begriff, der Ausschluss adressiert“ (Trescher, 2022, S. 459).

Es bedarf zudem der Expertise von betroffenen Personen, Barrieren zu identifizieren und Möglichkeiten zum Abbau zu finden:

„Insofern ist es ein Akt der Ermächtigung und des Empowerments bestimmter Personen und Gruppen, die von Ausschluss bedroht oder betroffen sind, auf Barrieren aufmerksam zu machen und deren Abschaffung zu fordern.“ (Trescher, 2022, S. 460)

Dies soll keinesfalls als ein Weiterreichen der Verantwortung verstanden werden. Vielmehr müssen Strukturen geschaffen werden, dieses dringend benötigte Wissen nutzbar zu machen; in wissenschaftlichen, wie in praktischen Zusammenhängen. Nur so kann individueller, situativer und tatsächlich zielführender Barriereabbau gelingen.

Ein Beispiel hierfür ist das Verbundforschungsprojekt schAUT, bei dem ein Instrument zur Feststellung individueller Barrieren für autistische Schüler:innen an inklusiven Schulen entwickelt wird. Das Projekt konstituiert sich aus Inklusionsforscher:innen der Goethe-Universität Frankfurt a. M. und der Humboldt-Universität Berlin, sowie der autistischen Selbstvertretung White-Unicorn e. V. als partizipative Forschung. Das Ziel ist es eine alltagspraktische Hilfestellung für Schulen zu entwickeln, welche es ermöglicht, unter Einbezug praxisrealistischer Ressourcen (zeitlich, wie materiell), Barriereabbau zu verwirklichen.

„Dies bedeutet eine Abkehr von betreuenden und paternalistischen Haltungen in der Pädagogik hin zu einem empowernden Ansatz unter Einbeziehung akademischer, wie auch berufsfeldbezogener und lokaler institutioneller Expertise und Ressourcen“ (schAUT, 2021, S. 2–3)

Barriereabbau gelingt also nur als gemeinsames Vorhaben aller Beteiligten, insbesondere in einem System, welches auf die Aufrechterhaltung von Barrieren ausgerichtet zu sein scheint.

5. Konkretisierung am Beispiel von Neurodiversität

Nachdem im letzten Kapitel festgestellt wurde, dass Barriereabbau eine in sich politische und systemkritische Forderung darstellt, sollen nun unter Einbezug des Neurodiversitäts-Paradigmas konkrete Beispiele für die Wirkungsweise von Barrieren und die daraus resultierenden Auswirkungen thematisiert werden.

Zunächst ist dabei festzustellen, dass es im Kontext von Barriereabbau und Neurodiversität zu einem grundlegenden Dilemma kommt. Auf der einen Seite konnten wir festhalten, dass Barriereabbau nur individuell, den Bedürfnissen der Betroffenen entsprechend, stattfinden kann (vgl. Kap. 3). Andererseits gibt es in der Neurodiversitäts-Bewegung die Forderung, den Fokus der Betrachtung weg von den individuellen Eigenschaften, hin zu einer Betrachtung der Umgebung zu setzen (bspw. Hujig, 2020,

S. 214 ff.). Diese Position erschließt sich aus einer Ablehnung klinischer Diagnostik, welche darauf abzielt, natürliche Differenzen innerhalb der menschlichen Spezies zu pathologisieren. Der Grund hierfür ist, dass natürliche Differenz nicht anerkannt wird und stattdessen mit einem Heilungsanspruch versucht wird beispielsweise Autist:innen zu „reparieren“ (Walker, 2016, S. 4 ff.). Wenn im Kontext von Neurodiversität also von einem individuellen und situativen Barriereabbau gesprochen wird, ist es fundamental, Pathologisierungen zu vermeiden ohne Unterschiede zu ignorieren.⁴ Ein inklusives Verständnis der Heterogenität der menschlichen Spezies und damit den unterschiedlichen Bedarfen aller Menschen an ihre Umgebung ist somit unerlässlich.

Diese Perspektive ist insbesondere im Diskurs um die Gestaltung eines inklusiven schulischen Sozialraums notwendig, da es durch die oftmals assoziierte medizinische Diagnostik bei der Anpassung auf die individuellen Bedürfnisse zu einer Stigmatisierung von neurodivergenten Subjekten kommen kann. Ansätze wie das ICF-Modell (WHO, 2001) beschreiben die Anpassung der Umgebung auf Grundlage einer Betrachtung der individuellen Voraussetzungen. Diese erschließen sich im Kontext klinischer Diagnosen jedoch zumeist in der Reproduktion einer Vorstellung von Norm und Abweichung. Betrachten wir Neurodivergenz jedoch als Heterogenitätsdimension kann eine wertfreie Beschreibung der individuellen Bedürfnisse gelingen, so dass Barriereabbau zur Gestaltung eines inklusiven schulischen Sozialraums ohne eine Verbesonderung von Angehörigen von Neurominderheiten auskommen kann, da Heterogenität und damit unterschiedliche Bedürfnisse an die Umgebung zur Normalität werden.

Im Kontext von Neurodiversität können Barrieren sowohl aus sozialen, wie auch aus physischen, beziehungsweise sensorischen Umwelteinflüssen bestehen (vgl. im Kontext Autismus: Stass, 2016). Dies bedingt ein hohes Maß an Kenntnissen bei Personen, die Barriereabbau betreiben wollen. Wie bereits beschrieben, kann Barriereabbau nur individuell gelingen, der erste Schritt ist also die Identifikation der situativ, individuell relevanten Barrieren. Dies kann nur unter direktem Einbezug von betroffenen Personen gelingen. Gegebenenfalls braucht es angemessene Materialien, um eine Reflexion zu ermöglichen. Zusätzlich sind zumindest grundlegende Kenntnisse über sensorische Verarbeitung nötig, um konstruktive Lösungen zu erarbeiten. Einzelne Barrieren können gegebenenfalls nur unter dem Einsatz monetärer Mittel abgebaut werden, was den Abbau zusätzlich voraussetzungsvoll macht.

Zuletzt müssen die Auswirkungen von Barriereabbaumaßnahmen beachtet werden, um einen Ausschluss anderer Subjekte durch die vollzogenen Maßnahmen zu verhindern. Ein Beispiel: Ein autistisches Kind in der ersten Klasse zeigt im Musikunterricht, welcher in einem anderen Klassenraum stattfindet, verändertes Verhalten, es kommt vermehrte zu intensivem Stimming.⁵ In mehreren Stunden wurde die Belas-

4 An dieser Stelle sei zur Vertiefung auf das Trilemma der Inklusion nach Mai-Ahn Boger (2019a, 2019b, 2019c) verwiesen.

5 Stimming meint repetitives Verhalten, wie beispielsweise das Drehen eines Stifts, das „Spielen“ mit einem Fidget Spinner oder Schaukeln mit dem Oberkörper.

tung so stark, dass es zu einem Shutdown (vgl. hierzu: Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 195 ff.) kam. Die Barrierelast scheint also speziell im Kontext des Musikunterrichts sehr hoch zu sein. Der Barriereabbau beginnt nun mit einer Ursachenforschung. Es kann festgestellt werden, dass das Kind das beschriebene Verhalten insbesondere im Musikunterricht zeigt. Eine Lehrkraft stellt im direkten Gespräch fest, dass das Kind die höhere Geräuschbelastung im Musikunterricht nicht als störend empfindet. Auch der Raumwechsel an sich scheint nicht problematisch. Schließlich wird identifiziert, dass im Musikraum andere Lampen als im restlichen Schulgebäude hängen, welche flackern und somit eine sensorische Barriere darstellen.⁶ Um die Barriere zu beseitigen wird zunächst bei der Schulleitung angefragt die Lampen auszutauschen, nachdem dies nicht kurzfristig möglich ist, wird entschieden die Deckenlampen nicht mehr zu benutzen. Stattdessen werden Stehlampen gekauft, welche den Klassenraum ausreichend beleuchten. Durch diese Maßnahme kann das Kind am Unterricht teilnehmen und zeigt eine geringere Belastung. Die anderen Kinder der Klasse nehmen die neue Beleuchtung gut an, einige scheinen sich durch die geringere Reizlast ebenfalls besser konzentrieren zu können. Da die alten Lampen weiterhin fest verbaut sind können andere Gruppen, die den Raum nutzen außerdem entscheiden welche Lichtquellen fortan verwendet wird.

Dieses stark vereinfachte Beispiel⁷ zeigt den Aufwand, welcher betrieben werden muss, um eine einzelne Barriere im Musikunterricht abzubauen und so die Möglichkeiten zur Teilhabe zu erhöhen. Die Identifizierung, welche an dieser Stelle vergleichsweise einfach war, beruhte auf dem Wissen, dass flackernde Lampen eine sensorische Barriere darstellen können. Außerdem wurde sich die Zeit genommen, in persönlichen Gesprächen eine Reflexion der das Kind belastenden Situation zu ermöglichen. Dies ist in dem Beispiel besonders relevant, da die Barriere nicht im offensichtlichsten Unterscheidungsmerkmal des Musikunterrichts zu anderen Stunden – der Lautstärkebelastung – lag, sondern andere Umweltbedingungen zur Barriere wurden. Der Abbau der Barriere erfolgte durch den Einkauf von Stehlampen, etwas, das möglicherweise nicht durch ein Schulbudget gedeckt ist und somit den Einsatz privater monetärer Mittel verlangt. Im ganzen Prozess wurden die Bedürfnisse des Kindes ernst genommen und nicht versucht ein erwünschtes Verhalten zu erzwingen, – um es mit Walker (2016) zu sagen – das Kind zu reparieren.

6 In diesem Beispiel wird aus Gründen der Einfachheit davon ausgegangen, dass das Kind trotz seines Alters in der Lage ist die Situation zu reflektieren. Ist dies nicht der Fall müssen weitere Materialien zu Hilfe genommen werden, um die Reflexion zu unterstützen, wie sie beispielsweise im beschriebenen schAUT Projekt (Kap. 4) entwickelt werden.

7 Das Beispiel dient lediglich der plakativen Verdeutlichung der Abläufe bei Abbau von Barrieren. In der Praxis gestalten sich Barrieren selbstredend oftmals komplexer und wirken gerade im Zusammenspiel von mehreren Barrieren belastend. Es soll der Eindruck vermieden werden, dass der Abbau einer einzelnen sensorischen Barriere als Wundermittel immer ausreicht, um Teilhabe zu ermöglichen. Stattdessen geht es darum die notwendigen Einstellungen und Perspektiven im Abbau von Barrieren exemplarisch darzustellen.

Die Lösung Stehlampen zusätzlich zu den vorhandenen Deckenlampen zu verwenden, bietet außerdem die Möglichkeit die räumlichen Gegebenheiten adaptiv zu gestalten. Da der Raum von verschiedenen Gruppen genutzt wird kann im Einzelfall entschieden werden welche Beleuchtung den individuellen Bedürfnissen entspricht. So kann eine adaptive Gestaltung verwirklicht werden.

Es zeigt sich, dass die Lehrkraft in diesem Beispiel Maßnahmen ergriffen hat, welche über die Aufgaben, zu denen sie laut Arbeitsvertrag verpflichtet ist, hinaus gehen. Sie handelt gewissermaßen außerhalb des Systems, um Barriereabbau zu betreiben. Der Barriereabbau beruhte in diesem Beispiel auf den Überzeugungen und dem Engagement sowie der persönlichen Befähigung der Lehrkraft. Es lässt sich also festhalten, dass Barriereabbau im Kontext von Neurodiversität stark von Einzelpersonen und „Überzeugungstäter:innen“ abhängig ist. Diese Einzelpersonen brauchen neben einer inklusiven, nicht pathologischen Haltung auch das nötige Fachwissen, sowie zeitliche und monetäre Ressourcen. Die umgesetzten Lösungen sollten zusätzlich einer adaptiven Gestaltung zuträglich sein, um einen Aufbau neuer Barrieren für andere Personen – wie es Trescher (2022, S. 455 ff.) mit dem Beispiel des abgesenkten Bordsteins beschreibt – vorzubeugen.

6. Fazit

„Inklusion wiederum ist die Praxis der Kritik, die Teilhabebarrieren offenlegt und im Modus des Infragestellens diese dekonstruiert.“ (Trescher & Hauck, 2021, S. 1)

Barriereabbau zur Schaffung inklusiver Räume ist in sich eine politische Praxis, da sie über den systemisch gesetzten Rahmen hinausgeht, indem der Aufrechterhaltungscharakter eines auf Homogenität ausgelegten Systems in Frage gestellt und aktiv zu einer systemischen Veränderung beigetragen wird. Dies gelingt, wie beschrieben, nur mit einer Haltung, die Heterogenität als Stärke wahrnimmt und diese über die Komfortzone der etablierten Praxis der Homogenität präferiert. Wie Trescher und Hauck (2021, S. 10 f.) es beschreiben ist Inklusion durch Barriereabbau eng mit Dekonstruktion verbunden. Dies beginnt mit der kritischen Reflexion der eigenen Praxis und wird geradezu zwangsläufig zu einem aktivistischen Anspruch, sobald die Begebenheiten entgegen den resilienten systeminhärenten Mechanismen verändert werden, um Inklusion zu ermöglichen.

Im Kontext von Neurodiversität erhält dies eine weitere politische Dimension, da, wie es Singer (2017, S. 34 ff.) beschreibt, die Neurodiversitäts-Bewegung mit ihren inklusiven und empowernden Perspektiven im Konflikt mit einer kapitalistischen Ordnung als Leistungsgesellschaft steht.⁸ Barriereabbau im Kontext von Neurodiversität muss also mit einem Paradigmenwechsel bei den handelnden Personen einhergehen.

8 Singer setzt Neurodiversität an dieser Stelle in Verbindung zu Behinderung im klinischen Sinne. Einer Perspektive der sich hier nicht angeschlossen wird. Ihre Argumentation benötigt diese Zuschreibung jedoch nicht, da schon die gesellschaftlich konstruierte Ab-

Eine inklusive Perspektive, welche nicht zwischen Norm und Abweichung unterscheidet, sondern Heterogenität als Normalität annimmt, ist unerlässlich. Dadurch wird Barriereabbau zu einem tatsächlich inklusiven Vorhaben, da nicht nur Menschen mit einer pathologischen Diagnose von Barrieren betroffen sind. Vielmehr muss es der Anspruch sein, dass allen Menschen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse Teilhabe ermöglicht wird, wie es beispielsweise im Universal Design for Learning (Hall et al., 2012; Ralabate, 2011; Schäfers & Welti, 2021) angelegt ist.

Auch oberflächlich progressive Perspektiven wie das ICF Modell (WHO, 2001) müssen kritisch überprüft werden, da auch hier eine Unterscheidung zwischen Norm und Abweichung getroffen wird. Wie beispielsweise Anderson-Chavarria (2021, S. 12) es beschreibt, muss insbesondere im Kontext von Neurodiversität die binäre Unterscheidung zwischen Funktion und Dysfunktion abgelegt werden, um inklusive Handlungen zu fördern, da sonst die Entwicklung eines inklusiven Raums stets durch eine Unterscheidung zwischen einer Norm und den darin zu inkludierenden Subjekten gehemmt wird. Eine Anpassung der so adressierten Personen an die umweltlichen Gegebenheiten liegt in dieser Perspektive näher als eine inklusive Veränderung der Umstände. Inklusiver Barriereabbau durch Dekonstruktion (Trescher & Hauck, 2021, S. 10 f.) kann so schlussendlich nicht gelingen.

Das Ziel muss sein einen inklusiven Raum so zu entwickeln, dass er den Bedürfnissen der darin enthaltenen Subjekte jeweils im Sinne eines individuellen Barriereabbaus angepasst werden kann. Ein adaptiver Möglichkeitsraum, dessen Gestaltung durch die Heterogenität der Subjekte als Teil des Raums bedingt ist und sich kurzfristig anpassen kann. Gelingt dies, wird die Umgebung zur Referenz inklusiver Praxis. Der Blick richtet sich nicht mehr auf die Partizipationsmöglichkeiten einzelner, sondern auf die sozialräumliche Gestaltung, welche eine gleichberechtigte Teilhabe aller ermöglichen sollte.

Zu weiteren Betrachtungen dieser Perspektive bietet sich das Modell des *Person-Environment Fits* (Edwards et al., 1998; Edwards & Cooper, 2013) als Bezugsnorm an, um die situative Gestaltung eines adaptiven Möglichkeitsraums zu beschreiben. In diesem Zusammenhang wären auch empirische Arbeiten denkbar, die das Gelingen von adaptiven Barriereabbauprozessen zur Ermöglichung inklusiver Räume in einem Längsschnitt darstellen.

Der Neurodiversitätsdiskurs bietet Möglichkeiten, die dafür notwendigen Maßnahmen, Perspektiven und Haltungen zu begründen, da hier individualisierter Barriereabbau thematisiert werden kann, ohne dass eine Verbesonderung stattfindet. Stattdessen können Barrieren alle Menschen potenziell betreffen, so dass unabhängig von klinischer Diagnostik eine inklusive Gestaltung durch Barriereabbau stattfinden muss.

weichung von Neurominderheiten ausreicht, um in einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft Verbesonderung und systemischen Ausschluss zu erfahren.

Literatur

- Anderson-Chavarria, M. (2021). The autism predicament: models of autism and their impact on autistic identity. *Disability & Society*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1877117>
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. *Sozial Extra*, 33(9–10), 12–16. <https://doi.org/10.1007/s12054-009-0078-4>
- Boger, M.-A. (2019a). *Politiken der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019b). *Subjekte der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen*. edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019c). *Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/71832>
- Bundesteilhabegesetz (Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen). (2016). https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetze/bthg.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Chapman, R. (2020). Defining neurodiversity for research and practice. In H. Bertilsdotter Rosqvist, N. Chown & A. Stenning (Hrsg.), *Routledge advances in sociology. Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (S. 218–220). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429322297-21>
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & van Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual Foundations, Empirical Evidence, and Directions for Future Research. In C. L. Cooper (Hrsg.), *Theories of organizational stress* (S. 28–67). Oxford Univ. Press. <https://public.kenan-flagler.unc.edu/faculty/edwardsj/edwardsetal1998.pdf>
- Edwards, J. R. & Cooper, C. L. (2013). The Person-Environment Fit Approach to Stress: Recurring Problems and Some Suggested Solutions. In C. Cooper (Hrsg.), *From stress to wellbeing* (S. 91–108). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137310651_5
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>
- Frohn, J. (2019). Schulorganisatorische Bedingungen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Klinkhardt Forschung. Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 59–60). Verlag Julius Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Klinkhardt Forschung. Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781557277>
- Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (Hrsg.). (2012). *What works for special-needs learners. Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. The Guilford Press.
- Huijig, D. J. (2020). Neuronormativity in theorising agency: An argument for a critical neurodiversity approach. In H. Bertilsdotter Rosqvist, N. Chown & A. Stenning (Hrsg.), *Routledge advances in sociology. Neurodiversity studies: A new critical paradigm*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429322297-20>
- Jurgens, A. (2020). Neurodiversity in a neurotypical world: An enactive framework for investigating autism and social institutions. In H. Bertilsdotter Rosqvist, N. Chown & A.

- Stenning (Hrsg.), *Routledge advances in sociology. Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (S. 73–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429322297-8>
- Leidner, R. (2007). Die Begriffe „Barrierefreiheit“, „Zugänglichkeit“, „ und „Nutzbarkeit“, „
« im Fokus. In P.S. Föhl, St. Erdrich, H. John & K. Maaß (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum: Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 28–33). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405765-002>
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Ralabate, P. K. (2011). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. *The ASHA Leader*, 16(10), 14–17. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>
- Schäfers, M. & Welti, F. (Hrsg.). (2021). *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21196>
- schAUT. (2021). *Projekt-Statut schAUT*. <https://www2.hu-berlin.de/schaut-verbund/wordpress/wp-content/uploads/2021/09/Statut-Projekt-SchAUT-final.pdf>
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Die Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Klinkhardt Forschung. Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Verlag Julius Klinkhardt.
- Singer, J. (1999). ‘Why can’t you be normal for once in your life?’: From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference”. In M. Corker & S. French (Hrsg.), *Disability, human rights and society. Disability discourse* (S. 59–67). Open Univ. Press.
- Singer, J. (2017). *NeuroDiversity: The birth of an idea*.
- Singer, J. (2022). *What is Neurodiversity?* <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>
- Stass, R. (2016). *Identifizierung von Barrieren für die schulische Teilhabe von AutistInnen*. <https://www.white-unicorn.org/?mod=bachelorstass>
- Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus: Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Tomasevski, K. (2004). *Maunual on Rights-Based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf
- Trescher, H. (2022). Barriere. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Sozialraum* (Bd. 20, S. 451–461). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_37
- Trescher, H. & Hauck, T. (2021). Sozialraum und Inklusion – Ethnographische Sozialraumbegiehungen zur raumbezogenen Rekonstruktion von Teilhabe und Ausschluss. *Sozialraum.de*(2). <https://doi.org/10.14361/9783839452677-005>
- UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2015). *Incheon-Erklärung: Bildung 2030: Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen für alle*. https://www.kooperation-international.de/uploads/media/Incheon_Declaration_Uebersetzung_DE.pdf
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Walker, N. (2014). *Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions*. <https://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>

- Walker, N. (2016). *Autism & the Pathology Paradigm*. <https://neuroqueer.com/autism-and-the-pathology-paradigm/>
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning Disability and Health (ICF)*. World Health Organization. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=763020>
- Wilhelm, M. (2012). Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule, *Zeitschrift für Inklusion*, 6(1–2).

Multiprofessionelle Kooperation auf engstem Raum

Governancetheoretische Blicke auf sozialräumliche Vernetzungsprozesse an der *vensterschool* in Groningen

Robert Kruschel

Abstract: Mit den so genannten *vensterschools* (dt: ‚Fensterschulen‘) hat sich eine spezifische und sehr konsequente Form sozialraumorientierter Schulen in Teilen der Niederlande herausgebildet. Diese kennzeichnet sich vor allem durch eine räumliche Nähe unterschiedlicher Akteure der formalen und non-formalen Bildung, die im Kontext eines gemeinsamen Konzepts versuchen eine ‚Bildungskette‘ zu kreieren – einen nahtlosen Übergang zwischen Einrichtungen von der Geburt bis ins Jugendalter. Auf diesem Weg soll Bildungsungerechtigkeit begegnet werden und jedem Kind eine bestmögliche Unterstützung beim Aufwachsen gewährleistet werden. Der vorliegende Beitrag betrachtet aus Governance-Perspektive die Handlungskoordination zwischen den beteiligten Akteuren¹ in diesem lokalen Bildungsnetzwerk. Dafür werden Daten aus Expert:inneninterviews herangezogen.

So lässt sich herausarbeiten, dass Akteure unterschiedlicher Professionen in enger verhandelnder Handlungskoordination über einen längeren Zeitraum hinweg eine dezentrale Bildungslandschaft etablieren konnten, die nicht nur Ressourcen sinnvoll bündelt, sondern dank eines geteilten Konzeptes auch Potenziale entwickelt, um Bildungsgerechtigkeit zu stärken.

Schlagerworte: Sozialraum, Sozialraumorientierte Schule, Vensterschool, Governance

1. Einleitung

Bildungs(un)gerechtigkeit und Bildungs(un)gleichheit sind – angestoßen durch die Ergebnisse der ersten PISA Studien – schon länger keine Nischenthemen in Deutschland. Doch trotz der empirisch nachweisbaren Verstärkung der Effekte der Pandemie ab 2020 (vgl. u. a. Schreiner et al., 2022), aller Dramatik und damit verbundenen negativen Folgewirkungen gewinnen sie keinen wirklich prominenten Platz im öffentlichen Diskurs. Sicherlich ist dies der Überlagerung durch andere dominante Themen

1 Mit dem Terminus *Akteure* können sowohl Individuen als auch Institutionen erfasst werden. Da es sich im letzteren Fall nicht um Personenbezeichnungen handelt, wird der Begriff in diesen Kontexten generell wie ein Abstraktum behandelt und nicht an den gendergerechten Sprachgebrauch angepasst.

geschuldet, aber angesichts der individuellen und gesellschaftlichen Effekte verdient dieser Themenbereich eine weitaus größere Aufmerksamkeit, wozu der vorliegende Sammelband sicherlich beitragen kann.

Dabei steht Schule als zentrale Instanz für Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Fokus der Debatte. Einer der sich daraus ergebenden Diskussionsstränge ist jener um die Rolle dieser Institution in Kooperation mit den Akteuren des Sozialraums. Gemeinhin wird dafür der Terminus der „sozialraumorientierten Schule“ verwendet, wie ihn beispielsweise Deinet geprägt hat. Dabei geht es um „die konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten und Einrichtungen [...] an den Bedürfnissen, Bedarfen, Lebensbedingungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in Stadtteil und Schule“ (Grimm & Deinet, 2008, S. 4). Es handelt sich somit um ein grundlegendes Arbeitsprinzip der Schule, das die Schüler:innen mit ihren Ressourcen in den Mittelpunkt stellt und der Erkenntnis folgt, dass sich der Sozialraum auf die Schule und den pädagogischen Alltag auswirkt und damit Berücksichtigung erfahren muss.

Eine Möglichkeit, sozialraumorientierte Schule zu entwickeln, besteht in der Etablierung so genannter lokaler Bildungslandschaften. Dies sind „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann, 2009, S. 12). Eine besonders ausgeprägte Form von Bildungslandschaften findet sich mit den *vensterschools* in den Niederlanden.

Zentrale Akteure in Bildungslandschaften (und anderen sozialräumlichen Ansätzen) sind Personen oder staatliche wie nicht staatliche Institutionen, die einem (legislativen) Auftrag folgend für Bildungspolitik, -verwaltung und -gestaltung verantwortlich sind. Um diese komplexen Netzwerke zu analysieren, bietet sich die Governance Perspektive (vgl. Kruschel, 2022) an. Diese Heuristik wird seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum genutzt wird, um sich der „differenzierten Rekonstruktion von Akteurskonstellationen als gegenseitige Abhängigkeits- und Verweisungsstrukturen“ (Rürup, 2023, S. 22) zu widmen. Explizit geht es hier nicht um das normative Verständnis im Sinne einer *good governance* (Hill, 2005). Die Verwendung des Ansatzes in Bezug auf Bildungslandschaften und ähnlichen sozialraumorientierten Konzepten ist dabei bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Stolz, 2011; Täubig, 2011; Olk & Schmachtel, 2017) nicht zu beobachten. Insofern versteht sich der vorliegende Beitrag auch als eine Ergänzung zu diesem Diskurs.

2. *brede schools* – Modell Sozialraumorientierter Schule in den Niederlanden

Die Entstehung der *brede schools* (dt.: „breitgefächerte Schule“; BS) ist eng mit den Versuchen zur verlängerten Schulzeit (Ganztag) verbunden und findet ihre Anfänge Mitte der 1990er Jahre in herausfordernden Stadtvierteln niederländischer Groß-

städte. Ihre geistigen Wurzeln sind in der amerikanischen *community school* Bewegung (Buhren, 1997) zu suchen. Seit Mitte der 2000er Jahre ist eine zunehmende Verbreitung dieser Schulkonzepte zu beobachten. Bis 2003 kann ungefähr die Hälfte der niederländischen Gemeinden eine Schule dieser Form vorweisen (vgl. Bertels, 2007, S. 58). 2006 existieren bereits 1600 und dreizehn Jahre später 2000 Schulen in der Primarbildung. Dabei gibt es nicht die eine BS, sondern eine breite Palette an Variationen; es existieren aber auch durchaus Schulen, die den Ausdruck in ihrem Namen tragen, jedoch keine konzeptionelle Entsprechung aufweisen (vgl. Goddar, 2014, S. o. S.).

Geplant waren die BS in ihrer ursprünglichen Konzeption für Kinder zwischen null und 18 Jahren, faktisch werden sie jedoch von Kindern zwischen zwei und zwölf Jahren besucht und vereinen damit Kindergarten und *basisschool* (Grundschule). Auch wenn sie den Ministerien für Jugend und Bildung unterstehen, entscheiden über ihre Entstehung die Gemeinde, die sie auch finanziert (vgl. du Bois-Reymond, 2005, S. 98).

Im Zentrum der Konzepte der BS steht zum einen die Verzahnung „der drei Lebensbereiche Schule – Nachbarschaft – Elternhaus und somit die Öffnung der Schulen in die Nachbarschaft hinein“ (Bertels, 2007, S. 58). Zum anderen geht es um die (Re-)Aktivierung der Bürger:innen eines Stadtteils und somit der Versuche, diesen mehr Verantwortung zukommen zu lassen. Vor allem die soziale Agenda der Bewohner:innen in multikulturellen Stadtvierteln ist eines der zentralen Ziele (vgl. du Bois-Reymond, 2005, S. 98). Die BS arbeiten dabei ressourcenorientiert: „Die BS als eine zentrale Einrichtung im Stadtteil soll die Ressourcen ihrer lokalen Umgebung so einsetzen, dass eine ‚win-win‘-Situation für alle Parteien geschaffen wird“ (du Bois-Reymond, 2005, S. 98 f.). Sie setzen zudem einen Fokus auf die Frühdiagnostik und -förderung im psychischen, kognitiven und motorischen Bereich und lokalisieren Herausforderungen innerhalb der Familien. Außerschulische Akteure arbeiten in diesem Rahmen eng mit der Schule zusammen. Als Kernstrategie der BS kann daher die enge Kooperation der Lehrpersonen und anderer Berufsgruppen, die außerhalb der Schule ihre Zuständigkeit haben, bezeichnet werden (vgl. du Bois-Reymond, 2005, S. 99). Die Schule verbindet die sonst voneinander gelösten Komponenten Unterricht, Vorschule, außerschulische Kinderbetreuung, Sozialarbeit, Gesundheitsfürsorge sowie Sport und Kultur. Entsprechend multifunktional sind die Schulgebäude bereits in der Planung ausgerichtet.

Es gibt keine prototypische Form der BS. Die häufigste und damit auch einfachste anzutreffende Form ist die des Zusammenschlusses aus Kinderhorten und *basisschool*. So können Transitionen barriereärmer gestaltet, Lernprobleme bei den Kindern identifiziert und die Kooperation mit Eltern angebahnt werden. Der eigentliche Schuleintritt soll auf diese Weise fließend gestaltet werden (vgl. du Bois-Reymond, 2005, S. 99). Für die niederländische Kompromiss- und Konsensgesellschaft typisch ist die Einrichtung eines Runden Tisches, an dem sich alle im Rahmen einer BS Beteiligten in wechselnder Zusammensetzung versammeln. Der ideale Fall der Handlungskoordination ist hier der harmonische verhandelnde Weg, der jedoch nach Einschätzung

von du Bois-Reymond eher die Ausnahme darstellt. Vielmehr kommt es in der Regel zu den üblichen Spannungen zwischen außerschulischen und schulischen Berufsgruppen, die häufig in unterschiedlichen beruflichen Selbstverständnissen liegen (vgl. du Bois-Reymond, 2005, S. 100).

Du Bois-Reymond (2005, S. 101) weist kritisch darauf hin, dass diese Versuche der Verbindung zwischen schulischer und außerschulischer Bildung bisweilen an den tradierten Strukturen des Schulsystems scheitern, vor allem mit Blick auf den Sekundarbereich. Und auch hier ist zu betonen, dass die Einrichtung der Schulen nicht ausschließlich einem pädagogischen Leitgedanken folgen, sondern ihre Akzeptanz auch in der Charakteristik als Ganztagschule liegt. Berufstätige Eltern wissen so ihre Kinder in einem angenehmen, familienähnlichen Umfeld. Es kann daher von einer „weiter fortschreitenden Institutionalisierung des Kinder- und Jugendlebens“ gesprochen werden (du Bois-Reymond, 2005, S. 102).

3. Die *vensterschool* in Groningen

Eine besonders konsequente Form der *brede schools* wurde im Norden der Niederlande entwickelt. In der Großstadt Groningen gilt es seit längerer Zeit gesellschaftlichen Problemen entgegen zu wirken – im nationalen Vergleich ist hier eine besonders hohe Rate an Kinderarmut vorzufinden (OECD, 2022). Die Stadt versucht mit verschiedenen Programmen gegenläufige Entwicklungen anzustoßen. Besonders spitzt sich die Lage im multikulturellen Stadtviertel Selwerd zu, das im Wesentlichen aus Bausubstanz des sozialen Wohnungsbaus der 1960er Jahre besteht und in dem auffällig viele Eltern alleinerziehend sind. Hier leben viele der Kinder in Armut und die Risiken sind für Kinder vielfältig.

Daher wurde hier auf Initiative von Eltern sowie lokalen Interessensvertreter:innen und mit Unterstützung der kommunalen Verwaltung in den 1990er Jahren die Idee entwickelt, in diesem Stadtteil einen Gebäudekomplex zu errichten, der eine Vielzahl von Einrichtungen der Pädagogik und sozialen Arbeit in sich vereint und gleichzeitig dem Stadtteil als Treffpunkt offen steht. Darüber hinaus wurden Eltern und andere Anwohner:innen in die Bildungsarbeit einbezogen, so dass der Ort das Potenzial hat, sich zu einem Zentrum des Stadtteils zu entwickeln. Erklärtes Ziel war es vor dem Hintergrund sichtbarer Desintegrationsprozesse, die soziale Kohäsion im Stadtviertel zu stärken. Auch erfolgte eine Kooperation mit Akteuren aus den Bereichen Bildung, Musik, Sport, Handwerk und Gesundheit (vgl. Fritz et al., 2012, S. 18). So wurde die – auch landesweit – erste *vensterschool* in Groningen gegründet. Der Name soll dabei den Charakter der Schule widerspiegeln:

„Die Bezeichnung dieser speziellen Schulen als ‚Fensterschulen‘ verdeutlicht ihre Offenheit gegenüber der Nachbarschaft. Fensterschulen bilden eine Art Knotenpunkt für das soziale Miteinander von Kindern und Familien in der Umgebung.“ (Ebel, 2010, o.S.)

Die verschiedenen Akteure stellen sich nun seit geraumer Zeit gemeinsam einigen zentralen Fragen, die die Leitung einer der Einrichtungen wie folgt formuliert: „Was brauchen Kinder? Was ist für Kinder wichtig? Wie können wir dafür sorgen, dass diese Kinder mit mehr Möglichkeiten aufwachsen, als die Generation vor ihnen?“ (Transkript AS, 2020).

Bei der Suche nach Antworten auf die Herausforderungen allen Kindern maximale Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, entwickelten die Akteure institutionsübergreifend in verhandelnder Handlungskoordination gemeinsam das Konzept der *warmen Übertragung*, vergleichbar mit dem Anspruch des nahtlosen Übergangs in Deutschland. Das Ziel ist es, eine kontinuierliche, unterbrechungsfreie Begleitung unter einem pädagogischen Konzept zu ermöglichen und so den Kindern von der Geburt bis zum Alter von 16 Jahren einen ununterbrochenen Lernpfad und damit Sicherheit, Anerkennung und permanente Bestätigung zu bieten. Um dies zu gewährleisten, wird der Anspruch verfolgt, dass alle an der Bildung beteiligten Akteure voneinander wissen, was jeweils andere tun.

4. Aufwachsen in der *vensterschool*²

Um die besondere Konzeption der *vensterschool* gut nachvollziehen zu können, wird im Folgenden beispielhaft der Idealfall des Aufwachsens eines Kindes skizziert. Daran wird die Handlungskoordination der unterschiedlichen Akteure untereinander vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Prämisse der Sozialraumorientierung deutlich. Zur Orientierung dient Abbildung 1, in der die zentralen Institutionen anschaulich geographisch verortet sind.

Die Begleitung eines aufwachsenden Kindes in Selwerd beginnt bereits vor der Geburt. Ab dem zweiten Monat einer Schwangerschaft wird eine Frau durch eine Hebamme betreut. Nur bei medizinischer Indikation wird ein:e Gynäkolog:in konsultiert. Im achten Monat einer Schwangerschaft erhält eine werdende Mutter automatisch Besuch von der Public-Health-Nurse des Consultatiebureau (Konsultierbüro), eine Art beratendes Gesundheitszentrum, das im Gebäudekomplex der *vensterschool* lokalisiert ist. In einem ersten Gespräch wird geklärt, wie es der Familie geht, ob alle Fragen geklärt sind, wie die Geburt verlaufen soll etc. So wird erstmals eine Beziehung zwischen Familie und staatlichen Institutionen aufgebaut.

Nach der Hausgeburt des Kindes kommt ähnlich wie in Deutschland regelmäßig eine Hebamme zur Begleitung der Eltern. Zusätzlich gibt es eine Wochenbettpflegerin, die beispielsweise bei der Betreuung der Kinder oder im Haushalt zwischen fünf und acht Stunden pro Tag entlasten kann. Neben der Unterstützung nehmen diese Professionellen auch einen familienzentrierten Blick ein und loten aus, ob Unter-

2 Die Informationen in diesem Kapitel basieren auf einem Expert*inneninterview, das im Jahr 2020 mit der Leiterin einer der beteiligten pädagogischen Einrichtungen geführt wurde. Für eine bessere Lesbarkeit wird auf exaktere Verweise verzichtet.

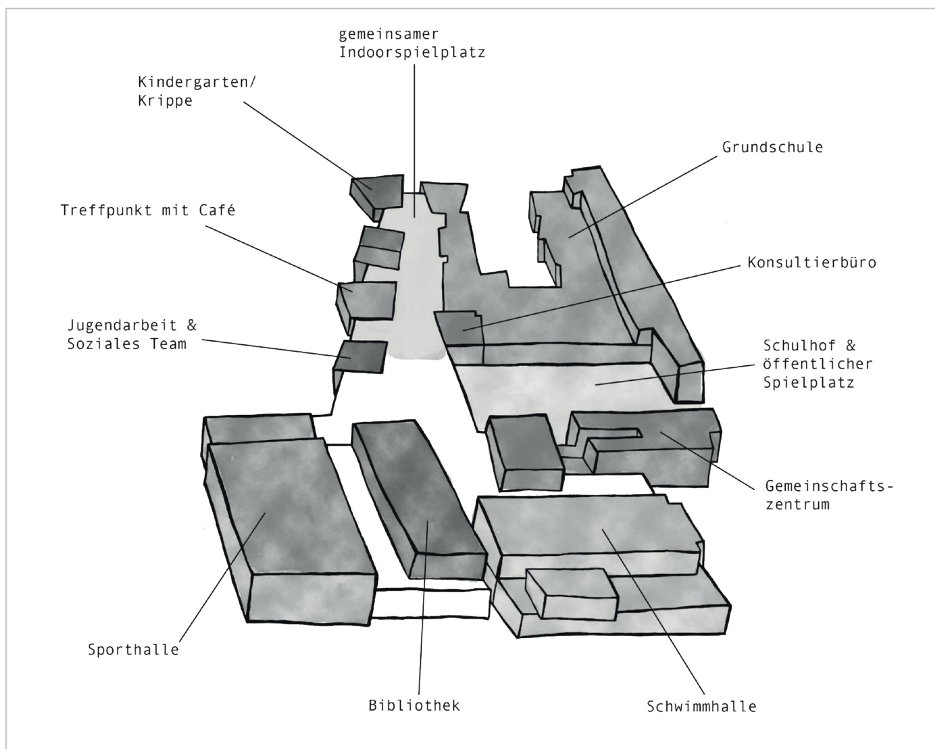


Abb. 1: Die Institutionen der *vensterschool* in Selwerd, Groningen
(Grafik: Johanna Geißler)

stützungsbedarfe bestehen, die Umgebung sicher ist oder sich das Kind altersgerecht entwickelt.

Nach einer vergleichsweise kurzen und max. 16 Wochen langen bezahlte Elternzeit, die bereits vor der Geburt beginnt, stehen die Eltern vor der Entscheidung, entweder ihr Kind in die Kinderkrippe zu geben oder unbezahlt zu Hause zu betreuen. Viele Familien in Selwerd verfügen nicht über die notwendigen monetären Ressourcen, um das Recht auf unbezahlten Elternurlaub nutzen zu können. Entscheiden sie sich für den institutionellen Weg, so wechseln die Kinder aus dem häuslichen Umfeld in die Kinderkrippe. Teilweise werden hier Kinder bereits ab der sechsten Woche begleitet, der Regelfall ist die zehnte bis zwölfte Woche. Ab 2½ Jahren beginnt für die Kinder optional die Pre-School, die trotz der Bezeichnung nicht vergleichbar mit der schulvorbereitenden Vorschule in Deutschland ist, sondern basale Fähigkeiten der Kinder in den Bereichen frühkindlicher Mathematik, Motorik und Sprachentwicklung fördert. Dies entspricht eher den deutschen frühkindlichen Kita Bildungsplänen.

Da nicht alle Kinder eine förderliche Umgebung zu Hause vorfinden, versucht der *peuterspeelzaal* (Kindergarten) durch unterschiedliche Angebote, Eltern an sich zu binden und so eine Beziehung aufzubauen. So existieren beispielsweise niedrigschwellige Angebote wie gemeinsames Lesen und Singen mit den Eltern. Hier er-

fahren die Erwachsenen auch, welche Spiele sie spielen, welche Lieder sie singen und welche Bücher sie lesen können. Dies wird in Kooperation mit dem bereits erwähnten *Consultatiebureau* organisiert, das z. B. Sprachmittler:innen stellt, die wiederum eine Müttergruppe anbietet. Ziel ist es stets Angebote zu kreieren, die eine konkrete und praktische Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglichen. Auf reine Informationsveranstaltungen wird verzichtet. Dennoch nehmen nach Einschätzung von Expert:innen vor Ort nur etwa 10 bis 20 Prozent der Eltern diese Angebote wahr.

Um die Handlungskoordination zwischen den Akteuren weiter zu stärken, wird in einem aktuellen Projekt, das sich am ehesten mit dem Ausdruck *Chancenvoller Start* beschreiben lässt, ein engmaschiger Austausch zwischen Hebamme, *Consultatiebureau* und den Eltern hergestellt, um die zukünftigen Bildungschancen der Kinder zu erhöhen. So werden in diesem Kontext z. B. Informationen über den Gesundheitszustand des Kindes ausgetauscht.

Im *Consultatiebureau*, in dem Kinderärzt:innen und Krankenschwestern arbeiten, werden auch die U-Untersuchungen der Kinder vorgenommen und Impfungen verabreicht.

In den Niederlanden wechseln Kinder i. d. R. mit vier Jahren in die Grundschule, ab fünf Jahre besteht eine Schulpflicht. Bevor dies geschieht, nutzen jedoch Schule³ und Kindergarten die räumliche Nähe, um ihre Kooperation auszubauen und den Übergang zwischen den beiden Institutionen möglichst fließend zu gestalten. So spielen die älteren Schüler:innen des Kindergartens zwei Mal in der Woche mit den jüngeren Grundschulkindern entweder auf dem gemeinsam genutzten Hof oder im Spielraum, der innerhalb des Gebäudekomplexes zwischen den beiden Organisationen liegt. So besteht auch die Möglichkeit für die Kinder, die zukünftigen Lehrkräfte bereits vor offiziellem Schulbeginn kennenzulernen und so eine Beziehung aufzubauen. Mittels pädagogischer Beobachtungen auf entsprechenden Bögen oder in freien Texten nutzen die Pädagog:innen die Gelegenheit, um sich auf die kommenden Schüler:innen einzustellen. Der Austausch zwischen den Pädagog:innen ist allerdings aus Gründen des Datenschutzes begrenzt. Es findet jedoch vor dem institutionellen Wechsel ein *gemeinsames* halbstündiges Gespräch zwischen Eltern, Kindergartenerzieher:innen und Lehrkraft statt. Hier tauschen sie sich über die unterschiedlichen Perspektiven auf das Kind aus und loten dabei seine Bedürfnisse und Unterstützungsmöglichkeiten aus. Nachdem die Kinder in einem engen Prozess fließend auf die *basisschool*⁴, die niederländische Grundschule, gewechselt sind, wird versucht, weiterhin einen engen Kontakt zwischen Elternhaus und Schule zu pflegen, indem es u. a. verbindliche Gespräche gibt, an denen auch das Kind teilnimmt. Intensiviert wird diese Kooperation

3 Zur *vensterschool* Selwerd gehören drei Grundschulen, zwei private und eine staatliche. Nur letztere befindet sich innerhalb des Gebäudekomplexes, die anderen beiden sind im Stadtviertel in Laufweite zu erreichen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die staatliche Schule.

4 Kinder wechseln nicht wie in Deutschland als Alterskohorte gemeinsam im Sommer in die Grundschule, sondern wenn sie vier Jahre alt werden.

durch *brugfunctionaris*, also Lehrkräfte ohne aktuelle Lehrverpflichtung, die mit der Aufgabe betraut sind, die Zusammenarbeit mit Eltern zu intensivieren. Praktizierte Formate sind hier beispielsweise Elterncafés oder häusliche Besuche (vgl. Kruschel & Leonhardt, 2022, S. 76 f.).

Besonders bemerkenswert während der Schulzeit ist die Verflechtung zwischen den unterschiedlichen Akteuren. Außerhalb der Schule existieren im Kontext der *vensterschool* der kostenpflichtige Hortbereich, diverse Sportmöglichkeiten, betreute Spielplätze, Computerkurse und ein so genanntes Wohnzimmer. Hierbei handelt es sich um einen sicheren Ort für die Jugendliche, die diesen zu Hause nicht vorfinden. Es gibt Essen und Getränke, Ansprechpartner:innen sowie diverse Freizeitangebote. Dieses Angebot steht nur einer begrenzten Teilnehmer:innenzahl nach Indikation zur Verfügung.

Aus sozialräumlicher Perspektive ist besonders hervorzuheben, dass Akteure der formalen und non-formalen Bildung versuchen, ihre Angebote zu verschränken. So werden Themen, die vormittags im Unterricht bearbeitet werden, am Nachmittag im Hort über andere Zugänge wiederholend vertieft. Dort steht dann vor allem die praktische Anwendung im Fokus. Auf einer so genannten *Ladder*, einer Papierausklappler, werden alle Angebote der *vensterschool* übersichtlich und mit Kontaktdaten dargestellt. So ist eine schnelle Vernetzung möglich, aber alle beteiligten Akteursgruppen sehen zudem auch, welche Möglichkeiten in der näheren Umgebung bestehen.

Der Schulhof der Schule steht mit seinen Einrichtungen dem Stadtteil am Nachmittag zur Verfügung. Dieser Umstand wird durch eine entsprechende Ressourcensteuerung der Stadt Groningen ermöglicht: Schulen, die ihren Hof öffentlich zugänglich machen, erhalten finanzielle Ressourcen zu Gestaltung. Dieses Anreizsystem des kommunalen Akteurs unterstützt eine sozialräumliche Öffnung des Schulgeländes. Ein weiterer Aspekt, um die Nutzung des Komplexes für alle Bürger:innen attraktiver zu machen, ist das Venstercafé an einem zentralen Ort der *vensterschool*. Hier werden durch eine private Organisation, die Menschen mit Behinderung anstellt, zu sozial verträglichen Preisen kleine Speisen angeboten. So wird das Café auch zu einem Treffpunkt, an dem sich beispielsweise Eltern niedrigschwellig begegnen können. Gleichzeitig steht hier morgens für Kinder ein kostenfreies Frühstück bereit, wenn die Eltern es nicht bereitstellen können.

Im Gebäudekomplex der *vensterschool* befindet sich das sogenannte WIJ Team, eine Art soziales Stadtteilteam. Hierhin können sich Eltern wenden, wenn sie z. B. Probleme bei der Erziehung haben und Unterstützung benötigen. Eine weitere Möglichkeit der Begegnung stellt das Nachbarschaftszentrum dar. Hier können Erwachsene Kurse buchen oder einfach Zeit miteinander verbringen. Aus Bildungsperspektive hervorzuheben ist, dass sich auch die Stadtteilbibliothek im Gebäude befindet. Auch sie pflegt Kooperationsprojekte mit den Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus gewährleistet die räumliche Nähe eine barriereärmere Nutzung der Einrichtung durch die Kinder. Im ebenfalls integrierten Schwimmbad wird der Schwimmunterricht für die Heranwachsenden angeboten, aber es besteht auch die Möglichkeit für alle Einwohner:innen am Nachmittag dort schwimmen zu gehen.

Herausfordernd ist aktuell die Einbindung weiterführender Schulen. Diese sind durch ein stadtweites Einzugsgebiet weniger an den geographischen Sozialraum gebunden und aktuell auch nicht Teil der *vensterschool*.

5. Verhandelnde Handlungskoordination in einem multiprofessionellen Netzwerk

Spezifische Fragestellung des vorliegenden Beitrags ist die danach, wie die unterschiedlichen Akteure mit ihrer je eigenen Akteurslogik ihr Handeln koordinieren. Das empirische Material, das im Folgenden genutzt wird, stammt aus dem Forschungsprojekt InSide⁵, in dessen Kontext leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Pädagog*innen der *vensterschool* geführt wurden. Diese wurden mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden Form der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz, 2016).

Auch wenn die Historie anderes vermuten lässt, gab es zu Beginn der *vensterschool* wenig Interdependenz zwischen den beteiligten Akteuren:

„Und der Gedanke damals war einfach noch nicht so weit, dass man sagt, wir lassen jetzt alles los und wir versuchen [...] eine Zusammenarbeit mit der Schule und so weiter zu regeln. Weil wir dachten ‚Nee, wir sind der Kindergarten und wir wissen alles über Kinder bis zu vier Jahren, und da kommt ihr nicht rein‘. Kompetenzgedrängel heißt dann nämlich. [...] Warum es jetzt besser klappt, ist eigentlich, dass Geld reingesteckt wird, dass man Zeit bekommt miteinander [...] zu kooperieren. Dass man dann wirklich physisch zusammensitzen kann und es auch Zeit dafür gibt.“ (Transkript AS, 2020)

Räumliche Nähe ist ein unterstützender Faktor für den Aufbau sozialräumlicher Kooperationsstrukturen, aber kann nicht die einzige Gelingensbedingung darstellen. So agierten die unterschiedlichen Akteure anfangs trotz der engen Nachbarschaft mit Fokus auf ihre eigene Tätigkeit, ohne dabei Bezüge zu anderen herzustellen. Verhaftet in ihrer je eigenen Institutionslogik bezog sich ihr Handeln auf den Handlungsspielraum der eignen Organisation. Erst der Aufbau regelmäßiger und verlässlicher Kooperationsstrukturen, verbunden mit einer geteilten sozialräumlichen Haltung und der Idee einer gemeinsamen pädagogischen Vision, hat die *vensterschool* zu einer Bildungslandschaft gemacht. Elementar ist dafür die Bereitstellung entsprechender Verfügungsfähigkeiten⁶ – in diesem konkreten Fall Zeit für Kooperation. In vielen Stellendeputaten sind entsprechende Zeitkontingente eingeplant, damit Mitarbei-

5 www.inside-projekt.de

6 Die Auswahl der Form der Handlungskoordination im Mehrebenensystem richtet sich nach den bestehenden Verfügungsrechten und Verfügungsfähigkeiten. Unter letzterem sind die materiellen und immateriellen Ressourcen wie beispielsweise Geld, Zeit, Kompetenz, Sinn, usw. zu verstehen. Durch diese sind Akteure überhaupt erst in der Situation, Handlungen zu gestalten (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007, S. 64).

ter:innen sich institutionsübergreifend treffen und so eine verhandelnde Handlungskoordination aufbauen und pflegen können.

Zentraler Verknüpfungspunkt für die Handlungskoordination zwischen den unterschiedlichen Akteuren ist die Kerngruppe, einer Art Steuergruppe, in der die Leitungen die beteiligten Organisationen regelmäßig zusammenkommen. Eine der Beteiligten beschreibt die Arbeit in diesem Gremium wie folgt:

„wir sehen uns alle acht Wochen und gucken wie geht es diesen Kindern in diesen Viertel, welche Projekte haben wir – laufen die gut, müssen wir noch weitere Sachen machen, und wollen wir neue Projekte uns überlegen oder wollen wir die Zusammenarbeit irgendwo intensivieren? [...] Wenn wir was abgesprochen haben, muss jeder das halt wieder durch seine Organisation weiterleiten.“ (Transkript AS, 2020)

Spezifische Arbeitsaufträge werden an Arbeitsgruppen delegiert. Bei besonderen Herausforderungen finden gesonderte Treffen mit den jeweils betroffenen Akteuren statt. Dieses Gremium scheint der zentrale Ort zu sein, um divergierende Institutionslogiken abzugleichen und so mögliche, zukünftige interorganisationale Konflikte zu reduzieren. Durch die Rekontextualisierung⁷ der getroffenen Verabredungen auf der Ebene der einzelnen Institutionen in der jeweiligen ‚Organisationsprache‘ können mutmaßlich Fehlinterpretationen reduziert werden.

Darüber hinaus wurden in den unterschiedlichen Organisationen spezifische Rollen geschaffen, um die Kooperation mit anderen Akteuren im Sozialraum zu koordinieren. Im Kindergarten existieren beispielsweise *Seniorerzieher:innen*. Diese haben die Funktion, die pädagogische Qualität der Einrichtung zu unterstützen, indem sie z. B. als Coaches für die Kolleg:innen fungieren. Aber sie haben auch die Aufgabe mit anderen Akteuren zusammenzuarbeiten bzw. die Zusammenarbeit für ihre Kolleg:innen zu koordinieren. Personen mit dieser Rolle haben vier Stunden pro Woche, um darin zu agieren. Über alle Professionen hinweg sind Stundendeputate vorgesehen, um Aufgaben außerhalb der originären pädagogischen Tätigkeit wahrzunehmen. Unterstützt wird die multiprofessionelle Kooperation auch durch die Arbeitsplatzregelung, bis 16 Uhr in der Schule anwesend und ansprechbar zu sein. Diese Zeit wird genutzt, um im Team Unterricht vorzubereiten, aber eben auch, um ansprechbar für Eltern oder mögliche Kooperationspartner:innen zu sein. Weitere Beispiele sind die bereits erwähnten *brugfunctionaris* für die Pflege der Kooperation mit den Eltern. Diese vom Unterricht freigestellten Lehrkräfte besuchen beispielsweise Eltern in deren häuslichen Umfeld, um deren Fragen zu beantworten, Probleme zu besprechen und diese damit näher an Schule zu rücken. Es handelt sich somit um Akteure, die die Handlungskoordination zwischen Elternhaus und Schule deutlich enger, formalisierter und damit zuverlässiger gestalten.

7 Rekontextualisierung beschreibt den Modus, in dem bildungspolitische und institutionelle Vorgaben auf der je nächsten Ebene interpretiert und im Kontext der jeweiligen Voraussetzungen mit Leben gefüllt werden (vgl. Fend, 2008, S. 26 ff.).

6. Fazit und Ausblick

Bei der *vensterschool* in Selwerd (Groningen) handelt es sich um eine dezentrale Bildungslandschaft (Volksschulleitung, 2017, S. 4). Es gibt keine zentrale – steuernde oder koordinierende – Organisation bzw. Einzelperson. Ist in vielen sozialräumlichen Vernetzungsansätzen eine Schule der Kristallisationspunkt aller Handlungskoordination, ist in diesem Beispiel keiner erkennbar, auch wenn die Bezeichnung der *vensterschool* anderes vermuten lässt. Stattdessen wird in vertikal verhandelnder Handlungskoordination zwischen Leitungsakteuren der Führungsebene sukzessive ein gemeinsames pädagogisches Konzept entwickelt, das darauf abzielt Bildungsungerechtigkeit abzubauen, Bildungschancen zu erhöhen und soziale Kohäsion in einem herausfordernden Stadtteil zu festigen. Es wird versucht, die Kooperation im Netzwerk so eng und verlässlich zu gestalten, dass ein nahtloser Übergang nicht nur im Lebenslauf eines heranwachsenden Menschen, sondern auch im Wechsel der Institutionen über den Tagesverlauf möglich ist. Die zentrale Steuerung obliegt dem kollektiven Akteur der Steuergruppe, die wiederum aus individuellen Akteuren der unterschiedlichen Organisationen zusammengesetzt ist.

Die gemeinsame Nutzung verschiedener Gebäudeteile ermöglicht die Einsparung von Ressourcen, die dann wiederum an anderer Stelle gewinnbringend eingesetzt werden können. Verfügungsfähigkeiten werden somit kollektiv erhöht. Trotz der hohen Steuerungsautonomie der einzelnen Organisationen scheint es zunehmend zu gelingen, eine gemeinsame und geteilte pädagogische Vision als Bezugspunkt der unterschiedlichen Aktivitäten zu entwickeln.

Die aufgebauten Strukturen ermöglichen in Zukunft existierende und formaljuristische Zuständigkeitsstrukturen sowie Verfügungsrechte zu verändern. Aktuell wird eine Entwicklung verfolgt, die weg von der *vensterschool* und stattdessen hin zum ‚Fensterstadtteil‘ geht. Das physische Gebäude soll dabei in den Hintergrund treten und stattdessen noch stärker der Fokus auf die verhandelnde Handlungskoordination der Akteure sowie eine engere Netzwerkbeziehung gelegt werden. Ziel ist es, vorhandene monetäre, personelle und materielle Ressourcen weiter zu bündeln, die interdisziplinäre Kooperation auszubauen und ein gemeinschaftliches pädagogisches Konzept zu entwickeln, das für alle verbindlichen Charakter hat. Die Vision besteht in der Schaffung eines so genannten Integralen Kindercentrums (IKC). Kindergarten und Schule sollen formal eine pädagogische Organisation für Kinder von null bis zwölf Jahre bilden, deren gemeinsames Team von einer Leitung koordiniert wird. Eltern entscheiden sich also nach der Geburt ihres Kindes für eine Einrichtung, die es dann bis zum Teenager-Alter besuchen soll. Problematisch ist hierbei die parallele Existenz von privaten und gewinnorientierten Unternehmen. Diese müssten nicht nur Teile ihre Handlungsautonomie aufgeben, sondern auch Verfügungsfähigkeiten (monetäre Ressourcen, Wissen etc.) mit potenzieller Konkurrenz teilen. Hier wird es spannend sein, zu beobachten, wie sich pädagogische und marktlogische Handlungsmuster gegenseitig ausschließen oder doch Kompatibilität bzw. Synergie aufweisen.

Für die Stadt Groningen ist es von hohem Interesse, dass die Bildungsbiographien der Kinder und Jugendlichen in Selwerd erfolgreich verlaufen, so dass eine spätere Integration in der Gemeinschaft gelingen kann. Offen bleibt jedoch in der vorliegenden Analyse, wie diese Ansprüche angesichts des Bruchs der Schüler:innen nach dem Verlassen der basisschool gestaltet werden können. Ebenfalls unklar bleibt, inwiefern der Ansatz langfristig dazu beitragen kann, die Bildungspotenziale aller Kinder und Jugendlichen zu entfalten und so einen gelingenden Übergang in die Berufswelt zu begünstigen – insbesondere, da es bisher nicht gelungen ist, das Konzept auf die Sekundarschule zu übertragen. Qualifizierte Arbeitskräfte können zu einem Standortvorteil werden und langfristig den Stadtteil stabilisieren. Ob und inwieweit die *vensterschool* diese von ihren Initiator:innen intendierten Prozesse anstoßen und/oder unterstützen kann, ist auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht möglich einzuschätzen und bleibt somit ein Desiderat. Ergebnisse aus der deutschen Forschung bezüglich der Effekte von Bildungslandschaften stimmen diesbezüglich eher pessimistisch, da es mit diesen Ansätzen (bisher) nicht gelingt, Bildungsbenachteiligung effektiv abzubauen (vgl. zur Übersicht Schmachtel & Olk, 2017, S. 14–18). Eine kontinuierliche Orientierung an den Lebenswelten durch entscheidungsrelevante partizipative (Schulentwicklungs-)Möglichkeiten ist in Groningen auf Grundlage der vorliegenden Daten ebenfalls nicht erkennbar. Es bleibt jedoch der Eindruck, dass hier noch Entwicklungspotenzial vorhanden ist – in einem ansonsten organisationsübergreifenden und konsequent sozialräumlichen Konzept, das bereits sehr kindorientiert arbeitet.

Literatur

- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance – Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Bertels, U. (Hrsg.). (2007). *Fremdes Lernen: Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs*. Waxmann.
- Bleckmann, P. (Hrsg.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>
- Buhren, C. G. (1997). *Community Education*. Waxmann.
- du Bois-Reymond, M. (2005). Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich* (S. 93–104). Waxmann.
- Ebel, C. (2010). *Schule im Quartier – Die holländische Vensterschool ist das Herz ihres Stadtteils*. <https://schule21.blog/2010/12/14/schule-im-quartier-die-hollandische-vensterschool-ist-das-herz-ihres-stadtteils/> [12.9.2022]
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fritz, R., Lang, A., Kyriakopoulos, F., Pastor, M.-L., Hofmann, S., & Walter, U. (2012). *Stadtvisionen. Denkbar? Machbar! Strategische Partnerschaften zwischen Schule und Stadt im Brunnenviertel*. Universitätsverlag der TU Berlin.

- Goddar, J. (2014). *Brede School – Die „breitgefächerte Schule“*. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/bildungsforschung/bredeschool.html> [12.9.2022]
- Grimm, M., & Deinet, U. (2008). *Sozialraumorientierung macht Schule*. Serviceagentur „Ganz-tägig lernen in Nordrhein-Westfalen“; Institut für soziale Arbeit e.V. https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/ISA-0113_GanzTag_8_2008_kptl.pdf [12.9.2022]
- Hill, H. (2005). Good Governance – Konzepte und Kontexte. In G. F. Schuppert (Hrsg.), *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien* (S. 220–250). Nomos.
- Kruschel, R. (2022). *Inklusion aus Governance-Perspektive. Die UN-BRK als Steuerungsimpuls für das Schulsystem Schleswig-Holsteins*. SpringerVS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39989-4>
- Kruschel, R., & Leonhardt, N. (2022). Akteur*innen in inklusiven Kooperationsstrukturen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf – Einblicke in sozialraumorientierte Schule in den Niederlanden und der Schweiz. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Nr. 5, 64–86. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2022.0.4>
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- OECD (2022): Metropolitan areas. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CITIES>
- Olk, T., & Schmachtel, S. (Hrsg.). (2017). *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Beltz Juventa.
- Rürup, M. (2023). Educational Governance als Forschungsperspektive bezogen auf Inklusive Bildung – Grundlegende begriffliche Klärungen. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems* (S. 19–32). SpringerVS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_2
- Schmachtel, S., & Olk, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kreative Reflexionen – eine Einführung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 10–50). Beltz Juventa.
- Schreiner, C., Kraler, C., Berger, F., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., & Roßnagl, S. (2022). Zunahme von Bildungsungerechtigkeit durch die COVID-19-Pandemie beim Übergang in die Sekundarstufe II: Leistungsschwache und wenig motivierte Schüler*innen als besonders vulnerable Gruppe. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00352-8>
- Stolz, H.-J. (2011). „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 99–111). VS.
- Täubig, V. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – Alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219–228). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6738/pdf/Taeubig_2011_Lokale_Bildungslandschaften_Governance.pdf [12.9.2022]
- Volksschulleitung. (2017). *Bildungslandschaften Basel. Erfahrungen der Pilotprojekte 2013 – 2016*. Erziehungsdepartement Basel-Stadt. https://www.edubs.ch/schulentwicklung/projekte-vs/dokumentablage-se/downloads/bildungslandschaften-basel-erfahrungen-der-pilotprojekte-201320142016/@@download/file/Bildungslandschaften_Basel_2017.pdf [12.9.2022]

Schooling As Community Service

Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition

Christine Becks

Abstract: Der wissenschaftliche Austausch zwischen den USA und dem deutschsprachigen Europa ist historisch beständig und gekennzeichnet durch die gegenseitige Erschließung der *constitutional mindsets*, also der grundlegenden Verständnisse öffentlicher Schule und ihres gesellschaftlichen Auftrags, sowie der Aufgaben und Zuständigkeiten der Beteiligten. Auf dieser Grundlage werden historische, soziale, politische und strukturelle Kontexte der Organisation von Schule in den USA exemplarisch und anhand konkreter Fallbeispiele aus Alabama dargestellt. Die konzeptuelle, theoretische und empirische Verwobenheit von Schule mit ihrer *community* ist wirkmächtig; sie prägt sowohl die Gestaltungsfreiheit als auch die Verantwortung von Schulleiter:innen und Lehrer:innen gegenüber der *community*. Vor diesem Hintergrund entstehen kritische Fragen zu gängigen Modellen von *school-community-partnerships* und *community schools*, die Schule als treibende Kraft für die Leistungsverbesserung von Schüler:innen, die Entwicklung deren Familien und des Sozialraums denken. Vergleichende Forschungsansätze sind dem Wissen um sozio-geografische Kontexte verpflichtet, damit über Benennungs- und Begriffsunterschiede hinaus die vergleichende Substanz und der gegenseitige Erkenntnisgewinn internationaler Vergleiche gewährleistet werden kann.

Schlagnote: school community partnerships, schulischer Sozialraum, USA, amerikanische Schule, internationale Vergleiche

1. Einleitung

Vergleichende Referenzen auf das Ausland verzeichnen eine lange Tradition innerhalb der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft (Rakhkochkine, 2012, S. 719) und manifestieren sich teils in sich wechselseitig wahrnehmender Bildungsforschung, teils in bildungspolitischen Orientierungen und nicht zuletzt im Kontext gegenwärtiger Schulentwicklungsforschung und -projekte, die Schule als Organisation begreifen und sie als solche zu steuern versuchen (z. B. das BMBF-Projekt *Schule Macht Stark*). Vor diesem Hintergrund sieht sich die Darstellung schulischen Sozialraums in den USA bekannten Grundproblemen internationalen Vergleichens gegenüber: Sie kann sich weder im Benennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, noch im Hervorheben oder Problematisieren sprachlicher Wortdifferenzen erschöpfen, sondern muss noch weit vor einem möglichen Vergleich anhand eines tragfähigen tertium compa-

rationis den Gegenstand, also hier das kulturell gewachsene Verständnis schulischen Sozialraums, kontextsensibel beschreiben und somit in seine zeitliche und örtliche Bedingtheit sowie seine sozialen, politischen, historischen und kulturellen Kontexte einordnen. Weil gewachsene, kulturelle Verständnisse wesentlich langlebiger sind als ihre empirische Manifestation in bestimmten Kontexten, sind diese im Forschungskontext zu unterscheiden: „Cultural convictions are much more persistent than real-world organization of those convictions.“ (Tröhler, 2008, S. 10) Die strukturelle Organisation von Schule ist je nach sozio-geografischem und historischem Kontext verschieden manifestiert, kann aber auf dieselben grundlegenden Verständnisse zurückgehen und so das kontextfremde Auge täuschen. Es ist daher wesentlich, um die Genese und Varianz historisch gewachsener, kultureller Verständnisse von Schule zu wissen, um sie im Forschungskontext zu navigieren und, statt zufällige Beobachtungen zu Erkenntnissen zu erheben, die Beispielhaftigkeit des Fallbeispiels benennen, und den Fall als Fall von etwas bezeichnen zu können (Hopmann, 2015, o.S.). Eine Darstellung des U.S.-amerikanischen Verständnisses schulischen Sozialraums muss daher unweigerlich auf historische Grundlagen und exemplarische Darstellungen einzelner Manifestationen zurückgreifen, die nicht generalisierbar im quantitativen Forschungsverständnis sind, aber jedenfalls exemplarisch als ein Beispiel aller möglichen Manifestationen zu zeigen vermögen, wie sich das gewachsene Verhältnis von Schule und Sozialraum grundlegend konstituiert.

Schulischer Sozialraum ist weder als Wort noch als Begriff in der englischen Sprache unmittelbar abbildbar, erscheint aber als *school-community-partnerships* und als *community schools* in der gegenwärtigen Fachliteratur und bezeichnet die grundlegende konzeptuelle, theoretische und empirische Verwobenheit und Bedingtheit von Schule mit ihrer umliegenden *community*. Einige der konkreten Weisen, in denen sich diese unmittelbare Verwobenheit zeigt, werden in diesem Beitrag anekdotisch und anhand von Material aus meiner Dissertation (Salmen, 2021) dargestellt. In meiner phänomenologischen Herangehensweise sind Anekdoten mitnichten als Unterhaltung zu lesen, sondern als verdichtete Fallbeispiele bestimmter Verständnisse zu deuten, die exemplarisch anhand eines Falles zeigen, wie sich grundlegende Dynamiken in bestimmten Kontexten, zu bestimmten Zeiten manifestieren.

Das Fallmaterial, das in diesem Beitrag einen exemplarischen soziogeografischen Kontext in den USA darstellt, stammt aus phänomenologischen Interviews mit Schulleiter:innen, Superintendent:innen, und *academic counselors* (Schulpersonal für die Beratung einzelner Schüler:innen in ihren Schullaufbahnentscheidungen) in dem historisch ärmsten Bundesstaat Alabama, im Herzen der Region der amerikanischen Südstaaten gelegen und geprägt durch seine erschütternde Geschichte der Sklaverei, der absichtsvollen Segregation lange nach deren gesetzlicher Abschaffung, und der anhaltenden, generationalen Folgen dieser historischen Wurzeln bis in die Gegenwart (dazu ausführlich in Salmen, 2021, S. 88 ff.). Die acht Interviews folgten als dritter Teil innerhalb eines Mixed Methods Ansatzes auf eine kritischen Diskursanalyse des Gesetzestextes von *No Child Left Behind* (NCLB) und die Analyse des Auftreffens der dort kodifizierten Reformervorgaben auf einen sozio-geografischen Kontext, das

Fallbeispiel Alabama. Dass NCLB an seinen eigenen Reformzielen gescheitert war, stand bereits 2014 außer Frage:

Research on the effects NCLB was still nascent by its intended ending in 2014 (Reback et al., 2014, p. 1), partly because of diminished scholarly interest after its failed reauthorization in 2007, but mostly due to the law's heterogeneous implementation across the states. Early conceptual criticism of NCLB's structure had proved warranted: Scholarship of the past decades documents the many ways in which NCLB could not and did not reach its proclaimed results and thereby expectedly failed by its own measures. (Salmen, 2021, S. 4)

Abseits der Fragen von Gelingen oder Scheitern, oder klassischen Implementations-, Evaluations- oder *best practice* Ansätzen widmete sich meine Dissertation stattdessen der kleinteiligen, detailreichen und kritischen Rekonstruktion der Verlaufsgeschichte der paradigmatischen Accountability Bildungsreform NCLB im Kontext von Alabama, das historisch mit andauernden, grundlegenden Herausforderungen im Schulwesen belastet ist und wertvolles Anschauungsmaterial für die in diesem Beitrag skizzierten Merkmale der Wirkung schulischen Sozialraums bietet.

Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag zunächst exemplarisch die Historie des wissenschaftlichen Austauschs zwischen dem deutschsprachigen Europa und den USA und führt dann *constitutional mindsets* (Hopmann, 2008, S. 425) als Grundlage ein, um die historischen, sozialen, politischen und strukturellen Kontexte der Organisation von Schule in den USA zu skizzieren. Konkrete Fallbeispiele aus Alabama beleben die Diskussion der konzeptuellen, theoretischen und empirischen Verwobenheit von Schule mit ihrer *community* mit lebensweltlichen Manifestationen in konkreten Kontexten, die beispielsweise Schulleiter:innen und Lehrer:innen besondere Rollen im Umgang mit *community* zuweisen. Modelle dieser *school-community-partnerships* und *community schools* denken Schule als treibende Kraft für die Leistungsverbesserung von Schüler:innen, die Entwicklung von deren Familien und des Sozialraums. Ich schliesse mit kritischen Hinweisen auf die bestehende Herausforderungen vergleichender Forschungsansätze, sozio-geografische Kontexte gut zu kennen, sie im Forschungskontext mitzudenken und sie als tragfähiges tertium comparationis in Designs zu integrieren, damit über Benennungs- und Begriffsunterschiede hinaus die vergleichende Substanz und der gegenseitige Erkenntnisgewinn internationaler Vergleiche gewährleistet werden kann.

2. Transatlantischer wissenschaftlicher Austausch

Die beinahe 200-jährige Geschichte des pädagogisch-wissenschaftlichen Austauschs zwischen Deutschland und den USA ist tief in den Ursprüngen des deutschen Schulwesens verwurzelt: Der erste detaillierte Bericht des Franzosen Victor Cousin über das Schulwesen in Preußen erlangte in seiner englischen Übersetzung von Sarah Austin als *Report on the State of Education in Some Countries in Germany and Especially Prussia* (Cousin, 1835) internationalen Bekanntheitsgrad innerhalb Europas, be-

sonders in England. Der Bericht sollte ursprünglich dazu beitragen, das Schulwesen Frankreichs nach preußischem Muster weiterzuentwickeln, allerdings gewann diese Idee der Übertragbarkeit von Aspekten nationaler Schulwesen schnell an internationalem Zuspruch und wurde auch in den USA rezipiert, nachdem der Bericht als Buch 1836 dort erschienen war. Daraufhin reiste Horace Mann (1796–1850), Begründer der U.S.-amerikanischen Normalschule, 1843 nach Preußen und integrierte grundlegende Erkenntnisse seiner Besuche in die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens in Massachusetts, das er seit 1837 verantwortete: Allen voran beaufsichtigte er die Einrichtung des ersten *State School Boards*, die bis heute die primäre organisatorische Instanz der bundesstaatlichen Schulverwaltung ist (Toland, 2019, S. 79).

Das amerikanische Interesse nahm daraufhin exponentiell und nachhaltig zu. Der erste U.S.-amerikanische Pädagoge, der ab 1875 in Berlin, Leipzig und Halle studierte, war Edward J. James; er trug maßgeblich zur enthusiastischen Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik der Herbartianer in den USA bei. Bis 1905 besuchten rund 50 Lehrer:innen aus den USA das pädagogische Seminar in Jena; zehn von ihnen promovierten bei Wilhelm Rhein, einem der bekanntesten Vertreter:innen des deutschsprachigen Herbartianismus dieser Zeit. Bis 1912 nahmen etwa 200 amerikanische Pädagog:innen an Rheins Sommerkursen in Jena teil. (Cruikshank & Knoll 1994, S. 151), unter anderem James D. Russel, späterer Dekan des Teachers College der Columbia University von 1897 bis 1927, der dessen internationale Ausrichtung, nicht zuletzt in die deutschsprachige Welt, maßgeblich prägte.

Ein aktuelleres Beispiel der Geschichte des transatlantischen Austausches ist der Versuch, die jeweiligen Verständnisse von U.S.-amerikanischen und deutschsprachigen Traditionen öffentlicher Schule zu systematisieren. Angeregt durch informelle Austausche im Nachgang einer internationalen Konferenz Mitte der 1990er Jahre entstand eine Gruppe rund um Walter Doyle, Ian Westbury, Bjorn Gundem, Stefan T. Hopmann, Rudolf Künzli, Kurt Riquarts und weiteren Kolleg:innen, die aus ihren jeweiligen U.S.-amerikanischen, nordischen und zentraleuropäischen Perspektiven versuchten, den Kern der Gemeinsamkeiten und Differenzen der U.S.-amerikanischen Tradition von Curriculum und der deutschsprachigen Tradition von Didaktik immanent, also aus den Denklinien der jeweiligen Tradition, zu bestimmen (u. a. Hopmann & Riquarts, 1995; Gundem & Hopmann, 1998; Westbury et al., 2000). Das gegenseitige Interesse war groß: „From Wolfgang Klafki to Lee Shulman, nearly everyone took up our invitation to attend the dialogue conferences“ (Hopmann, 2015, o. S.). Der Austausch brachte eine Vielzahl an Konferenzen, Publikationen und langanhaltende institutionelle Austausche hervor, die innerhalb der Curriculum Studies seitdem breite und wachsende Wurzeln geschlagen haben (u. a. Hericks et al., 2008; English, 2013; Sivesind & Luimes, 2017; Friesen, 2018).

Beide Traditionen pädagogischen Denkens bezeichnen unterschiedliche Zwecke, theoretische Grundlegungen und institutionelle Verfasstheiten: Die großteils englischsprachige Curriculumtheorie systematisiert öffentliche Schule primär über das Verhältnis von Schule zu Gesellschaft. Daraus ergeben sich Forschungsstränge zur gesellschaftlichen Konstitution von Schule, ihrer curricularen Planung und Ent-

wicklung, und Implementationsformen von Curricula. Didaktik als deutschsprachige Tradition markiert Unterricht als den Kern von Schule und entwickelt Theorien des Lehrens und Lernens, die in soziale und institutionelle Kontexte nationalstaatlicher Beschulung eingebettet sind und sich mit staatlichen Lehrplänen und deren unterrichtlicher Umsetzung auseinandersetzen (Deng, 2016, S. 4). In dieser Weise sind Curriculum und Didaktik weder in sich geschlossene Theorien noch homogen, sondern „well-established, basic social patterns of the understanding of schooling that have sedimented in the respective traditions“ (Hopmann, 2015, o.S.). Sie sind sedimentierte Traditionen pädagogischen Denkens und bezeichnen innerhalb der jeweiligen sozio-kulturellen Sprachräume pädagogische Denklinien und historische Muster, die auf grundlegende Verständnisse des jeweiligen öffentlichen Schulwesens verweisen.

Diese *constitutional mindsets* sind „deeply engrained ways of understanding the relation between the public and its institutions“ (Hopmann, 2008, S. 425) und bezeichnen somit die impliziten Verständnisse öffentlicher Schule und ihres gesellschaftlichen Auftrags, sowie Aufgaben und Zuständigkeiten der jeweiligen Beteiligten, die ihnen Didaktik und Curriculum zuweisen. Für die international vergleichende Forschung, und gleichsam für forschende Blicke in ausländische Bildungsreformpraxen, ist dieses grundlegende Verständnis der jeweiligen *constitutional mindsets* und ihrer historischen, sozialen, philosophischen, politischen, kulturellen und sprachlichen Kontexte eine unabdingbare Grundvoraussetzung für erkenntnistiefe Analysen: „Das methodisch-wissenschaftliche Vergleichen setzt (...) voraus, dass die intuitiven Komponenten des Vergleichs in intersubjektiv nachvollziehbare und prüfbare übersetzt werden“ (Rakhkochkine, 2012, S. 723). Vor diesem Hintergrund verstehen sich die vorliegenden Ausführungen als skizzenhafter Einblick in die U.S.-amerikanischen *constitutional mindsets* des öffentlichen Schulwesens, der notwendigerweise unvollständig und exemplarisch bleiben muss, und so lediglich Eckpfeiler und Grundlegungen der komplexen Verworfenheit der Aspekte öffentlicher Schule und ihres Sozialraums in den USA markiert.

3. Öffentliche Schule in den USA

Die U.S.-amerikanischen Verfassung, die *Constitution*, kennt weder Schule noch Bildung: Sie benennt *education* oder *school* an keiner Stelle, wodurch alle Bildungsfragen seit jeher föderal über die einzelnen Verfassungen der Bundesstaaten geregelt sind, die alle Angelegenheiten von Schule eigenständig verantworten, organisieren und verwalten. So lässt diese mosaikhafte, föderale Struktur den Begriff des *amerikanischen Schulsystems* nicht zu, da national mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten bestehen und in keiner Weise national einheitlich mit absichtsvoller Gerichtetheit gehandelt wird, wie der Begriff *System* das suggeriert (Labaree, 2010). Trotz der fehlenden nationalen Bildungsidee weist die Ursprungsform U.S.-amerikanischer Schule, die *Common School*, grundlegende nationalstaatliche Ideen auf, die bis heute innerhalb der U.S.-amerikanischen Curriculum Tradition und ihrer Theorien wirken: Bundesstaatlich finanzierte Beschulung soll verantwortungsbewusste und moralische

Bürger:innen hervorbringen: „A state funded education for all young people was the only pathway that Mann saw to better society (...)“ (Toland, 2019, S. 79). Dieser zweiteilige Impetus von öffentlicher Schule als Weg zur Besserung des Menschen und die Gerichtetheit auf die Bürger:innen der jungen Republik sind bis heute zwei Grundpfeiler der Diskussionen um den Zweck von Schule in den USA (Tröhler, 2019, S. 2).

Durch die heterogene Ausgestaltung der Bildungssysteme einzelner Bundesstaaten sind nationale Reformabsichten, gleichwohl sie als föderale Gesetze kodifiziert werden, einzig durch die sogenannte *Title I* Finanzierung des föderalen Elementary and Secondary Education Act (ESEA) aus 1965 unmittelbar lenkbar: Schulen mit mindestens 40 % Anteil an Schüler:innen und Familien unterhalb der Armutsgrenze werden zusätzlichen zur bundesstaatlichen Finanzierung mit föderalen Geldern ausgestattet. Föderale Einflussnahme auf die Umsetzung allfälliger Bildungsreformen vollzieht sich über diese Geldmittel, da allfällige Entscheidungen über Schule und ihre Verwaltung einzig durch das jeweilige *State School Board*, also das bundesstaatliche Gremium der Schulaufsicht, und die darunterliegenden *School Boards* der Schulbezirke regional und lokal getroffen werden. Diese historisch gewachsene Unabhängigkeit der Bundesstaaten von Steuerungsansprüchen der Regierung wird in der bewussten Abkehr von nationaler Steuerung als Wert lokaler und regionaler Bestimmung sichtbar:

The American political system is built on a deep sense of place. (...) This reflects the Founders' belief – true in their time – that our political identities were rooted in our cities and states, not the more abstract bonds of nationhood. 'Many considerations (...) seem to place it beyond doubt that the first and most natural attachment of the people will be the governments of their respective States,' wrote James Madison in *Federalist* 46. (Klein, 2022, S. 209)

So ist Schule tief mit der Idee von *place* verwoben und als regionale und lokale Gestaltung von Schule vor dem Hintergrund lokaler Geschichte, Kontexte und dem Erfahrungswissen der ansässigen Menschen an einem Ort gedacht: *Being from here* ist ein zentrales Kriterium für Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte, besonders in Schule (Salmen, 2021, S. 174). Nationale Bildungsreformen und Weisungen werden kritisch auf deren Passung zu spezifischen Kontexten der örtlichen Gegebenheiten geprüft, wirken aber de facto vor allem in jenen Bundesstaaten und Regionen stark, wo Schule auf föderale Finanzierung angewiesen ist, weil die Schulfinanzierung durch die Grundsteuern des Schulbezirkes den Schulbetrieb nicht gewährleisten könnte.

Föderale Schulreformen der vergangenen 40 Jahre in den USA sind historisch wiederkehrende Neubearbeitungen des Rechtstexts des ESEA der Lyndon B. Johnson Regierung und ihres *War on Poverty*. Die Standardisierungsbewegung der frühen 1990er Jahre führte schlusslogisch in ihre engere und deutlich folgenreichere Reformfassung als *No Child Left Behind* (2001), die paradigmatische Accountability Schulreform (für eine kompakte Zusammenfassung dieser Entwicklung, siehe Vinovskis, 2022). Die derzeit gültige Fassung als *Every Student Succeeds Act* (2015) ist eine weitere Neubearbeitung des vorangegangenen Reformtextes und inhaltlich beinahe identisch.

So sind diese Reformen als veränderte Wiederauflagen zu verstehen, die sich bundesstaatlich und daher enorm heterogen manifestieren, was sie weder vergleichbar noch evaluierbar macht. Vor diesem Hintergrund diskutiert das Feld der Schulreformforschung kontrovers, in welchem Maße und in welcher Weise Schule zentraler und damit föderaler gesteuert werden sollte und welche Aspekte in der Eigenverantwortung der Bundesstaaten und deren Regionen zu bleiben haben (u. a. Polikoff, 2021; Cuban, 2020; Frankenberg et al., 2019; George & Darling-Hammond, 2019; Rothstein, 2013). Positionen föderaler oder bundesstaatlicher, regionaler oder lokaler Schulverwaltung sind auch gesellschaftlich heftig umstritten, wobei Einigkeit darüber besteht, dass bestehenden Strukturen die Leistungsunterschiede, *achievement gaps*, zwischen Schüler:innengruppen und zwischen Regionen nicht verringern konnten (u. a. Polikoff, 2012; Figlio & Loeb, 2011; Dee & Jacob, 2010; Ladd & Lauen, 2010).

Diese Debatte um *achievement gaps* berührt schulischen Sozialraum zentral, denn sie ist im Kern eine Debatte um das Verständnis von Schule und ihrem Verhältnis zur Gesellschaft. Schulischer Sozialraum in den USA ist historisch lokal und regional geprägt und gerät mit Blick auf bestehende Ungleichheiten immer wieder in Kritik, eigene Interessen unreflektiert und unkritisch durchzusetzen. Das Beispiel südstaatlicher Segregation und des enormen Widerstands gegen die gesetzliche Aufhebung der systematischen Trennung von weißen und nicht-weißen Menschen zeigt, wie sehr das Bestehen auf lokale Entscheidungsgewalt auch antidemokratischen Tendenzen Vorschub geleistet hat, und weiterhin leistet: die rassistisch motivierte Abspaltung einzelner Schulbezirke (*school secessions*) und die Neuziehung von Schulbezirksgrenzen sind bekannte Phänomene, die in den vergangenen Jahrzehnten überdurchschnittlich anstiegen (u. a. Frankenberg et al., 2019; Frey & Wilson, 2009). Solche Tendenzen moderner Resegregation (u. a. Amsterdam, 2017; Frey & Wilson, 2009) werden kritisch diskutiert und von Diskursen um öffentliche Schule und ihrer Finanzierung aus einer Vielzahl an Perspektiven problematisiert. Gleichsam stehen den Wünschen nach schulischer Abspaltung kaum strukturelle Möglichkeiten entgegen, was den Rechtsweg als Modus der Durchsetzung – wie schon in den vergangenen Jahrzehnten der Desegregation – auf den Plan ruft. In dieser Weise werden Zugriff und Mitbestimmungsausmaß schulischen Sozialraums gesetzlich am konkreten Fall geregelt und gelten durch die Logik des Rechtssystems als Präzedenzfall für all jene Fälle, die als hinreichend gleich argumentiert werden können. Vor diesem Hintergrund ist der Sozialraum von amerikanischen Schulen enorm einflussreich und wirkt unmittelbar auf die Organisation von Schule.

4. Schulischer Sozialraum in den USA

Weder der Ausdruck noch der Begriff des schulischen Sozialraums kennt ein deckungsgleiches Äquivalent in der englischen Sprache oder in der U.S.-amerikanischen Tradition: Schule und ihre umliegende *community* sind konzeptuell, theoretisch und empirisch miteinander verwoben. In dieser Weise versteht sich Schule grundsätzlich als *community service* im pädagogischen Handeln in Schule selbst und

im umliegenden Sozialraum, nicht zuletzt, weil sie strukturell durch Verwaltung und Finanzierung an die jeweilige *community* gebunden ist. Die fehlende sozialstaatliche Tradition wirft Schule auf die Logik des Matthäuseffekts ihrer umliegenden Ressourcen zurück: Schulen in wohlhabenden Bezirken verfügen über großzügige Budgets aus den Grundsteuern der umliegenden Immobilien, während Schulen in innerstädtischen oder ländlichen Lagen durch die fehlende Grundsteuer auf die föderale *Title 1* Finanzierung und freiwillige Zuwendungen des Sozialraums angewiesen sind. Trotz mehrmaliger Vorstöße in einzelnen Bundesstaaten ist die Erhöhung der Grundsteuersätze zur besseren Schulfinanzierung in Volksbefragungen nicht breit konsensfähig. Daher ist die Rolle der Kirchen und der Gemeinschaftszentren zentral: Im historisch ärmsten Bundesstaat Alabama füllen sie anonym Rucksäcke der Kinder und Jugendlichen mit Nahrungsmitteln vor dem Wochenende und stellen zu Schulbeginn Lernmaterialien und Kleidung für Schulen zur Verfügung, die sie dann an bedürftige Schüler:innen verteilen (Salmen, 2021, S. 98).

Schule als zentraler Aspekt von Sozialraum ist auch am Immobilienmarkt entscheidend: In Objektbeschreibungen erscheint ganz selbstverständlich der Zugang zu Schulen als Wert der Immobilie (Polikoff, 2021, S. 134; Salmen, 2021, S. 72). Straßen an Trennlinien von Schulbezirken zeigen mitunter skurrile lebensweltliche Unterschiede zweier Straßenseiten, die zu anderen Bezirken zählen, große Mietpreisdifferenzen aufweisen und enormen Bewerber:innenansturm verzeichnen. Das Muster dieses Zuzugs ist für Schulleitungen oft schwierig: Zwei Jahre vor dem Abschluss der *High School* und somit kurz vor den wichtigen standardisierten Leistungstests müssen akademisch schwache Neuzugänge intensiv vorbereitet werden, um die öffentlichen Testergebnisse der Schule nicht zu drücken und den Schüler:innen den Regelabschluss ohne Verzögerung zu ermöglichen (Salmen, 2021, S. 174).

Diese Diskrepanz von lebensweltlichen Umständen und ihrer pädagogisch-administrativen Bearbeitung erscheint sowohl in sozio-geografischen Kontexten generationeller Armut als auch in Kontexten generationalen Wohlstands. In der ärmsten ländlichen Gegend Alabamas, dem Black Belt, erklärt eine Schulleiterin, was der Indikator Obdachlosigkeit in den Schuldaten bezeichnet:

We don't have kids who were living on the street, but we have kids who are living doubled up in homes or tripled up in homes. Three families in one household or somebody who's living with her grandmother or somebody living with a cousin, or you know. (Salmen, 2021, S. 115)

Die hohe Anzahl an formal obdachlosen Schüler:innen erhöht ihr Schulbudget aus *Title 1* Mitteln bedeutsam und ermöglicht es der Schule, zusätzliche Schulbusse zur Verfügung zu stellen und Nachmittagsaktivitäten anzubieten, die so von mehr Schüler:innen genutzt werden können, die ohne die zusätzlichen Schulbusse am Nachmittag keine Transportmöglichkeit zu und von den Nachmittagsangeboten hätten (Salmen, 2021, S. 116).

Diese Fallbeispiele zeigen, in welcher Weise vermeintlich einfache Daten stark kontextsensibel zu verstehen sind, da sie nur mit dem Wissen des *place* und in der

Verwobenheit mit den konkret vorliegenden Kontexten zu interpretieren sind und innenliegende Dynamiken des Schulwesens offenlegen. Je wohlhabender und leistungsstärker ein Schulbezirk in Alabama, desto mehr sind Schulleiter:innen für die Kommunikation mit der umliegenden *community* beschäftigt, weil auch der geringste vermeintliche Leistungsabfall – was bei 95 % Leistung auf standardisierte Tests oft den Abfall eines Prozentpunktes bedeuten kann und die Schule in den veröffentlichten Leistungsrankings als eine sich verschlechternde Schule markiert wird – die unmittelbare Reaktion aufgebracht und besorgter Eltern mit sich bringt:

We have a very well-educated community here and they want to know. And so we have to be accountable for that to our community because they're going to ask, well, why is (*the community*) down here when we expect you to be up here? No matter what the measure is, people in (*the community*) expect us to be in the top three. (Salmen, 2021, S. 120)

Diese werden als „constituents“ verstanden (Salmen, 2021, S. 129), als die Hauptinteressensgruppe, die Schulleitungen vertreten, und dieses Verständnis verweist nicht nur auf die kritische Diskussion der Veröffentlichung von Schulergebnissen, sondern auch auf die Herausforderungen im Umgang mit aktiv beteiligtem Sozialraum. Schulische Elternschaft kann in dieser Weise mit starker Stimme und aktiver Mitbestimmung ihre klaren Vorstellungen von Schule auch gegen pädagogische Grundätze und Beachtung auf das beste Interesse der Schüler:innen wirksam machen, und stellt Schulleitungen und Lehrer:innen vor völlig neue Aufgaben im Umgang mit schulischem Sozialraum.

Ähnlich differenziert sind Sportleistungsstipendien als Zugang zu tertiärer Bildung. Was vordergründig als zusätzliche Möglichkeit erscheint, Schüler:innen den Übergang an die Universität zu ermöglichen, erweist sich bei näherer Betrachtung als deutlich riskanter und leistungsfokussierter für jene, die schwache akademische Leistungen erbringen. Grundlegend zählen die Noten der abgebenden Schule, die Empfehlungsschreiben der *academic counselors* sowie die Ergebnisse von universitätsspezifischen Aufnahmeverfahren und standardisierten Tests wie dem *Scholastic Aptitude Test* (SAT), dem *American College Test* (ACT) und fachbereichsspezifische Varianten (z. B. *Law School Admission Test*, LSAT, *Graduate Management Admission Test*, GMAT). Für Schüler:innen, deren akademische Leistung erwartbar zu kurz greift, bieten athletische Stipendien die Möglichkeit, als Gegenleistung zum Erlass der Studiengebühren als Vollzeitathlet:innen für die Universität tätig zu sein. Athlet:innen unterliegen der Verpflichtung zu linearem Studienfortschritt und -mindesterfolg, um den aktiven Spielstatus zu erhalten, was Studienwechsel oder Mehrfachstudien praktisch verunmöglicht. Die Kritik an dem rassistisch unterlaufenen System aus der Sicht eines Assistenzschulleiters in Alabama ist substanziell:

Come on, statistically-Why do you throw that out there to poor people and say, hey, he can be a great ballplayer. You probably- anybody could be a good lawyer. Anybody can be a good doctor, you could be an engineer, but you have to be genetically gifted

for sports to beat your way out of poverty. And I wish they would really just take it off the table. (Salmen, 2021, S. 113)

Was als Förderung und Unterstützung vermarktet wird, erscheint bei näherer Betrachtung mit Blick auf die zeitlichen Verpflichtungen, die sich aus solchen Stipendien ergeben und die akademische Leistung in den Hintergrund treten lassen, als hochproblematisch, wenn nicht sogar ausbeuterisch: Die *University of Alabama* als das national erfolgreichste *college football program* erwirtschaftete 2020 noch 39,36 Millionen Dollar alleine aus Ticketverkäufen (Kelly, 2021), während die Athlet:innen eine Wohnmöglichkeit und Zuschüsse zu Lebenshaltungskosten erhalten und in manchen Fällen von Studiengebühren ausgenommen sind, aber keine Entlohnung für ihre Arbeit für die Universität erhalten. Dieses Konstrukt der Gegenleistung beruht auf der Verfügbarkeit der Athlet:innen; sind diese verletzt oder müssen aus anderen Gründen ihre Verfügbarkeit zurückziehen, sind alle Gegenleistungen nichtig.

Das Verhältnis von schulischem Sozialraum und Schulverwaltung ist ähnlich gelagert. Die Zusammenarbeit von Schule und Sozialraum ist oft vom Engagement und der Netzwerkfähigkeit der handelnden Einzelpersonen abhängig, die ebenso oft inspirierende und kraftvoll-dynamische Persönlichkeiten sind. Strukturell erscheint das schwierig, besonders unter den Bedingungen befristeter Vertragszeiten von oft nur einem Jahr, die von den Beurteilungen durch die jeweiligen *School Boards* abhängig sind. Ein Vorteil ist der schnelle Zugriff auf Ressourcen: Die direkte und gute Verbindung des Schulleiters in Alabama zur Stadtregierung macht zusätzliche Lehrer:innenstellen kurzfristig möglich (Salmen, 2021, S. 197) und der Rotary Club stellt seinem Schulbezirk nach einer desaströs ausgefallenen Lesestandüberprüfung 10.000 Dollar für Leseunterstützung am Nachmittag zur Verfügung. (Salmen, 2021, S. 98) Die Bereitschaft des Sozialraums, Verantwortung für Schule zu übernehmen und konkret zu unterstützen, ist groß in Alabama; es ist ein offenes Geheimnis, dass das Schulwesen auf diese Art der Stabilisierung angewiesen ist und ohne sie nicht funktional wäre. So werden bewusst Superintendent:innen und Schulleiter:innen angestellt, die diesem Balanceakt von gestaltender Freiheit und der Verantwortung für Netzwerke und deren Unterstützung gerecht werden können und wollen. Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass national etwa die Hälfte der Schulleiter:innen nach drei Jahren ihre Leistungspositionen wieder verlassen haben, besonders nicht-weiße Schulleiter:innen, jene in kleinen Schulbezirken und mit vergleichsweise niedrigen Gehältern, und dort, wo Konsequenzen aus schlecht ausgefallenen Leistungsmessungen drohen (Meyer et al., 2020, S. 11).

Schulleiter:innen und Superintendent:innen sind die gestaltenden Kräfte der strukturellen Interaktion zwischen Schule und Sozialraum, die Lehrende dann in der täglichen pädagogischen Praxis ausformen. Sie benötigen ein *Education Doctorate*, Ed.D., das zu pädagogisch-praktischer Führung im Bildungsbereich qualifiziert. Schulleiter:innen und Superintendent:innen unterliegen engmaschigen Evaluationen der regionalen *school boards* als auch der *state school boards* und sind unmittelbar verantwortlich für ihren Erfolg: Vertragsdauer und Bezahlung sind zu verhandeln, wobei

hier die Regelungen in Bundesstaaten enorm weit auseinandergehen. Diese Freiheit in der Ausgestaltung der Tätigkeit ist ebenso groß wie die öffentliche Verantwortung und Sichtbarkeit der Schulleitenden:

Nobody knew who I was and so I could pretty much in obscurity have a meal with my family, but now it's every other parent or future student or current student or former student wants to come out and say, Hey, Dr B., how are you? Hey, good to see you, have about this. Or, or even that parent that wants to talk about a serious school matter while you're having dinner with your family and you're like, I don't mind being said hello to, but I really don't want it. This is my, this is any time, you know. (...) I've kind of had to change some of those things. And I'm in the job of- it is also a public position. I mean that's not elected, but at the same time it is, it is very public and I do represent on behalf of our communities, our families and our school district so, and it's not too bad. It's a lot better than I thought it would be. (Salmen, 2021, S. 120)

Die aktive und eigendynamische Mitgestaltung von Schule durch den Sozialraum schafft zusätzliche Verantwortungen, die als nachvollziehbar und gerechtfertigt beschrieben werden, und gleichzeitig zeitintensiv und belastend wirken (Salmen, 2021, S. 122). Die Passung der Person zur Schulkultur und zum schulischen Sozialraum hat daher größten Stellenwert in Anstellungsentscheidungen von Superintendent:innen und Schulleiter:innen, was mit Blick auf die Abhängigkeit von Netzwerken kaum überrascht. Ein Superintendent erklärt, dass anstelle von technokratischen Lehrkompetenzen die pädagogische Haltung der Lehrenden, ihre pädagogischen Werte und die Attribution vom Lernerfolg der Schüler:innen in den Vordergrund der gesuchten Qualifikation treten:

The interview (...) is more about the behavioral questions, like your belief systems as a teacher versus tell me how you teach reading. (...) And we're really moving away from that because what we're saying now is our professional development will get you caught up on our program and our approach to that and to the technical parts of teaching, but we need teachers who possess this part of teaching- the core values, you know. Do you truly believe every child is capable of learning and do you believe it's your job to foster that learning? (...) You know, so we're moving away from the competency, if you will, of teaching to the technical pieces to that more of the dispositions, the beliefs. (Salmen, 2021, S. 125)

Im Unterricht finden sich diese Ideen als *culturally responsive teaching* (Gay, 2010) ausgeformt wieder, die die Passung von Inhalten zur Lebenswelt der spezifischen Lernenden an spezifischen *places* benennt: Anstelle von Fachlogiken soll der Diversität von Schüler:innen durch die Diversität der Inhalte und konstruktivistischer Zugänge zu Unterricht Rechenschaft getragen werden. Diese Ausrichtung erinnert an Grundpfeiler der Tradition der Didaktik, auch wenn die amerikanische Curriculum Tradition keine Schultheorien im deutschsprachigen Verständnis kennt und daher *culturally responsive teaching* als Handlungstheorie aus vermeintlich nachweisbar guter Praxis versteht (u. a. Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014). In dieser Weise verdichtet sich die

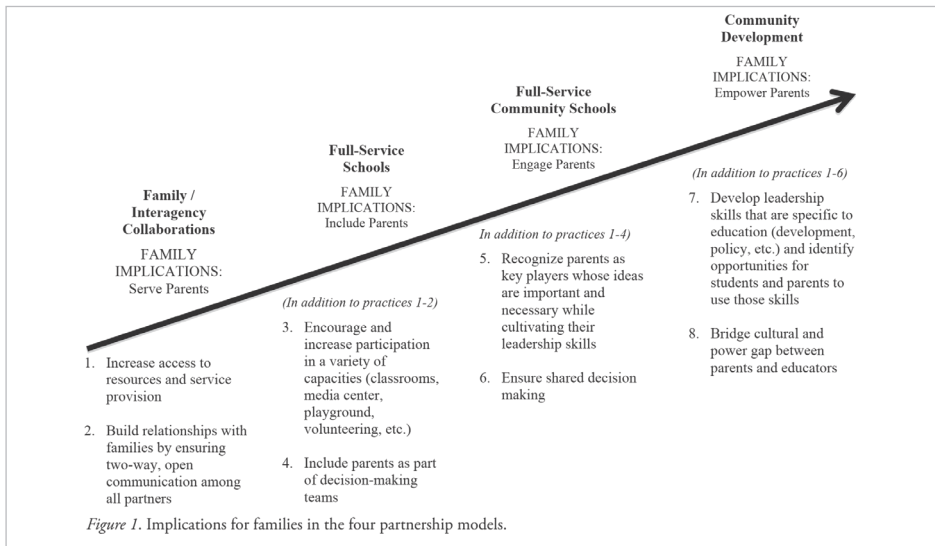


Abb. 1: Implikationen für Familien in den vier Partnerschaftsmodellen (Stefanski et al., 2016, S. 146)

zunehmende Relevanz des Sozialraumes im Unterricht als *place-based education* zu einem Trend in der gegenwärtigen amerikanischen Pädagogik, die historisch in politisch-konservativen Kontexten zunimmt (Göttlicher, 2023). Über die Gründe dieser historischen Tendenz ließe sich mutmaßen; jedenfalls verzeichnet die pädagogische Rückbindung von Sozialraum an Schule eine Entwicklung in die zunehmende Erweiterung der Zuständigkeit von Schule und ihrem Zugriff auf Familie. Abbildung 1 visualisiert *school-community-partnerships* Modelle, die sich in den vergangenen Jahrzehnten etabliert haben, von ihrer einfachsten Form als Kollaborationen und *parent service* bis hin zu *community school* als komplexes Handlungsmodell, das Schule als treibende Kraft in der Entwicklung von Sozialraum versteht (siehe Abb. 1).

Mit zunehmender Involviertheit von Schule im Sozialraum rückt die Rolle der Familie zunehmend in den Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich von Schule selbst, womit nicht nur die Grundlage der pädagogischen Zusammenarbeit, sondern die Rolle der Familie und der *community* als solche potenziell verändert erscheint: „The nature of the partnership constructs the role of family in vastly different ways” (Stefanski et al., 2016, S. 142), was Fragen nach der Trennschärfe zwischen der staatlichen Institution Schule und der gesellschaftlichen Einheit der Familie und der *community* aufwirft, besonders unter der Prämisse, dass *community-school-partnerships* für Menschen in Armut und von Armut gekennzeichneten Lagen hilfreich sind:

More complex and comprehensive forms of partnerships must build on this foundation by first increasing ways in which family members can meaningfully participate in school-community partnerships and have a voice in decision-making, then by supporting leadership development and bridging the traditional power gap that too often

exists between public institutions and families, especially those who live in high-poverty neighborhoods. (Stefanski et al., 2016, S. 156)

Jedes dieser Modelle hat die Steigerung von Schüler:innenleistung zum Ziel, auch wenn Ausweitungen von Schule den Schüler:innen und Familien niederschweligen Zugang zu Netzwerken und Ressourcen über Schule zur Verfügung stellen sollen. Die Grundlage dieser Zugänge bleibt die akademische Leistungsverbesserung:

Positing that schools serve students' academic needs better if they can quickly and efficiently attend to the overall health and well-being of children and their families (Epstein, 1995; Krenichyn et al., 2008), partnership advocates push for a closer working relationship with parents and family members. (Stefanski et al., 2016, S. 137).

Bildungsgerechtigkeit im Sinne von *equity* wird mit Blick auf Lernmöglichkeiten und akademischen Erfolg gedacht: „the importance of school-family-community partnerships as a vehicle to promote conditions for learning“ (Malone, 2020, S. 488). Letztlich geht es in *engagement* um kollaborative, beziehungsgeleitete, pädagogische Arbeit mit Familien, die der Schule über die Regelwerke im *Every Student Succeeds Act* direkte Verantwortung für den Entwicklungsfortschritt der Familie via die akademischen Leistungen der Schüler:innen zuweist (Stefanski et al., 2016, S. 141). Barrieren der Umsetzung von *community-school-partnership* Modellen sind ebenso zeitlich stabil wie die positivistische Rhetorik ihres Gelingens (Price-Mitchell, 2011, S. 175), obwohl empirische Belege der gelungenen Umsetzung dieser Modelle trotz deren umfassenden Beforschung ausstehen (Hornby & Lafaele, 2011, S. 38). Zentral bleibt auch zu fragen, ob solche Modelle auch in wohlhabenden Gegenden und mit Familien ohne akademischen Leistungsproblemen Anwendung finden. Dazu steht zu vermuten, dass es ebenso gute Gründe abseits der akademischen Leistung geben kann, Schule mit ihrem Sozialraum in Verbindung zu bringen, die in diesem Strang der Fachliteratur ausbleiben.

Der wiederkehrende Ruf nach Eingliederung von *school-community-partnership* Modellen und Expertisen in die Lehrer:innenbildung und in Ed.D.-Programmen ist beständig, wobei Konsens über die Wirkung von *community* in Schule besteht:

From their first day in a school and classroom to the last day of their careers, teachers will meet children's parents and other members of the family, seen and unseen. The community, too, is present in person or in situ. (Epstein, 2018, S. 401)

Es bleibt zu fragen, was aus der Idee folgt, dass sozialer Hintergrund, Herkunft und *community* unweigerlich in Schule und Unterricht präsent sind – sowohl die der Schüler:innen als auch die der Lehrer:innen. Die Ableitung, Familien und soziale Umfelder in die pädagogische Arbeit von Schule als *community development* zu integrieren, wird großteils unkritisch vorgenommen und weit in Zeit und Raum außerhalb von Schule ausgestaltet:

A ‘partnership school’ conducts ambitious and interesting engagement activities throughout the school year. This may include a theme-oriented family mathematics night with standards-based activities and games for students at all grade levels and their family members, and other partnership activities to improve student attendance, reading, health, science, and other goals for student success (Thomas et al. 2017). In sum, a strong, schoolwide partnership programme reduces the burden on individual teachers to conduct all family engagement activities alone. (Epstein, 2018, S. 402)

Es bleibt zu diskutieren, in welcher Weise das Verhältnis von Schule zu ihrem Sozialraum zu konstituieren ist und welchen Grundannahmen solcher Verhältnisordnungen als fundiert anerkannt werden können. Eltern nun gemeinsam mit ihren Kindern zu beschulen, um die als notwendig erachteten Leistungsanstiege hervorzubringen, erscheint als ein im Ansatz zum Scheitern verurteiltes Ansinnen. Gleichsam ist diese Idee zumindest ein Teil der *community schools* Vision: „With rising calls to reexamine traditional reform efforts, (...) we stand to benefit from further examining educational change from a microsystem perspective, to deeply understand local context and leverage community partners to support and complement student learning” (Mallone, 2020, S. 494). Die Erwartung, Schule könne soziale Schief lagen proaktiv bewältigen ist historisch enorm stabil und ebenso regelmäßig gescheitert:

Educationalization has consistently pushed education to expand its scope well beyond both what it should do and what it can do, and the result is a record of one failure after another. (Labaree, 2008, S. 448)

Diese *educationalization of social problems* stellt Schulen vor widersprüchliche Aufgaben, die gesellschaftliche Widersprüche spiegeln und als solche nicht durch Schulprogramme gelöst werden können:

In this sense, then, these educational goals represent the contradictions embedded in any liberal democracy, contradictions that cannot be resolved without removing either the society’s liberalism or its democracy. (...) social problems rooted in the nature of the social structure simply cannot be resolved by deploying educational programs to change individuals. (Labaree, 2008, S. 456)

Sozialpolitik durch Schule scheitert an diesem Anspruch wiederholt und bleibt dennoch entgegen jeder Evidenz der gegenwärtige Zugang zu sozialpolitischen Fragen, die zunächst als innerhalb der Zuständigkeit von Schule zu verorten wären. Stattdessen steht die Umsetzung von Bildungsreformen im Wechselspiel zwischen der Reformvision, lokalem Pragmatismus und lebensweltlicher Machbarkeit und ist nicht reduzierbar auf einen dieser drei Pfeiler (Tröhler, 2008, S. 13) In dieser Weise ist das Verhältnis von Schule und schulischem Sozialraum in den USA immer vor dem Impetus akademischer Leistungssteigerung und geschlossenen *achievement gaps* zur denken, zwei Ziele, die 40 Jahre Accountability Schulreform völlig erwartbar unerfüllt ließen.

International Vergleiche sind zu oft mit der Bestimmung von Erfolg oder Scheitern einer Reform beschäftigt und vernachlässigen die relevante Einheit: die Schule und ihre innenliegenden Dynamiken im pädagogischen Umgang mit Schüler:innen zu deren Wohl und mit Blick auf deren bestmögliche Entwicklung. Curriculum Studies als U.S.-amerikanisches Forschungsfeld der Überlappung von historischer, theoretischer und pädagogisch-praktischer Schulforschung erweitert die Bildungsforschung: „As an academic field with a professional-practitioner constituency, curriculum theory and development cannot neglect practice“ (Wraga & Hlebowitsh, 2003, S. 433). Der Fokus liegt auf der Entwicklung von demokratischen Lebens- und Lernformen (Wraga & Hlebowitsh, 2003, S. 433) in Schule, die an deutschsprachige Traditionen von demokratischer Bildung, Selbstbestimmung und kritischer Urteilsfähigkeit – und damit an die Tradition deutschsprachiger Didaktik – anschließen.

5. Perspektiven und Desiderata

Die Herausforderungen internationaler Vergleiche sind substanziell und verlangen nach einem tragfähigen tertium comparationis (Rakhkockhine, 2012, S. 727) als ein „den Vergleichsobjekten übergeordnetes Kriterium“ (Adick, 2008, S. 145), um nicht beim bloßen Benennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu verbleiben. Der vorliegende Beitrag hat daher bewusst statt eines Vergleiches einen mosaikartigen Einblick in die Verfasstheit von Schule und schulischem Sozialraum in den USA versucht, sodass das kritische Überführen als eines der wichtigsten Desiderata erscheint. Der Einfluss von Sozialraum auf Schule ist in den USA mehrperspektivisch zu sehen und zu beurteilen, wobei kritische Stimmen überwiegen, die historisch beständige Muster von gesellschaftlicher Resegregation den Wirkmächten von Sozialraum zu schreiben.

Das aktuelle Beispiel bietet der breite und erfolgreiche Widerstand gegen die kritische, theoriegeleitete Aufarbeitung der rassistischen Geschichte der USA. Der Mord an George Floyd am 25. Mai 2020 war ein wirkungsmächtiger gesellschaftlicher Anlass, die Formen allgegenwärtigen Rassismus nicht als individuelle Verfehlung, sondern als strukturelles, systemisches und damit gesamtgesellschaftliches Problem erneut zu bezeichnen. Diesen Impetus wendeten Populist:innen und Aktivist:innen als rassistischen Akt gegen weiße Menschen und als unpatriotisch, und instrumentalisierten diese Wendung in allen Gremien bundesstaatlicher Schulverwaltung. (Belsha et al., 2021, o.S.) Die Abschaffung von Unterrichtsmaterialien und -inhalten auf Basis der *Critical Race Theory*, Rassismus- und Sexismuskritik war großflächig erfolgreich: Im Dezember 2022 zeigt die dynamische Karte (siehe Abbildung 2) die Verbreitung der Verbote auf nationaler Ebene in den USA (siehe Abb. 2).

Im Bundesstaat Tennessee etwa verbieten neue Gesetze das Unterrichten von 14 Konzepten, darunter „the idea that individuals should feel ‘discomfort, guilt, or anguish’ because of their race“ unter Androhung beruflicher, als auch zivilrechtlicher Konsequenzen (Belsha et al., 2021, o.S.). Öffentliche *school board* Anhörungen sind über die gängigen Internetkanäle abrufbar und geben Einblick in lange Reihen ent-

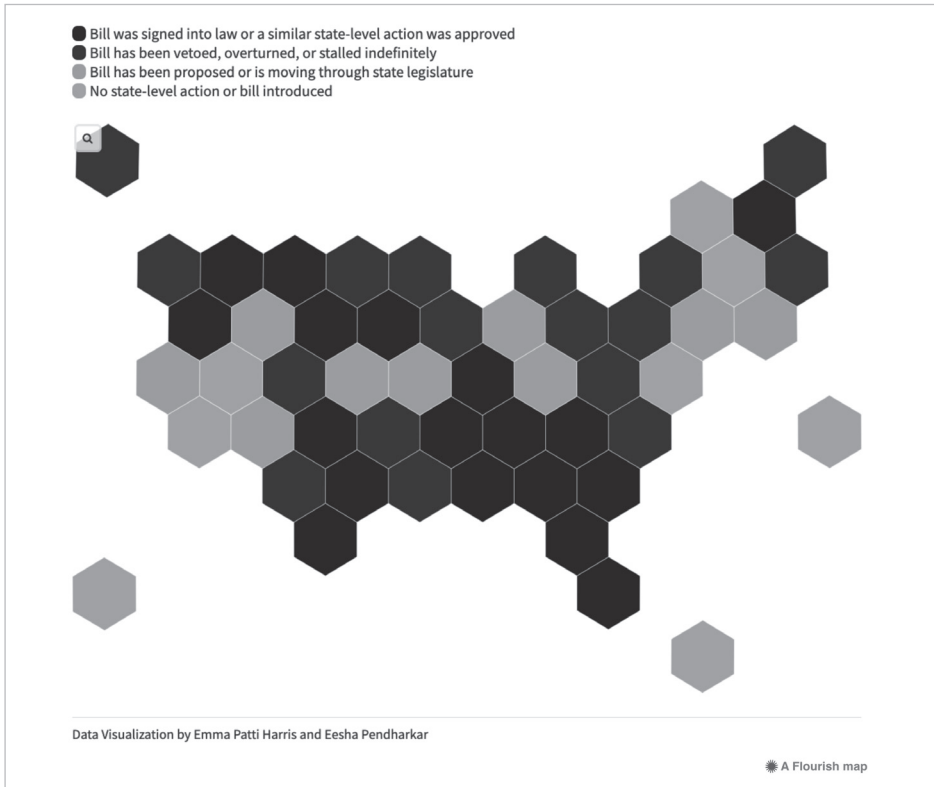


Abb. 2: Nationaler Überblick zur gesetzlichen Eindämmung von unterrichtlichen Inhalten, die *Critical Race Theory* einschränken oder Lehrer:innen untersagen, Rassismus und Sexismus zu thematisieren (Schwartz, 2022, o. S.)

rüsteter Eltern, die es für unzumutbar halten, solche Inhalte zu vermitteln. Das texanische Gesetz beispielsweise verbietet „teaching that ‘slavery and racism are anything other than deviations from, betrayals of, or failures to live up to the authentic founding principles of the United States’” (Belsha et al., 2021, o. S.). Politische Bewegungen dieser Art und ihre Wirkung als schulischer Sozialraum in die entsprechenden historischen, sozialen, politischen, kulturellen und geografischen Kontexte der USA einzuordnen geht weit über den Rahmen dieses Beitrages hinaus; gleichsam scheint es zentral wichtig, anhand konkreter, lebensweltlicher Beispiele den Wirkungsradius schulischen Sozialraums zumindest beispielhaft darzustellen. So ist ein weiteres, zentrales Desiderat die Frage, in welcher Weise die Einflussnahme schulischen Sozialraums jene gesellschaftlichen Schiefen verstärken könnte, die ein solcher Ansatz abzuschwächen versucht. Die Trennung von öffentlicher Schule und Familie ist in der derzeitigen Umsetzung von *community-school-partnerships* zumindest konzeptuell kaum mehr gegeben, was auch in der amerikanischen Tradition von Schule als Instrument des Staates teils sehr kritisch gedeutet wird (Price-Mitchell, 2011, S. 175).

Vergleiche, die nicht auch lebensweltliche Dynamiken institutionalisierter Bildung abbilden können, lassen viel Projektions- und Interpretationsspielraum zu, um eigene implizite Annahmen zu transportieren. Das erweckt den Eindruck höherer Deckungsgleichheit, als tatsächlich gegeben ist, und die es zu explorieren gilt durch die Bedingungen gelebter Praxis in ihren historischen, soziogeografischen, kulturellen, politischen und anderen relevanten Kontexten. Erfahrungswissen ist bei diesem Zugang nur begrenzt hilfreich, da es immer spezifisch bleibt und eine mögliche Interpretation des Erlebten bereitstellt, statt dem Kriterium intersubjektiver Nachvollziehbarkeit zu genügen und so auf *constitutional mindsets* verweisen zu können. Curriculum Studies als Feld der international vergleichenden, historischen Bildungswissenschaft bezeichnet dieses Erkenntnisinteresse. Die wachsende Renaissance der Curriculum Studies mag darauf zurückzuführen sein, dass 40 Jahre Accountability Schulreformen in den USA neues Interesse an Grundlagenfragen der Qualität öffentlicher Schule geweckt haben. In ähnlicher Weise orientiert sich die deutschsprachige Welt nach 20 Jahren evidenz- und kompetenzbasierten Versuchen des Umgangs mit dem PISA-Schock (2001) in sozio-geografische Kontexte, die eine lange Tradition empirischer Qualitätssicherung verzeichnen und schrittweise davon abkehren. Es ist zu erwarten und zu hoffen, dass dieses wachsende gegenseitige Interesse künftig vertiefte transatlantische Dialoge zwischen Curriculumtheorie und der Didaktischen Tradition hervorbringen wird (Hopmann, 2015, o.S.) und so auch die Diskussion der schulischen Zuständigkeit für Sozialraum in die kritische, mehrperspektivische Debatte mit aufgenommen wird. So bleibt die Kritik an der *educationalization of social problems* aktuell und wichtig, denn es ist zu erwarten, dass Schule allfällige gesellschaftliche Probleme auch durch die Eingliederung von Sozialraum nicht in der Lage sein wird zu lösen. Vielmehr bleibt zu fragen, besonders mit Blick in den Sozialraum und seine national spezifischen Auslegungen, in welcher Weise die Bedingungen zu verbessern wären, unter denen die Beteiligten täglich in Schule arbeiten und leben.

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Vol. 34). W. Kohlhammer.
- Amsterdam, D. (2017). Toward the resegregation of southern schools: African American suburbanization and historical erasure in *Freeman v Pitts*. *History of Education Quarterly*, 57(4), 451–479. <https://doi.org/10.1017/heq.2017.28>
- Belsha, K., Barnum, M., & Aldrich, M. W. (2021, December 17). Not getting into it: How critical race theory laws are cutting short classroom conversations. <https://www.chalkbeat.org/2021/12/17/22840317/crt-laws-classroom-discussion-racism>
- Cousin, Victor. *Report on the State of Public Instruction in Prussia*. NY, Wiley & Long, 1835.
- Cruikshank, K. & Knoll, M. (1994). Herbart in Amerika. Vom Anfang und Ende eines einflussreichen Reformkonzepts 1886–1901. *Bildung in Erziehung*, 47, 149–164. <https://doi.org/10.7788/bue.1994.47.2.149>

- Dee, T. & Jacob, B. (2010). The Impact of No Child Left Behind on Students, Teachers, and Schools. *Brookings Papers on Economic Activity*. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2010/09/2010b_bpea_dee.pdf
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 75–99. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465>
- English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge UP. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139177825>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School accountability. In E. A. Hanushek, S. Machin, L. Woessman (Hrsg.), *Handbooks in Economics*, 3. Elsevier North-Holland. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>
- Frankenberg, E., Ee, J., Ayscue, J., & Orfield, G. (2019). Harming our common future: America's segregated schools 65 years after Brown. *The Civil Rights Project*. <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/harming-our-common-future-americas-segregated-schools-65-years-after-brown/Brown-65-050919v4-final.pdf>
- Frey, A. & Wilson, M. (2009). The resegregation of public schools. *Children and Schools*, 31(2), 79–86. <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.79>
- Friesen, N. (2018). Continuing the dialogue: curriculum, Didaktik and theories of knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 724–732. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537377>
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Multicultural Education Series*. Teachers College Press.
- George, J., Darling-Hammond, L. (2019). *The Federal Role and School Integration: Brown's promise and present challenges*. Palo Alto Learning Policy Institute.
- Göttlicher, W. (2023). *Place based education avant la lettre. The Shifting Emphasis on Connecting the Curriculum to the Place in Austrian Rural School Reform, 1919–1965*. In review.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (1998). (Hrsg.). *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. Peter Lang.
- Hericks, U., Kunze, I., & Meyer, M. A. (2008). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 747–778). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_30
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 9–34). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:9996>
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27007. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Kelly, N. (2021). *Alabama athletics operates at \$9.6 million surplus in 2021 thanks to bailout for each SEC school*. Tuscaloosa News. shorturl.at/alqIP
- Klein, E. (2020). *Why we're polarized*. Profile Books.
- Labaree, D. (2008). The winning ways of a losing strategy. *Educational Theory*, 58(4), 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- Labaree, D. (2010). *Someone has to fail: The zero-sum game of public schooling*. Harvard University Press.
- Ladd, H. & Lauen, D. (2010). Status versus growth: The distributional effects of school accountability policies. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 426–450. <https://doi.org/10.1002/pam.20504>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Malone, H. J. (2020). Community schools: Bridging educational change through partnerships. *Journal of Educational Change*, 21, 487–497. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09375-2>
- Meyer, S. J., Espel, E. V., Weston-Sementelli, J. L., Melton, J., & Anguiano, C. J. (2020). Retention, mobility, and attrition among school and district leaders in Colorado, Missouri, and South Dakota (REL 2020–033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2020033.pdf
- Polikoff, M. (2012). Instructional Alignment under NCLB. *American Journal of Education*, 118(5), 341–368. <https://doi.org/10.1086/664773>
- Polikoff, M. (2021). *Beyond standards. The fragmentation of education governance and the promise of curriculum reform*. Harvard Education Press.
- Price-Mitchell, M. (2011). Book Review of School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. *The School Community Journal*, 21(1), 171–176.
- Rakhkochkine, A. (2012). Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 66, 719–736.
- Rothstein, R. (2013). *For Public Schools, Segregation Then, Segregation Since. Education and the Unfinished March*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/unfinished-march-public-school-segregation/>
- Salmen, C. (2021). *The evidence in evidence-based policy. The case of No Child Left Behind*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Schwartz, S. (2022, September 28). Map: Where Critical Race Theory is under attack. *Education Week*. <https://www.edweek.org/policy-politics/map-where-critical-race-theory-is-under-attack/2021/06>
- Sivesind, K. & Luimes, M. (2017). Didaktik and Curriculum Studies. A European Perspective. In L. J. Chi-Kin & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Theorizing Teaching and Learning in Asia and Europe* (S. 217–231). Routledge.
- Stefanski, A., Valli, L., Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School-Community Partnerships. *School Community Journal* 26(2), 135–160. <https://doi.org/10.4324/9781315751900-13>
- Toland, B. (2019). *Teachers as professionals: Germany, the United States, Bildung, and Didaktik*. University of Alabama Repository. https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/6146/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Tröhler, D. (2008). Stability or stagnation, or why the school is not the way reformers would like. *Encounters on Education* 9, 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>
- Tröhler, D. (2019). History and Historiography: Approaches to Historical Research in Education. In T. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, 1–17. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_1-1
- Vinovskis, M. A. (2022). Federal Compensatory Education Policies from Lyndon B. Johnson to Barack H. Obama. *History of Education Quarterly*, 62(3), 243–267. <https://doi.org/10.1017/heq.2022.21>.
- Westbury, I. Hopmann, St. Riquarts, K. (2000). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Routledge.
- Wraga, G. W., Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425–437. <https://doi.org/10.1080/00220270305527>

Autor:innen

ARNOLDT, BETTINA, DR., wissenschaftliche Referentin für den Arbeitsbereich Übergänge im Jugendalter am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagschule und non-formale Bildung.

E-Mail: arnoldt@dji.de

BARGEL, HOLGER, Mitarbeiter am Projekt Schule macht stark (SchuMaS) am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsverläufe und Schulentwicklung. E-Mail: bargel@dji.de

BECKS, CHRISTINE, DR., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems.

E-Mail: office@christinebecks.com

BELLENBERG, GABRIELE, PROF. DR., Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft/Arbeitsgemeinschaft Sch.U.L.forschung, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Bildungsübergänge und Lehrberufsforschung. E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

FORELL, MATTHIAS, VERTR.-PROF. DR., Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung, soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem und Bildungsübergänge.

E-Mail: matthias.forell@uol.de

GERHARDS, LUKAS, M.ED., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe Universität Frankfurt und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neurodiversität, inklusive Bildung, Neurophilosophie und Autismus. E-Mail: lukas.gerhards@hu-berlin.de

HACKSTEIN, PHILIPP, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Qualifikation (IAQ) und für die Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: die Bearbeitung von Fragestellungen und Programmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung sowie die Analyse von Entwicklungen in der kommunalen Bildungspolitik und im Bildungsföderalismus.
E-Mail: philipp.hackstein@uni.due.de

KLEIN, ESTHER DOMINIQUE, PROF. DR., Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance und international vergleichende Erziehungswissenschaft. E-Mail: dominique.klein@tu-dortmund.de

KOTTMANN, MIRIAM, B.Sc., wissenschaftliche Hilfskraft der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: miriam.kottmann@stud.uni-due.de

KRAMER, ROLF-TORSTEN, PROF. DR., Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung und Rekonstruktionsmethodologie.
E-Mail: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

KRUSCHEL, ROBERT, DR., Erziehungswissenschaftler und Lehrer, von 2018 bis 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem, inklusionsorientierte und sozialraumorientierte Schulentwicklung sowie Demokratische Bildung. E-Mail: rosbkru@icloud.com

MICHEEL, BRIGITTE, DR., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptentwicklung und Qualitätsmanagement von Angeboten zum Abbau von Bildungsbenachteiligung im Elementar- und Primarbereich.
E-Mail: brigitte.micheel@uni-due.de

MUSSÉL, FABIAN, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographische Professionalisierungsforschung, Soziale Ungleichheit, Qualitative Bildungs- und Sozialforschung. E-Mail: fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

OLK, MATTHIAS, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen für den Lehrstuhl Schultheorie und Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschule im Anspruch der Inklusion, Professions- & Lehrer*innenforschung und Rekonstruktive Sozialforschung (insb. Dokumentarische Methode). E-Mail: olk@uni-bremen.de

PAULIG, SVEN, M.Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Schulentwicklungsforschung und Reform- und Alternativschulen. E-Mail: sven.pauling@uol.de

PROSKAWETZ, FRANZISKA, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Begabungsforschung und Biographieforschung. E-Mail: franziska.proskawetz@uni-due.de

REISSIG, BIRGIT, DR., Leiterin im Arbeitsbereich Übergänge im Jugendalter an der Außenstelle Halle des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsverläufe und Exklusionsprozesse am Übergang Schule – Beruf und kommunales Bildungsmanagement. E-Mail: reissig@dj.de

SCHLEENBECKER, LENA, M.A., Promotionsstipendiatin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule, rekonstruktive Bildungsforschung und Profession(alisierung)sforschung. E-Mail: peukertl@hu-berlin.de

SCHRÄPLER, JÖRG-PETER, PROF. DR., Lehrstuhl für sozialwissenschaftliche Datenanalyse sowie stellvertretender geschäftsführender Leiter des Zentrums für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheit, Konstruktion von Sozialindizes für Schulen und Analyse von georeferenzierten Daten. E-Mail: joerg-peter.schraepler@rub.de

SCHREITER, FRANZISKA, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziale Ungleichheit, Differenzverhältnisse im Fokus von Inklusion und Exklusion, intersektionale Diskriminierungskritik, dokumentarische Methode. E-Mail: franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de

STÄHLING, REINHARD, DR., bis 2022 Schulleiter an der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist, einer inklusiven Gesamtschule der Jahrgänge 1-10, seit 1992 als Lehrer in der damaligen Grundschule Berg Fidel, im sozialen Brennpunkt, zunächst als stellvertretender Schulleiter, dann ab 2002 als Schulleiter, seit 2014 wurde die Schule unter seiner Leitung zu einer Gesamtschule erweitert. E-Mail: ggs-bergfidel@gmx.de

STÖBE-BLOSSEY, SYBILLE, PROF. DR., Professorin an der Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterschiedliche Felder der Bildungs- und der Sozialpolitik sowie die Schnittstellen zwischen bildungs- und sozialpolitischen Politikfeldern - zum Beispiel zwischen Schule und Jugendhilfe – und die Rolle der Kommune im Mehrebenensystem und Fragen lokaler Kooperation. E-Mail: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

STURM, TANJA, PROF. DR., Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie) und international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung. E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

VAN ACKEREN-MINDL, ISABELL, PROF. DR., Lehrstuhl für Bildungssystem und Schulentwicklungsforschung, Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, insbesondere im Kontext von Benachteiligung sowie Digitalisierung und Struktur- und Steuerungsfragen im Bildungssystem. E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de