

Martin Heinrich/Christiane Faller/Nina Thieme

Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus?

Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen- Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

Nach den PISA-Studien entstanden viele unterschiedliche Deutungen über die Gründe dafür, weshalb das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verstärkt (Kap. 1). Neben tendenziell monokausalen Deutungen existieren als zwei ausdifferenzierte Erklärungsansätze die quantitativ operierenden Studien zu Struktur- und Kompositionseffekten sowie die dem Paradigma qualitativer Sozialforschung entstammenden Untersuchungen zu schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen. Im Kontext der Diskussion dieser Erklärungsmodelle wird die Hoffnung formuliert, durch multiprofessionelle Teams den Ungleichheit stiftenden Effekten Abhilfe schaffen zu können, indem diese die Widersprüchlichkeit der Institution Schule – gleichzeitig Ort der Förderung persönlicher Entwicklung und Selektionsagentur zu sein – besser zu bearbeiten helfen (Kap. 2). Im Beitrag wird anhand von Fallstudien (Kap. 3-5) der Frage nachgegangen, inwieweit die Hoffnung auf die positiven Effekte unterschiedlicher Professionskulturen berechtigt sein könnte oder inwiefern nicht durch Dissonanzausgleiche in den Deutungen der Professionellen erneut davon auszugehen ist, dass schulformspezifische und/oder schulkulturelle Passungsverhältnisse durchschlagen, so dass eben jene Schülerinnen und Schüler weiterhin benachteiligt werden, die schon jetzt im Schulsystem nicht die ausreichende kompensatorische Unterstützung erhalten. Schlüsselwörter: Bildungsgerechtigkeit, Profession, Ganztagschule, Schulsozialarbeit, multiprofessionelle Teams

Does the Balancing of Profession Cultural Dissonances in Differential Learning Environments Induce New Old Educational Inequality?

The Potential Influence of Structure and Composition Effects and School Cultural Institution-Environment-Matching on the Interpretations of Teachers and Social Work Professionals

Abstract

The Programme for International Student Assessment (PISA) has revealed that the school system in Germany reproduces and even increases educational inequalities. Until today there have been many different interpretations of this result (chapter one). Beside interpretations that are rather monocausal there exist two more differentiated explanations. Firstly, re-analyses of the large-scale assessments explain the phenomenon by effects relating to the type of school as well as to the composition of pupils. Secondly, in the paradigm of structure theory, qualitative studies explore the matching of the institution and the social environment of the pupils. In the discussion following these approaches, multi-professional teams are seen as a possible answer to the problem of educational inequalities. The reason is that they might help to deal with the main contradiction of school: On the one hand, schools have to support the individual development of each pupil. On the other hand, schools must select (chapter two). Based on case studies, the article deals with the question whether the cooperation of multi-professional teams can indeed reduce educational inequalities (chapter three to five). Or may the balancing of dissonances in the professionals' interpretations induce a school typical or school cultural matching, which leads to the fact that those pupils are disadvantaged who are already not sufficiently supported at school?

Keywords: educational equality, profession, all-day school, school social work, multi-professional teams

1. Bildungsungerechtigkeiten im gegliederten deutschen Schulsystem – und divergierende Deutungen über deren Ursachen

Das Misslingen der Kompensation der in den PISA-Tests diagnostizierten Bildungsungerechtigkeiten im deutschen gegliederten Schulsystem durch Fördermaßnahmen wird seitens der Erziehungswissenschaft immer wieder beklagt (vgl. Ditton 2010, S. 53). Nicht nur, dass schon bei den Übergangsempfehlungen für das Gymnasium Zusammenhänge von Urteilen und Lehrermerkmalen sowie damit verbundene milieuhängige Urteilsweisen in der Kritik stehen (vgl. Schulze/Wolter 2010, S. 70), sondern es kommen noch diskursiv erzeugte bildungspolitische Folgeschäden hinzu.¹ Entsprechend werden aus bildungswissenschaftlicher Sicht die für Deutschland typi-

1 Zum Diskurs um Bildungsgerechtigkeit in den Medien vgl. Stojanov 2008.

schen signifikant hohen Kompetenzdifferenzen von Schülerinnen und Schülern auch gedeutet als „Resultat eines Unterrichts, der insgesamt wenig fördert und vor allem nicht sicherstellt, dass alle Schüler gleichermaßen dazulernen.“ (Aktionsrat Bildung 2007, S. 80)

Während der Aktionsrat Bildung hier zutreffend strukturell angelegte Ungerechtigkeiten, d.h., so genannte Disparitäten konstatiert, neigen die Autoren an anderer Stelle allerdings zur responsabilisierenden Individualisierung des Problems (vgl. dazu ausführlich Heinrich 2010), indem sie das Scheitern schlechterer Schülerinnen und Schüler letztlich dann doch deren mangelnder Anstrengungsbereitschaft zuschreiben und dadurch einen „Individual-Disparitäten-Effekt“ (Heinrich 2013) erzeugen. Durch diesen entsteht der Eindruck, dass die Selektionspraxen in Deutschland gerechtfertigt seien, wenn es nur gelänge, diagnostisch die Begabungen der Einzelnen präziser festzustellen und darauf ausgerichtete Förderungen zu implementieren, die dann auch durchaus – da durch ein vermeintlich „faires Verfahren“ erzeugte – unterschiedliche, breit streuende Outputs haben könnten. „Chancengleichheit“ bedeutet dann nur, dass man seine „faire Chance auf Bildungserfolg“ gehabt hat.² Solchen und vergleichbaren Legitimationsfiguren hält der PISA-Koordinator Schleicher entgegen:

„Dass dies so nicht sein muss, zeigen die leistungsstärksten PISA-Staaten, in denen es Aufgabe der Schule ist, konstruktiv und individuell mit Leistungsunterschieden umzugehen, das heißt, sowohl Schwächen und Benachteiligungen auszugleichen als auch Talente zu finden und zu fördern – und zwar ohne dass die Möglichkeit bestünde, die Verantwortung allein auf die Lernenden zu schieben, das heißt etwa Schüler den Jahrgang wiederholen zu lassen oder sie in Bildungsgänge bzw. Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen zu transferieren.“ (Schleicher 2008, S. 52)

Zwar konstatiert Waldow (vgl. 2010, S. 501) ebenfalls einen inzwischen von allen Akteurinnen und Akteuren, jenseits ihrer politischen Couleur akzeptierten Handlungsbedarf in Fragen der Bildungsgerechtigkeit, stellt aber zugleich im Vergleich der Positionen von GEW und bayerischem Kultusministerium divergierende Deutungen fest, die mindestens so interessant seien wie die Gemeinsamkeiten. Aus der Perspektive des bayerischen Kultusministeriums stelle

„die anzustrebende Individualisierung des Schulsystems bzw. des Unterrichts kein durchgängiges Prinzip der Unterrichtsorganisation dar, das für alle Schüler gelten soll, sondern einen Fall für die Hauptschule, d.h. ein Prinzip, das nur auf aus leistungsschwächeren Schülern bestehende Lerngruppen angewendet werden soll. Durch Individualisierung soll also nicht der gemeinsame Unterricht aller Schüler in einer Schulform gewährleistet werden, sondern im Gegenteil das Funktionieren der

2 Zum Phänomen der so genannten „Paradoxie der Chancengleichheit“ (Heid) vgl. Otto/Schrödter 2008, S. 60.

Hauptschule und somit der Weiterbestand des dreigliedrigen Schulsystems gesichert werden.“ (Ebd.)³

Resümiert man die Diskussionsstränge der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre im Anschluss an die PISA-Tests (vgl. Dietrich/Heinrich/Thieme 2011), dann ergibt sich ein unübersichtliches Bild divergierender Deutungen, die tendenziell einseitig, d.h. monokausal, entweder milieubedingte, individuelle oder schulformspezifische Aspekte für Bildungungerechtigkeiten verantwortlich machen.

Es existieren allerdings auch weiterführende, die Gegenstandsbeschreibungen ausdifferenzierende empirische (Sekundär-)Analysen, die versuchen, monokausale Erklärungen zu vermeiden, indem sie weder die Gesellschaft und ihre Verfasstheit (= milieubedingte Effekte), noch nur die Akteurinnen und Akteure (= Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte) oder ausschließlich die Schulformspezifika (= gegliedertes Schulsystem) für die mangelhaften kompensatorischen Effekte des Schulsystems verantwortlich machen.

2. Struktur- und Kompositionseffekte oder schulkulturelle Institutionen-Milieu-Passungen als zwei weiterführende Erklärungsmodelle

Entsprechende Sekundäranalysen der ersten PISA-Befunde haben bereits verdeutlicht, dass es an deutschen Schulen differenzielle Schulumwelten im Sinne von Entwicklungsmilieus gibt (vgl. Baumert u.a. 2009). Diese sind zudem auch schulformspezifisch nachweisbar als Differenzen zwischen den Fördermöglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler bspw. an Hauptschulen und an Gymnasien erhalten:

„Der Zusammenhang zwischen dem mittleren Fähigkeitsniveau von Lernenden und der sozialen Zusammensetzung einer Schule sowie die Unterschiede zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen legen den Schluss nahe, dass diese unterschiedlichen Schulumwelten auch differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. In gegliederten Schulsystemen lassen sich differenzielle Schulumwelten allerdings nicht allein auf Gruppierungsprozesse zurückführen. Sie werden auch durch institutionell vorgeformte Lehr-/Lernarrangements erzeugt, die in schulformspezifischen Traditionen der Didaktik und in der Lehrerbildung verankert sind.“ (Ebd., S. 33)

Was durch Baumert u.a. statistisch als schulformspezifischer Effekt und als Kompositionseffekt ausgewiesen werden konnte, wird jenseits der statistischen Signifi-

3 Hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang allerdings darauf, dass inzwischen auch in Bayern durch die Einführung der Mittelschule nicht mehr von einer strengen Dreigliedrigkeit gesprochen werden kann.

kanz auf der Mikroebene der Einzelschule auch noch einmal je einzelschulspezifische Ausprägungen erhalten. In der strukturtheoretisch orientierten Schulforschung gibt es Studien zu den schulkulturellen Unterschieden an Einzelschulen,⁴ die hier weitere „Varianz aufklären“ könnten: Die scharfe und dezidierte Kritik von Kramer und Helsper an der forschungsmethodischen Operationalisierung der PISA-Studien⁵ mündet in eine konstruktive Ergänzung durch den Hinweis auf die mögliche Aufklärung der Bildungsungleichheit emergierenden Phänomene mit einem Forschungsprogramm der Rekonstruktion von „Passungsverhältnissen“. Eine solche Analyse der Interdependenzen von „erfahrungsweltlichen und schulisch institutionalisierten (Bildungs-)Haltungen ist erforderlich und weiterführend, um den Mechanismen der Verfestigung von Bildungsungleichheiten auf die Spur zu kommen.“ (Kramer/Helsper 2010, S. 108) Vermittelt durch ihr Forschungsprogramm fordern Kramer und Helsper – wie viele andere Autorinnen und Autoren (vgl. dazu ausführlich Dietrich/Heinrich/Thieme 2013) – gegenüber Bildungsgerechtigkeitsfragen ein Korrektiv zu bilden und dadurch als Ergänzung zur prominenten testbasierten Large-Scale-Assessment-Forschung zu fungieren:

„In diesem Sinne erzeugt erst das Zusammenspiel je spezifischer schulischer und familiärer Räume in Gestalt unterschiedlicher Schule-Milieu-Passungen und entsprechender primärer und sekundärer Habitushomologien oder -divergenzen das Spektrum von transformatorischen und reproduktiven Bildungsoptionen. Schulen unterschiedlicher Schulformen stellen somit nicht nur – im Zusammenspiel von Struktur- und Kompositionseffekten (vgl. Baumert u.a. 2006) – unterschiedliche Lernmilieus dar. Sie bilden auch unterschiedliche schulkulturelle Institutionen-Milieu-Verbindungen, die Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus selbstverständliche und leichte Zugänge eröffnen bzw. diese erschweren oder verhindern sowie unterschiedli-

-
- 4 Kramer und Helsper verbinden diesen Ansatz mit einer deutlichen Kritik an der ihrer Ansicht nach inkonsistenten Referenz der PISA-Autoren und -Autorinnen auf Bourdieus Habituskonzept: „Diese grundlegenden Annahmen von Bourdieu zum Zustandekommen der Bildungsungleichheiten werden dann aber nur begrenzt in ein methodisches Design überführt. Das liegt zum einen daran, dass für die Erfassung der sozialen Herkunft auf ein Schichtungsmodell von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) zurückgegriffen wird, in dem relevante Aspekte von Bourdieu – z.B. das Konzept des Habitus – nicht enthalten sind und das Bildungsungleichheiten statt dessen durch sozialschichtabhängige Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Eltern erklärt. Zum anderen werden die noch vorliegenden Bezüge – z.B. das Konzept des kulturellen Kapitals – gegenüber der Fassung bei Bourdieu in der Operationalisierung zusätzlich verkürzt (vgl. Baumert/Maaz 2006; Baumert/Stanat/Watermann 2006).“ (Kramer/Helsper 2010, S. 104)
- 5 „Somit muss den PISA-Studien eine bruchstückhafte und verkürzte Bezugnahme auf Bourdieu attestiert werden, die ausschließlich das Konzept des kulturellen Kapitals – durch die Operationalisierung zusätzlich auf einen Torso reduziert – einsetzt, ohne die theoretische Gesamtkomposition von sozialem Raum, symbolischen Kämpfen und Habitusformationen aufzugreifen (vgl. Vester 2006, S. 22). Durch den Verzicht auf die bei Bourdieu komplex angelegte Konzeption einer kulturellen Passung zwischen den Haltungen des familialen Herkunftsmilieus (der sozialen Schicht) und den schulischen Anforderungen und Anerkennungsstrukturen zur Erklärung einer ungleichen Bildungsbeteiligung und eines unterschiedlichen Bildungserfolgs gelingt die Aufklärung der Herstellung der Bildungsungleichheiten nicht.“ (Kramer/Helsper 2010, S. 105)

Neue alte Bildungsungleichheit durch Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? |
che Räume der Selbstbehauptung und der individuellen Passungen eröffnen.“ (Kramer/
Helsper 2010, S. 115)

Im Kontext der Diskussion der Befunde dieser beiden Forschungslinien – Large-Scale-Assessment-Forschung und strukturtheoretischer Schulkulturansatz – wurde in den letzten Jahren zunehmend der Ruf nach „multiprofessionellen Teams“ (vgl. Helsper/Tippelt 2011) laut. Multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit und/oder anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. Böttcher u.a. 2011, S. 102), sollen insbesondere in Ganztagschulen als Ort der „Verknüpfung formaler, non-formaler und informeller Bildungsangebote“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 70) die „Stärkung und Förderung der Kinder [unterstützen], denen das Lernen, meist aufgrund von Herkunftseffekten, schwerfällt“ (Böttcher u.a. 2011, S. 102).

Empirisch ungeklärt ist allerdings, ob diese mit der Implementierung multiprofessioneller Teams verbundene Hoffnung auf eine Bildungsungleichheiten kompensierende Schulpraxis gerechtfertigt ist.

3. Multiprofessionelle Teams als plausible pädagogische Antwort auf Bildungsungleichheiten?

Allein die Einrichtung multiprofessioneller Teams, d.h. „die bloße Anwesenheit unterschiedlicher Berufsgruppen im [ganztags]schulischen Alltag“ (Speck u.a. 2011, S. 8), erscheint hier jedoch als Lösungsansatz nicht plausibel.

Vielmehr kann die erhoffte Wirkung professionspolitisch eher positiv konnotierter „multiprofessioneller Teams“ (Helsper/Tippelt 2011), einen Beitrag zur Reduktion schulisch bedingter Bildungsungleichheit zu leisten, nur erfolgen, wenn sie aktiv die Widersprüchlichkeit der Institution Schule – gleichzeitig Ort der Förderung persönlicher Entwicklung und Selektionsagentur zu sein – bearbeiten helfen würden (vgl. ausführlich Heinrich 2014, im Erscheinen). Im Zuge einer solchen Bearbeitung können (jedoch) gerade die „Innovationen der Kinder- und Jugendhilfe“ (Maykus 2011, S. 13), mit denen die „Hausherren der Schule“ (Böttcher u.a. 2011, S. 102), die Lehrkräfte, konfrontiert werden, zu (fruchtbaren) Spannungen führen, die aufgrund „divergierende[r] Selbstverständnisse“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 67) der Professionen ohnehin im ganztagsschulischen Alltag zu erwarten sind und derzeit bspw. auch im Kontext von Inklusionspraxen in der Zusammenarbeit von Förder- und Regelschullehrkräften (vgl. Heinrich/Arndt/Werning 2014, im Erscheinen) sowie in der Kooperation von Lehrkräften und Integrationshelferinnen und Integrationshelfern (vgl. Heinrich/Lübeck 2013) zu beobachten sind.

Befunde aus dem Schulkulturansatz zeigen indessen, wie bspw. an Einzelschulen, die im Rahmen einer etablierten Schulkultur vermittelt über ein wenig schülerorientiertes Konzept Bildungsungleichheiten eher reproduzieren, relativ friktionsarm und konfliktfrei divergierende Deutungsmuster von Lehrkräften und variierende Schülerhabitus im Sinne von Passungsverhältnissen korrespondieren und koexistieren können (vgl. Kramer u.a. 2013). So betrachtet könnten die Konflikte in multiprofessionellen Teams im Inklusions-Kontext gegebenenfalls sogar historisch gesehen nur ein Übergangsstadium darstellen, das lediglich in der Phase der Umstrukturierung hin zu einer inklusiven Schule tatsächlich professionskulturelle Spannungen auslöst, bevor diese dann wiederum schulformspezifisch und/oder schulkulturell in ein neues Passungsverhältnis überführt werden – welches dann gegebenenfalls erneut, nur in neuer Variation, Bildungsungerechtigkeiten reproduziert.

Auch im ganztagschulischen Kontext könnten beobachtete Spannungen zwischen den Professionen entsprechend gedeutet werden. So legen die vorangegangenen Überlegungen nahe, dass die positiven Effekte unterschiedlicher Professionskulturen durch entsprechende Dissonanzausgleiche⁶ in den Deutungen der Professionellen nivelliert werden könnten, sodass erneut schulformspezifische und/oder schulkulturelle Passungsverhältnisse durchschlagen. Damit würden eben jene Schülerinnen und Schüler erneut benachteiligt, denen schon jetzt im Schulsystem Bildungsgerechtigkeit widerfährt.

Bezieht man diese Überlegungen auf einen der prominentesten Bildungsreformansätze der letzten Jahre, nämlich das durch die KMK-Empfehlungen im Anschluss an die erste PISA-Studie angestoßene Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) (vgl. BMBF 2009), in dem Bildungsgerechtigkeiten durch den Ausbau von Ganztagschulen entgegengewirkt werden soll,⁷ dann ist die Frage zu stellen, wie die in ganztägigen Bildungsangeboten tätigen Professionellen mit dieser Erwartung umgehen (vgl. Thieme 2011, S. 265). Diese Frage ist bisher im deutschsprachigen Raum kaum untersucht worden (vgl. Thieme/Faller/Heinrich 2012), obgleich sie hinsichtlich der Reproduktion von Bildungsgerechtigkeiten angesichts „traditionsbedingt unterschiedliche[r] Berufsverständnisse“ (Bettmer 2007, S. 118), die der Profession Sozialer Arbeit und der Lehrerverberuf zugeschrieben werden, wahrscheinlich in besonderer Weise virulent werden dürfte: Während Soziale

6 Im Anschluss an die klassische Fassung der Dissonanztheorie von Festinger (1957) wird in sozialpsychologischer Terminologie zumeist von „kognitiver Dissonanz“ gesprochen: „Kognitive Dissonanz lässt sich als ein aversiver motivationaler Zustand beschreiben, der das Individuum dazu motiviert, diesen unangenehmen Zustand abzubauen.“ (Fischer/Asal/Krueger 2013, S. 16) Im vorliegenden Beitrag wird demgegenüber (vgl. hierzu die Diskussion bei Beckmann 1984, S. 8-31, insbes. S. 10f.) davon ausgegangen, dass sich das Theorem vom Dissonanzausgleich handlungstheoretisch weiter fassen lässt, sodass es nicht nur im engen sozialpsychologischen Sinne auf Kognitionen anwendbar ist, sondern weiterreichend auch komplexere handlungsleitende Orientierungen zur Folge haben kann.

7 Zum fraglichen kausalen Zusammenhang dieser beiden „bildungspolitischen Ereignisse“ vgl. kritisch Tillmann u.a. 2008.

Arbeit seit einiger Zeit explizit als Gerechtigkeitsprofession (vgl. Faller/Heinrich/Thieme 2013; Faller/Thieme 2013) konzipiert wird, die „den Zentralwert der sozialen Gerechtigkeit“ (Schrödter 2007, S. 20) verfolgt,⁸ wird den Lehrkräften eine vergleichbare Orientierung abgesprochen. Insbesondere Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern wird eine „Blindheit gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und den damit verbundenen Konsequenzen [bescheinigt]“ (Ditton 2008, S. 253). Eine solche Blindheit wird damit begründet, dass sie mit der ihnen zugeschriebenen Selektionsfunktion konvergiere, eher „die geistige Elite auszubilden, als eine breite Masse zu fördern“ (ebd.; vgl. ausführlich dazu Thieme 2011).

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir dafür sensibilisieren, dass möglicherweise das Zusammenwirken von differenziellen Lernmilieus (vgl. Baumert u.a. 2009) und Schulkultur (vgl. Kramer/Helsper 2013) die professionskulturell angenommenen divergierenden Perspektiven bzw. Deutungsmuster der Professionellen überlagern könnte. Durch entsprechende Dissonanzausgleiche der Professionellen werden widersprüchliche Konstellationen nicht mehr als solche empfunden. Sollte diese Lesart zutreffen, wäre dies ein bedenkenswerter Effekt, der das Vertrauen auf die Chancenungerechtigkeit ausgleichende Funktion der Ganztagschule durch den produktiven Mehrwert von „multiprofessionellen Teams“ (Helsper/Tippelt 2011) erschüttern würde. Dies würde dann insbesondere für die in den letzten Jahren in der Schule und den regionalen Bildungslandschaften immer bedeutsamer gewordene Schulsozialarbeit (vgl. Spies 2013) und deren bildungspolitische Steuerung (vgl. Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013) gelten.

Im Folgenden soll anhand empirischer Hinweise aus einem BMBF-Forschungsprojekt darüber reflektiert werden, inwiefern schulformspezifische Effekte, Milieubedingtheit und schulkulturelle Passungsverhältnisse in den Handlungen der unterschiedlichen beteiligten Professionellen erneut zu einer Akteurskonstellation führen könnten, innerhalb derer das steuerungstheoretische Programm, durch multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule für Bildungsgerechtigkeit förderliche Bedingungen herzustellen, angesichts möglicher schulkultureller Invarianzen und Schulformspezifitäten zu überdenken ist.

⁸ Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die gegenwärtig prominente Diskussion Sozialer Arbeit als Gerechtigkeitsprofession auf die einzige Möglichkeit der Bestimmung Sozialer Arbeit verweist. So sei beispielsweise auf Staub-Bernasconis Ausführungen zur Sozialen Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ (u.a. 1997, 2008) verwiesen.

4. Professionskultureller Dissonanzausgleich durch Lehrkräfte und sozialpädagogische Professionelle vor dem Hintergrund schulformspezifischer und schulkultureller Passungsverhältnisse?

In einem empirischen BMBF-Forschungsprojekt zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“⁹ haben wir Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen interviewt, ausgehend von der Annahme, dass sich bei diesen beiden Gruppen aufgrund verschiedener Ausbildungen berufshabituell Unterschiede in den Vorstellungen von Bildungsungerechtigkeit zeigen müssten. Bemerkenswert ist nun, dass sich zwar im Interviewmaterial sehr wohl unterschiedliche Vorstellungen zeigen, zugleich aber diese nicht notwendig in divergierende, spannungsreiche Interpretationen der pädagogischen Praxis münden müssen. Das heißt: Auch wenn sich die Vorstellungen der eigenen Praxis auf Seiten der Lehrkräfte und der Akteure der Sozialen Arbeit unterscheiden, so ergänzen sie sich zum Teil auch komplementär innerhalb der jeweiligen Schulkultur und/oder Schulform, so dass in der Summe weniger eine professionsabhängige, sondern vielmehr eine einzelschultypische und/oder schulformspezifische Bearbeitung des Anspruchs auf Bildungsgerechtigkeit durch pädagogische Förderung durchscheint. Wie dies konkret vorzustellen ist, möchten wir anhand einiger Zitate aus Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen von einer Hauptschule und einem Gymnasium illustrieren. Zuvor allerdings müssen der forschungsmethodische Status und der Anspruch der folgenden Aussagen expliziert werden.

4.1 Forschungsmethodische Anmerkungen zur Funktion und Reichweite der folgenden Analysen

In der Studie „Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements“ wird qualitativ-rekonstruktiv untersucht, wie Professionelle der Sozialen Arbeit und Lehrkräfte im Ganztagsbereich durch ihr Handeln gemäß oder entgegen der von ihnen artikulierten Sichtweisen Bildungsgerechtigkeit befördern oder aber – ggf. ungewollt – Bildungsungleichheit reproduzieren (zum Folgenden vgl. ausführlich Thieme/Faller/Heinrich 2012).

Hierzu wurden an zwei ganztägigen Gymnasien und an zwei ganztägigen Hauptschulen im Rahmen einer für jede Schule über mehrere Monate angelegten Ethnographie zunächst narrative Interviews (vgl. u.a. Schütze 1983) mit den dort tätigen Professionellen geführt, um „das zu untersuchende Thema aus der Perspektive der Interviewten zu erfassen“ (Rosenthal 2008, S. 125f.). Da angenommen wird, dass

9 Zur Anlage der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten Studie (Förderkennzeichen: 01JC1114) vgl. ausführlich Thieme/Faller/Heinrich (2012) sowie: URL: <http://www.birbi-pro.uni-hannover.de/>; Zugriffsdatum: 21.01.2014.

die professionellen Akteure mit den von ihnen artikulierten Sichtweisen mehr aussagen, als sie zu sagen vermeinen (vgl. Knassmüller/Vettori 2009, S. 303), werden die Interviews mit einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik rekonstruiert (vgl. u.a. Soeffner 2005). Dabei geraten die den Akteuren häufig nicht bewussten latenten Sinngehalte in den Fokus der Analyse und werden dergestalt methodisch kontrolliert erfassbar. Deren Kenntnis ist wiederum eine notwendige Voraussetzung für das für qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung konstituierende umfassende Verstehen von sozialer Wirklichkeit (vgl. Knassmüller/Vettori 2009, S. 303f.), d.h. hier dem Verstehen der gegebenenfalls gleichzeitigen Produktion von Bildungsgerechtigkeit und/oder Reproduktion von Bildungsungleichheit im Kontext ganztägiger Arrangements.

In den folgenden Analysen aus dem Projektkontext werden allerdings keine Sinnstrukturen auf der latenten Ebene rekonstruiert, da für die anschließende Argumentation nicht die Frage nach bewussten oder unbewussten, die Handlungen konstituierenden Elementen im Vordergrund steht. Vielmehr dient die vorgenommene hermeneutische Interpretation der Explikation artikulierter Deutungen der pädagogischen Professionellen. Hierbei wird angestrebt, es verstehbar werden zu lassen, aus welchen Gründen die im Projektdesign (und im Professionsdiskurs, s.o.) angenommenen divergierenden professionellen Orientierungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit in der gemeinsamen Praxis nicht notwendig zu wechselseitigen Spannungen führen müssen. Hierfür sind *Argumentationsmusteranalysen* hinreichend, die nicht einen vergleichbaren Grad an struktureller Verallgemeinerung für sich beanspruchen, wie dies *Deutungsmusteranalysen* tun.¹⁰

Zwar kann vor dem Hintergrund der genannten und im wissenschaftlichen Diskurs verbreiteten Annahme „traditionsbedingt unterschiedliche[r] Berufsverständnisse“ (Bettmer 2007, S. 118) der beiden an Ganztagschulen tätigen Professionen erwartet werden, dass deren Sichtweisen gerade hinsichtlich der Kategorie der Gerechtigkeit

10 „In *Argumentationsmusteranalysen* wird [...] der Akzent [...] auf die strukturellen Bedingungen eines Phänomens gelegt. Die Annahme ist, dass sich komplexe Deutungsmuster mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung in einer großen Bandbreite verschiedener Handlungssituationen konkretisieren. Demnach sind sie in allen deutenden, interpretierenden Bewältigungsmodi von AkteurInnen enthalten, wenn sie auf eben jene Krisen reagieren. Dementsprechend kann als Vorstudie zur Explikation eines abstrakten *Deutungsmusters* von hoher Allgemeingültigkeit der Versuch unternommen werden, [...] strukturell typische *Argumentationsmuster* herauszuarbeiten. Treten innerhalb der Aussagen eines/einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf, so liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen, d.h. innerpädagogische oder organisationssoziologische Strukturen eine Wiederkehr dieser Argumente bedingen.“ (Heinrich 2007, S. 228f.)

professionsspezifisch divergieren.¹¹ Gleichzeitig kann jedoch die Tätigkeit im *gemeinsamen* Handlungsfeld ganztägiger Arrangements als plausibles Argument für die Annahme fungieren, dass beide Professionen eine kollektive Sichtweise auf den Gegenstand der Bildungsgerechtigkeit ausgehandelt haben.

Die nachfolgenden Analysen können damit zwar keine Aussagen darüber machen, wie generell an Hauptschulen und Gymnasien die Sichtweisen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit aufeinander bezogen sind. Die folgende Darstellung der Einzelfälle kann aber vermittelt über die Hinweise auf empirisch aufscheinende, schulstrukturell und milieubedingt mögliche Passungsverhältnisse die in der Schule Tätigen dafür sensibilisieren, dass solche Strukturen als Möglichkeitsoptionen immer auch die eigenen Handlungsentscheidungen beeinflussen werden (vgl. hierzu bereits Heinrich 2014, im Erscheinen).

Ausgegangen wird dabei immer von der Annahme, dass sich professionstheoretisch eigentlich Dissonanzen in den Auffassungen der Lehrkräfte und der Professionellen der Sozialen Arbeit zeigen müssten, diese aber in den dargestellten Fällen entweder nicht existieren, unsichtbar bleiben oder aber durch einen entsprechenden Dissonanzausgleich der Akteurinnen und Akteure beider Professionen „weggearbeitet“ wurden.

4.2 Bildungsungleichheiten aus der Sicht von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit am Gymnasium

In den Äußerungen der Akteure vor Ort wiederholen sich – vielfach sehr reflektiert – die Argumente, die aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs bekannt sind (s.o.). So formuliert beispielsweise der Gymnasiallehrer Herr Lietzau¹²:

Und das denke ich schon, das ist irgendwo so eine gewisse Basis dafür, dass man dann auch später irgendwo einen niedrigeren Bildungsstand erreicht, weil man trotz möglicher Förderung, die da eben sind, einfach bestimmte Dinge gar nicht für sich ausschöpft,

11 Die Sichtweisen der professionellen Akteure sind als Basis zu verstehen, auf der Handlungen entworfen werden (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 270). Demgemäß rückt in einem weiteren Untersuchungsschwerpunkt der Studie das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit und der Lehrkräfte in den Fokus, welches anhand teilnehmender Beobachtungen der pädagogischen Praxis erforscht wird. Im Sinne einer von Flick für den Kontext der Ethnographie als „implizite Triangulation“ (2008, S. 53f.) bezeichneten Kombination werden die Sichtweisen und Handlungslogiken der Professionellen der Sozialen Arbeit und der Lehrkräfte aufeinander bezogen. Ziel ist die „Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten [...] Bereich“ (ebd., S. 54) der Beförderung von Bildungsgerechtigkeit und der Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit durch professionelle Akteure in ganztägigen Arrangements.

12 Alle im Folgenden genannten Personennamen, Ortsbezeichnungen und Projektbezeichnungen sind frei erfunden.

wo man einfach sagt, pff, naja schön, dass die mir da was anbieten, aber es interessiert mich eigentlich überhaupt nicht. Also, insofern, da kann man ja quasi nicht mal sagen, naja, okay, da gab es das Angebot nicht, sondern das Angebot wurde schlicht und ergreifend nicht wahrgenommen, und deswegen denke ich eben schon, dass da sicherlich ein Schwerpunkt sein müsste, eben relativ frühzeitig eben diese Vielfältigkeit an Interesse zu befördern in irgendeiner Art und Weise, so dass also da die Basis wenigstens erstmal, ja, ich sag mal, ein bisschen günstiger ist, um es mal so zu formulieren.

Herr Lietzau beschreibt hier recht genau die zuvor vom Aktionsrat Bildung benannte Problematik (s.o.). Allerdings verbleibt er nicht bei der am meritokratischen Prinzip orientierten Sichtweise auf Leistungsgerechtigkeit. Sondern er formuliert als Pädagoge, dass es eigentlich Aufgabe der Schule sei, die Interessen der Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass, über die extrinsisch motivierte Anstrengungsbereitschaft hinaus, auch intrinsisch motivierter Ansporn ermöglicht wird. Insofern geht er tendenziell über die Problematik der zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler individualisierenden Argumentation des Aktionsrats Bildung hinaus. Allerdings scheint er von der schulischen Realität eingeholt zu werden:

Also, jetzt nochmal bezüglich der Bildungsungerechtigkeit. So, wie ich das jetzt formuliert habe, sieht es ja fast so aus, als wenn wir sowieso keine realistische Chance mehr haben, das Ganze noch aufzubrechen ab Klassenstufe sieben, was natürlich dann zur logischen Konsequenz hätte, dass man dann eigentlich die Angebote auch runter fahren könnte, weil das wäre dann ja vergebene Liebesmüh und dann könnte man die Ressourcen lieber anders nutzen. Aber ich denke schon, wir sollten auch an die Kids denken, die vielleicht doch eben schon so weit sind, dass sie eben diese Angebote nutzen können und dass wir sie da eben besser befördern können und ihnen dann mehr geben können.

Im letzten Satz des Zitats wird die ganze Ambivalenz des Pädagogen deutlich. Hatte er zuvor noch die Verantwortung auf Seiten der Lehrkräfte verortet, die eben mehr motivieren müssten, so wird hier schon stärker von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie eben doch irgendwann aus sich heraus jenes Interesse aufbringen, die Angebote zu nutzen. Fast unbemerkt verschiebt sich damit die Verantwortung von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Seite der Schülerinnen und Schüler. Selbst der Sozialpädagoge an dieser Schule scheint gefangen in den Zwängen der – zumindest im traditionellen selbstreferentiellen Legitimationsdiskurs auf meritokratische Prinzipien verpflichteten – Institution „Gymnasium“:

Wo man da ja so n bisschen einsortiert wird ähm vielleicht bestimmt es den eigenen Lebensweg ja auch und manche rappeln sich dann v-vielleicht war es für die auch super und die arbeiten sich dann langsam hoch das weiß man nicht. Aber ich glaube durch dieses erste Raster, was dann einfach diese Stringenz so fordert von dem Schulsystem dann, und dann muss das und das passieren, da bilden sich schon erste Ungerechtigkeiten. Und dann kommen sie eben hier an dann, wie gesagt kann der Lehrer nicht auf alles achten, wo der Schüler gerade ist. Die Schule erlaubt's von dem Regelwerk und den

Anforderungen auch nicht. Es gibt eben den Rahmenplan und der, die hat der Schüler dann und dann zu erfüllen und wenn er sie nicht erfüllt, dann muss er eben weg oder bleibt sitzen oder was auch immer ihm dann widerfährt.

Herr Bastian, der Sozialpädagoge, zeigt damit auf, dass letztlich allen Schülerinnen und Schülern an diesem Ort, trotz aller Förderung, unausweichlich auch das Selektionsprinzip begegnet, das gleichsam schicksalhaft einem „widerfährt“ (s.o.). Recht nüchtern beschreibt Herr Bastian die „Schülerorientierung“ an diesem Gymnasium als eine, die sich aufgrund der Orientierung am Prinzip der Leistungsgerechtigkeit letztlich an den Schülerinnen und Schülern als Rollenträgern orientiert und somit an ihnen als Leistungserbringern bspw. im Mathematik- und Deutschunterricht (vgl. Leschinsky/Cortina 2003, S. 32) und nicht an ihnen als Kindern oder Jugendlichen im Sinne der „ganzen Person“ (vgl. dazu ausführlich Dreeben 1980):

Und da ist es natürlich schwierig also, dass man den Schüler nicht so begutachten also nicht als, man kann ihn eigentlich in dem Sinne, ist er zwar als Person hier in der Schule vorhanden, aber man kann ihn nicht gänzlich als Person hier wirklich betrachten und / annehmen/ [...] und auch so fördern wie es denn vielleicht sein Bedarf wäre.

Herr Bastian reflektiert damit sehr genau die prekäre Lage, in die die Lehrkräfte am Gymnasium geraten, da sie den Leistungsanspruch der Institution aufrecht erhalten müssen – und zugleich sagt er damit auch etwas über seine eigene Lage, da die institutionelle Verfasstheit dieses Ortes auch seine Rolle als Sozialpädagoge zu definieren scheint:

Weil man einfach nur nen bestimmten Rahmen hat in dem man Handlungsfreiheit sag ich oder Handlungsmöglichkeiten hat. Nen Lehrer, die Schule an sich und wenn der Bedarf diesen Rahmen, also der Bedarf des Schülers diesen Rahmen sprengt, dann kann's noch kompensiert werden, wenn der Lehrer besonders ehrgeizig ist und sich besonders viel Mühe gibt und schaut, ob er da was machen kann. Und da wir jetzt als Sozialarbeiter/ Pädagogen da irgendwie noch probieren, okay das zu kompensieren, indem wir eben probieren, den ganzheitlicher zu sehen. Aber auch wir können nicht überall gleichzeitig sein, wir können auch nicht alles gleichzeitig sehen oder auf alles aufmerksam gemacht werden. Das ist dann noch nen zusätzliches Mittel, was dann funktioniert, aber ja in dem Sinne kann eben nicht jeder Schüler da abgeholt werden, wo er gerade steht und so gefördert werden.

Bemerkenswert bleibt damit der institutionelle Effekt, der sich einstellt: Beide Akteure, sowohl der Gymnasiallehrer als auch der Sozialpädagoge, sind sich des Spannungsfeldes von rollenförmiger Selektion einerseits und ganzheitlicher Förderung andererseits sehr genau bewusst. Ihre limitierten Zeitressourcen begrenzen aber letztlich ihre Chance, angesichts der Anforderungen dieser Institution und ihrer Arbeitsbedingungen anders zu handeln, als sie es tun.

4.3 Bildungsungleichheiten aus der Sicht von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hauptschule

Die Sozialpädagogin einer Hauptschule, Frau Gieseke, dokumentiert demgegenüber, dass sie vielfach gar nicht von den Schülerinnen und Schülern als „ganze Personen“ abstrahieren könne, da diese durch „abweichendes Verhalten“ aus der ihnen zugeordneten „Rollenförmigkeit“ als Leistungserbringer ausbrechen und damit immer wieder auf sich als „ganze Person“ aufmerksam machen.¹³ Dementsprechend entwirft sich die Schulsozialpädagogin auch – gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen, den Hauptschullehrkräften – als Expertin für die „ganze Person“:

Und wenn ich höre, welche Projekte es alles gibt, Fördermaßnahmen hier und da, die dann aber nicht richtig angenommen werden, oder die ins Leere laufen, oder den falschen Punkt treffen. Würde das Geld in der Schule eingesetzt werden, würde das nicht nur einer Person zu Gunsten kommen, sondern Kleingruppen und es würde dann den Kern treffen, weil unsere Lehrer ja wissen, wo's hakt. Aber so weit sind wir noch lange nicht.

Während die schulextern gebundenen Fördermaßnahmen aus ihrer Sicht nicht die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, sondern diesen gegenüber disparat bleiben, können die Aktivitäten an der Schule ihr zufolge deswegen effektiver und effizienter wirken, „weil unsere Lehrer ja wissen, wo's hakt.“ Nun könnte diese Aussage auch noch dahingehend gelesen werden, dass auch bezogen auf die schulische Leistungsförderung die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte besonders stark ausgeprägt ist. Demgegenüber ist aber die in der Folge starke Konzentration der Fördermaßnahmen auf Aspekte der Beziehungsarbeit bemerkenswert, die ganz deutlich auf die Kinder und Jugendlichen als „ganze Personen“ zielen:

Zum Beispiel für unser Projekt ‚Gemeinsam sind wir stark!‘ wo ja die zehnten und neunten also die zukünftigen Abgangsschüler sich bewerben können und da so ein bisschen, ja, pff, geschoben werden, ein bisschen behutschelt werden auch, dass sie es auch schaffen werden, motiviert werden, da wird einmal Geld in Frau Kunze gesteckt, die ganz gezielt fördert, dass die Ausbildungsfähigkeit erreicht wird.

Die an der Schule augenscheinlich als Förderprogramm institutionalisierte, angesichts der Unübersichtlichkeit des Maßnahmenchungels im Übergangsmanagement (vgl. Kierchhoff/Heinrich 2013) sehr zu begrüßende Berufsorientierung ist damit zwar sehr anschlussfähig an die Lebenswelt der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Zugleich akzentuiert sie aber auch die Förderkultur in dieser Schule in eine

13 Leschinsky/Cortina (2003, S. 30) merken hierzu an: „Die Schule ordnet ihre Mitglieder nach bestimmten Kategorien (vornehmlich nach Alter, Leistung und Interessen), aber sie behandelt sie nicht als persönliche Sonderfälle. Es interessiert im Gegensatz zu außerschulischen, insbesondere familiären Sozialmilieus im Kontext der Schule nur ein Rollenausschnitt aus dem Gesamt identitätsbedeutsamer Lebensbezüge. Auch wenn die Pädagogik gerade gegen diese Restriktion oft Sturm läuft, findet die ‚ganze Person‘ im Schulprozess letztlich nur eingeschränkt Berücksichtigung.“

Richtung, die dem Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler auch im schulischen Leistungsbereich gleich zu fördern, nicht mehr ganz gerecht zu werden erscheint. Der Schulleiter dieser Hauptschule, Herr Meier, kommentiert diesen Tatbestand, ohne dabei den Negativeffekt der Spezifik der Förderkultur an der Hauptschule, d.h. ihren „lebensweltlichen bias“, auszugleichen. Bezogen auf ein auf die „ganze Person“ zielendes Patenprogramm formuliert er:

Und eine Drei in Deutsch oder eine Vier in Mathe sagt nun nicht unbedingt etwas über die Fähigkeit eines jungen Menschen aus, einen bestimmten Beruf zu ergreifen, oder eine bestimmte Ausbildung zu beginnen. Und da helfen diese Paten eben. Und da haben wir immer wieder gerade bei unserer Schülerklientel, ähm ja sehr Kinder, die sehr zurückhaltend sind aufgrund ihrer – oder Jugendliche muss man ja sagen – aufgrund ihrer Schulerfahrung, die wir zwar fördern, aber die letzten Endes, denen es an Selbstständigkeit fehlt. Die also Probleme einfach haben, den Mut aufzubringen, so eine Bewerbung zu schreiben, weil sie der Ansicht sind, da sind so viele Fehler drin, ich mache eh alles verkehrt. Lang genug hat man es ihnen ja erzählt – und da sind diese Paten sehr hilfreich.

Die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in diesem Förderprogramm zeigt für die Schülerinnen und Schüler dieser Schule im Zusammenspiel von sozialpädagogischer Profession und Lehrerverberuf, wie indessen in der Konsequenz ein entweder schulkultureller, d.h. nur für diese Hauptschule typischer, oder schulformbezogener, d.h. ggf. von der Stellung der Schulform im Schulsystem bedingter,¹⁴ Selektionseffekt eintritt, der die soziale Stratifikation dieser Schülerpopulation zementiert:

„Dies alles hat zur Folge, dass Schüler, die den als untergeordnet geltenden Schulformen, insbesondere der Hauptschule, zugewiesen werden, schon früh aus dem ‚Rennen‘ um attraktive soziale Positionen geworfen werden. Der Selektionsschritt nach vier Schuljahren, der bisweilen mit pädagogischen Argumenten gerechtfertigt wird, erweist sich als erste Stufe eines sozialen Selektionsprozesses: Anstatt dass die Schule sich primär darum bemühen würde, Lernende ‚wettbewerbsfähiger‘ zu machen, fällt sie selbst schon eine erste Wettbewerbsentscheidung, welche die optimale Förderung aller behindert.“ (Giesinger 2011, S. 431)

5. Ausblick: Getrennte Institutionalisierung oder gemeinsame Fortbildung als Ort der reflexiven Einholung milieuspezifischer, schulformspezifischer und schulkultureller Passungsverhältnisse?

In den vorangegangenen Analysen wurde exemplarisch deutlich, dass Perspektiven professioneller Akteure zwar gemäß angenommener divergierender Orientierungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit professions-

¹⁴ Die Anlage unserer Studie erlaubt leider keine dahingehenden Aussagen, inwiefern diese Effekte an der Schule schulkulturell oder schulformspezifisch bedingt sind.

spezifisch variieren können, diese aber nicht notwendig in der pädagogischen Praxis zu Konflikten zwischen den Professionellen führen müssen (vgl. zur „*harmonische[n]* Kooperationspraxis [im Ganztag]“ Böttcher u.a. 2011, S. 109; Hervorheb. im Original). Die Einzelfälle dokumentieren empirisch aufscheinende mögliche schulformspezifische oder schulkulturelle Passungsverhältnisse, die dazu geführt haben, dass sich vermittelt über die vor Ort gängigen Förderpraxen Bildungsungerechtigkeiten reproduzieren.

Als offene Frage muss hier allerdings gelten, worin der Grund dafür liegt, dass es zu eben solchen Passungsverhältnissen kommt, die es ermöglichen, dass die erneut durch sie erzeugten Bildungsungerechtigkeiten nicht zu Protest auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen führen. Denkbar wäre sowohl, dass unsere professionstheoretischen Annahmen einer unterschiedlichen, komplementären Professionalisierung von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit tatsächlich nur empirisch nicht haltbare *Vorurteile* sind, oder, dass sich keine Dissonanzen in den Auffassungen der Lehrkräfte und der Professionellen der Sozialen Arbeit am jeweiligen Schulstandort zeigen, da diese vor dem Hintergrund der lokalen Schulkultur oder der systemisch bedingten Schulformspezifik durch einen entsprechenden Dissonanzausgleich der Akteurinnen und Akteure beider Professionen „weggearbeitet“ wurden. Welcher dieser Erklärungsansätze eher angemessen ist, lässt sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen nicht beantworten. Das Gleiche muss auch hinsichtlich der Frage festgestellt werden, ob es eher schulformspezifische oder schulkulturelle Effekte sind, die hier zu den Bildungsungerechtigkeiten reproduzierenden Effekten führen.

Sollten es allerdings schulformspezifische Effekte sein, die sich aus den bildungspolitisch – entweder nur wahrgenommenen oder propagierten – unterschiedlichen Funktionen und Zielen von Hauptschule (= Ausbildungsreife) und Gymnasium (= Selektion der kognitiv Leistungsstärksten) ergeben, wären noch grundsätzlichere Fragen zu stellen, so zum Beispiel: Inwieweit kann der Ort „Schule“ überhaupt das geeignete Feld für eine sozialpädagogische Bearbeitung von Bildungsungerechtigkeiten darstellen? Es könnte auch Vorzüge bieten, eine Institutionalisierung der unterschiedlichen Formen pädagogischer Förderung (vgl. dazu ausführlich Heinrich 2014, im Erscheinen) an getrennten Orten zu lancieren, im Sinne einer distinkten Ausdifferenzierung anstatt einer nivellierenden Entdifferenzierung. Wird allerdings an der Institutionalisierung Sozialer Arbeit an Schulen festgehalten, wäre es dann für eine jede Schule, die sich um gerechtigkeitsfördernde Maßnahmen bemühen will, unerlässlich, dass die Mitglieder der „multiprofessionellen Teams“ einen Ort finden, ihren Anspruch einer chancenungerechtigkeitsausgleichenden Rolle innerhalb der Akteurskonstellation zu reflektieren. Der von Terhart (2011) konstatierten Notwendigkeit eines immer wieder aktuellen Bedingungen anzupassenden Professionsverständnisses der Lehrkräfte korrespondiert damit die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Positionsbestimmung der Schulsozialarbeit (vgl. Vogel 2006; Pötter/Segel 2009).

Unsere Interpretationen der unreflektierten Passungsverhältnisse würden es weiterführend sogar notwendig erscheinen lassen, dass nicht nur beide Professionen ihre Deutungen und Selbstverständnisse bei dem Bemühen um Bildungsgerechtigkeit reflektieren, sondern dass sie dies auch gemeinsam tun, um die wechselseitige Verwiesenheit der jeweiligen Deutungen aufeinander zu bemerken. Erste Ansätze für die Institutionalisierung solcher Orte könnten in der gemeinsamen Fortbildung von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit liegen, wie sie beispielsweise in Berlin bereits zu finden sind.¹⁵ Die Befunde unserer Studie weisen zumindest darauf hin, dass es sicherlich trügerisch wäre, allein auf die „multiprofessionellen Teams“ als Korrektiv zu setzen, deren positive Effekte sich gleichsam naturwüchsig aus deren komplementärer Handlungslogik ergeben.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J./Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 11-29.
- Baumert, J./Maaz, K./Stanat, P./Watermann, R. (2009): Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. In: DDS 101, H. 1, S. 33-46.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS.
- Beckmann, J. (1984): Kognitive Dissonanz. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bettmer, F. (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisanwendung. Wiesbaden: VS, S. 187-211.
- BMBF (Hrsg.) (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin: BMBF.
- Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel: Juventa, S. 102-127.
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (2011): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Überlegungen zu einer relevanten und dennoch wenig diskutierten Fragestellung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-19.
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: VS.

15 Vgl. URL: <http://www.foermig-berlin.de/wib.html>; Zugriffsdatum: 27.01.2014.

- Ditton, H. (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 247-275.
- Ditton, H. (2010): Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 53-68.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, R./Goldthorpe, J.H./Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France, and Sweden. In: British Journal of Sociology 30, S. 341-415.
- Faller, C./Heinrich, M./Thieme, N. (2013): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Sozialpädagogische Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit. In: Soziale Arbeit 62, H. 3, S. 98-105.
- Faller, C./Thieme, N. (2013): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Eine Konturierung aus disziplinärer Perspektive. In: Soziale Arbeit 62, H. 2, S. 53-59.
- Festinger, L. (1957): A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston, Ill.: Row, Peterson & Co.
- Fischer, P./Asal, K./Krueger, J.-I. (2013): Sozialpsychologie für Bachelor. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Giesinger, J. (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 3, S. 421-437.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? In: Böttcher, W./Dicke, J./Hogrebe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster u.a.: Waxmann, S. 47-68.
- Heinrich, M. (2013): Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum ‚Individual-Disparitäten-Effekt‘ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: VS, S. 181-184.
- Heinrich, M. (2014, im Erscheinen): „Bildungs-Förder-alismus“: „Förderrhetorik“ statt Inklusion? In: Friedrich Jahresheft 2014: Fördern.
- Heinrich, M./Arndt, A.-K./Werning, R. (2014, im Erscheinen): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU), H. 3: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrerberuf/innenberuf.
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10, H. 1, S. 91-110. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/>; Zugriffsdatum: 21.01.2014.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268-288.
- Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS.
- Kierchhoff, A./Heinrich, M. (2013): Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangsregime“. In: Maier, M.S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Wiesbaden: VS, S. 95-111.
- Knassmüller, M./Vettori, O. (2009): Hermeneutische Verfahren. Verstehen als Forschungsansatz. In: Buber, R./Holzmüller, H.H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 299-317.

- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 103-125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: VS.
- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 20-51.
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS.
- Olk, T./Speck, K./Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 63-80.
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2008): Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In: Grunert, C./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 55-77.
- Pfadenhauer, M. (2003): Rollenkompetenz. Träger, Spieler und Professionelle als Akteure für die hermeneutische Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichertz, J./Schröder, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, S. 267-285.
- Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Schleicher, A. (2008): Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht. In: DDS 100, H. 1, S. 43-55.
- Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis 37, H. 1, S. 3-28.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis 13, H. 3, S. 283-293.
- Schulze, A./Wolter, F. (2010): Macht der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin einen Unterschied? Schullaufbahneempfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern. In: DDS 102, H. 1, S. 70-85.
- Soeffner, H.-G. (2005): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 164-174.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In: Dies. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel: Juventa, S. 7-28.
- Spies, A. (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: VS.
- Staub-Bernasconi, S. (1997): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: Hochstrasser, F./Matt, H.-K. v./Grossenbacher, S./Oetiker, H. (Hrsg.): Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen. Bern: Haupt, S. 313-340.

- Staub-Bernasconi, S. (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche 28, H. 107, S. 9-32.
- Stojanov, K. (2008): Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 9, H. 1-2, S. 209-230.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202-224.
- Thieme, N. (2011): Ganztagsbildung als bildungspolitisch initiiertes Versuchsprojekt der Steuerung eines ‚Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung‘ – Reduktion oder Reproduktion von Bildungsungleichheit? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 259-269.
- Thieme, N./Faller, C./Heinrich, M. (2012): Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRbi-Pro. In: Soziale Passagen 4, H. 1, S. 159-162.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden: VS.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 13-54.
- Vogel, C. (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Waldow, F. (2010): Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, S. 497-511.

Martin Heinrich, Univ.-Prof. Dr. phil., geb. 1971, Professur für Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de

Christiane Faller, Dipl.-Päd., geb. 1982, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: christiane.faller@iew.phil.uni-hannover.de

Nina Thieme, Dr. phil., geb. 1978, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: nina.thieme@iew.phil.uni-hannover.de

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover