

Jan Scharf, Katharina Damm,
Susanne Kuger, Kai Maaz (Hrsg.)

Bildungsbarrieren
identifizieren -

Bildungschancen entwickeln

Potenziale verschiedener Lernumwelten beim
Abbau von Ungleichheit



WAXMANN

Jan Scharf, Katharina Damm,
Susanne Kuger, Kai Maaz (Hrsg.)

Bildungsbarrieren identifizieren – Bildungschancen entwickeln

Potenziale verschiedener Lernumwelten beim
Abbau von Ungleichheit



Waxmann 2026
Münster • New York

Diese Veröffentlichung wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JB2100A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

RAHMENPROGRAMM

EMPIRISCHE
BILDUNGS-
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.

Print-ISBN 978-3-8188-0095-6

E-Book-ISBN 978-3-8188-5095-1

www.waxmann.com

info@waxmann.com

<https://doi.org/10.31244/9783818850951>

Das E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz

CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>)



Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

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.

Inhalt

Teil I Einleitung

- 1 Abbau von Bildungsbarrieren als interdisziplinärer Forschungsgegenstand 9
Katharina Damm, Jan Scharf, Kai Maaz & Susanne Kuger

Teil II Bildungssteuerung und Kommunen

- 2 Die Komplexität kommunaler Steuerungspraxis zum Abbau von
Bildungsbarrieren 25
Sarah Eiden, Denise Demski, Norbert Sendzik, Gabriele Bellenberg & Marcel Helbig
- 3 Bildungsbarrieren erforschen und abbauen?
Orientierungen und Praktiken zu schulischen und gesellschaftlichen
Teilhabebarrieren von Kindern in lokalen Bildungslandschaften 45
Bettina Hünersdorf, Rolf-Torsten Kramer & Franziska Schreiter
- 4 Elternbeteiligung bei den Hausaufgaben
Bildungschance oder Bildungsbarriere? 75
Annika Kallfaß, Marita Kampshoff, Helmar Schöne & Dorothee Engbers

Teil III Non-formale Bildungsangebote

- 5 Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung
Das Beispiel Offene Jugendarbeit (auch) in Referenz zu Schule 99
Tanja Grendel, Michael May & Alina Franz
- 6 Teilgabe als Antwort auf Ungleichheit?
Empirische Konturen von Praktiken und Orientierungen in
non-formalen digital gestützten Bildungsarrangements 121
*Eva Bosse, Isabell Krähnert, Nadia Kutscher,
Christine Nowak & Amelie Wiese*
- 7 Die Bedeutung von familiären Beziehungen und der Offenen Kinder- und
Jugendarbeit für unwahrscheinliche Bildungskarrieren 147
Daniel Doll, Sarah A. Adjei Otuo, Markus Gamper & Albert Scherr

Teil IV Resilienz und Wohlbefinden bei Kindern

- 8 Die verdeckten Kosten der Resilienz 171
Maren Hilke, Jörg Kohlscheen & Johannes Schütte
- 9 Wohlergehen in außerschulischen Bildungsräumen aus Sicht von Kindern 189
Susann Fegter, Lisa Fischer, Luisa Exeler & Angela Million

Teil V Übergang Schule–Arbeit

- 10 Netzwerke am Übergang Schule–Beruf
(Selbst-)Verständnisse der Akteur*innen von Funktion und
Steuerung innerhalb von Netzwerken 213
*Heike Gumz, Claudia Reiche, Alexandra Engel,
Stephan Beetz & Jan Schametat*
- 11 Differenzherstellung am Übergang Schule–Beruf
Eine relationale Perspektive auf Barrieren und Unterstützungsfaktoren in
der beruflichen Bildung 237
Philipp Reimann, Kristina Schmidt El-Dick & Stephan Ullrich
- 12 Barrieren in den Bildungsumwelten junger Auszubildender mit
Fluchterfahrung 257
Annette Korntheuer, Arne Böker, Judith Bucher & Stefan Thomas

Teil VI Schluss

- 13 Abbau von Bildungsbarrieren von der frühen Kindheit bis zum
jungen Erwachsenenalter
Eine Forschungssynthese zu Bildungsbereichen, Lebensphasen und
Ungleichheitsdimensionen 285
Christina Möller, Selina Kirschev & Monika Lindauer
- 14 Lernumwelten und Bildungschancen
Schlussbetrachtung eines Forschungsschwerpunkts zum
Abbau von Bildungsbarrieren 311
Susanne Kuger, Katharina Damm, Jan Scharf & Kai Maaz

Teil I
Einleitung

Abbau von Bildungsbarrieren als interdisziplinärer Forschungsgegenstand

Katharina Damm, Jan Scharf, Kai Maaz & Susanne Kuger

Abstract: Dieser Beitrag führt in den Sammelband „Bildungsbarrieren identifizieren – Bildungschancen entwickeln. Potenziale verschiedener Lernumwelten beim Abbau von Ungleichheit“ ein und beschreibt zentrale Forschungsfragen sowie methodische Zugänge zum interdisziplinären Thema des Abbaus von Bildungsbarrieren. Ausgangspunkt ist die anhaltende soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, die sowohl theoretisch als auch empirisch beleuchtet wird. Bildungsbarrieren werden als mangelnde Passung zwischen individuellen Lebenswelten und den Anforderungen des Bildungssystems verstanden – insbesondere für benachteiligte Gruppen. Es wird diskutiert, wie sich diese Barrieren definieren und untersuchen lassen und welche Ansätze zur Prävention, Reduktion und Kompensation bestehen. Die empirischen Beiträge des Sammelbands untersuchen, wie formale, non-formale und informelle Bildungssettings zusammenwirken und welche Potenziale sich aus ihrem Zusammenspiel ergeben, um mehr Bildungschancen zu ermöglichen. Dabei werden verschiedene Lebensphasen, soziale Merkmale und räumliche Kontexte berücksichtigt. Methodisch setzen die Studien auf qualitative und mehrperspektivische Ansätze, um komplexe Wirkmechanismen sichtbar zu machen. Der Band basiert auf Forschungsarbeiten aus Projekten der Förderrichtlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Ziel ist es, empirisch fundierte Erkenntnisse über die Entstehung und den Abbau von Bildungsbarrieren zu gewinnen und Impulse für Forschung, Praxis und Bildungspolitik zu geben.

Keywords: Bildungsbarrieren, soziale Ungleichheit, Bildungschancen, Lernumwelten, Interdisziplinarität

1. Einführung in den Band

Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem gehören zu den wesentlichen Herausforderungen unserer Zeit – darin sind sich Bildungsforschung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit weitgehend einig. Während sich Ausmaß, Entwicklung und Ursachen dieser Ungleichheiten mit empirischem Forschungswissen inzwischen umfassend darstellen

lassen (vgl. etwa Bachsleitner et al., 2022; Becker & Lauterbach, 2016; Kleinert & Jacob, 2024), ist deutlich weniger darüber bekannt, wie sie wirksam reduziert werden können (vgl. Maaz & Daniel, 2024; Solga & Dombrowski, 2009). Die jüngste PISA-Studie 2022 weist auf verschärfte soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb hin und verortet Deutschland im internationalen Vergleich als Bildungssystem mit besonderem Handlungsbedarf: „Um dieser Situation zu begegnen, bedarf es entschiedener gemeinsamer Anstrengungen [...], um flächendeckende Maßnahmen auf den Weg zu bringen, die eine Reduktion von Ungleichheiten gezielt in den Fokus nehmen“ (Lewalter et al., 2023, S. 320 f.). Obwohl der Leistungsstand in der Sekundarstufe maßgeblich für den weiteren Bildungsverlauf und damit für soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb ist, greift ein alleiniger Fokus auf schulische Leistungen Jugendlicher jedoch zu kurz. Bildungsungleichheiten entstehen bereits vor dem Eintritt ins Schulsystem sowie neben der Schule, und wirken über die gesamte Bildungsbiografie hinweg (Attig & Weinert, 2025). Kinder und Jugendliche bilden sich auch – und gerade – in Familien, Peergruppen, Freizeitangeboten und digitalen Räumen. Lerngelegenheiten außerhalb von Schule und Unterricht prägen Bildungsprozesse und soziale Teilhabe also ebenso wie institutionelle Rahmenbedingungen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Solga & Dombrowski, 2009).

Vor diesem Hintergrund stellen sich zentrale Fragen: Wo liegen – institutionell, individuell und entlang der Bildungsbiografie bis ins junge Erwachsenenalter – bedeutsame Bildungsbarrieren? Welche Potenziale lassen sich identifizieren, um diese abzubauen? Wie können verschiedene Bildungsbereiche und Lernumwelten besser aufeinander abgestimmt werden, um – als gemeinsame Anstrengung – gleiche Chancen für alle sozialen Gruppen zu entwickeln? Und welche konkreten Maßnahmen sind denkbar, um Bildungsprozesse besser zu gestalten? Diese und weitere Fragen behandelt der vorliegende Sammelband. In zwölf empirisch fundierten Kapiteln werden neue Befunde sowie Handlungsbedarfe und Perspektiven für Forschung und Praxis vorgestellt. In einer Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse des Bands schließlich in den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Abschnitt 4 gibt einen Überblick über die einzelnen Beiträge, während die nachfolgenden Abschnitte das Forschungsthema herleiten (Abschnitt 2) und in die Forschung zu Bildungsbarrieren (Abschnitt 3) einführen.

Im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen hat das Bundesverfassungsgericht 2021 das Recht auf Bildung als ein „Recht auf gleichen Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten“ präzisiert (BVerfG, 2021). Doch das Ziel, im Bildungssystem alle Menschen unabhängig von ihrer sozialen und regionalen Herkunft im Sinne des Gleichheitsgrundsatzes des Grundgesetzes gleichermaßen zu erreichen, kann aus vielfältigen Gründen scheitern. Häufig liegt dann eine Barriere vor, wenn die Bildungsangebote nicht zu den individuellen Voraussetzungen beziehungsweise Benachteiligungen und Bedarfen passen (vgl. Möller et al., in diesem Band; Lämmchen et al., 2025). Die Forschung widmet sich diesen Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Wert von Bildung – nicht nur für Einzelne, sondern für die Gesellschaft

insgesamt – wird dabei disziplinübergreifend diskutiert: etwa in psychologischer, erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und ökonomischer Forschung. Persistente soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb gefährden nicht nur die individuelle Entfaltung benachteiligter Kinder und Jugendlicher, sondern wirken sich langfristig auf Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Lebenserwartung aus. Eine Gesellschaft, deren wichtigste Ressource Bildung ist, läuft Gefahr, Potenziale qualifizierter Fachkräfte nicht auszuschöpfen und bei Innovation, Produktivität und Wohlstand zurückzufallen. Nicht zuletzt trägt Bildung wesentlich zur Stärkung demokratischer Werte, sozialer Integration sowie gesellschaftlicher und politischer Teilhabe bei.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge aus Forschungsprojekten der Förderrichtlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ (BMBF, 2019) des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Die Studien untersuchen, wie Bildungsbarrieren in verschiedenen Lernumwelten und Lebensphasen entstehen, welche Gruppen besonders betroffen sind und welche Ansätze zur Überwindung dieser Barrieren beitragen können. Ein besonderes Merkmal des Forschungsschwerpunkts ist dabei die Beteiligung der Bildungspraxis am Forschungsprozess, um deren Perspektiven und Bedarfe zu berücksichtigen.

Damit ist ein Anfang gemacht: Bildungsbarrieren werden identifiziert und systematisch aufgearbeitet, Bildungschancen in verschiedenen Lernumwelten können entwickelt werden. Künftige Forschung wird hier – auch vor dem Hintergrund des sozialen Wandels – anknüpfen können und müssen.

2. Bildungschancen und soziale Ungleichheit als Ausgangspunkt

Das Ideal der Chancengleichheit, das in westlichen Demokratien verfassungsrechtlich verankert ist, ist eng mit dem Konzept sozialer Gerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit verbunden: Wenn alle Menschen die gleichen Startbedingungen haben, gelten Unterschiede im Bildungserfolg als gerechtfertigt durch individuell erbrachte Leistungen. Dieses Verständnis basiert auf dem meritokratischen Prinzip, dem zufolge Bildung und beruflicher Erfolg unabhängig von sozialer Herkunft oder persönlichen Merkmalen wie Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit allein durch individuelle Leistung bestimmt sein sollten (Hopf, 2010; Hopf & Edelstein, 2018).

Die empirische Bildungsforschung konnte vielfach belegen, dass dieses Prinzip in der Realität nicht eingelöst wird (vgl. Solga, 2005; Becker & Hadjar, 2009). Vielmehr sind Bildungsungleichheiten ein strukturelles Merkmal moderner Gesellschaften (vgl. Becker & Lauterbach, 2016; Maaz & Marx, 2025) und somit seit Langem ein zentraler Forschungsgegenstand theoretischer und empirischer Arbeiten auch in Deutschland (vgl. Drope et al., 2025). Die PISA-Studie 2001 (vgl. Baumert & Schümer, 2001) machte dies auf eindruckliche Weise sichtbar und verlieh dem Thema neue Dringlichkeit in wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskursen.

Soziale Ungleichheit lässt sich nach Hradil (2021, S. 30) als Zustand definieren, in dem „Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“. Bildungsungleichheiten stellen dabei eine zentrale Achse sozialer Ungleichheit dar. Sie liegen vor, wenn ein systematischer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserwerb besteht – etwa, wenn Personen aus bestimmten sozialen Gruppen im Durchschnitt einen geringeren Kompetenzerwerb aufweisen und geringere Bildungsabschlüsse erreichen als andere (Solga et al., 2009). Trotz zahlreicher Bildungsreformen und der Bildungsexpansion (Becker, 2006) bestehen soziale Ungleichheiten insbesondere an Bildungsübergängen (vgl. Maaz et al., 2013; Neumann et al., 2017; Scharf et al., 2020) sowie bei Schulabschlüssen (vgl. Schindler, 2015) und es ist zuletzt eher eine Zunahme der Abhängigkeit schulischer Leistungen von der sozialen Herkunft zu beobachten (Maaz & Lörz, 2024). Dies wirft die Frage auf, welche relevanten Barrieren diesen systematischen sozialen Benachteiligungen zugrunde liegen, wie sie analytisch zu fassen und praktisch zu überwinden sind.

3. Bildungsbarrieren definieren und deren Abbau analysieren

Der Begriff der Bildungsbarriere wird inhaltlich breit genutzt – eine einheitliche, über einschlägige sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen hinweg allgemeingültige Definition ist wie beim Bildungsbegriff selbst nicht gegeben (vgl. Jäger-Dengler-Harles et al., 2024). Im Rahmen des Förderschwerpunkts (vgl. BMBF, 2019) werden Bildungsbarrieren zunächst „als Bedingungen verstanden, die Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zu Lernumwelten, Bildungserfolg und sozialer Teilhabe erschweren oder diesen sogar ausschließen“ (Lämmchen et al., 2025, S. 304f.).

Im Anschluss daran werden Bildungsbarrieren hier als eine fehlende Passung zwischen den Lebenswelten, Ressourcen und Bedarfen benachteiligter Individuen und Gruppen auf der einen Seite und den Bildungsangeboten sowie Anforderungen des Bildungssystems auf der anderen Seite (vgl. Möller et al., in diesem Band) definiert. Vor diesem Hintergrund sollten Bildungsprozesse ganzheitlich analysiert werden, um den beschriebenen Wechselwirkungen auf den Grund gehen zu können.

Wie das Schulsystem besser und gerechter ausgestaltet werden kann und wie den konkreten Herausforderungen, vor denen Schulen und Lehrkräfte stehen, begegnet werden müsste, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren, stellt nur einen wichtigen Forschungsgegenstand dar (vgl. Marx & Maaz, 2023). Denn zugleich rücken Bildungsprozesse in non-formalen und informellen Lernumwelten zunehmend in den Fokus der Forschung, da über die Rolle außerschulischer Bildungsangebote bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit – aber auch beim Abbau von Ungleichheit – bislang vergleichsweise wenig bekannt ist (vgl. Solga & Dombrowski, 2009).

Entsprechend sollten formale, non-formale und informelle Lernumwelten sowie ihre Potenziale – insbesondere in ihrer Wechselwirkung, was bisher ein größeres De-

siderat darstellt – in den Blick genommen werden, um Bildungsbarrieren wirksam präventiv und frühzeitig zu verhindern, nachhaltig zu reduzieren oder zu kompensieren. Dabei ist es notwendig, verschiedene Bildungsbereiche und Altersstufen von der frühkindlichen Bildung bis zu Bildungsübergängen im jungen Erwachsenenalter sowie unterschiedliche Formen sozialstruktureller Benachteiligung zu berücksichtigen, etwa Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund oder gesundheitliche Einschränkungen. Insgesamt stellen sich folgende zentrale Fragen:

- Wie lassen sich Bildungsbarrieren im Verhältnis individueller und struktureller Bedingungen identifizieren?
- Welche Gruppen sind besonders betroffen – und in welchen Lebensphasen?
- Welche Ansätze im Zusammenspiel verschiedener Lernumwelten zeigen Potenzial für den Abbau von Bildungsbarrieren?

Die Erforschung von Bildungsbarrieren und deren Abbau wirft auch methodische Fragen auf. Bildungsprozesse sind in komplexe institutionelle und soziale Kontexte eingebettet. Diese Vielschichtigkeit erschwert es, die zugrunde liegenden Wirkmechanismen eindeutig zu erkennen und empirisch zu erfassen. Eine differenzierte und mehrperspektivische Analyse bietet hier die Chance, verschiedene Einflussfaktoren systematisch zu berücksichtigen und Wechselwirkungen sichtbar zu machen. Gerade durch die Offenheit qualitativer Befragungs-, Beobachtungs- und Auswertungsmethoden kann einerseits über das Erfassen von individuellen Perspektiven, Einstellungen und Erfahrungen ein tiefergehendes Verständnis über Entstehung und Abbau von Bildungsbarrieren durch Bedeutungszuschreibungen und Aufdecken von zunächst unsichtbaren Zusammenhängen und Dynamiken entstehen. Darüber hinaus ermöglicht die offene Herangehensweise auch die Berücksichtigung sozialer, kultureller und räumlicher Kontexte, wodurch tieferliegende Zusammenhänge und Wechselwirkungen in der Entstehung und dem Abbau von Bildungsbarrieren sichtbar gemacht werden können. Nicht zuletzt können auch beim Thema des Überwindens von Bildungsbarrieren subjektive Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen eine Rolle spielen, die sich auf diese Weise herauskristallisieren lassen – und zunächst unerwartete Erkenntnisse sichtbar machen können (vgl. bspw. Bohnsack, 2000; Flick et al., 2008).

4. Die empirischen Beiträge des Sammelbandes

Die empirischen Beiträge des Sammelbands setzen an den aufgezeigten Forschungsfragen und Forschungslücken an und gehen auf die Besonderheit des Forschungsgegenstands fachlich und methodisch ein: Bildungsbarrieren und ihre Entstehungsbedingungen ebenso wie die Gelingensbedingungen für ihren Abbau werden insbesondere in non-formalen und informellen Bildungssettings erforscht, dies jedoch unter besonderer Berücksichtigung ihrer Wechselwirkungen untereinander und mit dem formalen Bildungssystem. Daneben stellt der Fokus vieler Projekte auf

räumliche Variablen eine Besonderheit dar: Explizit etwa werden strukturschwache Regionen, periphere versus städtische Räume untersucht und Netzwerke in Bildungslandschaften auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen betrachtet. Die in den Projekten umgesetzten Mehrebenenanalysen nehmen die beschriebenen Perspektiven ein, identifizieren und analysieren die hier entstehenden Bildungsbarrieren und entwickeln Ansatzmöglichkeiten zu ihrer Reduktion.

Teil II Bildungssteuerung und Kommunen

Im zweiten Abschnitt des Bandes wird den Wechselwirkungen von Bildungsbarrieren, Bildungssteuerung und kommunaler Ebene nachgegangen.

Der Beitrag *Komplexität kommunaler Steuerungspraxis zum Abbau von Bildungsbarrieren* (Kapitel 2) beruht auf Teilergebnissen des Projektes ABBAUBAR¹. Im Fokus stehen Erkenntnisse zu den Fragen, wie Kommunen durch eine bedarfsorientierte Mittelzuweisung auf Bildungsbarrieren im Zusammenhang mit Schulen in sozial benachteiligten Lagen – beispielsweise hohe Lehrkräftefluktuation oder Personal-mangel – reagieren und ihnen entgegenwirken können. Anhand von Dokumentenanalysen und explorativen Interviews mit kommunalen Mitarbeiter*innen werden zunächst die bedarfsorientiert zugewiesenen Ressourcenarten identifiziert und sodann die Ansätze der Steuerung des kommunalen Mitteleinsatzes aus dem komplexen Finanzierungsgeflecht systematisiert und mit ihren Vor- und Nachteilen für die Zielerreichung beleuchtet. Durch die folgende Analyse der Entscheidungsgrundlagen der Zuweisungspraxis zeigen die Autor*innen, wie die Kommunen strategisch je nach Zielsetzung datenbasierte oder erfahrungsbasierte Entscheidungselemente bzw. die Interessensbekundung (Antragstellungen) der Schulen für die bedarfsdifferenzierte Zuweisung der Mittel heranziehen, um möglichst flexibel und passgenau auf Bildungsbarrieren zu reagieren.

In Kapitel 3 berichtet das Projekt NeOBI² aus der Forschung und den Befunden zweier seiner Teilprojekte unter dem Titel *Bildungsbarrieren erforschen und abbauen? Orientierungen und Praktiken zu schulischen und gesellschaftlichen Teilhabebarrrieren von Kindern in lokalen Bildungslandschaften*. Alle fünf wissenschaftlichen Teilprojekte in dem Verbundprojekt forschen in Zusammenarbeit mit zwei Praxispartnern multiparadigmatisch und mit heterogenen Methoden zu Teilhabebarrrieren von Kindern im Vor- und Grundschulalter, so dass das Thema durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen relational beleuchtet wird. Gemeinsame Prämisse des Verbunds ist jedoch, dass diese Teilhabebarrrieren bzw. Teilhabemöglichkeiten im Sozialraum hergestellt werden und dort auch durch Wissensproduktion verändert werden können. Das kommunale Bildungsmanagement, das im Projekt ABBAUBAR im Mittelpunkt

1 Abbau von Bildungsbarrieren durch bedarfsorientierte Ressourcensteuerung.

2 (Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen.

der Analysen steht, spielt hier als Praxispartner in zwei unterschiedlichen Bildungslandschaften eine Rolle, da es als strategisches kommunales Handlungsfeld in lokalen Bildungslandschaften angenommen wird. Im Beitrag wird anhand von zwei Teilprojekten die jeweilige theoretische Rahmung und der methodische Ansatz erläutert, um sodann Ergebnisse zum Entstehen und Möglichkeiten des Abbaus von Teilhabebarrieren darzustellen und zueinander in Bezug zu setzen.

In seinem Beitrag *Elternbeteiligung bei den Hausaufgaben. Bildungschance oder Bildungsbarriere?* (Kapitel 4) stellt das Projekt SODETE³ seine Forschungsergebnisse zum Thema Elternarbeit, Ganztagschule und Hausaufgabenbetreuung vor. Durch die qualitative Auswertung teilnehmender Beobachtungen und Interviews mit Eltern sowie schulischen und kommunalen Akteur*innen werden Diskurspositionen herausgearbeitet und sichtbar gemacht, durch deren Analyse Antworten auf die zentrale Frage des Projekts nach den ungleichheitsreproduzierenden Mechanismen in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in der Hausaufgabenbetreuung gegeben und somit Ansätze für Gelingensbedingungen des Abbaus dieser Bildungsbarrieren aufgezeigt werden können.

Teil III Non-formale Bildungsangebote

Der dritte Teil dieses Sammelbandes wirft den Blick auf den non-formalen Bildungsbereich, um zu beleuchten, welche Chancen zum Abbau von Bildungsbarrieren hier liegen, aber auch welche spezifischen Barrieren hier entstehen können.

Im fünften Kapitel dieses Bands *Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung – Das Beispiel Offene Kinder- und Jugendarbeit (auch) in Referenz zu Schule* wirft das Projekt ABiSAn⁴ Licht auf entstehende Bildungsbarrieren im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im städtischen und ländlichen Raum. Anhand eines multimethodischen Designs, das u. a. Planungswerkstätten, Gruppendiskussionen und bildungsbiografische Interviews umfasst, können Bildungsbarrieren in Form von „Nicht-Passungen“ zwischen non-formalen Bildungsangeboten und den davon adressierten Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen soziokulturell geprägten Arten und Weisen sich zu bilden, identifiziert werden. Zudem werden durch den Seitenblick auf (fehlende) Anerkennungserfahrungen in der Schule Wechselwirkungen zwischen formalen und non-formalen Bildungssettings in den Blick genommen, die für die Diskussion um Möglichkeiten zum Abbau von Bildungsbarrieren fruchtbar gemacht werden.

Auch das Projekt DILABoration⁵ (Kapitel 6) betont die Bedeutung einer Berücksichtigung der unterschiedlichen Bildungszugänge und -erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ungleicher Milieuherkunft. Der Beitrag *Teilgabe als Antwort auf*

3 Soziale und demokratische Teilhabe durch Elternbeteiligung.

4 Abbau von Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung.

5 Digitalgestützte Bildungsnetze im Sozialraum.

Ungleichheit? Empirische Konturen von Praktiken und Orientierungen in non-formalen digital gestützten Bildungsarrangements untersucht, inwiefern außerschulische digital gestützte Bildungsangebote, so genannte *Media Spaces*, in städtischen Räumen mit einem hohen Anteil sozialstrukturell benachteiligter Bevölkerungsgruppen ihr Potenzial zur Teilhabemöglichkeit benachteiligter Kinder und Jugendlicher in der Praxis entfalten können. Hierfür werden mithilfe des Konzepts der „Teilgabe“ Orientierungsmuster der Fachkräfte einerseits erfasst, und schließlich das tatsächliche Verhältnis von Teilgabe und Teilnahme in seiner Passung fokussiert. Auf diese Weise werden Gelingenbedingungen dieser *Media Spaces* in der Überwindung von Bildungsbarrieren herausgearbeitet.

In Kapitel 7 fragt das Projekt gelB⁶ nach der *Bedeutung von familiären Beziehungen und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für unwahrscheinliche Bildungskarrieren*. Im Mittelpunkt stehen jugendliche Bildungsaufsteiger*innen, deren Bildungserfolg (Erwerb einer Studienzugangsberechtigung) aufgrund ihrer sozialen Herkunft statistisch als unwahrscheinlich galt. Mit einem Fokus auf die Herkunftsfamilien und Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) analysieren die Autor*innen durch Interviews mit entsprechenden Jugendlichen, welche Bedeutung sie diesen Beziehungsnetzwerken und Angeboten für ihre Bildungsaspirationen und ihren Bildungserfolg beimessen bzw. an welchen Stellen sie auch als Barrieren für den Bildungserfolg wahrgenommen werden können. Die Betrachtung dieser beiden zentralen außerschulischen Sozialisationszusammenhänge und ihrer Dynamik beleuchtet damit wesentliche und bisher unterrepräsentierte Aspekte für die Überwindung von Bildungsbarrieren sozial benachteiligter Jugendlicher.

Teil IV Resilienz und Wohlbefinden bei Kindern

Im vierten Abschnitt wird der Blick auf Bildungsbarrieren für Kinder in Schulen und außerschulischen Einrichtungen im Kontext einer Neudiskussion des Resilienzkonzepts und der Frage nach dem Kindeswohlergehen vor dem Hintergrund von Teilhabe- und Beteiligungsmöglichkeiten gerichtet.

Ähnlich wie die Autor*innen des vorangegangenen Beitrages richtet das Projekt KoReKi⁷ im achten Beitrag *Die verdeckten Kosten der Resilienz* seinen Blick auf Kinder, die trotz ihrer sozialen Herkunft „unerwartet“ erfolgreiche Bildungswege einschlagen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei Kinder, denen durch ihre Lehrer*innen Resilienz attribuiert wurde und die infolgedessen von den Forschenden interviewt wurden. Die Autor*innen zeigen, dass an den unterschiedlichen Schulen jeweils durchaus ein anderes Verständnis von Resilienz besteht. Auf Grundlage der Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen von Schulen in sozialen Brennpunkten kön-

6 Unwahrscheinliche Bildungskarrieren – Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu gelingender Bildung unter Bedingung von besonderer Benachteiligung.

7 Konstellationen der Resilienz von Kindern.

nen die Autor*innen drei unterschiedliche Typen im Umgang mit den Herausforderungen (Bildungsbarrieren) – durch die Pädagog*innen als benachteiligte soziale Herkunft der Schüler*innen benannt, die zu einer Nichterfüllung von Verpflichtungen der Eltern und Schüler*innen führe – bilden. Deutlich wird jedoch bei allen Typen, dass es sich bei der Resilienz nicht um eine individuelle Ressource der Kinder handelt, sondern um Konstellationen von Resilienz.

Das neunte Kapitel *Wohlergehen in außerschulischen Bildungsräumen aus Sicht von Kindern* berichtet von Teilergebnissen des Projektes WIKK*I⁸. Ausgehend von dem Konzept des *Child Well-Being* wird die subjektive Perspektive von Kindern auf Erfahrungen von Wohlergehen in außerschulischen (und schulischen) Räumen in den Fokus gerückt. Wohlergehen wird hierbei letztlich als zentrale individuelle Ressource für Teilhabe- und Beteiligungschancen verstanden und somit als Instrument zum Abbau von Ungleichheiten. Auch hier kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass eine Stärkung der kommunalen Bildungslandschaften und ihrer Vernetzung entscheidend dafür ist, Bildungsbarrieren abzubauen.

Teil V Übergang Schule–Arbeit

Der vorletzte Teil dieses Bandes widmet sich den spezifischen Bildungsbarrieren, die jungen Menschen am Übergang von Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt begegnen.

Das Projekt ReBiNet⁹ beschreibt in Kapitel 10 *Netzwerke am Übergang Schule-Beruf: (Selbst)Verständnisse der Akteur*innen von Funktion und Steuerung innerhalb von Netzwerken* die Ergebnisse seiner räumlich vergleichenden Interview-Studie. Vor dem Hintergrund der Prämisse von Bildungslandschaften – einem regionalen Ineinandergreifen von formalen, non-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten – werden Bildungsbarrieren am Übergang von Schule zu Beruf in zwei städtischen versus zwei ländlichen Regionen betrachtet. Das Projekt nimmt explizit diese Netzwerkperspektive ein, um die bestehenden Bildungsbarrieren als Strukturprobleme, nicht als individuelle Problemlagen, identifizieren und sichtbar machen zu können.

Auch das Projekt InBit¹⁰ (Kapitel 11) nimmt den Übergang von Schule zu Beruf in den Fokus seiner Untersuchung, wobei hier die Perspektive der Jugendlichen selbst, durch biografische Interviews und ergänzende Online-Fragebögen, zentraler Betrachtungsgegenstand ist. Der Beitrag *Differenzherstellung am Übergang Schule–Beruf. Eine relationale Perspektive auf Barrieren und Unterstützungsfaktoren in der beruflichen Bildung* arbeitet heraus, was aus Perspektive der Jugendlichen als Barriere wahrgenommen wird. Insbesondere wird beim Herausarbeiten der wahrgenommenen Barrieren ihre Relationalität im Prozess des *Doing Transition* in Bezug auf unterschiedliche Ent-

8 Wohlergehen in sozialräumlichen Kontexten: Intersektionale Perspektiven auf die Erfahrungen von Kindern an nicht-schulischen Lernorten.

9 Regionale Bildungslandschaften aus Netzwerkperspektive.

10 Inklusion in der beruflichen Bildung. Bildungsteilhabe in regionalen Übergangsstrukturen – mit einem Schwerpunkt auf die Perspektive junger Erwachsener.

scheidungssituationen und auch Beziehungsgeflechte der Jugendlichen berücksichtigt, vor deren Hintergrund subjektive Interpretationen von Barrieren oder Unterstützung im Übergang analysierbar werden.

In dem Beitrag *Barrieren in den Bildungsumwelten junger Auszubildender mit Fluchterfahrung* (Kapitel 12) betrachtet das Projekt laeneAS¹¹ Bildungsbarrieren für junge Geflüchtete in ihrer Ausbildung im ländlichen Raum. Hier wird von der Prämisse der „Bildungsumwelten“, als non-formale, informelle und formale Vernetzung mit den Lebenswelten der Auszubildenden mit Fluchterfahrung, ausgegangen. Die in Reallaboren herausgearbeiteten Bildungsbarrieren deuten auf eben diese Verwobenheit in den Bildungsumwelten hin und lassen sich in infrastrukturelle und kulturelle Barrieren einerseits, Alltagsprobleme in Ausbildungsstätten andererseits und schließlich der Einwanderungspolitik festmachen. Betrachtet wird zudem, wie diese Barrieren in einer Ko-Konstruktion zwischen den Auszubildenden, den Praxisakteur*innen und den akademisch Forschenden des Projektes laeneAS entstehen und welche Ansätze zur Transformation der Praxis und somit dem Abbau derselben identifiziert werden können.

Teil VI Schluss

Im Schlussteil werden die Ergebnisse des Sammelbands im Licht des Forschungsstands betrachtet und in gegenwärtige Diskurse eingeordnet.

Unter dem Titel *Abbau von Bildungsbarrieren von der frühen Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter: Eine Forschungssynthese zu Bildungsbereichen, Lebensphasen und Ungleichheitsdimensionen* stellt der letzte empirische Beitrag Forschungsbefunde des begleitenden Metavorhabens (ABIBA | Meta) der Förderrichtlinie vor. Ergebnis vieler empirischer Studien ist, dass der Bildungserfolg in Deutschland trotz zahlreicher Reformen weiterhin stark von sozialer Herkunft, Geschlecht oder gesundheitlicher Verfasstheit abhängt. Zwar besteht Einigkeit über die Notwendigkeit geeigneter Maßnahmen, doch fehlt es bislang an einer systematischen Übersicht empirischer Erkenntnisse zum erfolgreichen Abbau von Bildungsbarrieren. Diese Lücke adressiert eine umfassende Forschungssynthese, in die auf Basis einer systematischen Literaturrecherche über 500 qualitative und quantitative Studien eingegangen sind. Die im Rahmen der Synthese analysierten Arbeiten untersuchen die Wirksamkeit ausgewählter Maßnahmen zur Reduktion, Kompensation oder Prävention von Bildungsbenachteiligung in formalen und non-formalen Bildungsettings. Der Beitrag stellt zentrale Ergebnisse dieser Synthese vor und liefert Impulse für Forschung und Praxis.

Der kurze abschließende Beitrag *Lernumwelten und Bildungschancen. Schlussbetrachtung eines Forschungsschwerpunkts zum Abbau von Bildungsbarrieren* betrachtet die Ergebnisse des Sammelbands aus einer übergreifenden Perspektive und ordnet sie in gegenwärtige wissenschaftliche Diskurse ein. Dabei wird insbesondere ge-

11 Die ländlichen Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der beruflichen Ausbildung.

fragt, welche Potenziale zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten sich aus den empirischen Untersuchungen der Bedeutung verschiedener Lernumwelten und ihres Zusammenspiels ergeben und welche Implikationen sich aus dem interdisziplinären Förderschwerpunkt – insbesondere für die künftige Bildungsforschung zum Abbau von Bildungsbarrieren – ableiten lassen.

Literatur

- Attig, M. & Weinert, S. (2025). *Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen* (NEPS Forschung kompakt No. 2). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/NEPS:FK02:1.0>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschung zum „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bundesanzeiger vom 21.06.2019. https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/06/2505_bekanntmachung
- BVerfG. (2021). *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21 -*, Rn. 1–222, https://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (Hrsg.). (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996248>
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–62). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5_2
- Becker, R. & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 3–53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3>
- Drope, T., Maaz, K. & Reh, S. (Hrsg.). (2025). *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999720>

- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchges. u. aktual. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hopf, W. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Juventa.
- Hopf, W. & Edelstein, B. (2018). Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Dossier: Bildung*, 91–100. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hradil, S. (2021). *Soziale Ungleichheit in Deutschland. Lehrbuch*. (8. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger-Dengler-Harles, I., Lindauer, M., Kirschey, S. & Möller, C. (2024). Strategieentwicklung für eine systematische Literatursuche im Kontext von Forschungssynthesen zum Abbau von Bildungsbarrieren. In A. Wilmers (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: 20 Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF. Methode, Auswertung, Perspektiven* (S. 233–266). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999126.11>
- Kleinert, C. & Jacob, M. (2024). Bildungschancen: Zugang zu Bildung. In D. Konietzka & P. Böhnke (Hrsg.), *Handbuch Sozialstrukturanalyse* (S. 1–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39759-3_28-1
- Lämmchen, R., Kirschey, S., Bachsleitner, A., Lindauer, M., Lühe, J., Möller, C. & Scharf, J. (2025). Erscheinungsformen und Abbau sozialer Bildungsungleichheit. Methodisches Vorgehen und ausgewählte Befunde zweier Forschungssynthesen. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 293–319). Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Waxmann.
- Maaz, K. & Daniel, A. (2022). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Perspektiven und Herausforderungen beim Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. In W. Böttcher, C. Luig, L. Brockmann & C. Hack (Hrsg.), *Chancenungleichheit: Geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert* (S. 27–47). Waxmann.
- Maaz, K. & Lörz, M. (2024). *20 Jahre PISA: Soziale Bildungsungleichheit im Fokus. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Bertelsmann Stiftung.
- Maaz, K. & Marx, A. (2025). Schule gemeinsam stark machen: Erfahrungen und Perspektiven für eine lernende Bildungslandschaft. Impulse aus der Initiative Schule macht stark (SchuMaS) für die Weiterentwicklung des Bildungssystems. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS - Schule macht stark: Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS. Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 411–427). Waxmann.
- Marx, A. & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. *Die Deutsche Schule*, 115(3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.03.02>
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Waxmann.
- Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S.E., Neumann, M. & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1251–1282.

- Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 509–537. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0333-6>
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Juventa.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. J. W. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! In H. Solga, J. J. W. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–20). Campus.
- Solga, H. & R. Dombrowski (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung*. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004353/p_arbp_171.pdf

Teil II
Bildungssteuerung und Kommunen

Die Komplexität kommunaler Steuerungspraxis zum Abbau von Bildungsbarrieren

*Sarah Eiden, Denise Demski, Norbert Sendzik,
Gabriele Bellenberg & Marcel Helbig*

Abstract: Der sozioökonomische Hintergrund von Lernenden steht in starkem Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg, wie zahlreiche nationale und internationale Studien belegen. Kommunen können durch eine differenzierte, an den Bedarfen von Schulen und Lernenden orientierte Ressourcenzuweisung eine zentrale Rolle hinsichtlich des Abbaus von Bildungsbarrieren einnehmen. Allerdings liegen hierzu bislang nur wenige Forschungsergebnisse vor. Internationale Befunde deuten darauf hin, dass neben dem Ressourcenumfang auch die Verteilungs- und Verwendungsprinzipien die Wirkungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung beeinflussen (können). Im BMBF-Projekt ABBAUBAR der Ruhr-Universität Bochum und des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe werden die Verbreitung, Ausgestaltungen und Intentionen einer bedarfsdifferenzierten Mittelzuweisung in deutschen Kommunen multimethodisch analysiert. Der vorliegende Beitrag fokussiert Ergebnisse der im Vorhaben durchgeführten Interviewstudie mit kommunalen Mitarbeiter*innen, die direkt oder indirekt in die Mittelzuweisung involviert sind. Die Analysen verweisen auf den Einfluss der unterschiedlichen Ausgangssituationen und Rahmenbedingungen in den Kommunen und zeigen eine große Varianz und Komplexität hinsichtlich der Ressourcensteuerung. Dabei werden Variationen sowohl der Art der Mittel (v.a. Personalstellen, Sachmittel, Budgets), der Ansätze zur Steuerung des kommunalen Mitteleinsatzes (freie Verwendung oder Zweckbindung) als auch der Entscheidungsgrundlagen der Zuweisungspraxis (antrags-, erfahrungs- oder datenbasiert) evident, wobei sich auch Mischformen und Kombinationen zeigen.

Keywords: Ressourcensteuerung, Bedarfsorientierung, Bildungsungleichheit, Mittelzuweisung, Kommunale Steuerung

1. Einleitung

Der sozioökonomische Hintergrund von Schüler*innen spielt eine entscheidende Rolle für ihre schulischen Leistungen, wie zahlreiche nationale und internationale Studien belegen (z. B. OECD, 2019). Schulen in sozial(räumlich) benachteiligter Lage

stehen vor vielfältigen Herausforderungen, die bspw. in einer hohen Lehrkräftefluktuation und Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung bestehen (z. B. Klein, 2017; Simon & Johnson, 2015; Clotfelder et al., 2007). Viele Bildungssysteme begegnen diesen Herausforderungen mit einer differenzierten Mittelzuweisung, die Schulen mit erhöhten Bedarfen gezielt zusätzliche Ressourcen bereitstellt. Im vorliegenden Beitrag werden solche Ansätze als (bedarfs)differenziert bzw. bedarfsorientiert bezeichnet, um sie von der üblichen Verteilung der Mittel nach dem Grundsatz der Gleichheit abzugrenzen. Das BMBF-Verbundprojekt „Abbau von Bildungsbarrieren durch bedarfsorientierte Ressourcensteuerung“ (ABBAUBAR) der Ruhr-Universität Bochum und des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe versucht, Ansätze einer stärker an den Bedarfen orientierten Ressourcensteuerung von Schulen auf Ebene der Kommunen und der Länder systematisch zu erfassen, die Intentionen der Beteiligten nachzuvollziehen und einen Beitrag für die Untersuchung der Wirkungen zu leisten.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Ansatzpunkte einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands herausgearbeitet (Kapitel 2). Daran anschließend wird das methodische Vorgehen des BMBF-geförderten Verbundprojekts *Abbau von Bildungsbarrieren durch bedarfsorientierte Ressourcensteuerung* skizziert (Kapitel 3). Darauf aufbauend werden erste Befunde der explorativen Studie entlang zentraler Dimensionen systematisiert: Dazu zählen die identifizierten Ressourcenarten (Kapitel 4), die unterschiedlichen Ansätze zur Steuerung des Mitteleinsatzes (Kapitel 5), die Entscheidungsgrundlagen (Kapitel 6) sowie die Rolle der Kommunen bei Vor-Ort-Entscheidungen des Landes (Kapitel 7). Vor dem Hintergrund der Herausforderungen und Potenziale kommunaler Ressourcenausstattung (Kapitel 8) wird abschließend die Komplexität der Steuerungsbedingungen diskutiert (Kapitel 9).

2. Ansatzpunkte einer bedarfsdifferenzierten Ressourcenzuweisung: Forschungsstand

Ansätze einer bedarfsdifferenzierten Mittelzuweisung basieren auf der Annahme, dass Bildungseinrichtungen in sozial benachteiligten Räumen zusätzliche Unterstützung benötigen, um den spezifischen Bedarfen der Schüler*innen gerecht zu werden. Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus benachteiligten Familien erhalten bspw. mehr Mittel, um eine intensivere Förderung zu ermöglichen, etwa durch kleinere Klassen, Sprachförderprogramme oder Ganztagsangebote (Verelst et al., 2020). Der differenzierte Einsatz der Ressourcen zielt nicht nur auf die Verbesserung der Lernergebnisse und des Wohlbefindens der Schüler*innen, sondern langfristig auch auf eine Stabilisierung der pädagogischen Arbeitsbedingungen, auf eine Steigerung der Attraktivität dieser Schulstandorte sowie letztlich den Abbau sozialer Bildungsungleichheit.

Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der EU-Länder Ansätze einer bedarfsdifferenzierten Ressourcenzuweisung verfolgen, wobei Art und Umfang der bereitgestell-

ten Mittel stark variieren (Verelst et al., 2020). Internationale Studien verdeutlichen, dass Länder unterschiedliche Ansätze der Finanzierung verfolgen (Atkinson et al., 2005; Verelst et al., 2020; Franck & Nicaise, 2022). Finanzierungsquellen können dabei zentral oder dezentral verortet sein. In zentralisierten Modellen werden Mittel vollständig von der nationalen Regierung bereitgestellt. In dezentralen Systemen, etwa in föderalen Ländern wie Deutschland, können Ressourcen sowohl aus staatlichen als auch aus regionalen oder lokalen Finanzmitteln bereitgestellt werden (Atkinson et al., 2005). Diese Struktur ermöglicht es, Bildungspolitik sowohl an nationale Standards anzupassen als auch lokale Besonderheiten zu berücksichtigen (OECD, 2019). Verschiedene Regierungsebenen tragen dann dazu bei, Ressourcen bereitzustellen und deren Verteilung und Einsatz zu steuern.

Auf Basis internationaler Studien können hierbei drei Hauptverfahren der bedarfsdifferenzierten Zuweisung unterschieden werden (Fazekas, 2012; Atkinson et al., 2005; Ross & Levačić, 1999):

1. datenbasierte Ansätze, die auf statistischen Indikatoren wie z. B. dem sozialen Status der Schülerschaft basieren,
2. antragsbasierte Verfahren, bei denen Schulen eigeninitiativ ihren individuellen Bedarf darlegen bzw. ihr Interesse an einer Maßnahme bekunden, sowie
3. erfahrungsbasierte Ansätze, die auf lokaler Expertise aufbauen.

Internationale Befunde zeigen, dass eine effektive Mittelverwendung nicht nur durch die Zuweisung von Ressourcen, sondern auch durch die Sicherstellung ihrer zielgerichteten und kohärenten Anwendung erreicht wird (Atkinsons et al., 2005; Smith et al., 2013; Franck & Nicaise, 2022; Verelst et al., 2020). Klare Zieldefinitionen und Rahmenbedingungen sollten durch eine regelmäßige Überprüfung ergänzt werden, um sicherzustellen, dass die Mittel für intendierte Bedarfe eingesetzt werden (ebd.). Kommunen tragen durch (Co-)Finanzierung, Mittelverteilung und Mittelverwaltung erheblich dazu bei, Bildungschancen auf lokaler Ebene zu fördern oder zu mindern. Der Grad der kommunalen Autonomie definiert dabei ihren Spielraum (Atkinson et al., 2005).

Im Gegensatz zur internationalen Befundlage liegen im deutschen Kontext bislang nur wenige Erkenntnisse zur Anwendung, Ausgestaltung und Wirksamkeit bedarfsorientierter Ressourcensteuerung vor. Studien zur differenzierten Lehrkräftezuweisung und zum Einsatz von Sozialindizes auf Landes- und kommunaler Ebene liefern erste Einblicke (Weishaupt, 2017; Weishaupt & Kemper, 2016; Morris-Lange, 2016; Tillmann & Weishaupt, 2015; Möller & Bellenberg, 2017; Sendzik, 2018; Gröschner, 2021). Morris-Lange (2016) zeigt, dass es in Deutschland hinsichtlich einer an Bedarfen orientierten Ressourcensteuerung erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Während einige Bundesländer weitgehend datenbasierte Verfahren zur Zuweisung zusätzlicher Lehrkräfte nutzen, stützen sich andere stärker auf weniger oder kaum datenbasierte Expertengutachten oder Antragsverfahren. Insgesamt hebt Morris-Lange (2016) hervor, dass die Heterogenität der Verteilungsmechanismen in

Deutschland eine konsistente Steuerung erschwert und die Mittelzuteilung je nach regionalem Kontext stark variiert. Gröschner und Dapper-Saalfels (2017) konnten auf Basis einer Analyse von Rechtsvorgaben zeigen, dass insbesondere bei der Zuweisung zusätzlicher Ressourcen für sozial(räumlich)e Mehrbedarfe die konkreten Zuweisungsverfahren an Bezirksregierungen oder Schulämter delegiert werden, deren Entscheidungsgrundlagen auf Basis öffentlich zugänglicher Dokumente nicht nachvollzogen werden können (auch Gröschner, 2021). Die aktuelle Studienlage lässt für Deutschland kaum systematische Rückschlüsse über die Art und Weise bedarfsdifferenzierter Ressourcenzuweisung im Zusammenspiel der unterschiedlichen institutionellen Akteur*innen zu.

In Deutschland übernehmen die Kommunen eine besondere Rolle in der Ressourcenverteilung. Sie verfügen nicht nur über eigene finanzielle Mittel, etwa zum Schulbau oder zur Schulsanierung, aber auch zur Gestaltung der Ganztagschule oder der Kinder- und Jugendhilfe, sondern sind auch für die Allokation von Landes- und Bundesmitteln mitverantwortlich, etwa bei der Zuweisung von Schulsozialarbeit (siehe dazu auch Berse, 2011; Weiß, 2011; Gaus, 2014; Schwarz & Weishaupt, 2013). Dies verleiht ihnen eine Doppelrolle im Mehrebenensystem der Bildungsfinanzierung, die ihnen einerseits Handlungsspielräume eröffnet, sie andererseits aber auch vor Herausforderungen stellt (van Ackeren et al., 2024). Darüber hinaus können Kommunen im Austausch mit lokalen Landesschulämtern ggf. eine beratende Rolle in Zuweisungsprozessen tragen, die dort gestaltet und verantwortet werden. Bisher fehlen jedoch systematische vertiefende Studien über die verschiedenen Umsetzungsvarianten einer bedarfsdifferenzierten Ressourcensteuerung und die Rollen und Herausforderungen auf kommunaler Ebene. Im Fokus vorliegender konzeptioneller Betrachtungen (z. B. Groos & Knüttel, 2021) und Fallstudien (z. B. Sendzik, 2023) steht vor allem die

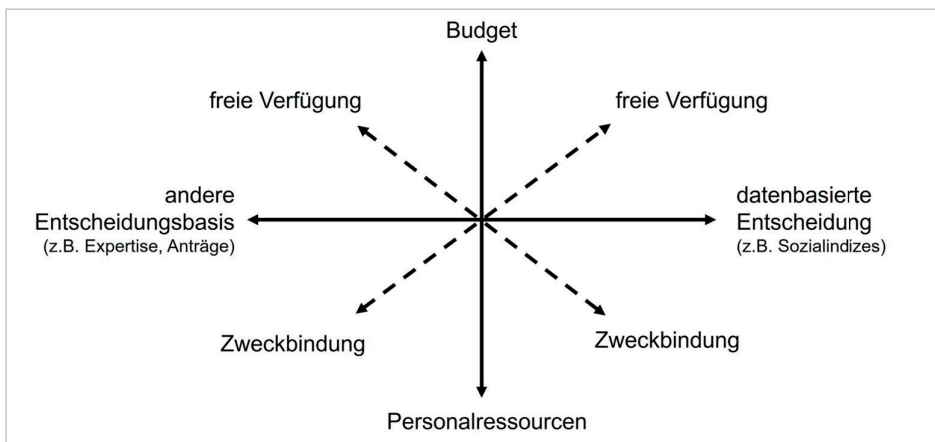


Abb. 1: Dimensionen der Ausgestaltung bedarfsdifferenzierter Ressourcenzuweisung. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Volkholz & Voges, 2022; Groos & Knüttel, 2021; Klemm & Kneuper, 2019; Sendzik, 2018; Möller & Bellenberg, 2017; Morris-Lange, 2016; Tillmann & Weishaupt, 2015.

bedarfsorientierte Mittelzuweisung auf Grundlage von Daten. Allerdings weisen Ergebnisse einer Online-Befragung (Sendzik et al., 2025) von Mitarbeitenden der kommunalen Schulverwaltungen in kreisfreien Städten und Landkreisen darauf hin, dass für eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung sowohl datenbasierte, erfahrungsbasierte und antragsbasierte Verfahren genutzt werden. Vertiefende Erkenntnisse über die Ausgestaltung sowie Gründe und Intentionen der Zuweisung sind aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht möglich. Um das bedarfsdifferenzierte Vorgehen unterschiedlicher Modelle und Verfahren nachvollziehen zu können, ist eine genaue Berücksichtigung der lokalen Besonderheiten und Entscheidungslogiken erforderlich.

Ausgehend von bisherigen Studien und konzeptionellen Überlegungen stellt Abbildung 1 eine Heuristik idealtypischer Dimensionen bedarfsdifferenzierter Ressourcenzuweisung dar. Unterschieden werden dabei die Art der Mittelzuweisung (Stellenanteile oder monetäre Budgets), Zuweisungsverfahren (datenbasiert oder nicht-datenbasiert) und die Vorgaben zum Mitteleinsatz (zweckgebunden oder freie Verwendung).

3. Methodisches Vorgehen

Das BMBF-Projekt *Abbau von Bildungsbarrieren durch bedarfsorientierte Ressourcensteuerung (ABBAUBAR)*¹, das im Verbund der Ruhr-Universität Bochum (RUB) und des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) durchgeführt wird, setzt mit einem Mixed-Methods-Ansatz an den skizzierten Forschungslücken an. In drei Teilprojekten werden die Verbreitung, Umsetzung und Wirkung bedarfsorientierter Ressourcensteuerung in deutschen Kommunen und Ländern fokussiert. Im *ersten Teilprojekt* (von LifBi und RUB gemeinsam verantwortet) wird die Verbreitung ungleicher Mittelverteilung in verschiedenen Bundesländern und Kommunen analysiert. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden öffentlich zugängliche Berichte, Websites, Drucksachen und offizielle Meldungen aus verschiedenen Kommunen in unterschiedlichen Bundesländern systematisch gesichtet und auf Hinweise über eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung geprüft. Weiterhin wurde ein Onlinesurvey an alle kommunalen Schulverwaltungsämter in Deutschland gerichtet, der Hinweise auf die Verbreitung einer bedarfsdifferenzierten Zuteilung in Deutschland liefert (siehe dazu auch Sendzik et al., 2025). Im *zweiten Teilprojekt* (RUB) werden die Genese und Praxis bedarfsorientierter Mittelzuweisung in vier Fallkommunen² vertiefend betrachtet (s. u.). Im *dritten Teilprojekt* (LifBi) werden die Effekte bedarfsorientierter Ressourcensteuerung in den ausgewählten Fallkommunen untersucht. Insgesamt zielen die drei Teilstudien darauf ab, einen grundlegenden Überblick über Ansätze bedarfsorientierter Ressourcensteuerung in deutschen Kommunen und Ländern zu schaffen und das Themengebiet systematisch zu erschließen.

1 Förderkennzeichen 01JB2103A und 01JB2103B.

2 Es handelt sich um Großstädte in unterschiedlichen Bundesländern.

Im Fokus dieses Beitrags stehen Erkenntnisse zur Ausgestaltung der Zuweisungspraxis sowie zu Entscheidungsgrundlagen und Intentionen auf kommunaler Ebene (*Teilprojekt 2*). In einem explorativen Untersuchungsdesign wurden kommunale Mitarbeiter*innen, die direkt oder indirekt in Entscheidungsprozesse involviert sind, zur Genese und Praxis differenzierter Mittelzuweisungen befragt. Ein erster Schritt bestand darin, auf Basis der Webauftritte, Ratsdokumente und öffentlich zugänglichen Informationen sowie durch den Dialog mit kommunalen Ankerpersonen Bildungsressourcen zu identifizieren, die kommunal ungleich verteilt werden und deren Verteilung sich an sozial(räumlich)en Bedarfen orientiert. In einem stufenweisen Vorgehen wurden zunächst Mitarbeitende der kommunalen Schulverwaltung inklusive des Bildungsmonitorings interviewt. Davon ausgehend wurden ressortübergreifend weitere Personen befragt, bspw. aus dem Ressort der Jugendhilfe oder der Wirtschaftsförderung. In Kommunen, in denen Schulen in benachteiligten Lagen zusätzliche Ressourcen von Landesseite erhalten, wurden zudem die dafür zuständigen Entscheiderinnen und Entscheider der regionalen Landesschulämter zum Zuweisungsverfahren befragt. Die Liste der kommunal ungleich verteilten Ressourcen wurde nach jedem Interview erweitert, bis eine inhaltliche Sättigung eintrat. Durch den offenen Zugang und das breite Suchraster konnten unterschiedliche Ausgestaltungen kommunaler Schulträgerschaft erfasst werden. Es wurde zudem ein breites Bildungsverständnis zugrunde gelegt, das sowohl Ressourcen, die direkt an Schulen fließen, als auch solche, die außerschulische Bildungsprozesse im Sozialraum stärken, inkludiert. Ausgenommen waren hingegen Ressourcen, die ausschließlich durch diagnostische Verfahren zur Teilhabe von Schüler*innen mit individuellen Förderbedarfen zugewiesen werden, da sich hierbei nicht dieselbe Verteilungsfrage stellt.

In jeder der Fallkommunen wurden bis zu zwölf Interviews geführt. Dabei handelte es sich um leitfadengestützte Interviews mit erzählgenerierenden Passagen, in denen die Genese und Praxis bedarfsorientierter Mittelzuweisungen fokussiert wurde. Die Interviews wurden transkribiert und den Prinzipien einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) folgend ausgewertet. Es wurden zunächst themenspezifische Hauptkategorien entwickelt, die auf Grundlage der internationalen Erkenntnisse zur Zuweisungspraxis gebildet wurden. Anschließend wurden diese Kategorien induktiv in Subkategorien ausdifferenziert, um eine vertiefende Analyse der Intentionen und Entscheidungsrationitäten zu ermöglichen. Ziel des Vorgehens war es, zentrale Themen und Muster in den Daten sichtbar zu machen und in einem systematischen Kategoriensystem abzubilden. Hierdurch bieten sich Einblicke in die Ausgestaltung bedarfsdifferenzierter Ressourcenzuweisung und die damit verbundenen Herausforderungen in den ausgewählten Fallkommunen, um die vorliegende Komplexität zumindest in Teilen darzustellen und erste Schritte einer systematischen Strukturierung zu vollziehen.

4. Kommunal bedarfsdifferenziert zugewiesene Ressourcenarten

Es konnten auf Basis der Vorrecherchen und Informationen der Befragten folgende Posten unterschieden werden, die in den untersuchten Kommunen ungleich zugewiesen werden: Personalmittel, Sachmittel, Sonderbudgets und Weiterbildungsangebote. Es zeigte sich außerdem, dass Mittel zum Abbau von Bildungsbarrieren sowohl direkt an Schulen als auch für Bildung im Sozialraum zugewiesen wurden. Die direkte Zuweisung differenzierter Mittel *an Schulen* umfasste:

- *Personalmittel*, z. B. für zusätzliches nicht-pädagogisches Personal, Schulsozialarbeiter*innen sowie zugehörige Koordinationsstellen, die aus Mitteln des Bundes, der Länder oder der Kommunen (co-)finanziert werden,
- *Sachmittelzuschläge* für Lehr- und Lernmaterialien sowie (technische) Ausstattung,
- *Sonderbudgets* der Länder oder des Bundes für spezifische Förderprogramme, die besonders benachteiligte Zielgruppen unterstützen sollen, explizit häufig Schüler*innen mit Migrationshintergrund, nicht-deutscher Herkunftssprache oder Deutsch als Zweitsprache und
- *Weiterbildungsangebote* für Lehrkräfte und Fachpersonal, um die Entwicklung schulischer Konzepte für diese Zielgruppen zu unterstützen.

Darüber hinaus berichteten die Interviewten über Mittelzuweisungen, die nicht direkt an Schulen zugewiesen werden, aber spezifische Sozialräume unterstützen sollen, sodass indirekt davon auch Schulen profitieren. Hier wurden genannt:

- *Verzahnung von Bildungsangeboten mit quartiersbezogenen Projekten in benachteiligten Sozialräumen*: gemeinsame Initiativen verschiedener Akteure im Schulumfeld, die sowohl schulische als auch außerschulische Förderung bieten und darüber hinaus auf soziale Teilhabe und Stärkung der Gemeinschaft in den Stadtgebieten zielen,
- *Koordinierungsstellen* (für ausgewählte Sozialräume), um die Vernetzung von Angeboten sowie den Austausch zwischen beteiligten Akteuren oder Bürger*innen aktiv herzustellen; Koordinierungsstellen übernehmen nach Ansicht der Interviewten wichtige Steuerungsfunktionen, indem sie die verschiedenen Ressourcen u. a. auf die Bedürfnisse der Schulen abstimmen und Synergien zwischen den Maßnahmen schaffen, gleichzeitig sollen sie das gemeinsame Handeln der Beteiligten fördern und eine kohärente Zielvorstellung stärken.

Die Analysen des vorliegenden Materials zeigen, dass die identifizierten Ressourcen eine mehrdimensionale und komplementäre Struktur aufweisen, die Schulen in sozial benachteiligten Lagen unterstützen kann. Die Bereitstellung von Personalstellen und Sachmitteln bildet eine Grundlage, auf der spezifische Förderprogramme und Beratungsangebote aufbauen. Quartiersbezogene Projekte und Koordinierungsstellen wiederum können eine Brücke zwischen Schule und sozialem Umfeld schaffen,

was einen integrativen Förderansatz ermöglicht, der sowohl die schulische Entwicklung als auch die soziale Integration der Schüler*innen unterstützt. Die Befragten berichten, dass verschiedene Ressorts ihre Ressourcen verzahnen, um die spezifischen Herausforderungen vor Ort anzugehen. Ein Beispiel hierfür sind Maßnahmen, die an den Übergängen von Schule in Ausbildung, Studium oder Beruf ansetzen. Hier arbeiten Akteure wie das Amt für Arbeit und Soziales und die Wirtschaftsförderung in Kooperation mit dem Amt für Schule gemeinsam an Angeboten, die insbesondere sozial benachteiligte Schüler*innen bei Praktika oder der Entwicklung von Anschlussperspektiven unterstützen. In diesem Fall können Ressourcen aus allen drei Ämtern (anteilig) in die Finanzierung einfließen. In unterschiedlichem Ausmaß zeigt sich in den Einschätzungen der Befragten, dass die horizontalen Ebenen der kommunalen Ressourcensteuerung nicht isoliert voneinander, sondern in einem vernetzten System agieren, das sowohl die Bildungseinrichtungen selbst als auch das soziale Umfeld einbezieht. Dies ermögliche eine flexible Reaktion auf lokale Bedarfslagen und ein gemeinsames Wirken beim Abbau von Bildungsbarrieren.

5. Ansätze zur Steuerung des kommunalen Mitteleinsatzes

Die kommunalen Ressourcen entstammen einem komplexen Geflecht aus Bundes-, Landes- und kommunalen Mittelgebenden, darüber hinaus sind nicht öffentliche Träger, Stiftungen und Ehrenamtliche involviert. Die Ansätze unterscheiden sich in ihrer Steuerungs- und Kontrollintensität. Aus Perspektive der Fallkommunen bringt dies spezifische Vor- und Nachteile für den Ressourceneinsatz mit sich.

Die *Zweckbindung von Mitteln* ist ein Instrument, das vor allem zur Steuerung von Bundes- und Landesressourcen eingesetzt wird. Es dient der Umsetzung von Standards und soll sicherstellen, dass Ressourcen gezielt in förderungswürdige Bereiche fließen. Bereits in Förderrichtlinien werden spezifische Maßnahmen und Ziele als Zweckbindung definiert, z. B. kann die Förderung von Personalmitteln für Schulsozialarbeit, an deren Verwendung für Maßnahmen zur Einzelfallhilfe benachteiligter Schüler*innen oder für Präventionsangebote in Gruppen gebunden sein. Ein zentrales Merkmal der Zweckbindung ist, dass die Kommunen als Mittelempfänger in einer Rechenschaftspflicht stehen und den adäquaten Einsatz der Mittel durch Berichte und Verwendungsnachweise belegen müssen. Die Zweckbindung dient dadurch auch als Kontrollinstrument, das einen entsprechenden Verwaltungsaufwand auf der Seite der Kommune bedingt. Auf kommunaler Ebene erfordert dies häufig die umfassende Koordination und Zusammenführung von Daten unterschiedlicher Akteur*innen (bspw. von verschiedenen Trägern der Jugendhilfe). Dieser bürokratische Aufwand erhöht seinerseits personelle Ressourcenbedarfe in kommunal finanzierten Koordinationsstellen. Aus Sicht der Befragten besteht ein wesentlicher Nachteil der Zweckbindung darin, dass eigene spezifische Bedarfslagen nicht berücksichtigt werden können, wie z. B. kurzfristige Personalbedarfe oder infrastrukturelle Anpassungen.

Kommunale Eigenmittel werden dagegen öfter ohne direkte Zweckbindung zur *freien Verwendung* zugewiesen. Den Mittelempfängern ermöglicht dies mehr Autonomie, eigene Prioritäten zu setzen und gezielt lokale Bedarfslagen und Herausforderungen zu berücksichtigen. Allerdings birgt auch dieser Ansatz aus Sicht der steuernden Kommune Risiken. Der Mangel an verbindlichen Vorgaben und Berichtspflichten erschwert die Transparenz über den Mitteleinsatz.

„Weil sonst erkennen Sie das NICHT wieder. (-) Also das ist die große Gefahr, [...] wenn Sie sozusagen hier nur Mittel verteilen und GANZ am Anfang mal sagen: ‘Ja, so haben wir uns das vorgestellt’, und Sie gucken dann in zehn Jahren wieder drauf, Sie erkennen das nicht wieder. Sie erkennen das nicht wieder. Also es gibt wirklich GANZ abstruse Vorstellungen [...].“ (Mitarbeiter*in Bildungsmanagement, Fall B)

Ohne klare Vorgaben kann es schwierig sein, den Zweck der Mittelvergabe systematisch zu überprüfen und sicherzustellen, dass die Mittel für die ursprünglich intendierten Ziele eingesetzt werden. Das birgt das Risiko, dass Mittel nicht zielgenau verwendet werden, und erschwert es, Wirkungen zu erzielen und nachzuweisen.

6. Entscheidungsgrundlagen der Zuweisungspraxis

Nach der Systematisierung der ungleich verteilten Ressourcen und der Ansätze zur Steuerung des Mitteleinsatzes wurde die konkrete Zuweisungspraxis dieser Ressourcen vertiefend analysiert. Die bisherigen Erkenntnisse zu Entscheidungsgrundlagen und Intentionen werden ressort- und ressourcenübergreifend berichtet.

Grundlage eines kommunalen Entscheidungsprozesses über Mittelzuweisungen können vielgestaltig sein (vgl. auch Abbildung 1). Je nach Mittelgebendem bzw. Mittelgebenden, Ressortzugehörigkeit(en) und Ressource sind an Abstimmungsprozessen unterschiedliche Akteur*innen beteiligt, die ggf. unterschiedliche entscheidungsrelevante Ziele verfolgen. Diese können sich zwischen Mittelgebenden, Zuweisenden und Empfangenden als kohärent oder widersprüchlich erweisen. Grundsätzlich ist es möglich, sich in diesem Prozess auf ein verbindliches Entscheidungsinstrument zu einigen, bspw. auf einen gemeinsam entwickelten Sozialindex, oder auf eine Kombination verschiedener Entscheidungselemente, bspw. einen Sozialindex *und* das Vor-Ort-Wissen der Entscheidungsbeteiligten. Die Interviews zeigen, dass eine Kombination mehrerer Entscheidungselemente in unterschiedlicher teils situativer Gewichtung erfolgt.

Die folgende Darstellung³ kontrastiert Daten, Erfahrungswerte oder Interessensbekundungen und Anträge als Entscheidungselemente der Zuweisungspraxis und stellt die dahinterstehenden Begründungen einander gegenüber.

3 Rückschlüsse über die Gewichtung der Elemente im Entscheidungsprozess oder über Häufigkeiten der Anwendung sind damit ausdrücklich nicht verbunden.

6.1 Daten: Indikatoren und Indizes als Grundlage für kommunikative Akzeptanzerzeugung

Es können zwei Varianten datengestützter Entscheidungselemente differenziert werden:

- Bei *Entscheidungen anhand von Einzelkriterien* werden spezifische Indikatoren, wie der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, der Bezug von SGBII-Leistungen oder die Klassengröße, berücksichtigt. Die einzelnen Indikatoren können unabhängig voneinander in Entscheidungsprozesse einfließen.
- Bei *Entscheidungen anhand eines Sozialindex* werden mehrere Einzelindikatoren zu einem Gesamtmaß gewichtet und aggregiert, welches die soziale Lage einer Schule oder eines Stadtteils abbildet. Dieser Index bündelt eine Vielzahl an Einzelinformationen und ermöglicht ein Ranking der Schulen entsprechend ihrer Bedarfe.

Entscheidungen anhand von Einzelindikatoren können kurzfristig umgesetzt werden. In der Interviewstudie wird berichtet, dass komplexere Ansätze sozialindizierter Ressourcenzuweisung für das kommunale Datenmanagement anspruchsvoll sind, da sie zum einen den Zugang, die Sammlung, die Verarbeitung und die Analyse der „passenden“ Daten voraussetzen und zum anderen intensive Abstimmungsprozesse zur Indexentwicklung implizieren. Zudem müssen Daten regelmäßig (i. d. R. ressortübergreifend) zusammengeführt und aktualisiert werden, um dynamische Veränderungen widerzuspiegeln. Es zeigt sich, dass die Ausstattung, Ausgestaltung und Positionierung des Bildungsmonitorings im kommunalen Verwaltungsgefüge hier von zentraler Bedeutung sind. Die untersuchten Fallkommunen befinden sich in sehr unterschiedlichen Entwicklungsprozessen und nahmen im letzten Jahrzehnt an den zentralen Bundesprogrammen zum Aufbau datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements teil. In allen Fallkommunen besteht eine längere Tradition, mittels kommunaler Daten Stadtteile oder Sozialräume zu identifizieren, die besondere Benachteiligungen aufweisen und denen in Stadtentwicklungskonzepten und -aktivitäten verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird. Einige der Kommunen haben dazu bereits Belastungsindizes für Sozialräume entwickelt. Einzelschulbezogene Indizes finden sich sowohl teils auf Landesebene⁴ teils haben die Kommunen eigene Indizes gebildet. In Kommunen, die einen (eigenen kommunalen oder landeseigenen) einzelschulbezogenen Sozialindex zusätzlich zu anderen (kommunalen) Belastungsindizes einsetzen, stellt sich die Frage der Kohärenz der Messinstrumente zwischen den verschiedenen Ressorts. In den Interviews wird deutlich, dass aufgrund unterschiedli-

4 Bspw. wurde zwischen Bund und Ländern die Berücksichtigung der Benachteiligungsdimensionen Armut und Migration als Mindestanforderung zur Steuerung der Umsetzung des Startchancen-Programms vereinbart (Bund-Länder-Vereinbarung, 2024).

cher Zielsetzungen und Planungsgrundlagen⁵ Inkonsistenzen zwischen den Indizes auftreten können. Im Großen und Ganzen werden die unterschiedlichen Instrumente von den interviewten Entscheidungsbeteiligten allerdings als weitgehend konsistent wahrgenommen.

Eine differenzierte Ressourcenzuweisung erzeugt in der kommunalen Zusammenarbeit mit Schulen einen Kommunikationsaufwand. Dieser erhöht sich aus der Perspektive der Kommune durch Veränderungen des verwendeten Index, z. B. in der Folge einer Aktualisierung bspw. des Landessozialindex. Irritationen entstehen besonders dann, wenn Veränderungen der Indexstufe sich nicht im subjektiven Empfinden der Mitarbeitenden vor Ort widerspiegeln. Unabhängig davon, ob die Indexbildung durch das Land oder die Kommune erfolgt, werden Irritationen, Vertrauensverluste oder Erklärungsbedarfe an Entscheidungsbeteiligte des Bildungsmanagements und Bildungsmonitorings gerichtet.

Verfahren datenbasierter Mittelverteilung werden von den Befragten unter anderem als Gegenentwurf zu Entscheidungen konstruiert, die auf „Gefühlsprinzipien“ basieren und von subjektiven und „lauten“ Interessensgruppen beeinflusst sind.

„Und wir hatten schon damals den Wunsch, von diesem „[Ressource] wird nach Gefühl verteilt“-Prinzip abzugehen. Und das im Grunde mit einem Sozialindex zu steuern, damit man das TRANSPARENT hat, datenbasiert hat und (-) ja auch einfach mal eine andere Grundlage dafür hat. Weil die, die LAUT sind, das sind ganz oft nicht die, die es am dringendsten brauchen. Also (--) die ELTERN, die Lobbyarbeit KÖNNEN, das sind nicht die, die in den benachteiligten Schulen unterwegs sind.“ (Mitarbeiter*in Kommunale Schulverwaltung, Fall D)

Datenbasierte Ansätze werden als sachliches Argument in Entscheidungsprozessen genutzt, die von Emotionen oder Lobbyismus dominiert werden. Exemplarisch werden hier Gespräche mit Schulleitungen, Eltern und im Stadtrat genannt. Die Kommunikation über Bedarfslagen *einzelner* Schulen in einer messbaren Relation zu Bedarfslagen *aller* Schulen wird als Entlastung erlebt. Der Diskurs über relative Bedarfslagen wird teilweise mit einem Zuwachs an Verständnis und Solidarität der Schulen untereinander verbunden. Bedingung hierfür ist allerdings eine hohe Akzeptanz des Messverfahrens.

Ein wesentlicher Bestandteil datenbasierter Steuerung kann daher ein zeitintensives und fortlaufendes Bemühen um die Akzeptanz des Verfahrens sein, dessen Notwendigkeit erst langfristig abzunehmen scheint. Die Befragten berichten von zahlreichen Maßnahmen, um das Vertrauen in datenbasierte Entscheidungen zu stärken: Dazu dienen einerseits detaillierte Erläuterungen bzgl. der verwendeten Datengrundlagen sowohl im Einzelgespräch als auch in Gremien und Arbeitsgruppen. Andererseits werden teils auch relevante Akteur*innen bei der Auswahl geeigneter Indika-

5 Diese Unterschiede können z. B. durch variierende Datengrundlagen, -erhebungsmethoden, Gewichtungen bestimmter Indikatoren oder unterschiedliche Zeiträume und Raumgrößen bedingt sein.

toren miteinbezogen. Es entsteht der Eindruck, dass diese Maßnahmen erhebliche Personalressourcen erfordern.

Gleichwohl berichten die Interviewten davon, dass sich die Anwendungsbereiche akzeptierter Indizes zügig erweitern, bspw. auf verschiedene Stellen der kommunalen Bildungsverwaltung oder der Jugendhilfe, wo sie (unabhängig von ihrer Treffsicherheit) als Kommunikationsgrundlage genutzt werden.

„[...] ist das ein Gefühl? (-) Können wir das belegen? Also brauche ich irgendwas Datenbasiertes, was ich transparent machen kann. Und dann nehmen wir halt, (-) ne, irgendeinen Sozialindex. Egal, ob der passt oder nicht. Weil das erstmal so eine Krücke ist.“ (ebd.)

6.2 Erfahrung als Grundlage von Entscheidungsprozessen: Schulleitung, Schule und Sozialraum

Erfahrungsbasierte Elemente kommunaler Entscheidungen zu einer differenzierten Ressourcenzuweisung beziehen sich auf aktuelles Wissen über einzelne Schulen oder Erfahrungen in der zurückliegenden Zusammenarbeit.

„[...] es hat gute Gründe, warum es zu dem heutigen Verteilungsschlüssel gekommen ist. Das hat hart/harte Daten, aber auch weiche. Und die haben alle ihren guten Grund [...] Und die weichen Daten haben viel mit der Beziehungsebene zu tun. Und wenn DIE nicht berücksichtigt werden in einem Datenwerk, (-) dann hab ICH gelernt, dass die BEZIEHUNGSdaten, Beziehungsebenen ausschlaggebend sind bei der Erfüllung von Zielen, und nicht die harten Fakten. (6) Und da müssen wir irgendwas erfinden, [...] dass diese Dinge mitberücksichtigt werden. Man kann nicht einfach nur Zahlen nehmen.“ (Mitarbeiter*in Kommunale Schulverwaltung, Fall A)

Es werden in den Interviews zahlreiche Schlüsselfaktoren thematisiert, die als Erfahrungen in Entscheidungen einfließen und Bestandteile des sogenannten Vor-Ort-Wissens darstellen. Besonders hervorgehoben wird in den Interviews die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Schulleitungen, vor allem deren *Unterstützung multiprofessioneller Teamarbeit* in der Schule. Diese wird bei der Zuweisung von Mitteln für zusätzliches pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal, wie bspw. Schulsozialarbeiter*innen, als ausschlaggebend benannt, da dies als entscheidend für die Integration dieses Personals in den Schulalltag angesehen wird. Auch der *Führungsstil* der Schulleitung wird als entscheidungsrelevant benannt, da er die Arbeitsatmosphäre und die Umsetzbarkeit von Maßnahmen beeinflusst.

Ein weiterer thematischer Komplex, der bei einer erfahrungsbasierten Entscheidungsfindung über die Zuweisung von Ressourcen eine Rolle spielt, sind die lokalen *Arbeitsbedingungen* für das zur Verfügung gestellte Personal: Einige Entscheidungsbeteiligte betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Gesundheitsvorsorge. An sozial(räumlich) benachteiligten Schulen sei diese besonders wichtig, da dort eine hohe Arbeitsbelastung herrsche. Schulsozialarbeiter*innen seien, insbe-

sondere in der Berufseinstiegsphase, einem erhöhten Risiko für psychische Erkrankungen ausgesetzt. Teamarbeit gilt den kommunal Koordinierenden als wichtiger Schutzfaktor zur Bewältigung ebendieser Belastungen, weshalb argumentiert wird, dass eher Fachkräfte an Schulen zugewiesen werden, an denen bereits Schulsozialarbeiter*innen tätig sind, als an Schulen mit zwar höherem Bedarf, die aber bislang keine Schulsozialarbeiter*innen beschäftigen. Neben der Stärkung des individuellen gesundheitlichen Wohlbefindens der Mitarbeitenden soll damit langfristig auch die Stabilität und Wirksamkeit der Schulsozialarbeit gesteigert werden. Auch die *räumlichen Arbeitsbedingungen für das zusätzliche Personal an Schulen* werden in die Entscheidungsfindung der differenzierten Ressourcenzuweisung einbezogen. Einige Befragte berichten, dass sie Schulen von der Zuweisung ausschließen, in denen es keine geeigneten Beratungsräume gibt, da dies mit einem hohen Anspruch an die Vertraulichkeit und Qualität von Beratung nicht zu vereinbaren sei.

Auch zeigt sich, dass *bestehende Projekte und alternative Angebote* eine Rolle bei der Entscheidung spielen können, ob und in welchem Umfang Ressourcen differenziert vergeben werden. Die gleichzeitige Beteiligung an mehreren Projekten kann sich dabei sowohl positiv als auch negativ auswirken. Die Interviewten verwenden das Argument positiv, wenn sie aus einer Vielzahl laufender Projekte auf eine hohe Innovationsbereitschaft und tragfähige Strukturen schließen; weitere Maßnahmen und Projekte erscheinen anschlussfähig. Demgegenüber argumentieren andere Befragte, dass die hohe Zahl laufender Projekte für eine Auslastung der Schulen spreche. Die Ablehnung zusätzlicher Ressourcen zielt hier darauf ab, Redundanzen zu vermeiden und Schulen, die bereits an ihrer Kapazitätsgrenze arbeiten, nicht zu überlasten.

Erfahrungsbasierung wird in den Interviews auch als notwendiges Korrektiv zur sozialindizierten Ressourcenzuweisung kontextualisiert, um aktuelle Dynamiken im Sozialraum zu berücksichtigen: Als kommunal relevante *Veränderungen im Sozialraum* der Schulen werden bspw. die Einrichtung von Geflüchtetenunterkünften, spezielle, armutsbedingte Herausforderungen in einzelnen Straßenzügen oder sonstige Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur eingeschätzt, welche die soziale Zusammensetzung einer Schule stark beeinflussen können. Mittelzuweisende betonen, dass solche Entwicklungen schnelles Handeln erfordern, um sicherzustellen, dass Schulen, die plötzlich vor neuen Herausforderungen stehen, auch die entsprechenden Ressourcen erhalten. Es werden vorübergehende Lösungen gesucht, um auf erhöhte Bedarfe von Schulen zu reagieren, die erst kürzlich von einer Zunahme sozial benachteiligter Familien oder Geflüchteter betroffen sind. Die Beteiligten argumentieren, dass bei einer ausschließlich datenbasierten Entscheidungsfindung eine Diskrepanz zwischen dem realen Mehrbedarf und der (zurückliegenden) Sozialindizierung der Schule besteht.

Kommunal *absehbare Veränderungen* in der Schullandschaft, wie bevorstehende Umzüge oder geplante Schließungen von Schulen, tragen ebenso wie der nahende Ruhestand von Schlüsselpersonal, insbesondere Schulleitungen, argumentativ eine

bedeutende Rolle in der strategischen Ressourcenplanung und Entscheidungsfindung.

Die erfahrungsorientierten Schlüsselfaktoren umfassen kontextuelles Wissen über soziale, personelle und organisatorische Gegebenheiten vor Ort. Erfahrungsbasierte Faktoren werden von den Befragten abgegrenzt von Entscheidungselementen, die auf „Zahlen“ basieren. Es wird argumentiert, dass eine Schule nicht allein aufgrund ihrer (nachteiligen) sozialen Struktur unterstützt werden sollte, während andere wichtige Faktoren, wie die Qualität der Arbeit(sbedingungen) vor Ort oder bestehende Kooperationen, nicht ausreichend berücksichtigt werden. Eine „gute Entscheidung“ erfordere daher das Vor-Ort-Wissen der Entscheidungsbeteiligten.

„Weil man das nicht alleine NUR an [...] Sozialindizes FESTmachen KANN. [...] Weil es ja auch nichts bringt, einen schlecht laufenden Standort [...] aufrechtzuerhalten, weil das eben eine sozial benachteiligte SCHULE ist. Da hat man niemandem geholfen, wenn man [...] dann irgendwie eine gut laufende [Schule] schließt, weil dort nicht der soziale Bedarf ist.“ (Mitarbeiter*in Kommunale Schulverwaltung, Fall D)

Diese Form der Entscheidungsfindung hebt hervor, dass es auch auf die Fähigkeit der Schulen ankommt, neue Ressourcen und Maßnahmen erfolgreich zu integrieren. Argumente zielen dabei stärker auf Prognosen für die Implementation von Maßnahmen und die erwartete Effektivität des Mitteleinsatzes ab als auf die Identifikation sozial(räumlich)er Bedarfslagen im städtischen Vergleich.

6.3 Antragstellung und Interessensbekundung

Weitere Elemente der Zuweisungsentscheidung können die Antragstellung und Interessensbekundung durch Schulen sein. Anforderungen an antragstellende Schulen umfassen dabei spezifische Vorgaben zur Struktur und Gestaltung des Antrags, wie etwa die Einhaltung von Fristen, die Vorlage relevanter Nachweise oder die detaillierte Darlegung des Bedarfs anhand spezifischer Indikatoren. Zusätzlich werden teilweise Schulkonferenzbeschlüsse oder Konzepte zur Einbettung in den Schulentwicklungsprozess gefordert. Auch zeigen sich Unterschiede, welchen Schulen eine Antragstellung ermöglicht oder nahegelegt wird. In einigen Fällen wird einzelnen, auf Basis einer sozialindizierten Bedarfsanalyse identifizierten Schulen eine Antragstellung zusätzlicher Ressourcen nahegelegt. In anderen Fällen ist die Antragstellung der erste Schritt, um erhöhte Bedarfslagen zu melden, da hier Sozialindikatoren abgefragt werden.

Im Allgemeinen gelten Antragstellung und Interessensbekundung als verlässliche Indikatoren für schulische Entwicklungsbereitschaft, die als zentrale Voraussetzung für effektiven Mitteleinsatz angesehen wird. Dabei wird seitens der Zuweisungsbeteiligten der kollektiven Zustimmung ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt. Um sicherzustellen, dass an den Schulen genügend engagierte Personen vorhanden sind,

welche die Maßnahmen mittragen, kann die Vorlage eines Schulkonferenzbeschlusses eingefordert werden.

„in JEDEM Fall (-) das Interesse (-) der Schule [...] an diesem Projekt auch mitzuwirken. (-) Also es nützt mir nichts, da zwar eine große Problemlage oder einen großen Bedarf zu erkennen, aber keine, keine Personen zu haben, die dann MITziehen. (-“ (Abteilungsleitung Kommunale Schulverwaltung, Fall D)

Darüber hinaus hat die schulische Antragstellung auch eine zeitökonomische Entlastungsfunktion.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass die differenzierte kommunale Zuweisungspraxis auf Entscheidungselementen basiert, die je nach Zielstellung variieren (s. Tabelle 1). Durch die Orientierung an „Daten“, „Erfahrung“ oder „Antragstellung“ werden verschiedene Ziele im Entscheidungsprozess zentriert. Eine datenorientierte Entscheidungsfindung stützt sich auf quantitative, messbare Indikatoren oder gewichtete, aggregierte Bedarfsmaße, welche bspw. Sozialindikatoren, Jugendhilfebedarfe oder Ergebnisse gesundheitlicher Vorsorgeuntersuchungen beinhalten können. Sie dienen vorrangig der Ressourcenallokation und ermöglichen eine objektive und vergleichbare Grundlage, um Bedarfe zu identifizieren. Im Gegensatz dazu greifen erfahrungsbasierte Entscheidungen auf qualitative Einschätzungen zurück, die Vor-Ort-Wissen zentrieren. Faktoren wie der Führungsstil der Schulleitung, die Integration multiprofessioneller Teams, Arbeitsbedingungen und Projektbeteiligungen spielen dabei eine hervorgehobene Rolle. Diese Entscheidungselemente ermöglichen eine Berücksichtigung komplexer Bedingungen vor Ort und intendieren eher eine Einschätzung der Handlungsfähigkeit im Implementationsprozess einer Maßnahme. Antragsbasierte Entscheidungen ziehen Rückschlüsse von der Antragsbereitschaft einer Schule auf Interessenslagen, Offenheit und Handlungsbereitschaft. Alle drei Ansätze kommunaler Zuweisungspraxis sind in den Interviews auch in Kombinationen als Strategien benannt worden.

Tab. 1: Entscheidungselemente im Zuweisungsprozess

	Daten	Erfahrung	Antrag
Entscheidungsgrundlage	Quantitative, messbare Indikatoren/gewichtete und aggregierte Bedarfsmaße	Qualitative Einschätzungen basierend auf Vor-Ort-Wissen	Eigeninitiatives Interesse an zusätzlichen Ressourcen
Kriterien	Sozialindikatoren Jugendhilfebedarf Vorsorgeuntersuchungen	Schulleitungsstil Multiprofessionalität Gesundheitsfürsorge Projektbeteiligungen Arbeitsbedingungen Ereignisse im Sozialraum Schulentwicklungsplanung	Antragsbereitschaft Konzeptentwurf Nachweise Schulkonferenzbeschluss Schulentwicklungskonzept

7. Die Rolle der Kommunen bei Vor-Ort-Entscheidungen des Landes

Aus Perspektive der Kommunen kann auch die Einbindung in Zuweisungsprozesse der lokalen Landesschulbehörde dazu beitragen, passgenauere Lösungen für die lokalen Bildungsbedarfe zu entwickeln. In der Personalverantwortung der Länder liegt die Zuweisung von Lehrkräften für spezifische Mehrbedarfe, wobei Ausgestaltung und Berechnungsverfahren stark variieren. In Stadtstaaten wie Hamburg und Bremen wird eine zentral gesteuerte sozialindexbasierte Ressourcenzuteilung praktiziert. Diese orientiert sich an sozial(räumlich)en Bedarfen und teilt zusätzliche Ressourcen, etwa für kleinere Klassengrößen oder spezifische Förderprogramme, direkt zu. Die Verteilung folgt klar definierten Richtwerten und stellt eine relativ einheitliche Steuerung sicher, die gezielt Schulen in belasteteren Sozialräumen unterstützt. Auch ohne die Nutzung eines Sozialindex ist es in den Flächenländern grundsätzlich vorgesehen, sozial(räumlich)e Bedarfe bei der Ressourcenvergabe zu berücksichtigen. In den Richtlinien einiger Flächenländer zeigt sich, dass eine an sozial(räumlich)en Bedarfen orientierte Steuerung als Vor-Ort Entscheidung häufig an nachgeordnete Schulbehörden adressiert wird (Sendzik et al., 2025). Dies umfasst bspw. die Genehmigung abweichender Klassengrößen oder die Zuweisung zusätzlicher Lehrkräfte auf Grundlage von vor Ort ermittelten Kriterien. In den Steuerungsvorgaben der Länder finden sich wenige Vorgaben über die dabei anzuwendenden Entscheidungsgrundlagen.

Die Frage, wie Schulaufsichten diesen Entscheidungsspielraum nutzen und inwiefern hier eine bedarfsdifferenzierte Ressourcensteuerung praktiziert wird, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht geklärt werden. Anhand des Interviewmaterials kann jedoch gezeigt werden, dass das empirische Wissen der kommunal Entscheidungsbeteiligten, bspw. ein schulscharfer Sozialindex, auch in die Entscheidungsfindung der Landesschulbehörden eingebunden wird. Die Rolle der Kommune als beratende Stimme in lokalen Zuweisungsverfahren des Landes wird dadurch gestärkt und es kann zu einem Austausch über einzelschulische Bedarfslagen kommen. Aus Perspektive der Kommunen kann diese stärkere Einbindung in die Entscheidungsprozesse der lokalen Landesschulbehörde dazu beitragen, passgenauere Lösungen für die lokalen Bildungsbedarfe zu entwickeln. In den exemplarisch untersuchten Kooperationsbeziehungen zeigt sich, dass Kommunen hier verstärkt auch Mitsprache einfordern und Landesschulämter die datenbasierte Expertise der Kommune schätzen.

8. Herausforderungen und Potenziale kommunaler Ressourcensteuerung

Die Analyse der kommunalen Steuerungspraxis verdeutlicht, dass Kommunen innerhalb des Mehrebenensystems eine vielseitige Rolle einnehmen, in der sie zwischen

unterschiedlichen Finanzierungsquellen, politischen Zielsetzungen und administrativen Vorgaben navigieren müssen. Diese mehrdimensionale Steuerung erfordert von Kommunen eine individuelle Gratwanderung: in Abstimmungsprozessen zwischen und innerhalb der Ebenen und Ressorts, in Abwägungsprozessen zwischen verschiedenen Finanzierungsquellen und ggf. Eigenmitteln sowie in Entscheidungsprozessen über die Auswahl geeigneter Steuerungsmodelle. Eine ressortübergreifende Kohärenz der Steuerungsinstrumente ist voraussetzungsreich und erfordert einen systematischen und langfristigen Aufbau. Dies erfordert neben technischen Infrastrukturen auch personelle Kapazitäten.

In der Praxis zeigt sich, dass kommunale Akteure häufig einen Balanceakt zwischen kurzfristigen, pragmatischen Entscheidungen und langfristiger strategischer Planung vollziehen müssen. Der Einsatz verschiedener Entscheidungselemente, wie Daten, erfahrungsbasierte Einschätzungen und Anträge, erfordert eine präzise Koordination des Steuerungsprozesses. Dabei wird evident, dass Entscheidungselemente unterschiedliche Steuerungszwecke erfüllen und an ressourcenspezifische Anforderungen angepasst werden. Die Steuerungspraxis der Fallkommunen intendiert dabei neben einer zielgenauen Ressourcenallokation auch Aspekte wirkungsvoller Implementation. Insgesamt verdeutlicht die Untersuchung, dass die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung hohe Anforderungen an die kommunale Ausgestaltung stellt, auf die Kommunen mit einer erhöhten Komplexität in ihrer Steuerungspraxis reagieren.

9. Diskussion und Ausblick

Der Abbau von Bildungsbarrieren in Kommunen ist eine multiperspektivisch verfolgte Zielstellung, die auf verschiedene Arten und Weisen gestaltet wird und häufig schneller Anpassungen bedarf. Die interviewten kommunalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gestalten ihre Rolle zur Entwicklung lokaler Bildungslandschaften in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Kommune aktiv aus.

Das in dieser Interviewstudie erzeugte Bild bedarfsdifferenzierter Ressourcenzuweisungen durch Kommunen an Schulen gibt einen ersten Einblick in die Vielfalt kommunaler Akteur*innen, Motive und Zuweisungspraxen. Im Fokus der Interviewstudie standen Kommunen, die bereits Ressourcen bedarfsdifferenziert vergeben, um die Ausgestaltung und Intentionen der Entscheidungsprozesse untersuchen zu können. Anschlussfähig wäre hier die Untersuchung von Kommunen, in denen keine oder wenige Ressourcen bedarfsdifferenziert vergeben werden. Dabei erweisen sich die Befunde als hochanschlussfähig an den (inter)nationalen Forschungsstand (Fazekas, 2012; Atkinson et al., 2005; Ross & Levačić, 1999). Die Differenzierung der Zuweisungsverfahren (daten-, erfahrungs- und antragsbasiert) zeigte sich auch im Rahmen der Interviewstudie als tragfähig zur Analyse der Entscheidungselemente, die in unterschiedlicher Kombination und Gewichtung Zuweisungsprozesse strukturieren. Eine Erweiterung des Forschungsstandes stellt die Analyse der nicht-datenbasierten Entscheidungselemente der Fallkommunen dar, die im internationalen Dis-

kurs keine weitere Differenzierung erfahren. Hier, wie auch in den Begründungen für die Nutzung der jeweiligen Verfahren, kann die kontextspezifische Ausgestaltung der Steuerungspraxis gut nachvollzogen werden. Es konnte gezeigt werden, dass eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung auch in deutschen Fallkommunen im Spannungsfeld von Autonomie und Reglementierung erfolgt. Die vorzufindenden Modelle der Kombination übergeordneter Zweckvorgaben und freier Mittelverwendung decken sich mit den Empfehlungen, die aus internationalen Studien abgeleitet wurden (Atkinsons et al., 2005; Smith et al., 2013; Franck & Nicaise, 2022; Verelst et al., 2020). Ein systematisches Monitoring des Mitteleinsatzes sowie dessen wirkungsorientierte Evaluation sind jedoch ausbaufähig.

Bereits die im Rahmen des vorliegenden Beitrags vorgenommene Betrachtung einer bedarfsdifferenzierten Zuweisungspraxis auf kommunaler Ebene verweist auf eine hohe Komplexität der Zuweisungen, Motive und Ressourcenströme. Diese dürfte sich im Mehrebenensystem sowie vor dem Hintergrund unterschiedlicher kommunaler Kontexte (z. B. Finanzkraft) und der Ausweitung auf weitere Bildungsetappen noch weiter verstärken. Eine Kohärenz über Zielstellungen und Transparenz über Entscheidungen für alle Akteure scheinen gleichsam zentrale Voraussetzungen für den Abbau von Bildungsbarrieren zu sein.

Literatur

- Atkinson, M., Lamont, E., Gulliver, C., White, R. & Kinder, K. (2005). *School funding: A review of existing models in European and OECD countries*. National Foundation for Educational Research/Local Government Association, Slough.
- Berse, C. (2011). Kommunale Bildungslandschaften – Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 39–50). Springer VS.
- Bund-Länder-Vereinbarung. (2024). *Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034*. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/blv-startchancen.pdf> [Zugriff am: 17.04.2024].
- Clotfelder, C., Ladd, H., Vigdor, J. & Wheeler, J. (2007). High poverty schools and the distribution of teachers and principals. *North Carolina Law Review*, 85(5), 1345–1379. <https://doi.org/10.1037/e722752011-001>
- Fazekas, M. (2012). School funding formulas: Review of main characteristics and impacts. *OECD Education Working Papers*, No. 74, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Franck, E. & Nicaise, I. (2022). The effectiveness of equity funding policies in schools in Europe and North America: A systematic literature review. *Issues in Educational Research*, 32(2), 494–512. <http://www.iier.org.au/iier32/franck.pdf>
- Gaus, D. (2014). Kommunale Bildungslandschaften. Eine rekonstruktive Untersuchung über strukturelle Kopplungen zwischen Bildungspolitik und Bildungssystem. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 101–146). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06451-8_5

- Groos, T. & Knüttel, K. (2021). *Sozialindizes für Schulen. Kommunale Perspektiven. Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gröschner, C. (2021). *Bedarfsorientierte Mittelzuweisung? Eine qualitative Studie zum Umgang mit sozialer Ungleichheit in der Grundschule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32506-0>
- Gröschner, C. & Dapper-Saalfels, T. (2017). Ressourcenzuweisung in der Sekundarstufe I. Eine Analyse der Länder Hamburg, Schleswig-Holstein und Thüringen. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung*, (2), 223–228. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-2-223>
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. SHIP Working Paper Reihe No. 01. Universität Duisburg-Essen.
- Klemm, K. & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich. Paper zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen*. NDS.
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs Nr. 2016–1. Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- OECD. (2019). *Review of education policies: National standards and local autonomy*. OECD Publishing.
- Ross, K. N. & Levačić, R. (1999). *Needs-based resource allocation in education via formula funding of schools*. International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Schwarz, A. & Weishaupt, H. (2013). Regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 483–510). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_17
- Sendzik, N. (2018). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does “What works” work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 291–311). Waxmann.
- Sendzik, N. (2023). „Damit man eben wekommt von: Der Schulträger spricht mit einzelnen Schulen und wer am lautesten quengelt, kriegt am meisten.“ Eine Sequenzanalyse nach der objektiven Hermeneutik zu Handlungszwängen der kommunalen Schulverwaltung bei der Nutzung eines Sozialindex. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (S. 299–323). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_15%0A
- Sendzik, N., Eiden, S., Demski, D., Bellenberg, G. & Helbig, M. (2025). Zum Stand einer bedarfsorientierten Mittelausstattung von Schulen in sozial schwieriger Lage durch die Bundesländer und Kommunen. In N. Sendzik, M. Helbig, D. Demski, G. Bellenberg, S. Eiden, B. Edelstein & J. Hugo (Hrsg.), *Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen*,

- Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem* (S. 101–126). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:34210>
- Simon, N. & Johnson, S. (2015). Teacher Turnover in High-Poverty Schools: What We Know and Can Do. *Teachers College Record* 117(3), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700305>
- Smith, J., Gasparian, H., Perry, N. & Capinpin, F. (2013). *Categorical funds. The intersection of school finance and governance*. The Center for American Progress.
- Tillmann, K. & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31(2), 5–26.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Schmid-Kühn, S. (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43348-2>
- Verelst, S., Bakelants, H., Vandevooort, L. & Nicaise, I. (2020). *The governance of equity funding schemes for disadvantaged schools: lessons from national case studies*. NESET report. Publications Office of the European Union.
- Volkholz, S. & Voges, M. (2022). *Bildung im Sozialraum. Wie aus Risiken Chancen werden können*. Heinrich-Böll-Stiftung.
- Weishaupt, H. (2017). Grundschülerinnen und -schüler in Rheinland-Pfalz mit Migrationshintergrund – Teil 2. Gibt es eine bedarfsorientierte Differenzierung der Lehrkräfteausstattung der Schulen? *Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz*, 22(4), 110–112.
- Weishaupt, H. & Kemper, T. (2016). Stellenzuweisung über einen Sozialindex: Alternativen zu den bislang in Nordrhein-Westfalen verwendeten Indikatoren. *Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen*, 27(12), 341–343.
- Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Juventa.

Bildungsbarrieren erforschen und abbauen?

Orientierungen und Praktiken zu schulischen und gesellschaftlichen Teilhabebarrrieren von Kindern in lokalen Bildungslandschaften

Bettina Hünersdorf, Rolf-Torsten Kramer & Franziska Schreiter

Abstract: Der Beitrag informiert über erste Erkenntnisse der Forschung und des Transfers aus dem interdisziplinären Verbundprojekt „NeOBI“ zu „(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften in peripheren Sozialräumen“ (Förderzeitraum 2022–2026). Nach einer kurzen Einführung in das Verbundvorhaben und die übergreifenden Prämissen für unsere Forschung und den Transfer wird exemplarisch für 2 Teilprojekte konkretisiert, von welchen theoretischen und methodologischen Überlegungen ausgehend Befunde zu Barrieren der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe generiert und Transferaktivitäten abgeleitet werden. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion der Differenz der Teilprojektlogiken und ihrer Verknüpfungsmöglichkeiten.

Keywords: Bildungslandschaft, Bildungsungleichheiten, Sozialraum, Transfer, Multiparadigmatik

1. Einleitung

Der Beitrag reflektiert erste Erkenntnisse der Forschung und des Transfers aus dem interdisziplinären Verbundprojekt „NeOBI“ zu „(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften in peripheren Sozialräumen“ (Förderzeitraum 2022–2026).¹ Unter dem Dach des Verbundprojektes werden in unterschiedlichen Teilprojekten und mit verschiedenen disziplinären Bezügen (Erziehungswissenschaft, Humangeografie, Soziologie) Teilhabebarrrieren in lokalen Bildungslandschaften analysiert und in einen dialogischen Prozess mit Feldakteur*innen² gebracht, um Möglichkeiten der (weiteren)

1 NeOBI wird vom BMBF in der Förderrichtlinie zum Abbau von Bildungsbarrieren vom 01/2022 bis 12/2026 gefördert (Förderkennzeichen 01JB2110A) und ist in dieser Laufzeit am „Zentrum für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Die Verbundleitung hat Bettina Hünersdorf inne.

2 In dem Dialog geht es um einen Wechselbezug zwischen durch Forschung generierten theoretischen Erkenntnissen und der Praxis pädagogischen Handelns. Nur wenn der Forschende sich selbst in die Theoriegenerierung durch Forschung mit einbezieht und seine Erkenntnisse im Transfer auf die pädagogische Praxis zurückbezieht (vgl. Walden-

Gestaltung dieser Bildungslandschaft zu generieren. Das interdisziplinäre Verbundprojekt nutzt dabei heterogene Forschungszugänge und setzt an unterschiedlichen Schwerpunkten an, um eine relationale Perspektive auf Teilhabebarrrieren und -möglichkeiten von Kindern im Vor- und Grundschulalter zu entwickeln. Wir verstehen uns in diesem Sinne als einen multiparadigmatischen Zusammenhang, für den wir diskursiv an gemeinsamen Prämissen arbeiten, aber auch die jeweilige Spezifik und Eigenlogik der beteiligten Teilprojekte berücksichtigen.

Eine wesentliche Basis unserer Zusammenarbeit im Verbund ist die Überzeugung, dass Teilhabemöglichkeiten und -barrieren von Kindern im Vor- und Grundschulalter sozialräumlich hergestellt und durch Wissensproduktion verändert werden können, dass es aber auch Grenzen der Gestaltbarkeit gibt. Wie aber die Möglichkeiten und Grenzen eingeschätzt und wo Ansätze für Veränderungen wahrgenommen werden, hängt von den jeweiligen Forschungszugängen der Teilprojekte ab sowie von den Praxisakteuren, für die manches als relevant eingeschätzt wird und anderes nicht.

Das kommunale Bildungsmanagement unserer Praxispartner – maßgeblich befördert durch die seit Ende der 2000er aufgelegten bundesweiten BMBF-Programme „Lernen vor Ort“ (2009–2014), „Bildung integriert“ (2015–2021) und nun „Bildungskommune“ (2021–2027) wie auch die Transferagenturen/-initiative als übergreifende Beratungsinstanz (ab 2014) – hat sich zunehmend als strategisches kommunales Handlungsfeld lokaler Bildungslandschaften (Hünersdorf et. al., 2023; Hünersdorf, 2024; Sackmann, 2025) herausgebildet. Dieses wird von den Kommunen mit eigenen strategischen Interessen versehen und an die örtlichen Bedingungen angepasst, rekontextualisiert und bespielt. Das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM) spielt bei der wirkungsorientierten Steuerung eine zunehmend zentrale Rolle, indem es „Steuerungswissen“ bereitstellt, dem eine „Sensibilisierungsfunktion, eine Informations- sowie eine Controlling- und Evaluationsfunktion“ (Niedlich, 2019b, S. 8) zukommt. Ziel ist es, „Stärken und Schwächen bisheriger Entwicklungen in Bildungseinrichtungen und im Bildungswesen zu verdeutlichen, Hinweise auf Handlungsbedarfe zu bekommen und Ansatzpunkte für die zielgerichtete weitere Verbesserung der Bildungsqualität zu erhalten“ (Döbert & Weishaupt, 2015, S. 35; Niedlich, 2019a, S. 408). Bildung wird auf diese Art und Weise verräumlicht und vermessen, anstatt „die raumbildenden Praktiken und Diskurse (unterschiedlicher Akteur*innen und Akteur*innengruppen) an den Anfang bildungsrelevanter Überlegungen zu

fels, 1971, S. 409), d. h. sie übersetzt, kann von transferrelevanter Forschung gesprochen werden. Dabei spielt das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine zentrale Rolle. Im Transfer wie in den NeOBi-Entwicklungswerkstätten „bleibt der mündliche Dialog die lebendige Mitte“ (Waldenfels, 1971, S. 217). Dadurch werden Ergebnisse nicht als anzuwendende Wahrheit für Praxisakteur*innen angeboten, sondern vielmehr werden sie von den Forschenden medial vermittelt, um in einen mündlichen Dialog mit den Praktiker*innen zu treten und dadurch wechselseitige Reflexionsprozesse über die eigene pädagogische Handlungspraxis in Relation zu anderen pädagogischen Praxen wie auch über die Anschlussfähigkeit der generierten Erkenntnisse zu ermöglichen.

stellen“ (Reutlinger, 2020, S. 542), wie wir das in unseren folgenden Ausführungen weiterverfolgen werden.

Lokale Bildungslandschaften, so gehen wir davon aus, sind nicht als „objektiv gegebene“ und statische Phänomene zu verstehen, sondern sie werden durch gesellschaftlich eingebettete Praktiken geformt und in Grenzen auch verändert. Dabei werden in der Auseinandersetzung mit Bildungslandschaften die sich überschneidenden und sich überlagernden Praktiken und Orientierungen, für den Abbau von schulischen und gesellschaftlichen Teilhabebarrrieren Verantwortung zu übernehmen, in benachteiligten (Sozial-)Räumen fokussiert.

In den empirischen Arbeiten der Teilprojekte wird aufgezeigt, wie je nach Zugang und Aufmerksamkeitsfokus Themen als zentral für den Abbau von Teilhabebarrrieren wahrgenommen werden und wie sich dadurch Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ändern können. Dabei ist die Frage, welche Themen sich durchsetzen, d. h. von wem wahrgenommen werden, schon Ausdruck der (im)materiellen geografischen und sozialen Machtverhältnisse von Bildungslandschaften ‚vor Ort‘, die sich auch über unser Tun (re-)produzieren können. Teilhabebarrrieren in und durch Bildungslandschaften zeigen sich in der Zusammenstellung und Sammlung verschiedener Anhaltspunkte oder „Wegweiser“, Interpretationen und Einschätzungen durch die Forschung und im Eintreten für Veränderungen hinsichtlich von Teilhabebarrrieren in der räumlichen Praxis (Müller-Mahn & Everts, 2013, S. 27 f.). Teilhabebarrrieren und Bildungslandschaften gehören zusammen. Teilhabebarrrieren bezeichnen keinen objektiven Zustand, der in gleicher Weise generalisiert für alle gilt, sondern wir gehen davon aus, dass Kinder diesen in unterschiedlichem Maße ausgesetzt sein können, je nachdem, welche Wege sie eingeschlagen haben, an welchen Praktiken sie partizipieren und welchen Orientierungen und Praktiken sie in ihrem Sozialraum und in den Einrichtungen und bei den Akteuren begegnen.

Im Weiteren werden wir zunächst das dem NeOBi-Projekt zugrunde liegende multiparadigmatische Forschungsverständnis darlegen (2). Im Anschluss konkretisieren wir dies anhand von zwei Teilprojekten (3 und 4), wobei jeweils zunächst Spezifizierungen der Konturierung des Gegenstandes und des empirischen Zugriffs verdeutlicht werden, bevor exemplarisch und auszugshaft erarbeitete Befunde vorgestellt und darauf bezogen Gestaltungsimpulse abgeleitet werden. Am Ende diskutieren wir, wie diese Beiträge in den Teilprojektlogiken verknüpft und damit die Befundbasis und Gestaltungsimpulse vertieft werden können (5).

2. NeOBi als multiparadigmatischer Forschungs- und Gestaltungsverbund

NeOBi ist ein Verbundvorhaben mit einer komplexen Struktur. In der Zielstellung einer auf der konkreten Ebene von exemplarischen Sozialräumen erfolgenden Erforschung und Gestaltung von lokalen Bildungs- und Betreuungslandschaften arbeiten hier fünf wissenschaftliche Teilprojekte und zwei Bildungskordinationsprojekte über

den Zeitraum von fünf Jahren zusammen. Damit beteiligt sich NeObi im Rahmen der Förderrichtlinie des BMBF von vornherein in einer Weise, die auf Pluralität und Multiparadigmatik der Teilprojekte setzt und diese in einen fruchtbaren Diskurs untereinander und mit den Praxisakteur*innen der Bildungs- und Betreuungslandschaften zu bringen versucht. D. h., dass wir einerseits durchaus fachliche Konflikte sehen, die sich aus theoretischen und methodologischen Grundannahmen ergeben, andererseits gehen wir aber nicht von einer Unvereinbarkeit in dem Sinne aus, dass diese zur Herausbildung inkommensurabler Herangehensweisen führt (Ritzer, 1975; Ritzer & Stepnisky, 2016), weil dies „zu einer selbst-erfüllenden Prophezeiung [würde] und den Austausch zwischen den Theorien [und Methodologien; B. H.] erschwert“ (Neun, 2020, S. 34). Stattdessen kann es um Fragen der „Übersetzung der verschiedenen Paradigmen gehen, welche es ermöglicht, weder auf einen Partikularismus zu setzen noch einen homogenisierenden Universalismus anzustreben“ (ebd.).

Voraussetzung dafür ist, von einer performativitätstheoretischen Annahme auszugehen, welche den „realitätskonstituierenden Charakter [sozialwissenschaftlicher] Methoden“ betont und „damit ein reflexives Moment in die Forschungspraxis“ (Kalthoff, 2019, S. 17) einführt. Das bedeutet, dass der methodisch-methodologische Zugang den Gegenstand erst performativ hervorbringt, anstatt von dessen Vorgängigkeit auszugehen (ebd.; Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2019, S. 113 ff.; Dörner & Schäffter, 2016, S. 286). Zugleich bedeutet es, dass unterschiedliche methodisch-methodologische Zugänge diesen Gegenstand in unterschiedlicher Weise und damit plural hervorbringen.

Damit werden die beobachtbaren „Tatsachen“ qua Theorie und Methodologie kontextualisierbar und als Momente disziplinärer Verhältnisse erkennbar. Zudem wird die Praxis der Empirie selbst als soziale Praxis und gesellschaftliche sowie disziplinäre Tätigkeit greifbar. Insofern die Erkenntnisproduktion als ein in sozialen Praktiken kontextualisiertes Unternehmen erscheint, wird die disziplinäre Funktion von Empirie und somit ihre disziplinpolitische Dimension analysierbar. In diese ist auch jeweils spezifisch ein Verhältnis zur Praxis durch Transfer und/oder Professionalisierung eingelagert. Denn auch hier geht es um Übersetzungsprozesse, die aber in diesem Fall bezogen auf die Praxis sind und in anderen Formaten hervorgebracht werden als in den interdisziplinären institutionalisierten Räumen.

Übersetzung verstehen wir vor dem Hintergrund performativitätstheoretischer Annahmen als einen größeren Prozess wissenschaftlicher Kommunikation, in dem jeweils das zur Kenntnis genommen wird, was unter anderen theoretischen und methodologischen Vorzeichen an Erkenntnissen in den anderen Teilprojekten hervorgebracht wurde. Dies wird in Relation zu den eigenen Bezügen gestellt, ohne dass die Erkenntnisse einfach in das eigene Erkennen eingefügt und damit assimilierend angeeignet werden. Wir halten es für notwendig, „eine Transparenz der Strukturen zu ermöglichen, die der Erzeugung eines sozialen Sinnverstehens zugrunde liegen“ (Bittner & Günther, 2019, S. 183). Dafür braucht es einen dritten Raum, in dem die „Bewegung zwischen den Forschungsparadigmen“ und wie diese jeweils Bildungs-

landschaften hervorbringen zu einer „Praxis des Übergangs zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturkontexten [wird], bei [der] ‚beide Seiten‘ in Bewegung geraten“ (Renn et al., 2002, S. 8).

In den Forschungszugängen der Teilprojekte (TP1-5) finden sich unterschiedliche Wissensbestände verschiedener Disziplinen, die in die Übersetzung mit einbezogen werden. In den NeOBi TP 1-5-Treffen werden die jeweiligen Ausgangsannahmen der Teilprojekte als vorherrschende theoretisch-methodologische Deutungsmuster reflektiert. „Die Interpretation im Übersetzungsprozess schafft quasi einen dritten Raum, der für das Verstehen komplexer Sachverhalte hilfreich ist“ (Bittner & Günther, 2019, S. 185). Damit erzeugen wir auch einen Abstand zu den eigenen forschungsparadigmatischen Überzeugungen über Teilhabebarrieren in Bildungslandschaften. Das bedeutet nicht, dass Machtgefälle zwischen theoretischen und methodologischen Bezügen und Paradigmen keine Rolle spielen. Wir gehen aber davon aus, dass diese jeweils in NeOBi und in den TP 1-5-Treffen situativ mit hervorgebracht werden und von uns auch in Ansätzen reflektiert werden können. Dieser multiparadigmatische Zugang wird in den folgenden Abschnitten aufgezeigt, indem zunächst die Teilprojekte in ihrer Eigenlogik dargestellt und im Fazit zueinander relationiert werden.

3. Zur Situierung von Kindern in den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements

3.1 Praktikentheoretische Grundlagen von Teilprojekt 1 (TP 1)

In Teilprojekt 1 wird mit einem praktikentheoretischen Zugang im Anschluss an Schatzki (1996) und Shove et al. (2012) gearbeitet. Aus dieser Perspektive sind soziale Praktiken die grundlegende Analyseeinheit. Die Praktikentheorie analysiert die soziale Welt als Geflecht von miteinander komplex verwobenen Praktiken und entsprechenden materiellen Arrangements (Schatzki, 1996). Doings und Sayings entfalten sich in der Zeit und verteilen sich im Raum (ebd., S. 89).

Im zeitlichen Vollzug von Praktiken in einer Situation werden die verschiedenen räumlich verteilten Elemente zu einer Praktik verbunden. Elemente sind nicht etwas, was an sich existiert, sondern in der Auseinandersetzung mit (nicht)menschlichen Akteuren entsteht. Während Elemente sich durch die Zeit bewegen, sind Praktiken immer situativ. Zugleich sind Erstere relativ stabil und Letztere nicht (Shove et al., 2012, S. 2). Unter „practice-as-performance“ versteht Theodore Schatzki (1996) die in bestimmten Momenten und an bestimmten Orten konkret ausgeübten Aktivitäten. Jiménez und Reyes Ramírez (2024, S. 3 ff.) zeigen, dass die Performativität von Doings und Sayings auf die Hervorbringung von Grundtätigkeiten, aber auch davon ausgehenden weiteren Tätigkeiten hinaus verstanden werden kann. Zu den Grundtätigkeiten gehören z. B. die teilnehmende Beobachtung in der Begleitung des Kindes als Teil von Forschung, die im Schreiben von Protokollen fortgesetzt wird, die zur Ergebniserzeugung wiederum analysiert und veröffentlicht werden. Diese aufeinander

aufbauenden und in Wechselwirkung miteinander stehenden Praktiken bezeichnet Schatzki als höhere Stufen von Aktivitäten, wobei die jeweils vorausgegangene Aktivität zu der folgenden in einer ‚um-zu‘-Relation steht. Diese Formen von Hierarchien können als teleologisch bezeichnet werden (Schatzki, 2012, S. 15). Erst durch die Rekonstruktion können die Verbindungen zwischen Aktivitäten in der Form des ‚um-zu‘ hervorgebracht werden. Bei einem Ereignis hingegen vollzieht sich eine Aktivität als Geschehen oder, anders gesagt, sie ereignet sich (Shove et al., 2012, S. 18). Dadurch entzieht sich das Geschehen einer teleologischen Metrik der Aktivität (Schatzki, 2012, S. 18). Gerade der Moment, in dem sich etwas ereignet und damit der selbstverständliche institutionalisierte Verlauf irritiert wird, ist für die Teilhabe von Kindern von entscheidender Bedeutung.

Praktiktheoretisch werden menschliche Akteur*innen als Träger*innen von Praktiken konzipiert. Sie haben an Praktiken teil und gehen diesen nicht voraus. Sie partizipieren genauso wie Materialitäten an Praktiken (Reckwitz, 2008, S. 125). Praktiken und Akteur*innen konstituieren sich wechselseitig und verändern „somit auch gemeinsam ihre Gestalt“ (Alkemeyer, 2014, S. 33 f.). Dadurch werden Akteur*innen als immer auch anders möglich hervorgebracht (Alkemeyer, 2011, S. 61). Praktiken treten mit anderen Praktiken als „Bündelungen von Praktiken“ (Shove et al., 2012, S. 17) auf. Diese sind lose miteinander verknüpft. In der Analyse geht es dann darum, zu beschreiben, wie Praktiken sich wechselseitig verstärken, in Konkurrenz zueinander stehen oder eine Praktik die andere unterläuft (ebd.).

Der praktikentheoretische Ansatz in TP 1

In Teilprojekt 1 verfolgen wir die Frage, wie Kinder ihre Bildungs- und Betreuungsarrangements im Ganztags³ in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt vor dem Hintergrund der infrastrukturellen Möglichkeiten ko-produktiv hervorbringen und wie sie dadurch daran mitwirken, soziale (Un)Gleichheit zu (re-)produzieren. Ungleichheit verstehen wir als etwas, was in sozialen Situationen durch die Teilhabe an Praktiken und nicht an anderen hervorgebracht wird. Dadurch entstehen in der Formation des Ganztags Differenzen zu anderen Kindern. *Soziale Ungleichheiten* entstehen erstens, weil diese Differenzen in der Formation des Ganztags unterschiedliche Fähigkeiten der Kinder hervorbringen; wenn z. B. durch die Teilhabe in einem Verein Kompetenzen erworben werden, die auch in der Schule gegenüber den Mitschüler*innen z. B. in der Pause sichtbar werden. Soziale Ungleichheiten entstehen zweitens, da diese Differenzen durch den Erwerb von Kompetenzen mit diskursiven Zuschreibungen/Bedeutungen aufgeladen werden, wenn diese als besondere Fähigkeiten von anderen Kindern anerkannt werden. Dies bedeutet jedoch für Kinder, die Nachhilfeunterricht bekommen, dass diese am Nachmittag keine Kompetenzen erwerben, die sie gegen-

3 Ganztags verstehen wir nicht als die öffentliche Form des organisierten Ganztags, sondern vielmehr beobachten wir, wie sich der Ganztags des Kindes in seiner Alltäglichkeit darstellt und mit dem arrangierten Ganztags verwoben ist.

über Mitschüler*innen als besonders befähigte Kinder anerkannt werden lassen. Sie können ggf. zwar besser in der Schule mithalten und darin von Lehrenden mehr Anerkennung erhalten, als wenn sie nicht an der Nachhilfe teilhaben, sie werden aber nach wie vor als förderbedürftig im Vergleich zu anderen Schüler*innen wahrgenommen. Wenn solch sich wiederholende Zuschreibungen in Selbstbeschreibungen als ein generalisiertes Wissen über sich selbst übergehen, schreiben sich diese in den Körper ein. Soziale Ungleichheit entsteht drittens, wenn die Teilhabe z. B. an der Nachhilfe, die von Lehrenden und/oder Eltern für notwendig erachtet wird, weil schulische Kompetenzen (z. B. Lesen und Schreiben) höher bewertet werden als andere im Verein erworbene Kompetenzen, zugleich zur Nicht-Teilhabe an anderen im Interesse des Kindes ausgerichteten Freizeitaktivitäten beiträgt. Damit werden durch einflussreiche Akteur*innen bedeutungsvolle Priorisierungen für die Gestaltung des Ganztagsarrangements vorgenommen, wodurch Kinder, sofern sie diese nicht teilen, das Ganztagsarrangement weniger mitgestalten können, als wenn es diese nicht geben würde. *Teilhabebarrieren* entstehen dann, wenn Kinder an bestimmten ‚freizeit-orientierten‘ Praktiken nicht teilhaben können, weil diese in Konkurrenz zu anderen, in diesem Fall schulischen Praktiken stehen. D. h., dass Kinder sich hinsichtlich der Partizipation unterscheiden.

Wenn sich ein sozialräumlicher Kumulationseffekt von Kindern herstellt, die durch Diagnosen und davon ausgehende Zuschreibungen nicht nur hinsichtlich schulischer Teilhabe durch Therapie gefördert, sondern in dem eben entfalteten Sinne auch durch stärkere Fremdrahmungen von Praktiken im Ganztage benachteiligt werden, schlägt sich dieser in der lokalen Infrastruktur wieder. Erkennbar wird dann, wie in den von uns untersuchten Stadtteilen, dass eine relational hohe Anzahl an Hilfsangeboten und therapeutischen Angeboten sowie Förderschulen und Jugendarbeit als Infrastruktur von Kindern vorhanden ist, bei gleichzeitiger Unterrepräsentanz von Vereinen und hochkulturellen Angeboten, was es den Kindern erschwert, an diesen teilhaben zu können. Dies ist für Kinder bzw. Familien nur durch ‚zirkuläre Mobilität‘ (Manderscheid, 2022, S. 21) zu überwinden. Indem institutionelle wie kommunale Grenzen überschritten werden, entstehen Effekte im Sinne von Homogenisierung relational immobilerer Kinder in der Infrastruktur vor Ort. Es generieren sich unterschiedliche Bürger*innenpositionen zwischen solchen, die mobil sind und frei wählen können, und ‚Abhängigen‘, die sehr viel mehr spüren, regiert zu werden. Letztere entwickeln eher einen „sense of constraint“, während Erstere einen „sense of entitlement“ (Lareau, 2011, S. 3) erfahren.

Um diese Formen der *Teilhabebarrieren* und *sozialer Ungleichheiten* genauer beschreiben zu können, nutzen wir die *Rhythmusanalyse*. Mit dieser kann aufgezeigt werden, dass durch die Teilhabe von Kindern z. B. an therapeutischen Praktiken, die durch eine Diagnose entsteht, sich Änderungen im Rhythmus des Ganztages eines Kindes vollziehen. Das Kind wird in neuer Art und Weise in Raum und Zeit platziert, wodurch es sich von anderen Kindern unterscheidet (Winkler, 2019, S. 97). Im Rahmen der Rhythmusanalyse gilt es einerseits, die gesellschaftliche Organisa-

tion von Raum und Zeit von Kindheit und damit die Entschlüsselung ganztägiger Formationen von Rhythmus zu untersuchen. Andererseits wird auch die ganztägige Formation durch Rhythmus entschlüsselt, indem einem Kind gefolgt wird, wie es an unterschiedlichen Praktiken teilhat (ebd.). Gerade das, was in der Formation des Ganztags und damit in der Draufsicht als Störung des organisierten Ganztags erscheinen mag, ist aus der Perspektive des Kindes eine *Teilhabemöglichkeit*, sich als wirksam in der Gestaltung des Ganztags zu erfahren. Änderungen in der Formation des Ganztags werden (nicht nur) vom Kind, sondern auch von anderen Akteuren diesem Kind zugeschrieben. Dadurch tritt es relational mehr oder weniger als (Re-)Produzent des ‚organisierten‘ Ganztags in Erscheinung. In unserer Rhythmusanalyse nehmen wir das Ereignis als ihren Ausgangspunkt. Voraussetzung ist, dass sich ein die Ethnografin affizierender Vorfall ereignet hat. Dieser wird als Ausgangspunkt genommen, mit dem dann im Sinne der Grounded Theory prozesshaft gearbeitet wird, indem eine (a)zyklische (nicht)lineare Wissensproduktion vollzogen wird. Dabei ist die Erkenntnisproduktion von dem sich Affizieren-Lassen abhängig. Sie nimmt in dem Aufbrechen des Selbstverständlichen ihren Ausgangspunkt. Dadurch vollzieht sich nicht nur ein „Selektions-, Verdichtungs- und Formierungsvorgang“ (Bergmann, 2014, S. 24), sondern immer wieder auch ein Öffnungsvorgang. Damit wird das funktionalistische Verständnis von Methoden in Relation zu dem, was untersucht werden soll, eingeklammert. „This ‚pausing‘ will show that as the gaze avoids aiming toward the projected activity (ends, goals, preconceived behaviors), it is possible to attend to present relations between people and materiality that reveal alternative forms and movements in educational practices“ (Jiménez & Reyes Ramírez, 2024, S. 10; Hervorhebung im Original).⁴

3.2 Empirische Einblicke

Entsprechend unserem praktikentheoretischen Zugang mit Fokus auf Kinder und Ganztag folgt das Projekt einem ethnografischen Zugang, der die Kinder über den Ganztag an den verschiedenen Orten begleitete, sofern uns der Zugang erlaubt wurde. Es wurden zunächst 16 ausgewählte Kinder in ihre Bildungs- und Betreuungsinstitutionen und zu anderen relevanten (Sozial-)Räumen begleitet (Bollig et al., 2016; Machold, 2017). Im Laufe des Prozesses reduzierte sich aber die Anzahl aufgrund dessen, dass der Wille an der Teilhabe an der Forschung bei den Eltern oder dem Kind, meistens aufgrund besonders belastender Situationen, die sich im Verlauf zeigten, nicht mehr bestand. Für das Sample wurden institutionsbezogene (Kita/Förderschule/[inklusive] Grundschule mit Hort/ohne Hort, etc.) und soziostrukturelle Kriterien herangezogen. Kontakte zu den Erziehungsberechtigten wurden über die Kindertageseinrichtungen angebahnt. Erhoben wurde im letzten Jahr, in dem die Kinder in

4 Wir haben im Teilprojekt vor, die von uns entwickelte Methodologie und Methode in einer eigenen Veröffentlichung darzustellen, welche in 2026 erscheinen wird, können aber an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen.

der KiTa waren, und im ersten und zweiten Schuljahr der Kinder. Die synchrone Perspektive auf den Ganzttag der Kinder wurde im Sinne einer „multi-sited ethnography“ (Marcus, 1995; Bollig et al., 2016) untersucht.

Durch die Präsenz ethnografischer Forschung wird eine Wahrnehmung von Prozessen der Verwobenheit verschiedener Orte im Ganzttag eines Kindes möglich, an der die Forschung in unterschiedlicher Weise selbst teilhat. Wenn Praktiken zeitlich entfaltet und räumlich verteilt sind, erschwert dies ihre Beobachtbarkeit für ethnografische Forschung, weil Praktiken nicht direkt beobachtbar sind, sondern in ihrer raumzeitlichen Genese analytisch verfolgt werden müssen. Erst durch die Wahrnehmung in situ und darüber hinaus, wie die Analyse Elemente zu Praktiken verbindet, kann erkannt werden, wie diese sich dynamisch über Raum und Zeit hinwegbewegen (vgl. Budde et al., 2024, S. 110).

D.h., zunächst zeichnen wir nach, wie sich für die Forschungsfrage relevante Praktiken situativ durch die Verknüpfung von Elementen bilden und welche räumlich und zeitlich verteilten Elemente an der Genese der Praktiken beteiligt sind. In diesem Sinne könne, so Schwertel (2023), Clarke gefolgt werden, wenn diese konstatiert, dass Situationen als „anhaltendes Arrangement von Beziehungen verschiedener Arten von Elementen in Ökologien“ (Schwertel, 2023, S. 6) verstanden werden sollten.

Um dieses methodische Vorgehen deutlich zu machen, möchten wir ein Beispiel aus der Forschung herausgreifen, in dem drei Praktiken zueinander relationiert werden. Zum einen geht es um die Teilhabe an der Praktik des ‚im Unterricht etwas Lernen‘ und zum anderen um die Teilhabe an der Praktik partizipativer Forschung und schließlich um das Künstler-Werden.

Nun ist Matheunterricht. An der Tafel steht eine Gleichung. Markiert ist das Zeichen in der Mitte und die Antwort, die sie sich murmelnd überlegen sollen, würde wohl Subtraktion lauten. Die Kinder kommen aber nicht darauf. Florian malt wieder in meinem Heft. Sie sollen sich mit dem Partner austauschen, was Subtraktion heißt, erklärt der Lehrer nochmals. Florian hat bis auf heute sonst keinen Partner, denn er sitzt allein. Warum, frage ich ihn und er sagt ganz leise, „er würde immer vor den Schulranzen der anderen treten“ und deswegen soll er alleine sitzen. Der Lehrer hört das und sagt „Ja, der Florian, der hat manchmal so seine Probleme und braucht ein bisschen Ruhe“. Ich könnte ja heute sein Partner sein, fügt der Lehrer noch an. Anstatt dass wir uns über Subtraktion austauschen, erklärt mir aber Florian weiter etwas über Dinosaurier und über seine Pläne, in die Kunstschule zu wollen. Er sagt, er könnte ja auch Dinosaurier malen und sich mit den Dinosauriern an der Kunstschule bewerben. Wieder malt er in mein Heft und erklärt mir, was das Besondere an diesem Dinosaurier ist. Als wir so leise vor uns hin flüstern, werden wir als Team gefragt, was denn nun die Lösung wäre. Florian und ich schauen uns an, wir haben gar nicht über die Subtraktionsfrage gesprochen und sind nun einigermaßen verlegen, direkt angesprochen zu werden. Er und ich zucken mit den Schultern. Der Lehrer lacht und sagt, „Naja, das scheint ja auch ein schweres Wort“ und betont, es hätte „ja auch sonst niemand gewusst“.

Es zeigt sich, wie ein Heft und ein Stift als Elemente Teil der Schreibpraktik im Unterricht, aber auch Teil der Forschungspraktik einer ethnografischen Forschung werden können. Hier wird deutlich, dass Florian wiederholt etwas in das Heft der Forschenden malt. Dadurch bekommen Heft und Stift eine symbolische Bedeutung im Rahmen einer partizipativen Forschung, in dem das Kind an der Forschungspraktik des Feldnotizen-Machens aktiv teilhat. Dies stellt ein Widerfahrnis für die teilnehmende Beobachterin dar. Das Heft wird der Forschenden durch die Praktik des Malens ‚enteignet‘. Es entsteht eine Störung der Teilhabe Florians am Unterricht und der Teilhabe der Forschenden an der Forschungspraxis, das Kind zu beobachten und darüber Notizen anzufertigen. Durch die Teilhabe an der Praktik der Datenerhebung in der Form des Schreibens im Feldnotizheft der Forschenden wird dieses im zeitlichen Verlauf des Tages an einem anderen Ort von Florian wieder aufgegriffen, indem er die Forschende auffordert, die ethnografische Forschung zu einer partizipativen Forschung zu machen. Dieser Wechsel der Forschung ist nur möglich geworden, weil der Lehrer die nahe teilnehmende Beobachtung an dem Tag ermöglicht hat, während die Forschende vorher eher am Rande der Klasse saß. Dass dieser Platz aber frei war, so erläutert der Lehrer, hatte etwas damit zu tun, dass dieses Kind sich im Unterricht als unaufmerksam gezeigt hat, sodass es räumlich in Distanz zu anderen Kindern platziert wurde, um aufmerksamer dem Unterricht folgen zu können. Damit hat die Platzierung der Forschenden am gleichen Tisch wie dem des Schülers, welche durch den Lehrer vollzogen wurde, die partizipative Forschung erst ermöglicht. Das Schreiben und Sprechen Florians mit der Forschenden wird durch den Lehrer nicht als Beteiligung am Unterricht gelesen, sondern als Symbol des Unaufmerksam-Seins, welches aber nicht nur Florian, sondern als Ko-Produktion mit der Forschenden beiden zugeschrieben wird. Zugleich wird an der Genese der partizipativen Forschung auch erfahrbar, wie die Forschende aber beteiligt war. Die Situation wird nicht anteilnahmslos von außen beobachtet, sondern es entsteht ein „Staying with the Trouble“ (Haraway, 2016). Sie werden beide angesprochen, die Lösung zu sagen, weswegen die Forschende vom Lehrer zur Mitschülerin gemacht wird, die stört. Es zeigt sich, dass in der Form der partizipativen ethnografischen Forschung die Forschende keine autonome Person ist, sondern erst aus den Praktiken und ihren Relationierungen der beiden zueinander sie zu einer bestimmten Person wird. Da sich dies im Unterricht vollzieht, kann zugleich auch beobachtet werden, wie der Lehrer das Unaufmerksam-Werden von Florian beobachtet. Trotz seines Wissens über Florian trug der Lehrer durch die Platzierung der Forschenden zur Ablenkbarkeit von Florian mit bei, sorgt dann aber dafür, dass Florians Teilhabe am Unterricht genauso wie die der Forschenden sichergestellt wird.

Deutlich wird, wie soziale Ordnungen fluide werden. Sie können aber daraufhin beobachtet werden, wie und welche davon zu welcher Zeit und an welchem Ort stabilisiert werden. Eine solche Analyse muss durch permanenten Vergleich das jeweils Spezifische im Übergreifenden herausarbeiten und dabei aufzeigen, wie das Spezifische in Praktiken-Arrangements eingebettet ist. Deutlich wird dabei auch, dass für

ein Phänomen nicht ein Code vergeben wird, d.h. die Relation nur zur Situation selbst hergestellt wird, sondern durch Mehrfachkodierungen die Möglichkeit eröffnet wird, der Komplexität einer Situation in ihrer Multireferenzialität gerecht zu werden. Dann spielt eine zentrale Rolle, wie in einer Situation etwas entsteht, das später wieder, wenn auch in anderer Weise, als Element an einem anderen Ort relevant wird. In diesem Sinne handelt es sich um eine Spezifizierung der Grounded Theory an die Rhythmusanalyse. Darauf folgend werden weitere Situationen analysiert. Dabei gehen wir von den direkt anschließenden Situationen zu weiter zeitlich und räumlich entfernt liegenden Situationen über. Dadurch kann der Wandel des Rhythmus des Ganztags beobachtet werden.

Nach diesem methodischen Einblick wollen wir im Folgenden in abstrahierender Form einer „dichten Beschreibung“ (Geertz, 2019), aufgrund der hier gebotenen Kürze, aber auch aus forschungsethischen Gründen, diesen Fall im Hinblick auf unser Erkenntnisinteresse exemplarisch darstellen, d.h., wie aus der dargestellten theoretisch-methodologischen Perspektive Teilhabemöglichkeiten und -barrieren im Ganztags, also an den Schnittstellen zwischen den pädagogischen Institutionen, sichtbar werden. Der hier dargestellte Fall stellt einen Ankerfall für eine Rhythmusanalyse dar, die in eine positive Verlaufskurve mündet, der sich von anderen (u. a. auch solchen mit einer negativen Verlaufskurve) unterscheidet.

Zur dynamischen (Re-)Produktion des Ganztags mit und durch das Kind

In der Begleitung im Ganztags zeigt sich, wie dynamisch der Ganztags von Kindern ist und wie immer wieder neu Teilhabebarrrieren entstehen, weil Interessen des Kindes sich dynamisch durch Teilhabe an Praktiken formieren und in Konflikt zum ‚organisierten‘ Ganztags stehen. Auf diese kann aber aus unterschiedlichen Gründen nicht unverzüglich reagiert werden, weil es gewohnte Praktiken gibt, die dem, was affektiv neu in den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes geraten ist, entgegenstehen. So wird einerseits von den Eltern an die Praktiken, die Florian affizieren, angeknüpft, indem die Freizeit entsprechend organisiert wird, er in einem Schwimmverein angemeldet wird und die Eltern sich in ihrer Zeitorganisation hinsichtlich der Erwerbsarbeit darauf einstellen. Als die Teilhabe am Sport sich im Verlauf des Jahres für das Kind als unpassend erweist, da Kunst das Kind stärker affiziert (siehe 3.2), stellt sich eine Umgestaltung des Ganztagsarrangements als Herausforderung dar.

Die künstlerische Praktik birgt ein höheres Potenzial zur Anerkennung in der Peer-Group, wie sich in der Beobachtung zeigt, und knüpft an seine Kompetenzen an, die sich durch ständiges ‚Üben‘ zu verschiedensten Zeiten herausgebildet haben. Dadurch wird Florian im positiven Sinn zu einem besonderen Kind im Kontext des Hortes gemacht, wenn er z.B. in der frei verfügbaren Zeit im Hort von den anderen Kindern dazu aufgefordert wird, Kunstwerke hervorzubringen, und dafür Anerkennung erhält. Darin unterscheidet sich auch diese Kompetenz zu der, die im Kontext des Schwimmvereins erlangt wurde. Das materielle Arrangement in Schule und Hort

verhinderte die Hervorbringung von Praktiken, die im Fokus des Schwimmvereins stehen. Dadurch kann das sportbezogene Engagement im Schwimmen nicht auf Anerkennung bei den Peers stoßen.

Die Verstärkung der künstlerischen Praktik im Hort wurde ermöglicht, weil andere, die Kinder affizierende Praktiken aufgrund des durch Krankheit bedingten besonders großen Personalmangels nicht zugänglich waren. Die Räume, die diese Möglichkeiten eröffneten und von den Kindern gewählt wurden, waren geschlossen, mit der Folge, dass die Kinder auf sich selbst gestellt waren, also in einem wenig spezifisch ausgeprägten materiellen Arrangement platziert wurden, durch das sie vornehmlich an bestimmten Praktiken teilhaben konnten.

Dieses sich aus dem Alltag heraus entwickelnde Interesse wird wiederum durch das Kind gegenüber der Mutter als Wunsch artikuliert, die gegenüber der Ethnografin darauf verweist, dass in der letzten Zeit dieser Wunsch immer wieder artikuliert wurde. Zwar bekommt das von Florian artikulierte Interesse bei der Mutter Gehör, wird aber (noch) nicht praktisch durch ein Re-Arrangement der zeit-räumlichen Strukturierung des Ganztags beantwortet. Dadurch entsteht eine Arrhythmie. Eine Arrhythmie ist gekennzeichnet durch einen vorübergehenden oder dauerhaften Mangel an Synchronisation zwischen den routinisierten Rhythmen pädagogischer Institutionen. Sie tritt immer und überall dort auf, wo Menschen mit Phänomenen konfrontiert werden, die asynchrone Muster oder Aktivitätsperioden aufweisen, die als unpassend und ggf. sogar als nicht vereinbar miteinander erscheinen (Alhadeff-Jones, 2019, S. 173).

Da aber die zu dieser Fähigkeit passenden Angebote nicht in der Infrastruktur in näherer Umgebung vor Ort vorhanden sind, müssten weitere Wege an einem anderen Tag bewältigt werden, um dieses Angebot zu erreichen. Für die Eltern bedeutet das angesichts ihrer Doppelverdiener*innenrolle ein die Änderungen ermöglichender Organisationsaufwand auch der eigenen Erwerbsarbeitszeit. Dieser stößt zunächst auf Widerstand. Die Eltern beobachten, wie sehr die teleoaffektive Änderung der Aktivitäten ihres Kindes auf Dauer gestellt ist. Dass das Angebot aber nicht vor Ort platziert ist, erscheint nicht als zufällig, sondern drückt eine Gewordenheit einer Infrastruktur vor Ort aus, die sich zunehmend auf benachteiligte Kinder fokussiert, sodass (hoch) kulturelle Angebote in dem Stadtteil, wie der 2024 veröffentlichte Jugendbericht der Stadt aufzeigt, unterrepräsentiert sind (Fehser et al., 2024).

Unter diesen Bedingungen hat das Kind (zunächst) nur die Möglichkeit ‚verdichtete‘ Zeit im Zeit-Raum des Unterrichts auch für anderes als die Erfüllung unterrichtlicher Aufgaben zu nutzen oder die Zeit im Hort so zu nutzen, dass dem gefolgt werden kann, was in den Zwischenräumen im Unterricht und in der Pause entstanden ist (re-spacing time).

Im Verlauf der weiteren Begleitung des Kindes ist zu beobachten, wie das Kind ‚sehr‘ schnell die Aufgaben in der Schule erledigt, um Zeit für das zu haben, was das Kind affiziert. Das hat einen Qualitätsverlust zur Folge (zu unordentlich geschrieben) und wird als „Abgelenkt-Sein“ attribuiert. Dadurch entsteht eine Arrhythmie im

Unterricht, da das Kind nicht im Rhythmus mit der Klassengemeinschaft ‚schwingt‘. Diese Zuschreibung des ‚unaufmerksamen‘ Schülers reproduziert eine vergangene Adressierung im Unterricht, die sich auch räumlich zeigt, weil das Kind anders als andere Kinder platziert wird – er sitzt allein, was vom Lehrenden durch die in der Vergangenheit wahrgenommene Ablenkbarkeit gegenüber der Ethnografin begründet wird.

Zugleich ermöglicht der leere Platz, dass die Ethnografin im Unterricht neben dem Kind platziert wird. Durch die räumliche Nähe bekommt sie einen tieferen Einblick in den Schulalltag des Kindes. Sie erfährt leiblich in einer ‚Community of Practice‘ mit dem Kind, was es heißt, vom Unterricht abgelenkt zu sein. Zugleich ist es die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass Forschung zur partizipativen Forschung wird: Das Forschungsheft wird von dem Jungen für seine künstlerischen Praktiken umgenutzt. Im weiteren Tagesverlauf bekommt dieses ‚umgenutzte‘ Forschungsheft wiederum eine zentrale Bedeutung im Kontext des Horts.

Die aus der Rhythmusanalyse sich ergebende Falldarstellung zeigt, wie die Formation des Ganztags durch den Rhythmus, an dem das Kind teilhat, ins Wanken gerät. Die Draufsicht auf die Formation des Ganztags als eine eigene soziale Wirklichkeit ermöglicht, den Ganztags als „sich selbst strukturierende und ihre Teilnehmer*innen je spezifisch rekrutierende Entitäten“ (Bollig, 2018, S. 142) wahrzunehmen. Zugleich wurde der Ganztags multiperspektivisch beobachtet, wobei der Fokus auf der Teilnehmendenperspektive des Kindes lag. Dadurch geriet in den Blick, wie einerseits die sozialen Ordnungen des Ganztags aufrechterhalten, andererseits diese modifiziert wurden. Zugleich wurden jeweils für die unterschiedlichen Teilnehmenden die Folgen aus den Modifikationen sichtbar (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 129).

Die von uns angestrebte Theorie mittlerer Reichweite des sich organisierenden Ganztags des Kindes beruht auf einer Kritik der (organisations-)pädagogischen Beobachtung des Ganztags des Kindes. (Neumann, 2008, S. 29; KMK, 2023). Es handelt sich um eine nicht-(organisations-)pädagogische Theorie der sozialen Bedingungen der Rhythmisierung des Ganztags als soziale Formation und der zeit-räumlichen Bedingungen des sich bildenden Ganztags des Kindes als soziale Praxis. Während erstere sich eher auf die planende Organisation von Übergängen in Raum und Zeit bezieht, um eine ‚Optimierung‘ von Bildungs-kindheit gegenwärtig zu ermöglichen, werden die Anfänge, die Enden, das Unzeitliche, die Parallelbewegungen in verschiedenen ‚Zeit-Räumen‘ nicht in den Blick genommen. Die erfahrenen Zeit-Räume, in die Kinder involviert sind, laufen nicht mit dem konzipierten/organisierten zeitlich-räumlich strukturierten Ganztags synchron. Dies knüpft an Ergebnisse der Übergangsforschung aus dem DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions“ an, welche ebenfalls darstellen, dass „das Übergangsgeschehen weitaus vielschichtiger, komplexer und unberechenbarer ist, als es bisher sowohl in der institutionellen Übergangsgestaltung als auch in

weiten Teilen der Übergangsforschung thematisiert wurde“ (Andresen et al., 2022, S. 19; Wanka, 2020).⁵

3.3 Gestaltungsimpulse

Die Aufmerksamkeit auf Rhythmen zu legen, die den Umgang von Menschen oder Institutionen miteinander prägen, weist Muster und Wiederholungen auf. Diese können verändert, organisiert oder reguliert werden, um Teilhabe von Kindern zu ermöglichen. Es sind Strategien, um die negativen Einflüsse solcher rhythmischen Konfigurationen zu vermindern, die sich über mehrere pädagogische Institutionen hinweg entfalten (Alhadef-Jones, 2019, S. 179).

Der praktikentheoretische Ansatz ermöglicht Interventionen auf verschiedenen Ebenen:

1. Auf der Ebene der *Professionalisierung* verweist er auf die Notwendigkeit eines ästhetischen Blicks. Dieser ermöglicht es, aus pädagogischer und organisatorischer Perspektive eine dysfunktional erscheinende Praktik, die einen Bruch der Teilhabe erzeugt, unter einer anderen Perspektive sinnlich wahrzunehmen. Dadurch kann der Bruch aus der Position des Kindes als sinnhaft erscheinen. Der Bruch der Erwartungen z. B. im Unterricht ist keine Störung, sondern Ausdruck der Arrhythmie. Dadurch kann das Kind als Akteur*in des Wandels in Existenz kommen und dadurch Möglichkeiten für eine pädagogische Fachkraft eröffnen, auf die ‚Störung‘ antwortend, dem Kind gerecht zu werden.
2. Zugleich ermöglicht er aber auch durch das Verstehen solcher Praktiken, die das Kind affizieren, nach Möglichkeiten zu suchen, wie diese *im Ganztags zeit-räumlich platziert werden* können, sodass es mittelfristig zu einem Wandel des Ganztagsarrangements kommt.
3. Die zeit-räumliche Strukturierung des Ganztags hängt wesentlich von der Infrastruktur ab, die bestimmte Aktivitäten als erreichbar erscheinen lassen und andere Kinder ausschließen, gerade wenn diese auf die Mobilität der Eltern angewiesen sind. Eine Organisation des Ganztags, die nur auf Notwendigkeiten setzt, aber nicht auf Möglichkeiten, trägt dazu bei, dass für Kinder Fremdrahmungen vorherrschend werden und das Kind als ‚abhängig‘ hervorgebracht wird.

5 Wäre es hier um eine strukturierte Übergangsgestaltung gegangen, die Kompetenzen und deren Entwicklungen vermisst, wäre das Kind in der KiTa und in der Schule zu einem Kind geworden, dem ein Mangel an motivationaler und sozialer Kompetenz diagnostiziert worden wäre. Die Lehrer*innen in der Schule wären darüber informiert worden sowie über die Hintergründe, die dazu beigetragen haben, ggf. wären die therapeutischen Berufe miteinbezogen worden. Dadurch wäre der Blick systematischer auf die Defizite des Kindes gerichtet worden, als dass hier der Fall war, und die Förder- und Therapieangebote hätten eine größere Rolle im Ganztags gespielt, die angesichts der begrenzten Zeit auf Kosten der Förderung anderer Aktivitäten gegangen wären.

4. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften des Primarbereichs

4.1 Praxeologisch-wissenssoziologische Grundlagen von Teilprojekt 3 (TP 3)⁶

Die Praxeologische Wissenssoziologie bildet die Grundlagen- bzw. Metatheorie, auf der das Teilprojekt fußt. Mit Hilfe ihrer Kategorien ist es möglich, den Sinn von Handlungspraxen sozialer Akteur*innen innerhalb spezifischer materialer und sozialer Verhältnisse vergleichend zu rekonstruieren. Das alltägliche Handeln wird hier nicht als rein intentional bzw. rational, sondern als durch handlungsleitende, implizite Orientierungen hervorgebracht gedacht. Entsprechend diesen Meta-Kategorien wird die Logik der sozialen Praxis entlang der Auseinandersetzung von implizitem Wissen und expliziten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen (Bohnsack, 2017, S. 63) empirisch analysiert. Bohnsack folgend gehen wir von der *Leitdifferenz von kommunikativem Wissen und konjunktivem Wissen* aus. Kommunikatives Wissen repräsentiert eine propositionale Logik und wird auch als Common-Sense-Wissen bezeichnet. Es handelt sich dabei um ein Wissen, das kommuniziert werden kann und auch reflexiv verfügbar ist. Innerhalb von Organisationen tritt es auch kodifiziert in Form von Regeln und Normen bzw. Rollen- und Identitätserwartungen in Erscheinung (ebd.). Konjunktives Wissen folgt einer performativen Logik und wird als habitualisiertes bzw. inkorporiertes Wissen verstanden. Innerhalb der Handlungspraxis fungiert es implizit und stellt zugleich orientierendes Wissen dar, welches in gemeinsamen, also konjunktiven Erfahrungsräumen erworben wird. Bohnsack bezeichnet diese Wissenssebene als „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack, 2017, S. 103). Beide Logiken, die proponierte (Norm) und die performative (Habitus), stehen in einem Spannungsverhältnis, einer sogenannten „notorischen Diskrepanz“ (ebd.) zueinander. Sie bilden eine Art Doppelstruktur der Praxis ab. Diese muss innerhalb der Alltagspraxis von den Akteur*innen handlungspraktisch, also habituell, bearbeitet werden.

Mit diesem metatheoretischen Bezug schauen wir in unserem Teilprojekt auf die ausgestaltete pädagogische Praxis in pädagogischen Einrichtungen (Grundschulen, Förderschulen, Horte und sozialpädagogische Angebote) in vier verschiedenen Sozialräumen. Diese Einrichtungen verstehen wir mit Bohnsack (2020) als sogenannte *people processing organizations*, weil sie auf eine dauerhafte Einflussnahme auf die Identität und die Biografie der Klient*innen (also der Schüler*innen oder der Kinder in den Angeboten) ausgerichtet sind. Die dabei hervorgebrachte Praxis analysieren wir als professionelle Praxis (vgl. Bohnsack, 2020, 2024, 2025). Empirisch analysieren wir, in welchen Spannungsverhältnissen dabei Normen und implizites, habitua-

6 Teilprojekt 3 „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrieren“ wird von Tanja Sturm und Rolf-Torsten Kramer geleitet. Als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen sind Fabian Mußel und Franziska Schreiter beschäftigt.

lisiertes Wissen in den Einrichtungen anzutreffen sind und ob bzw. in welcher Weise damit Einschränkungen (also Barrieren) der sozialen und der schulischen Teilhabe für Kinder verbunden sind. Ein Fokus unserer Arbeit im Teilprojekt stellt dabei die *Analyse der einrichtungsbezogenen virtuellen Identitätskonstruktionen*⁷ dar. Diese sind als Konstruktionen zu verstehen, mit denen die Klientel den Entscheidungserfordernissen der Praxis eingepasst und eine „routinisierte Entscheidungsfähigkeit“ dieser Klientel hergestellt wird (Bohnsack, 2024, S. 31f.). Sie sind zwangsweise in Bezug auf die Personen verkürzend und reduziert. In ihnen werden ideale Erwartungshaltungen konserviert. Die Notwendigkeit solcher virtuellen Identitätskonstruktionen ist als ein zentrales Merkmal von *people-processing-organizations* zu verstehen (vgl. Bohnsack, 2024, S. 31, auch 2025; Schreiter et al., 2025).

Mit diesem Blick fassen wir pädagogische Einrichtungen (z. B. Grundschulen oder Horte) als spezifizierte Räume, deren Identitätskonstruktionen je nach Anschlussfähigkeit oder Abstand der Klientel auch mit Barrieren oder Privilegierungen versehen sind. Die Einrichtungen sind dabei selbst in übergreifende Sozialräume eingebettet, aus denen wesentliche Impulse oder Limitierungen für die hervorgebrachte pädagogische Praxis resultieren (vgl. Forell et al., 2023). Bildungs- und Betreuungslandschaften konkretisieren wir mit unserem Zugang dann in der Weise, dass Einrichtungen mit der jeweils eigenen Bearbeitung der Spannung von Norm und habitualisierter Handlungspraxis zu anderen Einrichtungen positioniert sind und diese und der Sozialraum jeweils spezifisch in den Orientierungen der pädagogischen Akteure auftauchen. Sie werden damit jeweils konkret durch die Praxis der Einrichtungen und die darin eingelagerten Perspektiven auf den Sozialraum und die anderen Einrichtungen konstruiert.

Der Fokus auf virtuelle soziale Identitäten oder auch die Identitätsnormen in pädagogischen Einrichtungen ist für unser Teilprojekt zentral, weil diese als Ausdruck einer „gleichsam gesellschaftlich legitimierte[n] Komponente von Macht“ zu verstehen sind (Bohnsack, 2024, S. 46). Sie stellen für die Klientel eine machtvolle und scheinbar legitime Fremdrahmung dar (vgl. Bohnsack, 2017, S. 246). Für die Frage nach Teilhabebarrrieren und Bildungsungleichheiten lässt sich damit über die empirische Analyse dieser Identitätskonstruktionen herausarbeiten, ob mit ihnen Differenzierungen und Hierarchisierungen der Schüler*innen verbunden sind und inwieweit

7 Bohnsack macht hier mit Bezug auf Goffman deutlich, dass professionelle Praxen in sogenannten *people processing organizations* konstitutiv mit spezifischen Fallkonstruktionen verknüpft sind. Goffman fasst diese fallspezifischen Kategorisierungen der Klientel in seiner Analyse der psychiatrischen Praxis als erzwungene Identitätskonstruktionen, die auch degradierenden Charakter haben können. Insofern diese Fall- bzw. Identitätskonstruktionen nicht mit der Klientel übereinstimmen, sondern selektiv an den Erfordernissen der Institution bzw. Praxis ausgerichtet sind, werden diese Fallkonstruktionen virtuelle Identitätskonstruktionen bzw. auch Identitätsnormen genannt. In der Praxeologischen Wissenssoziologie erscheinen diese Identitätskonstruktionen bzw. Identitätsnormen als Fremdrahmung der Klientel (vgl. Bohnsack, 2025).

diese Unterscheidungen selbst naturalisiert und verschleiert werden (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973). Bohnsack spricht hier von einer „strukturelle[n] Invisibilisierung“ (Bohnsack, 2017, S. 246). Im Folgenden fragen wir also, welche virtuellen Identitätsnormen rekonstruiert werden können und welche Potenziale der Marginalisierung und welche Teilhabebarrieren damit hervorgebracht werden.

4.2 Schüler*innenidentitäten und pädagogische Zuständigkeit – Empirische Einblicke

Ausgehend von diesen metatheoretischen Grundlegungen fokussiert das Teilprojekt Akteur*innen pädagogischer Einrichtungen der Primarstufe innerhalb einer jeweiligen Bildungslandschaft bzw. in den ausgewählten Sozialräumen. Dazu werden Interviews mit Leitungen und Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden von Grundschulen, Förderschulen, Horten und sozialpädagogischen Einrichtungen geführt. Ziel ist die Rekonstruktion der impliziten (pädagogischen) Orientierungen der Akteur*innen, um daraus kontrastierend (z. B. zwischen den Einrichtungen oder zwischen den Sozialräumen) Schlussfolgerungen in Hinblick auf Teilhabebarrieren ziehen zu können. Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns auf die darin auffindbaren virtuellen Identitätskonstruktionen. Wie die Konstruktion von Differenzen bzw. Schüler*innenidentitäten in Relation zum Sozialraum der Schule steht, in dem die Lehrpersonen tätig sind, ist eine zentrale Frage unseres Teilprojekts (vgl. z. B. Fölker et al., 2015; Sturm, 2018; Wagener, 2022; Forell et al., 2023). Mit dem folgenden empirischen Beispiel möchten wir uns dem Thema der Konstruktion von Schüler*innenidentitäten von pädagogischen Akteur*innen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive annähern.

Für die Illustration unseres Zugangs haben wir ein schulisches Beispiel ausgewählt, da gerade die Schule, welche einem starken Leistungsprinzip unterliegt, anhand von virtuellen Identitäten oder Identitätsnormen Potenziale für Teilhabebarrieren hervorbringt. Der Frage, wie pädagogisch Professionelle Schüler*innenidentitäten konstruieren, verbinden wir mit der Frage nach der pädagogischen Zuständigkeit. Für wen betrachten die Fachkräfte sich im Sinne ihrer Profession als zuständig? Dabei interessieren uns die Entwürfe und Begründungen von Nicht-Zuständigkeit. Die dabei in den Blick kommenden Mechanismen von Marginalisierung und Exklusion, die Teilhabebarrieren im schulischen und unterrichtlichen Handeln, sind auch eine Frage von außerschulischer und innerschulischer Kooperation, z. B. zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften, zwischen Erzieher*innen und/oder pädagogischen Mitarbeiter*innen und Lehrkräften, aber auch zu außerschulischen Freizeitangeboten. Solche Zuständigkeiten müssen entlang der Koordination beruflich Professioneller verhandelt werden – v. a. vor dem Hintergrund sich verändernder Ansprüche an Schule durch Ganztags und durch eine neue Steuerung kommunaler Bildungswirklichkeiten (vgl. dazu Silkenbeumer et al., 2017). Daraus erwächst die dauerhafte Notwendigkeit der Verständigung im pädagogischen Alltag, die auf die Klärung und Zuschreibung von

beruflich-professioneller Autonomie und Gemeinsamkeit abzielt. Die Verhandlung von pädagogischer Zuständigkeit verleiht in Konkretion die Möglichkeit, die Wahrnehmung und den Umgang mit z. B. ganztags schulischen oder inklusiven Anforderungshorizonten zu erweitern oder zu begrenzen (Kamm, 2019, S. 46).

Die Perspektive auf pädagogische Zuständigkeit erschöpft sich aber nicht in der Aushandlung zwischen unterschiedlichen professionalisierten Milieus oder Berufsgruppen. Bezogen auf die Schüler*innen wird das Spannungsverhältnis von Normalitätsvorstellungen und der Wahrnehmung von Differenz (Sturm, 2022) als Ausdruck empfundener Problemlagen artikuliert. Diese sogenannten Problemlagen resultieren bspw. aus Wahrnehmungen veränderter Kindheiten, inklusiver Ansprüche an Lehrkräfte oder elterlicher Milieus, welche keine schulische Unterstützung gewährleisten können.

Im Folgenden wird ein empirischer Fall vorgestellt, in dem die pädagogische Zuständigkeit entlang der Konstruktion von Schüler*innenidentitäten verhandelt wird.

Fall Grün: „Es sind nicht meine Kinder“

Das empirische Beispiel entstammt einer Gruppendiskussion mit drei Lehrkräften einer Grundschule. Diese wurde von zwei interviewenden Personen geführt und dauerte etwa 45 Minuten. Die folgende Passage ist ein kurzer Ausschnitt dieser Gruppendiskussion, in welcher sich die beteiligten Lehrkräfte darüber unterhalten, dass es ihr eigentlicher Anspruch ist, alle Kinder gleich zu behandeln – jedoch gibt es gewisse Einschränkungen bzw. Herausforderungen, wie die Häufung bestimmter Förderschwerpunkte in einer Klasse, sprachliche Defizite oder elterliche Milieus und damit verbundene zusätzliche Kooperationsschwierigkeiten. Als über den Frust erzählt wird, der damit teils einhergeht, hakt Frau Kruse ein:

„Ja aber äh weil wir ja vorhin gesagt haben das wird immer schlimmer ich mein ich bin jetzt vierzig Jahre im Dienst (2) ((atmet ein)) ((schnalzt)) angefangen hab=ich da musste ich selber noch Intelligenzbücher kaufen weil die Kinder mich so gestresst haben in Mathe ((atmet ein)) dass ich an meine Grenzen gekommen bin gesagt hab das kann ich nicht mehr hier habt ihr Bücher lest euch das durch und macht ((atmet ein)) (.) und heute sind wir froh wenn wir mal ein Kind haben °was richtig rechnen kann (.) von Anfang an° also die Tendenz lernen ((schnalzt)) °ist mächtig abgesunken° (.) ((atmet ein)) da hatte man ma zweie dreie wo mir gesagt ham na ja der hat ne Lese-Rechtschreibschwäche oder der ist vielleicht n LB Kind (3) °un jetzt hat man ne ganze Klasse voll° (.) ja oder man kriegt- wir ham ja nun Erstklassen ich habe acht Kinder mit Sprachproblemen drinne da ham wir jetzt erstmal drauf gedrängt dass die ähm Sprachtherapie kriegen

Interviewer:

Mhm

Frau Kruse:

die- äh man kämpft ja hier eigentlich für Dinge die bei uns nicht auf dem Programm stehen ja ((atmet ein))

da hab=ich die Eltern so lange gestresst bis se zum Kinderarzt gegangen sind ein Rezept mitgebracht haben ne das kann doch aber nicht sein (.) ja es sind nich meine Kinder ich geb se irgendwann ab und sage so es muss weitergehen aber (.) irgendwo fühlt man sich in der Verantwortung un sagt nee so nich Leute (2) denn wer nicht sprechen kann der kann nicht lesen und kann nich schreiben °das funktioniert ja nich° (3) ((schnalzt)) und das sind Dinge die mich so unheimlich ärgern ((atmet hörbar ein)) und wenn ich die Eltern frage verstehen sie ihr Kind zu Hause, (2) nich so richtig (.) da würd=ich doch als Mutter im Dreieck springen und sagen da muss mer was machen, nö (.) das machen wir hier

Frau Ahnert: ((schnalzt)) °Und die können s aber auch oft nich leisten muss man auch sagen° die überblicken es auch oft nicht

Frau Kruse: □ Ja
aber bei denen die ich habe □ die könnens also deshalb hab ich s ja nicht verstanden (.) ja und äh das ist so geballte Ladung wenn man so zwanzig dreiundzwanzig Kinder hat und acht Mann (.) kenn ich geht nich (.) °das=is furchtbar° (.)“

Frau Kruse proponiert, dass es rückblickend bezogen auf ihre 40 Dienstjahre „immer schlimmer“ geworden sei und damit der aktuelle Zustand ziemlich schlimm ist. Sie differenziert diesen propositionalen Gehalt, in dem sie auf der einen Seite zum Ausdruck bringt, dass sie früher von den Schüler*innen gestresst wurde und diese sie „an ihre Grenzen“ gebracht haben, weil sie so viele Inhalte gefordert haben. Dem stellt sie den heutigen Zustand kontrastiv gegenüber, bei dem man froh darüber sein kann, wenn „mal ein Kind richtig rechnen kann“. Die Beschreibung des Ist-Zustandes wird weiter anhand kategorialer Zuschreibungen differenziert (LRS, Förderschwerpunkt Lernen). Früher habe diese Zuschreibung auf zwei bis drei Kinder zugefallen, heute „hat man ne ganze Klasse voll“. Für die schuleigene Diagnose „LB“, also eine zugeschriebenen Lernbehinderung, scheint sich Frau Kruse verantwortlich zu fühlen, was nicht auf „Kinder mit Sprachproblemen“ zuzutreffen scheint. Für letztgenannte Gruppe erachtet sie eine Sprachtherapie für notwendig, für die sie sich zwar einsetzt, aber die sie nicht in ihrer eigenen Verantwortung sieht.

Die Differenzen der Schüler*innen, die hier vor allem als Defizite aufscheinen, beschreibt Frau Kruse mit einem übergreifenden Blick auf die letzten Jahrzehnte als zunehmende Belastung. Sie differenziert den propositionalen Gehalt weiter, indem sie es als elterliche Aufgabe versteht, dass diese ein ärztliches „Rezept“ für die Sprachtherapie organisieren. Sie hat die Eltern „so lange gestresst“, bis das Rezept vorlag, obwohl sie dies nicht als ihre genuine Aufgabe versteht und es ihr offensichtlich viel abverlangt. Der propositionale Gehalt der elterlichen Verantwortung wird insbesondere dadurch hervorgehoben, dass Frau Kruse noch einmal betont, dass es nicht ihre Kinder seien, um die sie sich hier – über ihren pädagogischen Auftrag hinaus – kümmert. Sie scheint ambivalent, was ihren Einsatz für die Sprachtherapie angeht, und ist des Weiteren enttäuscht über das mangelnde Engagement und die geringe Sensibilität der Eltern, welche nicht erkennen, dass Sprach- und Schrifterwerb eng miteinander

verwoben sind. Frau Ahnert erwidert darauf leicht antithetisch, dass die Eltern der geschilderten Erwartung oft nicht entsprechen können. Die Erwartungen, welche durch Frau Kruse an die Eltern gestellt werden, teilt sie entsprechend nicht, den Eltern fehlt vielmehr häufig der Überblick. Frau Kruse konkludiert das Thema anschließend rituell und unterbricht damit Frau Ahnert. Durch diesen Abbruch, mit dem sie deren Ausführungen eine geringere Relevanz für die Darstellung der Perspektive zuweist, zeigt sich auch eine stärkere eigene emotionale Verbindung zum Thema. Sie sagt, dass diese es könnten, aber nicht wollen, und begründet damit ihre Verärgerung.

Welche Orientierungen deuten sich hier an? In dieser Sequenz dokumentiert sich die (geteilte) Orientierung, dass der Großteil der Schüler*innenschaft als defizitär entworfen wird, und zwar hinsichtlich der Notwendigkeit einer speziellen Förderung. Diese wird als außerschulische, therapeutische Aufgabe betrachtet (bspw. Sprachfähigkeit der Schüler*innen zu entwickeln). Entsprechend wird diese Aufgabe nicht als Teil der eigenen pädagogischen Verantwortung bzw. Zuständigkeit der Lehrkräfte hervorgebracht. Vielmehr werden dafür andere Professionen und die Eltern als Verweisungszusammenhang aufgerufen.

Was sich hier exemplarisch an dem Beispiel zeigt, wird im Teilprojekt auch übergreifend deutlich. Die Orientierungen der Akteur*innen in pädagogischen Einrichtungen nehmen die Klientel, hier die Schüler*innen, vor dem Hintergrund konstruierter virtueller Identitäten oder Identitätsnormen, hier der konstruierten Schüler*innenidentität, wahr. Dabei zeigen sich Zuschreibungen und Erwartungshaltungen, die i. d. R. nicht einfach erfüllt werden können, weil sie einerseits ideal formuliert sind und weil sie andererseits eine Reduktion auf die Zwecke der Organisation beinhalten. Diese Form der Diskrepanz muss vermutlich immer berücksichtigt werden. Ungleichheitsbedeutsam und als Teilhabebarriere kommt sie empirisch dann zum Tragen, wenn die virtuellen Identitätskonstruktionen Unterschiede zwischen Schüler*innen machen und die reale Schüler*innenschaft in eine hierarchisierende Ordnung mit Privilegierung und Benachteiligung einsortieren. Das zeigt sich in dem Beispiel zunächst nur in Ansätzen, insofern ein Unterschied in der Wahrnehmung und der eigenen (pädagogischen) Bearbeitung für Schüler*innen mit Sprachdefiziten und solchen mit dem Förderungsschwerpunkt Lernen deutlich wird. Übergreifend wird diese Unterscheidung jedoch durch eine pauschale wachsende Diskrepanzerfahrung überlagert, nach der starke Defizitkonstruktionen und die daran gebundene Einschränkung für das eigene pädagogische Handeln überwiegen. So wird v. a. im historisch-biographischen Rückblick verdeutlicht, dass gegenüber einer stabil wirkenden virtuellen sozialen Identität heute die Schüler*innenschaft verändert ist. Während „früher“ eigentlich keine Einschränkung, sondern eher eine überbordende bzw. gesteigerte Bildungs- und Leistungsorientierung wahrgenommen wurde, die zwar eine Überforderung impliziert, aber keine veränderte pädagogische Zuständigkeit, wird mit der defizitären Wahrnehmung der Schüler*innen heute im Unterschied dazu auch die eigene pädagogische Zuständigkeit eingeschränkt.

Schließlich zeigt sich aber auch, dass im vorgestellten Beispiel zwar eine pauschalisierende Wahrnehmung der Klientel der Schüler*innen vorliegt, die vor dem Hintergrund der konstruierten virtuellen Identität oder der Schüler*innen-Norm defizitär ist, jedoch werden die damit verbundenen Typisierungen (noch) nicht naturalisiert und damit in ihrer sozialen Hervorbringung verschleiert. So wird durch beide an dem Ausschnitt der Gruppendiskussion beteiligte Lehrerinnen eine Bearbeitung und Überwindung der wahrgenommenen Einschränkungen (z. B. durch Sprachtherapie) zum Ausdruck gebracht. Damit sind auch Teilhabebarrrieren erkennbar, aber vielleicht noch nicht so verfestigt, dass sie nicht überwindbar wären.

4.3 Gestaltungsimpulse

Mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Grundlegung und Ausrichtung unseres Teilprojektes sind auch die damit generierbaren Gestaltungsimpulse eingegrenzt bzw. präformiert. Sie beziehen sich in besonderer Weise auf die impliziten Wissensbestände und auf Potenziale der praktischen Reflexion. Es geht um die Frage, in welcher Weise eine bewusste Auseinandersetzung mit dieser eigenen performativen Handlungslogik und den einrichtungsbezogenen virtuellen sozialen Identitäten oder Identitätsnormen erfolgt. Im konkreten Beispiel könnte es z. B. darum gehen, die von der konstruierten Schüler*innenidentität abhängige Wahrnehmung der Klientel zum Thema zu machen und zu fragen, wie die pädagogische Zuständigkeit damit handlungsleitend verknüpft ist.

Unsere Gestaltungsimpulse betten wir damit ein in übergreifende Ansätze der Professionalisierung pädagogischer Praxen, die wir auch als eine Qualifizierungsperspektive des Personals verstehen (vgl. Kramer & Fabel-Lamla, 2025; Kramer, 2025; Mußél & Kramer, 2025). In dieser professionalisierungstheoretischen Perspektive gehen wir davon aus, dass die gesteigerten Anforderungen an das pädagogische Handeln neben einer Befähigung zu einem routineförmigen praktischen Können auch die Befähigung benötigen, zu dieser Praxis immer wieder auf analytische Distanz gehen und diese reflektieren zu können. Diese zweite Befähigung, die in gewisser Weise eine antagonistische Anforderung gegenüber dem Praxisvollzug darstellt und deshalb immer wie eine Störung – wie Sand im Getriebe oder der Stachel im Fleisch – wirkt (vgl. dazu auch Helsper, 2001), muss deshalb auch gegen Widerstände in verschiedenen Settings angebahnt, unterstützt und immer wieder neu gestärkt werden (vgl. Kramer, 2025).

Gestaltungsimpulse können sich hier auf die Auseinandersetzung mit virtuellen Identitätskonstruktionen und damit verbundenen pädagogischen Zuständigkeiten beziehen, die z. B. über die Beschäftigung mit anonymisierten Aussagen von Akteur*innen aus pädagogischen Einrichtungen im Sinne einer kasuistischen Qualifizierung angestoßen werden. Diese Form der Kasuistik wird im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung breit diskutiert (vgl. Wittek et al., 2021; Kramer et al., 2025). Hier wird i. d. R. eine eigene Seminarpraxis etabliert, in der Studierende zu einer eigenständigen analytischen Auseinandersetzung mit Handlungslogiken und typischen Prob-

lemen des beruflichen pädagogischen Handelns auf der Grundlage von Protokollen oder Aufzeichnungen von Unterricht motiviert werden (vgl. Kunze, 2020). In dieser handlungsdruckentlasteten und analytisch-distanzierten Befassung mit konkreten Phänomenen der beruflichen Praxis werden nicht nur unterschiedliche Deutungen evoziert und in eine sachliche Verhandlung gebracht, sondern es können auch gerade implizite Orientierungen auf die pädagogische Praxis sprachlich kommunizier- und reflektierbar gemacht werden. Das trifft in ähnlicher Weise neben dem Lehrer*innenberuf auch für andere pädagogische Handlungsfelder zu (vgl. Kramer, 2020). Hier wäre also zu empfehlen, in die Studiengänge für pädagogische Handlungsfelder solche kasuistischen Lehrelemente einzubauen und damit eine solche handlungsdruckentlastete, analytisch-reflexive Beschäftigung mit konkreten Handlungsvollzügen der Praxis oder auch mit den in Gesprächen (wie der oben vorgestellte Auszug aus einer Gruppendiskussion) dokumentierten virtuellen Identitätskonstruktionen zu ermöglichen.

In unserem Verbundvorhaben NeOBi haben wir diesen Zugang auch im Rahmen der jährlich ausgestalteten Entwicklungswerkstätten (NEWs) implementiert. In diesen Entwicklungswerkstätten haben wir Vertreter*innen der pädagogischen Einrichtungen innerhalb eines Sozialraumes eingeladen, sich anhand anonymisierter Gesprächsausschnitte mit dem Thema Familie und Sozialraum in kleinen Gesprächs- und Arbeitsgruppen auszutauschen. Wir konnten dort erleben, dass diese konkreten Fallmaterialien z. T. sehr gut als Impuls funktioniert haben, dass gleichzeitig aber auch Widerstände zu überwinden waren, wenn es darum ging, anhand der fremden Fälle auch das eigene (also die eigenen berufsbezogenen Orientierungen oder die eigenen virtuellen sozialen Identitäten) sprachlich zu explizieren.

Unser Gestaltungsimpuls geht damit zwar von einem Potenzial einer reflexiven Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte aus, nicht aber von einem einfachen Wirkungsautomatismus. Widerstände gegen eine explizite Beschäftigung mit den im Praxisvollzug zunächst implizit bleibenden Routinen und Wissensbeständen haben viele Ursachen und sie sind zumeist auch funktional (King, 2022). Deshalb ist es auch sehr wichtig, diese Begegnung und Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis und mit den eigenen berufsbezogenen Orientierungen besonders zu rahmen. Es braucht – im Seminar an der Universität genauso wie in einer Entwicklungswerkstatt – eine vertrauensvolle und schützende Atmosphäre, die zunächst – auch gegen die faktischen Gegebenheiten – herzustellen ist. Nur so kann auch die Bereitschaft entstehen und gestärkt werden, eine veränderte Verantwortungsübernahme von pädagogischen Fachkräften für das Erkennen und den Abbau von Teilhabebarrieren zu erreichen.

5. Fazit und Ausblick

Nach diesem Einblick in zwei der insgesamt fünf Teilprojekte von NeOBi versuchen wir abschließend eine Verknüpfung, die aber auch offene Fragen und Lücken enthalten wird. Deutlich wird aber auch schon bei den zwei einbezogenen Teilprojekten,

dass unser Ansatz einer Multiparadigmatik tatsächlich trägt. Wie in den Abschnitten 3 und 4 dargestellt, werden die gemeinsamen Ausgangsannahmen zum Gegenstand unserer Forschungs- und Entwicklungsarbeit je nach zentralen sozialtheoretischen und methodologischen Verortungen in den Teilprojekten jeweils unterschiedlich konkretisiert und ausbuchstabiert. Damit wird die Suche nach Verknüpfungen zwischen den Teilprojekten durch eine Ambivalenz bestimmt, die eingenommene Perspektive in den Teilprojekten auszuweiten, ohne aber die Eigenlogik des eigenen wie des anderen Teilprojektes in Frage zu stellen oder zu verwischen. Das verlangt letztlich auch ein Eingeständnis der Grenzen bzw. der Aspekthaftigkeit des eigenen umgesetzten Zugangs und die Bereitschaft, über diese Grenzen hinauszusehen. Diese interdisziplinäre Offenheit gilt auch gegenüber der Praxis, von der auch die Forschung sich in den NEWs irritieren lässt, um zu neuen Erkenntnissen zu kommen und eine Einsicht in die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Positionalität vor dem Hintergrund des eigenen Forschungszugangs zu erhalten.

Für die beiden vorgestellten Teilprojekte lassen sich damit Ähnlichkeiten und Unterschiede festhalten, die eine zunächst zu explizierende Basis für die Verknüpfung darstellen. Mit der Orientierung an den Praktiken und dem Zugang der Ethnographie in Teilprojekt 1 sowie an der Praxeologischen Wissenssoziologie und dem Zugang der Dokumentarischen Methode in Teilprojekt 3 liegen zunächst zwei differente Konkretisierungen des Forschungsgegenstandes vor. Diese Differenz gilt es grundlegend anzuerkennen. Es zeigen sich aber auch Ähnlichkeiten und Verknüpfungen. Beide Ausrichtungen lassen sich dem Spektrum von Praxistheorien zuordnen. Beide Teilprojekte gehen von einer interaktiven Hervorbringung und Herstellung von sozialer Praxis aus. Sie unterscheiden sich aber in der Stellung der Akteure. Während diese in der Dokumentarischen Methode eine zentrale Rolle spielen, aber nicht als intentionale Handelnde, sondern als solche, die ihre pädagogische Praxis implizit vollziehen, werden Akteure in der Praktikentheorie als Träger von Praktiken verstanden, an der nicht nur menschliche, sondern auch nicht-menschliche Akteure beteiligt sind. Somit lassen sich bei aller Differenz auch Anschlüsse zwischen den beiden Teilprojekten begründen. Beide Grundlegungen gehen von einer Mehrdimensionalität aus, von unterschiedlichen Praktiken, die sich überlagern und bündeln können, und von kollektiven Orientierungsrahmen, die für die Akteur*innen in je spezifischen Konstellationen des Zusammenspiels als Handlungsorientierung relevant werden. Mit Praktiken und mit Orientierungen werden dabei zwei unterschiedliche Metakategorien herangezogen. Der Praktiken-Zugang in Teilprojekt 1 betont das Situative und Kontingente neben den Routinen. Dadurch spielt Komplexität und Offenheit sozialer Praxis eine zentrale Rolle wie auch deren Prozessualität. Im Teilprojekt 3 hingegen stehen kollektive Orientierungsrahmen im Vordergrund und damit ein Wissen, über das Akteur*innen verfügen, ohne dass dieses ihnen i. d. R. bewusst ist.

Verbindungen lassen sich dann v. a. mit Blick auf die empirischen Befunde herausstellen. So zeigt sich in der kindbezogenen Ethnographie ein neuer Blick auf die in Teilprojekt 3 herausgearbeiteten einrichtungsspezifischen Identitätskonstruktionen

und damit verbundene Potenziale der Benachteiligung, weil in diesem konkreten Fall die pauschalisierende Sicht der pädagogischen Fachkräfte der Grundschule auf das Kind auch eine Möglichkeit bereitstellt, sich von stigmatisierenden Zuschreibungen zu distanzieren. Damit sind die Ergebnisse zu den pauschalisierenden Identitätsnormen nicht widerlegt, sondern beide Teilprojekte fügen sich hier zu einer erweiterten Perspektive zusammen. Die Perspektive von Teilprojekt 3 verweist stärker auf ein generelles Potenzial der einrichtungsbezogenen Identitätsnormen, während Teilprojekt 1 stärker auf eine kindbezogene Qualität des Zusammenspiels von pädagogischen Institutionen mit weiteren Instanzen hinweist.

Damit lassen sich die beiden Teilprojekte auch in Bezug auf die Gestaltungsimpulse sehr gut in ihrer Differenz zusammenführen. Beide gehen von der Notwendigkeit aus, dass für die empirisch herausgearbeiteten Zusammenhänge und Mechanismen der Benachteiligung und der Teilhabebarrieren sensibilisiert werden sollte.

Mit der Dokumentarischen Methode wird im Teilprojekt 3 auf eine Professionalisierung gesetzt und auf eine Sensibilisierung und Reflexion impliziter Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte. Ein Einlassen auf diesen Prozess, der sich aber nicht hierarchisch, sondern responsiv versteht (vgl. Althans & Engel, 2016), ermöglicht, sich selbst als gestaltungsfähiger Akteur im Rahmen der gesellschaftlichen und feldspezifischen Strukturen wahrzunehmen. In Teilprojekt 1 wird mit der Praktikentheorie der Blick auf das Subjekt dezentriert, weil der Fokus auf den Praktiken liegt. Zwar bilden in diesem Teilprojekt die Kinder, die in der Ethnografie durch teilnehmende Beobachtung und Interviews begleitet werden, den Ausgangspunkt der Untersuchung, aber sie werden als Träger von Praktiken fokussiert, an denen sie teilhaben. Professionalisierung ist hier nur eine Möglichkeit der Intervention zum Abbau von Teilhabebarrieren neben anderen. So spielen auch Dinge, die ebenfalls als Träger von Praktiken gelten, eine zentrale Rolle. Auch sie können Ansatzpunkt der Intervention werden, genauso wie auch Diskurse. Der ‚involvierte‘ Blick auf das, was und wodurch das Kind bewegt wird, ermöglicht, das, was Qualität im Ganztage für das Kind ausmacht, zu erkennen. Dies wahrzunehmen und als Ausgangspunkt einer Theorie des sozialen Wandels zum Abbau von Teilhabebarrieren zu nehmen, indem diese den Identitätskonstruktionen der Fachkräfte in NEWs gegenübergestellt werden, ermöglicht den Fachkräften, eine andere Perspektive wahrzunehmen und neue Antworten auf drängende Fragen in einer Community of Practice mit den verschiedenen am Ganztage beteiligten Akteur*innen und damit der je spezifischen Bildungslandschaft des Kindes zu finden.

Literatur

- Alhadeff-Jones, M. (2019). Beyond space and time – Conceiving the rhythmic configurations of adult education through Lefebvre's rhythmanalysis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(2), 165–181. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0133-0>
- Alkemeyer, T. (2011). Bewegen und Mitbewegen. Praktisches Wissen und Zeigen im Sport. In K. van den Berg, H. U. Gumbrecht, H. Landweer, K. Prange, D. Mersch & J. Früchtel (Hrsg.), *Politik des Zeigens* (S. 91–107). Brill | Fink. https://doi.org/10.30965/9783846750568_007

- Alkemeyer, T. (2014). Subjektivierung in sozialen Praktiken. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen* (S. 33–68), Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.33>
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 115–136). Transcript.
- Althans, B. & Engel, J. (Hrsg.). (2016). *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9>
- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(Beiheft 1), 15–31. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201015>
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. Bergmann, U. Dau-sendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19–36). Transcript.
- Bittner, M. & Günther, M. (2019). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In M. Roslon & R. Bettmann (Hrsg.), *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 179–197). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21068-7_9
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. 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*. Barbara Budrich/utb. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17–63). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786273.4>
- Bohnsack, R. (2025). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 76–103). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6156-03>
- Bollig, S. (2018). Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des Agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In B. Bloch, P. Cloos, D. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 136–151). Beltz.
- Bollig, S., Honig, M.-S., Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder*. Université du Luxembourg.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Budde, J., Riffler, G., Meier-Sternberg, M. & Wischmann, A. (2024). Outline of a new practice-theoretical conception for ethnographic research of larger nexuses. In J. Budde, G. Riffler, M. Meier-Sternberg & A. Wischmann (Hrsg.), *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft* (S. 107–119). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743038>

- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch*. Waxmann.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2016). Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_18-1
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffer, O. (2019). *Relational reframe* [Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin]. Velbrück. <https://doi.org/10.5771/9783748906513>
- Fehser, S., Tillmann, F., Kleint I. & Reißig, B. (2024). *WAS GEHT? 2.0. Hallesche Kinder- und Jugendstudie*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). https://halle.de/fileadmin/Binaries/Publicationen/Kinder_Jugend_Familie/DJI_Jugendstudie_Halle2024.pdf
- Forell, M., Bellenberg, G., Gerhards, L. & Schleenbecker, L. (Hrsg.). (2023). *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997122>
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule im ‚Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9–26). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.4>
- Geertz, C. (2019). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 14. Aufl. Suhrkamp.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Duke.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(3), 7–15.
- Hünersdorf, B. (2024). Qualitätsgenese durch lokale Bildungslandschaften: Ein performativitätstheoretischer neomaterialistischer Zugang zur Herstellung von Sozialräumlichkeit. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe* (S. 1–9). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_21-1
- Hünersdorf, B., Jonathan E., Kramer, R. F., Sackmann, R., Schmachtel, S. & Sturm, T. (2023). Bildungs- und Betreuungslandschaften zur Herstellung von Chancengleichheit in peripheren Sozialräumen, Feldtheoretische Forschungs- und Entwicklungsperspektiven. *Neue Praxis*, 53(4), 307–323.
- Jiménez, J. & Reyes Ramírez, O. L. (2024). Paying attention to educational practices: Observing educational activities through Schatzki's practice theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 173. <https://doi.org/10.1177/16094069241266189>
- Kalthoff, H. (2019). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (3. Aufl., S. 8–34.). Suhrkamp.
- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Forderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>
- King, V. (2022). *Sozioanalyse. Zur Psychoanalyse des Sozialen mit Pierre Bourdieu*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837979169>
- Kramer, R.-T. (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 60(1), 47–51. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.05>
- Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundle-

- gung. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6156-01>
- Kramer, R.-T. & Fabel-Lamla, M. (2025). Profession und professionstheoretische Ansätze. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (Bd. 3, S. 183–201). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Rabe, T. & Wittek, D. (Hrsg.). (2025). *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6156>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztags-Empfehlung.pdf
- Kunze, K.K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 60(1), 27–36. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520949904>
- Machold, C. (2017). Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 157–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_9
- Manderscheid, K. (2022). *Soziologie der Mobilität*. transcript/utb. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838555812>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annu. Rev. Anthropol.* 24(1), 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Mußél, F. & Kramer R.-T. (2025). Sozialräumliche Professionalisierung von Lehrpersonen? Empirische Impulse, konzeptionelle Anregungen und professionstheoretische Rahmungen. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum*. Springer VS (im Erscheinen).
- Müller-Mahn, D. & Everts, J. (2013). Risksapes: The spatial dimensions of risk. In D. Müller-Mahn (Hrsg.), *The spatial dimension of risk. How geography shapes the emergence of risk-scapes*. (S. 22–33). Routledge. <https://doi.org/10.25162/gz-2013-0006>
- Niedlich, S. (2019a). *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27206-7>
- Niedlich, S. (2019b). Potenziale und Grenzen wirkungsorientierter Steuerung im datenbasierten kommunalen Bildungsmanagement. In Die Transferagentur für Großstädte der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), *Bildung vor Ort wirksam gestalten – eine besondere Herausforderung für Kommunen?* (S. 8–11). https://www.transferagentur-grossstaedte.de/sites/default/files/tag_dossier_wirkung.pdf
- Neumann, S. (2008). *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Velbrück.
- Neun, O. (2020). Vom „Theorienpluralismus“ zur „Multiparadigmatik“. Zur Genese der These der „Multiparadigmatik“ in der Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 49(1), 23–41.

- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405703>
- Renn, J., Straub, J. & Shimada, S. (2002). Vorwort der Herausgeber. In J. Renn (Hrsg.), *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration* (S. 7–12). Campus.
- Reutlinger, C. (2020). Urbanität und ländliche Räume. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 541–555). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_41
- Ritzer, G. (1975). *Sociology: A multiple paradigm science*. Allyn and Bacon.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2016). *Modern sociological theory*. Sage.
- Sackmann, R. (2025). Governance von Bildung als Gestaltung von Bildungslandschaften. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum*. Springer VS (im Erscheinen).
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.), *Practice, education, work and society: Practice-based education: Perspectives and strategies* (S. 13–26). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2
- Schreiter, F., Mußel, F., Sturm, T. & Kramer, R.-T. (2025). Zur Konstruktion virtueller sozialer Identitäten in People Processing Organizations. Impulse der praxeologischen Professionsforschung zur Rekonstruktion von Bildungsungleichheiten. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum*. Springer VS (im Erscheinen).
- Schwertel, T. (2023). Adele Clarke meets Donna Haraway: Relationale Maps, Werden-mit-andere und die Bedeutung von Elementen in Situationsanalysen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 24(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.4071>
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250655.n1>
- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. *Neue Praxis. Sonderheft (14)*, 35–42.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>
- Sturm, T. (2022). *Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: Kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498>
- Wagener, B. (2022). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 86–108). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-04>
- Waldenfels, B. (1971). *Das Zwischenreich des Dialogs*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-3000-7>
- Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theo-*

- retische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.12>
- Winkler, J. (2019). *Über Rhythmusanalyse*. Verlag der ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>

Elternbeteiligung bei den Hausaufgaben

Bildungschance oder Bildungsbarriere?

Annika Kallfaß, Marita Kampshoff, Helmar Schöne & Dorothee Engbers

Abstract: Auch die Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule steht im Fokus der Debatte um den Abbau von Bildungsbarrieren. Diese soll dazu beitragen, Bildungsungleichheiten abzubauen. Allerdings zeigen Studien, dass dies noch nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte. Inwiefern sich Hausaufgaben als Bildungsbarriere bzw. als Bildungschance auswirken, ist die zentrale Frage des vorliegenden Beitrags. Er analysiert, welche Mechanismen in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule beim Thema Hausaufgaben dazu führen, dass Ungleichheiten nicht abgebaut werden. Dafür werden Daten aus teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen mit der Situationsanalyse ausgewertet. Der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit einer sogenannten Positionsmatrix, in welcher der Diskurs um die Hausaufgaben nachgezeichnet wird. Ein zentraler Befund der Analyse ist, dass die Hausaufgabenbetreuung ein Konfliktfeld darstellt, in dem Fragen nach Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten neu verhandelt werden. Die Analysen entstammen dem Projekt ‚Soziale und demokratische Teilhabe durch Elternbeteiligung‘ (SODETE), das darauf zielt, durch die Förderung von Elternbeteiligung zu einem Abbau von Bildungsbarrieren beizutragen.

Keywords: Eltern, Ganztagschule, Bildungserfolg, Grundschule, Situationsanalyse

1. Einleitung: Hausaufgaben und Elternbeteiligung¹

Bildungsbarrieren sind Bedingungen, die „Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zu Lernumwelten, Bildungserfolg und sozialer Teilhabe erschweren oder diesen sogar ausschließen“ (Lämmchen et al., 2025, S. 304 f.). Im Fokus der bildungspolitischen Debatte über Wege zum Abbau von Bildungsbarrieren steht seit nunmehr mehreren Dekaden der Ausbau von Ganztagschulen. Eine zentrale Schnittstelle in Ganztagschulen stellt dabei die sogenannte Lernzeit dar (Nordt, 2020). Die Hausaufgabenbetreuung in der Schule soll dazu beitragen, Bildungsungleichheiten abzubauen, so die Hoffnung. Allerdings zeigen Studien, dass dies bislang noch nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte (Seidlitz & Zierow, 2022). Auch die in

1 Die Autor*innen danken Sarah Eiden und Rolf-Thorsten Kramer für viele hilfreiche Kommentare und Anregungen zu einer Erstfassung dieses Textes.

diesem Beitrag präsentierten Daten legen nahe, dass die Lernzeit oder Hausaufgabenbetreuung in ihrer heutigen Form insbesondere für Kinder aus benachteiligten oder migrantischen Familien eher als Bildungsbarriere wirkt. Die Hausaufgabenbetreuung stellt ein Konfliktfeld dar, in dem Fragen nach Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bei der Bildung junger Menschen neu verhandelt werden. Daran sind viele verschiedene Akteur*innen beteiligt: Die Kommune als Trägerin und Ausbilderin für Betreuungskräfte, Lehrpersonen, die die Hausaufgaben erteilen und teilweise auch gemeinsam mit den Betreuungskräften der sogenannten ‚Mittagsbetreuung‘ die Lernzeit begleiten sowie die Eltern. Eltern werden auch in der Ganztagschule – entgegen ihres Anspruchs – nach wie vor für das Erledigen der Hausaufgaben ihrer Kinder und auch für weitere Aufgaben außerhalb des Unterrichts, etwa das tägliche Lesen üben, verantwortlich gemacht.

Die Hausaufgaben und die Frage, inwiefern sie sich als Bildungsbarriere bzw. als Bildungschance auswirken, stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Dafür werden Daten aus teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen verwendet, um den Diskurs rund um das Thema Elternbeteiligung bei den Hausaufgaben an ausgewählten Ganztagsgrundschulen nachzuzeichnen. Der Beitrag analysiert, welche Mechanismen in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule beim Thema Hausaufgaben dazu führen, dass Ungleichheiten fortgeschrieben bzw. sogar verstärkt werden.

Die Analysen entstammen dem Projekt ‚Soziale und demokratische Teilhabe durch Elternbeteiligung‘ (SODETE), das darauf zielt, durch die Förderung von Elternbeteiligung zu einem Abbau von Bildungsbarrieren beizutragen. Das in SODETE zugrunde gelegte Verständnis von Elternbeteiligung geht über Elternarbeit, welche die Gestaltung des Schullebens unterstützt oder aus Elternbildungsprogrammen zur Lernförderung der Kinder besteht, hinaus (Fürstenau & Gomolla, 2009). Elternbeteiligung wird vielmehr als Baustein einer Bürger*innengesellschaft verstanden, die über erfolgreiche Kooperationen zwischen Schulen, Eltern und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen Bildungserfolge verbessern kann (Gombert, 2012). Studien deuten darauf hin, dass Elternbeteiligung ein wirksames Mittel zur Steigerung schulischer Leistungen und somit zum Abbau von sozialer Ungleichheit sein kann (van Voorhis et al., 2013). Allerdings zeigt die Forschung ebenfalls, dass Elterngruppen aus benachteiligten oder migrantischen Kontexten – aus verschiedenen Gründen – weniger an Prozessen der Elternbeteiligung partizipieren (Betz et al., 2017) und dass zwischen diesem Befund und den geringeren Schulleistungen von Lernenden aus sozial benachteiligten Kontexten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) Zusammenhänge bestehen.

Daher stellt sich die Frage, wie insbesondere diese Gruppen für die Elternbeteiligung in der Schule besser erreicht werden können, wie diskriminierungsfreie Bildungsräume geschaffen werden können und wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schulen und Kommune gestärkt werden kann. Für die Untersuchung wurden zwei Ganztagsgrundschulen ausgewählt, die im sozial herausgeforderten Innenstadt-

bereich einer süddeutschen Mittelstadt liegen und sich durch eine soziale Durchmischung auszeichnen. Das qualitative Forschungsprojekt ist in zwei Phasen angelegt; eine Forschungs- und eine Transferphase. In der Transferphase wird mit Reallaboren gearbeitet, die in den letzten Jahren in der Transformations- und Nachhaltigkeitsentwicklung immer wichtiger geworden sind (Schäpke et al., 2017). In Reallaboren arbeiten unterschiedliche Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft und der Wissenschaft miteinander an einem Thema und lernen voneinander. Gemeinsam werden konkrete Lösungsideen entwickelt und getestet; im vorliegenden Fall in einem Reallabor unter dem Thema ‚Ganztagschule und Familie‘, an dem Schulleitungspersonal, Lehrer*innen, Nachmittagsbetreuer*innen und Eltern beteiligt sind.

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zum Thema Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule dargelegt (2). Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen – mit der Situationsanalyse im Mittelpunkt – bei der Datenauswertung beschrieben (3). Bei der Darstellung der Forschungsergebnisse (4) liegt der Schwerpunkt auf der Arbeit mit einer sogenannten Positionsmap, in welcher der Diskurs um die ‚Hausaufgaben‘ nachgezeichnet wird. Im abschließenden Kapitel (5) wird diskutiert, inwiefern nach den vorliegenden Befunden Hausaufgaben geeignet sind, um zu einem Abbau von Bildungsbarrieren beizutragen, oder ob sie sich als hartnäckige Bildungsbarriere erweisen.

2. Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule als Mittel zum Abbau von Bildungsungleichheit – Forschungsstand

In Deutschland existieren seit jeher ausgeprägte und stabile Bildungsungleichheiten in Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie (z. B. Baumert et al., 2006; Bos et al., 2007; Ehmke & Baumert, 2008; Maaz et al., 2010). Forschende stellen bei Kindern aus benachteiligten Milieus bereits in der Grundschule Leistungsrückstände von bis zu einem Lernjahr fest (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Insbesondere zwei Ansätze, die im Folgenden skizziert werden, stehen im Fokus der bildungspolitischen Debatte, um gegen diese Bildungsungleichheiten anzugehen: Zum einen der Ausbau von Ganztagschulen und zum anderen die Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern.

Ausbau von Ganztagschulen

Schulen sollen im Zuge der Entwicklung zu Ganztagschulen vielfältige Anforderungen erfüllen. Ein Wirkungspostulat findet sich dabei übergreifend, nämlich die Förderung von Chancengerechtigkeit (Seemann et al., 2023, S. 20). Durch formale wie informelle Bildungsangebote im Ganztage soll mehr Chancengleichheit erreicht werden. Dabei sieht die Entwicklungserwartung wie folgt aus: Durch den längeren Aufenthalt der Schüler*innen in der Ganztagschule verlagern sich Hausaufgaben, die traditionell zu Hause angefertigt wurden, gewissermaßen zurück in die Schule (Fischer et

al., 2016; Nilshon, 1999). Die auf diesem Weg neu entstandenen sogenannten Lern-, Übungs- oder Freiarbeitszeiten in der Schule werden als entscheidende Ansatzpunkte gesehen, um benachteiligten Schüler*innen eine bessere und individuellere Förderung zukommen zu lassen, die unabhängig von den erzieherischen, zeitlichen oder finanziellen Möglichkeiten der Eltern ist (Kielblock et al., 2021; Nordt, 2020).

Hausaufgaben sind zum einen Aufgaben, die im Unterricht von der Lehrperson gestellt und außerhalb des Unterrichts – in der Nachmittagsbetreuung oder zu Hause – von den Schüler*innen zu bearbeiten sind (vgl. Nordt, 2020). Neben diesen Hausaufgaben im engeren Sinne werden in der Praxis der Schulen und Familien zum anderen noch weitere Aufgaben subsummiert. Das entspricht der Definition von Nilshon (1999), die diesen erweiterten Hausaufgabenbegriff auch als „Institution Hausaufgaben“ bezeichnet:

„Hausaufgaben umfassen direkt und indirekt von Lehrenden eingeforderte Lern- und Übungstätigkeiten, die von den Schülern in der Familie, im Hort oder in der Schule (Silentien) erbracht werden und die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind. Damit sind die den Unterricht vor- und nachbereitenden Aufgaben ebenso eingeschlossen, wie alle jene Aktivitäten, die Schüler außerhalb des Unterrichts erbringen, um die täglichen Testsituationen zu bestehen: Nachhilfen, Vorhilfen, Zusatzarbeiten“ (Nilshon, 1999, S. 12).

Neben dem hier beschriebenen erweiterten Hausaufgabenbegriff geht es in der wissenschaftlichen Debatte um den Ausbau von Ganztagschulen aber stets auch um die Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit.

Nun zeigt sich aber, das allein schon in struktureller Hinsicht Ganztagschulen nicht durch ein einheitliches Schulkonzept gekennzeichnet sind (Fischer et al., 2016); vielmehr herrscht eine große Unübersichtlichkeit bezüglich der vielfältigen Formen der Ganztagsbildung vor. Es finden sich Schulen in offener, teilweise gebundener oder voll gebundener Form (Seemann et al., 2023). Ob die Lernenden am Ganztag teilnehmen, schwankt also zwischen einer vollkommen ‚offen‘ gehandhabten Praxis bis hin zur vollumfänglichen Teilnahme aller Schüler*innen am Ganztag. Diese Unübersichtlichkeit verstärkt sich bei der Einbeziehung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, die in den 16 Bundesländern ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltet sind. Es existieren „von der Schule weitgehend unabhängige Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem Horte“; „Formen, die eine verbindliche, gleichberechtigte Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Ziel haben“ sowie „weitere Angebote wie Übermittags-/Mittagsbetreuungen“ (Seemann et al., 2023). Die Mitarbeitenden in Mittagsbetreuungen sind in der Regel nicht vollumfänglich ausgebildet.

Studien weisen darüber hinaus darauf hin, dass es unabhängig von der konkreten strukturellen Ausgestaltung an Ganztagschulen bisher weder gelingt, die Leistungen der Schüler*innen maßgeblich zu steigern, noch herkunftsbedingte Nachteile zu kompensieren. Im Gegenteil, Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache profitieren sogar erkennbar weniger von der Förderung in der Ganztagschule als ihre Peers

(Seidlitz & Zierow, 2022). Auch die Eltern sehen bei der konkreten Ausgestaltung der Hausaufgabenbetreuung in der Lernzeit und hier insbesondere bei der individuellen Förderung der Kinder erheblichen Verbesserungsbedarf (Killus & Tillmann, 2014, S. 70).

Verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gibt eine Reihe von größeren internationalen Meta-Studien Hinweise darauf, dass Elternbeteiligung ein wirksames Mittel sein kann, um Schulerfolg zu steigern (Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005; van Voorhis et al., 2013). Allerdings ist der Forschungsstand bisher widersprüchlich und es lässt sich noch nicht genau erkennen, welche Formen von Elternbeteiligung besonders wirksam sind. In der Forschung wird eine große Bandbreite unterschiedlicher Definitionen und Operationalisierungen verwendet. Unter Elternbeteiligung (oder im englischsprachigen Diskurs: *parental involvement*) wird z. B. teilweise verstanden, wie häufig Eltern mit ihren Kindern zuhause Gespräche über ihre Fortschritte in der Schule führen, wie häufig Eltern mit ihren Kindern zu Hause lernen, welche Bildungsaspiration sie haben oder wie oft sie in Kontakt mit der Schule treten oder in der Schule mithelfen. *Parental involvement* hat nach Hillmayr et al. (2021) drei Ausprägungen:

- a) Lernplatzgestaltung, Hausaufgabenunterstützung, gemeinsame Museums- und Büchereibesuche, gemeinsames Lesen, Üben vor Klassenarbeiten Hilfe bei Leistungsproblemen u. ä. wird als *home based parental involvement* verstanden.
- b) Die Kommunikation mit Lehrkräften und Schulleitung, die Teilnahme an Elternabenden und -sprechtagen, ein Engagement im Elternbeirat, die Mithilfe bei Schulfesten und Klassenausflügen sowie die Teilnahme an Schul- und Klassenveranstaltungen u. ä. wird als *school based parental involvement* bezeichnet.
- c) Die Kommunikation über Leistungserwartungen, Lernstrategien und mögliche Berufswege wird unter *academic socialization* gefasst (Hillmayr et al., 2021; Hill & Tyson, 2009).

In Meta-Studien zeigt sich, dass die verschiedenen Elternbeteiligungsdimensionen unterschiedlich stark mit den Schulleistungen der Kinder korrelieren. Der engste Zusammenhang findet sich zwischen Schulleistung und *academic socialization*, ein immer noch mittelgroßer Zusammenhang mit *school-based involvement* und ein geringer Zusammenhang mit *home-based involvement* (ebd., vgl. auch Moroni et al., 2015).

Allerdings zeigen Untersuchungen, dass nicht alle gesellschaftlichen Gruppen in gleicher Weise von einer solchen Teilhabe profitieren können. Insbesondere Eltern aus deprivilegierten Verhältnissen und/oder migrantisierten Gruppen können nicht in derselben Weise in der Schule partizipieren wie andere Elterngruppen (Kollender, 2020). Beim *parental involvement* sind immer auch Vorstellungen von ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Eltern mitenthalten (Betz et al., 2017) und diese Vorstellungen sind

mit dem sozialen Status der Eltern verknüpft. Eltern aus migrantisierten oder sozial benachteiligten Kontexten wird eher nicht zugetraut, dass sie ihre Kinder in der Schule unterstützen wollen. Eltern aus akademischen oder mittelschichtorientierten Kontexten wird dagegen eher eine förderliche Haltung unterstellt (Crozier, 2001; Crozier & Reay, 2005). Thematisiert wurden solche Zusammenhänge bereits von Bourdieu (1982). Wie genau derartige Ungleichheiten entstehen bzw. durch welche Mechanismen sie an der Schnittstelle von Familie und Schule hergestellt werden (Betz et al., 2017), muss aber noch besser erforscht werden.

3. Methodisches Vorgehen: Mit der Situationsanalyse Diskursen über Hausaufgaben auf der Spur

Bereits in einer frühen Phase der Datenauswertung wurden im Projekt SODETE unterschiedliche Formen von Elternbeteiligung sichtbar. Wenn es im engeren Sinne um die Beteiligung am schulischen Lernen und der Leistungsentwicklung ihrer eigenen Kinder geht, beziehen sich Eltern häufig vor allem auf ihre Beteiligung im Rahmen von Hausaufgaben. Für Eltern stellen die Hausaufgaben eine wichtige Schnittstelle zur Schule dar. Dagegen positionieren sich viele schulische Akteur*innen zum Thema explizit mit der Aussage, dass es an ihrer Schule gar keine Hausaufgaben gibt und Eltern daher diesbezüglich ohnehin keine aktive Rolle zukommt. Dennoch wird in der schulischen Praxis der Begriff *Hausaufgaben* aktiv verwendet und von Lehrpersonen werden Aufgaben vergeben, die außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden sollen. Die Situation der Elternbeteiligung ist also durch Kontroversen geprägt, in denen Fragen nach Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für den Schulerfolg der Kinder neu verhandelt werden.

Diese Daten stammen aus einer Triangulation verschiedener Erhebungsmethoden. Im Schuljahr 2022/23 wurden an den beiden Projektschulen Veranstaltungen und Angebote, an denen Eltern beteiligt waren, teilnehmend beobachtend begleitet. Dazu gehörten z. B. Elternabende, Elterngespräche, Elterncafés, Schul- und Klassenfeste und Elternberatungen. Darüber hinaus wurden qualitative, leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews sowohl mit Eltern als auch mit Akteur*innen aus der Schule (z. B. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Ganztagsbetreuungspersonal) und der Kommune (z. B. mit den Leitungen des Amtes für Bildung, des Bildungsbüros und der Volkshochschule, der Integrationsbeauftragten sowie mit Aktiven in der Elternarbeit in Vereinen und Verbänden) geführt. Insgesamt umfasst der Datensatz 42 Interviews, 4 Gruppendiskussionen und 26 Teilnehmende Beobachtungen. Beide Schulen, aus denen das Datenmaterial stammt, sind so genannte offene Ganztagschulen. Es besteht die Möglichkeit zu einem Mittagessen in der Schule, an das sich das Angebot betreuter Gruppen zum Üben, Vertiefen und Hausaufgaben Erledigen („Lernzeit“) sowie verschiedene AGs anschließen. Eine – kostenpflichtige – Früh- und Spätbetreuung ergänzt das Betreuungsangebot.

Damit stehen zwei verschiedene Datensorten zur Verfügung, einesteils Beobachtungsprotokolle und anderenteils Interviewtranskripte. Die Beobachtungsprotokolle

wurden in Form von „dichten Beschreibungen“ (Geertz, 1973) verfasst. Die Interviews wurden komplett transkribiert.

Die Datenauswertung erfolgte mit der Situationsanalyse (SitA) nach Adele Clarke (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018). In der Entwicklung der SitA hat Clarke es sich zur Aufgabe gemacht, die Grounded Theory Methodology (GTM) durch ein „regrounding“ (Clarke, 2021, S. 223) und die Integration neuer theoretischer und methodologischer Grundlagen zu erneuern und weiterzuentwickeln. Ihr Ansatz zielt vor allem darauf ab, im Forschungsprozess Komplexität(en) nicht zu *reduzieren*, sondern *sichtbar zu machen*. Aus einer macht- und differenzkritischen Analysehaltung heraus will Clarke Differenzen aller Art, Situiertheit, Variation, Positionalität und Relationalität in all ihrer Vielfältigkeit, Instabilität und Widersprüchlichkeit ernst nehmen und Simplifizierungen und Homogenisierungen vermeiden (Clarke et al., 2018, S. 13). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Situiertheit aller Wissensproduzent*innen, deren spezifische Machtposition immer im Verhältnis zu den anderen Elementen in der Situation analysiert wird (vgl. Haraway, 1996).

Die Datenauswertung wurde mit einem zweischrittigen Codierverfahren (offene und fokussierte Codierung) begonnen. Das kodierte Material diente dann als Ausgangspunkt für den situationsanalytischen Auswertungsprozess mit verschiedenen Mapping-Strategien: Erstellt wurden Situationsmaps, Relationale Maps, Soziale Welten-/Arenen-Maps sowie – die in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden – Positionsmaps (Kallfaß, 2025). Die hier verwendete Positionsmap ermöglicht die tiefgreifende Analyse des Diskurses um das Thema Hausaufgaben. Die Analyse von Diskursen ist für Clarke ein zentraler Bestandteil situationsanalytischer Forschungsprogramme. *“Language influences how people see, understand, and interpret everything around them (Hervorhebung im Original)”* (Clarke et al. 2018, S. 219). Die Positionsmap ist insofern der zentrale Analyseschritt, der die Diskursanalyse in die GTM integriert und sie zu einem vollständig poststrukturalen Ansatz für qualitative Forschung macht (Clarke, 2021). Positionsmaps zeigen Schlüsselpositionen und Kontroversen auf, die in einer Situation zu bestimmten Themen eingenommen oder *nicht* eingenommen werden (vgl. Clarke, 2012, S. 24). Clarke betont, dass Positionsmaps diskursive Positionen abbilden und nicht bestimmte Personen, Gruppen oder Institutionen. Die Festlegung von Akteur*innen auf eine bestimmte Position stellt für sie eine unzulässige Simplifizierung dar. Sie weist darauf hin, dass in der Realität sowohl Kollektive als auch Individuen mehrere und oft widersprüchliche Positionen zu demselben Thema vertreten können (Clarke 2021, S. 245). In der Positionsmap soll diese Heterogenität der Positionen nicht vereinfacht, sondern in ihrer ganzen Breite dargestellt werden. Fehlende Positionen können auf Lücken in der Datenerhebung hinweisen. Häufig sind sie aber „sites of discursive silence“ (Clarke, 2021, S. 245), die zum Ausgangspunkt genommen werden sollten, um die Ursachen des Schweigens zu erforschen und gegebenenfalls den Versuch zu unternehmen, das Unsagbare zur Sprache zu bringen. Im vorliegenden Projekt wurden die Orte des Schweigens als Im-

puls für die Transferphase und als Ausgangspunkt für die Arbeit in den Reallaboren genutzt.

4. Elternbeteiligung bei Hausaufgaben – Auswertung einer Positionsmap

In der Positionsmap (Abb. 1) wird auf der x-Achse dargestellt, welche Gruppe bei den verschiedenen Diskurspositionen im Fokus steht: die Eltern, die Kinder oder die gesamte Familie. Auf der y-Achse wird die jeweilige Funktion, die Hausaufgaben in den Diskurspositionen zugeschrieben wird, abgebildet. Diese bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen dem Potenzial oder den Möglichkeiten und Chancen, die durch Hausaufgaben gegeben sind, bis hin zu Hausaufgaben als Instrument der Einflussnahme auf andere. Zunächst werden im folgenden Abschnitt die Diskurse zum Thema Hausaufgaben in ihrer Breite dargestellt, unabhängig von der Position der Sprechenden. Reflexionen zur Schicht- oder Milieugebundenheit dieser Positionen werden im abschließenden Kapitel ergänzt.

Diskursposition A thematisiert Hausaufgaben nicht primär unter dem Aspekt, welche Vorteile sich daraus für das Lernen der Kinder ergeben, sondern welche Vorteile sich *für die Eltern* ergeben. Die Position betont den Aspekt, dass Hausaufgaben Eltern die Möglichkeit bieten, einen Einblick in die Bildungsprozesse ihres Kindes zu erhalten.

Die Diskursposition B beschreibt Hausaufgaben vorrangig als etwas, das Kinder selbstständig bewältigen können und sollen. Die Beteiligung der Eltern an den Hausaufgaben wird als unnötig und tendenziell sogar als Misstrauensvotum gegenüber der Schule gesehen. Die Eltern sollen die Hausaufgaben der Schule überlassen und dieser vertrauen. Der hier präsentierte ‚Normalzustand‘ erweist sich allerdings als brüchig.

Diskursposition C nimmt die Hausaufgabenzeit als eine Möglichkeit wahr, im Schulalltag kreatives und interessengeleitetes Lernen zu etablieren. Sie versteht Hausaufgaben nicht als additives, aufgabenbezogenes Angebot nach dem ‚eigentlichen‘ Unterricht, sondern entwickelt die Vision einer Integration der Hausaufgabenzeit in den Tagesverlauf vor dem Hintergrund einer veränderten Lernkultur.

Diskursposition D nimmt die Eltern in die Verantwortung. Mit großer Selbstverständlichkeit werden Eltern für die Erledigung der Hausaufgaben aktiviert, wenn die Kinder sie nicht von sich aus fertigstellen (können). Dies dient in erster Linie einer Entlastung des Lehrpersonals, welches ohne die Unterstützung und Kontrolle der Hausaufgaben durch die Eltern überlastet wäre.

In der Position E wird die Notwendigkeit betont, den am Vormittag vermittelten Unterrichtsstoff am Nachmittag einzuüben und zu vertiefen. Die Hausaufgaben und insbesondere die betreute Hausaufgabenzeit in der Schule werden als bedeutsamer Ort für die individuelle Förderung und individualisiertes Lernen wahrgenommen. Die Hausaufgabenzeit stellt aus dieser Perspektive den entscheidenden Ansatzpunkt dar, um Bildungsungleichheiten abzubauen.

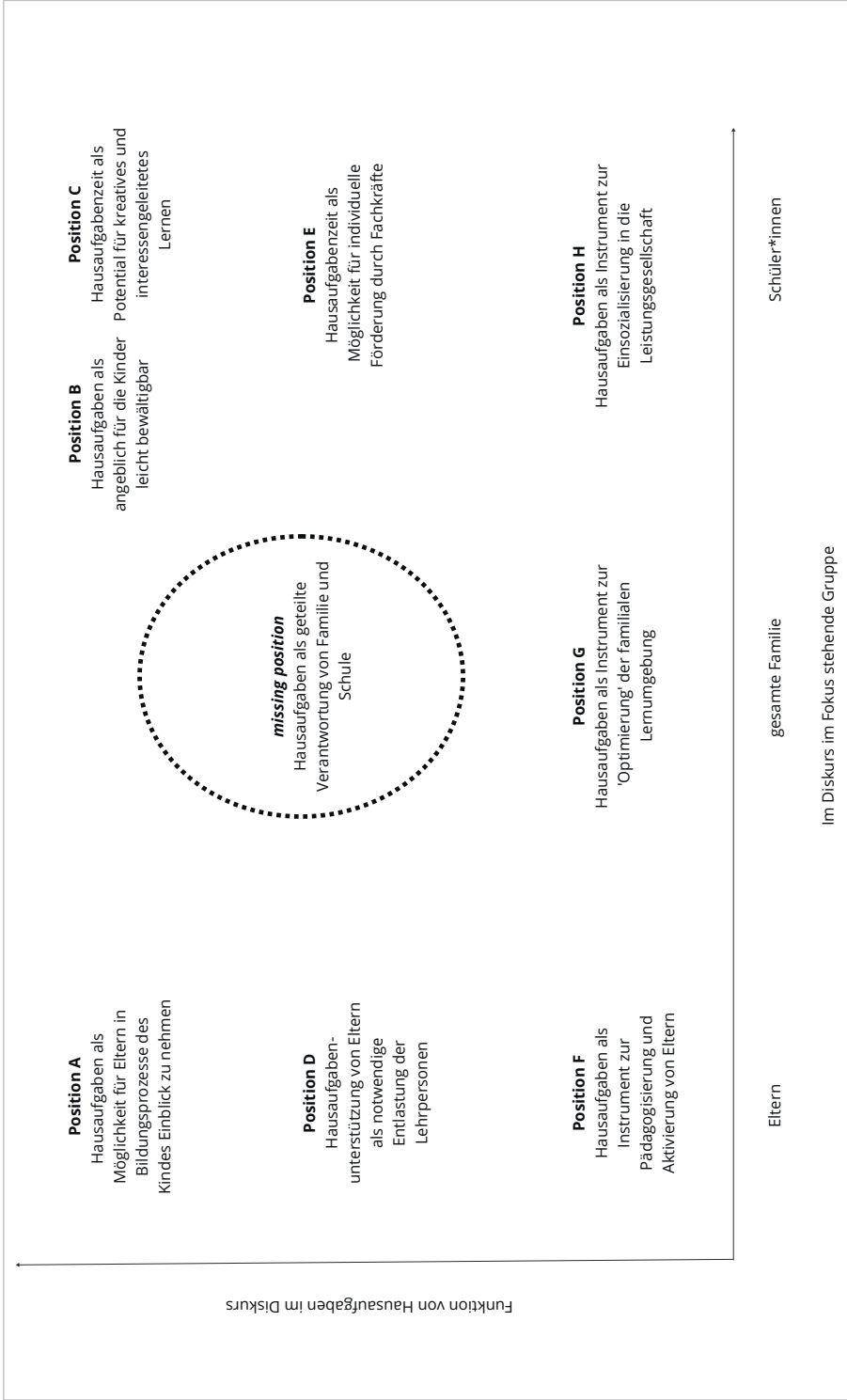


Abb. 1: Positionsmap zum Diskurs um die Hausaufgaben in der Ganztagsgrundschule

In Diskursposition F wird davon ausgegangen, dass Eltern in die Erledigung der Hausaufgaben eingebunden sein sollen. Allerdings wird diese Einbindung in besonderer Weise akzentuiert. Sie erfolgt nicht primär, um die Kinder konkret in der Aufgabenerledigung zu unterstützen, sondern wird praktiziert, um pädagogisch auf die Eltern einzuwirken. Hausaufgaben erscheinen hier als ein Instrument zur Aktivierung der Eltern.

In Position G wird die Verantwortung der Eltern für die Hausaufgaben zusätzlich erweitert und das gesamte Familienleben für die Förderung der Kinder vereinnahmt. Durch die Hausaufgaben ist die Familienzeit umfassend durch die Schule und ihre Leistungsanforderungen geprägt. Das wird von vielen Familien als Überforderung erlebt.

Diskursposition H betont, wie wichtig die Erledigung der Hausaufgaben und das Bestehen auf ihre ordnungsgemäße Erledigung – auch gegen Widerstände und mit Zwang – ist, um die Selbstdisziplin der Kinder zu fördern. Hausaufgaben sind hier ein Instrument zur Einsozialisierung der Kinder in die Leistungsgesellschaft.

Die *missing position* in der Positionsmap bezieht sich auf die gemeinsame und geteilte Verantwortung aller Beteiligten. Eltern und Kinder auf der einen Seite sowie Lehrpersonen, Betreuungskräfte und kommunale Akteur*innen auf der anderen Seite sollen in einer gut aufeinander abgestimmten Aufgabenverteilung miteinander zum Wohl der Bildungsprozesse der Kinder kooperieren – diese Diskursposition findet sich im Datenmaterial nicht.

Nachdem nun ein Überblick über die in den Daten gefundenen bzw. fehlenden Diskurspositionen gegeben wurde, wird auf zentrale Positionen vertiefend und ausführlicher eingegangen. Dazu werden aus der Vielzahl der Belege im Datenmaterial jeweils exemplarisch ausgewählte aussagekräftige Interviewzitate bzw. Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen herangezogen. Zu betonen ist, dass die formulierten Positionen nicht nur auf den zitierten Beispielen basieren, sondern über eine breite empirische Basis verfügen. Sie sind in der Regel an verschiedenen Stellen in den Daten zu finden und werden durch unterschiedliche Akteursgruppen zum Ausdruck gebracht.

Hausaufgaben werden in einer Reihe von Positionen als machtvoll Instrument beschrieben, mit dem auf Eltern, Kinder und die gesamte Familie eingewirkt wird. Das sind jene Diskurspositionen, die in der Positionsmap in der unteren Zeile (Positionen F, G und H) zu finden sind. Am Elternabend einer vierten Klasse zeigt sich etwa, dass die Unterstützungsleistungen, die von Eltern erwartet werden, teilweise auch über die konkrete Erledigung bestimmter Aufgaben, also Hausaufgaben im engeren Sinne, hinausgehen. Dort berichtet die Deutschlehrerin:

„Sie werde nun mit der Klasse ‚Sherlock Holmes‘ lesen, auch zuhause sollten die Kinder ‚Lesevorbilder‘ haben. Die Lesekompetenz könne in der Schule nur angebahnt werden, sie ‚müsse‘ von den Eltern unterstützt werden.“

Hier zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Eltern in hohem Maße erwartet wird: Eltern „müssen“ die Arbeit der Lehrpersonen unterstützen. Dabei werden Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache in besonderer Weise in die Pflicht genommen:

„Die Deutschlehrerin betont zunächst, dass die Zweisprachigkeit das Leseverstehen beeinträchtigt und erschwere. Das könne nur durch viel Lesen und Üben ausgeglichen werden. Wieder der Appell an die Eltern, zu unterstützen; mit den Kindern zu lesen und den Wortschatz zu erweitern. Sie schätze die Zweisprachigkeit, aber sie könne das nicht ‘auffangen.’“

Insbesondere von Gruppen mit besonderen Herausforderungen wird somit ein höheres Maß an Engagement erwartet. Die Verantwortung für den Schulerfolg der Kinder wird explizit den Eltern zugeschrieben. Die Schule erklärt sich nur für den ‚Normalfall‘ zuständig; besondere Bedürfnisse, wie die von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, kann sie nicht „auffangen“.

Neben der geforderten Unterstützung, die von Eltern geleistet werden soll, soll auf Eltern aber auch pädagogisch eingewirkt werden. Dies zeigt sich z. B. in einer Gruppendiskussion mit Lehrpersonen. Auf die Frage der Interviewerin, ob es denn sinnvoll wäre, die Eltern aus der Verantwortung für die Hausaufgaben zu entlassen, wenn klar sei, dass diese gar nicht über die Ressourcen verfügen, ihr Kind zu unterstützen, antwortet eine Lehrerin:

„Also ich denk, das ist auch schon wichtig, dass die Eltern, egal inwieweit sie helfen können, aber dem Kind auch Interesse signalisieren an dem, was es in der Schule macht. Also, wenn eine Mutter sagt: Was hast du denn heute in der Schule gemacht? Oder, zeig mir mal, was du in der Lernzeit gearbeitet hast, ähm, einfach, Interesse dran zeigen, was das Kind gemacht hat, ähm, das ist natürlich, also das hat doch für des Kind auch einen total anderen Stellenwert.“

Die Hausaufgaben werden hier von Seiten der Schule gezielt als Mittel gesehen, um Eltern in die Pflicht zu nehmen – unabhängig davon, ob diese ihrem Kind konkret beim Lernen helfen können oder nicht. Die Beteiligung der Eltern erfolgt in der Annahme, damit ein „Interesse“ der Eltern an ihrem Kind und seinen schulischen Leistungen befördern zu können. Im Umkehrschluss wird die fehlende Hausaufgabenunterstützung von Eltern als *Desinteresse* am Kind und seiner schulischen Entwicklung gedeutet.

In den Diskurspositionen G und H findet sich darüber hinaus die Intention, die gesamte familiäre Lernumgebung zu ‚optimieren‘. Dies zeigt sich etwa an einem Elternabend einer vierten Klasse:

„Die Klassenlehrerin bemängelt, dass sie auf keinerlei Vorwissen zurückgreifen könne. Es gebe ‚keine Grundlage‘, auf die sie aufbauen könne. [...] Sie appelliert an die Eltern, sie sollten zeigen ‚ich interessiere mich für mein Kind und mache auch außerhalb der Schule etwas mit ihm‘. Sie schlägt beispielsweise vor, die Bibliothek zu besuchen oder in den Wald zu gehen und diesen zu erkunden. Auch an dieser Stelle

sagt sie, die Eltern hätten die Verantwortung, Lernstoff zu wiederholen, in den Alltag ‚einzubauen‘ und zu üben. Die Eltern sollten sich für ihr Kind interessieren und ‚auch mal ins Heft schauen.‘

Im Beispiel wird deutlich, dass bildungsförderliche Aktivitäten in bestimmten Räumen verortet werden: in der Bibliothek oder in der Natur. Abweichungen von den Normalitätsannahmen der Lehrperson werden als „Desinteresse“ gelabelt (vgl. den Beitrag von Hünersdorf et al. in diesem Band). Auch an zahlreichen anderen Stellen im Datenmaterial (etwa einem Interview mit der Schulleitung) wird die „Familienstruktur“ als die zentrale Ursache für defizitäre Leistungen hervorgehoben.

Neben den Eltern und der Familie sollen die Hausaufgaben auch auf die Kinder sozialisierend wirken: Diese Diskursposition wird z. B. in einer Gruppendiskussion unter Eltern deutlich:

„Mutter2: Hausaufgabe, ich finde das musste sein. Dass die Kinder einfach Verantwortung übernehmen. Nicht einfach kommen in die Schule, Spaß haben. [...]

Mutter3: Ja, aber mal ganz ehrlich, fragt dich dein Arbeitgeber, ob du arbeiten gehen möchtest? (--) Nee, oder? Du musst auch arbeiten gehen. Du wirst doch auch nicht gefragt, ob du arbeiten gehen möchtest.“

Die Bereitschaft, Aufgaben auch (und *gerade*) ohne intrinsische Motivation zu erfüllen, wird als wichtige Kompetenz für die Zukunft der Kinder gesehen. Ob Kinder die Hausaufgaben erledigen, wird als wichtiger Gradmesser für ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft verstanden.

Während am unteren Ende der y-Achse der Positionsmap die Positionen zu finden sind, in denen Hausaufgaben als Instrument der Einflussnahme auf andere beschrieben werden, sind im oberen Teil Positionen zu finden, in denen Möglichkeiten und Potenziale von Hausaufgaben aufgezeigt werden (Positionen A, B, C). Im Diskurs zeigt sich auf verschiedene Weise, welche Chancen sich durch Hausaufgaben ergeben können. Die diesbezügliche Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben wird z. B. in einer Gruppendiskussion unter Eltern betont. Dort berichten die Eltern zwar, wie sehr sie die täglichen Hausaufgaben als Druck erleben. Dennoch wollen die meisten nicht auf Hausaufgaben verzichten:

Mutter3: „Am Wochenende. Also zum Beispiel jetzt freitags Hausaufgaben aufgeben (.) nicht irre viele, sondern nur, dass wir Eltern auch wissen, wie ist denn der Stand gerade von meinem Kind. Was hat er in der Schule schon alles gelernt“

Mutter1: „In der Woche halt.“

Mutter3: „Genau. Was kann er? Ähm, oder woran können wir selbst noch bisschen arbeiten. Braucht er vielleicht noch n bisschen Unterstützung beim Lesen? Ja. Dass man es vielleicht (.) oder beim Rechnen.“

Auch an anderer Stelle zeigt sich, dass Eltern am Schulalltag ihrer Kinder teilhaben und über die Leistungsentwicklung ihrer Kinder auf dem Laufenden sein wollen. Hausaufgaben eignen sich für diesen Zweck gut: Eltern sehen konkret und unmittelbar, mit welchen Inhalten sich ihr Kind momentan im Unterricht beschäftigt und wie es mit den gestellten Anforderungen zurechtkommt. Insofern zeigen die Eltern eine große Bereitschaft, ihr Kind im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen.

Unterstützen können Hausaufgaben auch dabei, kreativ zu sein und sich interessengeleitet mit Themen zu beschäftigen. Dies zeigt sich in einer Gruppendiskussion unter Eltern:

„Vater1: [...] Weil, Kinder müssen kreativ sein, in meinen Augen. Wenn die irgendwie nur am Lernen sind oder nur am Hausaufgaben machen oder nur Schulsachen dran sind, dann können die gar nicht kreativ sein. Ich glaub, das ist das Problem heutzutage. Dass die Kinder nicht mehr kreativ werden können, weil die, weil die alles, alles lernen müssen, das, was in Büchern steht und ja. Ich leg schon sehr viel Wert auf Kreativität normalerweise.“

Das Lernen, zu viele „Schulsachen“ oder das, was in Büchern steht, wird hier als fast übermächtig beschrieben. Kreativität wird dadurch nicht nur nicht gefördert, sondern sogar behindert. Dabei ist dies eine wichtige Kompetenz, die neben der Wissensvermittlung in der Schule ebenfalls gefördert werden sollte. Dafür bieten Hausaufgaben eine gute Gelegenheit.

Die Verantwortung für die Hausaufgaben liegt nach einer weiteren Diskursposition – zumindest in der Phase des Schulbeginns – vorwiegend bei der Schule. Dafür steht folgender Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll eines ersten Elternabends einer ersten Klasse:

„Eine Mutter mit Kopftuch hakt nochmal nach, ob es *wirklich* keine Hausaufgaben gäbe. Die Klassenlehrerin erklärt, die Aufgaben würden in der Klasse gelöst, dafür seien die Lehrkräfte da. Aber die Eltern könnten natürlich sich schon mit den Kindern nochmal hinsetzen, wenn sie das für richtig hielten. (...) Die Lehrerin wendet sich an die Mutter: ‚Vertrauen Sie doch auf uns und ihr Kind, dass wir das hinbekommen!‘“

Mit dieser Diskursposition werden die Eltern entlastet, die aufgefordert sind einerseits auf die Expert*innen der Schule und andererseits auf die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zu vertrauen. Angesichts der anderen vorhergehend dargestellten Diskurspositionen, die Hausaufgaben (im weiteren Schulverlauf?) als machtvoll Instrument beschreiben, markiert diese Position allerdings eher einen gewünschten Idealzustand, den die Lehrer*innen den ‚neuen‘ Eltern einer ersten Klasse als Normalität präsentieren.

In den Diskurspositionen findet sich auch ein Hinweis auf Chancen der Hausaufgabenbetreuung, die diese den Kindern bietet. So äußert eine Schulleitung:

„Wir bräuchten ’n ganz, ganz intensives NACHHILFE-System, da wir aber schon Ganztagschule SIND, ähm, ist es SEHR, SEHR, SCHWIERIG diese Kinder einfach NOCH ZUSÄTZLICH in irgendein Unterstützungsangebot zu bringen. Also, unterstützen können wir vor allem in unserer Hausaufgabenzeit und da haben wir schon viele Kinder, die Unterstützung brauchen, muss man ganz ehrlich sagen.“

Einerseits wird hier das Potenzial betont, dass die Hausaufgabenbetreuung in der Schule bietet. Vielen Kindern mit Förderbedarf täte eine Lernzeit gut, in der sie von professionellen Fachkräften außerhalb der Familie gefördert würden. Andererseits sind die Möglichkeiten, welche die Hausaufgabenbetreuung bietet, bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Für ihren weiteren Ausbau fehlen an der Ganztagschule aber die (zeitlichen und personellen) Ressourcen.

Der Diskurs um die ‚Hausaufgaben‘ ist ein zentrales Element der Elternbeteiligungssituation in den beforschten Ganztagsgrundschulen. Die diskursiven Positionierungen sind als sprachliche Praktiken ein essenzieller Bestandteil der Alltagspraxis in Schulen. Im Medium der Sprache werden bestimmte Deutungen der Situation transportiert, die geeignet sind, den Akteur*innen in der Situation Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen oder zu verschließen. Die beschriebenen Diskurspositionen sind allerdings nicht alle gleichermaßen wirkmächtig.

Die Positionen, die Hausaufgaben als Instrument beschreiben, stellen sich als sehr einflussreich und fordernd heraus. Eltern oder gar die gesamte Familie werden in den Dienst von schulischen Aufgaben gestellt. Die Wirkungskraft dieser Positionen richtet sich zudem vor allem gegen Familien, die aus sozial benachteiligten Kontexten kommen und responsabilisiert sie einseitig. Positionen, die Möglichkeiten und Potenziale von Hausaufgaben aufzeigen, bleiben demgegenüber recht vage. Chancen werden zwar aufgezeigt, etwa dass Eltern über Hausaufgaben Einblick in die Bildungsprozesse der Kinder nehmen können, dass Eltern sich aus den Hausaufgaben der Kinder heraushalten und der Schule vertrauen können oder dass Hausaufgabenzeit das Potenzial bietet, kreative Lernprozesse anzustoßen. Wie genau dies aufgegriffen und umgesetzt werden soll, wird aber nicht weiter vertieft. Bei den Positionen, die zwischen den beiden Enden des Kontinuums – Möglichkeiten, die sich durch Hausaufgaben bieten und Hausaufgaben als Instrument der Einflussnahme auf andere – angesiedelt sind, wird aufgezeigt, was möglich wäre: Beispielsweise wäre es möglich, die Hausaufgabenzeit für die individuelle Förderung der Kinder oder die Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben als Entlastung für das schulische Personal zu nutzen. Allerdings wird dieses Potenzial angesichts der begrenzten schulischen Ressourcen gleich wieder zurückgenommen. Und es wird auch nicht problematisiert, dass Eltern möglicherweise gar nicht in der Lage sind, die ihnen zugeordnete Rolle zu erfüllen.

5. Fazit: Hausaufgaben als Instrument zum Abbau von Bildungsbarrieren?!

Wie setzen sich die oben dargestellten Diskurspositionen zu den Handlungsmöglichkeiten der Akteur*innen ins Verhältnis und welche Folgen können sich daraus für den Abbau bzw. Erhalt von Bildungsbarrieren ergeben? Diese Fragen werden im folgenden abschließenden Kapitel diskutiert.

Im Diskurs über Hausaufgaben werden Eltern in selbstverständlicher Weise für die Bildung und Förderung ihrer Kinder in die Pflicht genommen. Dabei wird auch mit der Überlastung der Lehrpersonen argumentiert, die zur schulischen Realität gehöre (Schölles et al., 2020). Die Einbindung von Eltern wird auch deshalb als Notwendigkeit angesehen, weil die mangelhafte Personalausstattung der Schulen diese Kompensation erfordert. Von den Eltern wird dabei mehr als nur die Kontrolle und ggf. Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben, die Nachbereitung von Unterrichtsstoff und ein umfassendes Interesse am schulischen Lernen erwartet. Vielmehr sollen der gesamte Familienalltag und die Lebensgewohnheiten von Eltern und Kindern entsprechend der (bildungsbürgerlichen) Vorstellungen der Lehrpersonen gestaltet werden, damit Kinder die notwendigen Voraussetzungen für den Schulunterricht erwerben. Das zeigt sich u. a. auch beim Rekurs auf „Lesevorbilder“. Eltern werden dazu aufgerufen, *selbst* mehr zu lesen, um das eigene Kind zum Lesen zu motivieren.

Die Diskurspositionen verdecken allerdings die ungleichen Bedingungen, unter denen Kinder ihre Hausaufgaben erledigen. Ganz gleich, ob Schulen versuchen, alle Eltern gleichermaßen aus der Hausaufgabenpraxis *auszuschließen* oder gleichermaßen *einzubezieh*en, wird ignoriert, dass sich dies immer unter sozial ungleichen Bedingungen vollzieht. Tatsächlich lassen sich viele Eltern nicht davon abhalten, ihr Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen, um ihm einen hohen Bildungsabschluss zu ermöglichen (Bräu, 2022, S. 192). Für viele Eltern, die im Rahmen des Projekts SODETE interviewt wurden, gehört ihre Beteiligung an den Hausaufgaben selbstverständlich zu ihrer Rolle als Eltern dazu. Eltern verfügen jedoch über ungleiche Unterstützungsmöglichkeiten (Kaufmann & Wach, 2010; Killus & Paseka, 2014). Auch andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Hausaufgabenunterstützung mehrheitlich nicht am mangelnden Interesse oder der fehlenden Bereitschaft der Eltern scheitert. So stellt eine Umfrage im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland (2015) fest, dass sich Eltern aus allen sozialen Schichten gleich stark für die Förderung ihrer Kinder engagieren. „Eltern aus sozial schwächeren Schichten fällt diese Unterstützungsleistung jedoch wesentlich schwerer und sie schätzen sich deutlich weniger erfolgreich ein. Etwa jeder zweite von ihnen (49%) glaubt nicht, dass die eigene Unterstützung ausreicht, während bei Eltern aus höheren sozialen Schichten nur jeder fünfte (19%) an der eigenen Hilfe zweifelt“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2015).

Für Kinder mit familialer Migrationsgeschichte, nicht-deutscher Erstsprache und für Kinder aus benachteiligten gesellschaftlichen Milieus ist es ohnehin schon schwieriger, im deutschen Schulsystem erfolgreich zu sein, weil die dort geltenden

Normen, Regeln und Bildungsinhalte einseitig an der deutschen Dominanzkultur und der Mittelschicht orientiert sind und in einer engen Verbindung zur deutschen Sprache stehen (Riegel, 2016; vgl. grundsätzlich bereits Bourdieu & Passeron, 1971). Das im Diskurs propagierte Verständnis von ‚Normalität‘ benachteiligt diese Kinder tendenziell, obwohl sie zahlenmäßig einen bedeutenden Anteil der Schülerschaft ausmachen, an Grundschulen in Baden-Württemberg gut 30 Prozent der Schüler*innen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2023).

Wenn von Seiten der Schule daran festgehalten wird, die Hausaufgaben seien ‚normalerweise‘ eigenverantwortlich von den Kindern zu erbringen, impliziert das, dass die Erledigung allein von der individuellen Kompetenz und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen abhängt. Entsprechend werden vor allem benachteiligte Schüler*innen, die diese Norm nicht erfüllen können, als abweichend und defizitär konstruiert (vgl. den Beitrag von Hünersdorf et al. in diesem Band). Sie werden zum „Störfall“, der „den reibungslosen Ablauf des Unterrichts und die symbolische Ordnung“ (Riegel, 2016, S. 89) gefährdet. Wird hingegen daran festgehalten, dass ‚normalerweise‘ die Hausaufgaben und das Lernen zu Hause durch die Eltern unterstützt werden, wird die defizitäre Abweichung von der Norm zwar stärker den Eltern angelastet – letztlich wirkt sie sich aber ebenfalls zum Nachteil der Kinder aus.

Eine Form der Hausaufgabenunterstützung, die auf eine Einsozialisierung der Kinder in eine Leistungsgesellschaft abzielt, ist zudem in empirischen Studien mit negativen Effekten auf die Leistung und das Hausaufgabenverhalten der Kinder assoziiert (Moroni et al., 2015; Silinskas & Kikas, 2019; Wild & Gerber, 2007). Potenziell befördert die Betonung der Hausaufgaben*pflicht* erzieherische Maßnahmen wie Tadel und Strafen, wenn Schüler*innen Schwierigkeiten haben, die Hausaufgaben zu erledigen. Insbesondere bei benachteiligten Schüler*innen, bei denen Schwierigkeiten verstärkt zu erwarten sind, steht zu befürchten, dass sie zusätzlich degradierenden und ausgrenzenden Erlebnissen und Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit ausgesetzt sind. Eine ermutigende, die Autonomie und Selbstwirksamkeit befördernde ‚indirekte‘ Unterstützung, welche die Leistungsbereitschaft und Motivation fördert (Bräu, 2022) und die vor allem benachteiligte Kinder für ihren Schulerfolg bräuchten, wird so unwahrscheinlicher.

In den sichtbar gewordenen Diskurspositionen werden die Ansprüche an die Unterstützungsleistungen der Eltern zusätzlich zugespitzt. Eltern werden selbst dann (und erst recht!) von der Schule aktiviert, wenn man sich von ihren Unterstützungsleistungen gar keinen direkten Mehrwert für das Lernen ihrer Kinder verspricht. Zudem wird der gesamte Lebensstil der Familie zum Gegenstand der pädagogischen Intervention oder kann zum Gegenstand von Auf- und Abwertung werden. Die Eltern werden von der Schule mit dem Ziel pädagogisiert, ihnen mittelschichtorientierte Normen und einen bildungsbürgerlichen Habitus zu vermitteln. Andere Formen des Engagements, wie etwa die gegenseitige Unterstützung bei der Betreuung der Kinder oder der gute Zusammenhalt von Eltern untereinander, werden tendenziell übersehen und strukturelle Hürden, die der gewünschten Unterstützung bei den Hausauf-

gaben entgegenstehen, ignoriert. Mit dieser Haltung sind auch moralisierende und degradierende Zuschreibungen verbunden. Oft nämlich wird Eltern das „Interesse am eigenen Kind“ abgesprochen, wenn Lehrer*innen kopfschüttelnd bemerken, dass es für die Unterstützung des eigenen Kindes doch eigentlich nicht mehr brauche als die Bereitschaft, sich für das Geschehen in der Schule zu interessieren; eine Eigenschaft, die doch in der Rolle von Eltern natürlich angelegt sein sollte.

Das Anliegen der Schule, pädagogisch auf die Eltern einzuwirken, ist insofern rational, als Milieuzugehörigkeit, Bildungsstand, -erwartungen und -einstellungen der Eltern – im wissenschaftlichen Diskurs auch als *academic socialization* zusammengefasst (Hillmayr et al., 2021) – eine entscheidende Rolle für den Schulerfolg von Kindern im deutschen Schulsystem spielen. Fragwürdig ist jedoch, ob eine solche auf den Habitus abzielende ‚Umerziehung‘, die mit Schuldzuschreibungen, Degradierungen und fortlaufenden, überfordernden Appellen einhergeht, gelingen kann. Wahrscheinlicher ist es, dass Eltern auf diese Weise die Schule als einen fremden und beschämenden Ort erleben, den sie eher meiden. So wird der Kontakt mit jenen Elterngruppen unterbunden, mit denen die Auseinandersetzung am wichtigsten wäre. Der Kontakt könnte nämlich dazu genutzt werden, Bedürfnisse, Handlungslogiken und Hilfedarfe besser zu verstehen und bei Schwierigkeiten stärker zu unterstützen.

Im Diskurs deutet sich auch eine Ressource für die Veränderung an Schulen an, die bisher noch ungenügend genutzt wird. Es wurde nämlich deutlich, dass Eltern – entgegen der Unterstellung, sie seien „desinteressiert“ – grundsätzlich großes Interesse daran haben, über den Unterricht und die Leistungsentwicklung ihres Kindes informiert zu sein und ihr Kind *nach ihren individuellen Möglichkeiten* unterstützen zu *wollen*. Auf die diesbezügliche Bedeutung von Hausaufgaben weist auch eine Studie des Sachverständigenrats hin: Alle befragten Eltern haben großes Interesse, regelmäßig über den Lernstand ihrer Kinder informiert zu werden (Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2014). Eltern mit oder ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich hier nicht voneinander (Killus & Paseka, 2020). Die anderen hier erfassten Positionen, die auf Ressourcen von Hausaufgaben hinweisen, zeigen ebenfalls Veränderungspotenzial auf. Auch wenn die Akteur*innen in ihrer Praxis hinter den bildungspolitischen Ansprüchen oder eigenen Ansprüchen (noch) zurückbleiben, so sind sie sehr wohl in der Lage, zu benennen, welche Veränderungen in den Schulen notwendig wären, z. B. ein „intensives Nachhilfesystem“ oder ein ganzheitliches und abwechslungsreiches Bildungsangebot.

Die *missing position* weist auf eine entscheidende Leerstelle im Diskurs hin. Es fehlt eine *vermittelnde* Position, welche die unterschiedlichen Akteur*innen zwar zu einem bestimmten Grad in die Pflicht nimmt, aber nicht mit Zwang oder moralisierenden und degradierenden Zuschreibungen einhergeht. Ein verstärktes und systematisches Nachdenken darüber, wie die verschiedenen Akteur*innen in einen *Austausch* über die Teilung von Verantwortung für die Bildung der Kinder kommen könnten, findet offensichtlich nicht statt. Eine wichtige Gelingensbedingung für einen solchen Austausch ist es, seitens des Schulpersonals eine grundlegende Akzeptanz

dafür zu entwickeln, dass mit *unterschiedlichen* Eltern *unterschiedliche* Formen der Zusammenarbeit gefunden und ausgehandelt werden müssen. Das setzt Veränderungen im professionellen Selbstverständnis der schulischen Akteur*innen voraus sowie entsprechende Zeitfenster und Räumlichkeiten für Begegnung und Auseinandersetzung. Diese Erkenntnisse bildeten die empirische Grundlage für die Transferphase des Projekts SODETE, die in einem gesonderten Beitrag dargestellt wird (Kampshoff et al 2025). Gefordert sind hier aber auch die Ausbildungsinstitutionen für angehende Lehrkräfte und die kommunalen Schulträger mit entsprechenden Fortbildungen für die Betreuungskräfte in den Ganztagschulen.

Darüber hinaus lassen sich weitere Leerstellen im Diskurs ausmachen. Etwa zeigt sich in den Daten des Projekts SODETE ein bereits vielfach beschriebener fehlender Wissenschafts-Praxis-Transfer. Ansatzpunkte, die in der wissenschaftlichen Literatur beschrieben werden, um Bildungsbarrieren abzubauen, werden in der Praxis faktisch nicht aufgegriffen. Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch im Bereich von eher fachpraktischen Publikationen existieren vielfältige Vorschläge, wie in Schulen Hausaufgabenbetreuung, Lernzeit und der Ganztag genutzt werden könnten, um Bildungsbarrieren abzubauen (Bräu, 2022; Fischer et al., 2016; Hillmayr et al., 2021). Diese Anregungen scheinen den befragten Lehrer*innen, wie sich in einigen Interviews gezeigt hat, zwar teilweise bekannt zu sein. Im hier beschriebenen Diskurs sind sie aber offenkundig nicht aufgegriffen worden. Eine weitere, ebenfalls bereits vielfach in einschlägiger Literatur beklagte Leerstelle (Gomolla & Kollender, 2019; Kollender, 2020), besteht darin, dass im Diskurs keine rassismus- oder klassismuskritischen Positionen eingenommen werden. Auch hierzu gibt es sowohl vielfältige Publikationen als auch tatkräftige Aktionsbündnisse (etwa Schulen gegen Rassismus). Weder bei den (akademisch gebildeten) Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter*innen, noch bei den von Rassismus oder Klassismus direkt Betroffenen finden sich Positionen, die den hier dominanten Diskurspositionen etwas entgegenzusetzen haben. Der Diskurs über Heterogenität und Diversität im Schulalltag, der in den Schulen geführt wird und hier dominiert, ist allerdings auch ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs (Weber, 2003). Ihn zu verändern, ist somit eine Aufgabe, die weit über das, was die Lernzeit in einer Ganztagsgrundschule leisten kann, hinausgeht.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T.C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 224–245). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bräu, K. (2022). Elternbeteiligung an Hausaufgaben – Eine verbreitete und doch zu verborgene Praxis. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (2. Aufl., S. 192–205). Beltz Juventa.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E. (2021). From grounded theory to situational analysis. What's new? Why? How? In J. M. Morse, B. J. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Hrsg.), *Developing grounded theory. The second generation revisited. Developing qualitative inquiry* (S. 223–266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170-16>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (2. Aufl.). SAGE.
- Crozier, G. (2001). Excluded parents: The deracialisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4(4), 329–341. <https://doi.org/10.1080/13613320120096643>
- Crozier, G. & Reay, D. (Hrsg.). (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership*. Trentham Books.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2008). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern. Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In M. Prenzel (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 319–342). Waxmann.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1(13), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fischer, N., Kuhn, H.P. & Tillack, C. (Hrsg.). (2016). *Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmj9.4>
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Selected essays. Basic Books Publishers.
- Gombert, T. (2012). Bürgergesellschaft und bürgerschaftliches Engagement. In J. Dahm, T. Gombert, C. Krell, C. Olbrisch & M. Timpe (Hrsg.), *Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie* (S. 88–125). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gomolla, M. & Kollender, E. (2019). Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ;Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1&2), 28–41. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.03>
- Haraway, D. (1996). Situated knowledge: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In E. Fox Keller & H. E. Longino (Hrsg.), *Feminism and science: Ox-*

- ford readings in feminism* (S. 249–263). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198751458.003.0017>
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L. & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext. Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993667>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kallfaß, A. (2025). *Mit der Situationsanalyse Prozesse der Differenzkonstruktion untersuchen. Schweigende und implizierte Akteur*innen und Aktanten in der Elternbeteiligung in Grundschulen. Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, (im Erscheinen), 1–14. Universitätsverlag Hildesheim.
- Kampshoff, M., Menz, M., Rellstab, D. & Schöne, H. (2025). *Vom Wissen zum Handeln. Re-allabore zur Elternbeteiligung in Grundschulen*. <https://sodete.ph-gmuend.de/fuer-die-praxis>
- Kaufmann, E. & Wach, K. (2010). *Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation*. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955573
- Killus, D. & Paseka, A. (2014). Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. JAKO-O-Bildungsstudie, Bd. 3* (S. 131–148). Waxmann.
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epf-licht-1789634>
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2014). *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. JAKO-O-Bildungsstudie, Bd. 3*. Waxmann.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450918>
- Lämmchen, R., Kirschey, S., Bachsleitner, A., Lindauer, M., Lühe, J., Möller, C. & Scharf, J. (2025). Erscheinungsformen und Abbau sozialer Bildungsungleichheit. Methodisches Vorgehen und ausgewählte Befunde zweier Forschungssynthesen. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 293–319). Waxmann.

- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_6-7-2018/PDFs/16_Der_U__bergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfu__hrende_Schule.pdf
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Nilshon, I. (1999). *Hausaufgaben und selbständiges Lernen. Gutachten im Rahmen des DJI-Forschungsprojektes „Lebenswelten als Lernwelten“*. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Nordt, G. (2020). Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1045–1061). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_78
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581-fm>
- Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2014). *Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Sachverständigenrat für Integration und Migration gGmbH. <https://www.svr-migration.de/publikation/eltern-als-bildungspartner/>
- Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M., Singer-Brodowski, M., Wanner, M. Caniglia, G. & Lang, D.L. (2017). *Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand, 1/2017*. Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Ethik und Transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung. https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/6629/file/6629_Schaepke.pdf
- Schölles, R., Schönwälder, H.-G., Tiesler, G. & Zachau, H. (2020). *Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit: Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Seemann, A.-M., Titel, V., Fuchs-Rechlin, K. & Lipowski, H. (Hrsg.). (2023). *Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter*. Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Seidlitz, A. & Zierow, L. (2022). *The impact of all-day schools on student achievement – Evidence from extending school days in German primary schools*. Munich Society for the Promotion of Economic Research – CESifo GmbH. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3712779>
- Silinskas, G. & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.). (2023). *Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg (statistik AKTUELL)*. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Statistik_AKTUELL/803423003.pdf
- van Voorhis, F.L., Maier, M. F., Epstein, J. L. & Lloyd Chrisana M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8. A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf>
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2015). *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung*. Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.vodafonestiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf

- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 356–380. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8>

Teil III
Non-formale Bildungsangebote

Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung

Das Beispiel Offene Jugendarbeit (auch) in Referenz zu Schule

Tanja Grendel, Michael May & Alina Franz

Abstract: Der vorliegende Beitrag verweist auf mögliche (Nicht-)Passungen in Angeboten der Offenen Jugendarbeit und fokussiert etwaige Inkompatibilitäten zwischen den Arten und Weisen, wie sich Jugendliche aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus bilden, und den impliziten Logiken der Institutionalisierung von Bildungsangeboten und ihren Didaktiken. Auf diese Weise werden bislang vernachlässigte Formen von Bildungsbarrieren offengelegt. Als wichtige Erfahrungsalternative neben bzw. ergänzend zu Schule wird das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit sowohl als eigenständiger Bildungskontext wie auch hinsichtlich möglicher Wechselwirkungen bzw. in Referenz zu schulischer Bildung analysiert. Ziel ist es, Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Bildungsbarrieren zu diskutieren.

Keywords: Passungen, Reproduktionskodes, Offene Jugendarbeit

1. Einleitung

Das Phänomen ungleicher Bildungschancen wird in erster Linie mit den formalen Settings des Bildungssystems in Verbindung gebracht. Soziale Disparitäten zeigen sich jedoch ebenfalls in Bezug auf den Zugang und die Aneignungsmöglichkeiten in non-formalen und informellen Lernumwelten. (Auch) Da diesen Lernumwelten im Kontext der Vermeidung und des Abbaus von Ungleichheiten besondere Potenziale zugeschrieben werden, halten wir es für notwendig, die Analyseperspektive der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung dahingehend zu erweitern (siehe hierzu ausführlicher Grendel & May, 2024). Anschlussfähig sind diese Überlegungen insbesondere auch an den Ganztagsdiskurs, der konzeptionell die Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit avisiert (siehe z. B. Grendel, 2023a, 2023b).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Bildungsbarrieren in Form von *Nicht*-Passungen zwischen non-formalen Bildungsangeboten und deren Adressat*innen. Dabei übertragen wir das von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971, 1973) entwickelte und insbesondere von der Hallenser Forschungsgruppe um Werner

Helsper (Helsper et al., 2018; Helsper et al., 2014) und Rolf-Torsten Kramer (Kramer et al., 2013) elaborierte Theorem *kultureller Passungen* auf den non-formalen Bildungsbereich. Unsere Analysen berücksichtigen neben Bildungsorientierungen auch den *Modus* von Bildung bzw. Aneignung, also die Arten und Weisen, *wie* sich Jugendliche bilden und *wie* Fachkräfte diese Aneignungsprozesse begleiten.

Bezugnehmend auf das Projekt „Abbau von Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung (ABiSAn)“ stellen wir zunächst dessen theoretischen Referenzrahmen und Forschungsdesign dar, um dann exemplarisch den Fokus auf Angebote der Offenen Jugendarbeit zu legen und mögliche Nicht-Passungen zu identifizieren. Zu den Bildungszielen dieses Handlungsfelds – Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement – liegen unterschiedliche bildungstheoretische Konzepte vor, die im Kern die Frage fokussieren, wie Angebote „in der Subjektentwicklung bzw. der Selbstbildung oder Aneignungstätigkeit der Kinder und Jugendlichen assistieren und dabei deren kritische, gesellschaftlich-demokratische Handlungs- und Einmischungsfähigkeit fördern könne[n]“ (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 697). Als Angebot neben bzw. ergänzend zu Schule wird die Offene Jugendarbeit im Kontext von Bildungsungleichheiten entsprechend vor allem als Erfahrungsalternative verstanden, die es Jugendlichen ermöglicht, mit „eventuellen Missachtungs- und fehlenden Anerkennungserfahrungen, die sich in der Systemlogik der Schule nicht vermeiden lassen, zurecht[zurück]kommen“ und „sich einen eigenen, auch widerständigen, Standpunkt zur Schüler*innen-Rolle [zu] erarbeiten“ (Emanuel & Weinhardt, 2021, S. 1468). Neben der Bedeutung als eigenständiger Bildungskontext werden damit auch mögliche Wechselwirkungen zwischen schulischen und außerschulischen Lernumwelten angesprochen, denen wir in unserem Beitrag ebenfalls nachgehen und mit Blick auf Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Bildungsbarrieren diskutieren.

2. Theoretische Einbettung

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971, 1973) identifizieren kulturelle (Nicht-)Passungen anhand der Konzepte Habitus und Feld als zentrale Determinante ungleicher Bildungschancen. Eindrücklich haben sie am Beispiel Schule gezeigt, dass Bildungsinstitutionen infolge der ihnen immanenten Logik der Bildung(sbegleitung) bzw. der Angebotsgestaltung Benachteiligungen (re-)produzieren (können). Insbesondere bezüglich eines aus der Erfahrung begrenzter Ressourcen resultierenden *Erwerbsstils* (Bourdieu, 1982, S. 120) der *Notwendigkeit* (ebd., S. 585 ff.) zeigen deren Arbeiten, wie eine Orientierung an der unmittelbaren Verwertbarkeit von Bildungsinhalten, an Konventionen („was sich gehört“, ebd., S. 595) und einem *Modus der Aneignung von Kultur* (ebd., S. 18) im praktischen Tun in *Nicht-Passung* zum schulischen Ideal intrinsischer Motivation und abstrakter Analyse stehen (können) und in der Folge abgewertet werden.

In jüngerer Zeit wurde das Theorem kultureller Passungen weiterentwickelt. Ergebnisse sind zum einen differenziertere Betrachtungen bildungsbezogener Habitus-typen im Sinne sich ggf. überlagernder oder widersprechender Orientierungsmuster und zum anderen Differenzierungen des Felds mit Blick auf die jeweilige schulkulturelle Anerkennungsordnung (Helsper et al., 2018, S. 11) auch unter Berücksichtigung der sozialräumlichen Einbindung von Schulen (ebd., S. 20). Ebenfalls bedacht werden mögliche Veränderungen von Passungsverhältnissen im Lebensverlauf, u. a. aufgrund verschobener Relevanzen von Schule und Peers (ebd., S. 42). Die Analysen bestätigen *Nicht*-Passungen insbesondere in Bezug auf einen Habitus der *Bildungsnotwendigkeit* und der *Bildungsfremdheit* sowie des *leidvoll auferlegten Strebens* (Kramer et al., 2009, S. 134 ff.). Bislang weitgehend ungeklärt ist, welche Erfahrungen diese Jugendlichen in Angeboten non-formaler Bildung machen und inwieweit diese in Wechselwirkung zu formalen Bildungskontexten stehen.

In der *Pädagogik des Kinder- und Jugendalters* wird Bildung häufig als *Aneignung* konturiert, um die weit gefassten Bereiche non-formaler und informeller Bildung angemessener greifen zu können (Deinet & Reutlinger, 2004). Auch hier stellt sich die Frage nach *Passungen*. Sarah Henn und Fabian Kessl (2022) verstehen in ihrer für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vorgeschlagenen „Empirie der Passungsverhältnisse“ Passungen als „reibunglose Einheit“ (ebd., S. 518) von Fachkräften, Adressat*innen, ihren Bedürfnissen und an sie herangetragenen gesellschaftlichen Anforderungen. Dieses Verständnis entspricht dem Begriff *gelingender Aneignung*, den Michael Winkler (2021, S. 149) in seiner Theorie der Sozialpädagogik als *Modus der Identität* bezeichnet. Das *sozialpädagogische Problem* und damit ein klarer Handlungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit entsteht hier, „wenn der Subjektivitätsmodus durch nichtvollzogene Aneignung gekennzeichnet ist und dieser Zustand beharrlich bleibt“ (ebd.).¹ Diese Überlegungen aufgreifend verstehen wir Aneignungs- bzw. Bildungsbarrieren als *Nicht*-Passungen zwischen der Art und Weise *wie* sich Jugendliche bilden und den Logiken und Didaktiken in Bildungsangeboten.

Forschung zu (Nicht-)Passungen stützt sich häufig auf die Dokumentarische Methode (siehe exemplarisch Bohnsack, 2021). Diese zielt darauf ab, handlungsleitende (Bildungs-)Orientierungen² zu rekonstruieren, die in Relation zu institutionellen Er-

1 Siehe zu einer Typologie möglicher Aneignungsprobleme Winkler (2021, S. 154 ff.) und zu ihrer Erweiterung im Kontext einer politischen Ökonomie der Arbeitskraft May (2017, S. 130 ff.). Ausführlichere Überlegungen unseres Projektteams zu einem erweiterten Verständnis von (Nicht-)Passungen im Kontext von Aneignungsprozessen finden sich in Grendel et al. (2024).

2 Kramer et al. (2009, S. 131 ff.) rekonstruieren sowohl bildungsbezogene Orientierungsrahmen als auch Habustypen, die sich in hohem Maße entsprechen. Da Bourdieu in seiner Praxeologie bezüglich seines epistemologischen Konzeptes des Habitus fordert, aus „den verschiedenen Praxisformen das generative Prinzip zu entwickeln“ (Bourdieu, 1979, S. 148) im Einlassen „auf deren Wirkungen selbst“ (ebd.), beschränken wir uns auf die Kategorie des Orientierungsrahmens, weil wir uns allein auf Sprachmaterial stützen,

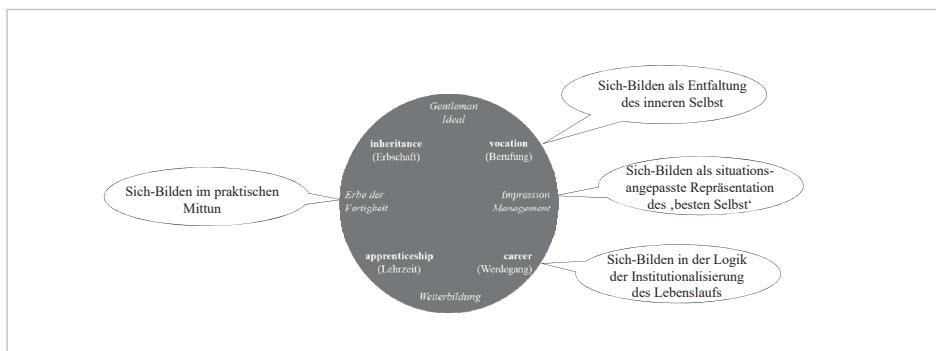


Abb. 1: Überblick über Logiken des Sich-Bildens.³

wartungen bzw. Anerkennungsordnungen analysiert werden. Die performative Logik bildungs- bzw. aneignungsbezogener Orientierungen beinhaltet zugleich jedoch spezifische Formen, wie Bildung erfolgt bzw. begleitet wird. Bourdieu bezeichnet diese als *Modi der Aneignung von Kultur* (Bourdieu, 1982, S. 18) oder auch als *Erwerbsstile* (ebd., S. 120). Er unterscheidet den Modus der *Distinktion* (Oberklassen) (ebd., S. 405–499), der *Prätention* (Mittelklassen) (ebd., S. 500–584) und der *Notwendigkeit* (Unterklassen) (ebd., S. 585–726).

Eine stärkere Differenzierung dieser Modi leitet sich aus der Theorie der Reproduktionskodes (Cohen, 1986, 2016; May, 2019; Thompson, 1979) ab, die sich auch als Logiken eines Sich-Bildens (siehe Abb. 1) lesen lassen (May, 2023, 2024). Diese Theorie unterscheidet idealtypisch die Codes von *Inheritance* (Bildung als unveränderbare Veranlagung), *Apprenticeship* (Sich-Bilden als praktische Aneignung bis zur Adoleszenz), *Career* (Sich-Bilden in der Logik der Institutionalisierung des Lebenslaufs (Kohli, 2003) und *Vocation* (Sich-Bilden „als Entfaltung des idealen, inneren Selbst und dessen Suche nach der wahren Bestimmung“ (Cohen, 1986, S. 84)).

Darüber hinaus werden Paradigmen der Sozialisation als Vermittlung dieser Codes beschrieben: *Inheritance of Skill* (Sich-Bilden im praktischen Mittun) als Vermittlung von *Inheritance* und *Apprenticeship*, sowie *Further Training* (Sich-Bilden als Anpassung bereits angeeigneten Wissens an neue Herausforderungen) an der Schnittstelle von *Apprenticeship* und *Career*. Zwischen *Inheritance* und *Vocation* liegt das *Gentle-*

und stehen aus diesen Gründen auch der im Kontext der Dokumentarischen Methode gängigen Gleichsetzung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Habitus kritisch gegenüber (siehe hierzu May, 2023).

3 Diese bildungsbezogenen Präzisierungen der Reproduktionskodes wurden von uns vor dem Hintergrund unseres Datenmaterials vorgenommen. Dies beinhaltet Modifikationen gegenüber Cohen (1986, 2016), sodass auch sein Begriff des Gentleman-Ideal nicht mehr passend erscheint, den wir dennoch hier aufgrund der von uns übernommenen Logik von Cohens Kategorisierung zitieren. Weitere Codes jenseits von Cohens Schema konnten wir nicht finden. Abb. 1 verweist auf die für das im Beitrag beschriebene Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit relevanten Bildungsformen.

men Ideal (Sich-Bilden als Entfaltung des idealen, inneren Selbst in familialer Tradition), und zwischen *Career* und *Vocation* das *Impression Management* (Sich-Bilden als situationsangepasste Repräsentation des ‚besten Selbst‘). Diese Theorie berücksichtigt zudem, dass in verschiedenen Lernumwelten verschiedene Reproduktionskodes die darauf bezogenen Bildungsorientierungen der Individuen prägen können (siehe hierzu May, 2023, 2024).⁴ Dadurch bietet sie besondere Potenziale für die Analyse von Wechselwirkungen.

Als eine weitere Referenz, die bedeutsame Elemente des Theorems der kulturellen Passung in gewisser Weise vorweggenommen hat, beziehen wir uns auf die von Talcott Parsons im Rahmen seiner strukturfunktionalistischen Analyse von Schule herausgearbeiteten Mechanismen einer „Selektion und Verteilung der menschlichen Ressourcen entsprechend dem Rollensystem der Erwachsenen“ (Parsons, 2012, S. 115). Als Grund für die „Gleichgültigkeit – einschließlich offener Auflehnung gegen die Schuldisziplin“ (ebd., S. 118) identifiziert dieser bei heute zynisch als ‚bildungsfern‘ etikettierten Jugendlichen bestimmter soziokultureller Milieus, dass „für sie die persönlichen Einsätze höher sind als für jene, bei denen Befähigung und Familienstatus in dieselbe Richtung der Zukunftserwartungen weisen“ (ebd.). Von besonderer Bedeutung ist für unser Vorhaben seine Unterscheidung zwischen *diffusen* Sozialbeziehungen, die diverse Funktionen gleichzeitig erfüllen, wie sie für familiäre, aber auch Peer-Beziehungen typisch sind, und *spezifischen*, rollenförmigen Beziehungen, die auf bestimmte Kontexte und Funktionen beschränkt sind. Letztere werden seiner Ansicht nach vor allem durch die Grundschule einsozialisiert (ebd., S. 115). *Diffuse* Sozialbeziehungen sind nach Parsons zudem charakteristisch für traditionale Gemeinschaften, während *spezifische* Sozialbeziehungen in formalisierten, funktionalen Bereichen eine effektive Erfüllung der arbeitsteiligen Aufgaben in modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaften gewährleisten (siehe hierzu Parsons, 2016).⁵ Gerade deshalb erachtet er die aneignende Verinnerlichung – die Aneignungstheorie, wie auch Bourdieu, sprechen von Interiorisierung – dieses *spezifischen* Beziehungsmodus jenseits der jeweiligen konkreten Inhalte als bedeutsam.

Wir greifen diesen Aspekt als eine Dimension der Analyse von (Nicht-)Passungen zwischen Orientierungen von Fachkräften im Hinblick auf ihre Bildungsangebote und dem Aneignungshandeln der Adressat*innen auf. Ein weiterer Fokus unserer Analyse solcher (Nicht-)Passungen bezieht sich auf das *sozialpädagogische Ortshandeln* (Winkler, 2021) zur Überwindung von Aneignungsproblemen bzw. den dahingehenden Erwartungen von Jugendlichen. Zudem berücksichtigen wir in der Analyse die *Referenzpunkte der Bildung(sbegleitung)* in Bezug auf „mögliche [...] Verhältnis-

4 Ein identischer Bildungshabitus bzw. bildungsbezogener Orientierungsrahmen kann auf der Grundlage durchaus verschiedener Reproduktionskodes erworben und modifiziert werden und umgekehrt ein bestimmter Reproduktionskode unterschiedlichen bildungsbezogenen Orientierungsrahmen bzw. -habitus zugrunde liegen.

5 Seine lineare Modernisierungstheorie betrachten wir allerdings vor dem Hintergrund von Blochs (1976) Dialektik der Ungleichzeitigkeit als problematisch.

bestimmungen von Individuum und Gesellschaft“ (Sünker, 2012, S. 249), *Adressierungen* als wechselseitige Ins-Verhältnis-Setzungen (Ricken, 2013, S. 94), auch über die erwähnte Differenzierung zwischen *diffusen* und *spezifischen* Rollen hinaus, sowie *Strategien*, solche Passungen herzustellen. Diese Heuristik basiert auf Auswertungen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2017), anhand der wir das handlungsleitende Wissen von Jugendlichen und Fachkräften als Orientierungen im Spannungsverhältnis zu „gesellschaftlichen [...] und organisationalen Normen [Hervorhebungen i. O.]“ (Bohnsack et al., 2022, S. 17) rekonstruiert und in Relation zueinander gesetzt haben, um Aussagen zu Passungsverhältnissen treffen zu können (siehe hierzu auch Grendel et al., 2024; Grendel et al., 2025).

Leitend für den vorliegenden Beitrag sind die Fragen: Welche (Nicht-)Passungen zeigen sich entlang der beschriebenen Dimensionen von Bildung(s-Begleitung)? Welche Wechselwirkungen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung sind rekonstruierbar? Und schließlich: Wie lassen sich diese Erkenntnisse für den Abbau von Bildungsbarrieren nutzbar machen?

3 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Grundlage unserer Analysen sind im Rahmen eines multimethodischen Projektdesigns erhobene Daten mit Blick auf sozialräumliche Kontexte (Planungswerkstätten), Bildungsangebote (formative Evaluationen inkl. nach Statusgruppen getrennten Gruppendiskussionen und gemeinsamen Rückkopplungen mit Jugendlichen und Fachkräften) sowie Adressat*innen (bildungsbiografische Interviews mit Jugendlichen).

Durchgeführt wurden Planungswerkstätten in zwei städtischen und zwei ländlichen Quartieren mit einer starken Konzentration von Bildungsbenachteiligten, d. h. einem hohen Bevölkerungsanteil mit Grundsicherungsbezug, Zuwanderungserfahrung, formal niedriger Bildung sowie Hilfe- und Unterstützungsbedarfen. Eingebunden waren Jugendliche (n=33), Fachkräfte und Engagierte in der Arbeit mit Jugendlichen (n=31) sowie Vertreter*innen der kommunalen Bildungspolitik (n=19). Ziel war es, auf Seiten der Jugendlichen Erfahrungen von Bildungsbarrieren sowie auf Seiten der Fachkräfte und Politik ihre jeweilige Sicht auf Hinderungsfaktoren einer guten Bildungsarbeit mit (benachteiligten) Jugendlichen zu eruieren und Perspektiven auf eine gelingende Bildung(sarbeit) in Form von Utopien zu entwickeln. Auf dieser Grundlage wurden neue Angebote entwickelt und ebenso wie ausgewählte bestehende Angebote formativ evaluiert. In dem Zusammenhang befragt wurden Jugendliche (n=116) und Fachkräfte bzw. Engagierte (n=50) in neun Angeboten der Jugendarbeit (u. a. aus der Offenen Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Politischen Bildung, Mobilen Jugendarbeit, Freizeiten und Vereinen sowie einem Kinder- und Jugendbeirat).

In den Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen wurde der Erzählimpuls darauf bezogen, was das jeweilige Angebot auszeichnet und nach Erzählungen zu Beispielen, Erlebnissen oder Situationen, die den Jugendlichen besonders in Erinnerung

geblieben sind, gefragt. Der Impuls in den Gruppendiskussionen mit Fachkräften bezog sich auf Beispiele, Erlebnisse oder Situationen im Angebot, die den Fachkräften besonders wichtig sind und etwas über ihre Arbeit aussagen. In ausgewählten Angeboten (n=5) wurde eine dialogische Rückkopplung der in der Datenanalyse identifizierten *Nicht*-Passungen in Form eines initiierten Perspektivwechsels von Jugendlichen und Fachkräften am Beispiel eines Szenarios umgesetzt. Ziel war es, für die jeweiligen Standorte der Akteur*innen zu sensibilisieren und die gemeinsame Weiterentwicklung der Angebote anzuregen.

Ergänzend wurden 39 bildungsbiografische Interviews mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren geführt. Ausgewählt wurden maximal kontrastive Fälle aus den formativen Evaluationen. Zusätzlich wurden Jugendliche aufsuchend akquiriert, um auch diejenigen zu erreichen, die keine Angebote nutzen. Mit dem Erzählstimulus in den Interviews wurde offen nach der Lebensgeschichte der Jugendlichen und damit verbundenen Erlebnissen gefragt. Die immanenten und exmanenten Nachfragen fokussierten die unterschiedlichen Erfahrungskontexte der Jugendlichen (familiales Umfeld, Schule, Peers, Angebote Sozialer Arbeit und Vereine) sowie damit verbundene Schlüsselerlebnisse und -personen.

Ausgehend von den oben genannten Fragestellungen konzentrieren wir uns im Folgenden in exemplarischer Weise auf das Datenmaterial zur *Offenen Jugendarbeit*, um auf der Grundlage des zuvor skizzierten analytischen Instrumentariums Aspekte von (Nicht-)Passungen zu untersuchen. Einleitend haben wir bereits auf den *eigenständigen* Bildungsauftrag der *Offenen Jugendarbeit* verwiesen, der häufig zugleich als wichtige Erfahrungsalternative neben bzw. ergänzend zu Schule verstanden wird. Beide Aspekte, also sowohl die spezifischen als auch die von den Jugendlichen ins Verhältnis zu Schule gesetzten Erfahrungen, greifen wir nachfolgend auf. Dieses Vorgehen begründet sich auch durch Erzählungen von Jugendlichen in unseren Erhebungen, die die besonderen Erfahrungsmöglichkeiten in der Offenen Jugendarbeit überwiegend im positiven Gegenhorizont zu Schule schildern.

4. Offene Jugendarbeit

Die *Offene Jugendarbeit* zeichnet sich in besonderer Weise durch die Handlungsprinzipien Offenheit, Freiwilligkeit⁶, Diskursivität und Partizipativität aus (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 695–696). Entsprechend vielfältig gestalten sich deren Ausformungen. Diese reichen von selbstorganisierten Jugendclubs bis hin zu Einrichtungen mit hauptamtlichen Fachkräften und einem breiten räumlichen und inhaltlichen Angebotsspektrum. Auch unsere Daten decken ein solches Spektrum ab.

6 Wenngleich sich in unserem Sample vereinzelt auch Fälle finden, in denen Eltern den Besuch zur Sicherstellung der Nachmittagsbetreuung oder eines Mittagessens nahelegen. Zu berücksichtigen ist in Anbetracht der Freiwilligkeit, dass sich in den Angeboten – anders als im „Zwangskontext“ Schule – häufiger Jugendliche finden, die das Angebot (zumindest weitgehend) als passend erleben.

4.1 Zu den Differenzierungen Offener Jugendarbeit

Unterschiede in den Angebotsstrukturen der *Offenen Jugendarbeit* zeigen sich in unseren Erhebungen zunächst zwischen den *städtischen* und *ländlichen* Quartieren. In letzteren existieren keine professionellen Angebote, dafür – zumindest zeitweise – selbstorganisierte Jugendclubs, in denen ältere Jugendliche bzw. junge Erwachsene als „Ehrenamtliche“ (Schlüssel-)Verantwortung übernehmen. Zumeist sind diese in der Hand von einzelnen Freundesgruppen:

„Also wir haben (2) jahrelang einfach nur draußen gegessen, auch im Winter, und das war einfach (2) nicht Sinn der Sache, dass man draußen sitzt und da die Zeit verbringt. Deswegen haben wir uns das JUZ dann ausgesucht“ (PW LA1 Jugend, 708–710).

Allerdings zeigen sich in allen Fällen Konflikte mit den Gemeinden aufgrund aus deren Sicht ausartender Partys und damit verbunden Substanzkonsum, Lärmbelästigung und Verschmutzung. Dabei wird das Verhalten der Jugendlichen per se als „graubereichmäßig“ (PW LA2 Fachkräfte, 312) und das Phänomen des regelmäßigen Öffnens und Schließens von Jugendräumen quasi als naturgesetzlicher „Zyklus“ (PW LA2, 309) beschrieben. Dementgegen stellen die Jugendlichen selbst im Zusammenhang mit der Organisation von Partys ihre Bildungserfahrungen heraus und betonen darüber hinaus das Erleben praktischer Solidarität. Diese äußert sich z. B. in der Nutzung von Jugendclubs als Übernachtungsstätten, wenn Jugendliche nach den Partys nicht mehr nach Hause kommen, was jedoch im Sinne einer „Regelüberschreitung“ zu weiteren Konflikten mit den Gemeinden führen kann.

Unterstützung in Form von Übernachtungsmöglichkeiten (z. B. bei Konflikten zu Hause) erfahren die Jugendlichen auch in den von uns untersuchten städtischen Jugendzentren. Auch diese ermöglichen vereinzelt Erfahrungen der Selbstorganisation, etwa indem die Jugendlichen ein Budget zur Planung und Durchführung von Aktivitäten zur freien Verfügung haben. Unabhängig von der Organisationsform der Zentren ist für die Jugendlichen im Hinblick auf ihre Bildungserfahrungen insbesondere der Austausch mit Peers von Bedeutung, was sie u. a. auf Unterstützung bei Problemen und Konflikten beziehen:

„Und das dann eher, bevor sie das zu Hause ansprechen oder so oder in der Schule oder was weiß ich, oder am Arbeitsplatz, sondern dass sie das dann erst einmal auch im engeren Kreis mit den Freunden und so besprechen. Und da ist, glaube ich, das JUZ die erste Anlaufstelle“ (PW LA1 Jugendliche, 741–744).

Gerade im ländlichen Raum sind Gelegenheiten offener Begegnung rar, zumal bestehende Angebote sich weitgehend auf Vereine beschränken, die häufig an Tradition und intergenerationaler Vergemeinschaftung orientiert sind, und von den Jugendlichen eine Anpassung an bestehende Ordnungen erwarten (siehe hierzu auch Grendel & Franz, 2024).

In den städtischen Untersuchungsquartieren haben wir zwei Einrichtungen mit hauptamtlichem Personal formativ evaluiert, die sowohl *offene* als auch nach Gruppen (Alter, Geschlecht) und Inhalten (u.a. Hausaufgabenbetreuung) *strukturierte* Angebote beinhalten. Das *sozialpädagogische Ortshandeln* der Fachkräfte in den Einrichtungen variiert sowohl in Bezug auf die unterschiedlichen Angebote als auch die Didaktik der Bildungsbegleitung.

Eine der Einrichtungen befindet sich in einem infrastrukturell abgelegenen und von der kapitalistischen Entwicklung abgehängten Quartier. Vor kurzer Zeit ist diese in einen – von außen betrachtet – gut ausgestatteten Neubau gezogen, der sich von seiner Umgebung baulich deutlich abhebt. Für die Jugendlichen bedeutet diese Veränderung jedoch in erster Linie ein Verlust ihrer vertrauten Räumlichkeiten. Im Quartier selbst gibt es ansonsten kaum jugendspezifische Angebote, der öffentliche Raum wird als unsicher erlebt, auch im Hinblick auf (Drogen-)Kriminalität. In der Einrichtung wird vor diesem Hintergrund im wörtlichen Sinne plakativ auf das Verbot von Substanzkonsum (ausdrücklich benannt werden Cannabis und Nikotin) hingewiesen, welches auch im Außenbereich der Einrichtung von den Fachkräften durchgesetzt wird. Gleichzeitig bietet das Angebot Jugendlichen, die bereits (außerhalb des Einrichtungsgeländes konsumiert haben), eine Anlaufstelle, um ‚klar zu kommen‘ oder ihr ‚High‘ zu begleiten, bevor sie nach Hause gehen. In dieser Form eines durch *Verbindlichkeit* gekennzeichneten *sozialpädagogischen Ortshandeln*s intendieren die Fachkräfte, in ihrer Einrichtung einen *safer space* zu kreieren. Dabei können die verbindlichen Grenzziehungen jedoch auch zu Ausschluss von Jugendlichen führen, die sich dann mit ihren Freundesgruppen außerhalb der Einrichtung treffen (müssen). Zugleich orientiert sich die Bildungsbegleitung an *Verlässlichkeiten*, in denen die Bedürfnisse der Jugendlichen (z. B. nach geschützten Räumen) gesehen werden. Dieser Ambivalenz von *Verbindlichkeiten* und *Verlässlichkeiten* begegnen die Fachkräfte mit dem Versuch, den Jugendlichen Sicherheit und Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen. Hierfür ist Kontinuität in den Beziehungen und Räumlichkeiten wichtig, was vor dem Hintergrund des Neubaus der Einrichtung, der mit längeren Schließzeiten verbunden war, und der personellen Fluktuation eine Herausforderung darstellt.

Darüber hinaus ist den Fachkräften in ihrer pädagogischen Arbeit eine Sensibilisierung für Offenheit und Toleranz wichtig. Ihr Verständnis von Offenheit artikulieren sie unter anderen durch eine Regenbogenfahne, Plakate zu Rassismus oder einen pinken Stuhl mit der Aufschrift „Platz nehmen für Feminismus“. Sie verstehen diese Objekte als Anlässe, um mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, und auf diese Weise transformatorische Bildungsprozesse anzuregen („man weiß ja nicht, was aus diesem Impuls wird, aber er ist halt trotzdem da“ (FE OJ2 Fachkräfte, 190)). Für Jugendliche, die an *Notwendigkeit* orientiert und in dem Kode *Inheritance* oder *Inheritance of skill* mit damit verbundenen traditionellen Vorstellungen von Geschlechterrollen sozialisiert sind, kann diese Form der Repräsentation diskriminierungskritischer Themen jedoch zu einer *Nicht*-Passung in Form von Ablehnung der Einrichtung führen.

Die andere Einrichtung ist infrastrukturell gut eingebunden und befindet sich in einem Quartier mit einer vielfältigen Angebotsstruktur für Jugendliche. Die Fachkräfte thematisieren in der Planungswerkstatt ebenfalls die Bedeutung von *Verlässlichkeiten*. Interessanterweise legen sie in dem Zusammenhang dar, weshalb Jugendliche im *Erwerbsstil der Notwendigkeit* aufgrund ihrer Ökonomie eines Gelegenheiten-Nutzens nicht von terminierten Angeboten erreicht werden können:

„Also es funktioniert nicht so mit äh//mit Flyer oder mit ähm lange Anmelungslisten und so. [...] Sie planen nicht so gerne jetzt so mit Kalender und an welchem Tag mache ich was? Habe ich frei oder nicht? Gar nicht. [...] Es ist nicht so wichtig, was ich eigentlich genau mache. Es ist: ‚Okay, du bist dabei, gut, ich bin auch dabei, egal was wir machen!‘“ (PW ST1 Fachkräfte, 849–856).

Sie nehmen also wahr, dass es den Jugendlichen weniger um Inhalte und verbindliche Anmeldungen zu den Angeboten geht, als um *Verlässlichkeiten* der Personen. Entsprechend versuchen die Fachkräfte der Einrichtung, ihren „offenen Bereich“ als einen Ort *verlässlicher Begegnungen* (Kunstreich, 2012) auszugestalten. Dabei berücksichtigen sie zwar Oevermanns soziologische Übersetzung der psychoanalytischen Abstinenzregel für ein professionalisiertes Arbeitsbündnis als „Bleibe spezifisch!“ (Oevermann, 2009, S. 117) im Sinne dessen, dass sie fachlich reflektiert handeln. Sie realisieren dies jedoch im Rahmen von Sozialbeziehungen, die sich – indem sie für die Jugendlichen als eine Art „Bruder“ (FE OJ1 Fachkräfte, 67) oder „side-mom“ (FERK OJ1, 650) fungieren – als *diffus* kategorisieren lassen. Durch ein solches professionelles Einlassen auf entsprechende Adressierungen der Jugendlichen beabsichtigen sie die *Nicht*-Passung in anderen (sozial-)pädagogischen Verhältnissen zu kompensieren, in denen die Fachkräfte in *spezifischer* Weise ihre professionelle Rolle akzentuieren – vor allem in dem von Parsons analysierten schulischen Kontext (siehe 2), wenngleich sich auch hier Ausnahmen finden.

Durch eine Akzentuierung von *Verbindlichkeit* und der jeweiligen *Spezifik* der Rolle als Fachkraft, wie sie für inhaltliche Angebote non-formaler Bildung (auch im Bereich Offener Jugendarbeit), vor allem aber den schulischen Kontext einschließlich der Schulsozialarbeit charakteristisch ist, lassen sich hingegen Passungsverhältnisse eher zu bildungsbenachteiligten Jugendlichen herstellen, die sich einem Habitus des „(leidvoll) auferlegten Strebens“ oder „der Bildungskonformität und -notwendigkeit“ (Kramer et al., 2009, S. 135) zuordnen lassen und in den entsprechenden Bildungsfeldern einer *Funktionsorientierung* und den Kodes von *Further Training* und *Career* folgen. Diesen Jugendlichen vermag *Verbindlichkeit* und eine klare *Spezifik* des Rollenhandelns der Fachkräfte eine gewisse Sicherheit zu geben im Hinblick auf das, was sie in den Angeboten erwartet. So zeigt sich beispielsweise einer der Jugendlichen im biografischen Interview irritiert, weil er nicht bei einer Freizeitfahrt berücksichtigt wurde:

„Und dann dacht ich mir so, Digga, wir kennen uns, bist ein Betreuer von Jugendzentrum, wir sind nicht Freunde oder sonst was. Warum, nur weil du jemanden nicht

magst, kannst du sowas ja nicht machen, sowas geht gar nicht, geht gar nicht“ (IW BMI, 29–31).

Auch in dieser zweiten Einrichtung ist den Fachkräften das Thema Akzeptanz (von Differenz) ein besonderes Anliegen. Und auch hier findet sich eine Regenbogenflagge, die nicht selten ein Diskussionsanstoß für die Jugendlichen ist. In ihrer Didaktik setzen die Fachkräfte jedoch stärker auf das *aktive Zuhören*, um Themen der Jugendlichen aufzugreifen und gewissermaßen als *informelle Bildung* zu vertiefen. Neben den spezifischen Angeboten, die es auch hier verbunden mit einer mehr oder weniger starken *Verbindlichkeit* gibt, zielt so das *sozialpädagogische Ortshandeln* des „offenen Bereiches“ des Jugendzentrums darauf, den Jugendlichen einen *safer space* im Sinne eines Möglichkeitsraums des Ausprobierens ohne (Vor-)Verurteilung zu eröffnen (siehe hierzu ausführlicher Grendel & Franz, im Erscheinen). Dieser lässt sich als Raum „ohne Zwang und Verzweckung“ (BMFSFJ, 2024, S. 366) verstehen, in dem Freiräume durch die Adressat*innen gestaltet werden können. Weitere Dimensionen dieses Möglichkeitsraums sind – wie oben bereits erwähnt – Zuflucht bei Problemen (z. B. Rauswurf zu Hause) sowie punktuell die Kompensation monetär verwehrtter Zugänge zu digitalen Tools (z. B. Spielekonsolen), Essen und Urlauben (in Form stark subventionierter Freizeitfahrten).

Die Fachkräfte wissen um die begrenzten Ressourcen und Herausforderungen im Alltag ihrer Adressat*innen, „die halt einfach mehr Päckchen zu tragen haben als andere Jugendliche“ (FE OJ2 Fachkräfte, 452–453). Eine*r der Befragten merkt in dem Zusammenhang an: „Und diese Resignation und nicht das Gefühl zu haben, was dagegen tun zu können, finde ich schon sehr auffällig hier bei den Jugendlichen“ (FE OJ2 Fachkräfte, 463–467). Pädagogisch aufgegriffen wird das hier aufscheinende Phänomen Klassismus unserem Eindruck nach jedoch kaum. Aus unserer Sicht zeigt sich hier ein besonderer Bedarf mit Blick auf den Abbau von Bildungsbarrieren, zumal die Jugendlichen ähnliche Abwertungen des Angebots erleben, wie in Bezug auf sich selbst. In einer Gruppendiskussion erzählen sie z. B. von Familienmitgliedern und Peers, die „meinen, das Jugendzentrum ist so ein Asozial, da gehen nur Leute hin, die rauchen oder sowas“ (FE OJ1 Jugendliche1, 203–204)⁷.

Nach dieser angebotsbezogenen Analyse von Merkmalen des *sozialpädagogischen Ortshandelns* gehen wir nachfolgend auf weitere Dimensionen von Bildung(sbegleitung) ein. Dabei orientieren wir uns an der oben eingeführten Heuristik und fokussieren übergreifende Befunde zu (Nicht-)Passungen für das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit.

7 Diese Zuschreibung ist u. E. anders konnotiert als die oben erwähnten Abwertungen der selbstorganisierten Jugendclubs im ländlichen Bereich, welche sich stärker auf die Abwertung der Lebensphase Jugend im Allgemeinen beziehen.

4.2 Dimensionen von Bildung(sbegleitung) in der Offenen Jugendarbeit

Entsprechend einem Verständnis von Bildung als „Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft“ (Sünker, 2012, S. 249), das sich im oben beschriebenen Auftrag der Jugendarbeit konkretisiert, zeigen unsere Daten, dass die Bildungsbegleitung in den von uns untersuchten Angeboten der *Offenen* Jugendarbeit auf die zukünftige gesellschaftliche Integration der Jugendlichen gerichtet ist. Dabei geht es aber – um die auf Lockwood (1979) zurückgehende Unterscheidung aufzugreifen – mehr um *Sozial- als Systemintegration*. Denn im Gegensatz zu Schule – und im Übrigen auch den von uns beforschten Angeboten der Schulsozialarbeit – steht in diesem Zusammenhang nicht die zukünftige Integration in den Arbeitsmarkt in Vordergrund. Zwar werden schulunterstützende Angebote wie eine Hausaufgabenbetreuung oder Hilfe bei der Beschaffung von Schulmaterialien bereitgestellt, die – zumindest besser als andere Angebote – auch Jugendliche erreichen, bei denen der *Erwerbsstil* der *Notwendigkeit* in Verbindung mit den Codes des *Inheritance of Skill* und der *Apprenticeship*⁸ stark ausgeprägt ist. Darüber hinaus zeigen unsere Analysen, dass insbesondere Jugendliche dieses kostenfreie Angebot nutzen, für die ein weiterer Aufenthalt im sogenannten „offenen Bereich“ aufgrund ihrer *Funktionsorientierung* in Verbindung mit dem Code von *Career* nicht in Frage kommt. Anders als für diese Jugendlichen haben solche Angebote für die Fachkräfte jedoch keine zentrale Bedeutung. Vielmehr grenzen sie sich von Schule und der Rolle von Lehrenden ab. In der Gruppendiskussion zur formativen Evaluation mit Fachkräften der Offenen Jugendarbeit thematisieren diese vielmehr allgemeine *Entwicklungsaufgaben* (Braun, 2008) im Zusammenhang mit Pubertät und Adoleszenz, wie z. B. körperliche Veränderungen und die sexuelle Entwicklung, familiär tradierte Werte (z. B. hinsichtlich Geschlechterrollen) oder lebensweltliche Bezüge (z. B. Musik).

Nach Einschätzung der Fachkräfte stellen dazu weder die Schule noch das Elternhaus oder Peers einen adäquaten Rahmen der Bearbeitung und Reflexion dieser neuen Erfahrungen und Herausforderungen dar. Die Fachkräfte positionieren sich dabei in Anknüpfung an den Referenzpunkt ihrer Bildungsbegleitung als regulierende Vermittler*innen (siehe hierzu Franz, im Erscheinen). Diese Positionierung bezieht sich auf die Vermittlung zwischen familiär im Code von *Inheritance* oder eines *Inheritance of Skill* tradierten Werterhaltungen und gesellschaftlichen Erwartungen, die mit einer Adressierung von Jugendlichen als zu Integrierende einhergeht:

„[...] damit sie [die Jugendlichen] lernen halt, auch wie sie in der Gesellschaft auch klarkommen. Also so, ja klar, hier ist ein geschützter Raum, aber wir sind keine Insel, wir sind immer noch in Kontakt mit der Außenwelt“ (FE OJ1 Fachkräfte, 245–247).

8 Wie Beispiele aus unseren bildungsbiografischen Interviews zeigen, wird gerade der Code der *Apprenticeship* nicht selten sogar als positiver Horizont zu den schulischen Logiken von *Career* zur Geltung gebracht.

Die Orientierung an sozialer Integration spiegelt sich in unseren Daten darüber hinaus in einer in den Einrichtungen unterschiedlich ausgeprägten Anerkennungsordnung wider, in der ein erwünschtes Sozialverhalten und eine kontinuierliche Teilnahme am Angebot durch Privilegien positiv sanktioniert werden – etwa die Übergabe eines Schlüssels für Räume oder Zugänge zu limitierten Angeboten (z. B. Freizeitfahrten). Die Jugendlichen sprechen in dem Zusammenhang auch von einer „JuZ-Karriere“ (FE OJ1 Jugendliche2, 458), während der sie sich das Vertrauen der Fachkräfte „erarbeiten“. Vergleichbare Anerkennungsordnungen finden sich im Übrigen auch in der Schulsozialarbeit, wenngleich die Fachkräfte in Abgrenzung zu Schule betonen: „Wir bewerten unsere Schüler nicht, wir machen keine Noten“ (FE SchulSoz Fachkräft, 61). Es deutet sich an, dass die Erfahrungsmöglichkeiten in Angeboten in Folge dieser impliziten Bewertungen nicht allen Jugendlichen gleichermaßen offenstehen, jenseits dessen, dass Jugendliche, die aus ihrer mit dem Modus der *Notwendigkeit* verbundenen Ökonomie des Gelegenheiten-Nutzens häufig auch nur den sogenannten „offenen Bereich“ und so gut wie nie die spezifischen Angebote nutzen. Dieser Bereich ermöglicht ihnen das „Chillen“, d. h., die Jugendlichen suchen sich Räume, in denen sie sich zurückziehen und entspannen können. Dies verweist auf einen Gegenhorizont sowohl zum Modus der *Notwendigkeit* als auch zu dem von Kramer et al. rekonstruierten Habitus des „(leidvoll) auferlegten Strebens“ (Kramer et al., 2009, S. 134 f.). Deutlich werden in dem Zusammenhang auch die Potenziale von Freiräumen, wie sie u. a. im Ganztagsdiskurs aufgegriffen werden.

Im Unterschied zu Schule betonen die Jugendlichen, dass die Fachkräfte der Offenen Jugendarbeit ihre Bildungsbegleitung am Individuum ansetzen und ihre Bedürfnisse (auch nach Freiräumen) anerkennen:

„Aber das Problem ist auch, die Schule kennt uns nicht als Individuum. Die Schule sieht uns so an. Der Lehrer kommt, macht mit uns im Unterricht, geht. So kann man es sagen. Und das Jugendzentrum chillt auch mit uns, die haben mehr Vertrauen“ (FE OJ1 Jugendliche2, 259–261).

Dies kann dazu beitragen, dass Bestrebungen der Fachkräfte im Hinblick auf eine *Systemintegration* in Form der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe von den Jugendlichen – anders als in Schule – nicht als rein bevormundende Verhaltensaufforderung wahrgenommen werden, bei deren Nichterfüllung Beschämung droht.

„Aber diese Lehrerin, ey, ich war ganz normal, ganz oben, alles chillig. [...] aber ich guck so zu meinen Freunden, meine Freundin fängt an zu lachen [...] und ich hab auch gelacht [...] Und sie [Lehrkraft] sagt so, Mensch, nee, sie hat mich direkt auf rot gesetzt, hat mich rausgeschickt [...] sie hat mich zwei Stunden sitzen lassen [...] ich hab da so lange gesetzt, ich hab Rückenschmerzen bekommen. (2) Ist das überhaupt erlaubt?“ (IW BF3, 224–232).

Eine Teilnehmerin äußert in einer Gruppendiskussion: „Also ich muss mich eigentlich schon verbessern“ und ergänzt in Bezug auf das Jugendzentrum: „Ich bin gut

genug für hier“ (FE OJ1 Jugendliche1, 373) und bringt damit zum Ausdruck, dass sie sich im Angebot anerkannt fühlt. Mitunter begründet sich dies auch mit der per se stärkeren Beziehungsorientierung in Angeboten der Offenen Jugendarbeit. An der Stelle zeigt sich seitens der Fachkräfte ebenfalls eine bewusste Abgrenzung von Schule, die mit Verlässlichkeiten (siehe hierzu bereits oben) begründet wird:

„Also ich jedenfalls sage das ganz aktiv von mir aus [...] sag du zu mir, wir sind kein Lehrer und wir wollen es auch nicht sein. So und das macht dann, also manche bleiben dann auch eine Zeit lang kurz in dem sie, weil sie es so gelernt haben oder weil es für sie dann schwierig ist mizudenken, aber irgendwann ist es vollkommen klar und dann haben wir definitiv eine andere Rolle als Lehrer“ (FE OJ1 Fachkräfte, 59–70).

Unsere Analysen zeigen, dass alle Jugendlichen – unabhängig von ihrem jeweiligen *Erwerbsstil* – erwarten, dass Fachkräfte sich ihnen gegenüber wertschätzend und – durchaus im philosophischen Wortsinn (Balzer, 2014) – *aner kennend* verhalten und solche Verkehrsformen auch in den Angeboten gegenüber anderen Akteur*innen einfordern. Zum Teil erwarten jugendliche Stammbesucher*innen von den Fachkräften etwa, dass diese „aufpassen“ (FE OJ1 Jugendliche2, 346), wenn „random“ (FE OJ1 Jugendliche2, 347) Jugendliche – in diesem Zusammenhang Unbekannte – das Jugendzentrum betreten.

Ausgehend von den beschriebenen Referenzpunkten und Adressierungen in der Bildungsbegleitung verfolgen die Fachkräfte in unterschiedlicher Weise die Strategie, eine *Passung* zwischen Jugendlichen und ihrem Ideal einer toleranten Gesellschaft durch die Initiierung von Transformationsprozessen zu erreichen. Insgesamt deutet sich allerdings an, dass Reflexionsimpulse für alternative Werte, Lebensformen und diskriminierungskritische Themen von den Jugendlichen eher oberflächlich aufgegriffen und auch von den Fachkräften nicht umfänglich diskutiert werden. Folglich überrascht es nicht, dass solche Bildungserfahrungen von den Jugendlichen nicht thematisiert werden. Im Hinblick auf das Herstellen von *Verbindlichkeiten* durch Regeln und Sanktionen scheinen die Jugendlichen vornehmlich eine Form des Einfindens in institutionelle Ordnungen zu verfolgen, um den eigenen *safer space* zu bewahren. Dies spiegelt sich auch in der Perspektive der Fachkräfte wider:

„Es gibt Raum hier für alles. Wir haben so ein paar schräge Vögel, die hier hüpfen. Und die werden jetzt nicht rausgemobbt. Oder die werden jetzt nicht niedergemacht. Oder fertig gemacht. Und ich glaube, das ist unsere Messlatte. Solange die schrägen Vögel sich hier total wohlfühlen, [...] Und die Mehrheit, also die starken Gruppen, die hier die Ruhe lassen, auch wenn sie was dagegen haben, dann ist das schon super“ (FE OJ1 Fachkräfte, 217–222).

4.3 Passungsverhältnisse zwischen Bildungsmodi und Didaktiken Offener Jugendarbeit

Den Befund aufgreifend, dass die Thematisierung und die Bearbeitung von diskriminierungskritischen Themen tendenziell eher oberflächlich bleiben, verweist ein differenzierter Blick auf die Bildungsformen der Jugendlichen auf unterschiedliche Bildungsbarrieren, sowohl den Gegenstand als auch die Didaktik der Bildungsangebote Offener Jugendarbeit betreffend. Dies insbesondere, wenn Jugendliche den Gegenständen keine subjektive bzw. lebenspraktische Relevanz zuschreiben, was vornehmlich auf diejenigen zutrifft, die diesbezüglich vermittels des Kodes von *Inheritance* stark traditionell geprägt sind. Auch steht die per se mit Transformation einhergehende zukunftsgerichtete Perspektive der Fachkräfte in Spannung zu dem bildungsbezogenen Modus der *Notwendigkeit* der Jugendlichen, deren Bedürfnis nach Sicherheit oftmals mit einer Tendenz der Bewahrung des Bekannten korreliert. Hervorzuheben ist an der Stelle jedoch das besondere Potenzial offener Angebote, Themen situativ und in den lebensweltlichen Bezügen der Jugendlichen aufzugreifen.

Didaktisch setzen die Fachkräfte dabei auf einen *dialogischen Austausch* und *Diskussion* mit den Jugendlichen. Dieser Fokus auf Diskursivität und die Voraussetzung von „Partizipationsfähigkeit“ (Schmidt, 2021, S. 1111 ff.) kann jedoch für einige Jugendliche überfordernd sein. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die geprägt vom *Modus* der *Notwendigkeit* oder einer *Funktionsorientierung im Modus von Career* im Sinne spezifischer Rollenorientierungen mitunter Diskussionen als „Selbstzweck“ erleben. Darüber hinaus finden sich in unserem Material zur formativen Evaluation weitere Hinweise, dass *ermöglichend-erweiternde Bildungsformen* selbst bei Jugendlichen, bei denen der Kode *Inheritance of Skill* stark ausgeprägt ist, durch Passung im Hinblick auf die von uns untersuchten Dimensionen ein *transformatives* Potenzial zu entfalten vermögen.⁹

Die von uns befragten Jugendlichen beschreiben für die unterschiedlichen Ausformungen der Jugendarbeit „mit anderen Menschen zu reden“ (FE OJ1 Jugendliche1, 153) als zentrale Form ihrer Bildung im Rahmen Offener Jugendarbeit und zugleich als eine der zentralen Bildungserfahrungen. Relevant machen die Jugendlichen in dem Zusammenhang u. a. die Bildungsform *kommunikativ vermittelter Erfahrungen*:

„Vor allem auch äh wenn man Erfahrungen berichtet bekommt, hat man die ja auch irgendwo dann ein Stück weit/man hat sie vielleicht nicht so (.), ähm wie die andere Person sie hat, aber es überträgt sich ja auch ein Stück weit. Das heißt, Erfahrungen

9 Allerdings handelt es sich dabei lediglich um Korrespondenzen von Selbsteinschätzungen der Jugendlichen und Fremdeinschätzungen der Fachkräfte. Um die Bildungsprozesse selbst zu rekonstruieren, ist zumeist unser Datenmaterial nicht hinreichend. Auch in den bildungsbiografischen Interviews dominieren Begründungen für bildungsbezogene Erfolge und Misserfolge und nicht Narrationen, aus denen sich der Bildungsprozess selbst rekonstruieren ließe.

(.) äh verteilen sich praktisch unter den Leuten dann somit!“ (PW LA1 Jugendliche, 12–14).

Wenngleich die Fachkräfte als wichtige Ratgeber*innen beschrieben werden – „so ein weiser Mann, der mir immer zur Rate war oder mir sehr gut geholfen hat“ (IW BM2, 459–460) – beschränkt sich das Erleben nicht auf diese, sondern beinhaltet ebenfalls den Austausch mit Peers.

Welche Tragweite mögliche Ausschlüsse aus dem Angebot (u. a. qua Alter, Gruppendynamiken oder Hausverboten) haben können, leitet sich aus den formativen Evaluationen ab, in denen von einzelnen Jugendlichen im Hinblick auf ihre Bildungserfahrungen in der Offenen Jugendarbeit hervorgehoben wurde, dass sich ihr (aggressives) Verhalten durch die Besuche verbessert habe, was auf Konfliktlösungsstrategien und Formen des Miteinanders verweist, die in Interaktion erlernt werden. Dies korrespondiert mit folgender Schilderung einer Fachkraft in einer Gruppendiskussion im Rahmen der formativen Evaluation, in der sich auch die ansonsten mangelnde Anerkennung der Arbeit in der Offenen Jugendarbeit spiegelt:

„Wobei wir es trotzdem auch tatsächlich regelmäßig haben, dass Besucher von früher reinkommen [...] und zu uns sagen: „Hey, danke, dass ihr die Arbeit gemacht habt. Ohne euch wäre ich sonst irgendwo gelandet“ [...] oder auch: „Ich war einer der schlimmsten Jugendlichen. Und guckt mir an, ich hab’s doch zu was gebracht! Da war unter anderem ihr mit dran beteiligt, dass es dazu gekommen ist“ (FE OJ1, 556–562).

Tendenziell greifen die Angebote die für die Kodes *Inheritance of Skill*, *Apprenticeship* und *Further Training* charakteristischen *Bildungsformen learning by doing* und *Nachahmen im praktischen Tun* auf (z. B. beim Reparieren eines Controllers für die Spielekonsole). Die Jugendlichen übertragen diese Bildungsformen teilweise auf online verfügbare Tutorials, um sich auf diese Weise für ihr Alltagsleben bedeutsame Kompetenzen anzueignen. Dies jedoch scheint den Fachkräften nicht bewusst zu sein, vielmehr wird von ihnen das „online-Sein“ in erster Linie als sozialisationsgefährdend betrachtet. In der Folge wird das Potenzial sowohl für formale wie non-formale Bildung vernachlässigt.

5. Diskussion und Ausblick

Die in unserem Beitrag eingenommene Perspektive auf (Nicht-)Passungen in der Bildung(sbegleitung) – insbesondere auch die Modi von Bildung und die impliziten Logiken der Institutionalisierung von Bildungsangeboten und ihren Didaktiken betreffend – legt bislang vernachlässigte Bildungsbarrieren in non-formalen Lernwelten offen. Dabei zeigt sich am Beispiel der konzeptionell als *emanzipatorisch* verstandenen Offenen Jugendarbeit das Risiko einer *doppelten* Benachteiligung in Schule *und* Offener Jugendarbeit, wenn unterschiedliche Bildungsmodi von Jugendlichen nicht aufgegriffen werden.

Weiter verdeutlicht sich, dass dahingehende *Nicht*-Passungen von Fachkräften zu meist unreflektiert bleiben. Zwar sind diese in einem der von uns untersuchten Fälle sensibel dafür, dass *Verlässlichkeiten* und nicht *Verbindlichkeiten* für Jugendliche im Modus von *Notwendigkeit* und *Inheritance of Skill* über die Nutzung von Angeboten entscheiden (siehe 4.1), in der Utopie-Phase der Planungswerkstatt teilen sie kurioser Weise dennoch mit Kolleg*innen anderer Handlungsfelder die Vision eines Jugendzentrums als ‚bunter Supermarkt diverser Angebote‘, die eher Jugendliche ansprechen, die im Modus der *Prävention* (Bourdieu, 1982, S. 500 ff.) über den Kode von *Career* oder auch von *Impression Management* gelernt haben, sich an die *Institutionalisierung des Lebenslaufs* (Kohli, 2003) anzupassen und ihre Bedürfnisse entsprechend solcher Angebote zuzurichten und zu terminieren.

Risiken des Ausschlusses zeigen sich auch in unseren Daten – ähnlich wie in Bezug auf Schule – insbesondere für die Bildungsmodi der *Notwendigkeit* und *Inheritance of Skill* sowie *Career* im Sinne eines „leidvoll auferlegten Strebens“ (siehe 2). Unsere Analysen verweisen in dem Zusammenhang auf höchst unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten: Während erstere Schwierigkeiten haben, sich auf eine *Verbindlichkeit* einzustellen, die der für sie ökonomischen Logik des Gelegenheiten-Nutzens entgegensteht, stellen *Verbindlichkeiten* geradezu eine Voraussetzung der Teilnahme im Modus von *Career* dar. Nicht zuletzt legt dies (entsprechend der von uns untersuchten städtischen Einrichtungen) eine gewisse Vielfalt von Angeboten nahe, um *passend* für „gleichberechtigte Verschiedene“ (Beck & Plößer, 2021, S. 279) zu sein.

Gleichzeitig zeigen unsere Untersuchungen, dass es in der Offenen Jugendarbeit teilweise besser als in Schule zu gelingen scheint, mögliche Nicht-Passungen zu kompensieren. So beschreiben Stammesbesucher*innen die Jugendzentren in Referenz zu Schule als „Komfortzone“, in der man Spaß hat und „sich auch ein bisschen freier äußern [kann]“ (FE OJ1 Jugendliche1, 78–80), während sich ein Teil von ihnen in Schule „so gehasst von den Lehrern [fühlt]“ (FE OJ1 Jugendliche1, 141). Das Angebot wird zunächst also als Erfahrungsalternative erlebt, wobei sowohl Jugendliche als auch Fachkräfte in kritische Distanz zu Schule gehen. Zugleich machen die Einrichtungen *vermittelnde* Angebote in Bezug auf Schule und bieten z. B. eine Hausaufgabenbetreuung an, die für einige Jugendliche gut funktioniert – „weil ich fühle mich auch hier ein bisschen wohler“ (IW BF11, 373–377), wie uns eine*r der Teilnehmenden erzählt.

In der Wahrnehmung der Jugendlichen bietet das Angebot einen *safer space*, der vieldimensional Anerkennung, Unterstützung und Freiräume ermöglicht. Über die Dimensionen eines solchen *safer space* kann es jedoch unterschiedliche Vorstellungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen geben und dessen Herstellung in der Folge mit Ausschlüssen einhergehen. Wie wir an unterschiedlichen Stellen herausgearbeitet haben, sind personelle wie auch räumliche Kontinuitäten Bedingungen der Möglichkeit, dass überhaupt ein solcher Raum entstehen kann. Dass diese im Zuge kommunaler Haushaltsverhandlungen wiederkehrend zur Disposition gestellt werden, ist vor diesem Hintergrund hochproblematisch, gerade mit Blick auf die Gruppe bildungs-

benachteiligter Jugendlicher, für die die Einrichtungen die zentrale (und teilweise einzige) Anlaufstelle sind.

Unser Beitrag verweist auf die vielfältigen Bildungspotenziale der Offenen Jugendarbeit. In Abgrenzung zu Schule heben die Jugendlichen in einer unserer Gruppendiskussionen hervor, „das Jugendzentrum chillt auch mit uns“ (FE OJ1 Jugendliche2, 259–261). Neben den bereits an anderer Stelle rekonstruierten Lernprozessen in diesem „vermeintlichen Nichtstun“ (Mengilli & Lütgens, 2024, S. 375) sehen wir im Chillen die Bildungsform eines entspannten Selbst- und Welterlebens im Aufgehen in einer Situation. Mit der Chiffre „Chillen“ verbindet sich für einige Jugendliche eine Sehnsucht, die Sloterdijk in seiner Formulierung „Enthaltensein in einer Erfüllungsform“ (2001, S. 546) angemessen auf den Begriff gebracht hat.¹⁰ Es geht also um eine Bildungserfahrung als Widerfahrnis. Diese zeigte sich auch in den im Rahmen der Planungswerkstätten entwickelten Utopien der Jugendlichen, konnte dort jedoch selbst im Rahmen unserer Nachfragen nicht weiter inhaltlich konkretisiert werden, was einerseits auf eben jenen Wunsch einer solchen Widerfahrnis, zum anderen jedoch auch auf unbewusste, nicht sprachsymbolisch zu verbalisierende Dimensionen verweist. Herausgefordert ist damit ein spezifisches *sozialpädagogisches Ortshandeln*, das den Jugendlichen solche Bildungserfahrungen ermöglicht (vgl. dazu May, 2017).

Ernst Bloch (1979, S. 49 ff.) hat in seiner Theorie des antizipierenden Bewusstseins das transzendierende Potenzial eines noch ungefüllten affektiven Begehrens „irgendwohin“ (ebd., S. 49) für Bildungsprozesse herausgearbeitet. Er hat jedoch auch gezeigt, dass ein solches Sehnen nach einer Erfüllungsform als „blind und leer schweifend [...] sich gar nicht dorthin begeben“ (ebd., S. 50) kann, wo es gestillt wird, sondern „bloße allgemeine Sucht“ (ebd., S. 49) bleibt. Im Substanzkonsum oder auch im Fliehen in virtuelle Welten geben die Jugendlichen durchaus deutliche Hinweise, in welche Richtung mit ihnen gemeinsam die Konturen einer Erfüllungsform in Bildungsprozessen zu explorieren sind. Dies dürfte pädagogisch weit aus erfolgsversprechender sein als diesbezügliche Verbote.

Da für solche Bildungsprozesse *Verlässlichkeit* eine unabdingbare Voraussetzung darstellt, liegt nahe, perspektivisch stärker natürliche (im Sinne von den Jugendlichen selbst gewählter) Gruppen (mit) zu adressieren. Dies gilt auch, wenn bei ihnen die Bildungsform eines *Lernens in Nahbezügen* im Kode von *Inheritance of Skill* stark ausgeprägt ist.¹¹ Diesbezüglich verwundert, wie wenig sich die von uns untersuchten Zentren jenseits ihres sogenannten „offenen Bereiches“ auf die Bildungsformen *Lernen für das Leben*, *Lernen als Nachvollziehen* sowie *learning by doing* eingestellt haben.

10 Dementgegen haben Mengilli und Lütgens nachgezeichnet, wie sich von Seiten der Jugendlichen in „Situationen des Chillens [...] von gesellschaftlichen Normen distanziert und alltägliche Routinen gebrochen, sich gegenseitig fürsorglich zugewandt und Räume angeeignet, umgedeutet und für Eigenes transformiert“ (Mengilli & Lütgens, 2024, S. 375) wird. Dies betont jedoch geradezu paradox wieder deren Eigenaktivität.

11 Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Dominanz bestimmter jugendkultureller Gruppen in Angeboten den Zugang für andere Jugendliche erschweren kann.

Ihnen scheint in ihrem kritischen Blick auf die Internetnutzung der Jugendlichen zu entgehen, wie diese in jenem Modus Tutorials nutzen, um sich praktische und kulturelle Kompetenzen anzueignen.

Auch in Form des situativen, dialogischen Aufgreifens von ungleichheitskritischen Themen, birgt die Offene Jugendarbeit besondere Chancen, eine „kritische, gesellschaftlich-demokratische Handlungs- und Einmischungsfähigkeit [zu]fördern“ (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 697). In den von uns untersuchten Einrichtungen deuten sich allerdings eine eher oberflächliche Thematisierung sowie u. a. eine Vernachlässigung der Diskriminierungsform Klassismus und dessen intersektionaler Verschränkungen an, obwohl diese zentral im Erleben der Jugendlichen sind. Diese sensibel im Hinblick auf unterschiedliche Passungen dahingehender Didaktiken aufzugreifen, scheint uns notwendig, um den Anspruch des Handlungsfelds einzulösen.

Literatur

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6_1
- Beck, I. & Plößer, M. (2021). Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollst. neugest. Aufl., S. 279–293). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_16
- Bloch, E. (1976). *Erbschaft dieser Zeit*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1979). *Das Prinzip Hoffnung*. Suhrkamp.
- BMFSFJ (Hrsg.). (2024). *17. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologische-wissenssoziologische Professionsforschung: Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13–30). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-01>
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs: Tl. II: Die Aufrechterhaltung der Ordnung*. Klett.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt; Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Theorie*. Suhrkamp.
- Braun, K.-H. (2008). Entwicklungsaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 109–117). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_10
- Cohen, P. (1986). Die Jugendfrage überdenken. In P. Cohen, R. Lindner & H.-H. Wiebe (Hrsg.), *Verborgenes im Licht: Neues zur Jugendfrage* (S. 22–97). Syndikat.
- Cohen, P. (2016). *Rethinking the Youth Question: Education, Labour and Cultural Studies*. Macmillan Education, Limited.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80966-7>
- Emanuel, M. & Weinhardt, M. (2021). Schule bewältigen: Mädchen und Jungen als Schülerinnen und Schüler. Funktionslogiken und Adressierungen in den Systemen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 1465–1471). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_122
- Franz, A. (im Erscheinen). (Selbst-)Positionierungen von Fachkräften und Adressat:innen. Eine relationale Perspektive auf Adressierungen. In A. van Rießen, C. Bhatti, C. Gille & K. Jepkens (Hrsg.), *Perspektiven in Bewegung. Entwicklungen von Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit im Kontext subjektorientierter Forschung*. Springer VS.
- Grendel, T. (2023a). Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag – Vergewisserungen über die Zielperspektive sozialarbeiterischer Praktiken. *neue praxis*, 2, 89–105. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040461-8>
- Grendel, T. (2023b). *Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag. Handlungsansätze für die Soziale Arbeit*. Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040461-8>
- Grendel, T. & Franz, A. (2024). Offen für alle? – (Nicht-)Passungen zwischen Bildungsangeboten und Jugendlichen in prekären sozialen und räumlichen Verhältnissen im Kontext der Jugendarbeit. In T. Middendorf & A. Parchow (Hrsg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen: Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (S. 298–308). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7530-4>
- Grendel, T. & Franz, A. (im Erscheinen). Kinder- und Jugendarbeit. In L. M. Staab (Hrsg.), *Handbuch Intersektionale Pädagogik*. Transcript.
- Grendel, T. & May, M. (2024). Impulse für eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung im Kontext eines erweiterten Bildungsverständnisses – Die Perspektive auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 387–402. <https://doi.org/10.3262/zp0000017>
- Grendel, T., May, M., Franz, A., Imrock, V. & Schaaf, L. (2024). Empirische Perspektiven auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angeboten non-formaler Bildung und Aneignungsformen Jugendlicher. *neue praxis*, 4, 340–354.
- Grendel, T., May, M., Hafezi, W., Franz, A., Imrock, V. & Schaaf, L. (2025): *Mit welchen Angebotsformen erreichen wir welche Jugendlichen (nicht)? Wie sich Jugendliche bilden und wie Bildungsassistenz in der Jugendarbeit gelingen kann*. FoRM-Forschungsberichte, Band 3. <http://dx.doi.org/10.25716/pur-142>
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>

- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014). Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 7–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_1
- Henn, S. & Kessl, F. (2022). Nicht-Passung als Normalfall: Überlegungen zu einer Empirie der Passungsverhältnisse. *neue praxis*, 6, 515–530.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit: Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002* (S. 525–545). Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5>
- Kunstreich, T. (2012). Sozialer Raum als „Ort verlässlicher Begegnung“: Ein Essay über Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 32(125), 87–92.
- Lockwood, D. (1979). Soziale Integration und Systemintegration. In W. Zapf (Hrsg.), *Theorien des sozialen Wandels* (4. Aufl., S. 124–137). Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- May, M. (2017). Tiefenhermeneutik vermittelt Boals Statuentheater kreierter sozialraumbogener Szenen: Ein Beispiel aus der Heimerziehung. In M. Alisch & M. May (Hrsg.), *Methoden der Praxisforschung im Sozialraum* (S. 41–53). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkcf.5>
- May, M. (2019). Soziale Herkunft. In T. Grendel (Hrsg.), *Sozialisation und Soziale Arbeit: Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis* (S. 126–137). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25511-4>
- May, M. (2023). Zu den Problemen habitustheoretischer Fassungen von Bildung. *neue praxis*, 53(6), 521–537.
- May, M. (2024). Zur Transformation des Bildungsverständnisses. *Soziale Passagen*, 15, 569/581. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00476-2>
- Mengilli, Y. & Lütgens, J. (2024). „Dann chilln wir und halten uns“ – Zur Relevanz des Chilleus als Vergemeinschaftungs- und Positionierungspraxis Jugendlicher. In K. Bock, T. Franzheld, C. Grunert, K. Ludwig, N. Pfaff, A. Schierbaum & W. Schröer (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise* (S. 363–378). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43602-5_18
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 113–142). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_6
- Parsons, T. (2012). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Hand-*

- buch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 103–124). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_6
- Parsons, T. (2016). *Gesellschaften: Evolutionäre und komparative Perspektiven* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Praktiken der Subjektivierung. Selbst-Bildungen* (S. 68–100). Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69>
- Schmidt, H. (2021). Kinder- und Jugendarbeit und sozial Ausschließung: Theoretische Möglichkeiten und empirische Erkenntnisse. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit* (S. 1105–1124). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6_45
- Sloterdijk, P. (2001): *Sphären. Makrosphärologie*. 2. Aufl. Suhrkamp.
- Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 693–712). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_30
- Sünker, H. (2012). Soziale Arbeit und Bildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 249–266). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_11
- Thompson, E.P. (1979). The Grid of Inheritance: A Comment. In J. Goody & J. Thirsk (Hrsg.), *Past and present publications. Family and inheritance: Rural society in Western Europe, 1200–1800* (S. 328–360). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/s0025727300051590>
- Winkler, M. (2021). *Eine Theorie der Sozialpädagogik: Neuauflage mit einem neuen Nachwort*. G. Flösser & M. Witzel (Hrsg.). Beltz Juventa.

Teilgabe als Antwort auf Ungleichheit?

Empirische Konturen von Praktiken und Orientierungen in non-formalen digital gestützten Bildungsarrangements

*Eva Bosse, Isabell Krähnert, Nadia Kutscher,
Christine Nowak & Amelie Wiese*

Abstract: Der Beitrag stellt Ergebnisse einer mehrbenenanalytischen qualitativen Untersuchung von non-formalen digital gestützten Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche vor, die in Sozialräumen mit hohen Anteilen benachteiligter Bevölkerungsgruppen zweier deutscher Großstädte durchgeführt werden. Anhand komparativer empirischer Analysen werden Gelingensbedingungen non-formaler digital gestützter Bildungsangebote für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe benachteiligter Zielgruppen herausgearbeitet auf 1.) der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen und Deutungsmuster pädagogischer Akteur*innen und 2.) der Ebene des praktischen Vollzugs (Ethnographien). Der Fokus des Beitrags liegt dabei auf non-formalen digital gestützten Bildungsarrangements, d. h. außerschulischen medienpädagogischen Angeboten für Jugendliche. Als Gelingensbedingungen werden eine *Teilgabe-Orientierung* auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen und der *Modus der Teilhabeeröffnung* auf der Ebene des Vollzugsgeschehens vorgeschlagen. Der Artikel entfaltet in diesem Rahmen Konturen einer *Pädagogik der Teilgabe*.

Keywords: Bildungsungleichheit, (Non-)Formale Bildung, Teilgabe, digitale Medien, Offene Kinder- und Jugendarbeit

1. Einleitung

Das BMBF-geförderte Verbundforschungsprojekt „Digitalgestützte Bildungsnetze im Sozialraum elaborieren“ (kurz: DILABoration, 2021–24) untersuchte non-formale digital gestützte Bildungsangebote, sogenannte Media Spaces (MSP), in großstädtischen Sozialräumen mit hohen Anteilen benachteiligter Bevölkerungsgruppen hinsichtlich der Gelingensbedingungen für die Eröffnung von Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen. Die Media Spaces verstehen sich laut Selbstbeschreibung als non-formale Lernorte, die mit partizipativen Formaten bspw. im öffentlichen Raum, an eigenen Standorten, sowie als Kooperationsangebote in verschiedenen Institutionen Bildungsmöglichkeiten insbesondere für benachteiligte Kinder und Jugendliche eröff-

nen wollen. Damit positionieren sich die MSPs in heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern wie beispielsweise Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Deinet et al., 2021), FabLabs (The Fab Foundation, 2023), Maker Spaces (Erdmann & Lauber, 2024; Schön et al., 2016) sowie Labs oder Maker Spaces, die in Kooperation mit Schulen (Ingold et al., 2019) realisiert werden. Die (pädagogischen) Fachkräfte¹ der MSPs gestalten die Bildungsangebote entweder themengebunden oder themenoffen und in der Regel unter Einbezug verschiedener digitaler Artefakte wie Micro:bits², 3D-Druck oder StopMotion³ in unterschiedlichen formalen oder non-formalen Settings (z. B. als Schul-AG, im Unterricht, offenes Stadtteil-Projekt, Workshop u. a.).

Die Media Spaces können demnach als hochvariable Bildungsarrangements verstanden werden, für die unterschiedliche organisationale Rahmungen, Praktiken und materielle Arrangements (Schatzki, 2019) konstitutiv sind. Sie lassen sich (größtenteils) dem heterogenen Feld non-formaler Bildungsorte zuordnen, das pädagogisch gerahmt, initiiert und durch ein höheres Ausmaß an Partizipation im Vergleich zu formalen Bildungsorten gekennzeichnet ist (Rauschenbach et al., 2004, S. 33). Solche Bildungsorte ermöglichen primär Bildungsmodalitäten⁴, die nicht auf eine Qualifikation (formale Bildung) ausgerichtet sind, sich aber auch nicht ausschließlich inzidentell und beiläufig, also informell ereignen (ebd.). Non-formalen Bildungsangeboten wird das Potenzial zugesprochen, durch die Einbindung benachteiligter Zielgruppen Teilhabeungleichheiten adressieren zu können (Drossel et al., 2019, S. 400; Fujii et al., 2021, S. 46; Kessl et al., 2004). Dies gilt auch im Hinblick auf Medienbildung und MINT-bezogene Inhalte (BMBF, 2019; Nationales MINT-Forum, 2022). Digitale Ungleichheit wird in diesem Kontext verstanden als sozial ungleich habitualisierte digitale Nutzungspraktiken, mit denen Teilhabeungleichheiten einhergehen bzw. reproduziert werden (DiMaggio & Hargittai, 2001; Iske et al., 2008; Rudolph, 2019, S. 162). Dieses Potenzial wird auf Grund fehlender Studienlage bislang eher auf der theoretischen und programmatischen Ebene und weniger empirisch basierend diskutiert (Erdmann & Lauber, 2024, S. 4).

1 Die Fachkräfte in den untersuchten Einrichtungen haben unterschiedliche berufliche Hintergründe, u. a. (medien-)pädagogische/künstlerische oder technische Ausbildungen.

2 *Micro:bits* sind Minicomputer auf Basis eines Mikro-Controllers, dessen LED-Anzeige, Tasten, Sensoren u. a. programmiert werden können.

3 *StopMotion* ist eine Animationstechnik, mit der unter Zuhilfenahme einer App aus einzelnen Fotos ein Video erzeugt werden kann.

4 Rauschenbach et al. (2004) unterscheiden nach Bildungsorten und -modalitäten und ermöglichen damit eine differenzierte Betrachtung einerseits von Orten, die einen formalen, non-formalen oder informellen Bildungsraum darstellen (wie z. B. Schule – formal, Kinder- und Jugendhilfe – non-formal, Familie – informell) und andererseits von darin stattfindenden Bildungsprozessen. So können beispielsweise auch am formalen Ort Schule informelle oder non-formale oder im non-formalen Setting der Media Spaces formale Bildungsmodalitäten beobachtet werden.

In Verbindung mit dem programmatischen Selbstentwurf der MSPs als „partizipativ“ und der räumlichen Verortung in Stadtteilen mit bspw. hohen Anteilen an transferleistungsbeziehenden Bewohner*innen sowie einer unterdurchschnittlichen Quote höherer formaler Bildungsabschlüsse etc. stellt sich die Frage nach den Bedingungen von Teilhabeeröffnung insbesondere für sozial benachteiligte Adressat*innen: Wie muss ein Bildungsangebot gestaltet sein, um diese Zielgruppe zu erreichen? Um u. a. diese Frage zu beantworten, wurden die MSP auf zwei Ebenen untersucht: 1.) auf Ebene der Programmatik und der handlungsleitenden Orientierungen der Pädagog*innen und 2.) auf Ebene des praktischen Vollzugs, folglich der konkreten Umsetzung der MSPs. Entlang der Fragestellung „Unter welchen Bedingungen kann die Eröffnung von Teilhabe in digitalgestützten Settings für (bildungsbenachteiligte) Kinder und Jugendliche ermöglicht werden und wie zeigt sich dies empirisch?“ stellt der vorliegende Beitrag einige zentrale Erkenntnisse vor, relationiert diese mehrbenenanalytisch und reflektiert sie mit Blick auf die pädagogische Praxis.

2. Teilhabeeröffnung als Prämisse ungleichheitssensibler Pädagogik

Eine breite Studienlage verweist seit Jahrzehnten auf ungleich verteilte Teilhabechancen im deutschen Bildungswesen (u. a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Baumert et al., 2006; Becker, 2016; Becker & Lauterbach, 2016; Bittmann & Schindler, 2021; Ditton, 2016; Maaz et al., 2011; OECD, 2023), auch mit Blick auf Digitalität (Eickelmann et al., 2019; Heinen & Kerres, 2017; Senkbeil et al., 2020). Vor diesem Hintergrund wird non-formalen Bildungsangeboten sowie Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen eine hohe Bedeutung beigegeben (BMBF, 2019; Drossel et al., 2019; Nationales MINT-Forum, 2022).

Als eine zentrale Voraussetzung für Teilhabe an Bildung, die dabei Aneignung umfasst, kann *Anerkennung* (Honneth, 2003) verstanden werden (Fujii et al., 2021, S. 41). Subjekte konstituieren sich demnach im Rahmen von Normen der Anerkennbarkeit (Ricken et al., 2023, S. 32), die im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse mit spezifischen „legitimen“ Habitusformationen (u. a. Bourdieu, 1998) verknüpft sind. Die Möglichkeiten, Anerkennung zu erfahren und zu partizipieren, sind dabei ungleich verteilt und digitale Medien können zusätzlich verstärkend wirken (Deutscher Bundestag, 2013, S. 182). Ein Mittelschichtsbias in medienpädagogischen Angeboten – im Sinne einer Bevorzugung von Nutzungspraktiken digitaler Medien, die auf Basis privilegierter Ressourcenlagen ausgebildet werden – erscheint vor diesem Horizont problematisch (Cleppien & Kutscher, 2004; Kutscher & Farrenberg, 2017, S. 54; Langenohl et al., 2022; Niesyto, 2009, S. 4). „Kontingenten Bildungsangeboten“ wird dagegen das Potenzial zugeschrieben, Zielgruppen mit verschiedenen Ressourcenlagen adressieren und anerkennen zu können (Kutscher & Otto, 2005, S. 102). Wenn Angebote sowohl instruktive als auch spontane und projektbezogene Elemente enthalten, können unterschiedliche Kompetenzvoraussetzungen und ha-

bituelle Dispositionen berücksichtigt werden und Bildungszugänge eröffnet werden (Katz & Rice, 2002; Kutscher & Otto, 2005, S. 103; Meder & Frick, 2004).

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Sensibilisierung für unterschiedliche Bildungszugänge und -erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Gestaltung von Bildungsarrangements entsprechend erforderlich, wenn Bildungsungleichheit adressiert und Teilhabe ermöglicht werden sollen. Im Beitrag wird *Teilhabeeröffnung* als wechselseitiger Vollzug von *Teilhabe* und *Teilnahme* gefasst (Kap. 4.1 und 4.2.) und auf unterschiedlichen Ebenen, d. h. a.) als Prämisse (explizites Wissen); b.) handlungsleitende Orientierung (implizites Wissen) und c.) Prinzip des Praxisvollzugs (in den Praktiken eingeleagerte Logik) operationalisiert.

3. Zur mehrbenenanalytischen Relationierung der Daten

Im Verbundforschungsprojekt DILABoration wurde ein qualitatives, mehrbenenanalytisches Evaluationsverfahren gewählt (Hummrich & Kramer, 2018), das sich u. a. an die Perspektiven einer rekonstruktiven Organisationsforschung anlehnt und die Daten der verschiedenen Untersuchungsebenen fortlaufend relationierte (u. a. Krähnert, i. E.; Mensching & Vogd, 2013). Daran anschließend orientierte sich die Transferperspektive des Projekts am Postulat einer responsiven, partizipativen, formativen Transfergestaltung (Blatter & Schelle, 2022; Lamprecht, 2012; Nentwig-Gesemann, 2020): Die Sichtweisen der Beforschten wurden prozessbegleitend eingeholt, Forschungsergebnisse formativ in Transfergesprächen rückgekoppelt und zur Disposition gestellt, um so Herausforderungen und Gelingensbedingungen zu identifizieren und über einen partnerschaftlichen Transfer für die Weiterentwicklung der MSPs fruchtbar zu machen.⁵

Im Rahmen der qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper, 2018; Helsper et al., 2009; Hummrich & Terstegen, 2018) wird davon ausgegangen, dass sich soziale Wirklichkeit über verschiedene Sinnebenen konstituiert, die je eigenlogisch verfasst und nicht subsumtionslogisch ineinander zu überführen sind (Hummrich & Kramer, 2018). Die im Beitrag thematisierten Bildungsarrangements (MSPs) werden damit als Ausschnitte sozialer Wirklichkeit betrachtet, die sich auf verschiedenen „Aggregierungsebenen des Sozialen“ (Hummrich & Kramer, 2018, S. 126) eigenlogisch konstituieren. Das Ziel der Relationierung von Ergebnissen auf unterschiedlichen Datenebe-

5 Entlang der Prämissen einer dokumentarischen Evaluationsforschung (Nentwig-Gesemann, 2020) wurden die Perspektiven und Wissensbestände beider Bereiche als einander prinzipiell ebenbürtig, wenn auch unterschiedliche Logiken folgend, verstanden. Eine dokumentarische Evaluation setzt folglich keine Vorab-Kriterien fest, indem sie etwa im Sinne eines Top-Down-Bewertungsverfahrens Erfolgsdimensionen bestimmt und lediglich einen Abgleich mit der Handlungspraxis oder den Orientierungen der Stakeholder leistet. Stattdessen rekonstruiert sie in Anlehnung an ein formatives, partizipatives Evaluationsverständnis die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten und ermöglicht ihnen, ihre Sicht fortlaufend in den Evaluationsprozess einzubringen (Krähnert & Nowak, 2025).

nen ist es, die einzelnen Ergebnisse anhand von „Anschlussstellen“, also Hinweisen auf angrenzende Aggregierungsebenen, die aus den Daten herausgearbeitet werden (Hummrich & Kramer, 2018, S. 120), zu verdichten, um der Komplexität des Gegenstands gerecht(er) zu werden. Entsprechend wurden unterschiedliche, den jeweiligen Ebenen angemessene Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingesetzt.

In Gruppendiskussionen und Interviews mit Mitarbeitenden und der Leitungsebene der MSPs sowie Akteur*innen kooperierender Schulen (Lehrkräfte) wurde über die Rekonstruktion von Werthaltungen, Theoretisierungen, Einschätzungen und praktizierter Diskursmodi einerseits Zugang zu den expliziten Normen und Selbstverpflichtungen der Akteur*innen und andererseits zu ihren impliziten, handlungsleitenden kollektiven Orientierungen (Bohnsack, 2017, S. 104) gewonnen. Über die *Dokumentenanalyse* konnte zudem die „Schauseite der Organisation“ (Amling, 2021) in den Blick gerückt werden und so auf die programmatisch anvisierten Zielstellungen für eine Datenrelationierung zugegriffen werden.

Auf einer weiteren Ebene wurden die Praktiken des pädagogischen Alltags in den MSPs anhand *Fokussierter Ethnographien* (Knoblauch, 2001) in den Blick genommen und rekonstruiert, ob und in welcher Weise sich Teilhabe und Aneignung im Vollzug realisieren. Dabei wurden materielle Arrangements (bspw. ein Robotikangebot) mit jeweiligen räumlichen Bedingungen, Möbeln, Artefakten und Körpern in bestimmter Anordnung sowie den damit verbundenen Praktiken, also organisierten menschlichen „doings“ und „sayings“ (Schatzki, 2019, S. 28, S. 44), als komplexe Bedingungsgefüge der Realisierung von (Nicht-)Teilhabe und (Nicht-)Aneignung analysiert. Digitale Artefakte wie *Soft-* und *Hardware*, aber auch nicht-digitale Gegenstände wurden ebenso wie Teilnehmende, Fachkräfte (und ggf. Lehrkräfte) als Beteiligte an der Hervorbringung pädagogischer Situationen betrachtet. Im folgenden Kapitel werden empirische Einblicke hinsichtlich der Bedingungen von Teilhabeeröffnung zunächst auf Ebene der Programmatik und der handlungsleitenden Orientierungen von Mitarbeitenden (4.1) und anschließend auf Ebene des praktischen Vollzugs (4.2) vorgestellt.

4. Empirische Einblicke

4.1 Orientierungsmuster der Fachkräfte und kooperierender Lehrkräfte

Über einen Zeitraum von drei Jahren wurden sowohl Mitarbeitende und Leitungsebene der MSPs als auch Lehrkräfte kooperierender Schulen befragt. Der Feldzugang erfolgte über persönliche Ansprachen von Schulleitungen und Lehrkräften per E-Mail. Die Anfrage richtete sich an alle kooperierenden Schulen, die überwiegend in Einzugsgebieten (s. u.) liegen, in denen die Bewohner*innen besonders von sozialer Benachteiligung betroffen sind. Der Datenkorpus besteht aus neun Gruppendiskussionen, sechs Interviews, drei Gesprächsprotokollen und acht auditiv aufgezeichneten und volltranskribierten Transfergesprächen. Zugleich wurden konzeptionelle Dokumente analysiert, die die Eigenprogrammatik der MSPs abbilden. Alle Daten wurden

mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack et al., 2013; Przyborski, 2004) und dabei sowohl explizite Ziele und Bewertungen als auch implizite Deutungsmuster, Erfahrungswissen und handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert und typisiert. Durch eine frühe Komparation fallinterner und fallübergreifender Daten (Schäffer, 2020, S. 67) wurde angestrebt, *einerseits* Gemeinsamkeiten und Differenzen im Umgang mit beruflichen Herausforderungen zu identifizieren, individuelle und kollektive Orientierungsmuster herauszuarbeiten und *andererseits* die eigene Standortgebundenheit systematisch zu reflektieren. Im Rahmen rekonstruktiver Analyseverfahren geht es vor allem darum, den eigenlogischen Sinn nachzuzeichnen, konstitutive Herausforderungen und immanente Dilemmata zu identifizieren und normative Fragen entsprechend zu suspendieren (Nentwig-Gesemann, 2020). Für die Evaluation bedeutete dies, dass *nicht* vorab definiert wurde, was als gelungene Handlungspraxis oder als präferenzwürdige Orientierungen und Haltungen der Akteur*innen auszuweisen ist, sondern dies im Rahmen des *formativen, responsiven Transfers* gemeinsam mit den Beforschten zu erarbeiten (Krähner & Nowak, 2025). Das Ziel ist der Austritt aus der „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Bohnsack & Sparschuh, 2022, S. 144), die Anerkennung der Eigenlogik der Praxis und die Rekonstruktion der Perspektiven, Erfahrungen und Werthaltungen der verschiedenen Akteursgruppen. Orientiert an den Prämissen der Dokumentarischen Evaluationsforschung werden die eigenen theoretischen und normativen Prämissen expliziert und hierüber *eine Präferenz für bestimmte Orientierungsmuster oder Praxisformen* empirie- und/oder theoriebasiert begründet. Diese normative Folie der ‚präferenzwürdigen Orientierungsmuster‘ der Akteur*innen wird im Folgenden skizziert.

Die untersuchten Bildungsarrangements sind *idealiter* Orte, an denen *alle* teilnehmenden Kinder und Jugendlichen die Erfahrung machen, anerkannt, wertgeschätzt, kompetent und handlungsfähig zu sein. Mit Blick auf generationale Ungleichverhältnisse lassen sich die rekonstruierten Orientierungsmuster der Akteur*innen daraufhin befragen, „*ob* das Kind in der Interaktion als prinzipiell gleichwertiger Interaktions- und Kooperationspartner“ verstanden wird, *ob* die Pädagog*innen daran orientiert sind, sensibel mit ihrer „Deutungs- und Handlungsmächtigkeit umzugehen“, *ob* die Erwachsenen daran orientiert sind „ihre normativen Vorstellungen – institutionelle Strukturlogiken oder habituelle Logiken der Alltagsgestaltung – für allein gültig und nicht hinterfragbar zu halten und dem Kind gegenüber durchzusetzen“ oder die Rahmung(sversuche) der Kinder und Jugendlichen „differenziert wahrzunehmen, sie als anschlussfähig oder auch differierend zu erkennen und als prinzipiell gleichwertig in die weitere Interaktionsgestaltung einzubeziehen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, S. 6). Dabei ist von Interesse, wie Missverständnisse, Krisen und Nicht-Passungen der Orientierungen gerahmt werden und welche Relevanz den Themen der Kinder und Jugendlichen zugeschrieben wird. Bemühen sich die Pädagog*innen „um eine fragende, nach Verständigung suchende Haltung oder ignorieren sie *qua* Machtposition die Differenzen und folgen weiterhin ihren Deutungs- und Handlungsskripten?“ (ebd.).

Die Grundhaltung der ‚Einladung aller Kinder‘ zum „Involvement“ (König, 2007, S. 13), für die eine Orientierung an den Relevanzen der Kinder und ihre Adressierung als ebenbürtige, dialog-, entscheidungs- und gestaltungsfähige Bildungssubjekte konstitutiv ist, wird im Folgenden als präferenzwürdige *Teilgabe-Orientierung* bezeichnet. In der Analyse wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich diese Teilgabe-Orientierung in den Daten identifizieren lässt, die folglich auf unmittelbare Partizipation aller Kinder ausgerichtet ist. Welche Vorstellungen, Werte und Orientierungsmuster lassen sich rekonstruieren auf der Ebene a) der medienpädagogischen Akteur*innen und b) der kooperierenden Lehrkräfte?

*4.1.1 Empirische Einblicke I: Die Prämissen der Organisation und die Sicht der Mitarbeiter*innen*

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der *Dokumentenanalyse* und der Analyse der *Gruppendiskussionen* mit Mitarbeiter*innen der MSPs kondensiert dargestellt und an ausgewählten Sequenzen empirisch illustriert. Im Anschluss daran werden diese den *Lehrkräfteperspektiven* gegenübergestellt und Widersprüche, Spannungen und Anschlusspotenziale herausgearbeitet.

Anhand der Analyse von konzeptionellen Dokumenten der MSPs konnte die für jede Organisation relevante Ebene der Eigenprogrammatisierung in die Analyse einbezogen werden (Mensching, 2008; Krähnert, i. E.). Als leitende Prämisse wird hier ausgerufen, an die Lebenswelt der jungen Menschen und an ihre Interessen anzuknüpfen und ihnen die aktive Gestaltung der MSPs zu ermöglichen. Der Begriff der Teilhabe wird aufgeführt, aber nicht expliziert – Teilhabe woran bleibt folglich offen. Es wird das Postulat der Anwaltschaft für die Jugendlichen ausgerufen, gewissermaßen ihr ‚Sprachrohr‘ zu sein, denn über die Umgestaltung von Schule und Sozialraum sollen die Jugendlichen Anerkennungserfahrungen machen. Auf diese Weise dokumentieren sich Vorstellungen eines *Voicings* der jungen Menschen (Bollig, 2018): Ihnen sollen eine Stimme und konkrete Einflussmöglichkeiten eröffnet werden. Offen und nur empirisch zu klären ist, ob und in welcher Weise diese Normen und Selbstverpflichtungen der programmatischen Ebene auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen und des tatsächlichen Vollzugs der MSPs Relevanz haben.

Im Folgenden werden dominante Orientierungen der Mitarbeiter*innen skizziert. Sie verweisen einerseits deutlich auf eine Teilgabe-Orientierung und kontrastieren andererseits in besonderer Weise mit den rekonstruierten Orientierungsmustern der befragten Lehrkräfte. In den längsschnittlichen Analysen der Gesprächsdaten über den Verlauf von drei Jahren dokumentiert sich, dass die MSP-Mitarbeiter*innen orientiert sind an

- der leistungsunabhängigen Anerkennung und Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen,
- der Relevanzsetzung ihrer Themen, Interessen und Lebenswelten,
- der Ermöglichung peerkultureller Praktiken im MSP,

- einer möglichst non-direktiven, offenen Gestaltung des MSP,
- der Ermöglichung gemeinschaftlicher Erlebnisse,
- und der Eröffnung gemeinsamer Experimentier- und offener Erfahrungsräume.

Übergreifend dokumentiert sich (wenn auch nicht bei allen Mitarbeitenden in gleichem Maße) eine distinktive Abgrenzung zu den Bewertungszwängen und Zwangsroutinen in der Schule. Die Schule dient häufig als negativer Gegenhorizont für die eigene Sinnzuschreibung des MSP. Markant ist, dass die Schule dabei nicht explizit und vehement kritisiert wird, sondern dass die MSPs vor allem als impliziter, positiver Horizont markiert sind, wie folgende Sequenzen verdeutlichen.

Sequenz 1: Raum kaputt

M1: [...] dass der Unterschied zwischen uns und Lehrkräften (.) eigentlich die Bewertung ist. also

M2: Mhm

M1: Wei:l ich glaube nicht, dass wir alle (.) weiß ich nicht, bessere Menschen bessere Lehrkräfte sind sondern, dass es einfach Druck macht, bewerten zu müssen ne;

M2: Ja.

M1: Ähm und ein Endergebnis zu haben. und dass (.) wir das mehr abstecken müssten vielleicht dass wir das gerade nicht machen, weil sonst auch der Raum kaputt geht. also; (GDT/Q 861–868)

Hierin dokumentiert sich eine Distinktion zur schulischen Bewertungspraxis, die dabei nicht den einzelnen Akteur*innen zugeschrieben wird, sondern der Logik der Organisation Schule („nicht bessere Menschen“). Es wird für eine explizite Abgrenzung zum Bewertungszwang und zur Produktorientierung der Schule („Endergebnis“) plädiert und die eigene Rolle hierüber definiert („dass wir das gerade nicht machen“). Die Grenze zur Schule solle ‚abgesteckt‘ und damit gesichert werden. Der MSP wird hierbei nicht positiv – der „Raum“ wird nicht inhaltlich definiert – sondern vor allem über die Abgrenzung zur Schule negativ definiert, also über das, was er nicht sein *soll*. Markant ist, dass mit dem Begriff des Raumes gearbeitet wird und die MSPs entsprechend als Ermöglichungsraum über den situativen ‚Ort‘ hinaus visioniert werden, wie auch die folgende Sequenz offenlegt.

Sequenz 2: Freiraum

M1: Man hat irgendwie; ähm also einer hat dann irgendwie tatsächlich nach- nachdem es eigentlich schon fertig machen sollen, dann noch ewig weiter gebaut? jemand anders hat irgendwie so=ein, weiß auch nicht, ((Gelächter)) irgendwie so=einen klei-

nen Kopf? gebaut und so? und ((Gelächter)) das fand ich ganz schön, weil also so ein bisschen, dass das, was du meintest,

M2: Ja::?

M1: aber auch was, was ich meinte, dass sie dann lernen, was kann ich wirklich selber gestalten? und dann auch irgendwie, den Spaß oder, die Freude daran, die ja sogar außerhalb der Schule daran

M2: Mhm

M1: noch, weiter

M2: Ja::

M1: zu machen.

M2: Das wollen (alle wissen), @(.)@

M1: Äh das wär jetzt so=ein konkretes Beispiel.

M2: Ja. stimmt das wir- da in dem Sinne dann wirklich eher nen Angebot als so=ein @Schulzwang@?

M1 Ja, eher so=ein Freiraum, @ja@ (TGD/P Z 1208–1210)

Es dokumentiert sich eine kollektive Orientierung daran, mit den MSPs Räume zu eröffnen, in denen die Kinder jenseits von „Schulzwang“ „wirklich selber gestalten“. Im positiven Horizont steht ein Kind, das ohne institutionellen Zwang mit „Freude“ und „Spaß“ noch weit über die verbindliche Zeit hinaus („noch ewig weiter gebaut“; „sogar außerhalb der Schule“) engagiert und begeistert an der selbst gewählten Sache weiterarbeitet. So hebt der MSP-Mitarbeiter *nicht* ein konkretes, vorgegebenes Produkt oder erreichtes Lernziel hervor, sondern hält das Produkt diskursiv vage („irgendwie so=einen kleinen Kopf? gebaut und so?“). Relevant ist nicht, dass das Kind etwas Konkretes erreicht oder umgesetzt hat, sondern dass es eigeninitiativ und engagiert mit Freude und Ausdauer bei der Sache war. Die kindliche Perspektive, das kindliche Empfinden und Bestreben werden hier betont. Dies kann als dominante, kollektiv geteilte Orientierung, auch über den Verlauf aller Daten aus den Gruppendiskussionen, rekonstruiert werden. Die MSPs werden hierbei erneut über die distinktive Bezugnahme zur Schule als ‚Freiräume‘ definiert – die Differenzlinie ‚Schule‘ wird folglich diskursiv gesetzt und für die eigene Profilkonstruktion genutzt.

4.1.2 Empirische Einblicke II: Perspektiven der Lehrkräfte

In dyadischen Interviews wurden Lehrkräfte an verschiedenen Schulen nach ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den MSPs befragt. Der Fokus der Analyse richtete sich dabei auf die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

der Lehrkräfte, die den Raum für die digitalgestützten Bildungsangebote (mit-)moderieren. Aus den Äußerungen der befragten Lehrkräfte konnten drei Orientierungsmuster rekonstruiert werden, die sich zu folgenden Figuren (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 299) verdichten ließen: (A) Pragmatische Visionär*innen, (B) Resignierte Visionär*innen, (C) Pragmatische Schullogiker*innen.⁶

Den Mustern A und B ist gemeinsam, dass die Lehrkräfte durch die Kooperation mit den MSPs eine teils massive Irritation der Handlungsrouninen und Rollenverständnisse erleben und Schule als veränderungswürdig konstruieren. Hier dokumentiert sich – als positiver Horizont – eine geteilte Vision von Schule, in der Kinder und Jugendliche sich mit Freude und frei von Zeit- und Bewertungsdruck entfalten und als selbstwirksam wahrnehmen können. Diesem Ideal wird von den Lehrkräften jedoch unterschiedliches Realisierungspotenzial zugesprochen, was im Muster A als Handlungsmacht, in Muster B als Handlungsohnmacht gefasst werden kann. In Muster C hingegen wird weder eine Irritation der Routinen noch eine Veränderungsbedürftigkeit von Schule markiert. Es wird vielmehr vom Bestehenden aus gedacht, entsprechend werden weder neue Handlungsmöglichkeiten noch -notwendigkeiten konstruiert. Nachfolgend werden die Muster jeweils knapp skizziert und anhand ausgewählter Sequenzen exemplarisch illustriert.

*Muster A, die pragmatischen Visionär*innen: Teilhabe durch die Erweiterung von Anerkennbarkeit*

Durch die Kooperation mit den MSPs werden Handlungsrouninen und Rollenverständnisse der befragten Lehrkräfte irritiert. Wenngleich diese Irritationen zeitweise als massiv erlebt werden – z. B., wenn Jugendliche bisher unterrichtsferne Themen wie Kriegsspiele oder Suizid einbringen – werden diese nicht als Störungen abgewiesen, sondern als Anlässe für Prozesse der Selbstreflexion, Selbstinfragestellung und Kritik am System Schule markiert und damit produktiv gewendet. Irritationen werden in diesem Orientierungsmuster als Transformationstreiber gerahmt. So scheint im positiven Horizont der befragten Lehrkräfte auf, dass durch die neuen, medialen Artikulationsformen, die nun in den Unterricht eingebettet werden, potenziell mehr Jugendliche zur Teilhabe eingeladen werden können. Diese kollektive Orientierung an einem *Voicing* der Schüler*innen (s. o.) zeigt sich exemplarisch in nachfolgender Passage:

LK1: Es profitieren diejenigen, die sich sonst nicht trauen, was zu sagen, weil sie auf einmal einen ganz anderen Kontext haben und was präsentieren können. Sie müssen auch nicht mehr selber erzählen, sondern das Produkt spricht für sich. [...]

6 Die Muster können im Rahmen dieses Beitrags nur knapp skizziert werden. Eine ausführlichere Darstellung findet sich unter (Nowak, 2024).

LK2: [...] Grad meine schwachen Schüler mit der Erfahrung, hey, ich kriege da was hin, die dann auch mal einen Meter größer sind, weil sie was abgeben können. [...] Oder die mit Vorerfahrung, weil sie damit mal glänzen können, dass man irgendwelche Videogeschichten kann. Das ist in der Schule ja sonst eher verpönt (GD/H Zeile 377–400).

Im positiven Horizont steht, dass vormals ‚unsichtbare‘ Schüler*innen mit ihren Interessen, Kompetenzen und Fähigkeiten nun sichtbar werden („glänzen“). Im Entwurf der Lehrkräfte eröffnen die MSPs und die Nutzung digitaler Tools den Kindern und Jugendlichen („auf einmal“) neue Artikulationsweisen und Möglichkeiten zum Einbringen von Fähigkeiten jenseits schulischer Kompetenzen (die „eher verpönt“ seien). Dabei werden nicht konkrete Kompetenzen oder Fertigkeiten über die Lehrkräfte hervorgehoben, sondern die Ausweitung dessen, was als ‚Leistungsperformance‘ anerkannt wird. Die Erfahrung, produktiv etwas beizutragen („hey, ich kriege da was hin“) und die Anerkennungserfahrung selbst („auch mal einen Meter größer“) werden als bedeutsam markiert. Im positiven Horizont erscheint die aktive Beteiligung, Gestaltung und Sichtbarkeit gerade jener „schwachen“ Schüler*innen, die „sich sonst nicht trauen“ – *ihre* Anerkennungserfahrungen stehen im Zentrum dieser Orientierung. Hierin dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte Chancenungleichheit und Benachteiligung als Problem der Anerkennung implizit reflektieren. Die MSPs erscheinen in diesem Orientierungsmuster als Orte, an denen ein breiter Korridor an Kompetenzdimensionen anerkannt wird: Sie eröffnen Möglichkeiten der Performanz von Fähigkeiten, die im engen Rahmen konventioneller, schulleistungsbezogener Perspektiven unsichtbar blieben. Im Kontrast zu den Mitarbeitenden der MSPs bleiben die Lehrkräfte jedoch einer Orientierung an einem vorzeigbaren und bewertbaren Endprodukt und somit den Logiken von Schule verhaftet (Streckeisen et al., 2007). Diese pragmatische Ausrichtung an den strukturellen Zwängen von Schule bei gleichzeitiger Irritation und produktiver Neuausrichtung der Perspektiven auf Jugendliche und die eigene Rolle lassen sich zur Figur der *pragmatischen Visionär*innen* verdichten.

*Muster B, die resignierten Visionär*innen: Teilgabe für die „Auserwählten“*

Anders als in Muster A wird die Erfahrung mit den MSPs und die damit einhergehenden Irritationen von Handlungsroutrinen und Rollenverständnissen hier als Auslöser für erhöhten Leidensdruck mit stark resignativem Charakter hervorgebracht. Wie auch im Muster A, liegt den Konstruktionen der Lehrkräfte eine Neu-Visionierung von Schule zugrunde, in der Kinder mit Freude und Eigeninitiative proaktiv an der Gestaltung von Unterricht teilhaben können sollen. Teilhabemöglichkeiten für *alle* Jugendlichen erscheinen zwar auch in diesem Muster im positiven Horizont, allerdings werden im Muster B keinerlei Umsetzungsoptionen und Gestaltungsmöglichkeiten visioniert, wie die folgende Passage exemplarisch illustriert:

LK1: Wo man immer noch mal brieft, okay, das sind nicht die, die freiwillig zu euch kommen, die motivierten, guten Schüler. Das sind die, die hier sitzen, die auch müssen, die aber nicht wollen. Und man kann nicht alle einfangen, das funktioniert nicht. Also, das wäre schön, aber man muss da auch manchmal akzeptieren, dass da einer in Anführungsstrichen nicht mitmacht. Hauptsache er stört wenigstens nicht.

LK2: Ist halt so.

LK1: Ja. (GD/U Zeile 456–463)

Es dokumentiert sich, dass gewissermaßen vom Standpunkt der Unmöglichkeit aus argumentiert wird: Das Enaktierungspotenzial (Bohnsack, 2014, S. 138) – also die Möglichkeit, die handlungsleitenden Orientierungen in der Praxis umzusetzen – wird als gering konstruiert. Anders als im Muster A dokumentiert sich keine Auslotung möglicher Umsetzungsvarianten und auch nicht eine Orientierung daran, neue Räume in der Schule zu erringen und notfalls auch gegen Widerstände durchzusetzen. Vielmehr zeigt sich eine resignative Positionierung und zudem eine pädagogische Ent-Verantwortung für die Gestaltung eines inkludierenden Unterrichtsgeschehens. Der Anspruch, anhand der MSPs möglichst alle Schüler*innen in die aktive Beteiligung und Gestaltung einzuladen und damit *umfassende Teilgabe* zu eröffnen, wird zwar aufgerufen aber sogleich abgewiesen: *Nicht umfassende Teilgabe* könne eröffnet werden, sondern lediglich für eine kleine, leistungsstarke Gruppe von Schüler*innen – die „smarten“, „auserwählten“ (GD/U Zeile 742). Für das Gros der Schüler*innen wird es als „zu hoch für die“ (ebd. Zeile 448) markiert. So wird *nicht* ausgelotet, wie möglichst alle Kinder und Jugendlichen für eine aktive Teilhabe gewonnen werden könnten; es wird auch nicht visioniert – wie etwa im Muster A – welche eigenen Gestaltungsmöglichkeiten lehrer*innenseitig ausgeschöpft werden könnten. Vielmehr wird eine pädagogische Unzuständigkeit konstatiert, und sich implizit ent-pflichtet: „Man kann nicht alle einfangen“. Konstitutiv für das Muster B ist es, *einerseits* das Potenzial der MSPs und der digitalen Tools (auch deutlich affektiv aufgeladen und begeistert) zu betonen: Sie seien „sehr cool“ und „fancy“ (ebd. Zeile 1123) und durch ihre Attraktivität an die Lebenswelt der Jugendlichen anschlussfähig („Es muss was leuchten, es muss was blinken, Geräusche machen“; ebd. Zeile 1126). Damit wird das Potenzial der Teilgabeeröffnung durch die MSPs deutlich betont. *Andererseits* ist für dieses Orientierungsmuster nicht konstitutiv, Umsetzungs- und Realisierungsmöglichkeiten auszuloten und zu visionieren. Vielmehr ist Teil dieser Orientierung, einen selektiven und damit *exkludierenden Anspruch* zu konstruieren, eigene Handlungsmöglichkeiten auszublenden und sich als handlungs~~ohn~~mächtig zu positionieren. Dieses Orientierungsmuster kann zur Figur der *resignierten Visionär*innen* verdichtet werden.

*Muster C, die pragmatischen Schulloogiker*innen: Stabilisierung bestehender Ordnungen durch die MSPs*

Zeigt sich in den beiden Mustern A und B eine Irritierbarkeit von Handlungsrou-tinen und eine geteilte Vision von Schule, dokumentiert sich in diesem Muster eher eine Irritationsresistenz. Die MSPs werden hier nicht als neue Experimentierräume für Kinder und Jugendliche visioniert, vielmehr dokumentiert sich eine konsequente Orientierung an schulischen Leistungs- und Bewertungslogiken, in die das Angebot möglichst nahtlos eingepasst werden soll. So erscheinen im positiven Horizont nicht etwa neue Anerkennungs- und Beteiligungserfahrungen – ob nun für ‚schwache‘ oder ‚smarte‘ Schüler*innen – sondern eine Orientierung an möglichst reibungslosen, störungsfreien Abläufen in Unterricht, Pausen und in den MSPs, wie folgende Passage exemplarisch veranschaulicht:

LKI: Wenn man da so ein-, zwei-, drei-, viermal die Woche eine Pause hätte, wo jemand da ist, der irgendwie so ein offenes Angebot macht, das wird am Anfang bestimmt wahnsinnig chaotisch und schleppend und anstrengend, aber [...] sowas könnte ich mir total gut vorstellen als Wunsch. Weil ganz oft unseren Schülern in den Pausen irgendwie das Angebot fehlt. Wir haben ein sehr kleines Schulgelände, wo ja, wo die Schüler dann oft in den Pausen einfach deswegen, weil sie nichts zu tun haben, in Stress und Konflikte geraten. (GD/V, Zeile 554–566)

Nicht die potenziellen Erfahrungen, Artikulations- und Gestaltungsräume der Kinder und Jugendlichen werden hier relevant gemacht, sondern von der Stabilität schulischer Ordnung her gedacht: Die MSPs werden als Möglichkeit der Einhegung der Schüler*innen konzipiert. Sie erscheinen als in die Schulstrukturen reibungslos eingefügte ‚Füllpartikel‘, durch die eine durchgehende, befriedende Beschäftigung der Schüler*innen gewährleistet werden soll.

Die MSPs werden in diesem Muster nicht als Anlässe für Irritation oder Reibung markiert und erscheinen auch nicht als Auslöser von Reflexions- oder Transformationsprozessen. Im Kontrast zu Muster A und B wird Schule auch nicht als veränderungswürdig konstruiert, die eigene Rolle und Perspektive als Lehrkraft auch nicht in Frage gestellt. Vielmehr dokumentiert sich die Orientierung an einer pragmatischen Subsumierung der MSPs unter die Schulloogik. Eine Teilgabe-Orientierung, die an den Themen der Kinder und Jugendlichen ansetzt und ihnen Beteiligungs- und Anerkennungserfahrungen zu eröffnen anstrebt, dokumentiert sich hier nicht. Für das Muster C ist eine Orientierung an Ordnungssicherung konstitutiv, was sich zur *Figur der pragmatischen Schulloogiker*innen* verdichten lässt.

Die Zusammenschau der Daten gibt deutlich Hinweis darauf, dass die handlungsleitenden Orientierungen der MSP-Mitarbeitenden, für die eine Teilgabe-Orientierung konstitutiv ist, auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen im Raum Schule treffen. Während sich in Muster A und B eine potenzielle Anschlussfähigkeit der Orientierungen andeutet, ist das Potenzial der MSPs hinsichtlich der Eröffnung neuer Anerkennungs-räume für *alle* Kinder im Muster C bislang nicht im Blick. Empirisch

zeigt sich folglich ein heterogener Nährboden für die Implementation innovativer, teilgabeorientierter Bildungsarrangements im Raum Schule mit sowohl Kollisions- und Krisen- als auch Gestaltungspotenzial.

4.2 Pädagogische Situationen und die Fluidität von Teilgabe und Teilnahme

Auf der Basis von Daten⁷ aus 54 ethnographischen Feldaufenthalten in verschiedenen MSPs wird im Folgenden der Frage der Praxis nachgegangen, innerhalb derer sich Aspekte von Teilgabe und Teilnahme rekonstruieren lassen. Die ethnographischen Daten aus den fokussierten Beobachtungen wurden in Anlehnung an die *Grounded Theory Methodologie* (Corbin & Strauss, 2015), *Situationsanalyse* (Clarke et al., 2018), sowie *Artefaktanalyse* (Froschauer & Lueger, 2018) ausgewertet. Im Folgenden werden anhand von drei Feldvignetten verschiedene Formen von Teilgabe und Teilnahme in der (pädagogischen) Praxis der *Bildungsarrangements* herausgearbeitet und kontrastiert. Als Feldvignetten werden erzählerisch verdichtete Kompositionen sozialer Situationen bezeichnet, in denen Sinnzusammenhänge eines ethnographisch erforschten Feldes hervortreten (Schulz, 2010, S. 171). Sie repräsentieren als konstruierte Erzählungen „Strukturen eines Geschehens im pädagogischen Feld“ (Schulz, 2010, S. 176).⁸ Die in den Vignetten dargestellten Situationen stellen dabei Konglomerate der beobachteten Praxis dar und verdeutlichen exemplarisch die große Heterogenität (pädagogischer) Praktiken, die in den MSPs beobachtet wurden.

Die Rekonstruktion von Teilhabeeröffnung wird im Folgenden auf der Basis der ethnografischen Daten als Praktiken der Teilnahme und Teilgabe operationalisiert, die die beteiligten Akteur*innen gemeinsam hervorbringen. Damit werden die gemeinsamen Praktiken als ein komplexes, wechselvolles Spiel in jeder einzelnen Situation daraufhin befragt, wie aufeinander Bezug genommen, kommuniziert, über Gesten und wechselnde Konstellationen etwas hergestellt wird, das die Möglichkeit eröffnet, ‚dabeizusein‘ und ‚mitzumachen‘. Das kann sowohl von (pädagogischen) Fachkräften in einem Bildungsarrangement (z. B. eine Aufgabe stellen, Material vorbereiten), aber auch von Kindern und Jugendlichen (z. B. Ideen einbringen und andere zum Mitmachen einladen) ausgehen. Hinsichtlich der Adressierung von Ungleichheit stellt sich dabei insbesondere die Frage, inwiefern, durch wen und mit wem in einem Bildungsarrangement solche Praktiken der wechselseitigen Teilnahme und Teilgabe möglich werden und inwiefern dies auch unter den Bedingungen unterschiedlicher Voraussetzungen an Fähigkeiten, Vorwissen sowie Vertrautheit mit Gegenstand oder Ziel des gemeinsamen Tuns passiert.

7 Insgesamt wurden im Rahmen der ethnographischen Feldstudie 54 Feldprotokolle (mit einer Gesamtlänge von 555 Seiten), Videographien (mehr als 15 Stunden) angefertigt und 16 Gruppendiskussionen geführt.

8 Feldvignetten sind damit abzugrenzen von Fallvignetten, die konkrete Fälle oder soziale Situationen repräsentieren (Schulz, 2010, S. 171).

4.2.1 Feldvignette I: 3D-Druck-Versuch im Open Space

Der *Open Space*⁹ ist ein Angebot für Kinder und Jugendliche, das einmal wöchentlich nachmittags in den Räumlichkeiten der MSPs stattfindet. Die Teilnahme an den Angeboten ist freiwillig. Während des *Open Space* können die Teilnehmenden frei zwischen verschiedenen (digital gestützten) Aktivitäten wählen.

1 *Der Jugendliche Leon und die Fachkraft Anja sind im MSP. Leon setzt sich an einen der Computer und*
2 *beginnt ein Batman-Spiel. Kurz darauf spricht Anja Leon an, woraufhin Leon ihr das Spiel erklärt. Dann*
3 *schlägt Anja vor, an einem 3D-Druck Modell in Form eines „Batarang“¹⁰ weiterzuarbeiten. Leon nickt,*
4 *während er das Computerspiel fortsetzt.*

5 *Anja setzt sich an einen Computerarbeitsplatz neben Leon und sucht auf einer Webseite nach einer*
6 *Modellvorlage eines Batarangs für den 3D-Druck. Leon beendet das Computerspiel und startet ein*
7 *YouTube-Video, in dem ein Batarang aus Metall geschmiedet wird. Er dreht sich zu Anja und erklärt*
8 *ihr den Aufbau des Batarangs aus dem Video. Anja schlägt Leon für die Umsetzung des 3D-Drucks*
9 *einen einfacheren Aufbau vor. Leon ergänzt: „Aber dann machen wir noch Magneten dran, damit der*
10 *Batarang besser auf und zu geht.“ Anja stimmt zu. Leon erzählt von einem Batman-Film und es entsteht*
11 *ein angeregtes Gespräch.*

12 *Schließlich fragt Anja, ob Leon ein neues Programm zum Designen des Batarang-Modells lernen*
13 *möchte. Er willigt ein. Über einen Beamer projiziert Anja ihre Arbeitsschritte in dem Programm an die*
14 *Wand, die sie verbalisiert und begründet. Leon setzt die Arbeitsschritte parallel an seinem Computer*
15 *um und nimmt individuelle Anpassungen vor. Anja unterbricht ihren Arbeitsprozess mehrmals und bietet*
16 *Hilfe an. Sie lobt Leons Modell und kommentiert: „Wir probieren unterschiedliche Modelle aus und*
17 *gucken, welches besser funktioniert.“*

18 *Nachdem die Modelle fertiggestellt sind, geht Leon zu den 3D-Druckern und bereitet sie für den*
19 *Druck vor. Währenddessen zieht Anja die erstellten Modelle auf eine Speicherkarte und übergibt diese*
20 *an Leon. Gemeinsam überprüfen sie die Einstellungen und starten den Druck.*

Die Feldvignette I steht exemplarisch für den hohen Grad an Offenheit in den Angeboten: Themen, Aktivitäten und Abläufe entwickeln sich flexibel und anlassbezogen und sind an der Lebenswelt des Jugendlichen orientiert. Die Mitarbeiterin zeigt Interesse an den Aktivitäten des Jugendlichen und eröffnet ihm Gelegenheiten, diese in die gemeinsame Praxis einzubringen (Batman-Spiel, Z. 2 f.; Austausch über Superheldenfilme, Z. 10 f.). Leon bewegt sich frei im Raum und geht eigeninitiiert Praktiken, wie dem Computerspielen (Z. 2), nach. Anja macht den Vorschlag, einen *Batarang*, der an dem Interesse des Jugendlichen für Superheldenfilme anknüpft, zu drucken (Z. 3 f.) und ermöglicht damit die Teilnahme an einem gemeinsamen Projekt. Nachdem Leon trotz seiner Einwilligung weiter am Computer spielt, startet Anja die Überarbeitung des 3D-Druckmodells zunächst allein, direkt neben Leon (Z. 5). Damit wird für ihn die Möglichkeit geschaffen, sich der Überarbeitung des 3D-Druckmodells zu einem selbstgewählten Zeitpunkt anzuschließen (Z. 7 f.).

Im 3D-Design- und Druckprozess handeln Anja und Leon Ideen und Vorgehensweisen miteinander aus, wobei sich Leon unter anderem selbstständig Informationen

9 Pseudonym.

10 Dabei handelt es sich um einen fledermausförmigen Bumerang aus den Batman-Filmen. In der Vorwoche hatte Leon mit der Mitarbeiterin ein 3D-Druckmodell eines *Batarang* erstellt und gedruckt, das jedoch beim Spielen zerbrochen ist.

über ein *YouTUBE*-Video aneignet und an Anja vermittelt (Z. 7 f.). Er bringt dabei eigene Vorschläge und Überlegungen ein, die von Anja wiederum aufgegriffen werden. Der Kenntnisstand Leons wird dabei kontinuierlich berücksichtigt: Der Vorschlag von Anja, eine neue Software zu erlernen, bietet ihm die Gelegenheit, an vorhandene Kenntnisse anzuknüpfen und sie auszubauen. Leon erhält dabei zielgerichtete Hilfestellung durch Anja (Z. 15 f.). Die Gestaltung des Modells erfolgt prozessorientiert und ergebnisoffen: Leon wird zum Experimentieren und Ausprobieren eingeladen (Z. 16 f.). Er erarbeitet ein eigenes Modell, indem er sich einerseits an Anjas Arbeitsschritten orientiert und andererseits das Modell seinen Vorstellungen entsprechend anpasst. Anja greift nur ein, um die Gestaltungsideen des Jugendlichen in Bezug auf ihre Umsetzbarkeit anzupassen (Z. 8 f.). Bei der Vorbereitung des 3D-Druckers bringt Leon seine Fähigkeiten aktiv ein, sodass Anjas und Leons Arbeitsschritte wechselseitig ineinandergreifen (Z. 18 f.).

Durch die gesamte Situation zeigen sich im Zusammenspiel der Beteiligten wechselseitige Momente der Teilgabe (indem Vorschläge gemacht und Gelegenheiten zum Mitmachen geschaffen werden) und Teilnahme (indem Gelegenheiten zum Mitmachen genutzt werden und Ideen eingebracht werden), die einen ko-konstruktiven Aushandlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozess hervorbringen, bei dem an die durch den Jugendlichen artikulierten Interessen und seine Fähigkeiten angeschlossen wird. Das Arrangement zeichnet sich durch einen hohen Grad an Freiwilligkeit und Flexibilität sowie die aktive Mitgestaltung des Prozesses durch den Jugendlichen aus.

4.2.2 *Feldvignette II: Programmieraufgaben mit Micro:bits*

Ein weiteres Angebot des MSP findet in Kooperation mit einer Schule im Rahmen eines Wahlpflichtkurses statt. Die Jugendlichen können zwischen verschiedenen Kursen wählen, die Teilnahme an einem der Kurse ist aber verpflichtend. Im Verlauf des Schulhalbjahrs findet das Angebot „Programmieren mit *Micro:bits*“ einmal wöchentlich im Rahmen einer Doppelstunde statt. Zehn Jugendliche der 8. Jahrgangsstufe nehmen daran teil. Eine MSP-Fachkraft führt das Angebot in einem Klassenraum der Schule durch. Zusätzlich ist eine Lehrkraft anwesend. Die Schule stellt den Jugendlichen *Tablets* zur Verfügung, die von den Jugendlichen zum jeweiligen Angebot mitgebracht werden.

- 1 *Die Fachkraft Lucia und die Lehrkraft Frau Schmidt stehen vorn am Pult, die Jugendlichen sitzen in*
- 2 *mehreren nach vorn ausgerichteten Stuhlreihen. Lucia stellt den Jugendlichen die Aufgabe, ihre*
- 3 *Micro:bits als digitalen Handzähler zu programmieren. Die Aufgabe wird über einen Beamer an die*
- 4 *Wand über der Tafel projiziert. Die Jugendlichen bearbeiten die Aufgabe in Einzelarbeit, indem sie*
- 5 *verschiedene Programmiercodes in einer Webanwendung auf den Tablets kombinieren und auf den*
- 6 *Micro:bit transferieren. Frau Schmidt und Lucia laufen durch die Stuhlreihen und kontrollieren den*
- 7 *Arbeitsfortschritt der Jugendlichen. Ein Jugendlicher hat noch keinen Fortschritt vorzuweisen. Lucia*
- 8 *bleibt bei ihm stehen und gibt ihm Hilfestellung.*
- 9 *Drei Jugendliche arbeiten nicht mit, weil sie keine Tablets dabeihaben. Als sie beginnen, sich zu*
- 10 *unterhalten, fordert Frau Schmidt sie zur Stille auf. Nach einiger Zeit kehrt Lucia zum Pult zurück und*
- 11 *fragt: „Wer ist fertig?“. Frau Schmidt sagt: „Das ist jetzt eine Chance, eure mündliche Note zu verbes-*
- 12 *sern.“ Eine Jugendliche zeigt auf und wird von Lucia gebeten, ihr Vorgehen zu beschreiben. Lucia*

13 *stimmt ihrer Beschreibung zu und zeigt den korrekten Programmiercode auf der nächsten Präsentati-*
14 *ons-Folie. Sie fordert die anderen Jugendlichen dazu auf, ihre Codes abzugleichen und bei Bedarf zu*
15 *korrigieren.*
16 *Kurz darauf ruft Frau Schmidt eine Fünfminutenpause aus. Im Raum kommen leise Gespräche auf.*
17 *Die Jugendlichen Justin und Tim probieren den programmierten Handzähler aus, indem sie im schnel-*
18 *len Takt auf ihre Micro:bits klicken. Justin reißt seinen Micro:bit in die Luft und ruft laut: „Wir stellen*
19 *einen Zähl-Rekord auf! Gibt es das schon?“ Lucia antwortet: „Gute Frage“. Frau Schmidt kommen-*
20 *tiert: „Wäre super, wenn ihr auch mal bei anderen Dingen so viel Motivation zeigen würdet.“ Justin*
21 *und Tim klicken weiter und vergleichen immer wieder ihren Zählerstand.*
22 *Schließlich erklärt Frau Schmidt die 5-Minuten-Pause für beendet und fordert die Jugendlichen auf,*
23 *ihre Gespräche einzustellen. Lucia gibt einen theoretischen Input zum Thema „Funkwellen“. Justin und*
24 *Tim beteiligen sich am Austausch im Plenum, während sie unterm Tisch weiter auf ihre Micro:bits kli-*
25 *cken. Lucia stellt eine neue Aufgabe, bei der der Handzähler zu einem Funkgerät unprogrammiert wer-*
26 *den soll. Justin ruft: „Wir können die Aufgabe nicht lösen, wir wollen weiterklicken!“ Lucia sagt, dass*
27 *das leider nicht gehe. Justin und Tim protestieren, aber geben schließlich ihren Rekordversuch auf und*
28 *bearbeiten in Einzelarbeit die neue Aufgabe. Frau Schmidt spricht Defne und Amelia, die beide keine*
29 *Tablets zur Verfügung haben an: „Und was macht ihr da hinten, euch schminken?“ Die beiden Mäd-*
30 *chen lachen kurz auf. „Ja, sonst immer Frauenrechte und dann habt ihr nur Schminken im Kopf“, sagt*
31 *Frau Schmidt und beginnt wieder, durch die Stuhlreihen zu laufen.*

Im Kontrast zur Feldvignette I ist das Angebot in der Feldvignette II stark vorstrukturiert: Initiiert durch die Mitarbeiterin Lucia und befolgt durch die Teilnehmenden (Z. 2 f., 23 f.), wird ein fester Angebotsablauf implementiert, bestehend aus Aufgabenstellung, synchroner Einzelarbeit und der Besprechung eines Lösungswegs im Plenum. Dieser Ablauf wird über die Einbindung einer inhaltlich strukturierenden Bildschirmpräsentation, die die Blicke frontal zentralisiert, auch visuell festgeschrieben. Die Steuerung wird durch eine klare Hierarchisierung der Rollen, beispielsweise durch die Zuweisung von Rederechten (Z. 12) sowie im frontal ausgerichteten Raum-Arrangement (Z. 1), hervorgebracht.

Die Lehrkraft Frau Schmidt zeigt sich für die Regulierung des Verhaltens der Jugendlichen und die Aufrechterhaltung schulischer Ordnungen zuständig: Sie unterbindet wiederholt Interaktionen zwischen den Jugendlichen (Z. 9 f.; 23 f.) und zielt mit dem Verweis auf die schulische Leistungsbewertung auf die vorgesehene Sprechordnung ab (Z. 11 f.). In dieser Konstellation wird ein körper- und interaktionsbezogen reguliertes Setting geschaffen. Eine Einladung der Jugendlichen zur Mitgestaltung des Geschehens erfolgt nur in diesem regulierten Rahmen. Das Einbringen eigener Ideen und eine aktive Mitgestaltung durch die Jugendlichen finden somit nur im Rahmen von Nebenschauplätzen und im Unterlaufen dieser Ordnung statt.

Im Gegensatz zu der Fokussierung auf den Prozess in Feldvignette I zeigt sich in Feldvignette II eine stärkere Fokussierung auf das Ergebnis durch Frau Schmidt und Lucia: Während der individuellen Bearbeitungszeit laufen Frau Schmidt und Lucia durch die Stuhlreihen und kontrollieren den Fortschritt der Jugendlichen (Z. 6 f.). Die anschließende, als Präsentationsfolie dargestellte Lösung der Aufgabe durch Lucia und die Aufforderung zum Abgleich (Z. 13 f.) geben einen spezifischen Lösungsweg vor, sodass das Vorgehen und mögliche Lösungswege im Gegensatz zur Feldvignette I nicht interaktiv verhandelt werden.

Mit dem abgebrochenen Rekordversuch (Z. 18 f.) erheben Teilnehmende Anspruch darauf, eigene Praktiken einzubringen, die nicht auf das Erreichen vorgesehener Ergebnisse abzielen. Dies wird von den Erwachsenen jedoch zurückgewiesen (Z. 26 f.). Dabei spricht Frau Schmidt der Praktik der Jugendlichen auch explizit Legitimität ab (Z. 20). Lucia handelt ausschließlich instruktiv und verhindert spontane, auch projektbezogene Praktiken. Die Einflussnahme der Jugendlichen auf das Angebot sowie Responsivität durch ko-konstruktive Prozesse zwischen den Fachkräften und Jugendlichen werden unterbunden.

Darüber hinaus können einzelne Jugendliche die gestellten Aufgaben nicht bearbeiten, da sie in der Situation nicht über Tablets verfügen. Sie werden aber auch nicht zum Mitmachen eingeladen, sondern lediglich zur Ruhe (Z. 10) und damit zur Unterordnung unter die vorgesehene Sprechordnung aufgefordert und damit als Anwesende, die still zu sein haben, nicht in das Geschehen einbezogen bzw. nur sanktionierend angesprochen werden, adressiert. Der unterstellte Widerspruch zwischen Schminken und Feminismus (Z. 30 f.) ist auch geschlechtsbezogen diskriminierend und kommuniziert eine Abwertung der von den Jugendlichen gewählten Praktiken, die erst einsetzen, nachdem der Ausschluss auf Grund fehlender Geräte nicht adressiert wird.

Während Feldvignette I und II die Kontrastierung zwischen einer „tatsächlichen“ Teilhabe, bestehend aus einem interaktiven Wechselspiel von Teilnahme und Teilgabe, und einer fremdbestimmten Teilnahme ohne Möglichkeit zur Mitbestimmung und -gestaltung bis hin zu einer passiven Nicht-Teilnahme illustrieren, veranschaulicht Feldvignette III ein Spektrum an verschiedenen Graden von Teilnahme und Teilhabe in einem weiteren Bildungsarrangement.

4.2.3 *Feldvignette III: menschliches Stromkreis-Experiment*

Ein weiteres Angebot des MSP findet ebenfalls in Kooperation mit einer Schule statt. Dabei handelt es sich um ein freiwilliges, wöchentliches Angebot im Anschluss an den regulären Schulunterricht. Die Schüler*innen melden sich dafür bei einer zuständigen Lehrkraft zur Teilnahme an. Das Angebot wird im Computerraum der Schule durchgeführt. In der folgenden Situation nehmen sieben Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe teil. Eine MSP-Fachkraft leitet das Angebot, es ist keine Lehrkraft anwesend.

- 1 *Zu Beginn des Angebots setzen sich die Jugendlichen an die Computerarbeitsplätze. Der MSP-*
- 2 *Mitarbeiter Enrico verteilt Micro:bits und dazugehörige Kabel, die die Jugendlichen eigenständig an*
- 3 *die Computer anschließen. Unter Enricos Anleitung verkabeln die Jugendlichen den Micro:bit über*
- 4 *Krokodilklemmen mit einem Apfel. Mit einer an die Wand projizierten Power Point-Folie stellt Enrico*
- 5 *die Aufgabe: „Programmiere den Micro:bit so, dass er bei Schließung des Stromkreises leuchtet“. Wäh-*
- 6 *rend die Jugendlichen die Aufgabe individuell bearbeiten, geht Enrico herum und bietet jeweils Unter-*
- 7 *stützung an. Anschließend fragt er sie nach ihren Lösungsvorschlägen und präsentiert dann über eine*
- 8 *Power Point-Folie eine Musterlösung.*
- 9 *Nachdem die Teilnehmenden die Aufgabe mit Unterstützung Enricos umgesetzt haben, stellt er sich*
- 10 *in die Raummittle und sagt: „Okay! Was meint ihr denn, was man anstatt des Apfels noch für den Strom-*
- 11 *kreis nehmen kann?“.*

12 Kiraz ruft: „Kann man das dann auch an Menschenhaut machen?“ Enrico bejaht und geht zu einem
13 Jugendlichen, um den Sachverhalt durch einen menschlichen Stromkreis zu demonstrieren. Die Jugend-
14 lichen schauen Enrico und dem Jugendlichen zuerst zu. Kiraz, Farah und Agnes beginnen zu diskutie-
15 ren. Kiraz ruft: „Okay, wir machen das alle zusammen!“. Die Jugendlichen stehen auf und stellen sich
16 auf Kiraz' Anweisung in einen Kreis. Kiraz fordert sie auf, sich an den Händen zu halten. Zwei Jugend-
17 liche halten die Kabel eines Micro:bits fest. Enrico steht etwas abseits und schaut zu. Auf Kiraz' Kom-
18 mando halten alle abwechselnd ihre Hände fest und lassen sie los. Gespannt schauen sie auf den
19 Micro:bit. Kiraz ruft, dass der Micro:bit aufgeblinkt hat, die anderen Jugendlichen haben nichts gese-
20 hen. Die Jugendlichen diskutieren und wechseln mehrmals ihre Anordnung im Kreis. Enrico lässt das
21 Experiment eine Weile laufen und fordert dann die Jugendlichen auf, sich wieder zu setzen. Im Plenum
22 erklärt er, warum die Leitfähigkeit des Stroms abnimmt, wenn mehrere Personen Teil des Stromkreises
23 sind.

Das stark vorstrukturierte Bildungsarrangement ähnelt zunächst dem der Feldvignette II: Über die Aufgaben in der *Power Point*-Präsentation kommuniziert Enrico den Ablaufplan. Die Aktivitäten der Jugendlichen werden durch diese Struktur – bestehend aus Aufgabenstellung, eigenständigem Bearbeiten der Aufgabe und Besprechung einer spezifischen Lösung im Plenum – in eine gemeinsame Ordnung gebracht.

In Kontrast zur Feldvignette II findet jedoch trotz des hohen Grads an Vorstrukturierung eine stärkere Beteiligung der Jugendlichen statt. Enrico stellt offene Fragen (Z. 10f.) und geht auf ihre Anschlussfragen mit einem passenden Experiment ein (Z. 13f.). Die Jugendlichen initiieren daraufhin einen selbstgesteuerten Versuch, indem sie das Experiment nachstellen und erweitern. Sie bewegen sich dabei frei im Raum, interagieren miteinander und organisieren sich selbst (Z. 15ff.). Nachdem die Jugendlichen zunächst einem vorgegebenen Ablauf gefolgt sind, übernehmen sie vorübergehend die Steuerung des Angebots und erlangen einen hohen Grad an Selbstbestimmung. Enrico zieht sich zurück (Z. 17) und *gibt* den Jugendlichen so *teil*, indem er den Raum für deren eigeninitiiertes Experimentieren öffnet. Anstatt die Eigeninitiative der Teilnehmenden als Störung des Ablaufs zu bewerten (wie in Feldvignette II), erkennt Enrico sie als legitime Aktivität an und ermöglicht dadurch einen ko-konstruktiven Prozess des Handelns und Forschens zwischen den Jugendlichen im Sinne einer engagierten Einfluss- und Teilnahme.

Durch das Experiment wird das theoretisch vermittelte Wissen durch praktische Erfahrung und Ausprobieren nachvollzogen und geprüft. Abschließend vollzieht Enrico eine Einordnung und Rückkopplung des Experiments an das theoretische Wissen, wozu er wieder stärker strukturierend und regulierend eingreift (Z. 21ff.). So wie in Feldvignette I erfolgt hierbei eine – trotz hierarchischem *Setting* in gewissem Ausmaß – wechselseitige Teilnahme und Teilgabe zwischen Mitarbeitendem und Jugendlichen, wobei der Grad der Teilhabe der Jugendlichen im Verlauf aber situativ fluktuiert: Das ist abhängig von einem Wechsel zwischen steuerndem Eingreifen und Gewährenlassen auf Seiten des Mitarbeitenden sowie einem informierten, selbstbestimmten Mitgestalten im Wechsel mit einer Teilnahme an den vorstrukturierten Abläufen auf Seiten der Teilnehmenden.

4.2.4 Zusammenfassung:

Teilhabe zwischen Vorstrukturierung und situativer Ausrichtung

Die drei Feldvignetten verdeutlichen das Spektrum unterschiedlicher Ausgestaltung non-formaler digital gestützter Bildungsarrangements, innerhalb derer eine Teilhabe der Jugendlichen in unterschiedlichen interaktiven *Vollzügen von Teilgabe und Teilnahme* hergestellt wird.

Durch die Kontrastierung dieser unterschiedlichen Ausmaße wird der Grad an Vorstrukturierung von Inhalten und Abläufen durch Fachkräfte der MSPs und/oder Lehrkräfte als relevantes Unterscheidungsmerkmal deutlich, das in unterschiedlicher Weise eine Mitgestaltung durch die Jugendlichen ermöglicht oder verhindert. So zeichnet sich das Angebot aus Feldvignette I durch eine geringe (Vor-)Strukturierung von Inhalten, Aktivitäten und (Bewegungs-)Abläufen aus. Die Mitarbeitende lädt den anwesenden Jugendlichen zu einer gemeinsamen Aktivität ein, der er sich selbstgesteuert zuwendet. Es folgt ein Prozess der wechselseitigen Teilnahme und Teilgabe, in dem die Mitarbeiterin und der Jugendliche gegenseitig Ideen und Vorschläge einbringen, aushandeln und ergebnisoffen experimentieren.

Feldvignette II veranschaulicht im Gegensatz dazu ein Arrangement, in dem Inhalte, Aktivitäten und Abläufe einer engen Ordnung folgen, deren Befolgung insbesondere von der Mitarbeiterin und anwesenden Lehrkraft eingefordert wird. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, den offiziellen Ablauf kurzzeitig zu unterlaufen, haben aber wenig Möglichkeit, gestalterisch mitzuwirken oder eigene Ideen auf Ebene der Gruppe zu initiieren. Die Jugendlichen befinden sich in der Rolle der „Mitmachenden“, die sich einem vorgegebenen Ablauf unterzuordnen haben oder in Verbindung mit fehlenden Tablets von einer aktiven Teilnahme exkludiert und in die Position stiller Anwesender versetzt werden. Dabei erfolgt keine Teilgabe im Sinne einer Einladung zur engagierten Teilnahme durch die Lehrkraft oder Mitarbeiterin, sondern lediglich die Aufforderung, dass die Jugendlichen sich auf performativer Ebene so gut wie möglich in die gemeinsame Körper- und Sprechordnung einfügen.

Feldvignette III zeigt dagegen ein Changieren zwischen den oben beschriebenen Modi innerhalb eines Angebots. Ausgehend von einem vom Mitarbeiter festgelegten Ablauf von Aufgaben und Lösungswegen eröffnet dieser durch offene Fragen im Plenum den Jugendlichen im Verlauf die Möglichkeit, das Geschehen aktiv mitzugestalten: Im Anschluss an das vom Mitarbeiter umgesetzte Experiment initiieren die Jugendlichen eine eigene Umsetzung, während der Mitarbeiter sich vorübergehend zurückzieht. Die Teilnehmenden erlangen somit situativ einen hohen Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe, bis der Mitarbeiter das Experiment beendet und theoretisch einordnet.¹¹ Diese fluide Form der Strukturierung ermöglicht somit sowohl einen hohen Grad an Teilhabe auf Seiten der Teilnehmenden als auch eine (vorübergehend) inhaltliche Steuerung und Wissensvermittlung durch den Mitarbeiter, was in

11 Auch unter den Teilnehmenden gehen damit eine gegenseitige Positionierung und Hierarchisierung einher, die in dieser Darstellung nicht analytisch fokussiert wird.

einem wechselseitigen, gemeinsamen Handeln mündet, in dem die unterschiedlichen Fragen, Perspektiven und Verhaltensweisen der Teilnehmenden sichtbar werden und das Geschehen in diesem Bildungsarrangement sich situativ daran ausrichtet.

5. Konturen einer ‚Pädagogik der Teilgabe‘

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, wie Bildungsangebote gestaltet sein müssten, wenn sie gerade jene erreichen sollen, die benachteiligt sind und wie neue Zugänge und Erfahrungsräume eröffnet werden können. Dabei wurden folgende Bildungsbarrieren in den Blick genommen: milieubedingte, ungleiche Zugänge und Nutzungsweisen digitaler Tools und Medien, sozial ungleiche Partizipations- und Anerkennungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen und mangelnde Lebensweltorientierung von (formalen) Bildungsorten und Angeboten.

Die Ergebnisse zeigen, in welcher Weise digital-gestützte, non-formale Bildungsangebote das Potenzial aufweisen, Räume hervorzubringen, in denen Kinder und Jugendliche als aktiv Gestaltende adressiert werden, sich diese Orte aneignen und ihre Interessen und Relevanzen platzieren können. Als zentrale Voraussetzung für die Hervorbringung dieser Orte wurde der Begriff der *Teilgabe-Orientierung* (Teilprojekt ifib) gefasst. Darüber hinaus wurde das *Vollzugsgeschehen von Teilgabe und Teilnahme* (Teilprojekt UzK) als spezifischer Interaktionsmodus herausgearbeitet, der die Positionierung von Kindern und Jugendlichen moderiert. Dabei erweisen sich beide Modi – Teilnahme wie Teilgabe – als relevante Bedingungen für Anerkennung, Einbeziehung ins Vollzugsgeschehen und damit situative Teilhabeermöglichung.

Der mehrbenenanalytische Zugang legt offen, dass das programmatische Ziel der MSP, ungleichheitssensibel Partizipation zu ermöglichen, mit den Leitorientierungen der MSP-Mitarbeitenden korrespondiert und eine Teilgabe-Orientierung als dominantes Orientierungsmuster rekonstruiert werden konnte. Diese steht allerdings einem äußerst heterogenen Spektrum an Orientierungen der kooperierenden Lehrkräfte gegenüber. Auch die Analyse des Handlungsvollzugs konnte ein komplexes und teilweise widersprüchliches Vollzugsgeschehen nachzeichnen.

Damit zeigt sich ein durch Brüche und Widersprüche gekennzeichnetes Feld, das vor der Herausforderung steht, unterschiedliche Logiken, Anforderungen und Orientierungen miteinander zu arrangieren. Gleichzeitig zeigen sich in den einzelnen Ebenen Ansatzpunkte und Bedingungen einer *Pädagogik der Teilgabe*: Wird dem Ansatz gefolgt, dass mit der Adressierung *aller* Kinder und Jugendlichen als grundsätzlich bildungsfähige, kompetente Subjekte Bildungsbenachteiligung bearbeitbar ist, kann die Offenheit der Lehrkräfte als mögliche Voraussetzung einer gelingenden MSP-Gestaltung verstanden werden. Offenheit für Irritationen von Unterrichtspraxis, reflexive Perspektiven auf die eigene Rolle und die Schüler*innen, sowie der Anschluss an ihre Interessen und Themen können dann als Gelingensbedingungen identifiziert werden. Auf der Ebene des Praxisvollzugs wird deutlich, dass partizipative Mitgestaltung durch Kinder und Jugendliche, eine Orientierung an ihrer Lebenswelt sowie

an der Erweiterung ihrer (medialen) Artikulationsfähigkeit in kooperativen Settings eher realisiert werden können. Situative Flexibilität im Arrangement ist eine zentrale Bedingung für eine teilhabermöglichende Gestaltung der MSPs, denn sie ermöglicht Anschlussfähigkeit für die heterogenen Erfahrungen, Lebenswelten, Fähigkeits- und Wissensbestände von Kindern und Jugendlichen. Entlang des Spektrums an formalisierten, non-formalen und informellen Bildungsmodalitäten innerhalb der MSPs werden unterschiedliche Partizipationsgrade, Aneignungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Gleichwohl wird auf den unterschiedlichen Ebenen – der Orientierungen wie der konkreten, gemeinsam hervorgebrachten Handlungspraxis in den MSP – sichtbar, dass die Frage einer reflexiven Habitussensibilität eine Leerstelle darstellt, wenn eine Teilhabe *aller* Jugendlichen und Kinder in Adressierung ungleicher Voraussetzungen ermöglicht werden soll.

Literatur

- Amling, S. (2021). Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), Art. 12. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.1.3526>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Media.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 183–219). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2>
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2>
- Bittmann, F. & Schindler, S. (2021). Analysing Diversion Processes in German Secondary Education: School-Track Effects on Educational Aspirations. *KZfJSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 73(2), 231–257. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00789-1>
- Blatter, K. & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/31552-wissenstransfer-in-der-fruehen-bildung.html>
- BMBF. (2019). *Mit MINT in die Zukunft! Der MINT-Aktionsplan des BMBF*. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/digitalisierung-und-mint-bildung/mint-bildung/mint-aktionsplan_node.html
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bohnsack, R. & Sparschuh, V. (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung: Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2b07vfn>
- Bollig, S. (2018). Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des Agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 136–151). Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (1998). Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (10. Aufl.). Suhrkamp.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn* (2. Aufl.). Sage.
- Cleppien, G. & Kutscher, N. (2004). Digital Divide und Online-Bildung. In H. U. Otto & N. Kutscher (Hrsg.), *Informelle Bildung Online: Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik (Edition Soziale Arbeit)* (S. 80–96). Juventa. https://books.google.de/books?id=fFFdRro5DfwC&hl=de&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Aufl.). Sage.
- Deinet, U., Sturzenhecker, B., Von Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollst. neugest. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6>
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2013). 14. *Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*.
- DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2001). From the „Digital Divide“ to „Digital Inequality“: Studying Internet Use as Penetration Increases. <https://doi.org/10.31235/osf.io/rhqmu>
- Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 281–312). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2>
- Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 391–404. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Erdmann, J. & Lauber, A. (2024). *Making, Coding, Medienpädagogik: Niedrigschwellige Zugänge zu digitalen Technologien*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13374124>
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2018). *Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_54-2
- Fujii, M. S., Kutscher, N. & Niermann, K.-M. (2021). Grenzen pädagogischen Handelns: Medienbildung zwischen Anerkennung und Handlungsbefähigung. In J. Wahl, I. Schell-Kiehl & T. Damberger (Hrsg.), *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität: = Education, social work and digitality* (S. 3–50). Beltz Juventa.

- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule. *Die deutsche Schule*, 109(2), 128–145. <https://doi.org/10.25656/01:25978>
- Helsper, W. (2018). Mehrebenenanalyse. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 156–158). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (Erw. Sonderausg.). Suhrkamp.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2018). „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren- zur Methodologie von Mehrebenen- designs in der qualitativen Sozialforschung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 109–134). <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzffm.8>
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2018). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 205–223). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_12
- Ingold, S., Maurer, B. & Trüby, D. (Hrsg.). (2019). *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule*. Chance: MakerSpace, kopaed.
- Iske, S., Klein, A., Kutscher, N. & Otto, H. (2008). Young people’s Internet use and its significance for informal education and social participation. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(2), 131–141. <https://doi.org/10.1080/14759390802116672>
- Katz, J. & Rice, R. E. (2002). *Social Consequences of Internet Use: Access, Involvement, and Interaction*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6292.001.0001>
- Kessl, F., Kutscher, N., Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2004). *Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen* (S. 36). Universität Bielefeld.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4(1). <https://doi.org/10.25656/01:4622>
- Krähnert, I. (i. E.). *Der Habitus der Organisation. Dokumentarische Perspektiven auf Inklusion und Prävention in Kindertageseinrichtungen* (i. V.). Beltz Juventa.
- Krähnert, I. & Nowak, C. (2025). Transfer aus der Perspektive der dokumentarischen Evaluationsforschung – Vulneranz von Transferräumen und displaying expertise auf beiden Seiten. In K. Fuchs-Rechlin & K. Hanssen (Hrsg.), *Vom Transfer zur Transformation: Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 200–210). Beltz Juventa.
- Kutscher, N. & Farrenberg, D. (2017). *Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW* (S. 110). Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen.

- Kutscher, N. & Otto, H.-U. (2005). Ermöglichung durch kontingente Angebote. Bildungszugänge und Internetnutzung. In C. J. Tully (Hrsg.), *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert* (S. 95–109). Juventa.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>
- Langenohl, Lehnen, K. & Zillien, N. (2022). Digitaler Habitus – Konzeptuelle Überlegungen zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte. In A. Langenohl, K. Lehnen & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (2. Aufl., S. 17–35). Campus. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-44786-5>
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2., durchges. Aufl., S. 69–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_5
- Meder, N. & Frick, A. (2004). Das Web als strukturiertes Kommunikationsmedium. In J. Abel & K. P. Treumann (Hrsg.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung: Klaus Peter Treumann zum 65. Geburtstag* (S. 235–264). Waxmann.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien: Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Mensching, A. & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320–336). <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.19>
- Nationales MINT-Forum. (2022). *Impulspapier MINT-Bildung im Ganztag*. <https://www.nationalesmintforum.de/projekte/impulsgruppen/veroeffentlichung-mint-bildung-im-ganztag>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 294–323). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Nentwig-Gesemann, I. (2020). Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2., durchges. Aufl., S. 67–79). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2407/j.ctv1198z6w.6>
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (2. Aufl., S. 53–81). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd>
- Niesyto, H. (2009). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.x>
- Nowak, C. (2024). «Wirklich mal aussteigen aus diesem festen Ansatz»: Kooperationen zwischen Medienpädagogik und Schule als Zukunftsmodell? Empirische Einblicke in Er-

- fahrungen von Lehrkräften und ausserschulischen Medienpädagog:innen. *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 243–268. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.10.X>
- OECD (Hrsg.). (2023). *PISA 2022 Ergebnisse: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode – Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Bd. 6). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29200>
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit: Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>
- Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2–3, 23–48. <https://doi.org/10.21241/SSO-AR.70892>
- Schatzki, T.R. (2019). *Social Change in a Material World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032127>
- Schön, S., Ebner, M. & Narr, K. (Hrsg.). (2016). *Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen: Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten* (2. Aufl.). Books on Demand. https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=58718
- Schulz, M. (2010). Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“: *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 171–179). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_13
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2020). *Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18328>
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2>
- The Fab Foundation. (2023). *The Fab Foundation*. <https://fabfoundation.org>

Die Bedeutung von familiären Beziehungen und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für unwahrscheinliche Bildungskarrieren

Daniel Doll, Sarah A. Adjei Otuo, Markus Gamper & Albert Scherr

Abstract: Die Bildungsforschung hat weitreichende Auswirkungen der sozialen Herkunft auf Bildungslaufbahnen nachgewiesen. Der Beitrag nimmt eine gegenläufige Perspektive ein: Untersucht werden Bildungserfolge von Besucher*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA), die aufgrund der sozialen Position ihrer Familien unwahrscheinlich sind. Im Fokus stehen die Entstehung und Aufrechterhaltung von Bildungsaspirationen sowie die Rolle der OKJA und der Familien bei diesen Prozessen. Ziel ist es, die Zusammenhänge zwischen Familien und OKJA als relevante Sozialisationskontexte zu analysieren und Bedingungen aufzuzeigen, die es benachteiligten Jugendlichen ermöglichen, Bildungserfolge zu erzielen.

Keywords: Bildungsaufstiege, Bildungsaspiration, Familie, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Netzwerkanalyse

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit unwahrscheinlichen schulischen Bildungskarrieren, d. h. mit solchen schulischen Bildungserfolgen, die aufgrund der sozialen Position sowie der schulischen und beruflichen Qualifikation der Herkunftsfamilien statistisch nicht erwartbar sind. Wir nehmen die Entstehung und Aufrechterhaltung von Bildungsaspirationen in den Blick und fragen danach, welche Bedeutung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) als auch der eigenen Familie für die Herausbildung und Aufrechterhaltung von Bildungsaspirationen zukommt. Auf diese Weise eröffnen wir einen bislang unterrepräsentierten Blick auf die Dynamiken und Beziehungen zwischen Familien und der OKJA, welche als zentrale Sozialisationszusammenhänge junger Menschen den formalen Bildungsprozess im außerschulischen Kontext beeinflussen. Unser Interesse richtet sich damit auf die Ermöglichungsbedin-

gungen von Bildungserfolgen¹ bei Jugendlichen, die nach gängigen Einteilungen als benachteiligt gelten.

Seit der Bildungsreformdiskussion in den 1960er und 70er Jahren (u. a. Bernstein et al., 1971; Dahrendorf, 1966), wird auch in Deutschland die Frage und Bedeutung der sozialen Herkunft für den individuellen Bildungserfolg in verschiedenen Disziplinen und auf Grundlage unterschiedlicher Theorien und empirischer Methoden ausführlich erforscht und diskutiert (Bauer et al., 2022). Ein übereinstimmender Befund der damals zentralen Analysen, wie sie insbesondere von Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Raymond Boudon und Paul Willis vorgelegt wurden, lautet, dass Bildungsungleichheiten ein Effekt des ungleichen Erwerbs von Kompetenzen, Wissen und Aspirationen in den Herkunftsfamilien sind sowie der mehr oder weniger großen Passung zwischen dem Herkunftsmilieu und der Kultur der „Mittelschichtsinstitution Schule“ (s. zusammenfassend Sadovnik, 2022). Seitdem – und seit Anfang der 2000er Jahre auch in den fortlaufenden PISA-Studien und IGLU-Studien – wurde wiederholt deutlich, dass Bildungserfolg immer noch zentral mit den familiären Lebensverhältnissen zusammenhängt. Es zeigt sich, dass in Deutschland, auch im Vergleich zu anderen OECD-Staaten, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Kompetenzen stark ausgeprägt ist (u. a. Baumert & Schümer, 2002; Hartmann, 2018; OECD, 2023). Großen Einfluss haben dabei insbesondere das formale Bildungsniveau, die ökonomische Situation der Eltern sowie die in der Familie gesprochene Sprache(n) (u. a. Deutsches PISA-Konsortium, 2007, S. 337 ff.; Maaz & Daniel, 2022; Scherr, 2022). Es zeigt sich beispielsweise, dass sozioökonomisch Benachteiligte seltener eine Studienzugangsberechtigung erwerben und ein Studium absolvieren (zusammenfassend siehe u. a. Hartmann, 2018; Möller et al., 2020; Solga & Dombrowski, 2009). Trotz der Zusammenhänge von sozialer Herkunft und formalem Bildungserfolg gelingt es Kindern und Jugendlichen immer wieder, den Reproduktionszusammenhang von Bildungsungleichheit zu überwinden. Denn Bildungslaufbahnen sind durch die soziale Herkunft nicht determiniert, sondern „nur“ mehr oder weniger wahrscheinlich; dies zeigt sich darin, dass es nach vorliegenden Berechnungen ca. 15–30% aller Schüler*innen gelingt, ein höheres formales Bildungsniveau als ihre Eltern zu erreichen (siehe dazu u. a. Anger & Geis-Thöne, 2023; El-Mafaalani, 2012; Scherr & Breit, 2018; Vester, 2006). Solche sog. Bildungsaufsteiger*innen stehen auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags.

Dabei nehmen wir hier ausschließlich solche Bildungsaufsteiger*innen in den Blick, die zugleich Nutzer*innen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind. Drei Forschungsfragen sollen hierbei beantwortet werden: (1) Welche Bedeutung die Jugendlichen ihren Familien zusprechen, (2) in welchen Kontexten die Offene Kinder- und Jugendarbeit relevant gemacht wird (3) und wie Familie und Offene Kinder- und Jugendarbeit miteinander vernetzt sind. Zur Beantwortung der

1 In der zugrundeliegenden Studie wurde Bildungserfolg als das Erreichen einer schulischen oder beruflichen Qualifikation verstanden, die zum Studium berechtigt.

Fragen verknüpfen wir die Ergebnisse der Teilprojekte „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ und „Netzwerkanalyse“ des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsverbundes „gelB: Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu gelingender Bildung unter Bedingungen von besonderer Benachteiligung“.²

2. Familie und OKJA als Orte der Bildung?

Bevor wir die Ergebnisse unsere Studie vorstellen, sollen in diesem Abschnitt die Bedeutung von Familie und der OKJA auf den Schulbildungserfolg sozial benachteiligter Jugendlicher skizziert werden. Wir zeigen auf, welche Rolle Familien für den Bildungserfolg einnehmen, und widmen uns dann der Bedeutung der OKJA. Dies bildet die Grundlage für unsere Fragestellung und für das weitere Vorgehen.

2.1 Familie als Bildungsort

Wie bereits angedeutet wurde, spielt die Familie eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg. Studien zeigen, dass der sozioökonomische Status der Familie einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Es wird deutlich, dass Eltern mit akademischen Abschlüssen beispielsweise eher dazu neigen, ihre Kinder früh zu fördern (Rürup et al., 2015) und ihnen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, wie z. B. außerschulische Aktivitäten und kulturelle Erfahrungen, die ihre kognitiven (Jeynes, 2007; Becker & Gresch, 2016) und sozialen Fähigkeiten stärken, oder auch aufgrund des vorhandenen ökonomischen Kapitals auf finanzintensive Bildungsmöglichkeiten zugreifen, z. B. Nachhilfe, private Schulen oder Studienvorbereitungskurse (Solga & Dombrowski, 2009). Der sozioökonomische Status der Eltern hat damit einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg.

Trotz des „Gesetzes der Wahrscheinlichkeit“ (Bourdieu, 1981, S. 169), legen auch Studien von Bildungsaufsteiger*innen, also jenen, die formale Bildungsaufstiegsprozesse durchlaufen, die Bedeutung der Familie nahe (Gerhartz-Reiter, 2017; Kapella et al., 2018). Hierbei kann Spiegler (2015) die Bedeutung der Familie zwischen den Polen *Bildungsaufstieg aufgrund der Familie* sowie *Bildungsaufstieg trotz Familie* (Spiegler, 2015) verorten.

Aufgrund des Fehlens von ökonomischem und (schulischem) kulturellem Kapital scheint das Sozialkapital eine bedeutende Rolle einzunehmen (Braun, 2001). Studien zeigen, dass die Beziehung zwischen Eltern von Bildungsaufsteiger*innen und schulischem Personal, insbesondere Lehrpersonen, einen bedeutenden Einfluss auf die schulischen Kompetenzen junger Menschen nehmen (Ditton, 1987; Rolff, 1997; Go-

2 Laufzeit 10.2021–09.2024, weitere Informationen siehe: <https://blog.uni-koeln.de/gelb-bildung/willkommen-bei-gelb>). Entsprechend verortet sich der vorliegende Beitrag an der Schnittstelle von Bildungs- und Jugendhilfeforschung (u. a. Scherr & Ziegler, 2023; Doll & Scherr, 2026).

molla, 2009) und Eltern als Vermittler*innen zu außerschulischen Unterstützungsangeboten fungieren können (Gamper & Adjei Otuo, 2025).

2.2 Die OKJA als Bildungsort

Zwar gibt es insbesondere in der Theoriebildung der OKJA „eine lange Tradition, die eigenen Arbeitsweisen als Bildung zu konzipieren“ (Sturzenhecker, 2008, S. 147), dabei wird jedoch eine grundlegende Abgrenzung zur Schule und zum schulischen Bildungsbegriff vorgenommen. Im Zentrum des Bildungsverständnisses der OKJA stehen subjektorientierte Selbstbildungsprozesse und eben nicht schulisches Lernen vorgegebener Inhalte und der Erwerb formaler Qualifikationen (Scherr, 1997, 2021; Sting & Sturzenhecker, 2021). Was dies bedeutet, fasst Albert Scherr pointiert zusammen:

„Subjektorientierung impliziert ein Verständnis von Jugendarbeit als Praxis der Bildung. Bildung wird hier verstanden als eigensinnige Selbst-Bildung, die durch die Fragen, die Neugier und die Interessen der sich bildenden Subjekte motiviert ist und die zur Erweiterung des Möglichkeitsraums des Wahrnehmens, Denkens, Kommunizierens und Handelns führt, innerhalb deren Entscheidungen über eigene Präferenzen getroffen werden können. Bildung befähigt dazu, unterschiedliche Möglichkeiten in den Blick zu nehmen – also nicht borniert, d. h. auf eine Sichtweise bzw. ein Handlungsmuster festgelegt zu sein, zu der und dem es für mich keine Alternativen gibt“ (Scherr, 2024, S. 9).

Für das Selbstverständnis der OKJA ist entsprechend eine Distanz zum schulischen Bildungsauftrag und -begriff von zentraler Bedeutung (Scherr, 2024, S. 9). Zudem gilt die Förderung schulischer Bildung in der einschlägigen Fachdiskussion nicht als Bestandteil des Mandats der OKJA (Doll & Scherr, 2023). Dagegen wurde in verschiedenen Studien gezeigt, dass sie de facto für einen Teil ihrer Besucher*innen einen bedeutsamen Ort für die individuelle schulische Bildungsbiografie darstellen kann (Doll & Scherr, 2023; Gerodetti & Heeg, 2022; Meyer & Rahn, 2023). Diese Jugendlichen nutzen die OKJA somit auch als einen für ihre schulische Bildung bedeutsamen sozialen Ort, auch wenn dies in der Programmatik der OKJA nicht als Ziel vorgesehen ist. Warum und wie dies geschieht, soll in der Folge anhand der Zusammenführung von Ergebnissen aus zwei Teilprojekten des Forschungsprojekts ‚gelB‘ und verschiedener methodischer Zugänge weiter verdeutlicht werden.

3. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Im Verbundprojekt ‚gelB‘ wurden erfolgreiche Bildungsprozesse von jungen Menschen analysiert, denen als Adressat*innen bzw. Nutzer*innen von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe (Offene Jugendarbeit, ambulante Hilfen zur Erziehung und Heimerziehung) trotz ungünstiger sozialer Voraussetzungen Bildungserfolge und Bil-

dungskarrieren gelangen. Aus der Perspektive der Nutzer*innen wurde erfasst, ob, wie und unter welchen Bedingungen die Kinder- und Jugendhilfe sowie andere Akteur*innen in den sozialen Netzwerken der Befragten zu erfolgreichen Bildungsprozessen beitragen, oder aber selbst als Barriere für Bildungserfolg wirken (u. a. Clark et al., 2023; Doll & Scherr, 2023; Otuo³ & Gamper, 2023; Schmitt et al., 2023).⁴

Erste veröffentlichte Ergebnisse unseres Forschungsprojekts ‚gelB‘ machten deutlich, dass bestehende sozialpädagogische Arbeitsbeziehungen zu verschiedenen Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe für die schulischen Kompetenzen ihrer Adressat*innen bedeutsam sein können. Es zeigt sich, dass diese das Unterstützungspotenzial innerhalb der Familie ergänzen können, sofern dies von den Jugendlichen eingefordert wird (Doll & Scherr, 2023; Otuo & Gamper, 2023). Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 erörterten Beitrags der Familie und Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wollen wir der Frage nachgehen, welche Unterstützungsleistungen die Jugendlichen ihren Familien zusprechen, in welchen Kontexten die Offene Kinder- und Jugendarbeit hierbei relevant gemacht wird und wie die Familie wie auch die OKJA, unter der Berücksichtigung der unterschiedlichen Unterstützungsleistungen, zueinanderstehen.⁵ Vor allem fokussieren wir uns hier auf die sozialen Unterstützungsleistungen (Kupfer & Nestmann, 2015) dieser beiden Sozialisationszusammenhänge und deren Vernetzung (Gamper, 2020). Die sozialen Unterstützungsleistungen fassen wir als konkretisierte und ausdifferenzierte Formen sozialen Kapitals auf.

Die vorliegenden Ergebnisse fußen hierbei auf zwei unterschiedlichen Erhebungsformen und -zeiträumen. So wurden zu Beginn des Verbundprojekts ‚gelB‘ in einem ersten Schritt jugendliche Besucher*innen der OKJA in mehreren Städten in Deutschland sowie der näheren Umgebung mittels problemzentrierter Interviews (in Anlehnung an Witzel, 2000) zu ihren Bildungsbiografien und den hierfür relevanten Akteur*innen, inkl. der institutionellen Übergangsentscheidungen und der Bedeutung der OKJA, befragt. Insgesamt konnten 13 Mädchen und zehn Jungen im Alter von 15 bis 21 Jahren erreicht werden. Der Kontakt zu den Jugendlichen wurde durch Mitarbeiter*innen verschiedener Einrichtungen der OKJA hergestellt. Diesen wurden durch die Teilprojekte die initialen Einschlusskriterien der Studie benannt: So suchten wir eingangs Besucher*innen von Einrichtungen der OKJA, die (1) aus sozial benachteiligten Kontexten stammten (u. a. sozialräumliche Benachteiligung), (2) deren Eltern über keine oder niedrige formale Bildungsabschlüsse verfügten und (3) selbst als bildungserfolgreich eingestuft werden konnten. Als bildungserfolgreich

3 Im Zuge des Veröffentlichungsprozesses von Otuo & Gamper 2023 kam es fälschlicherweise dazu, dass nur der letzte Teil des Nachnamens verwendet wurde. Der vollständige Doppelnachname wird ohne Bindestrich geschrieben und lautet „Adjei Otuo“.

4 Weitere Informationen zum Projekt, siehe zudem: <https://blog.uni-koeln.de/gelb-bildung/willkommen-bei-gelb/>; Letzter Aufruf: 10.01.2025.

5 Auf die Bedeutung weiterer Akteure, etwa von Peers, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Sie wurden in den Interviews von den Jugendlichen auch nur selten als bedeutsam für den eigenen schulischen Bildungserfolg erwähnt.

definierten wir im Projekt ‚gelB‘ vorab einen mittleren Schulabschluss in Verbindung mit einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung oder einen höheren Schulabschluss, der zum Studium berechtigt. Unter Bildungsaufstiegen verstehen wir vor diesem Hintergrund formale Bildungsaufstiegsprozesse. Im Verlauf der Erhebungsphase wurde deutlich, dass es sich hierbei um eine unwahrscheinliche Zielgruppe handelt. So konnten uns viele angesprochene Einrichtungen und Fachkräfte keine entsprechenden Jugendlichen vermitteln, insbesondere deshalb nicht, weil ihnen die gesuchte Adressat*innenschaft nicht persönlich bekannt war. Auch bei den zustande gekommenen Interviews erfüllten nur acht Jugendliche die hier dargelegten Kriterien. Bei fünf weiteren stellte sich im Verlauf der Interviews heraus, dass mindestens ein Elternteil im Ausland einen höheren Bildungsabschluss (u. a. Studium) absolviert hatte, dieser in Deutschland jedoch nicht anerkannt wurde. Bei zehn weiteren Interviews handelte es sich um Jugendliche, die nicht als Bildungsaufsteiger*innen verstanden werden konnten. Diese strebten wahlweise die gleichen formalen Abschlüsse wie ihre Eltern an oder die Abschlüsse berechtigten weder zu einem Studium noch absolvierten die Jugendlichen eine Berufsausbildung (für weitere Informationen zum Sample siehe auch Doll & Scherr, 2026). Im Teilprojekt „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ wurden dennoch alle Interviews rekonstruktiv ausgewertet (in Anlehnung an Rosenthal, 2014) und mit dem Ziel der Typenbildung untereinander kontrastiert.⁶ Für den vorliegenden Beitrag und die Triangulation der Ergebnisse (s. u.) wurden lediglich die Fälle der klassischen Bildungsaufsteiger*innen und die der Interviewten miteinbezogen, von denen zumindest ein Elternteil einen höheren Abschluss im Ausland absolviert hat, der in Deutschland jedoch nicht anerkannt wurde.⁷ Dies liegt insbesondere an der Samplingstrategie des vorliegenden Projekts. So wurden vom Teilprojekt ‚Netzwerkanalyse‘ ausgewählte Fälle aus dem ersten Erhebungsschritt interviewt. Für die Netzwerkinderviews wurden Fälle nach den o. g. Kriterien priorisiert ausgewählt. Die Durchführung des zweiten Erhebungsschrittes in Form der Netzwerkinderviews war dabei abhängig von der freiwilligen Zustimmung der Studienteilnehmenden zu einer weiteren Befragung. Insgesamt wurden 25 Netzwerkinderviews in den Bereichen der Heimerziehung, der ambulanten Hilfen zur Erziehung sowie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt. Für den vorliegenden Beitrag wurden vor dem Hintergrund der Fragestellung zehn Netzwerkinderviews mit Besucher*innen der OKJA berücksichtigt.

In dem Erhebungsverfahren des Teilprojekts ‚Netzwerkanalyse‘ wird die Methode der visuellen Netzwerkforschung (Gamper & Schönhuth, 2020) mit der Form des leitfadengestützten teilnarrativen Interviews (in Anlehnung an Helfferich, 2011) zusammengeführt. Anhand der qualitativen Netzwerkanalyse können die Zusammenhänge zwischen Beziehungsverbindungen wie auch Netzwerkstrukturen und sozialem

6 In der Ergebnisdarstellung wird stets explizit hervorgehoben, wenn sich Erkenntnisse nicht auf Bildungsaufsteiger*innen beziehen.

7 Zum besseren Verständnis wurde zudem ein Fall eingeschlossen, in dem ein Bildungsaufstieg abgebrochen wurde (s. u.).

Handeln untersucht und visuell veranschaulicht werden (Gamper, 2020). Als visuelles Erhebungsinstrument wurde auf teilstrukturierte Netzwerkkarten (Hollstein et al., 2020) zurückgegriffen, welche die Befragten während des Interviews auf der Grundlage der Interviewfragen sowie mit Hilfe des digitalen Tools *VennMaker* (Gamper et al., 2012) erstellt haben. Der Leitfaden ist primär namensgenerierend angelegt und zielt auf relevante personelle wie auch institutionelle Akteur*innen im Bildungsverlauf ab, wobei auch sog. Alter-Alter-Beziehungen, d. h. Beziehungen zwischen den verschiedenen Sozialisationsagent*innen berücksichtigt werden. Die qualitativ erhobenen Interview- und Netzwerkkarten wurden in Anlehnung an die Qualitative Strukturale Analyse (Herz et al., 2015) sequenziell und unter Einbezug von akteurs-, relations- und strukturbezogenen Fragestellungen ausgewertet. Der netzwerkanalytische Fokus liegt im Rahmen der vorliegenden Studie insbesondere auf den Beziehungen und Dynamiken zwischen den familiären Akteur*innen im Netzwerk und den Akteur*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Die Triangulation der beiden Teilprojekte erfolgt in Form der Zusammenführung des fall-rekonstruktiven Zugangs des Teilprojekts „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ mit den selektiv ausgewählten Netzwerkkarten zu den Beziehungsverhältnissen zwischen familiären Akteuren und der OKJA des Teilprojekts „Netzwerkanalyse“. Die Triangulation eignet sich hier insbesondere zur perspektivischen Ergänzung der je unterschiedlichen Zugänge.

4. Ergebnisse: Familie und OKJA – Unterstützungsleistungen und Vernetzung

4.1 Die Familie als Ausgangspunkt der Bildungsaspiration

Für die Ausbildung von Bildungsaspiration werden von den Jugendlichen sowohl in den problemzentrierten als auch in den Netzwerkinterviews Familienmitglieder benannt. Hierbei sind insbesondere die eigenen Eltern oder in der Familie lebende ältere Geschwister, teilweise aber auch weitere Familienmitglieder, wie Großeltern, Cousinen oder Cousins, zu denen eine enge Beziehung besteht, von Bedeutung. Die Familienmitglieder werden in Bezug auf den Schulerfolg als bildungsfördernd beschrieben, was wiederum als Ausgangspunkt und für die Aufrechterhaltung der Bildungsaspiration als bedeutsam interpretiert wird. Aus den Interviews konnten drei Formen schul- und bildungsbezogenen familialen Handelns unterschieden werden:

- (1) Erstens eine moralisch-emotionale Unterstützung, die sich bspw. in Zuspruch durch Familienmitglieder äußert,
- (2) zweitens, eine gezielte inhaltliche Förderung, die sich insbesondere durch die Setzung von frühen inhaltlichen Bildungsanreizen (wie etwa frühe Impulse zum Lernen einer Fremdsprache, Lesen und Schreiben von Buchstaben und einfache Rechenaufgaben) auszeichnet und mit der höhere Bildungsziele, i. d. R. das Abitur einhergehen und

(3) drittens, eine schulpraktische Unterstützung⁸ bei Herausforderungen oder Schwierigkeiten, z. B. bei Lern- und Hausaufgaben.⁹

Zu 1: Als ein Ausgangspunkt der individuellen Bildungsaspiration, der sich für die Motivation zum Bildungserfolg und somit zum Bildungsaufstieg als zentral erwiesen hat, wird in allen Fällen bildungserfolgreicher Jugendlicher unseres Samples die eigene Familie benannt. Hierbei werden die relevanten Familienmitglieder als emotional-moralisch unterstützend dargestellt. Diese Form der Unterstützung zeigt sich u. a. anhand eines frühen und langfristig bestehenden familiären Interesses am Schulalltag und den damit einhergehenden Herausforderungen, Erfolgen und Misserfolgen. Zentrale Akteur*innen sind die Eltern, wobei mit steigendem Alter, sofern vorhanden, ältere Geschwister oder andere Familienmitglieder an Bedeutung gewinnen können. Das familiäre Interesse am Schulalltag äußert sich u. a. durch regelmäßiges Nachfragen und eine Ansprechbarkeit bei schulbezogenen Schwierigkeiten. Folgendes Zitat eines Bildungsaufsteigers, dessen Eltern selbst über keinen formalen Bildungsabschluss verfügen, steht beispielhaft für eine Reihe vergleichbarer Äußerungen:

„Ja also ich bin nach Hause gekommen, meine Eltern begrüßen mich, „wie war die Schule, alles okay bei dir, läuft alles gut?“. Auch bis jetzt, jeden Tag nach der Schule, wenn ich nach Hause komme, das Erste, was die mich fragen: „wie war die Schule, ist alles okay?“. Jeden Tag fragen sie mich, ob alles okay ist, ja“ (F2m).

Die emotional-moralische Unterstützung erscheint für die Ausbildung und Aufrechterhaltung der Bildungsaspiration als ein zentrales Fragment des Bildungserfolgs. So lässt sich in unserem Sample kein Fall ausmachen, in dem ein*e Jugendliche*r einen Bildungsaufstieg gegen den Wunsch oder ohne die emotional-moralische Unterstützung der Familie realisiert hat.¹⁰

Besonders in der Zeit des Übergangs von der Grund- auf eine weiterführende Schule wird diese Unterstützung deutlich erkennbar. Dies lässt sich anhand von Fäl-

8 Siehe hierzu auch: Adjei Otuo & Gamper (2026).

9 Wie in der Folge deutlich wird, handelt es sich hierbei um eine analytische Trennung dessen, wo die Grenzen der Möglichkeit der familiären Unterstützung liegen. So ist eine moralisch-emotionale Unterstützung der schulerfolgreichen Jugendlichen fallübergreifend rekonstruierbar, eine schulpraktische Unterstützung oder eine gezielte inhaltliche Impulssetzung sind jedoch an spezifische Voraussetzungen, wie eigene formale Bildung, geknüpft.

10 In unserem Sample lässt sich auch ein Fall eines abgebrochenen Bildungsaufstiegs finden. Dieser stellt hinsichtlich der Darstellung der Eltern(teile) in Bezug auf das Interesse am schulischen Alltag und somit einer emotional-moralischen Unterstützung einen Kontrastfall zu den Bildungsaufsteiger*innen dar. Die Interviewte schildert weitreichende Mobbing Erfahrungen in der Schule, die mit einem Abfall der schulischen Leistungen, insbesondere der Schulnoten, einhergingen. Auf die Frage, ob sich jemand zu Hause dafür interessiert hätte, wie es in der Schule lief, antwortete sie: „Nein. (lachen) Also, da gab es tatsächlich eigentlich niemanden“ (Bi6w).

len verdeutlichen, bei denen die Lehrkräfte den Interviewten eine Hauptschulempfehlung aussprachen. In diesen Fällen hatten sich die Eltern gegen die Empfehlung der jeweiligen Lehrkräfte gestellt und ihre Kinder auf höheren Schulformen angemeldet. Wie das folgende Zitat beispielhaft verdeutlicht:

„Also es gab von der Grundschullehrerin eine Empfehlung und da wurden halt die Hauptschule empfohlen aber ja, ich war halt nicht so gut in der Schule damals. Meine Mutter hat mich halt auf die Realschule geschickt und ich wollte auch auf jeden Fall auf die Realschule, weil meine Geschwister halt da auch drauf waren. Und das wollte ich unbedingt und deswegen bin ich dann auch auf die Realschule gekommen. Meine Geschwister meinten auch die Lehrer sind voll nett und alles läuft voll gut und die ist auch in der Nähe und ja genau“ (F2m).

Das elterliche Handeln kann hier als eine zentrale Grundlage für einen stufenweisen Bildungsaufstieg gelten. Aus Sicht der Befragten ermöglicht es ihnen, einen mittleren oder auch höheren Abschluss zu erreichen.

Zu 2: Die zweite Form, gezielte inhaltliche Förderung, lässt sich ausschließlich in drei der fünf Interviews mit Jugendlichen erkennen, deren Eltern(teile) höhere formale Bildungsabschlüsse im Ausland absolviert haben, die in Deutschland jedoch nicht anerkannt wurden. Alle drei berichten davon, dass sie durch ihre Eltern bereits vor der Einschulung gezielt mit schulischem Lernstoff konfrontiert wurden. In unserem Sample sind es in erster Linie die Mütter, die als treibende Kraft für die frühe Vermittlung von Fremdsprachen bzw. Lesen, Schreiben und Rechnen an ihre Kinder bzw. als zentrale unterstützende Bezugspersonen genannt werden:

„Wir haben schon sehr, sehr früh angefangen zu lesen, zu schreiben, also schon als wir im Kindergarten waren, konnten wir schon lesen und schreiben und so. Meine Mutter hat uns schon sehr früh beigebracht – also lesen, schreiben, rechnen so“ (F7m).

Es kann konstatiert werden, dass diese Form der Bildungsunterstützung von im Ausland bildungserfolgreichen Eltern eine Bildungsaspiration begründet, die auf das Abitur und die Möglichkeit eines Hochschulstudiums abzielt. Die entsprechenden Interviewten berichten von geradlinigen schulischen Karrieren, d.h. bereits beim Übergang von der Grund- auf eine weiterführende Schule ist das Ziel des Abiturs handlungsleitend für die Wahl der Schule. Zwar kommt es auch bei ihnen z. T. zu temporären sozialen oder psychischen Krisen, bei denen sie zentrale Ansprechpartner*innen in der OKJA finden, die letztlich den Bildungserfolg stabilisieren (s. u. und Doll & Scherr, 2023), die schulischen Übergangsentscheidungen, wie z. B. Schulwechsel, richten sich allerdings am Ziel des Abiturs aus. Gerade der damit einhergehende erlebte elterliche Druck kann von den Jugendlichen im Verlauf der Bildungsbiografie zumindest temporär auch als belastend oder problematisch erlebt werden. Dies kann Konfliktpotenzial in sich bergen, was beispielhaft durch einen Interviewten explizit reflektiert wird:

„Und ich habe auch bei ein paar Mal angesprochen, dass ich nicht unbedingt auf die Universität möchte und dass, wenn ich, keine Ahnung, mich irgendwann mal dazu entscheiden, also das habe ich, das war so in der neunten oder zehnten Klasse, ob ich mich dazu entscheide auch kein Abi zu machen, also einfach eine Ausbildung oder so und das war dann für sie schon schlimm, weil sie wollte halt unbedingt wirklich, dass ich das Abi mache und dann auch wahrscheinlich an die Uni gehe“ (F1m)

Jedoch betonen die Jugendlichen fallübergreifend, dass sie ihre schulische Situation und die Unterstützung der Eltern(teile) zum Interviewzeitpunkt schätzen, da sie mit dem zu erwartenden Abitur mehr Möglichkeiten antizipieren als mit niedrigeren formalen Abschlüssen:

„Mittlerweile möchte ich auch das Abi machen, aber nicht, weil ich unbedingt auf die Uni will, sondern nur ich möchte die ganzen Chancen haben und sozusagen, dass ich später, wenn ich mich dazu entscheide, dann theoretisch einfach alles machen kann, was ich möchte“ (F1m).

Zu 3: Die dritte Form der familiären Bildungsförderung bezieht sich auf eine direkte schulpraktische Unterstützung durch Eltern, Geschwister, Großeltern oder weitere Familienmitglieder bei schulischen Herausforderungen oder Schwierigkeiten. Diese zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Familienmitglieder bei schulischen Herausforderungen als Ansprechpartner*innen fungieren und inhaltliche Aufgaben, wie Hausaufgaben oder das Lernen auf Prüfungen, somit erfolgreich absolviert werden können.¹¹ Entsprechend machten die Interviewten keine frühen grundlegend frustrierenden Erfahrungen in der Schule, die früh in der Bildungskarriere oder im weiteren Verlauf zu einem (dauerhaften)¹² Leistungseinbruch oder einen Abbruch der Bildungsaufstiege führen konnten. Zwar beschreiben die Interviewten temporäre schulbezogene Krisen, wie etwa das Wiederholen erster Jahrgangsstufen, hierbei werden die Eltern jedoch sowohl als emotional-moralische Unterstützung (s. o.) als auch als inhaltliche Stütze dargestellt.

In unserem Sample berichteten alle Bildungsaufsteiger*innen von solchen familiären Unterstützungsleistungen, jedoch unterscheidet sich der Zeitpunkt, die Tragweite und die Dauer der schulbildungsbezogenen Hilfe in Abhängigkeit zum Interviewzeitpunkt aktuellen oder zurückliegenden Schulbesuch der Familienmitglieder. So berichtete ein Großteil der Interviewten davon, zumindest in der Grundschule schulpraktische Unterstützung von Familienmitgliedern erhalten zu haben. Mit zunehmendem Alter und Ausdifferenzierung des Schulstoffs in höheren Klassenstufen

11 Zwar werden auch hier Bildungsimpulse gesetzt, zentraler Unterschied zur vorausgegangen Form frühkindlicher Bildungsorientierung ist dabei, dass die Unterstützung sich auf die erzählte Zeit des Schulbesuchs bezieht und nicht schon vorher ansetzt.

12 Wie biografische Krisen zumindest temporäre Auswirkungen auf die Schulleistungen haben können und welche Bedeutung die OKJA dabei einnehmen kann, siehe Doll & Scherr (2023).

konnte eine solche schulpraktische Unterstützung von Familienmitgliedern nur dann geleistet werden, wenn diese den entsprechenden Schulstoff oder die deutsche Sprache selbst ausreichend beherrschten. Wenn dies bei den Eltern nicht der Fall war, konnten dies auch in der Familie lebende ältere Geschwister, Großeltern oder entferntere Verwandte sein.

Ältere, ebenfalls bildungserfolgreiche Geschwister, nehmen in den Erzählungen eine bedeutende Rolle ein. So berichteten sechs der Bildungsaufsteiger*innen, die den initialen Einschlusskriterien unseres Samples entsprechen, von älteren Geschwistern, die entweder ebenfalls ein Abitur anstrebten oder bereits absolviert hatten. Diese fungierten früh als Ansprechpartner*innen bei schulischen Herausforderungen und konnten bei inhaltlichen Fragen helfen.

Aufsteiger*innen mit älteren, bildungserfolgreichen Geschwistern berichteten zudem davon, dass diese sie zum Lernen und der Erledigung von Hausaufgaben angehalten hätten. Sie übernahmen dabei eine Funktion, die klassischerweise den Eltern zugeschrieben wird. Im folgenden Beispiel berichtet die Interviewte davon, wie ihre Schwester bei ihrem schulischen Erfolg unterstützt hatte, weil die eigene Mutter dies wegen fehlender Deutschkenntnisse nicht konnte:

„Also einfach dieses nach der Schule – ich wollte Fernsehen gucken oder spielen gehen, aber die hat gesagt nein, wir müssen ein bisschen lesen und lernen. Und meine Mutter, die hätte das auch gerne gemacht, aber die deutsche Sprache, die ist halt ein bisschen schwieriger für sie gewesen. Deswegen hat mir meine Schwester eher dann geholfen als meine Eltern“ (K1w)

Bildungsaufstiege können entsprechend als Familienprojekte verstanden werden, bei denen neben den Eltern auch weitere familiäre Akteur*innen von Relevanz sein können.

4.2 Die ergänzende und ausgleichende Rolle der OKJA bei Bildungsaufwärtsmobilitäten

In unserem Sample lässt sich kein Fall beschreiben, in dem die OKJA für die Herausbildung von Bildungsaspiration als relevant benannt wird. Dennoch spielt die OKJA für die Aufrechterhaltung der in der Familie begründeten und von ihr unterstützten Bildungsaspiration in allen Fällen von Bildungsaufsteiger*innen eine indirekte oder direkte Rolle. Auf Grundlage beider Erhebungsarten lassen sich unterschiedliche Formen der Unterstützung der OKJA in Bezug auf den Schulerfolg unterscheiden. In der Folge werden vier Formen vorgestellt:

- 1) gezielte schulpraktische Hilfe,
- 2) OKJA als Gegenwart zur Schule, 3) Ermutigungen/Motivation, 4) beratend-informative Unterstützung bei Problemen.¹³

¹³ Es handelt sich hierbei um analytische Unterscheidungsmerkmale, welche in der Praxis miteinander verwoben sein können.

Zu 1: Die OKJA nimmt in Fällen, in denen Familienmitglieder keine gezielte inhaltliche Unterstützung (mehr) leisten können (s.o.), eine wichtige, schulkomplementäre Rolle im schulbiografischen Verlauf der Bildungsaufsteiger*innen ein. So finden sie bei Bedarf eine gezielte Unterstützung oder Förderung beim Lernen und bei Hausaufgaben oder es werden ihnen Räume für schulische Aufgaben bereitgestellt, in denen sie ungestört lernen können. Während ein Teil der Interviewten bereits in der Zeit der Grundschule die schulbezogenen Angebote der OKJA wahrnehmen, nehmen andere diese Angebote erst ab der Sekundarstufe I in Anspruch. Hierbei fällt auf, dass der erste Kontakt zu den Einrichtungen der OKJA in den Fällen, in denen die OKJA als schulkomplementärer Ort der Hausaufgaben- und Lernhilfe genutzt wurde, nicht nur durch Peers stattfand, sondern häufig durch Schulpersonal oder auch durch Familienmitglieder. So berichtet im Rahmen der Netzwerkinderviews eine Interviewte davon, dass sie in der Grundschule durch Schulpersonal auf das Lern- und Hausaufgabenangebot einer nahegelegenen OKJA-Einrichtung aufmerksam gemacht wurde und dieses fortan regelmäßig genutzt habe. Sie sei „dann jeden Tag hier [gewesen] und hab dann meine Hausaufgaben gemacht“ (K1w). Die Interviewte begründet dabei die besondere Attraktivität der schulbezogenen Angebote des Jugendzentrums damit, dass auch andere Mitschüler*innen ihrer Schule dieses besucht hätten:

„Und da waren halt die Kinder aus meiner Grundschule (...) Das war dann cool, die dann hier zu sehen. Und dann macht man Hausaufgaben zusammen. Und man hatte halt eine Hilfe auch, also durch diese Erzieher, die da waren. Und das Gute war auch, dass man danach dann auch nach unten gehen kann und spielen“ (K1w).

Für die Zeit der Grundschule erlebt die Interviewte das Angebotsspektrum im Jugendzentrum, also die Hilfestellung bei schulbezogenen Inhalten durch pädagogisches Personal auf der einen Seite und die Möglichkeit der Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen auf der anderen Seite als förderliche Lernumwelt. Neben Schulpersonal sind es auch Eltern, die den Kontakt zur OKJA herstellen oder dahingehend motivieren, die schulpraktischen Unterstützungsangebote der OKJA wahrzunehmen. Ein Jugendlicher erzählte im Interview, dass seine Mutter, „in der siebten oder achten Klasse“ (F6m), den Kontakt zum Jugendhaus herstellt, da er zu dieser Zeit kaum etwas für die Schule getan hätte. Obwohl der Befragte es zuerst als großen Druck erlebte, ging dieser „so eine Woche später“ (F6m) gerne ins Jugendzentrum. Die Interviewperson führt aus: „Meine Mom wollte auch, dass ich hier Nachhilfeunterricht bekomme, aber ich wollte nicht (...) weil ich einfach keinen Bock auf Nachhilfe habe“ (F6m). Dennoch findet der Interviewte in der OKJA-Unterstützung bei den allgemeinen Herausforderungen im Zusammenhang mit Schule, etwa bei Bewerbungen oder punktuell bei inhaltlichen Fragen: „ich konnte hier immer entweder Bewerbungen mit denen schreiben, Lebensläufe machen, Sachen für die Schule machen (...) Wenn ich Fragen hatte, konnte ich hierherkommen“ (F6m). Im Rahmen der Netzwerkinderviews erwähnt der Befragte die schulische Unterstützung des Mitarbeitenden, der Nachhilfe gab, wahr-

genommen zu haben. Mit dem Mitarbeiter im Jugendzentrum habe der Interviewte öfter

„einfach so nebenbei noch so Übungen gemacht. Und dann habe ich halt einfach mitgemacht und nebenbei halt einfach geredet (...) dass ich dieses Stottern auch langsam wegbekomme. [Name Mitarbeiter Jugendzentrum] hat (...) auf jeden Fall sehr oft bei Dingen geholfen, mit Sachen die ich – bei denen ich Hilfe brauchte und so“ (F6m).

Neben der schulunterstützenden Komponente ist das Jugendzentrum für den Befragten zuvorderst ein Ort für Freizeitaktivitäten und des sozialen Kontakts mit Peers.

Obwohl der Interviewte die OKJA nicht primär als direkte Unterstützung bei inhaltlichen schulischen Herausforderungen nutze, hat die OKJA aus seiner Perspektive direkte Bedeutung für den Schulerfolg. So gibt er ferner im Rahmen der problemzentrierten Interviews an, dass die Mitarbeiter*innen der OKJA ihm einen Besuch der Einrichtung nur erlaubten, wenn er die Schule regelmäßig besuchte. Dies versteht er als ein grundlegendes Fragment seines Schulerfolgs:

„Joa, weil also, ich sag mal so, früher war es so teilweise, wenn ich nicht zur Schule gegangen bin, dann hätte ich auch nicht hierher kommen dürfen. Das war auch so ein bisschen so der Grund, warum ich halt meistens einfach direkt in die Schule gegangen bin, weil wäre ich nicht in die Schule gegangen, durfte ich auch nicht hierher kommen. Wahrscheinlich auch weil ich dort auch noch so ein Kind war und so was wegen so mehr so eine Disziplin-Regel war, damit ich halt auch mal so ein bisschen so mich daran gewöhne, dass ich auch zur Schule gehen sollte (lachen) und ja.“ (F6m)

Die empirischen Daten zeigen zudem, dass sich das Nutzungsverhalten in Bezug auf schulbezogene Angebote der OKJA im Verlauf der Bildungsbiografie verändern kann. So verweist z. B. eine Interviewte darauf, dass sie die Lern- und Hausaufgabenhilfen in der Grundschulzeit *„nicht so intensiv wie in der weiterführenden Schule“* (K1w) genutzt hätte, *„weil die Themen dann schwieriger wurden und ich mir dann gesagt habe, dass ich hier vielleicht meine Noten verbessern kann“* (K1w).

Überdies zeigt sich in den Erhebungen beider Teilprojekte, dass die Unterstützung durch Eltern oder auch (ältere) Geschwister im Verlauf abnehmen kann, wenn diese sich z. B. zunehmend selbst auf die schulische oder berufliche Bildung konzentrieren müssen. Darauf bezogen erklärt eine Interviewperson, dass er sich zwar auch in der weiterführenden Schule noch an Familienmitglieder wende, diese jedoch aufgrund ihrer eigenen *„Karriere“* (F7m) *„nicht mehr so viel Zeit“* haben (F7m).

Zu 2: In einem Großteil der Interviews wird die OKJA zudem als entlastende Gegenwelt zur Schule oder Familie relevant. Hierbei stellt sich die OKJA aus der Perspektive ihrer Nutzer*innen zuvorderst als ein außerschulischer Ort dar, in dem man seine Freizeit verbringen, Peers treffen und die Angebote der Einrichtung eigenständig nutzen kann, ohne dass das Erreichen bestimmter Ziele oder die Erbringung geforderter Leistungen im Mittelpunkt stehen. Aus den Erzählungen wird zugleich deutlich, dass die Schule, als ein zentraler Aspekt des Alltags der Jugendlichen, den-

noch auch im Rahmen der OKJA zum Thema wird. So sprechen die Jugendlichen sowohl mit Peers als auch mit Mitarbeiter*innen über das Erleben von schulischem Alltag und mit Schule assoziiertem Druck durch Lehrkräfte und Eltern(teile). Hierbei wird deutlich, dass die Möglichkeit der eigensinnigen Nutzung der OKJA als eine Form psychosozialer Entlastung bedeutsam werden kann und dadurch als eine Art der indirekten Unterstützung des Schulerfolgs durch die OKJA interpretierbar wird. So reflektieren mehrere Jugendliche, dass die OKJA deshalb für ihren Schulerfolg hilfreich gewesen sei, weil sie sich hier dem schulbezogenen Druck durch Lehrkräfte und Eltern temporär entziehen und ihm dadurch dann auch wieder entsprechen konnten (s. dazu auch Doll & Scherr, 2023, 2026).

Zu 3: Des Weiteren wird die OKJA als ein Ort beschrieben, an dem Jugendliche Anerkennungserfahrungen machen, die für den Schulerfolg von Bedeutung sind. Diese äußern sich durch positiven Zuspruch, bzw. Lob und Ermutigungen, was wiederum das Selbstbewusstsein fördert und die Bildungsmotivation aufrechterhält bzw. für die schulische Performanz von Bedeutung sein kann. In einem Netzwerkinterview mit einer Jugendlichen, welche in der Zeit der Grundschule regelmäßig die Offene Kinder- und Jugendeinrichtung in ihrer Nachbarschaft besuchte, wird deutlich, inwiefern Akteur*innen der OKJA auch im Hinblick auf diese Form der emotionalen Unterstützung eine Relevanz im Bildungsverlauf erhalten können. Die Interviewte berichtet, dass ihre Eltern bei guten oder befriedigenden Schulnoten *„total enttäuscht“* (K3w) gewesen seien. Die Mitarbeiter*innen der OKJA werden als Gegensatz dazu positioniert: Von diesen habe sie Lob und Ermutigung für ihre Schulleitungen erfahren: *„Und die [Sozialarbeitenden] haben mir dann Mut zugesprochen und haben gesagt ‚Hey, eine zwei ist super und das ist gut. Man muss nicht immer die Beste sein‘. Und das hat mir dann so Zuspruch gegeben (...) den ich auch gebraucht hatte“* (K3w). Die Rolle des ‚Motivators‘, besonders wenn diese im näheren sozialen Umfeld nicht zu finden ist, spielt hier eine zentrale Rolle. Sie führt zur Aufrechterhaltung der Schulbildungsaffinität und fördert gleichzeitig das ‚Durchhaltevermögen‘ während des Bildungsweges.

Zu 4: Ein weiterer Aspekt ist die beratend-informative Unterstützung bei problematischen Situationen. Im Falle temporärer biografischer Krisenphasen, z. B. aufgrund von fortdauerndem Mobbing, Diskriminierung oder familiären Problemen, die Auswirkungen auf den Schulerfolg haben, kann die OKJA mittels direkter oder indirekter Unterstützung von großer Bedeutung für die Aufrechterhaltung von Bildungsaspiration sein. So berichteten mehrere Jugendliche davon, dass es wegen subjektiver Krisen zu temporären Problemen in der Schule kam, die Auswirkungen auf die Noten und somit auf den zu erwartenden Schulerfolg hatten. In dieser Zeit fanden sie, aufbauend auf einer z. T. mehrjährigen sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung, in den Mitarbeiter*innen der OKJA bedeutende Ansprechpartner*innen, von denen sie konkrete Unterstützung bei der Adressierung der Probleme erhielten. Es gelang den Jugendlichen, einen Umgang mit den Krisen zu finden und ihre schulischen Leistungen wieder zu stabilisieren. Die OKJA wird hier als eine Form direkter psychosozialer

Befähigung zur schulischen Bildungsteilnahme relevant. Diese Befähigung zur schulischen Bildungsteilnahme konnte dabei in keinem Fall durch Eltern oder andere familiäre Akteur*innen bereitgestellt werden (s. dazu auch Doll & Scherr, 2023, 2026).¹⁴

In schwierigen biografischen Lebenssituationen kann der OKJA über ihren niedrigschwelligen Zugang außerdem auch eine wichtige Rolle in Form indirekter Unterstützung – und zwar als Broker-Position zu angemessenen Unterstützungssystemen – zukommen. Als Beispiel kann hier eine befragte Jugendliche angeführt werden, die sich mit den pädagogischen Mitarbeitenden über ihre z. B. schwierigen familiären Verhältnisse austauscht und auf bestimmte Hilfsmaßnahmen aufmerksam gemacht wird: „Vorher habe ich von der Jugendhilfe nie etwas gehört und die Leiterin im Jugendzentrum hat dann halt gesagt so ‚Hey, wenn du es zuhause nicht aushältst, kannst du ja mal bei der Jugendhilfe nachfragen, wie das so ist‘ (K8w). Das Beispiel veranschaulicht, inwieweit die OKJA über beratend-informative Unterstützung als Vermittlerin fungieren und damit auch punktuell in schwierigen Situationen Hilfestellung leisten kann, was durch die entsprechenden Interviewten als wichtig für ihre gelingenden Schulbildungskarrieren bewertet wird.

Eine weitere befragte Jugendliche berichtet, das Kinder- und Jugendzentrum, welches sie in der Grundschulzeit, jedoch nicht mehr in der Zeit der weiterführenden Schule, regelmäßig besuchte, sei für sie ähnlich wie eine „Familie“ (Ip3w) gewesen. Aufgewachsen in problematischen familiären Verhältnissen, hätten die pädagogischen Mitarbeiter*innen über die schwierige familiäre Situation Bescheid gewusst und seien als Vertrauens- und Ansprechpersonen verfügbar gewesen. Der Versuch, eine Vermittlungsposition zwischen der Befragten und ihren Eltern einzunehmen, scheiterte allerdings und die Eltern untersagten der jungen Person daraufhin, das Jugendzentrum weiter zu besuchen. Somit zeigen sich anhand der empirischen Daten auch Bemühungen der Akteur*innen der OKJA, als beratende Akteure und Mediator*innen auf familiäre Konflikte, welche aus der Sicht der Befragten das Wohlbefinden, die Gesundheit und somit die Schulbildungskarriere beeinträchtigen, auch direkt einzuwirken.

4.3 Zum Verhältnis von Familie und OKJA

Durch die Vermittlung zu außerschulischen Akteur*innen können neben Schulpersonal und Peers die Eltern der Befragten als sog. *Broker-Position* (Burt, 1992) im Netzwerk fungieren und damit eine zentrale Rolle für den Aufbau eines bildungsbezogenen Unterstützungsnetzwerkes einnehmen. Die OKJA ist als Anlaufstelle für schulische Lerninhalte vor diesem Hintergrund für eine bestimmte Gruppe von Besucher*innen bedeutsam. Besonders hervorzuheben sind die formlose Kontaktherstellung und die niedrigen Kosten für die soziale Unterstützung. Die OKJA ermög-

¹⁴ Es wurden zudem zwei weitere Nutzer*innenperspektiven gefunden, die an dieser Stelle eine zurückgenommene Bedeutung einnehmen. Diese können bei Doll und Scherr (2026) nachvollzogen werden.

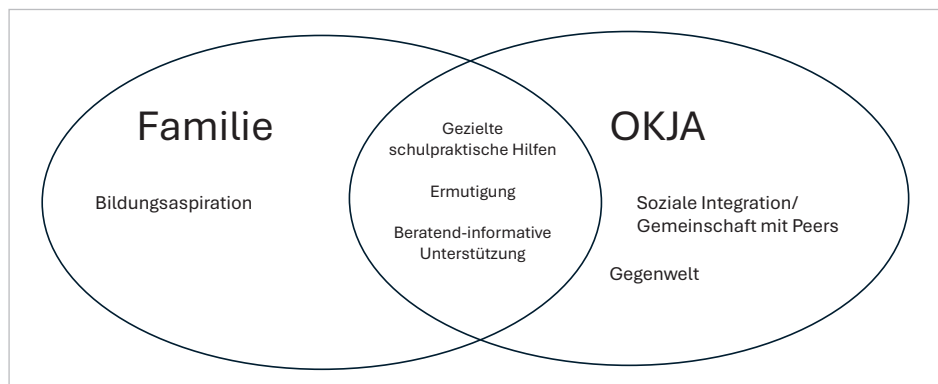


Abb. 1: Potenzieller Kompensationsbereich der OKJA und Familie in Bezug auf schulbildungsbezogene Unterstützung. Quelle: Eigene Darstellung.

licht jungen Menschen, die dies für sich in Anspruch nehmen, nicht nur ungestört zu lernen und bei Bedarf gezielte Unterstützung im Rahmen der Lern- und Hausaufgabenhilfe zu erhalten, sondern gleichzeitig auch den Raum, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen. Die OKJA besitzt damit aus der Perspektive einer Gruppe von Jugendlichen eine Entlastungsfunktion für die Eltern wie auch für die befragten Jugendlichen selbst. So berichtet ein befragter Jugendlicher davon, dass er das Hausaufgabenangebot der OKJA als entlastend für seine Eltern wahrnimmt, da diese „*halt nicht so gebildet*“ (Ip26m) seien und nicht helfen konnten. Die schulbezogenen Angebote in Jugendzentren leisten folglich eine direkte Kompensation von fehlenden familiären Unterstützungsleistungen (vgl. dazu auch Gamper & Adjei Otuo, 2025).

Zudem kompensiert die OKJA auch Probleme, die im Elternhaus aufkommen können. Es ist eine Art Schutzraum, wo sie mit den Mitarbeiter*innen und mit Freund*innen über die Probleme sprechen können und wo ihnen auch Hilfe zuteilwird. Hier finden Sie Beratung oder werden an andere Stellen weitervermittelt. Diese Entlastung hilft ihnen, sich stärker auf die Schule zu fokussieren. Zusammenfassend lässt sich die Verbindung zwischen OKJA und Familie, bezogen auf ihre Unterstützungsformen, wie in Abbildung 1 folgt (vereinfacht) darstellen.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach der Bedeutung der Familie und der OKJA für den Bildungsaufstieg aus der Perspektive von Besucher*innen der OKJA nach. Es wurde herausgearbeitet, welches Unterstützungspotenzial die befragten Jugendlichen ihren Familien zusprechen, in welchen Kontexten die Offene Kinder- und Jugendarbeit hierbei relevant gemacht wird und inwiefern bildungsrelevante Beziehungen und Dynamiken zwischen familiären Akteur*innen und der OKJA bestehen. Im Fokus stand die Frage nach der sozialen Unterstützung (Kupfer & Nestmann, 2015) in den Bildungsverläufen der jungen Menschen.

Zuerst ist festzustellen, dass familiäre Beziehungen eine große Bedeutung für die Konstitution und Aufrechterhaltung der Bildungsaspiration von Bildungsaufsteiger*innen, die in sozial benachteiligten Kontexten aufwachsen, einnehmen. Hierbei konnten drei Formen familiären Handelns herausgearbeitet werden: moralisch-emotionale Unterstützung, gezielte inhaltliche Förderung und eine schulpraktische Unterstützung bei Herausforderungen oder Schwierigkeiten, z. B. bei Lern- und Hausaufgaben und letzteres vor allem in der Zeit der Grundschule. Es wurde zudem aufgezeigt, dass über familiäre Beziehungen nur begrenzt inhaltliche schulische Unterstützung im Bildungsaufstiegsprozess geleistet werden kann und das Unterstützungspotenzial in Abhängigkeit zu den jeweiligen formalen Bildungsabschlüssen der familiären Akteur*innen steht. Gleichzeitig können die entsprechenden Eltern dennoch eine zentrale Rolle einnehmen, indem sie die Kontaktaufnahme zu außerschulischen Unterstützungsangeboten herstellen. Dies gilt im Besonderen mit Blick auf Lern- und Hausaufgabenhilfen. In dieser Hinsicht zeigt sich in dem vorliegenden Studiensample, dass keine der Bildungsaufstiegsprozesse gegen den Willen oder ohne die Unterstützung von Eltern erfolgte.

Insgesamt wird deutlich, dass die hier berücksichtigten jugendlichen Bildungsaufsteiger*innen (1) die Lern- und Hausaufgabenhilfen durch die OKJA als relevant für ihre Bildungskarrieren betrachten. Anhand der Netzwerkanalyse zeigt sich, dass die subjektive Bedeutung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit bei den Studienteilnehmenden in der Zeit der weiterführenden Schule insgesamt zunimmt, da zum einen die Lernanforderungen steigen und das familiäre Unterstützungspotenzial abnimmt oder auch weil die befragten Jugendlichen aus anderen Gründen die Unterstützung durch außerfamiliäre Akteur*innen bevorzugen. Des Weiteren nimmt die OKJA (2) als Gegenwelt zur Schule und Familie eine wichtige Rolle in den Bildungsverläufen der Befragten ein. Hier können die Mitarbeiter*innen der OKJA zudem (3) über Ermutigungen und positiven Zuspruch eine förderliche Unterstützung bieten. Dieser Aspekt nimmt insbesondere dann eine größere Bedeutung ein, wenn junge Menschen solche Formen der Anerkennung z.B. durch ihre Familie nicht (mehr) erfahren. Eine psychosoziale Entlastungsfunktion kann die OKJA, neben Anerkennungserfahrungen und emotionaler Unterstützung, auch über informativ-beratende Unterstützungsformen ausüben. Insofern erhält die OKJA (4) in Form von informativ-beratender Unterstützung z.B. bei Konflikten in den Herkunftsfamilien, einen hohen Stellenwert. Neben der direkten und konkreten Hilfeleistung bei der Adressierung von Problemen besitzen sie z. T. auch eine Broker-Funktion, indem sie weitere Unterstützungsangebote vermitteln und somit zur psychosozialen Befähigung der Bildungsteilhabe beitragen.

Insofern lässt sich festhalten, dass Kompensationsstrategien, also der Ausgleich fehlender unterstützender Beziehungen, ein wesentliches Merkmal in Bildungsaufstiegsprozessen darstellen. Der OKJA kommt als Träger und Vermittler bildungsförderlicher Ressourcen in dieser Hinsicht eine relevante Funktion zu.

Unsere Studie zeigt aber auch Grenzen auf. Wir haben in unserer Forschung mit Bildungsaufsteiger*innen eine spezifische Teilgruppe von Besucher*innen der OKJA in den Mittelpunkt gestellt. Trotz einiger Bemühungen ist es uns nicht gelungen, jugendliche Besucher*innen für unsere Studie zu gewinnen, die selbst keine formalen Bildungsabschlüsse anstreben oder erreichen. Um die vorliegenden Ergebnisse weiter zu fundieren, sollten Nutzer*innenperspektiven von solchen Jugendlichen auf die OKJA und ihre Bedeutung für die eigene schulische Bildungskarriere bei zukünftiger Forschung systematisch berücksichtigt werden. Hervorzuheben ist zudem, dass neben den familiären sowie den Beziehungen zu Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendarbeit weitere Bildungsagent*innen eine wichtige Rolle in den Netzwerken der Bildungsaufsteiger*innen spielen können. Dazu zählen insbesondere auch die Beziehungen zu schulischem Fachpersonal, wie Lehrpersonen, als auch schulische wie außerschulische Peerbeziehungen. Ferner existieren auch negative Beziehungen, auf die wir hier nicht näher eingegangen sind.

Unsere Ergebnisse sollten gleichwohl nicht als Aufforderung dazu verstanden werden, die Eigenständigkeit der OKJA und ihren besonderen Bildungsauftrag infrage zu stellen. Die Aufgaben der OKJA sollten nicht dem Ziel, schulische Bildungserfolge zu ermöglichen, untergeordnet werden. Wir plädieren mit unserem Beitrag explizit nicht dafür, die OKJA zugunsten einer schulbezogenen Individualförderung, im Sinne einer Schwerpunktsetzung auf sozialarbeiterische Einzelfallhilfe umzugestalten. Vielmehr wollen wir die Fachdiskussion der OKJA zu einer empirisch fundierten Klärung ihrer faktischen und potenziellen Bedeutung von Bildungsaufstiegen und den Abbau von schulischen Bildungsbarrieren anregen, in der die Potenziale einer sozialpädagogisch orientierten Jugendarbeit, mit ihrem eigenen spezifischen Bildungsverständnis (s.o.) zum Tragen kommen (Scherr & Doll, 2025). Diesbezüglich sind bereits erste einschlägige Reaktionen auf unsere Forschung festzustellen (s. Sturzenhecker, 2025).

Literatur

- Adjei Otuo, S. A. & Gamper, M. (2026). Soziale Netzwerke und Bildungsaufstieg. Förderliche, hinderliche und fehlende Beziehungen. In M. Dick, S. A. Adjei Otuo & M. Gamper (Hrsg.), *Soziale Netzwerke in der Bildung. Theoretische Ansätze und empirische Studien* (Im Erscheinen). Beltz Juventa.
- Anger, C. & Geis-Thöne, W. (2023). Starke, aber rückläufige Aufwärtsmobilität bei der Bildung, *IW-Kurzbericht*, Nr. 45, <https://www.iwkoeln.de/studien/christina-anger-wido-geis-thoene-starke-aber-ruecklaeufige-aufwaertsmobilitaet-bei-der-bildung.html>
- Bauer, U., Bittlingmayer, U.H. & Scherr, A. (2022). Einleitung der Herausgeber. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–16). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_1
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000*

- *Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Leske+Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2_6
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3
- Bernstein, B., Oevermann, U., Reichwein, R. & Roth, H. (1971). *Lernen und soziale Struktur*. Contact-Press.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In P. Bourdieu, L. Boltanski & M. de Saint Martin (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169–226). Europäische Verl.-Anst.
- Braun, S. (2001). Putnam und Bourdieu und das soziale Kapital in Deutschland. Der rhetorische Kurswert einer sozialwissenschaftlichen Kategorie. *Leviathan*, 29(3), 337–354. <https://doi.org/10.1007/s11578-001-0023-9>
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029095>
- Clark, Z., Denysova, O. & Molnar, D. (2023). Unwahrscheinliche Bildungskarrieren. *Sozial Extra*, 47(5), 285–290. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00625-0>
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*. Waxmann.
- Ditton, H. (1987). *Familie und Schule als Bereich des kindlichen Lebensraums. Eine empirische Untersuchung*. Peter Lang.
- Doll, D. & Scherr, A. (2023). Unbeabsichtigte Bildungswirkungen. Was offene Kinder- und Jugendarbeit zur Verringerung von schulischer Bildungsungleichheit beiträgt. *Sozial Extra*, 47(5), 297–303. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00626-z>
- Doll, D. & Scherr, A. (2026). Offene Jugendarbeit, Bildungsaufstiege und die Reproduktion von schulischer Bildungsungleichheit. Nutzer:innenperspektiven auf den Beitrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Bildungserfolg. In Z. Clark., S. Adjei Otuo, O. Denysova, D. Doll, M. Gamper, E. C. Lange, A. Scherr & H. Ziegler (Hrsg.), *Unwahrscheinliche Bildungskarrieren. Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu gelingender Bildung unter Bedingungen von besonderer Benachteiligung*. (Im Erscheinen).
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Gamper, M., Schönhuth, M. & Kronenwett, M. (2012). Bringing qualitative and quantitative data together: Collecting network data with the help of the software tool VennMaker. In M. Safar & K. A. Mahdi (Hrsg.), *Social networking and community behavior modeling: Qualitative and quantitative measures* (S. 193–213). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-444-4.ch011>
- Gamper, M. (2020). Netzwerktheorie(n) – Ein Überblick. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_3
- Gamper, M. & Schönhuth, M. (2020). Visual network research (VNR) – a theoretical and methodological appraisal of an evolving field. *Visual Studies*, 35(4), 374–393. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1808524>

- Gamper, M. & Adjei Otuo, S. A. (2025). Soziale Beziehungen und ihre Bedeutung für unwahrscheinliche Bildungskarrieren – Eine qualitative Netzwerkperspektive. In Z. Clark, S. Adjei Otuo, O. Denysova, D. Doll, M. Gamper, E. C. Lange, A. Scherr & H. Ziegler (Hrsg.), *Unwahrscheinliche Bildungskarrieren. Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu gelingender Bildung unter Bedingungen von besonderer Benachteiligung*. (Im Erscheinen).
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14991-8>
- Gerodetti, J. & Heeg, R. (2022). Nutzung und Nutzen Offener Jugendarbeit. In M. Fuchs, J. Gerodetti & M. Gerngroß (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz* (S. 227–250). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37670-3_11
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Hartmann, V. (2018). *Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsgerechtigkeit wird: Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung an der Schwelle Schule/Hochschule in Deutschland*. Ergon Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783956504150>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2092>
- Hollstein B., Töpfer T. & Pfeffer J. (2020). Collecting egocentric network data with visual tools: A comparative study. *Network Science*, 8, 223250. <https://doi.org/10.1017/nws.2020.4>
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kapella, O., Schneider, N. & Rost, H. (2018). *Familie – Bildung – Migration: Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp0>
- Kupfer, A. & Nestmann, F. (2015). Soziale Unterstützung – Social Support. In M. Gamper, L. Reschke & M. Düring (Hrsg.), *Knoten und Kanten III* (S. 151–179). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427422-005>
- Maaz, K. & Daniel, A. (2022). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Perspektiven und Herausforderungen beim Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. In W. Böttcher, L. Brockmann, C. Hack & C. Luig (Hrsg.), *Chancenungleichheit: Geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht* (S. 27–48). Waxmann.
- Meyer, T. & Rahn, S. (2023). „Hätte es Euch nicht gegeben, wäre mein Leben (vielleicht) anders verlaufen.“ *deutsche jugend*, 12, 511–520. <https://doi.org/10.3262/DJ2312511>
- Möller, C., Gamper, M., Reuter, J. & Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur*

- Professur Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 9–63). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839447789-001>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) – Country notes: Germany*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_la2cf137-en.html
- Otuo¹⁵, S. A. & Gamper, M. (2023). „Ich bin Umwege gegangen und schaffe es trotzdem Richtung Ziel“. *Sozial Extra*, 47(5), 304–310. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00629-w>
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Juventa.
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M. & I. Dunkake, (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3>
- Sadovnik, A. R. (2022). Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 17–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_78
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen einer emanzipatorischen Jugendpädagogik*. Juventa.
- Scherr, A. & Breit, H. (2018). Erfolgreiche Bewältigung von Diskriminierung. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg. Springer Reference Psychologie* (S. 83–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18403-2_41-1
- Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 639–652). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_44
- Scherr, A. (2022). Strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung von Migrant/innen in Schulen. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1185–1207). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_66
- Scherr, A. (2024). Subjektorientierung. *Offene Jugendarbeit. Praxis. Konzepte. Jugendpolitik*, 2024 (3), 6–15.
- Scherr, A. & Doll, D. (2025). Offene Jugendarbeit und soziale Ungleichheit. Aufforderung zu einer erneuten Debatte. *deutsche jugend*, 73(7–8), 249–256. <https://doi.org/10.3262/DJ2508249>
- Scherr, A. & Ziegler, H. (2023). Welche Bildung fördert die Kinder- und Jugendhilfe, und welche nicht? *Sozial Extra*, 47(5), 279–284. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00624-1>
- Schmitt, A., Kleine-Niermann, K., Lange, E., Vatter, L. & Ziegler, H. (2023). Bildung, Bildungserfolg und Schule. *Sozial Extra*, 47(5), 291–296. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00627-y>
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Nummer 171). Hans-Böckler-Stiftung.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen*. Beltz Juventa.

15 Im Zuge des Veröffentlichungsprozesses von Otuo & Gamper 2023 kam es fälschlicherweise dazu, dass nur der letzte Teil des Nachnamens verwendet wurde. Der vollständige Doppelnachname wird ohne Bindestrich geschrieben und lautet „Adjei Otuo“.

- Sting, S. & Sturzenhecker, B. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 675–691). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_47
- Sturzenhecker, B. (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung* (S. 147–165). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_11
- Sturzenhecker (2025). Offene Jugendarbeit zwischen Schulbewältigung und Bildungsassistenz – ein Diskussionsbeitrag. *Sozial Extra*, 49(2), 159–164. <https://doi.org/10.1007/s12054-025-00785-1>
- Vester, M. (2006). Die geteilte Bildungsexpansion – die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilband. 1 und 2* (S. 73–89). Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-145482>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_29

Teil IV
Resilienz und Wohlbefinden
bei Kindern

Die verdeckten Kosten der Resilienz

Maren Hilke, Jörg Kohlscheen & Johannes Schütte

Abstract: Dieser Beitrag fasst die Hauptergebnisse des Forschungsprojektes „Konstellationen der Resilienz von Kindern“ (KoReKi) zusammen und setzt diese ins Verhältnis zum ursprünglichen Ziel des Forschungsvorhabens, Resilienz als Konstellationen von Entitäten zu erklären. Das Projekt beforscht die Lebenswelt von als resilient attribuierten Kindern mittels qualitativer Methoden. Auf Basis der Analyse werden drei Typen des institutionellen Umgangs mit Verpflichtungen identifiziert: die Experimentierenden, die Hadernden und die Indifferenten, die jeweils unterschiedliche Reaktionen auf die Herausforderungen im Bildungssystem zeigen. Besonders bemerkenswert sind die Experimentierenden, die flexibel auf systemische Krisen reagieren, jedoch ebenfalls an systemische Grenzen stoßen, die letztlich eine Reproduktion sozialer Barrieren bewirken können. Die Studie kritisiert die oft individualisierende Anwendung des Resilienzbegriffs, welcher strukturelle Probleme außer Acht lässt und vulnerable Gruppen potenziell noch zusätzlich ausgrenzt. Die Forschung führt zu der Schlussfolgerung, dass das Phänomen der Resilienz selbst die Folge einer Beobachtung ist, bei der die entstehenden Kosten aus dem Blick geraten.

Keywords: Kinderarmut, Resilienz, Verpflichtungen, soziale Teilhabe, Bildungsgleichheit

1. Einleitung

Insbesondere in der Armutsforschung werden mit Resilienz Fälle des sozialen Aufstiegs markiert. Auf das Bildungswesen angewendet bedeutete dies, dass resiliente Kinder aus armen Haushalten in der Schule unerwartet erfolgreich sind. Gewisse Schutzfaktoren sind dabei gut belegt, gelten aber häufig selbst als Ressourcen, die weniger über die resilienten Eigenschaften der Kinder aussagen als vielmehr die Ausgangsbedingungen moderieren. So sind etwa unterstützende soziale Beziehungen hinsichtlich gelingenden Aufwachsens gut belegt (Wustmann, 2009), allerdings gelten diese auch wiederum als Ressource, die gewissermaßen weniger Resilienz erforderlich machen. Mit Resilienz wird darauf abgezielt, dass Kinder mit vergleichbaren Ausstattungen sich in ihren biografischen Verläufen unterscheiden. Von diesem Punkt aus stellt man meist weniger harte, aber dennoch protektive Faktoren, wie beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen und Vertrauen, in den Mittelpunkt. Sie mögen

das Phänomen der Resilienz erklären, die Unterschiede in diesen Kategorien bleiben allerdings selbst erklärungsbedürftig. Wir könnten es nur mit Residuen bzw. Gegenwahrscheinlichkeiten zu tun haben (Bodi-Fernandez & Fernandez, 2020, S. 270). Im sozialwissenschaftlichen Diskurs steht die Eignung des Resilienzkonzeptes als Lösung gesellschaftlicher Probleme infrage (Bröckling, 2016). Ursprünglich verfolgte das Forschungsprojekt „Konstellationen der Resilienz von Kindern“ (KoReKi) das Ziel, Resilienz als Konstellationen von Entitäten zu erklären, um dem Geheimnis der Resilienz auf die Spur kommen zu können. Hierzu erforschte das Projekt die Lebenswelt von Kindern mittels qualitativer Methoden. Nach der Analyse des Interviewmaterials und der Gruppendiskussionen an Schulen bleibt eine vielleicht ernüchternde Einsicht: Wir haben es bei Resilienz wahrscheinlich nicht mit einem nicht durchschauten Zusammenhang zu tun, zu dessen Aufklärung KoReKi einen Beitrag leistet, vielmehr könnte das Phänomen der Resilienz selbst die Folge einer Beobachtung sein, bei der die Kosten der Resilienz aus dem Blick geraten.

2. Von der klassischen Resilienzforschung zu Konstellationen der Resilienz

Der Begriff „Resilienz“ wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung insgesamt, aber auch im sozialwissenschaftlichen Diskurs sehr unterschiedlich gefüllt und unter verschiedenen Gesichtspunkten definiert. Die klassische Resilienzforschung wurde maßgeblich durch psychologische Studien und Perspektiven geprägt. Bis heute beziehen sich viele Wissenschaftler*innen auf die Kauai-Längsschnittstudie von Emmy Werner und Ruth Smith, welche biologische und psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren bei Kindern untersuchte. Seit dieser Studie gelten Selbstwirksamkeit, die Unterstützung durch Familie und Peers sowie eine hohe intrinsische Leistungsmotivation als entscheidende Faktoren für die Entwicklung von Resilienz. Die Untersuchung von Werner und Smith erbrachte das überraschende Ergebnis, dass ein Drittel der Kinder, die unter belastenden Bedingungen (Armut, Naturkatastrophen usw.) aufwuchsen, sich trotz dieser widrigen Umstände positiv entwickelten (vgl. Werner, 2007). In Deutschland waren vor allem zwei Studien prägend für den Resilienzdiskurs. Zum einen die Mannheimer Risikokinder-Studie (Laucht et al., 1992) und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel et al., 1990). Beide Studien bestätigten mehr oder weniger die Ergebnisse der Kauai-Längsschnittstudie und trugen dazu bei, dass mit dem Konzept Resilienz die Hoffnung verknüpft wurde, über eine individuelle Förderung der Resilienzfaktoren gesellschaftliche Probleme wie Armut, wenn nicht zu lösen, dann zumindest abmildern zu können. Dieses Potenzial eines ressourcenorientierten Blicks wollten wir in unserem Forschungsvorhaben ebenfalls nutzen, um Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung bestehender sozial- und bildungspolitischer Unterstützungsarrangements identifizieren zu können. Deshalb starteten wir den Forschungsprozess mit einem interdisziplinären Expert*innenhearing, um eine für unser Forschungsvorhaben brauchbare Definition des Forschungsgegenstandes

entwickeln zu können. In diesem Prozess konnten wir drei semantische Kerne des Resilienz-begriffes identifizieren: 1. das Vorhandensein problematischer Entwicklungsbedingungen bzw. akuter Krisen, 2. eine positive Erwartungswidrigkeit, 3. ein erfolgreicher Umgang bzw. Bewältigung der Herausforderung ohne negative Auswirkungen. Auf Grundlage des Expert*innenhearings haben wir für unser Forschungsprojekt das Phänomen Resilienz damit gefasst, dass Kinder mit schwierigen Entwicklungsbedingungen die damit einhergehenden Krisen, Risiken und Belastungen – entgegen allen Erwartungen – ohne anhaltende Beeinträchtigungen überstehen und vielleicht sogar gestärkt aus diesen hervorgehen, was ihnen gelingendes Aufwachsen und soziale Teilhabe ermöglicht. Bei der gefundenen Definition war es uns wichtig, Resilienz nicht als individuelle Eigenschaft oder sogar Fähigkeit zu verstehen, sondern Resilienz als etwas zu begreifen, was zwar empirisch beobachtbar, allerdings nicht einzelnen Faktoren ursächlich zuzuschreiben ist (vgl. Joseph, 2013). Wir teilen an dieser Stelle eine kritische Position im Resilienzdiskurs, dass das (statistische) Phänomen Resilienz nicht individualisierend einzelnen Akteur*innen zugeschrieben werden kann, da dies eine unzureichende Verkürzung darstellen würde und so auch die Verantwortung für die Bewältigung gesellschaftlicher Risiken auf den*die Einzelne*n verlagert wird, strukturelle Probleme nicht mehr thematisiert und vulnerable Personen pathologisiert werden. Um eine individualisierende Denkweise zu vermeiden, haben wir uns für die nützliche Metapher der Konstellation entschieden. Wir grenzen uns damit gegen sozialtechnologisch herstellbare Ursache-Wirkungs-Mutmaßungen ab, wie sie in zwangsläufig unterkomplexen Reiz-Reaktionsmodellen suggeriert werden. Es ging uns folglich nicht alleinig darum zu beforschen, wie ein Kind biographische Krisen bewältigt und Stressoren managen kann, sondern auch darum, wie und wodurch es vor diesen geschützt wurde. Diese Faktoren tauchen im Akteursraum des Kindes womöglich gar nicht auf, weshalb wir unseren analytischen Blick auf den konstellierenden und sozialisierenden Netzwerkraum erweitert haben. Mit dem Konstellationenbegriff fassen wir somit mehr als das reine Zusammentreffen von bestimmten individuellen Gegebenheiten, sondern verstehen darunter in einer ersten Annäherung ein Netzwerk von Entitäten, in dem sich die einzelnen Bestandteile reziprok beeinflussen.

3. Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt unserer Forschungstätigkeit war also eine eher diffuse Vorstellung eines Zusammenspiels von Entitäten und Deutungsmustern. Um dies zu konkretisieren, sollte zunächst rekonstruiert werden, was widrige Umstände und gelingendes Aufwachsen aus der Perspektive der Betroffenen bedeutet. Um sowohl die unterschiedlichen Lösungs- und Orientierungsmuster im Umgang mit widrigen Bedingungen zu rekonstruieren als auch die lebensweltlich und sozialräumlich konstellierenden Elemente in den Blick zu bekommen, haben wir uns für qualitative Interviewforschung entschieden und diese mit weiteren Methoden ergänzt, wie beispielsweise der Anfertigung von Mental Maps (Kohlscheen & Struck, 2024, S. 167).

Der Ausgangspunkt unserer Datenerhebung bildete Gruppendiskussionen an Grundschulen. Nicht nur dass Lehrkräfte wichtige Sozialisationsagenten darstellen, gingen wir auch davon aus, dass die Art und Weise, wie diese Kinder deuten, wahrnehmen und anrufen, sich auf die Kinder auswirkt. Da wir davon ausgingen, dass der Orientierungsrahmen der Befragten sich zudem auf diese Deutungsmuster auswirkt, stand fest, dass die Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Ziel der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1999) ist die Rekonstruktion des gemeinsamen Orientierungsrahmens der Befragten, der sich im Interaktionsgeschehen dokumentiert. Hierzu betrachtet man weniger den Inhalt des Gesagten, sondern das Wie. Dabei geht es etwa um Aspekte der Diskursorganisation, um den Einsatz von Ironie, Metaphern, Emotionen (Lautstärke, Redegeschwindigkeit) usw. Diese metasprachlichen Aspekte stehen den Befragten in der Regel nicht explizit zur Verfügung, strukturieren aber Gespräche dennoch musterhaft. Das Ergebnis dieser Analyse ist eine Typologie, die in Kapitel 4 vorgestellt wird.

Wir führten insgesamt vier ausgewertete Gruppendiskussionen an Grundschulen, die in benachteiligten Quartieren liegen. In diesen sprachen wir auch das Thema Resilienz an. In der Regel konnten uns die Lehrer*innen mehrere Kinder nennen, die sie als ‚resilient‘ attribuierten, sodass wir am Ende mit insgesamt acht Kindern und deren Eltern sprachen, die uns von den Lehrer*innen empfohlen wurden. Wir fragten nach Kindern, die sich positiver entwickelten, als die Lehrer*innen es erwartet hätten. Eine der Grundschulen vermittelte uns aufgrund hartnäckiger Nachfragen willkürlich Kinder aus der Ganztagsbetreuung. Diese Interviews wurden nicht weiter ausgewertet. Die Elterninterviews führten wir meist als Einzelinterviews durch. Die Kinder und die Eltern sollten ein zweites Mal befragt werden. Am Ende der Grundschule und nach dem Übergang auf die weiterführende Schule. Auch die weiterführende Schule sollte befragt werden. Wir vermuteten im Übergangsgeschehen einen Wechsel der Konstellation und wollten deren Auswirkungen in den Blick nehmen.

Da die Erhebungsphase in die Corona Pandemie fiel, hatten wir große Schwierigkeiten überhaupt Grundschulen zu finden, die sich beteiligen. Darüber hinaus häufen sich laut Auskunft der erreichten Rektor*innen Anfragen an den Grundschulen von Forschungsvorhaben verschiedenster Art, sodass diese angesichts knapper personeller Ressourcen selektieren müssen. Dies führte dazu, dass manche Kinder bereits zum Zeitpunkt der Erstbefragung die weiterführende Schule besuchten und es in der zweiten Erhebungswelle zu Ausfällen kam.

Im Forschungsantrag war ursprünglich vorgesehen, die Einzelinterviews nach Grounded Theory auszuwerten, wobei durch eine neue Mitarbeiterin im Projekt vor allem die Situationsanalyse nach Clarke (2012) als Weiterentwicklung der klassischen Grounded Theory zur Auswertung der Interviews mit den Kindern und Eltern genutzt wurde. Die Ergebnisse dieser Analyse werden an anderer Stelle veröffentlicht.

Nichtsdestotrotz werden im folgenden Beitrag Ergebnisse vorgestellt, die aus der Auswertung nach der Grounded Theory entstanden sind. In der Grounded Theory geht es grundsätzlich darum, Geistesblitze zu produzieren (Strauss & Corbin, 1996,

S. 13) und dies ist genau das, was wir angesichts der Unbestimmtheit dessen, was wir „entdecken“ wollten, gebraucht haben. Das Entstehen von Geistesblitzen wird in der Methoden-Literatur auch unter dem Begriff Abduktion diskutiert. Abduktionen spielen auch in der Typenbildung in der Dokumentarischen Methode eine wichtige Rolle (Bohnsack, 2013, S. 251). Nach Peirce handelt es sich um hypothetische Schlussfolgerungen. Sein bekanntes Beispiel ist ein Sack Bohnen neben dem weitere Bohnen liegen. Woher kommen die Bohnen? Dass die Bohnen aus dem Sack stammen, lässt sich nicht zwingend aus der Beobachtung ableiten (Kelle, 2008, S. 89). Ebenso lassen sich Analyseergebnisse, nicht immer mechanistisch aus den Beobachtungen ableiten. „Grounded“ wird oftmals mit gegenstands begründet übersetzt. Auch das impliziert mehrere plausible Begründungen, die mit dem Gegenstand konvergieren können. Und eben diese Offenheit des interpretativen Paradigmas macht ihre Eignung für explorative Fragestellungen aus. Dabei wird zunächst Komplexität im Forschungsprozess produziert, statt sie durch Standardisierung einzuhegen.

Man könnte fragen, wofür es die Daten überhaupt braucht, wenn nicht zur Falsifizierung von Theorie. Vielleicht kann man sagen, dass die Daten im Rahmen qualitativer Forschung die Fantasie der Forschenden im Zaun halten, die es braucht, um Theorie zu generieren. Im Rahmen der Forschungsprozesses gilt es erst, eine passende Theoriesprache zu entwickeln, die zu den Daten (also vor allem unsere Transkripte und sonstigen Protokolle, Gesprächsnotizen usw.) und dem Gegenstand (Konstellationen der Resilienz) passt. Im Rahmen der klassischen Grounded Theory werden die Forschenden dazu ermutigt, nicht zu sehr in fachwissenschaftlichen Pfaden zu denken, sondern eigene Kategorien bzw. Codes zu entwickeln, um die Daten aufzubrechen (Strauss & Corbin, 1996, S. 50). In den Humanwissenschaften ist es nicht unwahrscheinlich, dass sich nach dem Konzeptualisieren der Daten herausstellt, dass ein Phänomen an anderer Stelle bereits auf den Begriff gebracht wurde. Zuweilen ergeben sich aber Modifikationen. Hierzu ein Beispiel: Aufgrund unserer theoretischen Sensibilität etwa konnten wir einerseits an sozial-ökologische Resilienzmodelle anschließen, da auch sie Resilienz ebenfalls entindividualisiert denken. Andererseits passte der Störungsbegriff dieser Denkweise nicht zu unserem Interesse, also spezifizierten wir ihn. Zusätzlich ergaben sich Korrespondenzen zum rekonstruierten Orientierungsrahmen im Umgang mit Störungen aus der Dokumentarischen Methode (Kapitel 4).

In Kapitel 5 geben wir ein Beispiel dafür, wie die Transkripte dazu beitragen können, dass neue Unterscheidungen eingeführt werden und somit tatsächlich ein anderes Bild bzw. eine andere Landkarte eines bereits bekannt geglaubten Territoriums entsteht (Bateson, 1985, S. 580). Durch den Vergleich von Perspektiven der Beforschten, die in Beziehung zueinanderstehen, häuften wir zunächst teils widersprüchliche Komplexität an. Vor allem konnten so Leerstellen bei den jeweils anderen sichtbar werden. Dabei „entdeckten“ wir am Beispiel eines Falls, was wir die Kosten der Resilienz nennen – ein entscheidender Zufallsfund. Erst die Offenheit der Methoden trug dazu bei, dass die Kosten der Resilienz sichtbar werden konnten, die ansonsten im Resilienzdiskurs aus dem Blick geraten.

4. Umgang mit Störungen in herausfordernden Lagen

Der Umgang mit widrigen Bedingungen wie Armut bildet also den Ausgangspunkt unserer Forschung. Die Übertragbarkeit des ursprünglich aus der Werkstoffforschung kommenden Resilienzkonzepts auf soziale Phänomene wird immer wieder kritisch diskutiert. Hier zeigt sich vor allem ein Normativitätsproblem. Bereits Begriffe wie „widrige Bedingungen“, „Krisen“ und „Störungen“ sind normativ stark aufgeladen, wodurch eine objektivierte Bestimmung bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Würdigung von Perspektivität zumindest Probleme verursacht. Im Gegensatz zu biologischen Systemen, bei denen die Störung eines Systems durch den Tod recht konturenreich zu bestimmen ist, gilt für soziale Systeme, dass die Bestimmung des Ungewünschten dadurch erschwert wird, dass dieses stets neuverhandelt werden kann bzw. die Frage, was eigentlich unter widrigen Bedingungen zu verstehen sei, zu Konflikten führen kann, zu deren Lösung die Betroffenen weitere Perspektiven beitragen (Kohlscheen & Hilke, 2025).

Eine hohe Anschlussfähigkeit für den Konstellationenbegriff bietet die sozial-ökologische Resilienzforschung nach Gunderson und Holling (2001). Das Denkmodell lässt sich anschaulich an biologischen Systemen wie Wäldern in Abhängigkeit zu ihrer Umwelt (zum Beispiel dem Klima) erklären. Die jeweiligen Systeme, die füreinander die Umwelt darstellen, werden als ineinander verschachtelt aufgefasst, sodass Veränderungen in der Umwelt Veränderungen eines gekoppelten Systems nach sich ziehen können. Diese Verschachtelung von Systemen wird als Panarchie bezeichnet, da die Systeme nicht notwendig eine Hierarchie bilden, wie man es aus anderen sozial-ökologischen Modellen kennt, die zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene differenzieren (Bronfenbrenner, 1981). Beobachtet man nun einzelne Systeme, so lassen sich verschiedene Phasen identifizieren, die in Bezug zu ihrer Umwelt als adaptive Zirkel veranschaulicht werden. Es ist an dieser Stelle nicht notwendig, das Modell im Einzelnen aufzufächern, wichtig ist lediglich, die jeweiligen Phasen von Wachstum und Destruktion nachzuvollziehen. In der Anfangsphase beginnt das System zu wachsen und Strukturen zu bilden. In dieser Phase sind die Entwicklungsmöglichkeiten sehr offen. In der zweiten Phase werden Strukturen weiter ausgebaut und gefestigt und damit die Entwicklungsoffenheit geringer. Die dritte Phase wird Conservation genannt. Hier liegt das Augenmerk auf dem Erhalt von Strukturen. Erst wenn dieser Zustand in die Krise gerät, etwa weil eine kleine Borkenkäferpopulation den Wald entdeckt, kommt es zur Strukturzerstörung, die wiederum die Möglichkeit der Reorganisation bereitet, also den Wiedereintritt in die erste Phase, welche auch Alpha-Phase genannt wird. Ein alter Buchenhainwald ist ein solches System, das in der Conservation-Phase steckt. Wenn sich durch die Umwelt keine hinreichenden Einflüsse ergeben, bleibt das System bestehen und reproduziert sich sehr stabil. Erst ein Ereignis wie ein Brand oder Käferbefall führt zu Destruktionen, also dazu, dass der Wald neuentstehen kann bzw. sich reorganisiert. Was ist also der Borkenkäfer für das Schulsystem? Was ist der Störfall des Erziehungssystems? Lehrkräftemangel oder etwa Bildungsbarrieren?

Im Rahmen sozialer Systeme basieren Strukturen wie Regeln, Konventionen usw. wie sämtliche Operationen sozialer Systeme auf Kommunikation (Luhmann, 2004, S. 114f.). Was als Störung gilt, muss kommunikativ ausgehandelt werden und hierbei kann es zu Störungen zweiten Grades kommen. Damit meinen wir einerseits Störungen, die während des Aushandelns von Störungen entstehen, aber auch Störungen, die im Rahmen des Entwickelns von Lösungen entstehen. Auch wenn kommunikativ jederzeit eine Infragestellung möglich ist, gelingt die störungsfreie Reproduktion von Regeln dabei nur, wenn diese nicht durch umweltbedingte Kompatibilitätsprobleme in die Krise geraten, da soziale System in der sozial-ökologischen Denkweise mit anderen nicht sozialen Systemen verschachtelt sind. Dies ist etwa der Fall, wenn die Ressourcen im System Schule und die Anzahl der einzuschulenden Kinder aus dem Gleichgewicht geraten, also die Ressourcen nicht im gleichen Maße wachsen, wie es die Anzahl der Kinder erforderlich machen würde. Das Resultat sind dann Adaptionsprobleme, wie sie oben bereits betrachtet wurden.

In den Interviews beobachten wir konkrete Störungen bzw. Widrigkeiten in Form von liegegebliebenen Verpflichtungen. Verpflichtungen funktionieren ähnlich wie Erwartungen (vgl. Luhmann, 1987, S. 139). Wir bevorzugen aber die Verpflichtungsmetapher, weil sie „härter“ ist. Wir haben sie von Clarke (2012) übernommen, wo sie soziale Welten aufspannt und sich auf kollektive Verpflichtungen bezieht. In den Interviews werden Verpflichtungen thematisiert, wenn sie liegen bleiben, also ein*e Akteur*in im Netzwerk seiner*ihrer zugeschriebenen Verpflichtung nicht nachkommt. Lehrer*innen formulieren beispielsweise eine Reihe von Verpflichtungen, die sich an ihre Umwelt richten: an andere Lehrer*innen (die Kinder besser auf die weiterführende Schule vorzubereiten), an Eltern (Kinder mit einem gesunden Frühstück zu versorgen oder mit ihnen in den Wald zu gehen), an Kinder (neugierig zu sein), an Schulträger (für eine Turnhalle zu sorgen oder aber auch Parkplätze für Lehrer*innen bereit zu stellen) usw.

In sämtlichen Gruppendiskussionen mit Lehrkräften in unserem Projekt wurde als zentrales Thema der Umgang mit dem meritokratischen Versprechen unter den Bedingungen vor Ort verhandelt, also eine Selbstbeschreibung der Verpflichtung von Schule. Auf den ersten Erzählstimulus, was das denn hier für eine Schule sei, folgte in allen Gruppendiskussionen erst einmal eine Beschreibung der besonderen Herausforderungen der jeweiligen Schule:

Iw1 (...) Als Erstes würde ich Sie mal bitten, zu beschreiben, was ist das hier eigentlich für eine Schule? Einfach mal so ein bisschen erzählen.

Tw1 Auf jeden Fall sehr anders als anderswo, ne?

Tm1 \lrcorner (Kannste sagen.) \lrcorner

Tw1 Hm große Herausforderung. Durch die Lebenssituation der Familien. Auch für unseren Unterricht. Und gleichzeitig erleb ich das so, dass wir wirklich sehr gut zusammenarbeiten und dadurch die Herausforderung auch starker ahm bewältigen

können. Und einfach- Ich erleb das gesamte Team so, dass die sehr offen sind, diese Situationen so anzunehmen. Und mit dieser- Wie soll ich dat mal sagen? Mit dieser Ungewissheit, die damit auch verbunden ist, weil wir nicht auf Fertiges zurückgreifen können, ähm zu leben, und einfach immer wieder auch neue Wege zu suchen und sich dabei gegenseitig zu unterstützen. Dat ist dat, wat mich auch die ganze Zeit wirklich sehr, sehr ähm getragen hat. (Standort A, KI_IL_01, Zeile 53–66)

Am Schulstandort B wird auf die Aufforderung, zu beschreiben, was das denn für eine Schule ist, herausgestellt, dass es sich um eine Grundschule im sozialen Brennpunkt handelt und davon ausgehend die Schülerschaft beschrieben:

Tw1 Wir sind eine Schwerpunktgrundschule im sozialen Brennpunkt. (...)

Tw2 Ja, sonst- Wir haben, glaub ich, bei uns das Klientel, das ist =ne Innenstadtsschule. Die Klassenzusammensetzung- oder generell ist es geprägt von vielen Wechseln. Also viele Zuzüge, die im Laufe der vier Jahre dazukommen. Auch viele Kinder, die im Laufe der vier Jahre die Schule wechseln. Ähm wir ha=m =ne recht hohe Quote an Kindern mit Migrationshintergrund. Und auch generell, glaub ich, eine recht hohe Quote von dem, was man so als bildungsfernere Schichten bezeichnet. Ähm ich war vorher an mehreren Schule in [*Bundesland*], in [*Stadt*], in [*Stadt*] und in [*Stadt*]. Auch da teilweise im Brennpunkt, aber finde das Leistungsniveau, was hier herrscht trotz allem, auch wenn ich in [*Stadt*] schon an einer so genannten Brennpunktschule war, noch einen Ticken niedriger. Also es ist tatsächlich so, dass wir sehr viel wiederholen. Und gerade ähm wenig- die Kinder wenig Umwelterfahrung zunächst mal mitbringen. Also das finde ich immer am Sachunterricht und auch in Deutsch sehr auffällig, wenn man Lesetexte hat, dass die mit vielen ähm Begriffen, vielen Dingen, die man eigentlich so ein bisschen als Allgemeinwissen deklariert- Sei es halt irgendwas aus der Natur, ähm oder irgendwelche geografischen Begebenheiten, dass quasi zweihundert Meter weiter ein Fluss fließt und kein See ist, dass das einfach etwas ist, was man nicht voraussetzen kann. Jedenfalls nicht bei allen Kindern. (Standort B, KI_IL_03, Zeile 2–61)

Und auch am Standort C werden die besonderen Herausforderungen mit der Schülerschaft begründet:

Tw1 Was ist das für =ne Schule? Ahm auf jeden Fall natürlich =ne Schule mit sehr hohem Migrationsanteil. Ne? Sehr sehr viele mit Migrationshintergrund. Ahm: das auf jeden Fall von der Schülerschaft. Zweizugig in diesem Standort. Einzügig im anderen Standort.

Tw2 ^LEin bis^J zweizugig oben genau.

Tw1 ^LGenau.^J Ahm wobei glaub ich, oben sind nicht so viele Kinder mit Migrationshintergrund.

Tw2 ^LMhm. Das ist ein bisschen gemischt. Aber in der einen Hälfte des Einzugsgebiets am zweiten Standort ahm sind eher die sozialschwächeren Familien untergebracht. Ganz viele Familien aus ah Osteuropa. Und in dem anderen Teil sind aber auch ah Einfamilienhäuser mit ah Ärztekindern zum Beispiel und dann ne? Also das ist =n =n bisschen- bisschen schwieriger ah mit dem Zusammenstricken des Klientels. Bei uns ist es eigentlich ah durchweg, ja, mit-

Tw1 ^LSehr sehr gering.

Tw2 Ja.

Tw1 Geringverdiener und-

Tw2 Ja, genau. Sozialindex fünf sind wir auch. Ahm also das ist auch für die Arbeiten zum Beispiel auch immer ganz interessant zu wissen, ne? Ähm hat auch was mit dem (Stellenschlüssel) zu tun nochmal. Brennpunktschulen, ne? Werden eigentlich ein bisschen anders bedacht noch mal.

Tw1 Genau. Und ((unverständlich))- Ah Schüler kommen halt mit sehr geringen Vorerfahrungen in die Schule. Mit sehr geringen Lernvoraussetzungen. Also viele Kinder, die tatsächlich noch nicht mal bis zehn zählen können zum Teil. Ähm: hatten wir und ah Stifthaltung und Motorik. Also sehr schwach sind.

Tw2 Sprachlich auch.

Tw1 ^LSprachlich vor allem auch, ne? Also so-

Tw2 ^LDefizite ganz extreme Defizite.

Tw1 So =n deutschen Satz zu bilden, fällt vielen sehr sehr schwer. Ahm auch jetzt im vierten Schuljahr. Also das kann natürlich durch Corona verschärft worden sein. Aber auch ansonsten hat man=s auch im ersten Schuljahr schon gemerkt. Also-

Tw2 ^LEinige unserer Kinder haben auch noch keinen Kindergarten besucht, wenn sie in die Schule kommen, weil wir nicht für alle Kinder einen Kindergartenplatz ahm ja, vorhanden ist. (Standort C, KI_IL_11, Zeile 29–61)

Die besonderen Herausforderungen wurden mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen begründet und ausgehend davon die nicht erfüllten Verpflichtungen von Schüler*innen und ihren Eltern mehr oder weniger implizit dargelegt (zum Beispiel Kindergartenbesuch, Erwerb der deutschen Sprache). Damit wird begründet, dass das Einlösen des meritokratischen Versprechens, also den Erfolg durch Leistung (konkretisiert den Erfolg durch Bildung), durch die jeweilige Schule nur eingeschränkt einlösbar ist. Diese Herausforderungen werden von den Lehrkräften gewissermaßen als Bildungsbarrieren herausgestellt, die sich von Lehrkräften nicht aus dem Weg räumen lassen, sondern eher einen Umgang mit ihnen erfordern.

Auch wenn sich die Lehrkräfte über alle Schulen hinweg in den Gruppendiskussionen in unserem Sample einig sind, dass sie an Schulen mit besonderen Herausforderungen arbeiten, konnten wir drei Typen im Umgang diesen rekonstruieren. Wir nennen sie die Hadernden, die Indifferenten und die Experimentierenden (vgl. Abb. 1). Bei den *Hadernden* lässt sich der Umgang mit widrigen Bedingungen zu einem pessimistischen Orientierungsmuster der Macht- und Hilflosigkeit destillieren, bei gleichzeitiger Empörung über diese Situation. Die Verantwortlichkeit für das Nichterfüllen des Bildungsauftrages wird durch Externalisierung an die Eltern und andere Akteur*innen weitergegeben oder es werden mangelnde Ressourcen bemängelt. In der Wahrnehmung dieser Lehrkräfte sind etwa die Eltern diejenigen, die nicht mit ihren Kindern in den Wald gehen, weshalb es an „Grundkenntnissen“ fehle und diejenigen, die ihre Kinder nicht in den Kindergarten bringen, weswegen die Kinder nicht mit der Schere schneiden können. Außerdem fehle es an Ehrenamtlichen, die den Kindern Nachhilfe geben könnten. So verständlich das Externalisieren von Verantwortlichkeiten auch sein mag, reproduziert es doch die eigene Hilflosigkeit. Damit einher geht zudem eine Reduktion der eigenen pädagogischen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Daneben haben wir den Typen der *Indifferenten* rekonstruiert. Auch hier dominiert, wie bei den Hadernden, die Externalisierung von Verantwortlichkeiten, sodass die hier vorgestellten Typen eventuell zu einem Typ der Externalisierenden zusammengefasst werden könnten. Was dem Typus der Indifferenten jedoch fehlt, ist eine emotionale Empörung über die eigene Lage bzw. die Lage der Eltern und damit auch jegliche politische Forderung, wie etwa die Beschäftigung von mehr Lehrkräften an der Schule usw. Man steht der Lage recht indifferent gegenüber, sodass jeglicher, wenn auch utopischer Entwurf eines gerechteren Schulsystems fehlt. Im Gegensatz zu den Hadernden wird somit auch kein Ohnmachtsgefühl wahrgenommen, sondern eher als selbstverständlich hingenommen, dass man eben für gewisse Dinge nicht zuständig ist und die Probleme, die daraus entstehen auch nicht auflösen kann. Damit korrespondiert, dass Pathologisierung und Therapierung zum zentralen Bewältigungsmuster im Umgang mit „problematischen“ Schüler*innen avanciert. Im Gegensatz zum oben beschriebenen Orientierungsmuster der Externalisierung konnten wir bei den *Experimentierenden* ein Orientierungsmuster rekonstruieren, welches von aktiv selbstgestalteter Reorganisation geprägt ist. Das Klagen über widrige Bedingungen bleibt weitestgehend aus, vielmehr werden sie als Chance für neue Strukturbildung umgedeutet. Sämtliche Verpflichtungen, die man an einen „normalen“ Schulbetrieb stellen kann, werden suspendiert (vgl. Standort A). Während andernorts Kinder, die zu spät zum Unterricht erscheinen, vom Unterricht ausgeschlossen werden, ist man hier froh, wenn sie überhaupt den Weg in das Klassenzimmer finden. Das geringe Engagement der Eltern bietet hier keinen Anlass zur Beschwerde, sondern wird als Chance begriffen, ohne Störungen seitens der Eltern mit den Kindern pädagogisch arbeiten zu können. Auch das offizielle Curriculum tritt in den Hintergrund. Dies geht so weit, dass sich dafür eingesetzt wird, ein alternatives Zeugnis einzuführen,

das an den weiterführenden Schulen des Stadtteils anerkannt wird. An die Stelle des offiziellen Schulbetriebs treten vor allem wertschätzende Beziehungsarbeit und die Förderung der Entwicklungen der einzelnen Kinder auch in nichtschulischen Bereichen, beispielsweise in Bezug auf das Sozialverhalten oder persönliche Eigenschaften wie ein besonders gutes Durchhaltevermögen. Anders als bei anderen Schulen in unserem Sample finden wir hier dadurch ein großes Erleben von Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und weniger ein Ohnmachtsgefühl und damit, auch trotz der Bedingungen, eine höhere Zufriedenheit. Der Preis hierfür ist aber das Suspendieren der ansonsten gültigen Normen des Schulbetriebs. Der offizielle Lernstoff gerät in den Hintergrund, die Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern ebenfalls: Man ist froh, wenn die Eltern sich nicht einmischen und manchmal fangen die Kinder an, sich von selbst für den offiziellen Lernstoff zu begeistern.

Die Schule korrespondiert mit der Phase der Reorganisation im sozial-ökologischen Resilienzmodell, welche in Verbindung mit Resilienz steht. Insgesamt betrachten wir die pädagogische Arbeit der Schule an Schulstandort A mit großem Respekt angesichts der Bedingungen vor Ort. Diese Sympathien versperrten im Projektverlauf mitunter den Blick auf die Schattenseiten der Reorganisation von Verpflichtungen. Zunächst ist die Bereitschaft zur Reorganisation an zwei Bedingungen gebunden: Die alte Struktur der Verpflichtungen muss hinreichend in die Krise geraten sein, sodass dem Ausloten neuer Möglichkeiten der Weg geebnet wird. Darüber hinaus müssen „neue“ Lösungen, wenn auch erst zu Anfang als brauchbare Illegalität, im Akteurs-Netzwerk akzeptiert werden. Wenn beispielsweise die Hadernden im Sinne der Conservation-Phase an gewissen Verpflichtungen festhalten, so ist damit immerhin die Hoffnung an die Wiederherstellung der alten Ordnung verbunden. Auch wenn die Hadernden Verpflichtungen externalisieren, so beschränkt sich der Blick der Experimentierenden auf die internen Handlungsoptionen, womit ebenfalls eine gewisse Entpolitisierung einhergeht. Beispielsweise wird es als selbstverständlich hingenommen, dass der organisatorische Aufwand für Klassenfahrten an dieser Schule nicht zu leisten ist. Auch bleiben Bildungsbarrieren, die nicht im Einflussbereich der Schule liegen, bestehen. Wobei hier die Handlungsspielräume durch eine Vernetzung im Quartier erweitert werden.

Die Typen unterscheiden sich in ihrer Ausprägung auch danach, was ein resilientes Kind ausmacht. Wenn das Kind an der einen Schule als resilient attribuiert wird, heißt das noch nicht, dass es an der anderen Schule auch so wahrgenommen wird. Im Typ der Indifferenten haben uns die Lehrkräfte erfolgreich therapierte Kinder mit einer diagnostizierten Lernschwäche als resilient empfohlen. Hier wurde das Konzept der Resilienz vor allem darauf bezogen, ob Eltern Hilfe annehmen und so dazu beitragen, dass das Kind ‚schulfähig‘ wird. Dabei wird die Entwicklung des einzelnen Kindes bewertet, also eine längsschnittliche Bewertung vorgenommen. Die Hadernden beziehen in ihr Resilienzverständnis sowohl das Handeln der Kinder als auch das von deren Eltern ein. Es wird eine querschnittliche Bewertung vorgenommen und die Kinder als resilient attribuiert, bei denen eine Übererfüllung von Verpflichtungen

	Typ I – Experimentierende	Typ II – Hadernde	Typ III – Indifferente
Umgang mit dem meritokratischen Versprechen	Grenzverschieber oder Sollerfüller	Grundsätzliches Festhalten am meritokratischen Versprechen, Nichterfüllung wird durch Externalisierung aufgelöst	
Selbstverständnis	Aktiv gestaltend	Hadernd	Fühlen sich nicht zuständig („Dinge sind wie sie sind“)
Pädagogisches Selbstverständnis	Beziehungsebene rückt in den Vordergrund	Leistung und Beziehung stehen eher nebeneinander und sind nicht zu verbinden	Leistung steht im Vordergrund
Verhandlung der strukturellen Gegebenheiten	Wertschätzen der „besonderen“ Schülerschaft, Abgrenzung nach außen	Durchmischung als Chance	Interne Differenz als Problem
Resilienzverständnis in Bezug auf Kinder	Responsive Beziehung als Impuls für Neuordnung von Verpflichtungen	Übererfüllung durch Intensivierung von Anstrengung	Verpflichtungserfüllung durch Mobilisierung außerschulischer Systeme
Standorte	Standort A, Standort E	Standort B, Standort F	Standort C, Standort D

Abb. 1: Typen im Umgang mit besonderen Herausforderungen an Schulen

durch eine Intensivierung von Anstrengung im Vergleich zu den anderen Familien beobachtet werden kann. Das kann sowohl die Eltern als auch die Kinder betreffen. So wird in einer Gruppendiskussion als Beispiel von einem Vater berichtet, der, obwohl er kein Wort Deutsch versteht, zu jedem Elternabend kommt. Hohe familiäre Bildungsaspirationen werden honoriert und die Intensivierung kindlicher Anstrengungen, zum Beispiel in Bezug auf das Lernen, als resilient gedeutet. Das Resilienzverständnis der Experimentierenden lässt sich als responsive Beziehung als Impuls für die Neuordnung von Verpflichtungen zusammenfassen. Das Verständnis der Lehrkräfte dieses Typs zeigt vor allem eine Kindzentrierung des Konzeptes von Resilienz, die ihren Ausdruck darin findet, dass Kinder liegengebliebene Verpflichtungen der Eltern übernehmen. Es wurden uns an diesen Standorten Kinder empfohlen, die überpünktlich zur Schule kommen, ihre Sportsachen immer dabei haben und sich um ihre Verpflegung eigenständig und ohne elterliche Unterstützung kümmern. Auch in diesem Resilienzverständnis wird eine querschnittliche Bewertung der Kinder hervorgehoben, die Entwicklung einzelner Kinder in den Vordergrund gerückt und weniger ein Vergleich zwischen den Kindern der jeweiligen Schule vorgenommen. Es macht also einen Unterschied, welche Schule ein Kind besucht und welche Dinge aus dem oder in den Blick geraten.

5. Wenn Widrigkeiten aus dem Blick geraten

In der Regel haben wir den Anspruch, qualitative Forschung nicht auf die Rekonstruktion von Einzelfällen zu beschränken. Die Nacherzählung des Einzelfalls, wel-

cher im Folgenden dargestellt wird, ist jedoch äußerst lehrreich, weil der Fall in einem komplett anderen Licht erscheint, wenn man ihn unter einer leicht veränderten Fragestellung betrachtet.

Das Interview wurde im Hof einer Hochhaussiedlung aufgenommen; manche der Häuser in der Nachbarschaft werden kernsaniert. In der Nähe gab es mal ein kleines Einkaufszentrum mit einer Bank und Geschäften des alltäglichen Bedarfs; übriggeblieben ist ein Call-Shop. Man erkennt an der Architektur, dass hier mit der Utopie einer anderen Welt gebaut wurde, das Versprechen aber nicht eingelöst wurde. Die Mutter wird von den Lehrkräften als herzlich und liebevoll beschrieben. Auch im Interview wirkt sie fröhlich und lebensfroh, was sie wiederum religiös rechtfertigt. Sie erklärt, dass es wichtig sei, den Fokus auf die positiven Dinge des Lebens zu richten. Anbetracht des erlebten Leids (die Mutter beschreibt ihrerseits Verwahrlosung in ihrer Kindheit), ist das eine erstaunlich positive Grundhaltung zum Leben. Wie die Lehrer*innen lassen sich auch die Interviewenden vom positiven Wesen der Mutter anstecken.

Das Mädchen wird zunächst in der Lehrer*innendiskussion erwähnt und es wird betont, dass in dieser Familie „irgendwas richtig laufen müsse“. Die Familiengeschichte besteht aus mehreren Kapiteln, welches jedes für sich eine eigenständige Widrigkeit darstellt. Auch das Mädchen hat nicht nur ein Kreuz zu tragen. Die Mutter floh von Afrika nach Europa und das Mädchen ist auf der Flucht geboren. In einer Unterkunft ereignete sich ein Unfall, wodurch das Mädchen mit einem körperlichen Stigma gezeichnet ist. In der Schule „ekeln“ sich manche Kinder vor ihr. Das Mädchen teilt sich mit drei Geschwistern ein Zimmer, es kommt zu häufigen Streitereien. Sie berichtet ferner, dass sie früh aufsteht, um im Haushalt zu helfen. In der Grundschule wurde das Mädchen aufgrund ihrer guten Leistungen stets gelobt. Man erwog, sie auf das Gymnasium zu schicken, entschied sich aber doch für eine Gesamtschule, weil die Unterstützung zuhause fehlt.

Unmittelbar nach den Interviews sind wir beeindruckt vom Lebensmut der Mutter angesichts ihres erlebten Leids. Hier scheint sich das Versprechen neoliberaler Resilienztrainings zu bewahrheiten: Egal wie übel dir das Leben mitspielt, mit den Zutaten Fokus, Glaube und Hoffnung ist jede Krise zu meistern.

Erst auf Grundlage der Analyse der Interviewtranskripte wird der von den Lehrer*innen gesetzte Frame einer resilienten Grundhaltung brüchig. Dennoch ist es erstaunlich, wie lange dieser standhielt, auch wenn gut belegt ist, dass Personen in der Regel eher bereit sind, die Wirklichkeit an die Theorie anzupassen als umgekehrt. Das Interview mit der Tochter ist eher indifferent und es ergeben sich Widersprüche zu den Erzählungen der Mutter. Die Tochter berichtet von Hänseleien aufgrund ihrer Narben; dies wird von der Mutter nicht erwähnt, stattdessen berichtet die Mutter, dass sämtliche ihrer Kinder in der Schule stets gelobt würden. An der neuen Schule gibt es Konflikte mit dem Lehrer; dem Kind geht es dort nicht so gut wie an der alten. Sie berichtet im Interview davon, dass sie um fünf Uhr aufsteht, um den Haushalt zu erledigen. Diese eher unübliche Form der kindlichen Hausarbeit wird auch im

Lehrer*inneninterview erwähnt, aber eher so dargestellt, dass es eine Phase des Beschwerens über dieses Joch gab, die aber dann in Stolz umgeschlagen wäre. Insgesamt scheint die Situation des Mädchens aus dem Blick zu geraten. Das Mädchen versucht, so gut wie keine Komplikationen zu machen.

Auch in den anderen Kinderinterviews finden wir kein Einklagen von liegengebliebenen Verpflichtungen, weshalb Widrigkeiten so leicht aus dem Blick geraten können. Wir finden bei den Kindern eher eine Orientierung an von Erwachsenen definierten Kriterien des „guten (Schul-)Kindes“. So ist es in keinem der Interviews vorgekommen (was nicht bedeutet, dass Kinder hierzu grundsätzlich nicht in der Lage sind), dass Kinder Ärger über ihre Situation äußern und Erwachsene in die Pflicht nehmen. Hier wird zum einen das Machtgefälle, was sich aus der generationalen Ordnung ergibt, deutlich. Zum anderen hat dies aus unserer Sicht auch damit zu tun, dass wir mit Kindern sprachen, die von den Lehrer*innen als „resilient“ attribuiert wurden, also in einem stärkeren Maße „funktionieren“, als es von ihnen erwartet würde. Wir gehen also davon aus, dass diese Kinder in besonderem Maße gelernt haben, eine gewisse Konformität bzw. Übererfüllung von Verpflichtungen an den Tag zu legen. Auch dies führt dazu, dass Widrigkeiten aus dem Blick geraten, wenn es etwa eher honoriert als in Frage gestellt wird, wenn Kinder Verpflichtungen anderer übernehmen.

Dass Widrigkeiten nicht in den Blick geraten, hängt aus unserer Sicht auch damit zusammen, dass sich die Lebenswelt der Kinder in unserem Sample auf die Schule und das Zuhause beschränken und wir keine Einbindung in andere Umwelten untersucht haben. Einrichtungen und Angeboten der Sozialen Arbeit kommen in unserem Material kaum Bedeutung zu, beispielsweise nutzt keines der von uns interviewten Kinder Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und auch eine Einbindung in (Sport-)Vereine finden wir nur in einem Fall. Neben den Eltern ist es vor allem die Institution Schule und die darin tätigen Lehrkräfte, von denen (Bildungs-) Angebote und Gelegenheiten ausgehen, die die Kinder nutzen. Hier finden wir vor allem schulnahe Angebote wie den Ganzttag, von Eltern finanzierte Nachhilfe, von Lehrkräften nahegelegte Diagnostik und Behandlung, schulische AGs und Projekt-tage. Diese enge Verknüpfung mit der Schule birgt die Gefahr, dass das Kind vor allem als „gutes“ Schulkind im Fokus steht und liegengebliebene Verpflichtungen, die vielleicht andere Umwelten berühren, weniger in den Blick geraten. Was ein Wechsel in andere Umwelten verändern kann, zeigt sich zum Beispiel am Schulwechsel. Da sich das Resilienzverständnis von Schule zu Schule unterscheidet, kann es passieren, dass sich Resilienzkonstellationen mit einem Wechsel der Schule nicht länger als tragfähig erweisen. Ein Kind wurde von den Lehrkräften als resilient attribuiert, weil es als eine Strategie zur Selbstregulation die Praktik des Malens im Unterricht entwickelt hat. Genau diese Praktik wurde nach dem Schulwechsel an der neuen Schule als Störung gerahmt. Bei einem anderen Kind konnten wir es genau umgekehrt beobachten: Die kindliche Praktik der Sorge um Tiere war in der Grundschulzeit auf das Zuhause beschränkt. An der weiterführenden Schule ist es Teil schulisch erwarteter Praktik und gerät damit auch in der Schule in den Blick. Was aus dem oder in den Blick gerät und

welche Widrigkeiten sichtbar werden, ist also demnach von den Umwelten, in denen Kinder sich bewegen, abhängig.

6. Fazit: Abbau von Bildungsbarrieren kostet, immer

Im Rahmen der Typologie ergeben sich verschiedene Gestaltungsszenarien. Die Hardenden und die Indifferenten sehen ihren Gestaltungsspielraum ausgeschöpft, so dass Veränderungsnotwendigkeiten in die Umwelt delegiert werden. Diese Strategie wehrt Reorganisation ab und lässt sich als eher konservativ rahmen. Im Gegensatz dazu probieren die Experimentierenden neue Wege aus und versuchen alte Verpflichtungsordnungen zu suspendieren. Wir haben versucht zu zeigen, dass es sich bei den zugrundeliegenden Orientierungsmustern nicht um den Goodwill der Akteur*innen handelt, sondern dass Reorganisation mit der Aufgabe alter Verpflichtungen einhergeht. Bedingung dafür ist, dass diese hinreichend vor Ort infrage gestellt sind. Das Problem ist somit Teil der Lösung, wenn man diese vorschnell in der Fähigkeit zur Reorganisation vermutet.

Auch wenn wir begeistert von den Experimentierenden sind, hat Reorganisation einen Preis, der nicht aus dem Blick geraten sollte. Dazu zählt der Netzwerkaufbau vor Ort. Hier werden neue Strukturen und Kommunikationsschnittstellen geschaffen, die dazu beitragen, die Komplexität der Situation zu verarbeiten. Dadurch entstehen neue Grenzziehungen, ein neues Innen und Außen. Im Inneren etabliert sich Schule als etwas neues, etwa als ein Ort warmer Beziehungen – etwas, was nicht überall erwartet werden kann. Auch wenn wir der Ansicht sind, dass diese Schulen einen wertvollen Beitrag zum gelingenden Aufwachsen von Kindern leisten, binden sie die Kinder an die Schulen im Stadtteil. Haben wir es dann nicht mit der Reproduktion einer Bildungsbarriere zu tun? Wir haben es im Kontext sozialer Benachteiligung mit einem klassischen Resilienzdilemma zu tun, nämlich Probleme, die auf globaler Ebene verursacht werden, auf lokaler Ebene zu lösen, was wiederum zum Problemerkhalt beiträgt.

Unsere eigenen Debatten, aber auch die Diskussionen innerhalb des Forschungsverbunds „Abbau von Bildungsbarrieren“, waren immer wieder durch die enormen Beharrungskräfte des Bildungssystems geprägt. Begründungen dafür, warum es so bleibt, wie es ist, finden sich zahlreich: ein gewisser Narzissmus der Lehrkräfte, Organisationlücken im föderalen System, Ressourcen- und Fachkräftemangel, (verfassungs-)rechtliche Aspekte usw. So lässt sich nach und nach ein Akteurs-Netzwerk von Verpflichtungen rekonstruieren, in dem Akteur*innen sich gegenseitig liegengeliebene Verpflichtungen zuschreiben. Die Frage lautet nun, wie die Distribution von Verpflichtungen in diesem Netzwerk funktioniert. Wer ist in der Lage, andere in die Pflicht zu nehmen? Man könnte auch Fragen: Wer verfügt über die Macht, um andere dazu zu bewegen, Verpflichtungen neu zu übernehmen oder alte zu erfüllen?

In modernen Gesellschaften funktioniert Macht wahrscheinlich komplexer, als Weber dies gedacht hatte, als er Macht wie folgt definierte: „Macht bedeutet jede Chan-

ce, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1985, S. 28). So betont Foucault, dass Machtgeflechte nicht nur von oben nach unten funktionieren: „Denn die Überwachung beruht zwar auf Individuen, doch wirkt sie wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten und bis zu einem gewissen Grade auch von unten und nach den Seiten. Dieses Netz ‚hält‘ das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher“ (Foucault, 1994, S. 228). Die Machtwirkung in unserem Falle lässt sich am ehesten als Machtgleichgewicht zwischen den Akteur*innen beschreiben, die eben das Beharrungsvermögen festigt.

Auf einer allgemeinen Ebene zeigen liegengebliebene Verpflichtungen Kompatibilitätsbrüche in von Differenzierung geprägten Prozessen an: Ein*e Akteur*in meint über ein*e andere*n, dass diese*r seinem*ihrem Beitrag für das große Ganze nicht nachkomme. Dies wird zuweilen durch Selbsthilfe gelöst. Hier bieten die Experimentierenden hinsichtlich der Reorganisierung von Verpflichtungen ein eindrückliches Beispiel. Sie suspendieren Erwartungen und damit alte Ordnungsweisen, übernehmen Dinge, die anderenorts zumindest unüblich sind. Wenn allerdings die Schwächsten im Netzwerk aufgrund mangelnder Solidarität beginnen, sich selbst zu helfen, fällt es uns schwer, daraus ein Rezept zum Abbau von Bildungsbarrieren abzuleiten. Das zeigt sich vor allem durch die Übernahme von Verpflichtungen der Erwachsenen seitens der Kinder. Die Übernahme löst ein bestimmtes Problem, reproduziert aber zugleich die Machtkonstellation, die zu diesem Problem führte. Wenn Kinder im Rahmen von Adulthood ihre eigene Versorgung und Organisation des Schulmaterials übernehmen, ist beispielsweise das Problem gelöst, dass Kinder ungefrühstückt in die Schule kommen oder kein Unterrichtsmaterial dabei haben. Doch müsste die Frage eigentlich lauten: Wer ist verpflichtet, sich wem unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Ressourcen anzupassen? Hierbei zeigt sich bislang ein gewisses Solidaritätsdefizit, wenn die Adaptionlast zulasten derjenigen geht, die den meisten (mitunter moralisch-emotionalen) Druck im Netzwerk verspüren, aber auch über die wenigsten Ressourcen verfügen.

Das faszinierende am Resilienzkonzept ist seine paradoxe Anlage, die auf Erwartungswidrigkeit hinausläuft. Das können unerwartete Bildungsbiografien sein oder Schulen bzw. Kinder, die Verpflichtungen übernehmen, obwohl sie in der Vergangenheit andere übernommen hatten. Wir haben mit Fünftklässler*innen gesprochen, die sich bis zur körperlichen Erschöpfung anstrengen, um etwa das Abitur zu erreichen oder mit Eltern, die den ganzen Tag in zwei Jobs arbeiten, eigene Vorstellungen von einem guten Leben suspendieren und all ihre Zukunftsperspektiven auf ihre Kinder projizieren. Wenn man die zugegebenermaßen naive Idee aufgibt, dass Resilienz ohne solche Kosten zu haben sei, etwa allein aus der Kraft des Vertrauens, der Selbstwirksamkeitserwartungen heraus, dann ergibt sich ein kohärentes Bild. Wir haben gelingendes Aufwachsen unter widrigen Bedingungen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsbarrieren untersucht. Dass sich diese initiale Paradoxie nicht einfach in Wohlgefallen auflöst, ist bei Lichte betrachtet nicht verwunderlich. Die Akteur*innen

und Verpflichtungen, die es zu konstellieren gilt, existieren also, bilden aber mitunter widersprüchliche Konstellationen, die sich einfachen Rezepten verweigern. So lässt sich als Resilienzstrategie nicht einfach empfehlen: Reorganisiert die Verpflichtungen, ohne dabei die Kosten, Nachteile und Limitationen zu erwähnen, die jede Reorganisation mit sich bringt. In diesem Sinne sollen also Konstellationen der Resilienz von Kindern begriffen werden: Der Begriff der Konstellation erweitert den Resilienz-begriff um Aspekte, die andernfalls aus dem Blick geraten und Kosten verursachen.

Wir danken allen Mitarbeitenden des Projektes KoReKi, insbesondere Stephanie Moldenhauer, Heinz-Jürgen Stolz, Ronja Struck und Barbara Umrath für ihre Beiträge zur Durchführung der Studie und die hilfreichen fachlichen Diskussionen.

Literatur

- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp.
- Bodi-Fernandez, O. & Fernandez, K. (2020). Methodische Implikationen verschiedener theoretischer Resilienzmodelle. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 45(3), 265–291. <https://doi.org/10.1007/s11614-020-00419-8>
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3>
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 241–270). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11
- Bröckling, U. (2016). Gut angepasst? Belastbar? Widerstandsfähig? Resilienz und Geschlecht. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 391–408). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10870-0_10
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Gunderson, L. H. & Holling, C. S. (2001). *Panarchy: Understanding Transformations in Human and Nature Systems*. Island Press.
- Joseph, J. (2013) Resilience as embedded neoliberalism: A governmentality approach. *Resilience. International Policies, Practices and Discourses*, 1(1), 38–52. <https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765741>
- Kelle, U. (2008). *Die Integration Qualitativer und Quantitativer Methoden in der Empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und Methodologische Konzepte* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8>
- Kohlscheen, J. & Hilke, M. (2025). Wer weiß, was das gute Leben ausmacht? Zum Verhältnis von Betroffenenperspektive und Armutsforschung. In O. Leßmann & K. Marquardsen (Hrsg.), *Armutsforschung: theoretische Ansätze, empirische Zugänge, politische Perspektiven*. Nomos Verlagsgesellschaft.

- Kohlscheen, J. & Struck, R. (2024). Wenn Widrigkeiten nicht zur Sprache kommen. Resilienz und weiße Flecken auf der kognitiv-evaluativen Landkarte. In R. Göppel & U. Graf (Hrsg.), *Was Resilienz stärkt: Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts* (S. 163–171). W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043260-4>
- Laucht, M., Esser, G., Ihle, M. H., Löffler, W., Stöhr, R.-M., Weindrich, D., Weinel, H. & Schmidt, M. H. (1992). „Risikokinder“: Zur Bedeutung biologischer und psychosozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 41(8), 274–285.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1990). Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit: Untersuchungen zur „Invulnerabilität“. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch der medizinischen Psychologie, Band 4* (S. 103–123). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-75495-1_6
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Einführung in die Systemtheorie* (2. Aufl.). Carl Auer.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. rev. Aufl.). Mohr.
- Werner, E. (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. Aufl., S. 20–31). Ernst Reinhardt Verlag.
- Wustmann, C. (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 17(2), 71–78. <https://doi.org/10.1007/s00729-009-0285-2>

Wohlergehen in außerschulischen Bildungsräumen aus Sicht von Kindern

Susann Fegter, Lisa Fischer, Luisa Exeler & Angela Million

Abstract: Der Beitrag nimmt die zunehmende Bedeutung außerschulischer Bildungsräume im Kontext ungleicher Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern in den Blick. Ausgehend von der Beobachtung, dass Bildungsprozesse weit über formale schulische Kontexte hinausreichen, wird das Konzept des kindlichen Wohlergehens (child well-being) als analytischer Zugang für eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung entfaltet. Im Mittelpunkt steht das Verbundprojekt WIKK*I, das auf Grundlage ethnographischer Fallstudien in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit untersucht, wie Kinder im Grundschulalter außerschulische Bildungsräume erleben und welche Bedeutung diese für ihr Wohlergehen haben. Wohlergehen wird dabei als kindorientiertes und kontextsensitives Konzept verstanden und entlang der Dimensionen Handlungsmächtigkeit, Sicherheit und Anerkennung operationalisiert. Der Beitrag verortet dieses Verständnis theoretisch in der internationalen Forschung zu Child Well-being, diskutiert dessen Potenziale und Leerstellen in der bildungswissenschaftlichen Debatte und stellt das empirische Design der Studie vor. Auf dieser Basis werden zentrale Befunde zu Wohlfühlaspekten außerschulischer Einrichtungen, zu schulischen Erfahrungen von Wohlergehen sowie zur Bedeutung transnationaler Bezüge und Zugehörigkeiten aus Sicht von Kindern präsentiert. Abschließend zeigt der Beitrag auf, inwiefern die konsequente Einbeziehung kindlicher Perspektiven einen Beitrag zum Abbau von Bildungsbarrieren leisten kann und welche Implikationen sich daraus für Theorie und Praxis ergeben.

Keywords: Wohlergehen/Well-being, Perspektive von Kindern, Bildungsräume, Bildungsungleichheit, Bildungslandschaften

1. Einleitung

Die empirische Bildungsforschung und Bildungspolitik haben sich in Deutschland lange Zeit auf die formale Bildung konzentriert. Aktuell erweitert sich ihr Blick in Übereinstimmung mit internationalen Diskursen hin zur Bedeutung des Alltags von Kindern vor, neben und nach der Schule sowie zur Bedeutung außerschulischer Einrichtungen. Diese kommen als wichtiger Bestandteil jener Bildungsräume in den Blick, die den Zugang von Kindern und Jugendlichen zu Bildung ungleich formieren. Auf-

gerufen ist damit auch die Frage, welche spezifischen Strukturmomente außerschulischer Bildungsräume eigene Potenziale aber auch Risiken im Hinblick auf den Abbau von Bildungsbarrieren besitzen. Hier setzt das laufende Verbundprojekt WIKK*I¹ an. Es untersucht ethnographisch anhand zweier Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Bedeutung außerschulischer Bildungsräume für (ungleiche) Erfahrungen von Wohlergehen aus Sicht von Kindern in den Dimensionen Handlungsmächtigkeit, Sicherheit und Anerkennung. Das Konzept des Wohlergehens (child well-being) in einer Profilierung als kindorientiertes und kontextsensitives Konzept erprobt das WIKK*I-Projekt als innovativen Ansatz für eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung, die auf bessere Teilhabe- und Beteiligungsmöglichkeiten zielt. Der Beitrag wird diese Überlegungen zu Wohlergehen als Ansatz zum Abbau von Bildungsbarrieren zunächst in Kapitel 2 theoretisch einordnen und die Herkunft des Konzepts in der internationalen und interdisziplinären Forschung zu Child Well-being sowie seine Rezeption und Desiderate in der Bildungsforschung skizzieren. Im Anschluss daran stellt Kapitel 3 die empirische Anlage der WIKK*I-Studie und deren Konzepte und Methoden vor. In Kapitel 4 werden Befunde entlang der drei Unterkapitel zu Offenen außerschulischen Einrichtungen als Wohlfühl-Hubs (4.1), Schule als Ort kindlichen Wohlergehens (4.2) sowie zu Bedeutsamen transnationalen Räumen und vielfältigen Zugehörigkeiten präsentiert. Kapitel 5 fasst zusammen, wie Bildungsbarrieren abgebaut werden können, indem die Perspektiven der Kinder ernst genommen, in bestehende Forschung integriert und daraus Handlungsempfehlungen entwickelt werden.

2. Wohlergehen als Ansatz zum Abbau von Bildungsbarrieren: zur Theorie

Child Well-being (oder das Wohlergehen von Kindern) ist ein inter- und transdisziplinär verwendetes Konzept, mit dem Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern unter normativen Gesichtspunkten und mit Vorstellungen guter, gerechter oder erstrebenswerter Kindheiten betrachtet werden (Fegter & Fattore, 2024, S. 124). Je nach disziplinärem Hintergrund wird Wohlergehen dabei entweder als objektives und multidimensionales Konstrukt definiert, das beispielsweise den Zugang zu Bildung und Gesundheitsversorgung umfasst; als ein subjektives Konstrukt im Sinne von

1 Verbundprojekt „Wohlergehen von Kindern in sozialräumlichen Kontexten: Intersektionale Perspektiven auf die Erfahrungen von Kindern an nicht-schulischen Lernorten (WIKK*I). Laufzeit: 01/2022-12/2024. Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung – Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“. Projektleitung: Susann Fegter (TU Berlin), Teilprojektleitungen: Angela Million (TU Berlin), Nina Oelkers (Universität Vechta). Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Lisa Fischer (TU Berlin), Stella März (Universität Vechta), Elisa Exeler (Universität Vechta), Katrin Schamun (TU Berlin).

Glück und Zufriedenheit oder als ein kulturelles Konstrukt, das von den Normen und wertgeschätzten Praktiken einer kulturellen Gemeinschaft abhängt (Fattore et al., 2019). Die internationale Child Well-being Forschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zunächst in den Wohlfahrts-, Sozial- und Gesundheitswissenschaften etabliert und hat hier Konzepte und Prämissen der neuen Kindheitsforschung integriert (Heite et al., 2022; Magyar-Haas & Knoll, 2021; Fattore et al., 2021; Andresen, 2014). Die Studien sind häufig international-vergleichend angelegt und an der Schnittstelle von Forschung und Politik angesiedelt. (z. B. Bradshaw & Rees, 2018; OECD, 2009, 2015; UNICEF, 2007, 2013). Über die Jahrzehnte hinweg lassen sich dabei Trends ausmachen, die eine Aufmerksamkeitsverschiebung von negativen hin zu vermehrt positiven Indikatoren, sowie von einer erwachsenenzentrierten zu einer stärker kindzentrierten Perspektive umfassen (Ben-Arieh, 2008). Dies zeigt sich z. B. in der Zunahme von Studien zum subjektiven Wohlbefinden (Casas et al., 2018; Tonon, 2013, in Deutschland z. B. in einer kindheitstheoretisch informierten Sozialberichterstattung, z. B. DJI Kinderpanel (Alt et al., 2004), World-Vision-Studien (z. B. World Vision Deutschland e. V., 2007, 2010, 2013, 2018) oder aktuell AID:A-Studien (Deutsches Jugendinstitut, 2024), ebenso in der Integration subjektiver Skalen in multidimensionale Konstrukte (z. B. OECD, 2009, 2015). Mit diesen Entwicklungen gehen Herausforderungen für Theorien und Methoden der Child-Well-being-Forschung einher, die aktuell kontrovers diskutiert werden (Fattore et al., 2019). Dies betrifft zentral die Frage der Normativität und kulturellen Kontingenz des Konzepts Child Well-being sowie die Frage des Einbezugs der Perspektive von Kindern in die Forschung und Theorieentwicklung (Fegter & Fattore, 2024; Mogensen et al., 2024).

In der empirischen Bildungsforschung in Deutschland wird das Konzept Well-being erst seit etwa zehn Jahren rezipiert. Ein Hintergrund der aktuell gestiegenen Aufmerksamkeit ist die Covid19-Pandemie. Zahlreiche nationale und internationale Studien weisen auf Auswirkungen der Schulschließungen auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen hin (z. B. Barn et al., 2023; Kirsch & Neumann, 2022; Budde et al., 2022a; Million, 2021; Andresen et al., 2020). Im Fokus stehen dabei Belastungen, wie z. B. die Zunahme von Angst und Depression unter Schüler*innen (Ludwig-Walz et al., 2022). Manche Kinder haben die zeitlichen und räumlichen Lernarrangements während der Schulschließungen auch positiv erlebt (Drake et al., 2021; Fegter & Kost, 2023). Ein weiterer Kontext sind Befunde aus Leistungsvergleichsstudien sowie zu anhaltender Bildungsungleichheiten (OECD, 2023). Well-being kommt als innovativer Ansatz für die Beschäftigung mit Voraussetzungen und Zielen von Bildungsprozessen in den Blick. Metaanalysen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem subjektiven Wohlbefinden in der Regel auch bei den schulischen Leistungen besser abschneiden (Kaya & Erdem, 2021, S. 178ff.). Am stärksten ist dieser Zusammenhang im Grundschulalter ausgeprägt, während er sich bei älteren Schüler*innen abschwächt (ebd.). Die Beziehung ist zudem wechselseitig: Höheres Wohlbefinden korrespondiert mit höheren Leistungen und umgekehrt (Tobia et al., 2019). Wenn Schüler*innen sich als Teil einer Klassen- und Schulgemeinschaft fühlen, erbringen sie mit größerer Wahrscheinlichkeit bessere

akademische Leistungen und sind motivierter zu lernen. Der Zusammenhang zwischen schulischer Zugehörigkeit und erreichter Kompetenz in Leistungsvergleichsstudien ist bei den Schülern mit dem geringsten Zugehörigkeitsgefühl am stärksten ausgeprägt (OECD, 2017, S. 122). Die EU spricht sich seit Kurzem für einen schulischen Ansatz aus, der Wohlbefinden und psychische Gesundheit als zentrales Lernziel einbezieht (European Commission, 2021²). Ziel der Initiative ist es, zu besseren Bildungsergebnissen und mehr Gerechtigkeit beizutragen, indem der Schwerpunkt auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen gelegt wird.

Was Kinder selbst unter Wohlbefinden in Lernumgebungen verstehen und welche Erfahrungen sie in dieser Hinsicht machen, ist bislang wenig erforscht. Theoretisch und methodologisch dominieren stattdessen in der empirischen Bildungsforschung quantitative Designs und der Anschluss an psychologische Theorien, die Well-being als affektives, kognitives oder mentales Wohlbefinden definieren. PISA 2018 untersucht z. B. das Konstrukt Student Well-being als subjektive Lebenszufriedenheit, Furcht vor Misserfolg, Selbstwirksamkeitserleben sowie dynamisches Selbstbild (OECD, 2019). Budde et al. (2022b) arbeiten in ihrer Studie zum Wohlbefinden von Grundschulkindern und ihren Eltern während der Pandemie mit dem psychologischen WHO-5 Well-being-Index, der fünf Fragen zu mentalem Wohlbefinden umfasst (Budde et al. 2022b; WHO, o. J.). Auch in Ansätzen der Stadt- und Regionalplanung zur Schaffung von Räumen für Spiel und Lernen werden die Perspektiven von Kindern bislang kaum einbezogen (Million et al., 2024). Werden Kinder zu ihrem Verständnis von schulischem Wohlergehen gefragt, heben sie sowohl hedonistische als auch eudaimonische Aspekte hervor (Holzer et al., 2021), zwischenmenschliche Beziehungen (Newland et al., 2019, Thomas et al., 2016), selbstbestimmbare Ziele (Drake et al., 2021), Sichtbarkeitsordnungen (Fegter & Kost, 2023) und Zeitstrukturen (Fattore et al., 2023).

Weiterer Forschungsbedarf besteht neben kindzentrierten Forschungen auch zur Bedeutung außerschulischer Räume für das Wohlergehen von Kindern sowie zum Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Räume in dieser Hinsicht. Bildungspolitische Ansätze in der Europäischen Union verstärken aktuell diesen Fokus und verfolgen einen „Whole-School Approach“ (European Commission, 2021), der Schule und außerschulische Institutionen zusammendenkt:

„Strategies that use the whole-school approach acknowledge the schools, families and communities as interconnected entities of an ecosystem that impacts the learner. This means that decisions and actions can take place at multiple levels of this ecosystem, at the same time. The whole-school approach also builds stronger cooperation between the school, the local community and a wide range of stakeholders, including: municipalities, health and welfare agencies, youth organisations, higher education institutions“ (European Commission, o. J.³).

2 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school> (17.12.2024)

3 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>

Damit schließt die EU an internationale Entwicklungen im australischen, neuseeländischen und US-amerikanischen Bildungssystem an und eröffnet mit dieser Strategie interdisziplinär die Gelegenheit, Diskurse der empirischen Bildungsforschung mit Diskursen der Sozialen Arbeit und Wohlfahrtstheorie sowie der Stadt- und Regionalplanung zu verbinden. In diesen wurden elaborierte Konzepte zur „Ganztagsbildung“ (Bollweg et al., 2020) und zu „Bildungslandschaften“ (Million et al., 2017) in den vergangenen Jahren entwickelt, die explizit darauf zielen, Zusammenhänge zwischen schulischen und sozialpädagogischen Lernorten sowie der Nachbarschaft und dem Stadtteil zu untersuchen.

An diesen skizzierten Entwicklungen innerhalb der empirischen Bildungsforschung setzt die WIKK*I an und fragt empirisch, welche Bedeutung außerschulische Lernumgebungen für Erfahrungen von Wohlergehen aus Sicht von Kindern haben, welche (ungleichen) Erfahrungen von Wohlergehen Kinder in dieser Hinsicht machen und welche Rückschlüsse sich für die Gestaltung von Bildungslandschaften ziehen lassen, die auf den Abbau von Bildungsbarrieren gerichtet sind. Außerschulische Lernumgebungen werden dabei ausgehend von außerschulischen Freizeiteinrichtungen unter Einbezug des sozialräumlichen Kontexts untersucht, zu dem das Stadtviertel, Schulen, Geschäfte, sowie weitere nonformale und informelle Orte und Einrichtungen gerechnet werden, die die Kinder besuchen. Mit der Frage nach dem Wohlergehen von Kindern möchte die WIKK*I-Studie dazu beizutragen, das Konzept Child Well-being in seiner spezifischen Profilierung als kindorientiertes und kontextsensitives Konzept als Ansatz einer ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung zu stärken, die auf bessere Teilhabe- und Beteiligungsmöglichkeiten zielt und zu diesem Zweck die Lebenswelt von Kindern und ihre eigenen Perspektiven und Erfahrungen in den Fokus rückt.

3. Wohlergehens-Landschaften aus Sicht von Kindern verstehen: zur Anlage der Studie, ihren Konzepten und Methoden

Da es bislang wenige Studie zum Wohlergehen in außerschulischen Lernumgebungen aus Sicht von Kindern gibt, wurde die WIKK*I-Studie explorativ als vergleichende Ethnographie angelegt. Sie begleitet über einen Zeitraum von drei Jahren Kinder zwischen 8 und 12 Jahren in ihrem Alltag in zwei verschiedenen Städten und jeweils ausgehend von einer Kinderfreizeiteinrichtung mit Sozialraumbezug. Beides sind Einrichtungen, die nach dem Prinzip der Offenheit arbeiten: die Kinder können jederzeit kommen und gehen und benötigen keine Anmeldung. Eine Einrichtung richtet sich an 8- bis 12-jährige Kinder in einer Metropole, in einem sozial sehr diversen Innenstadtbezirk. Die andere Einrichtung ist ein Mädchen*-Treff in einer kleineren Großstadt und für Mädchen* ab 9 Jahren geöffnet. Der Fokus auf Kinder bzw. Mädchen* in der WIKK*-Studie ist auch insofern ein Besonderer, da sich die meisten offenen Einrichtungen in Deutschland an Jugendliche richten.

Ziel der WIKK*I-Studie ist zu rekonstruieren, wie die beteiligten Kinder in Äußerungen die Bedeutung außerschulischer Lernumgebungen für Erfahrungen von Wohlergehen bedeutsam machen (1), wie sie in Handlungsvollzügen Wohlergehen in außerschulischen Lernumgebungen herstellen (2) und wie pädagogische, städtebaulich-räumliche sowie institutionelle Rahmenbedingungen dabei den Alltag der Kinder strukturieren (3). Wohlergehen wird dabei im Anschluss an Befunde aus internationalen Kinderstudien heuristisch in den Dimensionen Handlungsmächtigkeit (Agency), Sicherheit (Security) und Anerkennung der eigenen Person (Self) untersucht. Diese drei Kategorien wurden in einer australischen Kinderstudie als zentrale Konzepte von Wohlergehen aus Sicht von Kindern rekonstruiert (Fattore et al., 2016). Außerdem wird im Anschluss an Weisner an ein Verständnis von Wohlergehen angeschlossen, dass Wohlergehen als Beteiligung an Aktivitäten definiert, die in einer kulturellen Gemeinschaft wertgeschätzt werden (Weisner, 2014). Die Studie verfolgt damit einen kindzentrierten Ansatz und versteht Kinder im Anschluss an die Kindheitsforschung als soziale Akteur*innen und Ko-Konstrukteure von Wissen und Wirklichkeit (Schierbaum, 2024). Es schließt zudem an die internationale Child-Well-being-Forschung und deren Entwicklung hin zum Einbezug der Perspektiven von Kindern in die Forschung sowie zur Frage nach der Anwesenheit von Wohlergehen an (Fegter & Fattore, 2024). Erkenntnistheoretisch und methodologisch arbeitet die WIKK*I-Studie im Anschluss an Prämissen und Konzepte der rekonstruktiven, qualitativen Sozialforschung, d. h., sie orientiert sich am Vollzug des Alltags und am Alltagserleben der teilnehmenden Personen (Reichert, 2016).

Das Verbundprojekt ist interdisziplinär angelegt und es arbeiten Forscher*innen aus den Erziehungswissenschaften, der Sozialen Arbeit sowie der Stadtplanung und Architektur standortübergreifend zusammen. Sie haben verschiedene ethnografische Methoden gewählt, um die Forschung offen zu halten für unterschiedliche Geschichten, Erfahrungen und Erkenntnisse darüber, was Wohlergehen in außerschulischen Lernumgebungen für Kinder bedeutet und welche Aspekte der Einrichtungen und sozialräumlichen Kontexte aus Sicht der Kinder für ihr Wohlergehen besonders bedeutsam sind. Neben einer städtebaulichen Feinanalyse führten die Forscher*innen teilnehmende Beobachtungen durch (Schulz, 2014), unternahmen Stadtteilspaziergänge (Stadtteilbegehungen (Fegter, 2017; Deinet, 2009) und Digital Walks (s. u.) mit den beteiligten Kindern. Sie führten vertiefende qualitative Interviews (Clark & Moss, 2001) und entwickelten ein Planspiel⁴ zu Wohlfühl Landschaften, das wichtige Orte, Menschen und Aktivitäten der Kinder identifiziert und in Beziehung setzt (Million

4 Das im Forschungsprojekt entwickelte Erhebungsspiel wurde zunächst als spielbasierte Forschungsmethode zur Gesprächsanbahnung und Datenerhebung konzipiert. In der praktischen Erprobung wurde es von Fachkräften darüber hinaus auch als vielseitig einsetzbares Format für moderierte, spielerische Gespräche mit Kindern sowie mit Erwachsenen zum Thema Wohlergehen eingeschätzt und kann ebenfalls in Beteiligungs- und Dialogprozessen (z. B. in Einrichtungen, Quartieren oder Projekten der Kinder- und Jugendbeteiligung) genutzt werden. Eine kurze Audio-Videoerläuterung zum Spiel findet

et. al., 2025). Insgesamt haben 25 Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren an den Erhebungen teilgenommen. Die Datenerhebungen fand zwischen 2022 und 2023 statt. Die Interviews wurden anonymisiert transkribiert und von den Stadtteilspaziergängen, den Digital Walks sowie den Teilnehmenden Beobachtungen Beobachtungsprotokolle angefertigt.

Die Auswertung erfolgte rekonstruktiv, zirkulär und theoretisch informiert im Anschluss an Verfahren der Grounded Theory mit Blick auf subjektive Sichtweisen, Handlungsvollzüge sowie (städte-)bauliche und pädagogische Ordnungen. Heuristisch wurden dabei die Wohlergehens-Dimensionen Handlungsmächtigkeit, Sicherheit und Anerkennung zur Codierung und Feinanalyse von Wohlfühlaspekten aus Sicht der Kinder genutzt. Als Querschnittsperspektive wurde jeweils rekonstruiert, wie Differenz- und Ungleichheitsordnungen die subjektiven Sichtweisen, Handlungsvollzüge sowie (städte-)baulichen und pädagogischen Ordnungen strukturieren und von ihnen strukturiert werden. Differenz- und Ungleichheitsordnungen umfassen z.B. ungleiche materielle Ressourcen, unterscheidende symbolische Ordnungen, diskriminierende Diskurse und lassen sich entweder auf der Ebene des qualitativen Datenmaterials rekonstruieren (z.B. als Praktiken der Differenzierung oder als Gegenstand des Sprechens). Oder sie lassen sich als Kontextwissen kommentierend einbeziehen (z.B. als Wissen um sozialstrukturelle Merkmale oder Lebensverhältnisse der beteiligten Kinder). Im WIKK*I-Projekt werden Bildungsbarrieren somit als ungleich verteiltes Wohlergehen in Lernumgebungen in den Dimensionen subjektive Sicherheit, Anerkennung und Handlungsmächtigkeit verstanden. Dieses schafft ungleiche Voraussetzungen dafür, Lern- und Bildungsgelegenheiten zu ergreifen und aktiv herzustellen.

4. Die Bedeutung außerschulischer Bildungsräume für Heranwachsende: *ausgewählte Befunde*

4.1 Offene außerschulische Einrichtungen als Wohlfühl-Hubs

Die Auswertungen der Äußerungen und Interviews zeigen als übergreifenden Befund, dass die beteiligten Kinder sich in beiden offenen Freizeiteinrichtungen grundsätzlich wohlfühlen und gerne ihre Freizeit hier verbringen. Sie besuchen die Einrichtungen oft seit vielen Jahren und erleben die Einrichtung als verlässliche Konstante in ihrem Leben. Sie heben verschiedene Aspekte als Qualitätsmerkmale heraus, die ihnen Erfahrungen von Wohlergehen im Sinne von Handlungsmächtigkeit, Sicherheit und Anerkennung der eigenen Person ermöglichen. Die Befunde zeigen, wie diese Erfahrungen in gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsordnungen eingebettet sind und wie die Einrichtungen durch ihre Angebote und Strukturen hierauf antworten.

sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=tN9GIMMH7j4&t=2s>; sämtliche Spielmaterialien und Vorlagen stehen dort ebenfalls zum Download bereit.

Wohlfühlaspekt Beziehungen und fürsorgliche Miteinander

Für viele der beteiligten Kinder hat die Einrichtung den Stellenwert einer Familie, für manche sogar eines ‚besseren Zuhauses‘. Sie sagen z. B.

„Ja. Ich liebe den Mädchentreff“. „Ich finde, dass das ist mein zweites Zuhause. Irgendwie fühle ich mich besser hier als in meinem eigenen Zuhause“. „Hier ist meistens so wie eine kleine Familie.“ „Und die Mitarbeiter sind hier auch sehr nett. Die sind fürsorglich. Oder halt auch die Kinder, die hierhinkommen, sind auch sehr fürsorglich.“

Wichtig Qualitätsmerkmale der außerschulischen Einrichtungen aus Sicht der Kinder sind damit die Beziehungen und ein fürsorgliches Miteinander, das sie in den Einrichtungen erleben. Sie fühlen sich von den pädagogischen Fachkräften individuell gesehen und haben das Gefühl, dass ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Dies ermutigt sie, sich auszuprobieren und gibt ihnen Sicherheit. Dies gilt auch für Lernsituationen wie die Hausaufgabenhilfe.

„Wir bekommen immer viele Hausaufgaben. Viel zu viele. Angeblich, weil meine Schule eine Halbtagschule ist. Ich brauche aber Hilfe. Dann gehe in den Mädchen*treff“.

Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass diese Hausaufgabenangebote in beiden untersuchten Einrichtungen kostenfrei sind:

„Und was ist hier anders als in dem anderen Kindertreff?“ fragt eine Forscherin. „Ah!“ steigt das Kind ein „Hier helfen sie auch bei den Hausaufgaben, dort nicht. Man muss dort dafür extra angemeldet sein. Dafür muss man fünfzig Euro im Monat zahlen.“

Ein Bestandteil ihrer Erfahrungen von Wohlergehen ist in beiden Einrichtungen das gemeinsame Essen in der Einrichtung. Manche Kinder kommen mit Hunger in die Einrichtung, andere genießen es einfach, gemeinsam zu kochen und Zeit zu verbringen. Die Kinder schätzen es sehr, wenn etwas Leckeres für sie gekocht wird. Aber auch das gemeinsame Planen und Kochen der Mahlzeiten macht vielen Spaß und sie bringen sich gerne kreativ ein. Dabei lernen sie auch etwas über die Zubereitung von Speisen und Lebensmitteln.

„Weil, es gibt ja auch das beste Essen der Welt. Sie macht einfach das beste Essen. Das Frühstück so lecker und so viel. Es gab so leckeres Essen.“

Wohlfühlaspekt „Offenheit und zeitliche Flexibilität“

Ein weiteres Qualitätsmerkmal aus Sicht der Kinder ist die Offenheit und Flexibilität der Angebote in beiden Einrichtungen und dass es viele Angebote gibt, die sie mitgestalten und mitbestimmen können. Die Kinder schätzen es sehr, dass sie hier

große Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Sie können z. B. innerhalb der Öffnungszeiten kommen und gehen, wann sie wollen, und nutzen diese Möglichkeit. Außerdem gibt es vielfältige Angebote der Freizeitgestaltung, aus denen sie frei auswählen können. Die Vielfalt und Vielzahl der Angebote werden als positiv erlebt:

„Weil, hier ist so gut wie immer was los ist. Mal wird getanzt, mal wird gesungen oder so. Oder ein Film geschaut. Oder die Werkstatt, die ist auch schön. Es gibt ganz, ganz viel!“

Die Einrichtung übernimmt aber auch die Funktion eines Rückzugsortes und eines Ortes zum „Chillen“. Besonders für Kinder und Jugendliche, die zuhause in beengten Wohnverhältnissen leben und dort keine Möglichkeit haben, sich zurückzuziehen, werden diese Möglichkeiten in den außerschulischen Einrichtungen in Verbindung mit der offenen Zeit sehr bedeutsam.

„Also ich fühle mich in meinem Zimmer wohl. Aber, es kommen ja zwischendurch zum Beispiel Geschwister rein oder Elternteile. Das stört mich“ oder: „Zum Beispiel mein Bruder, wenn ich zuhause mal was in Ruhe machen will, kommt er rein und nervt mich!“

Auch die Außenbereiche der Einrichtungen sind wichtige Orte, die die Kinder sehr schätzen, in denen sie sich zurückziehen und einen eigenen Raum für sich finden können. Ein Kind lotst die Forscherin durch die Büsche im Außengelände der Einrichtung, die für Erwachsene schwer zugänglich sind. Freudig führt sie vor:

„Das ist die zweite Höhle! Hier kann man spielen und ist sicher, das mag ich. Hier kommt keiner hin.“

Die offenen Zeitstrukturen und flexiblen Angebote sind insbesondere im Kontext terminierter Kindheiten ein wichtiger Wohlfühl-Faktor im Hinblick auf Eigenzeit und Privatheit. In der folgenden Sequenz erzählt Marie von ihrer Wochenstruktur – eine Drittklässlerin, welche aufgrund ihrer dicht getakteten Woche lediglich mittwochnachmittags durch die Teilnahme an einer SchulAG den Mädchen*treff besuchen kann:

Marie erzählt, dass sie gerne öfter in den Mädchentreff kommen würde, aber sie habe „wirklich echt“ von Montag bis Sonntag Termine. [...] Montag habe sie Polnisch, dienstags Geige, Mittwoch M*T, donnerstags Klavier, freitags Zumba, samstags Voltigieren und sonntags – sie wird von Charlotte unterbrochen. Diese fragt nochmal nach, ob sie „auch wirklich“ an allen Tagen, also auch an den Wochenenden beschäftigt sei. [...] Marie erwidert daraufhin, dass sie sonntags immer Familientage machen würden. (Beobachtungsprotokolle\2023_01_11_BP12.1)

Erkennbar ist hier eine Terminisierung von Kindheit, da die Besucherin jeden Tag Verabredungen wahrnimmt und sogar die gemeinsamen Familientage am Sonntag

als terminlich wahrgenommen werden („sonntags immer Familientage“). Hierdurch sticht zum einen die Notwendigkeit des Zeitmanagements als moderne Anforderung *auch* für Kinder hervor, zum anderen wird deutlich, dass die Besucherin rechtfertigt, dass sie aufgrund ihrer dicht terminierten Woche nicht häufiger Besuche im Mädchen*treff ermöglichen kann („wirklich echt“).

Dass schulische oder familiäre Anforderungen bei Kindern und Jugendlichen als (zeit-)intensiv wahrgenommen werden können, und dass gerade dann außerschulische Einrichtungen mit einer relativ offenen Zeitstruktur relevant werden, lässt sich in jener Sequenz rekonstruieren:

Ronda: „Ich habe nur viel Stress gerade. Mir geht es nicht gut und deswegen habe ich auf nichts mehr Lust. [...] Es ist einfach alles viel. Ich habe so viel Stress in meinem Kopf [...]. Schule, Familie, Hausaufgaben, Lernen, Freunde. Ich habe keine Minute für mich. Keine Ruhe. Ich wünschte, ich hätte mal zehn Tage nur für mich. Ein eigenes Zimmer und ich bin alleine und habe mal keinen Stress [...] Ich wünschte, man könnte im Mädchentreff wohnen. Dass das hier einfach eine Wohnung für Mädchen sein könnte. Hier habe ich Zeit für mich und Ruhe und alle sind nett zu mir.“
(2024_03_14_BP25)

Ronda spricht hier über negativen Stress in verschiedenen Lebensbereichen und markiert ein eingeschränktes Gefühl von Handlungsmächtigkeit und Zeit für sich selbst („Mir geht es nicht gut und deswegen habe ich auf nichts mehr Lust“; „Ich habe keine Minute für mich“). Zudem wird ein Zusammenhang zwischen Erfahrungen von Wohlbefinden und dem Mangel von Eigenzeit („Ich habe keine Minute für mich“) aber auch von Privatheit („Keine Ruhe“) deutlich. Indem sie davon berichtet, „keine Ruhe“ und keine Zeit für sich zu haben, benennt sie klare Bedürfnisse, für die sie in ihrem Alltag keine Entsprechung findet. Ronda identifiziert den Mädchen*treff als wichtigen Gegenort, an dem entsprechende Erfahrungen der Anerkennung des Selbst, Handlungsmächtigkeit und der Sicherheit möglich sind („Ich wünschte, man könnte im Mädchentreff wohnen [...] Hier habe ich Zeit für mich und Ruhe und alle sind nett zu mir“).

Auch in Verbindung zur Sequenz davor wird deutlich, dass nicht nur feststehende Termine, Verabredungen von montags bis sonntags, sondern auch alltägliche Anforderungen („Schule, Familie, Hausaufgaben, Lernen, Freunde“) den Raum für Eigenzeit und Privatheit begrenzen und in dieser Intensivierung als Einschränkungen von Wohlbefinden führen. Im Fall von Ronda mündet dies in den Wunsch nach einer ausgedehnteren Zeitstruktur der Einrichtung („Ich wünschte, man könnte im Mädchentreff wohnen“). Die außerschulische Einrichtung wird als ein schützender Gegen-Ort beschrieben, an dem Bedürfnisse nach Handlungsmächtigkeit, Sicherheit, Privatheit und Eigenzeit erfüllt werden und dass diese außerschulischen offenen Lernumgebungen gerade dann für Kinder und ihr Wohlbefinden wichtig sind, wenn sich Terminierungen im privaten, öffentlichen und schulischen Raum verdichten.

Wohlfühlaspekt Materialität und Gestaltung des physischen Raums

Neben den pädagogischen Beziehungs- und Aktivitätsangeboten zeigen die Befunde, dass die Gestaltung der Innen- und Außenräume in den offenen Einrichtungen für Kinder eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden spielt. Kinder schätzen die auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Innenräume sehr. Diese sind z. B. mit bedarfsgerechtem Mobiliar und ansprechenden Wanddekorationen ausgestattet. Es gibt Zimmer zum Toben aber auch zum Ausruhen und Nichtstun. Die Toilettenbereiche im Mädchen-treff bieten neben Hygieneartikeln auch Schminkutensilien und ausreichend Spiegelflächen. Eine Aufwertung der offenen Angebote erfolgt durch freien Internetzugang, der aber nur im Mädchen*-Treff vorhanden war. Bei gutem Wetter werden die Außenräume zum Ort bewegungsorientierter Wohlfühlaktivitäten mit mobilen und festinstallierten Spielgeräten auf festem Bodenbelag, Sand- und Wiesenbereichen. Einzelne Buschbereiche und Bäume bieten auch Rückzugsbereiche für kleine Gruppen, allein oder zu zweit. Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass sowohl die Innen- als auch die Außenbereiche der Kindertreffs zu wertvollen Wohlfühlzonen werden (Million et al., 2024), die von den Kindern oft als zweites Zuhause angesehen werden.

4.2 Schule als Ort kindlichen Wohlergehens

Ausgangspunkt der Studie waren ethnographische Beobachtungen und Gespräche ausgehend von den außerschulischen Einrichtungen. Nichtsdestotrotz berichten die Kinder auf die Frage, wo, wie, wann, mit wem und bei was es ihnen gut geht, auch von anderen Orten und Einrichtungen. Hierzu gehört auch die Schule und die Auswertungen zeigen, welche Aspekte von Schule für das Wohlbefinden unter Gesichtspunkten von Handlungsmächtigkeit, Sicherheit und Anerkennung von den Kindern selbst bedeutsam gemacht werden.

Wohlfühlaspekt Lernen, wichtige Themen und gute Noten

Lernen und schulischer Erfolg werden von den beteiligten Kindern als wichtig herausgestellt. Sie haben Spaß daran, Neues zu entdecken, kreativ und forschend zu lernen und Aufgaben zu lösen, wenn diese sie nicht überfordern.

„Also, weil ich mag es ja auch, richtig nachzudenken und zu forschen und da muss man halt auch, wenn man die Fotos anguckt, halt auch wissen, wo das ist und so viel nachdenken“.

Neben der Bedeutung für das eigene Erleben von Handlungsmächtigkeit spielen aber auch Beziehungsaspekte eine wichtige Rolle. Die Kinder wollen gute Noten bekommen, und begründen dies unter anderem damit, ihre Familien stolz machen zu wollen. Daher schätzen es besonders Schüler*innen, die langsamer lernen, bei schwierigen Fragen und den Hausaufgaben Unterstützung zu bekommen. Ein weiterer Aspekt, der für das Wohlbefinden in der Schule wichtig ist, ist das Aufgreifen von Themen, die für

Kinder wichtig und sensibel sind. Aktuell sind dies z. B. das Erdbeben in der Türkei/Syrien oder der Nahostkonflikt. Viele Kinder sind von diesen Ereignissen emotional betroffen und oft überwältigt. Sie wünschen sich, dass diese Themen in der Schule mehr Raum bekommen. Insbesondere bei Kindern und Familien, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, können damit Vertrauen in die Institutionen und das Zugehörigkeitsgefühl gestärkt werden.

Wohlfühlaspekt Vielfalt im Lehrerzimmer

Ein weiteres Thema für schulisches Wohlbefinden ist die soziale und kulturelle Vielfalt von Lehrkräften. Beteiligte Kinder mit einem Migrationshintergrund erzählen, wie gut es ihnen tut, eine Lehrerin zu haben, die einen ähnlichen Migrationshintergrund hat. Sie fühlen sich dadurch ermutigt. Sie wünschen sich außerdem eine sprachliche Vielfalt in der Schule und die Möglichkeit, ihre bereits vorhandenen mehrsprachigen Kenntnisse auszubauen.

Wohlfühlaspekt Persönliche Beachtung

Für die Kinder im Grundschulalter wird sehr deutlich, dass Schule dann ein Wohlfühlort ist, wenn Lehrkräfte sich für sie über die schulischen Leistungen hinausgehend interessieren und ihnen Sicherheit geben. Vor allem in Konfliktsituationen wünschen sie sich, dass die Lehrkräfte sie ernst nehmen, ihnen glauben und ihnen auf Augenhöhe begegnen.

„Also meine Klassenlehrerin ist meistens auf unserer Seite. Weil, sie sieht ja immer, dass wir Recht haben. Wenn wir Streit mit den Kindern von der anderen Schule haben, weil die selber ja immer den Streit anfangen. Ja. Und dann ist der Direktor von denen einfach gekommen und hat versucht es zu klären. Dann ist aber unsere Klassenlehrerin dazu gekommen und hat auch mitgesprochen. Sie hat uns beschützt. So gesagt. Weil sie gesehen hat: wir hatten Recht“.

In vielen Äußerungen der beteiligten Kinder zeigt sich als eines der wichtigsten Bedürfnisse, von ihren Lehrkräften persönlich beachtet und fürsorglich behandelt zu werden. Hier entstehen viele Enttäuschungen, wenn Lehrer*innen dies nicht leisten können oder die Form nicht den Erwartungen der Kinder und Jugendlichen entspricht.

„Irgendwie denkt man so, dass man unwichtig für die Lehrer ist, Hauptsache denen geht es gut.“ „Die Lehrer jucken sich doch nicht um einen.“

Wohlfühlaspekt Zeit mit Freunden und Peers

Alle Kinder, die im Rahmen der Studie über Schule gesprochen habe, haben Leistungsdruck und Zeitmangel als Herausforderung und Einschränkung von Wohlerge-

hen im Schulalltag markiert. Einen Ausgleich während der Schulzeit stellt die Zeit mit Freund*innen in den Pausen oder auch bei Klassenfahrten dar. Gleichzeitig werden die Mitschüler*innen aber auch als Schicksalsgemeinschaft gesehen, die man sich nicht aussuchen kann. Für manche Kinder gehören daher auch negative Erfahrungen zum Schulalltag und sie machen erniedrigende und diskriminierende Erfahrungen, wie etwa durch Rassismus oder Mobbing. Darunter leidet nicht nur das Wohlergehen der Betroffenen, sondern auch Mitschüler*innen fühlen sich unwohl und erleben die Klassengemeinschaft als brüchig.

„Aber manchmal ist Schule auch nicht so cool, wenn man irgendwie mal für irgendwas blöde Kommentare zurückbekommt oder Personen andere Personen mobben. Dann fühlt man sich selbst auch irgendwie nicht so wohl. Vor allem, wenn das in der eigenen Klasse passiert.“

Die Reaktion von Lehrkräften ist auch an dieser Stelle für die Kinder zentral. Personen, die Kinder ernst nehmen und ihnen Glauben schenken, werden in diesen Momenten sehr geschätzt:

„Die glauben *natürlich* dem Lehrer. Außer meine Klassenlehrerin, die sagt: ‚Ich glaube euch das.‘“

4.3 Bedeutsame transnationale Räume und vielfältige Zugehörigkeiten

Wichtige Orte der Kinder liegen oft weit entfernt in anderen Ländern und Regionen der Welt. Viele der beteiligten Kinder erzählen mit Begeisterung von Orten und anderen Ländern, die sie mit ihrer Familie und ihrer eigenen Geschichte verbinden. Bei Reisen an diese Orte treffen sie oft Familienmitglieder und feiern Feste. Diese Besuche und besonderen Erlebnisse sind für die Kinder mit positiven Gefühlen verbunden und eine wichtige Quelle für ein Zugehörigkeits- und Identitätsgefühl. Es sind auch Reisen, bei denen sie ihre Eltern neu erleben, z. B. wenn sie gemeinsam unterwegs sind und auf der Straße alte Bekannte treffen.

„Ja, viele erkennen mich schon wieder, ja klar. Aber nicht so viele wie meinen Vater, aber ja. Es ist ganz schön, wenn ich dahingehe. Halt die ein bisschen engeren Freunde von meinem Vater erkennen mich natürlich wieder und normale Freunde“

Wohlfühlaspekt Innere Landkarten und Sehnsuchtsorte

Manchmal kennen die Kinder die Herkunftsorte ihrer Familien auch nur aus den Erzählungen ihrer Eltern. Für diese Kinder ist es oft ein großer Wunsch, diese Orte in Zukunft gemeinsam mit ihren Eltern zu besuchen. Sie sind wichtiger Bestandteil der inneren Landkarten der Kinder und mit starken Gefühlen, Wünschen, aber auch Ängsten verbunden (Fegter & Mock, 2019; Million et al., 2024). Migrationsgeschichten sind nicht selten auch Geschichten von Entbehrung, Flucht und Trauma.

Im Alltag der Nachbarschaft und der offenen Einrichtung sind die Herkunftsländer ein wichtiges Thema. Zum Beispiel, wenn sich das Gewusel auf dem Wochenmarkt um die Ecke „wie in Syrien“ oder „wie in der Türkei“ anfühlt oder wenn Ängste und Sorgen um Verwandte in Kriegsgebieten geäußert werden.

Bei einem Besuch des Wochenmarktes erzählen sich die Kinder lebhaft und mit viel Freude von ihren Erinnerungen an andere Länder: „Es erinnert mich hier irgendwie alles halt, ich war mal in Syrien und es war genauso, so.“ „Das ist so wie in der Türkei so, dass man durchläuft. Es ist alles so an der Straße. Straßenessen halt. Tomaten im Angebot und so. Sowas mag ich halt“.

Wohlfühlaspekt Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit

Durch ihre transnationalen Familienbezüge verfügen viele Kinder über ein ausgeprägtes und differenziertes Wissen. Sie kennen konkrete Orte und Lebensbedingungen in anderen kulturellen Kontexten und sprechen häufig mehrere Sprachen. Sich selbstverständlich in unterschiedlichen Kontexten zu bewegen und nicht zur Mehrheitsgesellschaft zu gehören, schärft den Blick vieler Kinder für Missstände und Ungerechtigkeiten. Sie nehmen sehr genau wahr, wer sich in den Einrichtungen und in der Schule für ihre (Familien-)Geschichten, ihre Sehnsuchtsorte, ihre transnationalen Erfahrungen, auch ihre Trauer, ihre Wut und manchmal ihre Hoffnungslosigkeit interessiert und wer ihr Wissen und ihre Erfahrungen als Reichtum erkennt und fördert.

Wenn in den Medien über ihren Stadtteil berichtet wird und ein Generalverdacht gegenüber „Migrant*innen“ durchscheint, nehmen die Kinder diese Vorverurteilungen sehr deutlich wahr und benennen sie als ungerecht. Insbesondere Jungen berichten von der Erfahrung, mit Kriminalität und Gewalt identifiziert zu werden. Vereinzelt erleben sie dies auch mit Pädagog*innen und Lehrkräften. Dies entmutigt sie und stellt eine erhebliche Bildungsbarriere dar. Sie ziehen daraus den Schluss, ohnehin keine Chance auf Bildungserfolg und soziale Integration zu haben.

5. Kindern zuhören und zuschauen: Perspektivwechsel für starke Bildungslandschaften und den Abbau von Bildungsbarrieren

Die Befunde der WIKK*I Studie zeigen deutlich: Um Bildungsbarrieren abzubauen, ist es entscheidend, die kommunalen Bildungslandschaften strukturell und sozialräumlich zu stärken. Hier sind die Bildungspolitik und -verwaltung aber auch die planenden und bauenden Disziplinen gefordert, die richtigen Rahmenbedingungen in und zwischen den Institutionen und im Sozialraum zu schaffen, insbesondere auch mit und für außerschulische Bildungseinrichtungen.

Eine wichtige Erkenntnis ist es, Kindern hierbei zuzuhören und bewusst Perspektivwechsel vorzunehmen. Immer noch bestehen in manchen Wissenschaftsfeldern Zweifel darüber, ob Kinder verlässliche Informationen liefern und in der Lage sind, Fragen richtig zu verstehen und zu beantworten. Entscheidend ist jedoch, wie Kinder

ihre Welt subjektiv wahrnehmen und deuten. Aus Sicht konstruktivistischer, humanistischer oder motivationstheoretischer Lerntheorien hat dies unmittelbar Einfluss darauf, wie sie Lern- und Bildungsgelegenheiten ergreifen. Vor diesem Hintergrund liefern die Ergebnisse des WIKK*I-Forschungsprojekts wichtige Impulse – nicht nur für pädagogische Fachkräfte, sondern auch für kommunale Verwaltung, Planung und Bildungspolitik. Sie geben Aufschluss darüber, wie Bildungsbarrieren abgebaut werden können, indem die Perspektiven der Kinder ernst genommen, in bestehende Forschung integriert und weiterentwickelt werden. Die Erkenntnisse zeigen sowohl, wie das Wohlergehen von Kindern bereits durch spezifische Merkmale und Strukturen außerschulischer Bildungseinrichtungen gestärkt wird, als auch, in welchen Bereichen und Kooperationsstrukturen es Veränderungen braucht. Ziel ist es, allen Kindern – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – zu ermöglichen, Lernumgebungen als Orte zu erleben, an denen sie sich sicher, wertgeschätzt und handlungsmächtig fühlen.

Ein Beispiel hierfür ist die zentrale Bedeutung verlässlicher Angebote und Strukturen in den offenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Diese werden von den Kindern als wichtige Anker und große Unterstützung beschrieben, die ihnen im herausfordernden Alltag in Familie und Schule Mut machen, Sicherheit geben und das Vertrauen in Bildungsangebote stärken. Diese Einschätzung deckt sich mit Forschungsergebnissen zur Relevanz niedrigschwelliger und sozialraumorientierter Angebote für die Einbindung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher in Lern- und Bildungsräumen (Doll & Scherr, 2023). Während in entsprechenden Diskussionen bislang häufig finanzielle Aspekte im Vordergrund stehen – etwa dass kostenpflichtige Angebote überwiegend von Kindern aus einkommensstärkeren Haushalten genutzt werden (z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) –, betonen die Kinder selbst vor allem die Bedeutung kontinuierlicher und verlässlicher *zeitlicher Strukturen* (Fegter et al., 2025). Als besonders wichtig heben sie die über Jahre hinweg bestehenden, stabilen Beziehungen zu konstanten pädagogischen Fachkräften an einem verlässlich geöffneten Ort hervor. Diese Verlässlichkeit nennen sie als zentralen Grund für ihre regelmäßige Teilnahme an Bildungsangeboten der Einrichtung – etwa Hausaufgabenhilfen oder medienpädagogischen Formaten – und für den Erhalt des Kontakts auch in schwierigen Lebensphasen. Die Kinder beziehen sich dabei sowohl auf non-formale Bildungsgelegenheiten im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung – wie sie traditionell in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) verankert sind – als auch auf schulbezogene Unterstützungsangebote. In diesem Zusammenhang liefert die WIKK*I-Studie neue Erkenntnisse zur bislang wenig erforschten Rolle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für schulbezogene Bildungswege und -prozesse (siehe hierzu auch Doll & Scherr, 2023). Sie hebt insbesondere die Bedeutung zeitlicher Kontinuität und strukturierter Rahmenbedingungen in der OKJA als relevanten Beitrag zum Abbau von Bildungsbarrieren hervor – auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Bewältigung schulischer Anforderungen. Für die Planung und Weiterentwicklung von Bildungslandschaften ergibt sich daraus eine zentrale Schlussfolgerung:

Die langfristige Sicherung außerschulischer Einrichtungen sowie eine stabile Finanzierung sind unerlässlich, um zeitliche Kontinuität beim Personal und den Angeboten zu gewährleisten und so im Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Akteure Bildungsbarrieren wirksam zu reduzieren.

Neben der zeitlichen Dimension betonen die Kinder zudem die *Qualität der Beziehungen* zu den sozialpädagogischen Fachkräften – aber auch zu ihren Lehrkräften – als zentralen Faktor für ihr Wohlergehen in Bildungsräumen. Während sie ihre Erfahrungen in den außerschulischen Einrichtungen in dieser Hinsicht überwiegend als positiv beschreiben, berichten einige von enttäuschenden Erlebnissen mit Lehrkräften, die sich negativ auf ihre Einstellung zur Schule und zum Lernen auswirken. Die Beziehungsqualität gilt im Kontext offener Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe traditionell als zentrales Merkmal pädagogischer Arbeit (vgl. Schröder, 2021; Pollak, 2002). Die WIKK*I-Studie zeigt, dass Kinder ähnliche Erwartungen auch an die Beziehung zu ihren Lehrkräften richten. Ob sie sich von diesen persönlich wahrgenommen, respektiert und gerecht behandelt fühlen, hat laut ihren Aussagen großen Einfluss auf ihr Verhältnis zur Schule. In der empirischen Bildungsforschung wird diese Thematik unter dem Begriff der *Teacher-Student-Relationship* (TSR) behandelt. Studien belegen, dass insbesondere Schüler*innen aus sozial benachteiligten Lebenslagen von positiven Beziehungen zu Lehrkräften profitieren. Angesichts eingeschränkter Ressourcen und häufig erhöhter emotionaler Belastungen können gute TSRs emotionale Unterstützung bieten, das Zugehörigkeitsgefühl stärken und schulisches Engagement fördern (Di Lisio et al., 2025). Die WIKK*I-Studie erweitert dies und zeigt, dass aus Sicht der Kinder eine gute Beziehung insbesondere in der Art des Umgangs mit Konflikten und Diskriminierung zum Ausdruck kommt. Eine zentrale Erfahrung ist für sie, ob sie das Gefühl haben, dass sowohl die Pädagog*innen in der außerschulischen Einrichtung als auch die Lehrkräfte ihnen glauben, wenn sie von Diskriminierung oder ungerechter Behandlung berichten. Daraus ergibt sich eine weitere wichtige pädagogische Schlussfolgerung: Fachkräfte benötigen Kenntnisse über Diskriminierungsformen und ein hohes Maß an Sensibilität im Umgang mit Konflikten, um stabile und vertrauensvolle Beziehungen zu sozial benachteiligten Kindern aufzubauen. Hiervon hängt aus Sicht der Kinder maßgeblich ab, ob sie Vertrauen in die Beziehung fassen.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal außerschulischer Einrichtungen aus Sicht der Kinder ist die Vielfalt der Angebote und die Möglichkeit, frei wählen zu können. Die Kinder schätzen es, ihre Zeit selbstbestimmt und entsprechend ihrer Interessen gestalten zu dürfen – und zugleich vielfältige Anregungen zu erhalten. Das Motto „Vieles kann, nichts muss“ empfinden viele von ihnen als sehr wohltuend und als Ausgleich zur stärker reglementierten Struktur des Schulalltags. Dieser Ansatz entspricht auch den Erkenntnissen über Bildungsziele, Angebotsmerkmale und Nutzer*innen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Sting & Sturzenhecker, 2021; Kirsch, 2021; Schmidt, 2021; Reutlinger 2022). Die WIKK*I-Studie rückt in diesem Zusammenhang die baulich-räumliche Dimension in den Fokus (Million et al., 2024; Adams et al., 2025).

Teilnehmende Beobachtungen zeigen: Es braucht vielfältige Raumangebote – für bewegungsintensive wie ruhige, für laute wie leise Aktivitäten in der Gruppe, aber ebenso Rückzugsorte und Nischen zum Alleinsein und Nichtstun – sowohl im Innen- als auch im Außenbereich. Gerade für Kinder, die in beengten Wohnverhältnissen leben, wenig Privatsphäre haben oder kaum Möglichkeiten für Bewegung, sind solche Räume essenziell (Million et al., 2024). Sie ermöglichen es ihnen, Orte mit Lerngelegenheiten zu finden, an denen sie sich wohl, sicher und handlungsmächtig erleben können. Eine zentrale Schlussfolgerung mit Blick auf den Abbau von Bildungsbarrieren ist daher, Räume flexibel gestaltbar zu planen. Das bedeutet, Lernumgebungen so zu konzipieren, dass sie sich durch einfache Anpassungen in ihrer Funktion verändern lassen und verschiedenste Aktivitäten unterstützen können. Im WIKK*I-Projekt hat sich gezeigt, dass ein aktiver Austausch mit Kindern und pädagogischen Fachkräften dabei besonders gewinnbringend ist. Beide Gruppen verfügen über wertvolle Raumkompetenzen, die in architektonische und freiraumplanerische Prozesse einfließen sollten. Diese Erkenntnisse verweisen zugleich auf die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit verschiedener kommunaler Akteur*innen. Eine bessere Vernetzung zwischen Jugend-, Familien- und Sozialbehörden, Schul- und Stadtentwicklungsämtern, Hochbau, Verkehrs- und Freiflächenplanung kann dazu beitragen, kohärente und lebensweltnahe Lösungen zu entwickeln. So lässt sich das Wohlergehen von Kindern in Bildungslandschaften direkt verbessern und nachhaltig fördern – insbesondere auch für jene, die unter erschwerten sozialen Bedingungen aufwachsen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die WIKK*I-Studie sowohl die Erkenntnismöglichkeiten des Child-Well-being-Konzepts für die Bildungsforschung als auch die Vorteile einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft, Sozialer Arbeit und Stadt- und Regionalplanung aufgezeigt hat. Einschränkend ist anzumerken, dass die Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Kindern, die sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt haben, nur Aussagen über diese konkrete Gruppe zulässt und nicht die Sichtweisen aller Kinder in den Einrichtungen repräsentiert. Aus früheren Studien ist bekannt, dass Kinder, die gerne über sich selbst sprechen, auch häufiger an der Forschung teilnehmen. Weitere Forschung ist daher notwendig, um andere Kinder, aber auch andere institutionelle Kontexte im Hinblick auf das Erleben von Wohlbefinden in außerschulischen Bildungsräumen zu untersuchen. Insbesondere vor dem Hintergrund des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels durch Migration und Digitalisierung sollte zukünftige Forschung weiter untersuchen, wie Bildungsnetzwerke sowie Bildungs- und Stadtplanung das Wohlbefinden aller Kinder und damit die Voraussetzungen für die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten verbessern können. Die Berücksichtigung der Kinderperspektive in diesen Prozessen ist umso notwendiger. Ein Wissen darüber, was Kinder von außerschulischen und schulischen Einrichtungen für ihr Wohlergehen benötigen,

kann nur gewonnen werden, wenn Kinder gehört und einbezogen werden, ohne sie dabei zu überfordern.

Literatur

- Alt, C., Schneider, S. & Steinhübl, D. (2004). Das DJI-Kinderpanel: Theorie, Design und inhaltliche Schwerpunkte. *Zeitschrift für Familienforschung*, 16(2), 101–110.
- Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. Korbin (Hrsg.). *Handbook of child wellbeing. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 249–279). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schroer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/121>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Barn, R., Fegter, S. & Fattore, T. (Hrsg.). (2023). Covid-19 Pandemic and children's understandings of well-being: International perspectives on social contexts and inequality. *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice*, 6, 353–365. <https://doi.org/10.1007/s42448-023-00169-6>
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicator movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3–16. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H.-U. (2020). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl.). Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Bradshaw, J. & Rees, G. (2018). Children's worlds in Europe. *Improving the Quality of Childhood in Europe*, 7, 163–178
- Budde, J., Lengyel, D., Böning, C., Claus, C., Weuster, N., Doden, K. & Schroedler, T. (Hrsg.) (2022a): *Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2>
- Budde, J., Lengyel, D., Claus, C., Weuster, N., Schroedler, T., Böning, C., Doden, K. & Geßner, J. (2022b). Ermüdete Normalisierung – Wohlbefinden und soziale Beziehungen von Grundschulkindern und ihren Familien während der Covid-19 Pandemie. In J. Budde, D. Lengyel, C. Böning, C. Claus, N. Weuster, K. Doden & T. Schroedler (Hrsg.), *Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 19–51). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-658-36942-2_2
- Casas, F., González-Carrasco, M. & Luna, X. (2018). Children's rights and their subjective well-being from a multinational perspective. *European Journal of Education*, 53(3), 336–350. [https://doi.org/10.1111/ejed.122943\(3\)](https://doi.org/10.1111/ejed.122943(3))
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation
- Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65–86). VS Verlag für Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91363-6_5

- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2024). *AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland*. Wbv Publikation, <https://doi.org/10.3278/9783763978007>
- Di Lisio, G., Mil'a Roa, A., Halty, A., Ber'astegui, A., Couso Losada, A. & Pitillas, C. (2025) Nurturing bonds that empower learning: a systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1522997>
- Doll, D. & Scherr, A. (2023). Unbeabsichtigte Bildungswirkungen – Was offene Kinder- und Jugendarbeit zur Verringerung von schulischer Bildungsungleichheit beiträgt. *Sozial Extra*, 47, 297–303 <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00626-z>
- Drake, G., Mason, J., Fattore, T., Mogensen, L., Feltoon, J., Edenborough, M. & Felton, R. (2021). School and Well-being: Education, Self-determination and Adult-imposed Aspirations. In T. Fattore, S. Fegter & C. Hunner-Kreisel (Hrsg.), *Children's Concepts of Well-being. Challenges in International Comparative Qualitative Research* (S. 95–111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9_5
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (o. J.). *Wellbeing at school*, <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>
- Fattore, T., Drake, G., Falloon, J., Mason, J. & Mogensen, L. (2023). Disruption, slowness and collective effervescence: Children's perspectives on COVID-19 lockdowns. *International Journal on Child Maltreatment*, 6, 393–413. <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00147-4>
- Fattore, T., Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's understandings of well-being in global and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. *Child Indicators Research*, 12(2), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fattore, T., Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. (Hrsg.). (2021). *Children's Concepts of Well-being. Challenges in International Comparative Qualitative Research*. Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9>
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2016). *Children's understandings of well-being. Towards a child standpoint*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0829-4>
- Fegter, S. (2017). Urban childhoods and subjectification: Perspectives on practices of children on their way to school. *Children and Society*, 31, 290–301. <https://doi.org/10.1111/chso.12204>
- Fegter, S. & Fattore, T. (2024). Child Well-being als Zugang zu Lebenswelten, Lebenslagen und Bildungsräumen. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung* (S. 23–150). VS Verlag, https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_8
- Fegter, S.; Fischer; L. & März, S. (2025). Zeitliche Ordnungen außerschulischer Bildungsräume als analytischer Zugang zu ungleichem Wohlergehen von Kindern. In: A. Böhmer; Z. Clark; M. Engelbracht; D. Höblich & V. Täubig (Hrsg.): *Sozialpädagogische*s Zeit*en, Belz Juventa*, 179-191. DOI: 10.25656/01:33090; 10.3262/978-3-7799-7849-7
- Fegter, S. & Kost, M. (2023). Visibility and well-being in school environments: Children's reflections on the “new normal” of teaching and learning during the Covid-19 pande-

- mic. *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy, and Practice*, 415–429. <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00136-7>
- Fegter, S. & Mock, C. (2019). Children's Emotional Geographies of Well-being: The Cultural Constitution of Belonging(s) in the Context of Migration and Digital Technologies. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 13–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213532.pdf>
- García Bacete, F. J., Perrin, G. M., Schneider, B. H. & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child wellbeing. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 1251–1305). Springer
- Heite, C., Ramos, A. C. & Riepl, A. (2022). Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz. *Soziale Passagen*, 485–490. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00424-6>
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63(4), 474–496. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Kaya, M. & Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study", *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>.
- Kirsch, C. & Neumann, S. (2022). „Ich will mein altes Leben zurück“ – Einblicke in die veränderten Beziehungen, Aktivitäten und das Wohlbefinden luxemburgischer Kinder in der Pandemie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4, 506–525. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i4.01>
- Kirsch, P. (2021). So sehen Kinder und Jugendliche Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & L. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 3–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_1
- Ludwig-Walz, H., Dannheim, I., Pfadenhauer, L. M., Fegert, J. M. & Bujard, M. (2022). Increase of depression among children and adolescents after the onset of the COVID-19 pandemic in Europe: a systematic review and meta-analysis. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 16, 109. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00546-y>
- Magyar-Haas, V. & Knoll, A. (2021). *Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg*. Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF). https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Zeff_2021_Partizipation-Wohlbefinden_Schlussbericht.pdf
- Million, A. (2021). “No one listens to us ...” COVID-19 and its socio-spatial impact on children and young people in Germany. *Children's Geographies*, 20(4), 469–477. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1908520>
- Million, A., Coelen, T., Heinrich, A. J., Loth, C. & Somborski, I. (2017). *Gebaute Bildungslandschaften*. Jovis Verlag
- Million, A., Önen, S. & Schamun, K. (i.E.). Gamified Mapping: Investigating Children's Well-Being in Space and Time. In J.-S. Baxter, A. J. Heinrich, S. Marguin & V. Sommer (Hrsg.), *Spacetimes Matter: A Collection of Mapping Methodologies*. Jovis,
- Million, A., Schamun, K. & Fegter, S. (2024). Understanding well-being through children's eyes: Lessons for shaping the built environment. *Urban Planning*, 9, 8618, 1–21. <https://doi.org/10.17645/up.8618>

- Mogensen, L., Fegter, S., Fischer, L., Mason, J. & Fattore, T. (Hrsg.). (2025). *Qualitative Fieldwork with Children: Context and Participation in Child Well-Being Research across Nations*. University of Bristol, UK.
- Newland, L. A., DeCino, D., Mourlam, D. & Strouse, G. A. (2019). School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the Midwestern U.S. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 67–83.
- OECD. (2009). *Doing better for children*. <https://doi.org/10.1787/9789264059344-en>
- OECD. (2015). *How's life? 2015: Measuring well-being*. OECD. https://doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- OECD. (2017). Students' sense of belonging at school and their relations with teachers. In *PISA 2015 Results Volume III: Students' Well-Being*, OECD Publishing, (S. 117–132). <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Pollak, T. (2002). Was heißt ‚Beziehung‘ in der sozialen Arbeit? Psychoanalytische und professionstheoretische Aspekte. *Deutsche Jugend*, 50(2), 78–85 .
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Studentexte zur Soziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4_2
- Reutlinger, C. (2022). The Relational Constitution of Institutional Spaces. Balancing Act between Openness and Pedagogical Space Shaping in Open Child and Youth Work“. *Social Work & Society* 20, Nr. 1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-2697>
- Schierbaum, A. (2024). Theoriefiguren der Kinder- und Kindheitsforschung und ihre empirische Erkundung. Zur Einleitung in den Band. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung* (S. 1–13). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_1
- Schmidt, H. (2021). Empirisches Wissen zu den Besucher*innen. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 295–306). Springer VS https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_17
- Schröder, A. (2021). Beziehungsarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1155–1160). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_82
- Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 225–235). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_17
- Sting, S. & Sturzenhecker, B. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 675–691). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_47
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A. & Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506–520. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568215622802>

- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. & Marzocchi, G. M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-Dimensional and Multi-Informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Tonon, G. (2013). *Young People's quality of life and construction of citizenship*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9257-3>
- UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child wellbeing in rich countries*. Innocenti Research Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf
- UNICEF. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*. Innocenti Report Card 11. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf
- Weisner, T.S. (2014). Culture, context, and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J.E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 87-104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_3
- WHO. (o.J.). *Who-Five Well-being Index (WHO-5)*. <https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Pages/default.aspx>
- World Vision Deutschland e. V. (2007). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- World Vision Deutschland e. V. (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- World Vision Deutschland e. V. (2013). *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie „Wie gerecht ist unsere Welt?“*. Beltz Juventa.
- World Vision Deutschland e. V. (2018). *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie „Was ist los in unserer Welt?“*. Beltz Juventa.

Teil V
Übergang Schule–Arbeit

Netzwerke am Übergang Schule–Beruf

(Selbst-)Verständnisse der Akteur*innen von Funktion und Steuerung innerhalb von Netzwerken

*Heike Gumz, Claudia Reiche, Alexandra Engel,
Stephan Beetz & Jan Schametat*

Abstract: Im aktuellen Diskurs zu Übergängen von der Schule in den Beruf stehen zwei zentrale Herausforderungen im Fokus: die individualisierte Entwicklung Jugendlicher und die staatliche Aufgabe, diese in einen adäquaten beruflichen Kontext zu integrieren. Der Beitrag präsentiert Zwischenergebnisse des Projekts ReBiNet, das die Potenziale zum Abbau von Bildungsbarrieren durch Netzwerke insbesondere in von Peripherisierung betroffenen Regionen adressiert. Zunächst werden bestehende Ungleichheiten am Übergang Schule–Beruf analysiert. Dazu gehört die stagnierende Zahl an Schulabgänger*innen ohne Anschlussperspektive bei einer gleichzeitig alarmierend hohen Zahl an unbesetzten Ausbildungsstellen. Die Multikausalität von Bildungsungleichheit erfordert einen systemischen Ansatz, der institutionelle Barrieren in den Blick nimmt. Anschließend werden Spannungsfelder der beruflichen Orientierung anhand der empirischen Befunde aus qualitativen Interviews und Netzwerkanalysen identifiziert. Dabei wird sowohl die Rolle formaler Bildungsnetzwerke als auch die von Akteur*innen der Jugendhilfe untersucht. Es zeigt sich, dass die Selbstverständnisse und Handlungsweisen der Akteur*innen stark variieren und oft mehr von persönlichen Erfahrungen als von evidenzbasiertem Fachwissen geprägt sind. Zudem werden Spannungsfelder oftmals zuungunsten der Jugendlichen in Richtung eines staatlichen Mandates aufgelöst. Abschließend nimmt der Beitrag eine kritische Haltung zu derzeitigen Vernetzungspraktiken ein und zeigt Potenziale insbesondere in der interdisziplinären Zusammenarbeit und methodischen Weiterentwicklung auf.

Keywords: Berufsorientierung, Netzwerke, Peripherisierung, Offene Kinder- und Jugendarbeit

1. Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf zählt in den gesellschaftlichen Debatten zu den scheinbar plausiblen Problemstellungen. Einerseits wird damit eine Entwicklungsaufgabe junger Menschen assoziiert, nämlich über die Wahl des Berufes in das

gesellschaftlich zentrale Feld der Erwerbstätigkeit zu gelangen, andererseits gilt es als unerlässliche staatliche Aufgabe, individualisierte Lebensverläufe in die Verwertbarkeit beruflichen Arbeitsvermögens münden zu lassen (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 26 f. und 124 ff.). Das so gerahmte Problem scheint nur mit einem gemeinsamen Kraftakt verschiedener Akteur*innen bewältigt werden zu können, die sich in Bildungsnetzen zusammenschließen oder in Bildungslandschaften münden.

Der Artikel fasst Zwischenergebnisse aus dem Projekt *ReBiNet – Regionale Bildungslandschaften aus Netzwerkperspektive* zusammen, das sich mit dem Potenzial von Netzwerken zum Abbau von Bildungsbarrieren insbesondere in von Peripherisierung betroffenen Räumen beschäftigt. Der Beitrag fokussiert hier die Unterschiedlichen Perspektiven von Akteur*innen in (formalisierten) Netzwerken der Berufsorientierung sowie der Jugendhilfe.

Zunächst werden sozialräumliche Ansätze zur Bearbeitung von Bildungsungleichheiten zusammengefasst und Bildungsbarrieren beschrieben sowie Netzwerke, die am Übergang Schule–Beruf wirken. Nach einer Beschreibung des methodischen Vorgehens werden dann erste Projektergebnisse zu den Spannungsfeldern beruflicher Orientierung sowie zu den Selbstverständnissen der unterschiedlichen Netzwerkakteur*innen und der Rolle der Jugendarbeit innerhalb der Zusammenschlüsse zusammengetragen. Abschließend werden erste Schlussfolgerungen zu den Potenzialen von Netzwerken zum Abbau von Bildungsbarrieren gezogen.

2. Sozialräumliche Ansätze der Bearbeitung von Bildungsungleichheit

2.1 Ungleichheiten im Übergang Schule–Beruf

In den Diskursen zu Bildungsungerechtigkeit kommt der Betrachtung von Übergängen ein zentraler Stellenwert zu (Schindler, 2018, S. 83 ff.). Hinsichtlich des Übergangs von der Schule in den Beruf ist trotz einer in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich gestiegenen Aufmerksamkeit für diese Phase und einer Vielzahl (politischer und fachlicher) Anstrengungen und Veränderungsprozesse bislang die Permanenz einiger Ungleichheitslagen zu konstatieren: So stagniert – trotz eines Trends zu höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen – seit über zehn Jahren der Anteil derer, die die Schule ohne Abschluss verlassen, bei sieben Prozent (BMBF, 2024, S. 21). Parallel mündet eine hohe Anzahl Jugendlicher statt in eine Ausbildung in das sog. „Übergangssystem“ ein, in dem ihre Chancen auf betriebliche oder schulische Ausbildung verbessert werden sollen. Gleichzeitig regt sich jedoch vielfach empirisch belegte Kritik am Übergangssystem, die von zu hohen Kosten und Ineffizienz bis hin zur Stigmatisierung ausbildungsplatzloser Jugendlicher reicht (vgl. Ahrens, 2017, S. 40; Reißig, 2018).

Statistisch zeigt sich, dass bestimmte soziale Faktoren wie materielle Ressourcen und Bildungshintergrund der Eltern, Migrationshintergrund und Geschlecht das

Risiko erhöhen, von den beschriebenen Exklusionsprozessen betroffen zu sein (u. a. Benner, 2018; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Hinsichtlich der Frage der Ursachen stellt jedoch die Multikausalität von Bildungsungleichheit (Becker & Lauterbach, 2010, S. 27) einen zeitkonstanten Befund dar. Auf struktureller Ebene offenbaren sich hierbei in Deutschland institutionelle Barrieren an mehreren Übergängen (Geißler & Weber-Menges, 2010), wie der Trennung der Schüler in ein mehrgliedriges System der Sekundarstufe oder geringe staatliche Verantwortung beim Übergang von der Schule in den Beruf. Nichtstaatliche Organisationen und Akteur*innen nehmen einen stärkeren Stellenwert ein als in anderen (vor allem nord-) europäischen Ländern (IJAB, 2014, S. 29). Weiter ist der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stark über formalisierte Bildungsabschlüsse geregelt, was durch das Bildungs-Schisma (Baethge, 2007), wie die institutionelle Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung und deren unterschiedlicher Leitideen (gebildete Persönlichkeit vs. berufliche Handlungskompetenz) (Holtmann et al., 2018), noch verstärkt wird.

Parallel greifen an dieser Passage eigene Mechanismen, die soziale Ungleichheit reproduzieren und zum Ausschluss von Teilhabe beitragen. Die einst der dualen Berufsausbildung zugeschriebene kompensatorische Funktion, dass Jugendliche trotz geringem schulischen oder gar ohne Schulabschluss eine Berufsausbildung absolvieren und damit als Fachkräfte Aufstiegschancen in Anspruch nehmen können, ist – betrachtet man den konstant hohen Anteil von Schulabgänger*innen in den Übergangsbereich und die Erwartungen der Wirtschaft an zukünftige Auszubildende – so nicht einlösbar (Braun et al., 2018, S. 1298). Wesentlich für den erfolgreichen Übergang ist vor allem institutionalisiertes kulturelles Kapital, also der Erwerb von Bildungszertifikaten (Braun et al., 2018, S. 1300).

Herkunftsbedingte Bildungschancen am Übergang Schule–Beruf sind somit auch das Ergebnis kumulierter Bildungsentscheidungen und -erfahrungen, die aufgrund des stark gestuften Bildungssystems bestimmte Bildungskarrieren vorzuzeichnen scheinen. Das frühere Erleben von Benachteiligungen wirkt sich auch auf den Übergang in eine Berufsausbildung aus und hat Auswirkungen auf den weiteren Karriereverlauf (Blossfeld et al., 2019; Braun et al., 2018), indem perspektivisch für die betreffenden Personen auch das Risiko der Arbeitslosigkeit steigt: So verfügten im Juli 2023 mehr als die Hälfte der arbeitslos gemeldeten Personen über keinen Berufsabschluss (Schäfer, 2023).

2.2 Welche Bildungsbarrieren wurden untersucht?

In der Folge lassen sich Bildungsbarrieren am Übergang Schule–Beruf sowohl quantitativ als auch qualitativ fassen: Zum einen finden wir statistisch ein offensichtlich wachsendes „Passungsproblem“, das sich äußert in einem zu hohen Anteil vergeblich ausbildungssuchender Jugendlicher (Versorgungsproblem) sowie einer steigenden Anzahl von Betrieben, die ihre Ausbildungsplätze nicht besetzen können (Besetzungsproblem) (Granato & Ullrich, 2020, S. 160). Dieses Passungsproblem wird unter

anderem auf unzureichende berufliche Orientierung zurückgeführt (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 19). Die Problematik wirkt sich somit entsprechend auf einer individuellen und einer gesellschaftlichen Ebene aus. Je nach Abgrenzung finden jährlich zwischen 250.000 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 152) und 350.000 junge Menschen (Dohmen, 2020) keinen Ausbildungsplatz und werden im sog. Übergangssystem versorgt, in dem sie weiterqualifiziert und zur Aufnahme einer Ausbildung motiviert werden sollen. Dabei wird immer wieder Kritik am Übergangssystem laut, die vielfach empirisch belegt ist: mangelnde Effizienz, zu hohe Kosten, vor allem aber eine zunehmende Stigmatisierung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (Ahrens, 2017, S. 402). Gleichzeitig konnten im Ausbildungsjahr 2023/24 rund 44 Prozent der Unternehmen ihre Ausbildungsplätze nicht oder nur teilweise besetzen (Arndt et al., 2024, S. 5). Der gesellschaftliche und wirtschaftliche Schaden des „Passungsproblems“ ist also immens.

Für die Betroffenen selbst bedeutet eine unzureichende (berufliche) Orientierung sowie eine daraus resultierende eingeschränkte Arbeitsmarktteilnahme eine individuelle Problemlage, die sich auch qualitativ durch die Zunahme an Komplexität moderner Arbeitswelten perspektivisch wohl weiter verschärfen wird. Muche et al. (2016) konstatieren, dass Übergänge heute bedeutend komplexer und offener geworden sind und oftmals ein stärkeres Maß an individueller Verantwortung einfordern (ebd., S. 14). Unübersichtliche Möglichkeiten bergen für Jugendliche Freiheiten einerseits, andererseits wirken diese auch verunsichernd und riskant. Dabei ist festzuhalten, dass Erwerbsarbeit und berufliche Orientierung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter zentral sind und gleichzeitig hohe Bewältigungsanforderungen mit sich bringen (Reißig, 2023).

Brüggemann und Rahn (2020) verweisen auf die Gefahr der Individualisierung struktureller Problemlagen, die nicht selten zu pädagogischen Problemen umgedeutet und damit als Strukturprobleme verfehlt werden (ebd., S. 12). Als zentrale Kritikpunkte an der institutionellen Berufsorientierung werden vorrangig ein Überangebot an Maßnahmen und Anbietenden (u. a. Brüggemann et al., 2017; Richter, 2012; Fink, 2011; Löwenbein et al., 2017), konzeptionelle Mängel aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten (Brüggemann et al. 2017, S. 9), fehlender Verzahnung der Maßnahmen untereinander (Kaak et al., 2017, S. 39) sowie unzureichende didaktische Rahmenkonzepte (Fink 2011, S. 102) und schließlich fehlende Qualitätskontrolle bzw. Evaluation (Löwenbein et al., 2017, S. 12) genannt. Gleichzeitig finden sich im Feld unterschiedliche Begegnungslogiken, die sich auf die Formel Arbeitswelt- und Auftragsorientierung (gesellschaftlicher Auftrag) versus Lebenswelt- und Entwicklungsorientierung (individuelle Förderung) herunterbrechen lassen (vgl. Schaffner & Ryter, 2020, S. 543). Insbesondere die unterschiedlichen Zuständigkeiten sowie die oftmals fehlende Verzahnung unterstreichen den Bedarf eines netzwerkanalytischen Zuganges zur Identifizierung struktureller Bildungsbarrieren im Feld der institutionellen Berufsorientierung.

Quantitative Befunde machen die Auswirkungen räumlicher Kontextfaktoren auf den Orientierungsprozess von Jugendlichen deutlich. Die Zuversicht in regionale Perspektiven erleichtern den Berufswahlprozess in peripheren Regionen, während dieser durch die regionale Bindung – also den Wunsch perspektivisch in der Heimatregion leben zu wollen – erschwert wird. In zentralen bzw. urbanen Räumen haben diese Faktoren keinen Einfluss auf die Berufswahl (Schametat & Engel, 2024, S. 329). Ganz offensichtlich wirken sich räumliche Kontextfaktoren erschwerend aus, die mit dem Konzept der Peripherisierung beschrieben werden können. In der Folge zeigen sich stärkere gesellschaftliche Segregationsprozesse, innerhalb derer sich insbesondere Entscheidungen in ökonomisch benachteiligten Familien an den Möglichkeiten lokaler Arbeitsmärkte orientieren (Schuster & Margarian, 2021), während es Aspirant*innen höherer Bildung tendenziell in die Zentren zieht, was zu einer kritischen Dezimierung endogener Potenziale in den betroffenen Regionen (sog. Braindrain) führt (Milbert & Sturm, 2016, S. 142f.).

Vor diesem Hintergrund wurden im Projekt Regionale Bildungslandschaften aus Netzwerkperspektive (ReBiNet) Bildungsbarrieren am Übergang Schule–Beruf untersucht, wobei hier explizit die Bedeutung von Netzwerken zum Abbau von Bildungsbarrieren in den Blick genommen wurde. In der Studie wurden die Felder Berufsorientierung sowie Jugend(berufs)hilfe betrachtet und eine raumvergleichende Perspektive eingenommen. Hierbei wird das Konzept der Peripherisierung genutzt, um unterschiedliche sozialräumliche Benachteiligungen systematisch zu erfassen (Beetz, 2008). Peripherisierung von Räumen heißt, dass nicht nur Strukturen in den Räumen benachteiligend wirken, sondern auch die ‚endogenen‘ (personellen, finanziellen, institutionellen, wissensbezogen-fachlichen) Ressourcen zur Bearbeitung dieser Probleme sinken. Damit verändern sich die Gelingensbedingungen beim Abbau von Bildungsbarrieren, was zu einer Verschärfung von Disparitäten führt (Beetz & Rodriguez-Abello, 2015). Durch Capacity Building (Nickel & Trojan, 2009) stehen sozialräumlich unterschiedliche informelle oder formelle Ressourcen zur Verfügung, Bildungsbarrieren ab- bzw. Verwirklichungschancen aufzubauen.

2.3 Netzwerke am Übergang Schule–Beruf zum Abbau von Bildungsbarrieren

Als eine Antwort auf die Problematik von Bildungsungerechtigkeit und ungleicher Teilhabechancen für junge Menschen wird spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zunehmend auf Konzepte regionaler und lokaler Bildungsvernetzung verwiesen. Idealtypisch sollen – so das theoretische Konstrukt der sog. Bildungslandschaften – formale, non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten und -angebote so miteinander verzahnt werden, dass vorher voneinander weitestgehend getrennte Arbeits- und Politikfelder für die Bearbeitung von Themen in einem lokalen Bezug zusammengefügt werden (z. B. BMFSFJ, 2005). Mit diesem Ansatz der Vernetzung der mit Bildung befassten Akteur*innen auf lokaler bzw. regionaler Ebene war darüber hinaus die Hoffnung verbunden, Übergänge zwischen Institutionen zu verbessern

und damit auf Ebene der Adressat*innen zu erweiterten Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten beizutragen sowie den Blick auf die biografische Begleitung insbesondere auch für sozial und bildungsbenachteiligte Jugendlicher zu lenken. Durch diese Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen im Bildungsbereich könne – so die Annahme – spezifischer auf regional bedingte Unterschiede des Aufwachsens und deren Auswirkungen auf individuelle Bildungsverläufe sowie die Einflüsse sozialer Räume als sozial-kulturelle Umgebungen auf Bildungsbeteiligung reagiert werden (Geißler & Weber-Menges, 2010), da über die Multiperspektivität sozialräumlicher Netzwerkstrukturen auf lokales Problemwissen und Umsetzungswillen zurückgegriffen werden könne. Auf Ebene der professionellen Akteur*innen war das Konzept darüber hinaus mit der Idee verbunden, professionelle Handlungsspielräume zu erweitern und auch hierüber die Motivation der Beteiligten zu stärken. Insbesondere der Einbezug der Jugendhilfe war mit der Idee verbunden, über deren Präsenz in der Fläche und dort verankerte Konzepte einer Lebensweltorientierung zusätzliche Zugänge zu informellen Netzwerken (z. B. Nachbarschaften und Familien) zu schaffen (vgl. im Überblick Schmachtel & Olk, 2017).

Bezogen auf die Phase des Übergangs in Ausbildung und Beruf wurden heterogen aufgestellte Zusammenschlüsse gefordert. Diese sollten in einem regionalen Handlungszusammenhang sowohl ressortübergreifend Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung in einer gemeinsamem kommunalen Bildungsplanung vereinen (Baumeier & Warsewa, 2009) als auch unterschiedliche beschäftigungsorientierte Unterstützungsstrukturen der Jugend(berufs)hilfe und der arbeitsmarktnahen Institutionen verbinden, um „die professionellen Kompetenzen zusammenführen und in einer regional vernetzten Förderstruktur aufeinander [zu] beziehen“ (Arnold & Lempp, 2008, S. 13) und hierüber „Beschäftigungsfähigkeit und soziale Teilhabe“ herzustellen (ebd.).

Durch Konzepte wie Bildungslandschaften oder das sog. regionale Übergangsmangement (Reißig & Mahl, 2020, S. 536) sind in der Folge institutionelle Netzwerkstrukturen mit diversen Akteursgruppen entweder neu entstanden oder wurden hinsichtlich des Akteurskreises teilweise stark erweitert (Baumeier & Warsewa 2009; Arnold & Lempp, 2008): Die Jugendberufshilfe entwickelte sich zu einer zentralen Akteurin, wo es gilt, stark benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene bei deren Übergängen von Schule in Ausbildung und Beruf zu begleiten, wobei hier alle sozialpädagogischen Maßnahmen zum gelingenden Übergang in Beschäftigung oder Ausbildung (§ 13 SGB VIII) einfließen. Allerdings blieb die Positionierung der Akteur*innen der Jugend(sozial)arbeit im Feld des Übergangs von Schule in Beruf durch diese Eingrenzung bislang eher beschränkt. Die Jugendberufshilfe im Bereich des SGB VIII hat an Bedeutung gegenüber stärkeren Akteur*innen und Institutionen der Arbeitsförderung (Arbeitsagentur und Jobcenter) verloren (Enggruber, 2019). Die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit fehlt in den Diskussionen meist als Akteurin mit eigenen Ansätzen und Aufgaben (z. B. Solga & Becker, 2012).

Räumlich verortete Arbeitskreise oder Arbeitsgemeinschaften mit Fokus auf die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestanden bereits vor den Forderungen der Bildungslandschaften und des regionalen Übergangsmanagements, sowohl für den Bereich der Berufsorientierung bzw. im Übergang Schule–Beruf als auch für den Bereich der Jugend(berufs)hilfe. Entsprechend des idealtypischen Verständnisses der sog. „Bildungslandschaften“ war mit einer weiteren Verschränkung der verschiedenen Akteursgruppen die Hoffnung verbunden, durch regionale Vernetzung Vorteile für (1) die Zielgruppe der Jugendlichen, auf die individuell und bedarfsgerecht eingegangen werden kann, zu erwirken und durch Vernetzung eine bessere Teilhabe zur beruflichen Integration zu ermöglichen; (2) dass die Träger durch Profilschärfung profitieren und (3) innerhalb der Region Ressourcen effizienter eingesetzt und die Steuerungskapazität der öffentlichen Träger erhöht werden (Lempp & Raitelhuber, 2008, S. 293)

Parallel wurden zur Bewältigung der Herausforderungen der Berufsorientierung sowie derer am Übergang Schule–Beruf zahlreiche Angebote initiiert: Neben den Akteur*innen im Schulbereich und der Jugendhilfe sind weitere unterstützende und/oder begleitende Akteur*innen mit jeweils spezifischen Aufgaben für bestimmte Gruppen von Jugendlichen im Übergang in den Beruf, wie z. B. Berufseinstiegsbegleiter*innen, Praxisberater*innen und Schulberufslots*innen tätig. Eine regional hohe Relevanz in der beruflichen Orientierung kommt darüber hinaus mancherorts Vertretern der kommunalen Wirtschaftsförderung zu, die vor allem auf Verwaltungsebene oder in weiteren Netzwerkverbänden wie den sog. „Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft“ aktiv werden (Vogelgesang, 2021).

3. Datengrundlage und methodische Anlage

Vor diesem Hintergrund fokussiert das Projekt ReBiNet insbesondere Ansätze und Bedingungen für die kooperative Bearbeitung von Bildungsbarrieren am Beispiel der Phase der Berufsorientierung und des Übergangs in Ausbildung und Beruf. Hierbei bestand das Ziel insbesondere darin, die Dynamiken regionaler Bildungslandschaften in großstädtischen und ländlichen peripherisierten Räumen in ihrer Wechselwirkung mit den regionalen (in)formellen Netzwerken sowie den ihnen immanenten Beziehungen zu analysieren. Hierzu wurden die Perspektiven verschiedener in der Phase des Übergangs aktiver Professioneller wie u. a. Schule und Jugend(berufs)hilfe sowie deren formelle und informelle Vernetzungsstrukturen in den Blick genommen, um hierüber lokale Bewältigungsstrategien für räumlich bedingte Bildungsbenachteiligung einerseits sichtbar zu machen und andererseits Gelingensbedingungen und Hindernisse für die (kooperative) Bearbeitung von Bildungsbarrieren zu identifizieren. Die Studie schließt damit auch an kritische Positionierungen und Ergebnisse der Netzwerkforschung im Bildungsbereich an, die z. B. auf Koordinierungsprobleme und Ungleichheiten hinsichtlich der Gestaltungsmacht in Netzwerkstrukturen verweisen (z. B. Muche et. al., 2010; Duveneck, 2016) oder in Bezug auf Akteur*innen der

Jugendhilfe den potenziellen Verlust an Eigenständigkeit und Professionalität problematisieren (Galuske, 2019; Bauer, 2014; Gille, 2019).

Die Auswahl der Erhebungsregionen erfolgte unter Nutzung sowohl kommunaler soziodemografischer Daten sowie – insofern vorhanden – spezifischer Ergebnisse des Bildungsmonitorings. Zusätzlich wurde für die Auswahl der ländlichen Regionen der Jugend-Teilhabe-Index (Reißig & Tillman, 2017) hinzugezogen, in den Indikatoren der Teilhabegerechtigkeit wie Beschäftigungsperspektive, Mobilität oder die Dichte der verfügbaren Bildungsangebote in ländlichen Regionen inkludiert sind. Um einen Vergleich nach Region und Siedlungstyp zu ermöglichen, wurden exemplarisch zwei städtische Quartiere und zwei ländliche Regionen jeweils in Sachsen und Niedersachsen ausgewählt, die Merkmale von Peripherisierung bzw. einer Verringerung von Teilhabe- und Zugangschancen für Jugendliche aufweisen.

Für den Zugang zu den Akteur*innen wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Mittels leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) wurden Akteur*innen im Feld des beruflichen Übergangs in Bezug auf die eigene Rolle, das Erleben der Rahmenbedingungen und das subjektive Erleben von Netzwerkarbeit befragt. Die so erhobenen Einzelfallstudien bilden einen „sozialen Ausschnitt“ von Personen und Akteur*innen, die sich mit Berufsorientierung beschäftigen bzw. am Übergang Schule–Beruf tätig sind und ermöglichen eine Darstellung prägnanter, individueller Handlungsweisen, Haltungen, Erfahrungen. Kombiniert wurde die Interviewsituation mit dem Ausfüllen egozentrierter Netzwerkkarten (Wolf, 2010), um Rückschlüsse auf die Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen zu erhalten.

Das Sample war daran orientiert, die sehr heterogene Akteurslandschaft am Übergang Schule-Ausbildung-Beruf widerzuspiegeln. Hierbei wurden einerseits solche Akteur*innen befragt, die im direkten Kontakt Jugendliche begleiten, wie z. B. mit Berufsorientierung betraute Lehrer*innen, Schulberufslots*innen, Berufseinstiegsbegleiter*innen, Schulsozialarbeiter*innen sowie Mitarbeitende der Jugendberufshilfe und der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Andererseits wurden wesentliche Stakeholder*innen interviewt, die z. B. an Schnittstellen oder auf Leitungs- oder Koordinationsebene den Bereich der Berufsorientierung bzw. den Übergang Schule–Beruf in einer Region mitgestalten. Hierzu zählten z. B. auf Ebene der Kommunen angesiedelte Akteur*innen des Bildungsmanagements, Koordinator*innen des beruflichen Übergangsmanagements und des Bereichs der Jugendförderung. Insgesamt wurden 30 Interviews geführt. Elf im städtischen Quartier und neun in der ländlichen Region in Sachsen sowie vier im städtischen Quartier und sechs in der ländlichen Region in Niedersachsen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte auf Basis der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Im Sinne einer sukzessiven Theoriebildung wurden hierbei induktiv im Material gefundene Phänomene zirkulär überprüft, um die Aussagen zu festigen, zu differenzieren oder zu verwerfen. Bei einem vergleichsweise hohen Offenheitsgrad wird so das Sampling mit kontrastierenden und vergleichenden Fällen und Phänomenen bis zur Sättigung erweitert.

4. Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden Teilergebnisse der Studie vorgestellt. Fokussiert werden zunächst unterschiedliche Spannungsfelder der beruflichen Orientierung, um daran anschließend die Konstitution formalisierter Netzwerke in diesem Handlungsfeld zu beleuchten.

4.1 Spannungsfelder beruflicher Orientierung

In der Analyse der Interviews zeigt sich als ein Kernbefund, dass die im Feld der beruflichen Orientierung und des Übergangs zwischen Schule und Beruf verantwortlichen Akteur*innen sich mit der Herausforderung konfrontiert sehen, ihre Rolle und ihre Handlungsstrategien in hohem Maße selbst definieren zu können bzw. zu müssen. Diese Notwendigkeit variiert vor dem Hintergrund teilweise vorhandener institutioneller Vorgaben bzw. Setzungen. Gleichwohl werden institutionelle Vorgaben selbst dort, wo sie von den Interviewten aufgerufen werden, in unterschiedlichem Ausmaß als handlungsleitend thematisiert.

Dieser Befund ist in den Kontext verschiedener Spannungsfelder einzuordnen: Nachzeichnen lassen sich (1) die Auswirkungen der sog. „doppelten Norm der Berufsorientierung“ auf das professionelle Selbstverständnis der Akteur*innen, derzufolge Jugendlichen einerseits ermöglicht werden soll, selbstverantwortlich eine berufliche Perspektive im Abgleich mit ihren persönlichen Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln, und andererseits die gesellschaftliche Erwartung besteht, diese Perspektive einer objektiven Markt- bzw. Bedarfslage anzupassen (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 12). Dieser Marktbedarf wird (2) nicht selten auch vor dem Hintergrund eines regionalen Mandates wirkmächtig, nach dem die Unterstützungsbemühungen vorrangig auch auf den jeweiligen regionalen Wirtschaftsbedarf ausgerichtet sind. (3) Zeichnet sich ein schwerwiegendes Ungleichgewicht im Rückgriff auf handlungsleitende Wissensbestände ab: Oftmals orientieren sich die Akteur*innen weniger an Fachwissen als an den eigenen biographischen Erfahrungen. Schließlich müssen in diesem Kontext (4) auch prekäre Beschäftigungsverhältnisse als intervenierende Variable aufgedeckt werden, die einer Weiterentwicklung professioneller Handlungsstrategien im Wege stehen.

So drängen sich bei der Auswertung des Materials Fragen nach der Aushandlung und Auflösung von Spannungsfeldern, dem Rückbezug auf unterschiedliche Wissensbestände sowie nach der grundsätzlichen Positionierung zwischen unterschiedlichen Mandaten auf.

Umgang mit der doppelten Norm der Berufsorientierung

Implizite Hinweise auf eine stärkere Orientierung an Marktbedarfen im Sinne der o. g. doppelten Norm der Berufsorientierung zeigen sich in einigen Interviews – insbesondere bei Akteur*innen, die auf mittlerer Leitungsebene kaum bis gar nicht direkt mit

Jugendlichen interagieren. Als Ziel formuliert beispielsweise eine Interviewte, „*dass eine Ausbildungsreife entsteht, ähm dass eine Berufsorientierung entsteht*“. Die doppelte Norm der Berufsorientierung erscheint hier in den beiden verwendeten Begriffen von „Ausbildungsreife“ und „Berufsorientierung“ als ein uneindeutiges Verständnis beruflicher Orientierung: Der erstgenannte Begriff der Ausbildungsreife – zu verstehen als Kanon von Mindestanforderungen zum erfolgreichen Absolvieren einer späteren Berufsausbildung – fokussiert stärker auf Vorgaben aus Wirtschaft und Gesellschaft, um hinsichtlich eines Passungsansatzes den Übergang Jugendlicher und junger Erwachsene in Arbeits- und Berufsfelder zu gewährleisten. Jugendliche werden so eher als Ressource für den Arbeitsmarkt betrachtet (Höft & Rübner, 2019; Dobischat et al., 2012).

Die Anforderung der Ausbildungsreife wird als wichtige Aufgabe der unterstützenden Institutionen gesehen, wie es eine Schulsozialarbeiterin formuliert:

„wir versuchen, aus diesem EINEN Jahr, wo die Schüler ja doch sehr viel haben, also ähm wi/wir verlangen denen auch viel ab, muss ich sagen, ne? In einem Schuljahr, die wollen den Hauptschulabschluss machen. Wir erwarten irgendwo eine persönliche Reife, dass sie ausbildungsreif sind, ne? Dann machen wir auch Projekte, Sozialkompetenztrainings, Gewaltprävention, um sie da auch ein bisschen in die Persönlichkeit zu stärken. Ähm dann sollen Sie sich beruflich orientieren, am besten noch einen Betrieb finden.“

Deutlich wird neben einer generellen Kritik an den Rahmenbedingungen der Maßnahme (zu kurze Zeit), ein Bewusstsein für das Spannungsfeld der Aushandlung zwischen individuellen Bedürfnissen (Stärkung der Persönlichkeit) und dem institutionellen Kernauftrag der Vermittlung (Betrieb finden). Das Spannungsfeld wird deutlich in Richtung der Vermittlung aufgelöst, verbunden mit der Erwartungshaltung der Ausbildungsreife.

Regionales Mandat

Die Frage, inwiefern mit der eigenen berufsorientierenden Arbeit über das Individuum hinaus auch die Region und ihre (wirtschaftliche) Entwicklung in den Blick genommen wird, scheint sich maßgeblich daran zu entscheiden, ob sich Professionelle mit dem jeweiligen Sozialraum biographisch verbunden fühlen. Teilweise unabhängig von ihrem institutionellen Auftrag zeigt sich in den Interviews der entsprechenden Akteur*innen ein berufliches Selbstverständnis, in dem sie sich – mit unterschiedlicher Fokussierung – nicht nur den Jugendlichen, sondern auch dem Sozialraum gegenüber verpflichtet fühlen: Wesentlich erscheint, dass das Interesse der Akteur*innen einerseits der Motivation der Gestaltung des Sozialraums als Lebenswelt entspringen kann, wie sie sich in der Formulierung des Ziels widerspiegelt, dass er ein „*lebenswertes Gebiet sein soll, in dem es sich gut arbeiten und leben lässt*“. In anderen Ausprägungen ist jedoch auch eine deutlichere Fokussierung auf die Belange

der regionalen Wirtschaft zu erkennen mit dem Ziel, „*einmal das Beste für die jungen Menschen, und einmal das Beste aber auch für die ökonomische, ähm, Situation, für den Fachkräftebedarf in [Region1]*“ erreichen zu wollen.

Je nach gradueller Ausbalancierung dieser Orientierung besteht zumindest im zweiten Fall das Risiko, an den individuellen Interessen und Bedarfen der konkreten Jugendlichen vorbei, Berufsorientierung vor allem entlang der Interessen der regionalen Unternehmen zu gestalten.

Zwischen dem Rückbezug auf eigene biographische Erfahrungen und fachlichem Wissen

Insbesondere von denjenigen Akteur*innen, die im direkten Kontakt mit Jugendlichen arbeiten, wird im Bemühen um Definition der eigenen Rolle selten ein systematischer Rückgriff auf theoretisches oder empirisches Fachwissen zu Prozessen der Berufsorientierung oder zur Jugendphase genutzt. Vielmehr scheint hinsichtlich des Verständnisses von Berufsorientierung, ihrer Ziele und der Definition der eigenen Rolle handlungsleitend zu sein, wie der persönliche Prozess der Einmündung in den Beruf ablief bzw. erlebt wurde.

Das eigene Handeln wird so durch Erfahrungswissen und oft eigene biografische Erfahrungen bei beruflichen Übergängen und Suchbewegungen begründet.

„Na, (.) ich weiß, wie ich selber als Jugendliche war. [...] Und ich weiß, wie verloren man sich fühlen kann, wenn man (.) weiß, man hat (.) 40.000 Angebote. Und man weiß aber eigentlich gar nicht, wo soll ich denn jetzt anfangen? Wie finde ich denn jetzt das, was zu mir passt und was ich wirklich machen möchte?“ (Mitarbeiterin Jugendhaus)

„Es funktioniert nicht immer, ist klar, es wird funktioniert vielleicht auch nicht am Anfang, aber sie sollen schon ihre Ziele ein bisschen verfolgen, so. Und (.) [räuspert sich] das, das habe ich in meinen eigenen Leben gesehen.“ (Praxisberater)

Aussagen mit biographischem Bezug finden sich im Material wesentlich häufiger als Rückgriffe auf evidenzbasierte Wissensstände. Vereinzelt zeigt sich ein Bewusstsein hierfür bei denjenigen Akteur*innen, die explizit für das kommunale Bildungsmonitoring zuständig sind:

„dass wieder dieses Fit for your Job, ähm, wiederbelebt werden soll. Dass es wirklich mal aktiv umgesetzt wird, auch an den Schulen. Auch dieses Befragungstool. Dass man da mal eine Datenbasis hat, wie sieht es denn überhaupt aus bei den Schülern? Wie fühlen die sich denn überhaupt, ähm, auf diesen Übergang Schule Beruf, vorbereitet. Haben sie schon Vorstellungen? Was hat am meisten geholfen, beispielsweise bei der beruflichen Orientierung? Was war völlig irrelevant?“

Prekäre Beschäftigungsverhältnisse als intervenierende Variable

Inbesondere viele derjenigen Professionellen, deren Arbeitsauftrag vorsieht, eng begleitend und mit besonderem Fokus auf benachteiligte Jugendliche tätig zu werden, berichten ihrerseits von prekären Arbeitsverhältnissen: Thematisiert werden die Unsicherheiten des Berufsfeldes, die sich u. a. in Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen und kurzen Laufzeiten von Arbeitsverträgen und Förderperioden niederschlagen. Problematisiert werden aber auch Beschränkungen bzw. Unsicherheiten in der institutionellen oder Trägeranbindung, die auch vor dem Hintergrund der fachlichen Verortung der Professionellen in den Blick zu nehmen sind: Aufgrund der in den letzten Jahren sprunghaft steigenden Bedeutung, die dem Thema der Berufsorientierung und dem Übergang in den Beruf zugemessen wird, sind in beiden Bundesländern teils neue Stellenprofile entwickelt worden, für die nicht immer klare Anforderungsprofile vorliegen. Entsprechend sind in diesen Bereichen teilweise Quereinsteiger*innen tätig, die aus anderen Berufsfeldern (z. B. Gastronomie, Tourismus, Wirtschaft) in den Bereich der engmaschigen Begleitung Jugendlicher im Berufsorientierungsprozess gewechselt sind. Beispielhaft erläutern hier zwei Akteur*innen ihren beruflichen Werdegang bis zur Tätigkeit in der beruflichen Übergangsbegleitung:

„Ich komme aus einem ganz anderen Bereich. Ich habe Tourismus studiert und BWL ähm und bin dann, wie man das so schön nennt, abgeworben wurden. Ähm man hat mich gefragt, ob ich mir das vorstellen könnte. Ich war dann zum Vorstellungsgespräch, so wie das halt abläuft, habe mir das auch mal an der Schule angeschaut und habe dann gedacht: Okay, ich probiere das einfach mal aus.“ (Berufseinstiegsbegleiterin)

„Oh, ich habe Industriekauffrau gelernt, Hotelfachfrau gelernt und habe ein Studium Betriebswirtschaft gemacht.“ (Praxisberaterin)

In der Konsequenz kann dies zugespitzt heißen, dass besonders belastete Jugendliche von Personen mit sehr schwach ausgeprägter expliziter fachlicher Expertise für diese Tätigkeit begleitet werden, denen nicht einmal die Möglichkeit zur Rückversicherung auf institutioneller Ebene des eigenen Trägers zur Verfügung steht. In unterschiedlichen Kontexten verstellen so die prekären Rahmenbedingungen die Möglichkeit einer an den Bedarfen der Jugendlichen ausgerichtete Weiterentwicklung der Arbeit. Gerade auch vor dem Hintergrund häufig prekärer Finanzierungssituationen der jeweiligen Institutionen wird der eigentliche Auftrag teilweise nahezu konterkariert, indem der Fokus weg von benachteiligten Jugendlichen hin zu öffentlichkeitswirksamen Angebotsbereitstellung liegt: *„Oder ist der Verein [freier Träger der Jugendhilfe] mittlerweile auch sehr daran/oder ist es uns allen sehr wichtig, dass das Bild vom Jugendhaus sich auch ein bisschen in [Ort in Region 2] ändert.“*

Gleichzeitig sind die Anforderungen an die Akteur*innen – auch zur Erfüllung von „Übergangsquoten“ bzw. „erfolgreichen“ Einmündungsprozessen – am Übergang Schule–Beruf sehr hoch. Als Lösungsstrategie zur Bewältigung der eigenen Hand-

lungsunsicherheiten zeigt sich bei einigen Professionellen eine starke Orientierung an den Vorgaben und Konzepten der jeweiligen Schulen:

„So bin ich da jetzt EIGENTLICH hier angekommen und ähm habe mir das vorher gar nicht so vorstellen können, dass Berufsorientierung hier in [Bundesland] so einen/auch an den Schulen so einen GROSSEN Stellenwert hat, dass man so viel Leute kennenlernen, so viel Schülerinnen und Schulen. Es ist schon auch sehr individuell. Jede Schule arbeitet ja auch anders und (.) hat so sein ganz eigenes System. Jede Schule hat andere Kooperationspartner und ähm und nimmt auch dieses Konzept Berufsorientierung ganz anders an.“ (Praxisberaterin)

Vor allem wird jedoch der Fokus auf die Umsetzung normierter Routinen beschrieben, die wenig Platz zur Reflexion bestehender Unsicherheiten in der beruflichen Orientierung lassen:

„Also, wir machen dieses Einsteigermodell. Äh dass wir Berufswahlpass einführen, Potenzialanalyse durchführen, die Analysen, die Auswertungen danach machen. Mit den Schülern und mit den Eltern. Und dann im Prinzip begleiten, wie es weitergeht. In der achten Klasse machen wir ganz, ganz viele Betriebserkundungen, Messebesuch oder ähm Handwerk. Erlebnis Handwerk. Also viel Absprache dann mit den Klassenlehrern, (.) was kann man machen? Äh schickt man den einen oder den anderen mal schon in den Betrieb oder irgend so was? Ab der achten Klasse haben die zwei Wochen Praktikum bei uns hier an der Schule. Und in der neunten Klasse haben die nochmal zwei Wochen Praktikum, Schulpraktikum. (.)“ (Praxisberaterin)

Nachzeichnen lässt sich, dass die Professionellen selbst sich in diesem Kontext wenig handlungsmächtig erleben und wenig in der Lage, eigene Gestaltungsspielräume für ihre Arbeit mit den Jugendlichen entlang individueller Bedarfe zu nutzen, so dass die Idee eines eigenen, die schulische Perspektive ergänzenden Blicks auf die Jugendlichen konterkariert wird. Vielmehr kann ein verengter Blick auf eine Berufsorientierung im Sinne der Suche eines passenden Berufes zu einer weiteren Überforderung bei den Jugendlichen beitragen, die sich vorher nicht ausreichend mit ihren Bedürfnissen und eigenen Erwartungen an zukünftige Herausforderungen auseinandersetzen konnten.

4.2 Formalisierte Netzwerke im Übergang Schule–Beruf

In allen vier Erhebungsräumen bestehen formalisierte, kommunal bzw. regional initiierte und koordinierte Netzwerkstrukturen mit thematischem Fokus auf den Bereich Bildung insgesamt und/oder die Phase der Berufsorientierung insbesondere.

Einige der explizit das berufliche Übergangsmangement adressierenden Netzwerke sind hierbei aus den sog. „Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft“ heraus entstanden. Diese Mitgliedsnetzwerke sind in kommunale Prozesse eingebunden und zielen auf die Kooperation der regional unterschiedlichen wirtschaftlichen Bedarfe ab (Vogelgesang, 2021). Andere wurden im Kontext der Diskurse zu „Bildungslandschaften“

und/oder im Rahmen der Förderung von Bildungsmanagement und -monitoring initiiert. Parallel existieren in den Räumen ebenfalls formalisierte Netzwerke der Kinder- und Jugendarbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe.

Die jeweiligen Netzwerke verfolgen damit im Kern unterschiedliche Ziele und sind aus unterschiedlichen Traditionen heraus und – im Falle der sog. AG 78 – auch vor dem Hintergrund gesetzlicher Rahmungen entstanden. Sie beziehen sich in ihrer Arbeit gleichwohl auf dieselben Jugendlichen im selben Sozialraum. Dennoch zeigen die Analysen kaum Hinweise auf eine systematische gegenseitige Nutzung der parallelen Netzwerkstrukturen: In einem ersten netzwerkanalytischen Zugriff ist zu konstatieren, dass das je andere Netzwerk von den Koordinator*innen nicht als relevant thematisiert wird. Obwohl wenige Akteur*innen Mitglied in beiden Netzwerken sind und damit als Verbindung oder Schnittstelle fungieren könnten, wird diese potenziell bedeutsame Position weder von diesen Akteur*innen selbst noch von den Netzwerkkoordinator*innen thematisiert.

Im Folgenden richten wir den Blick zunächst auf die unterschiedlichen Selbstverständnisse sowohl der Netzwerkkordinator*innen als auch der Mitglieder, um daran anschließend insbesondere die Rolle der Jugendarbeit vertiefend zu beleuchten.

*Selbstverständnisse der Netzwerkkordinator*innen*

Die betrachteten Netzwerke mit spezifischem Schwerpunkt auf den Übergang Schule–Beruf können weit überwiegend verstanden werden als (kommunales) Steuerungsinstrument im Sinne eines politisch-strategischen Ansatzes der Bildungsvernetzung (Bollweg, 2018). Hinsichtlich der oben beschriebenen Dilemmata agieren die Koordinator*innen dieser Netzwerke als kommunal (mit) getragene Einheiten im besonderen Maße im Spannungsfeld zwischen den Polen einer „Orientierung an Steigerung von Zugangschancen der Jugendlichen“ und dem „Erhalt ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit der Region“. Dies wird vereinzelt auch explizit als Herausforderung thematisiert:

„Das heißt, ich bin unparteiischer Koordinator, Moderator zwischen diesen vielfältigsten Akteuren, die da sind, und habe eher ein nicht auf mich gerichtetes Interesse, meine Institution, die nach vorne zu bringen, sondern habe ein Interesse, dass für [Region 1] und für die Bürger und für die jungen Leuten und für die Wirtschaft das Beste bei rauskommt.“

Auf der anderen Seite der Polarität sind solche Positionierungen einzuordnen, die ein Selbstverständnis als Dienstleister der Unternehmen der Region entwickelt haben:

„Ich denke, dass ich mich gerade am Beispiel Berufsorientierung wirklich ein bisschen auskenne (...) das ist für mich eine erfüllende Aufgabe, dafür zu sorgen, dass unsere Unternehmen hier in [Region 2] auch entsprechend äh ihren Fachkräftenachwuchs ähm dann auch sichern KÖNNEN, ne. (...) wir sind Dienstleister, und es geht darum, diese [Region 2] voranzubringen.“

Gleichwohl benennen auch diejenigen Akteur*innen, die einen deutlicheren Fokus auf Interessen und Stärken der Jugendlichen richten, Ziele der Passung von „Angebot und Nachfrage“ im Bereich der Berufsausbildung. D.h., das Ziel der Erhaltung und Weiterentwicklung regionaler Wirtschaftsstrukturen wird von allen Interviewten aufgerufen – das Ziel der Förderung von Zugangsgerechtigkeit und der Einbezug insbesondere auch der Perspektiven benachteiligter Jugendlicher dagegen nicht durchgängig. Entsprechend wird zwar in der Regel die Heterogenität der Netzwerke im Sinne einer Perspektivenvielfalt positiv hervorgehoben – eine explizite Reflexion des Teilnehmendenkreises in Bezug auf eine möglichst hohe Vielfalt der Perspektiven auf sehr heterogene jugendliche Lebenslagen und Bedarfe zeigt sich jedoch kaum. Ebenso wenig werden die potenziell unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten der Teilnehmenden reflektiert.

Insgesamt werden die – regional unterschiedlich – heterogen zusammengesetzten Netzwerke zur beruflichen Orientierung in den Regionen vor allem zur Abstimmung von Kooperation genutzt. Der explizite inhaltliche Fokus in diesen Netzwerken liegt zumeist auf der Organisation des Zusammenspiels vorhandener Akteur*innen der Region zur Abdeckung von Maßnahmen und Angeboten, weniger auf dem fachlich-inhaltlichen Austausch gleichberechtigter Partner*innen. Die potenziell vorhandene Möglichkeit einer Praxis der gemeinsamen Arbeit an sozialräumlich relevanten Zielen wird kaum thematisiert.

Eine „Talentförderung“ für marginalisierte Jugendliche oder spezifische heterogene Jugendliche im Sinne einer Orientierung am Abbau von Bildungsbarrieren wird nur in einem der Netzwerke angedeutet. Durch die Selbstverständnisse sowohl der Mitglieder (s. u.) als auch der Koordinator*innen der Netzwerk wird auf diese Weise zumindest eine Entwicklung begünstigt, in deren Verlauf Interessen der Akteur*innen mit besonderem Fokus auf die Förderung regionaler Wirtschaftsstrukturen unbeabsichtigt eine Deutungshoheit über das Thema Berufsorientierung gewinnen (können), und eine Machtbalance zuungunsten der Perspektive auf die Heterogenität Jugendlicher und der Frage der Bearbeitung von Bildungsbarrieren begünstigt wird.

Selbstverständnisse der Mitglieder in Netzwerken

Von unterschiedlichsten Akteur*innen wird das regionale oder (sozial)räumliche Netzwerk als aktives und wesentliches Gremium aufgerufen, wobei die eigene Zugehörigkeit und die eigene Rolle im Netzwerk vielfach uneindeutig bleibt:

„Die sind, denke ich, auch relevant, weil die da [Angebot1] in Gang setzen“ (Sozialarbeiterin BV)

„Also ich bin jetzt, //also// die/die [Arbeitskreis] das ist eigentlich/das sind eigentlich/das sind wirklich/das ist wirklich der Arbeitskreis schlechthin.“ (Berufseinstiegsbegleiterin)

„Die machen da sehr viel. Ne? Und das ist auch ge/sehr hilfreich. Also, die tun ja zum Beispiel die Messe organisieren, ne? Die organisieren hier (.) Wochen des offenen Unternehm/oder DER offenen Unternehmen. Die organisieren auch mit äh die Geschichte, Theorie trifft Praxis. Ne? Die organisieren zum Beispiel auch/Das haben wir nun dieses Schuljahr GAR nicht geschafft, weil (.) so viel Berufsorientierung kann man nicht mehr machen.“ (Praxisberater)

Vorwiegend findet sich in den Beschreibungen der Netzwerke die dritte Person Plural, was zumindest auf eine schwach ausgeprägte Form der Identifizierung hindeutet: Die Interviewten heben die durch die Netzwerke bereit gestellten Informationen hervor, begreifen sich aber vielfach vor allem als Nutzer*innen der durch das Netzwerk initiierten Angebote und weniger als aktiv (mit) Gestaltende.

Nur vereinzelt werden Netzwerktreffen als Orte zur situativen, gegenseitigen Unterstützung dargestellt. Diese Ausrichtung findet sich innerhalb des Samples vor allem in Regionen, in denen die Netzwerke nicht nur thematisch, sondern auch sozialräumlich einen vergleichsweise engen bzw. konzentrierten Zuschnitt aufweisen.

„Und ähm da TRIFFT man sich drei, viermal im Jahr und ähm dann macht man meistens, guckt man sich da einen Betrieb an dergleichen. Dann bespricht man so Sachen, auch für Migra/ne, für Migranten. Was gibt es da für Probleme, Herausforderungen und so weiter? Was können wir da gemeinsam vielleicht regeln? Kennt da jemand jemanden, der und so weiter? Was gibt es für neue Berufsbilder? Was gibt es überhaupt für Neuerung? Vielleicht einen Ausbildungsrahmenplan und so weiter, solche Sachen. Dann Betriebe sagen uns, was die sich wünschen, ne? Was gibt es Neues in den Bewerbungs/äh/abläufen, ne? All solche Sachen, (Klappern) wirklich ALLES, ne? So.“ (Berufseinstiegsbegleiterin)

Deutlich wird in diesem Zitat jedoch auch die starke Mandatierung seitens der Wirtschaft: „die Betriebe sagen uns, was sie sich wünschen“.

Rolle der Jugendarbeit in Netzwerken der Berufsorientierung

Auch Vertreter*innen der Jugendberufshilfe als Akteurin der arbeitsmarktunterstützenden Berufsfelder finden sich vor allem in Netzwerken mit engerem sozialräumlichen Zuschnitt. Akteur*innen der offenen Kinder- und Jugendarbeit hingegen sind nicht regelhaft in den Netzwerken der Berufsorientierung vertreten, sondern in eigenen, auch mit sozialräumlichem Bezug organisiert.

Die Selbstverständnisse der Akteur*innen der Jugendarbeit in diesen Netzwerken sind zunächst geprägt von Prozessen der Selbstvergewisserung in Bezug auf ihre Rolle im Aufwachen von Jugendlichen sowie von der jeweils erlebten eigenen Gestaltungsmacht in Netzwerken. Teilweise vor dem Hintergrund unabgeschlossener eigener beruflicher Orientierungsprozesse sowie unter den oben geschilderten Bedingungen unsicherer Arbeitsverhältnisse erfolgt die eigene Rollendefinition vielfach vor allem über eine Abgrenzung von der Akteurin Schule:

„Wir sind ein offenes Angebot. Wir haben keine festen Strukturen. Die Kids kommen hier her. Es sollen halt ein Raum sein, wo die nicht wie in der Schule irgendwas erfüllen müssen, sondern die können auch einfach mal eine halbe Stunde in der Ecke sitzen und chillen, sch/Ja. (.)“ (Mitarbeiter Jugendhaus)

Auch der Bereich der Schulsozialarbeit wird von Akteur*innen, die in multiprofessionellen Teams an Schulen arbeiten, als nicht vorrangig zuständig für Berufsorientierung thematisiert, da andere Akteur*innen vor Ort seien. Hier findet eine Rollenabgrenzung statt. In informellen Netzwerken wird Jugendhilfe im Rahmen ihrer einzelfallorientierten Zuständigkeit für marginalisierte Gruppen als Kooperationspartnerin bei Bedarf thematisiert.

In der Gesamtschau lässt sich konstatieren, dass Akteur*innen unterschiedlicher Bereiche der Jugendhilfe sich vielfach als wenig handlungsmächtig erleben und auch aus ihrer Perspektive selten eine Zuständigkeit für den Bereich der Berufsorientierung reklamieren – und damit auch nicht zu den entsprechenden Netzwerken. In der Konsequenz nehmen sie ihre (potenzielle) Rolle als Vertretung der Interessen der von ihnen adressierten Jugendlichen innerhalb der Netzwerke kaum wahr. Teilweise zeigen sich explizite Tendenzen zur Entnetzung (Stäheli, 2021). So formuliert ein Mitarbeiter eines Jugendzentrums in Bezug auf ein entsprechendes Netzwerk:

„Also das ist so/wenn so dies/die Vertrauensbasis so ein bisschen angeknackst ist, macht es das halt bescheiden, da irgendwie (.) sich in irgendwelche Sitzungen reinzusetzen und DIESEN Netzwerkpartner/[...] (seufzt) (.) Man wird halt ähm auch irgendwann ein bisschen müde, immer das Gleiche zu sagen.“

Wiederholt wird von Mitarbeitenden der Jugendarbeit darüber hinaus auf die potenziellen zusätzlichen Belastungen durch aktive Vernetzungsarbeit hingewiesen:

„ja, da habe ich mich auch noch nicht in der Verantwortung gesehen, mich da zu informieren und dann vielleicht Leute herzuholen. Vielleicht ist es auch mal eine Option, was bedarf es, was gibt es alles. Aber ich muss auch ehrlich sagen, meine tägliche Arbeit fordert mich schon extrem. Das wäre ja eh eine Zusatzarbeit. Und ich wüsste aktuell zum Beispiel nicht, wann ich mich hinsetzen soll, und das machen sollte, noch. Dann müsste es vielleicht eine Stelle geben dafür. (.) Ne?“

5. Zusammenfassung

Am Übergang Schule–Beruf können Bildungsbarrieren auftreten, die für Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf in besonderem Maße wirksam werden. Untersucht wurden die Potenziale von Netzwerken der Berufsorientierung sowie Jugend(berufs)hilfe zum Abbau von Bildungsbarrieren. Besonderer Fokus lag auf regionalen, institutionalisierten Netzwerkstrukturen, um das Selbstverständnis der Akteur*innen hinsichtlich Funktion und Steuerung innerhalb dieser zu untersuchen.

Akteur*innen in Netzwerken der Berufsorientierung handeln Spannungsfelder beruflicher Orientierung in zweifacher Weise aus: Zum einen wird die in der Literatur beschriebene doppelte Norm (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 12) oftmals zugunsten einer Passungs- bzw. Vermittlungsfokussierung hin aufgelöst. Gleichzeitig gerät nicht selten die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen an zweite Stelle. Zum anderen ist diese Fokussierung auch auf ein empfundenes regionales Mandat zurückzuführen, in dem eine Vermittlung auch dem örtlichen Fachkräftebedarf zuteilkommen soll. Diese Haltung wird neben dem staatlichen Kernauftrag nicht selten auch mit einer biographischen Verbundenheit mit der Region begründet. Hierbei zeigt sich zudem der Einfluss von Peripherisierungsprozessen: Je angespannter die Lage der lokalen Wirtschaft und/oder der demographischen Entwicklung vor Ort erlebt wird, desto deutlicher gerät die Fokussierung auf das Fachkräfteproblem.

Das Handeln der Akteur*innen ist vor allem geprägt durch eigene biografische Erfahrungen und wird mit Alltags- oder Erfahrungswissen aus der Zusammenarbeit mit Jugendlichen in der eigenen Einrichtung begründet. Weniger stark finden sich Hinweise auf die Nutzung fachlich methodischen Wissens mit Bezug zu Theorie oder Forschungsstand.

Oftmals verhindern prekäre Beschäftigungsverhältnisse etwa in unsicheren Arbeitsverhältnissen oder einer ungeklärten Anbindung an die jeweiligen Träger die Möglichkeit inhaltlicher Weiterentwicklungen.

In den Netzwerken der Berufsorientierung wird ein Zugang zu Jugendlichen, der die Heterogenität der Lebenslagen Jugendlicher im Blick hat, wenig sichtbar – nicht zuletzt deshalb, weil die anwaltliche Vertretung (benachteiligter) Jugendlicher aus verschiedenen Gründen nicht vollumfänglich wahrgenommen wird. Die Zuschreibung der Nicht-Zuständigkeit für den Bereich der Berufsorientierung und dem – innerhalb der Netzwerke damit assoziierten – Bereich der Regionalentwicklung korrespondiert mit den Selbstthematisierungen der Akteur*innen der Jugendarbeit. Akteur*innen der Jugendarbeit sind zwar in eigenen Netzwerken organisiert, die jedoch keine oder nur bedingt Schnittstellen zu den Netzwerken der Berufsorientierung aufweisen. Erlebte Handlungssohnmacht führt zudem nicht selten zu einem Rückzug aus den Netzwerken. Hier zeigen sich zudem z. T. gerade bei Personen mit besonderer Nähe zu marginalisierten Jugendlichen Phänomene der Entnetzung (Stäheli, 2021).

Die Selbstverständnisse der Netzwerkakteur*innen variieren sehr stark in Abhängigkeit ihrer Funktionen. Während Koordinierende auf die Abstimmung der Kooperation sowie die Organisation der Maßnahmen und Angebote fokussieren, suchen Mitglieder nach den Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung und sind nicht selten mit der Aushandlung der eigenen Rolle im Netzwerk beschäftigt. In beiden Selbstverständnissen zeigt sich jedoch in unterschiedlicher Form eine Orientierung am regionalen bzw. wirtschaftlichen Mandat (Fachkräftebedarfsdeckung).

6. Diskussion und Fazit

Im Kontext eines rasch expandierenden und sich verändernden Berufsfeldes erleben sich die professionellen Akteur*innen vielfach zur Selbstdefinition der eigenen Rolle und Entwicklung eigener Handlungsstrategien herausgefordert. Die damit implizierten Spannungsfelder scheinen in einer Vielzahl der Erzählungen auf, werden jedoch nicht durchgängig explizit thematisiert und in ihren Auswirkungen auf (benachteiligte) Jugendliche reflektiert. Diese Notwendigkeit zur Selbstverortung kann sowohl als konstruktiv zu gestaltender Handlungsspielraum erlebt werden, als auch im Kontext von Verunsicherung und Überforderung. Dies scheint zumindest auch davon beeinflusst, inwiefern die eigene Beschäftigungsperspektive als sicher beurteilt wird und/oder auf ein tragfähiges professionelles Selbstverständnis aufgebaut werden kann bzw. die eigene berufliche Einmündung als erfolgreich erlebt wurde.

Inwiefern die Bedarfe bildungsbenachteiligter Jugendlicher in die jeweiligen Strategien der Berufsorientierung einfließen, scheint in vielen Fällen von persönlichen Motivationen und Erfahrungen der Professionellen abhängig.

Vor dem Hintergrund einer durchgängig verhaltenen Thematisierung der Nutzung fachlicher Wissensbestände zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit, ist nochmal besonders hervorzuheben, dass häufig die Akteur*innen mit – qua Stellenbeschreibung – größten Nähe zu besonders benachteiligten Jugendlichen über die geringste formale Qualifikation in diesem Bereich verfügen.

Hinsichtlich der in Rede gestellten Ziele multiprofessioneller Netzwerke, stellt sich damit die Frage, welchen Stellenwert die Bedarfe dieser Jugendlichen dort einnehmen können. Diesbezüglich ist zunächst zu konstatieren, dass dem Bereich der beruflichen Orientierung, dem Übergang in den Beruf in vielen Kommunen eine so hohe Relevanz zugeschrieben wird, dass themenspezifisch kommunal initiierte Netzwerkstrukturen aufgebaut werden. Netzwerkakteur*innen befinden sich jedoch häufig in unterschiedlichen Orientierungsdilemmata, die bislang die Inwertsetzung der Potenziale von Netzwerken verhindern. Grundsätzliche Verständigungen auf die Ausrichtung von Unterstützungsbemühungen, die sich von einer einseitigen Passungs- und Vermittlungsfokussierung lösen und sich an subjektbezogenen, lebensweltorientierten Ansätzen orientieren, wären potenziell im Netzwerk möglich.

Das in diesen oft hoch engagiert geführten Netzwerken liegende Potenzial wird jedoch bislang (noch) nicht voll umfänglich gehoben: Zum einen werden heterogen zusammengesetzte Netzwerke vor allem zur Abstimmung der Kooperation genutzt und weniger für einen fachlichen Austausch. Eine inhaltliche Weiterentwicklung findet dementsprechend nicht statt. Zum anderen werden im Falle inhaltlich-strategischer Auseinandersetzungen selten die Perspektiven der Jugendlichen berücksichtigt.

Zu diskutieren wären im Sinne der Stärkung der engagierten Netzwerke zwei Dimensionen: (1) Eine über einen längeren Zeitraum der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen sich aufbauende konzeptionelle Perspektive, die zunächst die Persönlichkeitsentwicklung fokussiert und erst mit wachsender Orientierung Passungs- und Vermittlungsperspektiven fokussiert. (2) Methodische Konzepte der einzelfallorien-

tierten/kleingruppenbasierten Arbeit mit Jugendlichen, um Autonomie- und Entscheidungskompetenzentwicklung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungschancen und zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit für jugendliche Menschen subjektbezogen zu stärken. Unseres Erachtens sollten in diese pädagogischen Prozesse kreativ-partizipative Methoden eingebunden werden, die Jugendlichen in das Denken in Optionen, Szenarien und das ausprobierende Gestalten einüben.

Heterogen besetzte und auf der Basis von Fachkompetenzen moderierte Netzwerke der Berufsorientierung können im Sinne multiprofessioneller Teams (Enggruber & Fehlau, 2018) die Funktion übernehmen, als ein möglicher Ort zur Aushandlung der Dilemmata zwischen „Passung“ und „Kompetenzentwicklung“ zu fungieren und diese zugunsten einer subjektbezogenen Perspektive (Butz & Deeken, 2014) auflösen. Voraussetzung dafür wären eine Reflexion von Machtungleichgewichten der professionellen Akteur*innen sowie die Reflexion der Rollen und Adressierungen. Damit verbunden ist eine Thematisierung und Ausbalancierung zwischen Perspektiven (unterschiedlicher) Jugendlicher und Interessen der Region sowie Potenzialen der regionalen Wirtschaft hinsichtlich ein- und ausschließender Faktoren für unterschiedliche Gruppen junger Menschen in der Berufsorientierung. Eine sozialpädagogische Expertise könnte innerhalb dieser Netzwerke zudem stärker für die Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen von Bildungsbenachteiligung sensibilisieren, deren Abbau schließlich auch eine Bedingung für die Auflösung von Passungsproblematiken ist.

Die Bildungsbarrieren im untersuchten Feld können durch die derzeitigen Unterstützungsangebote und Maßnahmen der Berufsorientierung nur unzureichend bearbeitet werden. Die untersuchten Netzwerkstrukturen tragen zudem nur sehr bedingt zum Austausch und zur fachlichen Weiterentwicklung bei und forcieren nicht selten sogar eine einseitige Orientierung an regionalen Bedarfen. Quantitative Passungsprobleme werden durch räumliche Peripherisierungsprozesse und deren Wirkung auf individuelle Orientierungsprobleme Jugendlicher verschärft. Insbesondere vor diesem Hintergrund sollten multiprofessionell aufgestellte Netzwerke eine an den Bedarfen der Jugendlichen ausgerichtete inhaltliche Weiterentwicklung der Unterstützungsangebote forcieren. Die Netzwerke ihrerseits müssen auf einer verlässlichen Finanzierung und Arbeitsteilung beruhen.

Literatur

- Ahrens, D. (2017). Das Übergangssystem im demografischen Wandel – Passungsprobleme zwischen Ausbildungsplatzsuchenden und Betrieben? In E. Schlemmer, L. Kuld & A. Lange (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel* (S. 401–414). Beltz Juventa.
- Arndt, F., Herzer, P., Risius, P., Werner, D., Renk, H., Schaffer, F. & Wieland, C. (2024). *Vom Mismatch zum Match: Wie sich Jugendliche und Unternehmen auf dem Ausbildungsmarkt suchen und finden (können). Eine kombinierte Jugend- und Unternehmensbefragung*. Bertelsmann-Stiftung.
- Arnold, H. & Lempp, T. (2008). Die Gestaltung von Übergängen in Ausbildung und Beschäftigung. In H. Arnold & T. Lempp (Hrsg.), *Regionale Gestaltung von Übergängen in Be-*

- schäftigung Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung* (S. 9–23). Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung-Lernen* (S. 93–116). Wallstein.
- Baumeier, U. & Warsewa, G. (2009). Vernetzte Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 19–36). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0_2
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 273–284). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 11–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_1
- Beetz, S. & Rodriguez Abello, S. (2015). Soziale Probleme auf dem Land oder das Land als gesellschaftliches Problem? *Sozialwirtschaft*, 25, 7–10. <https://doi.org/10.5771/1613-0707-2015-2-7>
- Beetz, S. (2008). Peripherisierung als räumliche Organisation sozialer Ungleichheit. In E. Barlösius & C. Neu (Hrsg.), *Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit?* (S. 7–17). Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Benner, I. (2018). *Bildungsbenachteiligung und Bildungsanlässe am Übergang Schule-Beruf. Eine Studie mit Fokus auf Bildung, Geschlecht und soziale Herkunft*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf08dp>
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. & Blossfeld, P. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 16–30. <https://doi.org/10.25656/01:16785>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024). *Berufsbildungsbericht 2024*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zwoelfter-kinder-und-jugendbericht-112226>
- Bollweg, P. (2018). Bildungslandschaft. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1161–1180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_55
- Braun, F., Lex, T. & Reißig, B. (2018). Übergangsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1297–1320). Springer Reference Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_58
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und

- professionelles Handlungsfeld. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 11–24). Waxmann/utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552491>
- Brüggemann, T., Driesel-Lange K. & Weyer, C. (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. Verständnis und Herausforderungen. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 9–17). Waxmann.
- Butz, B. & S. Deeken (2014): Subjektbezogene Berufsorientierung. Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 97–113). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_6
- Dobischat, R., Kühnlein, G. & R. Schurgatz (2012). *Ausbildungsreife: Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Arbeitspapier, No. 189. Hans-Böckler-Stiftung.
- Dohmen, D. (2020). Berufsausbildung in Krisenzeiten nachhaltig unter Druck: Was bedeutet die Corona-Krise für die Berufsbildung? *FiBS-Forum*, 73.
- Duveneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen – Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Belz Juventa.
- Enggruber, R. & Fehlau, M. (2018). Jugendberufshilfe. *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Jugendberufshilfe>. <https://doi.org/10.3262/SM1908042>
- Enggruber, R. (2019). Jugendberufshilfe im Spannungsfeld zu Arbeitsagentur und Jobcenter. *jugendhilfe*, 57(5), 484–488.
- Fink, C. (2011). *Die Gestaltung des Übergangs in Ausbildung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Bildungsoffensive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galuske, M. (2019). *Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogisch Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft*. Böllert KT-Verlag.
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010). Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 155–165). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92520-2_13
- Gille, C. (2019). *Junge Erwerbslose in Spanien und Deutschland. Alltag und Handlungsfähigkeit in wohlfahrtskapitalistischen Regimen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24462-0>
- Granato, M. & J. G. Ulrich (2020). Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 157–177). Waxmann/utb.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Höft, S. & Rübner, M. (2019). Berufswahlbereitschaft und Ausbildungsreife. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 63–84). Springer Reference Psychologie. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_2
- Holtmann, A.-C., Menze, L. & Solga, H. (2018). Mangelt es wirklich an Ausbildungsreife? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen von leistungsschwachen Jugendlichen. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogeni-*

- tät: *interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 9–34). Waxmann.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2014). *transitions. Gelingende Übergänge in Ausbildung und Arbeit – Dokumentation eines internationalen Peer-Learning-Projekts. Erkenntnisse – Good Practice – Schlussfolgerungen*. https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Forum_Jugendarbeit_Aufsaeetze/FJI_-2013-15_-_Butt-P_Mierzowski_Siebel_Poli_27-40.pdf
- Kaak, S., Lipowski, K. & Kracke, B. (2017). Schulische Netzwerke als Perspektive der Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 39–52). Waxmann.
- Lempp, T. & Raitelhuber, E. (2008). Die regionale Gestaltung von Übergangsstrukturen. In H. Arnold & T. Lempp (Hrsg.), *Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung* (S. 275–298). Juventa.
- Löwenbein, A., Sauerland, F. & Uhl, S. (2017). Einführung. Herausforderungen bei der Berufswahl und der Berufsorientierung. In A. Löwenbein, F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf* (S. 7–12). Waxmann.
- Milbert, A. & Sturm, G. (2016). Binnenwanderung in Deutschland zwischen 1975 und 2013. In Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.), *Landflucht? Gesellschaft in Bewegung. Informationen zur Raumentwicklung*, Heft 2.2016, 121–144.
- Muche, C.; Noack, T.; Oehme, A. & Schröer, W. (2010): Herausforderungen im Übergang in Arbeit, In R. Brandel, M. Gottwald & A. Oehme (Hrsg.), *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmangement in der Region*. (S. 145–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92558-5_7
- Muche, C., Oehme, A. & Truschkat, I. (2016). *Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen*. Juventa.
- Nickel, S. & Trojan, A. (2009). Capacity building. Kapazitätsentwicklung im Quartier als Erfolgsindikator nachhaltiger Gesundheitsförderung. In M. Alisch (Hrsg.), *Lesen Sie die Packungsbeilage ...?! Sozialraumorganisation und Gesundheitsinformation* (S. 223–242). <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxtf.15>
- Reißig, B. (2023). Übergänge von der Schule in den Beruf und Herausforderungen für die berufliche Orientierung. In K. Böllert, J. Demski & O. Bokelmann (Hrsg.), *Ganztagsbildung. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 143–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41848-9_9
- Reißig, B. & Mahl, F. (2020). Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmangement Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 533–540). Waxmann/utb.
- Reißig, B. & Tillmann, F. (2017). Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen. Empirische Befunde aus Landkreisen mit demographischen Verwerfungen. *Die Deutsche Schule*, 109(4), 308–321.

- Reißig, B. (2018). Übergänge in die Arbeitswelt und soziale Ungleichheit. *Sozial Extra*, 42, 46–49. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0036-0>
- Richter, U. (Hrsg.). (2012). *Datengrundlagen als Ausgangspunkt für eine verbesserte schulische Vorbereitung auf den Übergang Schule–Beruf. Erfahrungen und Handlungshinweise aus der Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement*. Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, H. (2023). Persistenz von Arbeitslosigkeit bei hoher Arbeitskräftenachfrage. *IW-Kurzbericht*, Nr. 54.
- Schaffner, D. & Ryter, A. (2020). Jugendliche im Übergang professionell begleiten. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Professionsverständnis in einem interprofessionellen Handlungsfeld. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 541–546). Waxmann/utb.
- Schametat, J. & Engel, A. (2024). Benachteiligende Umweltfaktoren im Kontext biographischer Orientierungsprozesse von Jugendlichen. In T. Middendorf & A. Parchow (Hrsg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (S. 320–331). Beltz Juventa.
- Schindler, S. (2018). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität: interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 83–102). Waxmann.
- Schmachtel, S. & Olk, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 10–50). Beltz Juventa.
- Schuster, K. & Margarian, A. (2021). *Bildungs- und Berufswahl in räumlicher Perspektive*. Thünen-Institut für Ländliche Räume, Wald und Fischerei. <http://dx.doi.org/10.3220/PBI617006426000>
- Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 7–43. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_1
- Stäheli, U. (2021). *Soziologie der Entnetzung*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Vogelgesang, M. (2021). Vernetzung und Unterstützung von Schulen und Wirtschaft durch Wirtschaftsförderungseinrichtungen. In J. Stember, M. Vogelgesang, P. Pongratz & A. Fink (Hrsg.), *Handbuch Innovative Wirtschaftsförderung* (S. 289–312). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33603-5_61
- Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_41

Differenzherstellung am Übergang Schule–Beruf

Eine relationale Perspektive auf Barrieren und Unterstützungsfaktoren in der beruflichen Bildung

Philipp Reimann, Kristina Schmidt El-Dick & Stephan Ullrich

Abstract: Dieser Beitrag fokussiert den Übergang von der Schule in den Beruf junger Menschen. Von Besonderem Interesse sind die (pädagogischen) Begleitsituationen sowie die damit verbundenen Zuweisungen ungleicher (sozialer) Positionen innerhalb der Gesellschaft. Gerade von Marginalisierung betroffene Jugendliche stoßen bei diesem Doing Transition auf bestimmte Konstellationen von Barrieren und Unterstützungsfaktoren. Basierend auf den Ergebnissen des Projektes InBiT – Inklusion in der beruflichen Bildung werden diese aus der Perspektive junger Menschen herausgearbeitet. Als neuralgische Punkte erweisen sich dabei Entscheidungsprozesse und Beziehungsgefüge, in denen Übergänge ausgehandelt und Differenzen hergestellt werden. Dabei zeigt sich im Kern, dass Barrieren und Unterstützungsfaktoren nicht in bestimmten Aspekten zu verorten sind, sondern sich immer nur relational zeigen.

Keywords: Übergang Schule–Beruf, Inklusion, Barrieren, Unterstützung, Organisationen

1. Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist eine Phase, die den Lebensverlauf junger Menschen nachhaltig prägt. Zur Unterstützung junger Menschen während des Übergangs von der Schule in den Beruf existieren zwar zahlreiche Angebote zur beruflichen Orientierung, Beratung oder Integration, jedoch ist der Zugang zu diesen Angeboten voraussetzungsreich (vgl. Nepomyashcha, 2021).

Insbesondere Menschen mit sozialen Benachteiligungen (wie z. B. Behinderungen, Herkunft) ist der Zugang zu vielen regulären Angeboten versperrt. Um Inklusion in der beruflichen Bildung sowie auf dem Arbeitsmarkt zu stärken, erfolgte in Deutschland im Jahr 2009 die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Die UN-BRK legt in Artikel 27 (1) fest, dass Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht auf Arbeit und Ausbildung haben. Die „Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, [...] einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften, um unter anderem [...] Menschen mit Behinderungen wirk-

samen Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen“.

Neben der politischen Forderung nach einem inklusiven Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – die wohlgerneht aus den Gruppierungen vorher exkludierter Menschen entstanden ist – zeigen sich zunehmend Bestrebungen im Übergangssektor, die auf den Fach- und Arbeitskräftemangel zurückzuführen sind und wirtschaftlich begründet werden. Es entstehen somit zwei Entwicklungslinien: Es wird aufgezeigt, dass junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf auf Barrieren stoßen und keine adäquate Unterstützung bekommen, wodurch sie langfristig von der Teilhabe am Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden. Gleichzeitig klagen Fachkräfte des Arbeitsmarktes und der Politik über den Arbeitskräftemangel. Um aus dieser formulierten Not eine Tugend zu machen, muss das Recht auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für alle Menschen umgesetzt werden (vgl. BMAS, 2018).

Auf Grundlage veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen (u. a. Gesetz zur Förderung eines inklusiven Arbeitsmarkts 2023) lassen sich in der Praxis zunehmend Aktivitäten beobachten, die zur Umsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung beitragen. Dabei gelangen regional gestaltende Fachkräfte jedoch an ihre „Erkenntnis- und Lösungsgrenzen“.¹ Die Übergangsverläufe und diesen inhärent liegenden Entscheidungen junger Menschen am Übergang Schule–Beruf sind in Hinblick auf die Ausrichtung inklusiver Strukturen kaum beforscht. Im vorliegenden Beitrag knüpfen wir an diesem Forschungsdesiderat an und erkunden die Vielschichtigkeit der Übergänge junger Menschen. Zentrales Anliegen ist, aus der Perspektive junger Menschen herauszuarbeiten, was am Übergang Schule–Beruf als Barriere und/oder als Unterstützung wahrgenommen wird. Die unterschiedlichen Erfahrungen mit Entscheidungssituationen und die Wirkungszusammenhänge, die sich durch unterschiedliche Beziehungskonstellationen ergeben, in denen junge Menschen eingebunden sind, leiten dabei das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts InBiT.²

Zunächst erfolgt eine theoretische Einordnung von Inklusion und Übergang. Anschließend werden die Datenlage, das methodische Vorgehen sowie die Fragestellung erläutert. Der Hauptteil des Beitrags umfasst die Ergebnisdarstellung zu den Themen Entscheidungen, Beziehungen und Organisationslogiken am Übergang Schule–Beruf. Die Analysen basieren auf der Auswertung von Interviews mit jungen Menschen und Fachkräften sowie einer Onlinebefragung junger Menschen. Der Beitrag schließt

1 Die Formulierung ist aus einer E-Mail einer Fachkraft entnommen (Erhalten im Juli 2024), die mit dem Auftrag betreut ist, den Übergang Schule–Beruf regional inklusiver zu gestalten.

2 InBiT steht für „Inklusion in der beruflichen Bildung: Bildungsteilhabe in regionalen Übergangsstrukturen mit einem Schwerpunkt auf der Perspektive junger Erwachsener“. Das Verbundprojekt des Instituts für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und des Deutschen Jugendinstituts e. V. wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Laufzeit: 01.10.2021–31.01.2025.

mit einem Ausblick auf Handlungs- und Gestaltungspotenziale einer inklusiven Übergangsgestaltung.

2. Theoretische Einordnung

Ob und wie ein Übergang gestaltet bzw. begleitet wird, hängt eng mit den bestehenden Bildungs- und sozialpolitischen Programmatiken einer Gesellschaft zusammen. Die sukzessiven Forderungen nach Inklusion am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt weisen darauf hin, dass sich in dem bestehenden System weiterhin Mechanismen der Ausgrenzung und Marginalisierung beobachten lassen, die am Übergang von der Schule in den Beruf wirksam werden (vgl. u. a. Karl, 2015; Oehme, 2017; Blanck, 2020). Um herauszuarbeiten, welche inklusiven und separierenden Mechanismen am Übergang bestehen, soll im vorliegenden Beitrag der Übergang als Prozess verstanden werden, den sowohl Fachkräfte als auch junge Menschen und ihr Umfeld als Akteur*innen mitgestalten. Diese als *Doing Transition* bezeichnete Forschungsperspektive (Bauer et al., 2022; Walther, 2024) betrachtet die Vorstellung von Übergängen als soziale Praktiken der Teilhabe, Unterscheidung und Grenzziehung. Diversitätsmerkmale wie das Alter, die Beeinträchtigung oder Statuspositionen wie die Herkunft, lassen sich hierbei als *doing difference* (vgl. West & Fenstermaker, 1995) hervorheben. Als Teil eines *Doing Transitions* zeigt sich die Differenzherstellung hierbei in verschiedenen Praktiken und Routinen des Übergangsprozesses, die auf Grundlage institutioneller Ordnungen und den damit zusammenhängenden Kategorisierungs- und Unterscheidungspraktiken in Richtung (inklusive oder separierender) Arbeitsmarkt entstehen. Die Übergänge, insbesondere aber die Übergänge derjenigen, denen das Recht auf Teilhabe – im Sinne der UN-BRK – aufgrund sozialer Benachteiligungen explizit zusteht, implizieren dabei, dass die Grenze zur Exklusion und deren Überschreitung weiterhin als soziale Wirklichkeit junger Menschen existiert. Demnach soll in diesem Beitrag erkundet werden, wie Teilhabeoptionen, Unterscheidungspraktiken und Exklusion während des Übergangsprozesses aus Sicht junger Menschen hergestellt werden und was sie – und teilweise auch die Fachkräfte – als Barrieren während des Übergangs wahrnehmen. In diesem Zusammenhang ist der Barrierenbegriff sehr weit gefasst. Angelehnt an dem ICF-Modell von Behinderung (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), 2005) wird ein relationales Barrierenverständnis fokussiert, bei dem aus der Perspektive junger Menschen und in Auseinandersetzung mit deren Voraussetzungen verschiedenste Faktoren als Barriere hervortreten oder unterstützend wirken können.

Barrieren können somit sehr vielfältig sein. Sie ereignen sich während des *Doing Transition* in den Entscheidungsprozessen, die am Übergang erforderlich sind, sie können sich aber auch aufgrund von anderen Faktoren, wie dem Beziehungsgefüge, in dem junge Menschen sich befinden, herausbilden. Ein relationales Verständnis von Barrieren bietet daher einen geeigneten Anknüpfungspunkt, um die subjektiven

Erlebnisse und Wahrnehmungen als Barriere oder Unterstützung im Übergang beschreiben und analysieren zu können.

3. Datengrundlage, methodisches Vorgehen und Forschungsfrage

Die Erforschung der inklusiven Übergangsgestaltung fand in dem Verbundprojekt entlang eines Mixed-Methods-Ansatzes in vier Untersuchungsregionen statt. Hier wurde jeweils eine umfangreiche Erfassung der Angebotslandschaft am Übergang anhand einer Online-Recherche vorgenommen. Anschließend wurden qualitative Interviews mit Fachkräften aus verschiedenen Institutionen geführt (sechs Expert*inneninterviews pro Region). Die Perspektive junger Menschen am Übergang Schule–Beruf wurden mit biografischen Interviews erhoben. Insgesamt sind hierbei ca. 60 Interviews entstanden.

Der Auswertung der Interviews liegt ein explorativer Ansatz zugrunde. In der Analyse interessierten einerseits Beschreibungen konkreter institutioneller Vorgänge und Praktiken, andererseits handlungsleitende Relevanzsetzungen der Interviewten selbst. Um dem „Problem des Fremdverstehens“ (vgl. Schütz, 1974) in Hinblick auf die genannten Analyseschwerpunkte methodisch kontrolliert zu begegnen, wurden Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2022) und der Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 1983) kombiniert.

Flankierend wurde eine Onlinebefragung junger Menschen durchgeführt. Die Onlinebefragung richtete sich an Teilnehmende an Übergangsangeboten in allen Untersuchungsregionen. Dabei wurden nur solche Angebote einbezogen, die auf regelmäßiger Teilnahme basierten und eine feste Laufzeit aufwiesen, z. B. das Berufsvorbereitungsjahr bzw. die Berufseingangsstufe an Berufsschulen oder Berufsbildungsbereiche von Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Insgesamt konnten 519 Datensätze generiert werden.

Als Ausgangslage der Untersuchung ist die fehlende Einlösung des Menschenrechts auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt in Deutschland (vgl. BMAS, 2018; Enggruber et al., 2021) zu betrachten. Die Forschungsarbeit unterscheidet sich von bisherigen Forschungsaktivitäten zu Inklusion am Übergang, indem sie die Perspektive junger Menschen als Quelle der Zustandsbeschreibung von Inklusion und Exklusion am Übergang Schule–Beruf begreift. Hauptziel ist es, die Perspektive junger Menschen auf ihre beruflichen Aspirationen und Teilhabechancen zu erfassen, um (Bildungs)Barrieren sowie Unterstützungsmöglichkeiten in den Regionen zu identifizieren. Junge Menschen, die sich am Übergang befinden, wird somit die Gelegenheit geboten, ihre subjektiv erlebten Erfahrungen am Übergang von der Schule in den Beruf zu schildern. Im Gegensatz zu einer rein deduktiven Analyseperspektive, die ausschließlich standardisierte Kategorien oder deskriptiv formale Strukturen voraussetzt (z. B. geschlossene Befragungen oder Dokumentenanalyse), ermöglicht eine am Subjekt ansetzende qualitativ-rekonstruktive Forschungsperspektive die Analyse inhärenter Mechanismen und Logiken am Über-

gang. Aus dieser Perspektive wird – auch auf der methodologischen Ebene – eine Lücke geschlossen, die an folgender Fragestellung anknüpft: *Welche Barrieren und Unterstützungen erfahren junge Menschen am Übergang Schule–Beruf, wie werden sie von relevanten Akteur*innen begleitet und wie können die Infrastrukturen inklusiv geöffnet werden?*

4. Ergebnisse

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass bestimmte Aspekte nicht per se Barrieren darstellen und andere per se als Unterstützungsfaktoren aufgefasst werden können, sondern vielmehr jegliche Einflussfaktoren das Potenzial aufweisen, in Wechselwirkung mit den jungen Menschen zu beidem werden zu können: ‚Alles kann entsprechend zur Barriere oder zu einer Unterstützung werden‘. Die Betreuung durch eine Fachkraft während des Übergangs kann beispielsweise junge Menschen in der Verwirklichung beruflicher Ziele bestärken und in der Umsetzung individueller Ziele befähigen. Sie kann aber durchaus auch von den Zielen junger Menschen ablenken und abweichend von deren Bedarfen beeinflussend auf diese einwirken. Wie genau Barrieren und Praktiken der Unterstützung in Erscheinung treten, wird entlang drei zentraler Themen beschrieben: Entscheidungsarenen am Übergang Schule–Beruf als Orte der Differenzherstellung (4.1), Beziehungsgefüge am Übergang zu beidem (4.2) und Organisationale Logiken als Grundlage von Klassifikationsprozessen (4.3). In jedem dieser Themenbereiche zeigen sich unterschiedliche relational erfasste Barrieren und Unterstützungen für junge Menschen während ihres beruflichen Übergangs, die jedoch nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind. Vielmehr zeigen sich Gemeinsamkeiten, wie im Ausblick (5.) verdeutlicht wird.

4.1 Entscheidungsarenen am Übergang Schule–Beruf als Orte der Differenzherstellung

Das Treffen von Entscheidungen spielt am Übergang Schule–Beruf eine zentrale Rolle, sind doch die meisten Übergangsangebote im Kontext von Berufsvorbereitung, -beratung und -orientierung genau darauf ausgerichtet, jungen Menschen beim Treffen geeigneter Berufswahlentscheidungen zu unterstützen. Elster (2013) verweist dabei auf die Notwendigkeit, dass solche Entscheidungen von den jungen Menschen selbst, basierend auf ihren Interessen und Vorstellungen, getroffen werden müssen, möchte man die Abbruchquote von Maßnahmen reduzieren (vgl. ebd.). Zu diesem Ergebnis kommen auch neuere Forschungsarbeiten, wie z. B. die NEPS-Studie (vgl. Siembab et al., 2023). Kritisch lässt sich jedoch einwenden, dass dabei die Verantwortung für die Entscheidungen und damit auch für die Ursachen für daraus resultierende gesellschaftliche Allokationen und Platzierungen in die Jugendlichen selbst hinein verlagert werden und die Gefahr besteht, dass strukturelle Faktoren invisibilisiert werden. An den Berufswahlprozessen junger Erwachsener sind dabei einerseits Familienangehö-

rige und Peers beteiligt (siehe Kapitel 4.2 zu den Beziehungsgefügen), aber vor allem auch die Fachkräfte der verschiedenen Übergangsorganisationen, deren Angebote auf dieses Ziel hin ausgerichtet sind und deren basale Prozesse gerade aus Entscheidungen bestehen (vgl. Luhmann, 2011). Wie in einer Arena, so ein Kernergebnis des Projektes InBiT, wird dabei an verschiedenen organisationalen Orten und über die Zeit hinweg um die vermeintlich „richtige“ Entscheidung gerungen. Dabei ist wichtig zu beachten, dass eine Entscheidung immer mögliche (Handlungs-)Alternativen voraussetzt, denn ohne Alternativität keine Entscheidung und damit nichts, um das gerungen werden kann. „Die Entscheidung“, so Fritz Simon (2011, S. 66), „ist eine Form mit zwei Seiten: Entweder es wird das eine oder etwas anderes (das andere) getan. Ohne Alternative keine Entscheidung. Darum wird auch nicht jedes Verhalten als Ergebnis einer Entscheidung bewertet, sondern nur, wenn ein anderes zur Wahl stand. Erst die Fiktion der Alternative ermöglicht es, eine Entscheidung einem ‚Entscheider‘ oder einem Entscheidungsfindungsprozess als deren ‚Wahl‘ (Handlung) zuzurechnen (es sei denn, sie werden als ‚unzurechnungsfähig‘ disqualifiziert). Und erst dann ergibt sich auch die Frage nach der ‚Verantwortung‘ für die getroffene Entscheidung.“

Entscheidungsarenen am Übergang Schule–Beruf setzen entsprechend Alternativen voraus, um die überhaupt gerungen werden kann, außerdem müssen die jungen Menschen auch selbst dafür in Betracht kommen, Alternativen, also Berufswünsche, ins Spiel zu bringen, was ihnen jedoch häufig abgesprochen wird. Entgegen aber der weit verbreiteten Annahme, Jugendliche, und vor allem solche mit zugeschriebenen Behinderungen, hätten keine oder unrealistische, bzw. idealistische berufliche Aspirationen (vgl. z. B. Blanck, 2020), zeigen die Interviews mit jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf jedoch ein anderes Bild auf. Zwar fallen die benannten Berufswünsche, -erwartungen oder -pläne unterschiedlich konkret aus, diese werden aber von allen Jugendlichen innerhalb der Interviews benannt und stechen zudem nicht dadurch hervor, dass sie besonders stark (idealistisch) von zu realisierenden Möglichkeiten abweichen würden. In einem laufenden Dissertationsprojekt³ konnte dabei ausgearbeitet werden, dass die jungen Erwachsenen, einmal mit ihren beruflichen Aspirationen in die Arenen eingetreten, auf fünf verschiedene Primärmechanismen zur Herstellung einer finalen (Berufswahl-)Entscheidung, also einer entschiedenen Alternative, treffen (vgl. Abb. 1). Die Entscheidungsarena ist dabei nicht als fixer Ort zu verstehen. Stattdessen erleben die Jugendlichen diese Mechanismen in der Regel über verschiedene, primär organisationale Kontexte und auch über die Zeit hinweg, teilweise aber auch verschiedene Mechanismen in selbigen Organisationen. Diese sind dabei auch als Antwort auf den ersten Teil der erkenntnisleitenden Fragestellung zu verstehen, welcher aus der Perspektive junger Erwachsener neben den Barrieren auch die Unterstützungsmöglichkeiten am Übergang Schule–Beruf fokussiert. Wenn

3 Stephan Ullrich: Entscheidungsarenen am Übergang Schule–Beruf als (Re-)Produzenten von Nicht/Be_hinderung. Eine systemtheoretische Analyse organisationaler Mechanismen der Ent-, Be- und Verhinderung junger Erwachsener im Kontext von Übergangsprozessen (Titel der eingereichten Promotionsschrift).

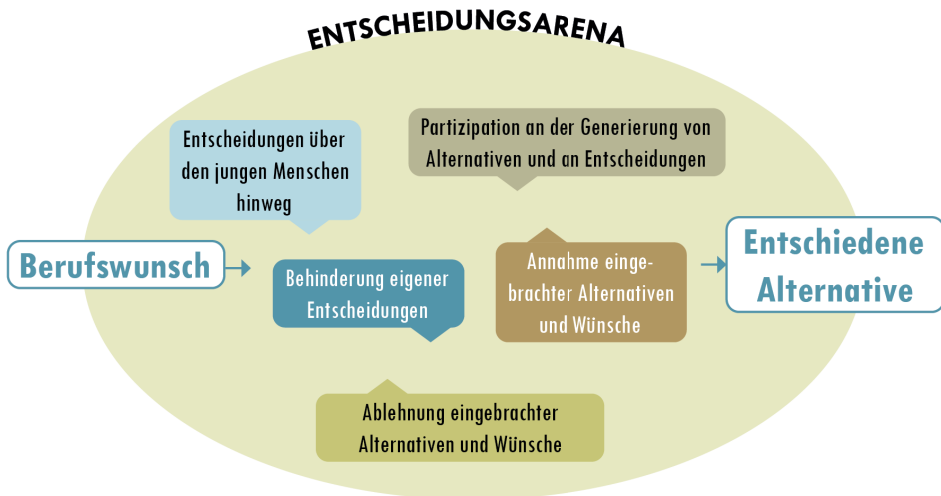


Abb. 1: Entscheidungsarenen (vgl. Lemke et al., 2024, S. 10)

im Folgenden zur Verdeutlichung exemplarisch junge Erwachsene herangezogen werden, stellen wir diese mit Absicht nicht näher vor. Um ihnen als Personen gerecht zu werden, bräuchten wir hier sehr viel mehr Platz und jede Kurzvorstellung anhand bestimmter Kategorien wie Alter, Geschlecht und weitere Merkmale wäre selbst schon wieder Teil eines doing difference. Die Beispiele stellen also einerseits hochindividuelle, aus subjektiver Sicht berichtete Erzählungen dar, stehen hier aber auch gleichzeitig stellvertretend für typische Übergangsgestaltungen und sollen auch genau so verstanden und gelesen werden. So sind es z. B. Hannas, Janas oder auch Maximilians⁴ Erfahrungen, auf die sich hier bezogen wird, aber sie stehen stellvertretend für viele weitere junge Menschen, die uns ähnliche Erlebnisse bezüglich ihrer Übergänge geschildert haben.

Als erster Mechanismus zeigt sich die Ablehnung berufsbezogener Alternativen und Wünsche, welche von den Jugendlichen eingebracht werden, und die häufig im Gewandt ableistischer oder auch rassistischer Diskriminierung sowie Mobbing daherkommt (vertiefend zu Erscheinungsformen von Mobbing und Diskriminierung, siehe Kapitel 4.2 zu den Beziehungsgefügen). Eine Interviewte, hier Hanna genannt, bekommt beispielsweise in einer Praktikumsstelle im Rahmen ihres Traumberufes im sozialen Bereich zu verstehen, dass sie nicht dafür geeignet sei, mit Menschen zu arbeiten. Der zweite Mechanismus liegt dem ersten diametral gegenüber und behandelt die unterstützende Annahme eingebrachter Alternativen und Wünsche. Hier berichten die befragten Personen u. a. davon, dass sie sich mit ihren Plänen sowie Erwartungen ernst genommen fühlen und Zuspruch für diese erhalten. So hört Hanna in ihrer FSJ-Stelle, wieder im sozialen Sektor, gegenteilig zum Praktikum, dass sie besonders für diese Arbeit geeignet sei und Menschen guttun würde. Kommunikative

4 Alle Namen sind anonymisiert.

Annahme und Ablehnung beruflicher Wünsche geht somit sehr häufig auch einher mit den Gefühlen, als Person angenommen oder abgelehnt zu sein. Neben diesen zwei eher passiv wirkenden Einflussfaktoren auf die Entscheidungsprozesse junger Menschen, verweisen die nächsten zwei Mechanismen stärker auf aktive Nicht-/Beteiligungsprozesse. So nimmt der dritte Aspekt jene Prozesse in den Blick, innerhalb derer die jungen Menschen aktiv an ihren anvisierten Entscheidungen, damit aber auch an der Umsetzung ihrer beruflichen Wünsche und schlussendlich als Personen behindert werden. Dieses *Doing Disability* (vgl. Köbsell, 2016) als Spezialfall eines *doing difference* vollzieht sich beispielsweise durch ein Vorenthalten relevanter Informationen, einer Aberkennung von Hilfebedarf, oder einer Beratung in ausschließlich eine Richtung. Hanna wiederum werden u. a. bestimmte Tätigkeiten, die sie gerne ausführen möchte, nicht ermöglicht. In einem weiteren Praktikum in einem Café möchte sie sich vor allem als Kellnerin erproben. Dies wird ihr hier jedoch verwehrt und stattdessen muss sie u. a. stundenlang Servietten falten, was für sie mit einer hohen Belastung einhergeht. Der vierte Fall liegt wieder dem dritten gegenüber und visiert Partizipation an der Herstellung von Alternativen und Entscheidungen an. Dabei geht es stark darum, dass die jungen Menschen z. B. Praktikumsstellen und Tätigkeiten selbst wählen können, aber auch, dass sie organisationale Alternativen ablehnen dürfen. Gerade letzteres bestärkt Hanna nochmal sehr in ihrem Wunsch im sozialen Sektor zu arbeiten, da sie im FSJ nur den Dingen nachgehen muss, die sie auch gut bewältigen kann und überfordernde Erwartungen ablehnen darf.

Während diese vier Mechanismen solche sozialen Kontexte markieren, innerhalb derer die jungen Menschen selbst Teil ihrer Entscheidungsarenen, und damit auf dem Spielfeld verortet sind, verweist der fünfte Mechanismus darauf, dass Entscheidungen teilweise auch komplett ohne Beteiligung der jungen Menschen getroffen werden. Im Sinnbild der Arena bleibend, sitzen sie hier auf der Tribüne, teilweise ohne die Spielregeln zu kennen, und werden dabei nicht nur be-hindert, sondern ver-hindert. Hanna erlebt dies sehr deutlich, als sie in einer Berufsschule ihren Hauptschulabschluss nachholen möchte, den sie als Förderschülerin mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ nicht machen konnte. Auch nach mehrmaligem Ansprechen dieses Wunsches darf sie nicht versuchen, diesen Abschluss zu machen, da ihr die dazu benötigten Fähigkeiten abgesprochen werden:

„In der Berufsbildenden Schule [...] habe ich halt nochmal nach einem Abschluss gefragt, ob ich das machen darf. Nee, das wird schwierig, du kannst das nicht. Dann meine Eltern auch, du kannst das nicht. Dann hatte ich auch an einem Tag mal die Chance gehabt und dann haben aber meine Schulbegleitung und eine Lehrerin darüber gelästert, dass ich das nicht machen kann mit dem Abschluss. Und dann habe ich so sehr geweint und habe das dann abgebrochen“ (Hanna, Z. 465 ff.).

In den Entscheidungsarenen wird entsprechend um die vermeintlich richtigen Übergangs-Entscheidungen gerungen: teilweise in eine gemeinsame, teilweise in verschiedene Richtungen und manchmal über die Jugendlichen und jungen Erwachsenen

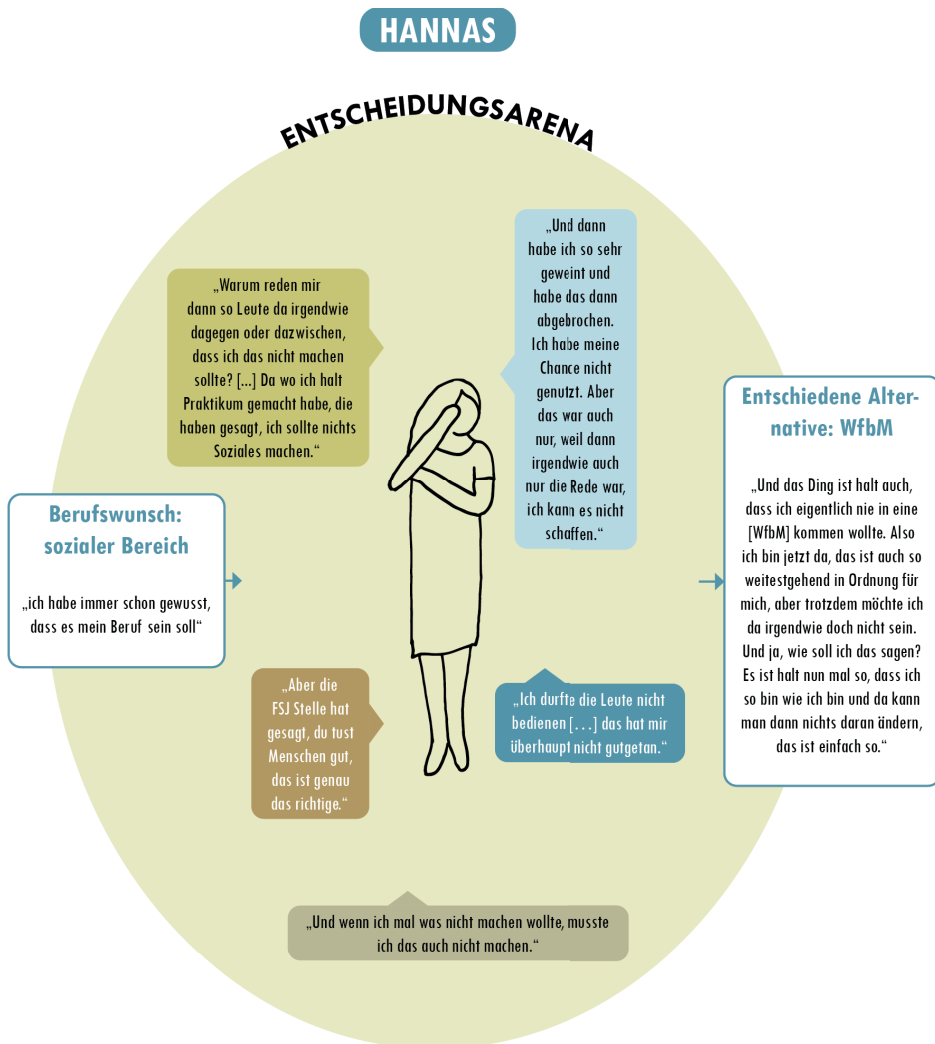


Abbildung 2: Hannas Entscheidungsarena (vgl. Lemke et al., 2024, S. 15)

hinweg. Am Ende eines solchen Prozesses, der fast immer alle fünf Mechanismen aufweist, wobei diese in ihrer Häufigkeit und Intensität sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, steht (nur noch) eine entschiedene Alternative. Hanna beginnt nach der Berufsschule ihr FSJ, welches jedoch nach Mobbing Erfahrungen im Kollegium frühzeitig zum Ende kommt. Danach finden sich keine weiteren und vor allem passenden Maßnahmen mehr, sodass Hanna längere Zeit zuhause verbleibt. Am Ende bleibt für sie nur noch der Übergang in den Berufsbildungsbereich einer WfbM übrig, was für sie einen Ort markiert, an den sie nie wollte, da dieser mit nicht gewollten Adressierungen als behindert einhergeht. Dabei wird deutlich, dass die Entscheidung innerhalb von Hannas Entscheidungsarena sozial hergestellt wurde, ohne dass sich dabei

ein*e entscheidende*r Akteur*in finden lässt, der oder die diese Entscheidung alleine getroffen hat (vgl. Abb. 2).

Neben diesen beiden Modi der (Nicht-)Beteiligung an den Entscheidungsprozessen – auf dem Spielfeld und auf der Tribüne – zeigt sich jedoch noch ein weiterer dritter Fall der Herstellung von Übergängen, der sich quasi entscheidungs-, da absolut alternativlos und einem Automatismus gleich vollzieht. Diese Form findet sich besonders häufig und stark ausgeprägt bei jungen Menschen mit vielschichtigen Behinderungserfahrungen, von denen viele – alternativlos – nach der Schule in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen übergehen und bei denen sich stark die beiden Mechanismen „Ablehnung eingebrachter Alternativen und Entscheidungen“ sowie „Behinderung eigener Entscheidungen“ finden lassen. An dieser Stelle werden jungen Menschen häufig nicht nur bestimmte Fähigkeiten, sondern es wird ihnen ihre Entscheidungsfähigkeit insgesamt abgesprochen, womit sie im Sinne von Fritz B. Simon (2011, S. 66) „als ‚unzurechnungsfähig‘ disqualifiziert“ werden. Ähnliche Übergangsverläufe erleben auch junge Menschen im Kontext Migration/Flucht. Auch Jiana wird beim Treffen eigener und interessenbezogener Entscheidungen behindert, da alltägliche Mobbing- und Rassismuserfahrungen sowie organisationale Routinen, die sie als Fall von „Geflüchtete Teilnehmerin“ unterscheiden, kategorisieren und entsprechend behandeln, also rassifizieren, ihren individuellen Berufsweg erschweren bzw. behindern. Schlussendlich lassen sich behindernde und exklusive Entscheidungsformen zudem in der intersektionalen Verschränkungen von Geschlecht und Behinderung feststellen, die sich durch die Onlinebefragung in Bezug auf das Thema Berufswahl abbilden lässt: Über ein Drittel (37,5%) der befragten jungen Männer, die angegeben haben, mindestens eine Beeinträchtigung zu haben, wünschen sich einen anderen Beruf als den aktuellen. Bei den jungen Frauen, die angegeben haben, mindestens eine Beeinträchtigung zu haben, wünschen sich hingegen über die Hälfte (55,6%) einen anderen Beruf als den aktuellen.⁵ Die Daten zeigen, dass junge Frauen mit Beeinträchtigung ihre Berufswünsche weniger gut verfolgen können als junge Männer mit Beeinträchtigung.

Abschließend wird deutlich, dass Entscheidungsarenen und hier vorgenommene Berufswahlentscheidungen nicht nur auf vorab hergestellten Humandifferenzierungen (vgl. Hirschauer, 2021) aufbauen, um Entscheidungen zu treffen, sondern dass aus diesen Entscheidungen ihrerseits neue Humandifferenzierungen erwachsen, oder bestehende weiter verfestigt werden. Somit treten gerade auch Organisationen, verstanden als soziale Systeme (vgl. Luhmann, 2011), als Orte der Differenzherstellung und damit u. a. als Produzenten von Behinderung hervor.

5 Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufswunsch ist signifikant, wenn auch schwach ausgeprägt. Originalformulierung der Frage im Fragebogen: „Stellen Sie sich vor, Sie hätten alle Möglichkeiten zu werden, was Sie wollen. Was wäre dann Ihr Wunschberuf?“

4.2 Beziehungsgefüge am Übergang Schule–Beruf

Ebenso wie im Thema Entscheidungen, sind Beziehungen hier nicht partikular zu verstehen, sondern als Gemengelage, als Gefüge von Beziehungen, ähnlich wie mehrere Entscheidungsmechanismen in Entscheidungsarenen rekonstruierbar werden. Insofern werden nachfolgend Beziehungen in Beziehungsgefügen analysiert, wobei drei Aspekte herausgestellt werden 1) Beziehungsgefüge junger Menschen sind weder ausschließlich unterstützend noch ausschließlich als Barriere zu verstehen, 2) von Gewalt geprägte und diskriminierende Beziehungen beeinflussen die Übergangsverläufe junger Menschen empfindlich, 3) die Unterscheidung zwischen selbstgewählter und nicht selbstgewählter Beziehungen ist empirisch relevant für die Bewertung des Grads der erfahrenen Unterstützung.

1) Die Beziehungsgefüge junger Menschen sind selten weder ausschließlich unterstützend noch ausschließlich als Barriere zu verstehen. Die interviewten jungen Menschen nehmen Barrieren in Form von Sozialkontakten im familiären Umfeld wahr (insbesondere suchtkranke, psychisch erkrankte Eltern, gewalttätige (Stief)Väter und Brüder oder abweichende und kriminelle Sozialmilieus). Ebenso sind enge familiäre und freundschaftliche Sozialkontakte oft auch eine wichtige Ressource und können auf ganz unterschiedliche Weise Einfluss auf die Übergangsgestaltung nehmen. Sie dienen als Orientierung für (berufliche) Rollenmuster, als berufliche Vermittlungsinstanz oder als Quelle für Kompetenz- und Lernzugewinn.

Ein Großteil der interviewten jungen Menschen erlebte zudem unterstützende Beziehungen zu (pädagogischen) Fachkräften in Organisationen. In der Erzählung waren diese zumeist verbunden mit Bekundungen der Dankbarkeit. Zentrale Elemente solcher Beziehungen sind Akzeptanz, Offenheit, Wertschätzung und Selbstbestärkung.

Andererseits sind es aber auch irritierende Kontakte zu (pädagogischen) Fachkräften, die junge Menschen als Barriere wahrnehmen. Besonders häufig sind es gerade die quasi-obligatorisch zu durchlaufenden Institutionen am Übergang: Das Jobcenter und die Agentur für Arbeit mit den eingegliederten Teams für berufliche Rehabilitation, in denen junge Menschen Barrieren auf der Beziehungsebene erfahren. Sie fühlen sich großem Handlungsdruck ausgesetzt, wenn versucht wird, sie in freie Stellen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu vermitteln: „Und da haben die mir wieder dieselben Anfragen REINGEDRÜCKT, auch Lagerist, Lagerist, Lagerist“ (Maximilian, Z. 319–320) oder sind stigmatisierenden Zuschreibungen ausgesetzt: „ich hatte eine Betreuerin gehabt, die hab ich nicht wirklich gemocht [...] die hat immer gesagt, wir wissen nicht, was wir mit Ihnen machen sollen [...] Weil ich halt von einer Maßnahme zur anderen geschickt wurde“ (Leon, Z. 379–383).

2) Beziehungsgefüge, die durch Gewalt, Mobbing und Diskriminierung gekennzeichnet sind, berichten die jungen Menschen bemerkenswert oft. Gewalt in der Beziehung zu Peers beschrieben viele junge Menschen im Rahmen des Besuchs einer Berufsschule, aber auch in berufsvorbereitenden Maßnahmen wie dem BVJ. Einzelne Schüler*innen werden zur Zielscheibe gewalttätiger Mitschüler*innen: „hatten wir

halt Leute in der Klasse, die [...] meinten, uns drei immer zu schlagen, haben uns festgehalten, haben uns Handy geklaut [...] Die Zeit, die wünsch ich keinem“ (Alexander, Z. 149–152). Oft wird Mobbing weder von Fachkräften beobachtet noch von Betroffenen oder Zeug*innen gemeldet, wodurch Mobbing gar nicht erst aufgedeckt wird. Werden Mobbingvorfälle offengelegt, gelingt es Fachkräften wie Lehrer*innen oder der Schulleitung mitunter nicht, diesen dauerhaft entgegenzuwirken. Besonders gravierend ist es, wenn Vertrauenspersonen Ängste und die Gefährdung von Schüler*innen nicht ernst nehmen und dadurch Exklusion befördern. Beispielsweise reagiert eine Lehrerin einer Berufsschule auf das Hilfesuch ihrer Schülerin Jiana, die sich von einem Mitschüler bedroht fühlt, indem sie ihr nahelegt, die Berufsschule zu verlassen, wenn sie sich in dem Umfeld nicht selbst bewähren könne: „entweder ich soll alleine bleiben und die Klasse weitermachen oder nicht“ (Jiana, Z. 124). Die junge Frau, die einen Hauptschulabschluss erlangen will, bricht die Berufsschule daraufhin ab. Verzögerungen, Unterbrechungen und Abbrüche durch Mobbingvorfälle finden sich in den Interviews immer wieder. Ein weiteres Feld der beruflichen Bildung, in dem belastende Beziehungen Ausschlüsse produzieren oder begünstigen, sind Betriebe, in denen Ausbildungen oder Praktika absolviert werden. Im Interviewmaterial finden sich Hinweise auf Mobbing und Diskriminierung in den kommunalen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten. Aufgrund der (politischen) Relevanz solcher Hinweise vor dem Hintergrund von Debatten über den drängenden Fachkräftemangel und des Stellenwerts einer betrieblichen Ausbildung in der Vermittlung wird nachfolgend ein Fall ausführlicher analysiert. Maximilian schildert einschneidende Erfahrungen im Produktionswerk eines Lebensmittel-Unternehmens:⁶

„Das Problem war einfach in der Firma selber. Die [Mitarbeiter*innen in der Firma] gehen da anders mit jemanden um. (...) Die gehen da nicht irgendwie um wie mein Mentor [eine Vertrauensperson außerhalb der Firma] so hier hör mal das musst du so machen und wir machen es am besten so, die sagen das, das, das zack, zack, zack und wenn nicht, dann kannst du gleich wieder gehen [...] Und ich bin ehrlich, habe auch öfter mal geheult, weil der Oberchef war da/quasi mit eiserner Faust/mich dirigiert“ (Maximilian, Z. 264–269).

Maximilian wird im betrieblichen Gefüge den etablierten Mitarbeitenden untergeordnet, er hat sich anzupassen und soll den erwarteten Anforderungen bedingungslos gerecht werden. Zur Durchsetzung der Verhaltensanforderungen werden durch die leitende Fachkraft Drohungen ausgesprochen, wird Angst geschürt. Ein Lernen in Sinne eines Wissens- und Erfahrungsaustausches, der Raum bietet zum Ausprobieren, ist nicht Bestandteil der Beziehung zwischen Auszubildenden und Ausgelernten. Zudem erlebt der Jugendliche die Äußerung rassistischer und anti-feministischer Einstellungen:

6 In einem Videobeitrag zum Schwerpunktthema „Inklusion“ wurde der Fall ausführlich nachvollzogen (vgl. Reimann, 2022).

„die sind halt nicht so (...) POSITIV gewesen gegenüber anderen Leute die nicht aus DEUTSCHLAND kommen und haben gesagt, ich dachte eigentlich erst du wärst ein N-Wort wegen deinem Namen [...], ich dachte du kommst aus Afrika, dachte schon wir haben da so jemanden und das war so die erste rote Fahne die sich da aufgetan hat [Anm. Der junge Mensch ist weiß und hat keine Migrationsgeschichte] [...] ich bin ja bisexuell zum Beispiel und ich habe jetzt schon gehört das die das nicht so TOLL finden, wenn ich das jetzt mal so ausdrücken darf“ (Maximilian, Z. 270–281)

Aufgrund des autoritären und diversitätsunsensiblen Leitungspersonals und des insgesamt belasteten Beziehungsgefüges im betrieblichen Arbeitsalltag entscheidet er sich dazu, die Ausbildung abzubrechen.

Hinweise auf Diskriminierung und Rassismus finden sich auch in dem Interview mit Jiana. Sie trägt ein Kopftuch und wird deshalb im Rahmen ihrer Ausbildung anti-muslimisch beleidigt. Aufgrund dieses Vorfalls und weiteren Erfahrungen mit Rassismus, „dieser Rassismus in Straße oder in der Schule“ (Jiana, Z. 245), äußert sie Zukunftsängste vor weiterer Diskriminierung in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt: „vielleicht krieg ich kein Platz auch wegen meinem Kopftuch“ (Jiana, Z. 212, 213).

Die interviewten Fachkräfte thematisieren das Thema Diskriminierung und Rassismus, wenn überhaupt nur indirekt, wie im Interview mit einer Mitarbeiterin eines Jugendmigrationsdienstes: „Aber ich muss auch wirklich sagen, dass in den letzten Jahren IMMER nur dieselben Firmen Migranten nehmen als Auszubildende und dass ich von anderen/und dass ich´s unmöglich finde, dass man noch nicht mal bereit ist, eine Absage zu schicken“ (Frau D., Z. 700–703) und weiter, „Also das ist schwierig. Vielleicht stoßen da auch Welten aufeinander (lacht) ich weiß es nicht“ (Frau D., Z. 710, 711).

Kommt es zu Mobbing oder Diskriminierung, fühlen sich junge Menschen nur dann unterstützt, wenn Fachkräfte nachweislich handeln und die Anfeindungen aufhören. Derartige Formen der Unterstützung berichten die Interviewten jedoch vergleichsweise selten.

3) Die Auswertung der Beziehungsgefüge junger Menschen verdeutlicht empirisch relevante Unterschiede in der Zusammensetzung eines Beziehungsgefüges: Junge Menschen bewerten den Grad der erfahrenen Unterstützung in ihren Beziehungen unterschiedlich, in Abhängigkeit davon, ob es sich um einen professionellen Kontext oder um einen privaten Kontext handelt sowie ob die Beziehung selbstgewählt oder nicht selbstgewählt realisiert wird. Beispielsweise beschreiben junge Menschen Freundschaften, die sie selbstgewählt knüpfen und aufrechterhalten in den vorliegenden Interviews meist als stark unterstützend, insbesondere in Hinblick auf das Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Entscheidungen. Kontakte zu Gleichaltrigen (und auch anderen), die nicht selbstgewählt hervorgebracht werden, beispielsweise Mitschüler*innen, werden hingegen deutlich häufiger zu Barrieren für eben solche Prozesse des Zutrauens und Entscheidens, wie die vorherigen Beschreibungen von Mobbing in Bildungsinstitutionen zeigen. Dabei sind es vor allem organisational ge-

rahmte Beziehungen, in denen junge Menschen wiederkehrende Mobbingvorfälle und Diskriminierung erfahren.

4.3 Organisationale Logiken als Grundlage von Klassifikationsprozessen

Vorhergehend wurde die Perspektive junger Menschen und deren Übergangsverläufe betrachtet. Diese sind jedoch, wie u. a. das Kapitel 4.1 zu den Entscheidungsarenen deutlich gemacht hat, in organisationale Strukturen eingebunden. Ein Blick auf diese Seite macht deutlich, dass die Fachkräfte stark in die Logiken ihrer Organisationen eingebunden sind und ihre Einschätzungen hinsichtlich junger Menschen und ihrer beruflichen Perspektiven stark an diesen Logiken orientiert sind. So zeigt sich in der Praxis wiederkehrend eine durch die Organisation dominierte Perspektive, wonach es vor allem notwendig sei, junge Menschen zur Etablierung einer bestimmten (Alltags) Praxis anzuleiten, wie einer geregelten „Tagesstruktur“ (Frau A., Z. 536) oder „Durchhaltevermögen“ (Frau B., Z. 601). Dies würde erst in den Bildungs- und Arbeitsorten durch die Beziehung zu den (pädagogischen) Fachkräften ermöglicht, welche sinnbildlich die rettende Hand ausstrecken, die junge Menschen selbstverantwortlich nur ergreifen müssten. Organisationale Logiken bilden die Arbeitsgrundlage, wodurch die Organisation von deren Mitarbeitenden nach Außen als legitim vertreten werden kann. Das zeigt ein Zitat einer leitenden Fachkraft aus einer Arbeitsagentur, die sich zu der hausinternen Berufsberatung und der Reha-Beratung an Förderschulen äußert:⁷

„Ich denke, das ist insgesamt ein recht schlüssiges System [Anm. gemeint ist die Berufsberatung an Schulen bzw. die Reha-Beratung an Förderschulen], eigentlich auch ganz gut ausgereift. Ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass da Jugendliche auf der Strecke bleiben würden“ (Herr C., Z. 998 ff.).

In der Perspektive der Führungskraft sind die Beratungsangebote aufgrund ihrer hohen Qualität inklusiv, indem sie alle Jugendlichen erreichen würden. Dieser Einschätzung stehen wahrgenommene Barrieren junger Menschen in den Angeboten der Berufsberatung und der Agentur für Arbeit sowie dem Jobcenter insgesamt gegenüber, wie in dem Kapitel 4.2. zu Beziehungsgefügen bereits deutlich wurde. Die Online-Befragung bestätigt diesen Befund: Nur knapp ein Drittel (36,8%) der Befragten jungen Menschen erachten die Beratung durch die Arbeitsagentur/das Berufsinformationszentrum (BIZ) oder die Beratung durch das Jobcenter (35,8%) als hilfreich.

Wie sind Diskrepanzen zwischen der empirisch gezeigten Situation junger Menschen und der Perspektive einiger Fachkräfte erklärbar? Die Auswertungen der Fachkräfteinterviews zeigt, dass Diskrepanzen mit den tief eingeschriebenen Organisa-

7 Fast alle interviewten Fachkräfte aus den Arbeitsagenturen zeichnen in ihren Selbstbeschreibungen ein ausgesprochen positives Bild ihrer Institution. Interviewt wurden vier Mitarbeitende in Sachsen-Anhalt und eine Mitarbeitende in Niedersachsen. Nur eine Interviewte problematisiert punktuell bestimmte Arbeitsweisen der Agentur für Arbeit.

tionslogiken innerhalb des Übergangssektors Schule – Beruf erklärbar sind. In den bürokratisch organisierten Institutionen des Übergangssektors sind standardisierte Arbeitsprozesse leitend, beispielsweise Klassifikationsprozesse für die Teams der beruflichen Rehabilitation der Agentur für Arbeit (vgl. Reimann & Lemke, 2024) oder Einstufungstests in Werkstätten für Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen (vgl. Ullrich et al., 2024). In den Interviews mit jungen Menschen wiederum finden sich nur sehr wenige Fälle, in denen es auf Initiative engagierterer Angehöriger oder Pädagog*innen gelingt, standardisierte Arbeitsprozesse zu beeinflussen.⁸

Zusammenfassen lässt sich, dass bisher beobachtete Inklusionsbestrebungen von Fachkräften am Übergang Schule–Beruf innerhalb der Organisationslogik der jeweiligen Institution erfolgen. Die hier aufgezeigten Analysen von Organisationsmechanismen zeigen, wie Beratungs- und Vermittlungsbedarfe junger Menschen von den Fachkräften des Übergangssektors gewissermaßen unter Zugzwang bearbeitet werden, worin Diskrepanzen deutlich werden. Dieser Befund weist auf die gegenwärtig herausfordernden Arbeitsbedingungen der mit dem Inklusionsauftrag beauftragten Fachkräfte sowie auf das Handlungs- und Gestaltungspotenzial einer (zukünftig zu realisierenden) Übergangsgestaltung hin, bei der sich die Praktiken der Fachkräfte sowie die organisationalen Aufgaben und Routinen an der menschenrechtlichen Perspektive von Inklusion orientieren.

5. Ausblick: Handlungs- und Gestaltungspotenziale einer inklusiven Übergangsgestaltung

Die Fragen nach der Ausgestaltung von Übergangsprozessen von der Schule in den Beruf erhalten in der Diskussion einer inklusiven Gesellschaft eine erhebliche Dynamik. Dabei werden traditionelle Formate der Unterstützung und Begleitung hinterfragt und, ausgehend von sozialrechtlichen Veränderungen (etwa SGB IX, SGB VIII, SGB II), neu diskutiert und gestaltet. Im Rahmen des Forschungsprojekts konnte herausgearbeitet werden, dass aufgrund von (teilweise historisch) etablierten Unterscheidungspraktiken und separierender Strukturen der Übergang von der Schule in den Beruf aus der Perspektive junger Menschen noch weit davon entfernt ist, inklusiv zu sein. Wie gezeigt wurde, werden Entscheidungen im Rahmen von sozialen Aushandlungsprozessen sozial hergestellt. Damit knüpft dieser Beitrag an Befunde der neueren nicht psychologischen Entscheidungsforschung (z. B. vgl. Wilz, 2009) an. In diesen Aushandlungsprozessen werden junge Menschen unterschieden, verglichen, diagnostiziert und kategorisiert, nicht selten stigmatisiert und dissimiliert, alles Stufen der Humandifferenzierung, wie von Hirschauer (vgl. 2021) ausgearbeitet. Diese

8 Am interessantesten ist die Veranlassung der Änderung eines vermeintlich fehlerhaften medizinischen Gutachtens des Ärztlichen Dienstes der Agentur für Arbeit, wodurch die Beschäftigung in einer WfbM abgewendet wurde, im Sinne der betreffenden Jugendlichen und ihrer Familie.

Vermessung junger Menschen, mit Marion Fourcade (vgl. 2022) auch als ein „Zählen, benennen und ordnen“ zu verstehen, bildet die hintergründig laufende Unterscheidungspraxis für die vordergründigen Entscheidungsprozesse. Somit werden in den Entscheidungsarenen nicht nur Entscheidungen hergestellt, die anschließend für die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen beitragen. Zudem werden hier soziale Differenzen und damit u. a. auch Behinderungen bestätigt, hergestellt und verfestigt.

Darüber hinaus unterliegen junge Menschen am Übergang Schule–Beruf einem hohen Risiko, Mobbing und Diskriminierung ausgesetzt zu sein. Solche Erfahrungen individueller und struktureller Gewalt führen zu oder verfestigen Exklusion. Vor diesem Hintergrund werden Fragen nach der Prävention von Gewalt in Organisationen der beruflichen Bildung, beispielsweise wirksamer Schutzkonzepte, aber auch Fragen der Intervention und der Nichtdiskriminierung (in Bezug auf Art. 21 Charta der Grundrechte der Europäischen Union) in den Institutionen am Übergang Schule–Beruf notwendig. Deutlich wird dabei, dass die Entscheidungsarenen und die Beziehungsgefüge nicht zwei verschiedene Einflussfaktoren hinsichtlich der Übergangsgestaltung junger Menschen darstellen, sondern viel mehr als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen sind und auch so wirken. Beide Seiten können als zentrale Stellhebel für den Abbau von Barrieren sowie den Ausbau von Unterstützungsfaktoren betrachtet werden.

Die zentrale Erkenntnis ist dabei, dass alle befragten jungen Menschen im Rahmen beruflicher Bildung in Übergangssituationen die Beratung und Begleitung durch (pädagogische) Fachkräfte sowie ihr soziales Umfeld entweder als Barriere oder als Unterstützung wahrnehmen – somit alle Maßnahmen und jede Begleitsituation zur Unterstützung oder Barriere werden können.

Schlussfolgernd geht es bei den Überlegungen zu neuen Handlungs- und Gestaltungspotenzialen nicht um die Entwicklung neuer (pauschaler) Maßnahmen, Angebote oder Programme, sondern vielmehr um die konkrete und individuelle Ausgestaltung der Begleitsituation und die Fokussierung der Interessen junger Menschen während dieser Lebensspanne. „Um pädagogische Praxis in einem breiten Inklusionsverständnis zu konzeptionalisieren“, bringen dies Budde und Hummrich (2015, S. 38) auf den Punkt, „wäre aus dieser Perspektive weniger für eine Ausweitung des methodisch-didaktischen Spektrums zu plädieren, sondern vielmehr für einen Wandel in den professionellen Orientierungen mit Blick auf soziale Ungleichheit“. Der relationale Barrierebegriff dient in diesem Sinne dazu, die organisationalen Zielsetzungen, die mit kategorialen Unterscheidungspraktiken einhergehen, kritisch zu hinterfragen und den Fokus auf die Situiertheit von Begleit- und Beratungssettings zu lenken. Hierbei werden die interessenbezogenen Entscheidungsarenen und das Beziehungsgefüge junger Menschen eingebunden und mögliche individuelle Begründungszusammenhänge hinsichtlich der wahrgenommenen Barrieren und Unterstützungsformen herausgearbeitet.

Die organisationale Einbindung der Fachkräfte sowie die Zwecksetzungen der Organisationen, wie etwa das (Weiter-)Vermitteln von Adressat*innen, beispielsweise

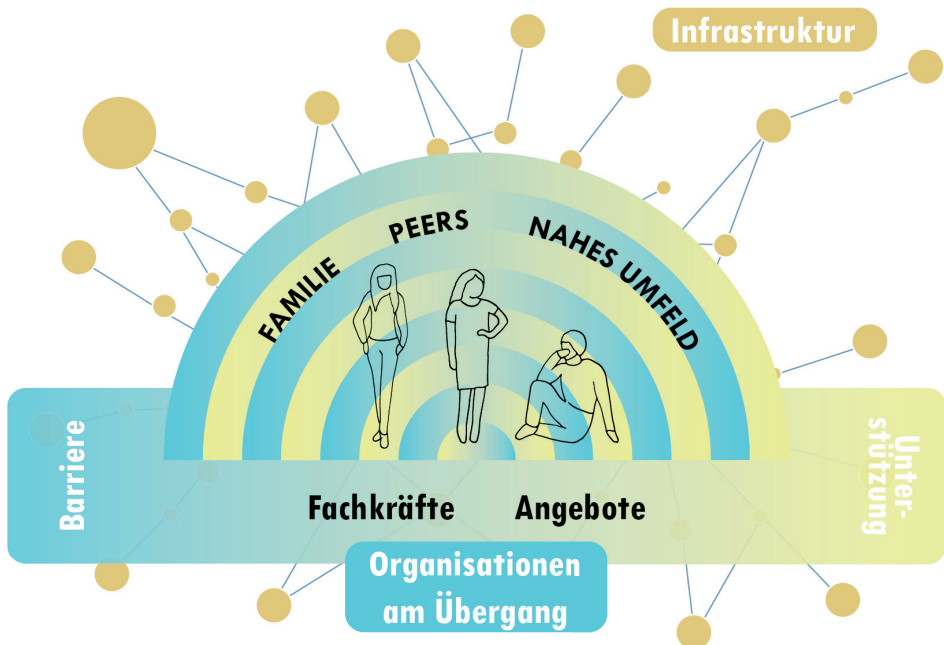


Abb. 3: Barriere- und Unterstützungsformen während des Übergangs (Lemke et al., 2024, S. 28).

in Arbeitsvermittlungen oder das Einwirken auf persönliche Eigenschaften der Adressat*innen in pädagogischen und therapeutischen Settings (siehe hierzu Klatetzki, 2018) nimmt Einfluss auf die Begleitsituation. Für die Aufwertung und Akzeptanz der Rolle junger Menschen ist es jedoch belanglos, wo sie sich gerade im Übergang befinden. Für jegliche Begegnungen muss der junge Mensch als Expert*in seiner*ihrer Angelegenheiten betrachtet werden. Als kompetente Expert*innen möchten junge Menschen selbst entscheiden, welche, wie, wann, von wem, wo und wie oft Unterstützung bei der Übergangsgestaltung erforderlich ist. Diese Perspektive setzt voraus, dass sich (pädagogische) Fachkräfte in eine Rolle begeben, die als Übergangsassistenz bezeichnet werden kann. Von der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung eingefordert, zielt der Assistenzbegriff und die damit verbundenen konzeptionellen Überlegungen darauf ab, die bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Helfer*in (Fachkräfte in der Organisation) und Hilfeempfänger*in (junge Menschen) zu verändern. Insbesondere sozial benachteiligte junge Menschen sind auf eine individuelle Unterstützung in Form einer Übergangsassistenz angewiesen, welche anschlussfähig an das Konzept der Unterstützten Beschäftigung (Arbeitsassistentz) ist. Dieses basiert auf dem Grundsatz „erst platzieren, dann qualifizieren“ (Doose, 2012, S. 136). Kernelemente der Unterstützten Beschäftigung sind die Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten junger Menschen in allen Übergangsentscheidungen sowie Inklusion auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – gemeint ist Seite an Seite mit Kolleginnen und Kollegen sozialversicherungspflichtig zu arbeiten. Es werden Unter-

stützungsleistungen für die Einarbeitungsphase sowie Jobcoachings bereitgestellt, um notwendige (soziale und sprachliche) Kompetenzen einzuüben. Solche aktuell noch wenig etablierten Konzepte sind wichtige Antreiber und Leitperspektiven für eine Umstrukturierung der gegenwärtigen beruflichen Bildung hin zu einer aus menschenrechtlichen Perspektive inklusiven beruflichen Bildung. Das Potenzial dieses Ansatzes kann jedoch nur entfaltet werden, wenn Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ernst genommen wird und Bestandteil des allgemeinen Arbeitsmarktes wird.

Literatur

- Bauer, P., Becker, B., Friebertshäuser, B. & Hof, C. (Hrsg.). (2022). *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25c4z8t>
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Beltz Juventa.
- BMAS. (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf.
- Doose, S. (2012). *Unterstützte Beschäftigung. Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie*. Lebenshilfe-Verlag. <https://doi.org/10.70266/UDRP5594>
- Elster, F. (2013). Pädagogik des Übergangs. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 295–306). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8_15
- Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W. & Tillmann, F. (2021). *Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes*. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Hirschauer, S. (2021). Menschen unterscheiden. Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(3–4), 155–174. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0012>
- Fourcade, M. (2022). *Zählen, benennen, ordnen. Eine Soziologie des Unterscheidens*. Hamburger Edition.
- Karl, U. (2015). Praktiken der Ein- und Ausschließung im Jobcenter/U25. Zur Rekonstruktion von Rationalitäten als Beitrag zur kritischen Institutionenforschung. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit* (S. 157–172). Beltz Juventa.

- Klatetzki, T. (2018). Soziale Arbeit in Organisationen: Soziale Dienste und Einrichtungen. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 457–470). Springer VS.
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity* (S. 89–103). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2_6
- Lemke, V., Metzner, K., Oehme, A., Schmidt, K., Schröer, W. & Ullrich, S. (2024). *Inklusion am Übergang Schule – Beruf. Aus Perspektive junger Menschen Barrieren abbauen und Experimentierräume für alle schaffen. Eine Praxisbroschüre*. Universitätsverlag Universität Hildesheim.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93042-8>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Nepomyashcha, Y. (2021). *Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion. Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763967896>
- Oehme, A. (2017). Inclusiveness als regionale Strukturqualität – eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), 19–34. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.03>
- Reimann, P. (2022). *Inklusion. Videobeitrag zum Schwerpunktthema „Inklusion“ der REAB Mitteldeutschland*. <https://www.reab-mitteldeutschland.de/themen/inklusion>
- Reimann, P. & Lemke, V. (2024). „Ich kann nicht jedem alles anbieten.“ Inklusionsbestrebungen in Reha-Teams der Bundesagentur für Arbeit. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung. Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 51–65). wbv.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Siembab, M., Beckmann, J. & Wicht, A. (2023). *Warum entscheiden sich Jugendliche dazu, ihre Ausbildung vorzeitig zu beenden? Die Rolle von Berufswahlkompromissen und subjektiven Bewertungen der Ausbildung*. BIBB Report, 17. Jahrgang, Heft 1/2023.
- Simon, F.B. (2011). *Einführung in systemische Organisationstheorie*. Carl Auer.
- Ullrich, S., Wiesner, T. & Metzner, K. (2024). Inclusiveness am Übergang Schule – Beruf. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt InBiT – Inklusion in der beruflichen Bildung. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung. Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 33–49). wbv.
- Walther, A. (2024). Inklusion und Übergänge im Lebenslauf. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen – Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse* (S. 271–296). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839471081-012>
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Wilz, S.M. (2009). Entscheidungen als Prozesse gelebter Praxis. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 107–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_7

Barrieren in den Bildungsumwelten junger Auszubildender mit Fluchterfahrung

Annette Korntheuer, Arne Böker, Judith Bucher & Stefan Thomas

Abstract: Deutschland steht vor der Herausforderung, inklusive Bildungsstrukturen für junge Geflüchtete bereitzustellen. Dies betrifft nicht zuletzt das Ausbildungssystem. In unserem Reallaborprojekt laeneAs (Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der beruflichen Ausbildung) fokussierten wir Bildungsbarrieren und Möglichkeiten der Praxistransformation für junge Auszubildende mit Fluchterfahrung in ländlichen Regionen. Theoretisch und methodologisch basiert unsere Studie auf der begrifflichen und konzeptionellen Darstellung von „Bildungsumwelten“ als formale, informelle und non-formale Vernetzungen mit den Lebenswelten von Auszubildenden. Die Ergebnisse von laeneAs verweisen auf drei wesentliche Bereiche relevanter Barrieren, die in den Reallaboren ko-konstruiert wurden: infrastrukturelle und kulturelle Barrieren, Alltagsprobleme, die sich in Berufsschulen und Betrieben zeigen und restriktive Einwanderungspolitiken. Aufbauend auf der Darstellung und Diskussion dieser Barrieren zeigen wir konkrete Beispiele gemeinsamer Praxisinnovation auf. Möglichkeiten und Grenzen der ko-konstruktiven Bildungstransformation verdeutlichen sich in laeneAs. Ein Verständnis für die interagierenden und miteinander verwobenen Barrieren in den Bildungsumwelten ist zentral, um überhaupt die Komplexität der wirksamen negativen Mechanismen adäquat zu erfassen und Praxistransformation entsprechend zu gestalten. Mit Blick auf die Adressierung strukturell verankerter Bildungsbarrieren, Praxisentwicklung ohne ausreichende Ressourcen und Transformationsbarrieren durch institutionelle Logiken und Konservatismen, zeigen sich Grenzen der Praxistransformation. Durch eine forschungsstrukturell umgesetzte Ressourcenausstattung auf Seiten der Praxispartner*innen könnten Praxis- und Erkenntnisziele sowie die nachhaltige Etablierung der Praxisinnovationen besser in Einklang gebracht werden.

Keywords: Berufliche Ausbildung, Reallabore, Flucht, Praxisinnovation

1. Einleitung

„Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu ver-

bunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge zwischen den Bildungsorten neu zu gestalten.“ (BJK, 2002, S. 12)

Bereits vor über 20 Jahren veröffentlichte das Bundesjugendkuratorium diesen Absatz in den Leipziger Thesen „Bildung ist mehr als Schule“. Dennoch bleibt die Auseinandersetzung mit den komplexen und heterogenen Bildungsbedingungen einer diversen postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan, 2019) mit empirischen und theoretischen Herausforderungen verbunden. Wir fassen die lebensweltliche und alltagsbezogene Verwobenheit informeller, non-formaler und formaler Bildungsmodalitäten im Begriff der Bildungsumwelten (Rauschenbach, 2007). Diese sind sowohl unser theoretischer als auch methodologischer Ausgangspunkt, um uns den Ausbildungswegen junger Geflüchteter in ländlichen Gebieten anzunähern.

Deutschland steht vor der Herausforderung, inklusive Bildungsstrukturen für junge Geflüchtete bereitzustellen. Dies betrifft nicht zuletzt das Ausbildungssystem, welches ein deutliches Potenzial für eine gelungene Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung birgt (BMBF, 2024). Ende 2022 lebten 486.895 Schutzsuchende im Alter von 16 bis 24 Jahren in Deutschland (Destatis, 2024). Laut Zahlen der Arbeitsagentur befinden sich über 40.000 Geflüchtete in Ausbildung (BA, 2024). Geflüchtete haben jedoch wesentlich geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, und die Zahlen von Vertragsabbrüchen und nicht erfolgreichen Abschlüssen sind bei dieser Gruppe im Vergleich zu deutschen Auszubildenden deutlich erhöht (BMBF, 2024; Gerhards, 2022; SVR, 2024). Das partizipative Forschungsprojekt *laeneAs* (Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der beruflichen Ausbildung) untersucht in Reallaboren Bildungsbarrieren und Möglichkeiten der Praxisinnovation für junge Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum. Unser Beitrag befasst sich mit der folgenden erkenntnisleitenden Fragestellung: Welche Bildungsbarrieren geraten auf der Hintergrundfolie des Begriffes der Bildungsumwelten in den Blick? Wie werden diese in Reallaboren in ländlichen Regionen zwischen Praxisakteur*innen, jungen Geflüchteten und uns als akademisch Forschenden ko-konstruiert? Und: Welche Ansätze von Praxistransformation werden von den Akteur*innen – wie – relevant gemacht?

Zunächst legen wir unsere theoretische und methodologische Fundierung der Studie im Begriff der Bildungsumwelten dar. Die Ergebnisse von *laeneAs* verweisen auf drei wesentliche Bereiche relevanter Barrieren, die in den Reallaboren ko-konstruiert wurden: infrastrukturelle und kulturelle Barrieren, Alltagsprobleme, die sich in Berufsschulen und Betrieben zeigen und restriktive Einwanderungspolitik und -regelungen. Aufbauend auf die Darstellung und Diskussion dieser Barrieren zeigen wir anschließend anhand konkreter Beispiele Prozesse gemeinsamer Praxisentwicklung auf. Im Fazit konkretisieren wir Möglichkeiten und Grenzen der Bildungstransformation in und durch unser Projekt *laeneAs*.

2. Theoretische Zugänge zu multimodalen Bildungsumwelten

Lernprozesse von jungen Auszubildenden mit Fluchterfahrung finden nicht nur in Betrieben und Schulen statt, sondern stehen in Wechselwirkung mit außerschulischen Bildungsumwelten. Dieses Ineinandergreifen komplexer alltagsbezogener, lebensweltlicher Aspekte und dem Bildungssektor entscheidet wesentlich über das Gelingen von Bildungswegen. Theoretisch basiert unsere Studie auf der begrifflichen und konzeptionellen Darstellung von „Bildungsumwelten“ als formale, informelle und non-formale Vernetzungen mit den Lebenswelten und dem Alltagserleben der Auszubildenden. Grundlegende theoretische Prämissen sind in einem ersten Schritt zu klären, um dann auf den empirischen Kenntnisstand zu lebensweltlichen Bildungsbedingungen von jungen Geflüchteten zu verweisen.

2.1 Lebenswelt und Alltag: Theoretische Einordnungen

Edmund Husserl prägte zu Beginn des 20. Jahrhunderts maßgeblich den Begriff der Lebenswelt. In seinem Verständnis handelt es sich um die selbstverständliche Alltagsrealität, die vom Subjekt zunächst nicht hinterfragt wird, sondern als gegeben hingenommen wird. In der Lebenswelt begegnen wir der Wirklichkeit nicht abstrakt oder objektiv, sondern in ihrer Bedeutung für unser eigenes Leben (Sowa, op. 2008). Alfred Schütz erweiterte Husserls Konzept, indem er es auf die soziale Welt überträgt. Für Schütz ist die Lebenswelt eine intersubjektive Welt, die durch gemeinsame Bedeutungen und gemeinsam geteilte lebensweltliche Sinnstruktur geprägt ist. Der Alltag, so Schütz, ist der primäre Raum, in dem sich die Lebenswelt entfaltet (Schütz & Luckmann, 2017). Im Alltag handeln Menschen auf der Basis von Routinen und gewohnheitsmäßigen Interpretationen der Welt. Diese Alltagsroutinen helfen uns, die Komplexität der sozialen Wirklichkeit zu reduzieren und handlungsfähig zu bleiben. Der Alltag ist daher durch Praktiken der Typisierung und Vereinfachung gekennzeichnet, die es uns ermöglichen, mit einer Vielzahl von Situationen umzugehen, ohne sie jedes Mal neu interpretieren zu müssen (Thiersch, 2014). Alltag wird in den Dimensionen Raum, Zeit und soziale Beziehungen unmittelbar erfahren und eigensinnig gedeutet. Er entzieht sich insofern „abstrahierenden Problemlösungs- und Verständnismustern“ (Thiersch, 2014, S. 48) und muss in seiner individuellen Konstruktion ernst genommen und respektiert werden. Theorien des Alltags und der Lebenswelt befassen sich also mit den Fragen, wie Menschen ihre alltägliche Wirklichkeit herstellen, wie sie Bedeutungen aushandeln und wie sie ihre sozialen Beziehungen strukturieren. Ein zentraler Gedanke dabei ist, dass die soziale Ordnung nicht von oben vorgegeben wird, sondern im alltäglichen Handeln immer wieder neu produziert und stabilisiert wird. Der Alltag ist also nicht nur ein Raum passiver Anpassung, sondern auch ein Raum der kreativen und aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Welt. Im Sinne der Rahmung der Lebenswelt durch Lebenslagen interagieren Individuen in ihrem Alltag mit den Strukturen der Gesellschaft. Thiersch überträgt diese Ideen auf die pädagogische und sozialpädagogische Praxis, indem er fordert, dass Bildung und Sozia-

le Arbeit an den realen, konkreten Lebenswelten der Menschen anknüpfen müssen. Dabei sollen nicht nur Defizite kompensiert werden, sondern es gilt, Ressourcen und Potenziale der Individuen in ihren Lebenswelten zu erkennen und zu fördern (Grundwald & Thiersch, 2018).

Die Lebenswelt ist der Kontext, in dem sich das Subjekt entwickelt und in dem es kontinuierlich Bedeutungen und Wissen konstruiert (Schütz & Luckmann, 2017). Bildung findet nicht in einem isolierten Raum statt, sondern steht immer in Bezug zur Lebenswelt der Lernenden. Im Bildungsprozess spielt die Lebenswelt eine doppelte Rolle. Zum einen ist sie der Ausgangspunkt, von dem aus Bildungsinhalte und -ziele verständlich gemacht werden müssen. Lernende bringen ihre individuellen Erfahrungen, Werte und Perspektiven mit in den Bildungsprozess. Bildung wird so zu einem Prozess der „Welterschließung“, in dem die Lernenden ihre subjektiven Erfahrungen mit den Bildungsinhalten in Verbindung bringen (Deinet, 2012). Zum anderen stellt die Lebenswelt auch einen Rahmen dar, innerhalb dessen Bildung verstanden und bewertet wird. Das Wissen, das in Bildungsinstitutionen vermittelt wird, muss für die Lernenden in ihre Lebenswelt integriert werden können, um Sinn zu ergeben. In modernen, pluralistischen Gesellschaften sind die Lebenswelten der Subjekte oft sehr unterschiedlich. Soziale Herkunft, Flucht*Migrationserfahrung, Geschlecht oder regionale Unterschiede prägen die individuellen Lebenswelten und beeinflussen Bildungswege wesentlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Lebensweltorientierte Bildungsprozesse zielen also darauf ab, Lernen möglichst lebensnah zu gestalten und Bildung als ganzheitlichen Prozess zu begreifen. Bildung kann dann nicht nur als Erwerb von Wissen und Kompetenzen verstanden werden, sondern als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Ein solches Verständnis von Bildung setzt einen breiten Bildungsbegriff voraus, der informelle, non-formale und formelle Bildungsmodalitäten umfasst und als ganzheitlicher, lebenslanger Prozess verstanden wird (Baumbast et al., 2014; Rauschenbach, 2007). Ab den 2000er Jahren geraten gerade die weniger strukturierten Formen des Lernens stärker in den Blick. Außerschulische Bildungsorte sowie unbeabsichtigte und unbewusst stattfindende Aneignungsprozesse, die nicht mit spezifischen Bildungsorten verbunden sind und überall passieren, werden in ihrer Bedeutung für die Bildungswege erkannt. Non-formale und informelle Lernwelten entstehen im Alltag, wenn Bildungsprozesse „nebenher“ zustande kommen (Baumbast et al., 2014; Deinet, 2012).

Unser Begriff der Bildungsumwelten umfasst sowohl die alltags- und lebensweltlichen Bedingungen und heterogenen Herstellungsleistungen im direkten „nahbaren“ Lebenszusammenhang der beteiligten Jugendlichen als auch die Verknüpfung mit unterschiedlichen Bildungsmodalitäten und -orten als Grundlagen ihrer Bildungswege. Gerade bei Geflüchteten spielen zudem die Lebenslagen, im Sinne der in den Alltag hineinwirkenden Sozialstrukturen und Diskurse, eine wesentliche Rolle für Gelingen und Gefährdung von Ausbildungswegen.

2.2 Bedeutung der Lebenswelt für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter

Lebenswelten und der Alltag junger Geflüchteter sind sehr heterogen und werden zudem „eigenwillig“ im Sinne der eigenen Deutungsarbeit interpretiert (Grunwald & Thiersch, 2018). Dabei sind verschiedene lebensweltliche Bereiche von Bildungsumwelten in ihrer alltäglichen Bedeutungsaufschichtung und als Handlungskontexte für Geflüchtete relevant.

Unterstützende soziale Beziehungen ermöglichen Spracherwerb, emotionale Stabilisierung und können wichtige Zugänge zu Ressourcen in den Bereichen Wohnen, Bildung, Arbeit und Gesundheit schaffen. Insbesondere der Kontakt zu Mitschüler*innen, Nachbar*innen oder Mentor*innen bietet Geflüchteten wichtige Lerngelegenheiten und Zugang zu informellen Netzwerken, die den Bildungserfolg positiv beeinflussen können (Granato & Christ, 2022; Korntheuer, 2016; Vogel & Scheiermann, 2019). Gerade in ländlichen Gebieten gibt es Hinweise auf vielfältige informelle Strukturen, die Neuzugewanderten die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe erleichtern (Schiff & Clavé-Mercier, 2019; Vogiazides & Mondani, 2019) und auch bei jungen Geflüchteten in Ausbildung können informelle Akteur*innen entscheidend den Bildungsweg unterstützen (Thomas et al., 2019).

Gleichzeitig wirken Verlust von sozialen Beziehungen durch die Flucht sowie soziale Isolation im Aufnahmeland, Angst und Unsicherheit sowie Rollenveränderungen und Statusverlust als zentrale Stressoren im Alltag. Traumatische Erlebnisse vor, während und nach der Flucht führen zu psychischen Belastungen und Erkrankungen. So sind bis zu 30% der erwachsenen Geflüchteten von Posttraumatischen Belastungsstörungen betroffen (Kohlenberger, 2023).

Hinderlich wirkt zudem die prekäre Wohnsituationen, beispielsweise in Massenunterkünften oder beengten Verhältnissen, die oft mit einem Mangel an Privatsphäre, Lärm und Stress einhergehen und somit konzentriertes Lernen erschweren (Korntheuer & Damm, 2020; Vey, 2023). Die rechtliche Unsicherheit im laufenden Asylverfahren und ein ungeklärter Aufenthaltsstatus prägen die Alltagswahrnehmung, insbesondere wenn Angst vor Abschiebung besteht (Müller et al., 2014; Wehking, 2022). Zunehmend besitzen Geflüchtete jedoch einen gesicherten Aufenthaltsstatus, wodurch sie auch häufiger den Zugang zu staatlicher Unterstützung und Programmen wie Sprachkursen und ausbildungsunterstützenden Maßnahmen erhalten (De-statis, 2014; SVR, 2024).

Geflüchtete Menschen sind besonders gefährdet, in nahezu allen Lebensbereichen rassistisch diskriminiert zu werden. Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, prekärem Aufenthaltsstatus sowie mangelnder finanzieller und sozialer Ressourcen können sie sich häufig nicht wirksam zur Wehr setzen (Diekmann & Fereidooni, 2023). Dies wird auch im Kontext der dualen Berufsausbildung sichtbar. Konflikte und Diskriminierungserfahrungen in (Berufs-)Bildungseinrichtungen führen zu Ausbildungsabbrüchen (Huke, 2020). Im Prozess der Berufswahl stellen die Geflüchteten selbst oft ihre eigenen Interessen zurück, da sie mit Blick auf ihren Aufenthaltsstatus und mit Erwartungen an ihre Integration unter Druck gesetzt werden (Bucher et al., 2024).

Der Berufswahlprozess ist somit mit „Berufspragmatismus als Anpassungsstrategie“ (Wehking, 2020, S. 385) verbunden. Die Möglichkeiten für Geflüchtete, die eigene Bildungsbiografie frei zu gestalten, sind begrenzt (Schlachzig, 2022).

3. Ko-konstruktive Erforschung der Bildungsumwelten in laeneAs

Zur Untersuchung von Bildungsumwelten wurden Reallabore in vier ruralen Landkreisen in Brandenburg und Bayern umgesetzt. Diese zielten auf die Einbindung der lebensweltlichen Bedeutungen und des alltäglichen Handlungswissens in den verschiedenen Bereichen der Bildungsumwelten von geflüchteten und migrantischen Auszubildenden. In jeweils sechs Workshops wurde die forschende Identifikation von Bildungsbarrieren mit der Entwicklung und Umsetzung von Aktionsplänen zur Überwindung von Barrieren miteinander verschaltet. Reallabore sind ein Forschungsansatz, der partizipative, ko-konstruktive und transdisziplinäre Forschung mit transformativer Aktionsforschung verbindet und dabei einen sozialräumlichen Ansatz verfolgt (Scheller et al. 2020, S. 52 ff.), um a) Problemwissen und Innovationspotenziale sozialer Praxis für die Wissensproduktion zu nutzen und b) eine passgenaue Praxistransformation vor Ort anzuleiten (Renn, 2018). Bei der Umsetzung haben wir uns an den methodologischen Prinzipien des „Forschungsforums“ orientiert, das in Anlehnung an Kemmis und McTaggart (2005) als kommunikativer und deliberativer Raum entwickelt wurde (Thomas et al., 2021).

3.1 Reallabore als sozialräumlicher Ansatz der Forschung und Praxistransformation

Reallabore bieten einen Raum für kollaborative Forschung, Reflexion und Entwicklung (Defila & Di Giulio, 2019; Engels & Walz, 2018). Die Wissensproduktion erfolgt in einer transdisziplinären Weise, indem „sich nicht nur Forscher(innen) aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen am Forschungsprozess, sondern zusätzlich auch Praxisakteure“ beteiligen (Defila & Di Giulio, 2019, S. 10). In laeneAs wurde gemäß der „quadruple innovation helix“ neben der Wissenschaft auch Wirtschaft, Politik und Verwaltung sowie die betroffenen Auszubildenden (als Teil der Zivilgesellschaft und Öffentlichkeit) eingeladen (Carayannis & Campbell, 2012). „Dabei stellt sich Transdisziplinarität sowohl als eine Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft dar, wo es darum geht, außerwissenschaftliche Probleme [...] zu lösen“ (Mittelstraß, 2003, S. 9 f.).

Um bei der Entwicklung von Lösungen zu realweltlichen Problemen Nachhaltigkeit und Passgenauigkeit zu erreichen, werden Reallabore häufig nach den Prinzipien partizipativer Forschungsmethoden zur ko-konstruktiven Wissensproduktion konzipiert. Hierdurch sollen lebensweltliche Sichtweisen, lokale Expertise und angewandtes Handlungswissen von Bürger*innen und Stakeholder*innen in sozialen Bereichen in den Forschungsprozess einbezogen werden (Bergold & Thomas, 2012). Es geht

letztendlich um die alltagsbezogenen Problemstellungen der vor Ort Betroffenen und um das gemeinsame Suchen nach Lösungen. Damit setzt „transformative Forschung als Format transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung einen expliziten Fokus auf gesellschaftliche Wirkung (Societal Impact)“ (Singer-Brodowski et al., 2021, S. 353).

Zusätzlich zu den Reallaboren setzten wir für jeden Forschungsstandort eine partizipative Peer-Forschungsgruppe um (Thomas, 2021a; 2021b). In den Peer Groups wurden junge Auszubildende, die als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind, eingeladen, die persönlichen Verwicklungen ihrer individuellen Biografien hinsichtlich verallgemeinerbarer Strukturmomente zu erforschen (Sauer et al., 2019; Thomas et al., im Druck). Die jungen Menschen sollten befähigt werden, ihre eigene Stimme in den Expert*innenrunden des Reallabors zu artikulieren und ausbildungsbezogene Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten einzubringen (Ali et al., 2024; Mohammed et al., 2019). Zugleich sollten Machthierarchien zwischen den Fachkräften und den Jugendlichen bearbeitet werden. Lebensweltliche und alltagsbezogene Erfahrungen wurden somit zum Ausgangspunkt der Beforschung von Bildungsbarrieren und der Entwicklung von Bildungspraxis.

3.2 Forschungs- und Entwicklungsmethode: Zukunftswerkstätten

Die Methode der Zukunftswerkstätten setzten wir für die ersten drei der sechs Reallabor-Workshops an den vier Forschungsstandorten um. Diese bilden die Datengrundlage der dargestellten Ergebnisse. Zukunftswerkstätten bestehen aus drei Phasen (Jungk & Müllert, 1987; Alminde & Warming, 2020): 1. Kritikphase, 2. Phantasiephase und 3. Umsetzungsphase. Diese Workshops wurden in Abständen von ein bis zwei Monaten über einen Zeitraum von etwa sechs Monaten an jedem Forschungsstandort durchgeführt, um schrittweise Bildungsbarrieren in der beruflichen Ausbildung zu identifizieren und Aktionspläne für innovative Lösungen zu entwickeln. Die insgesamt 12 Workshops an den vier Forschungsstandorten dauerten im Durchschnitt vier bis sechs Stunden.

Unsere Workshops begannen mit der Kritikphase (1), um das Erfahrungswissen im Feld der beruflichen Bildung geflüchteter Menschen in ländlichen Gebieten zu erkunden. In Kleingruppen wurde ein Brainstorming durchgeführt, um die Stärken und Herausforderungen zu identifizieren, die aus Sicht der Stakeholder*innen sowie der Auszubildenden mit Fluchterfahrung im Landkreis relevant waren. Die Stärken wurden auf grünen Karten, die Herausforderungen auf roten Karten und die neutralen Aspekte auf gelben Karten notiert. Die Themen auf den Karten wurden dann in der großen Gruppe des Forums vorgestellt, angeheftet und diskutiert. Abschließend wurden die identifizierten Themen von den Teilnehmer*innen nach ihrer Relevanz geordnet.

In der „Phantasiephase“ (2) wurde das utopische Denken über eine andere Zukunft initiiert, gemäß den allgemeinen Brainstorming-Regeln, dass keine Zensur erlaubt ist und keine Beiträge aus realistischen und pragmatischen Gründen aus-

geschlossen werden dürfen. Utopisches Denken sollte über den Horizont etablierter Praktiken und konventionellen Denkens hinausgehen. (3) Schließlich wurden Ideen für Lösungsansätze und Aktionspläne in einem weiteren Brainstorming gesammelt. Um den Prozess anzuleiten, entwickelten wir ein Arbeitsblatt, um umsetzbare Schritte über einen Zeitraum von sechs Monaten zu definieren, mit klaren Verantwortlichkeiten für jede Person für die Umsetzung des Aktionsplans.

3.3 Forschungsbeteiligte aus ländlichen Bildungsumwelten

Die relevanten Akteur*innen zum Aufbau lokaler Innovationsökosysteme (Grans-
trand & Holgersson, 2020) wurden nach dem Schneeballverfahren zu den Work-
shops eingeladen. Darüber hinaus kennen sich die Personen in den Landkreisen
häufig, wenn nicht persönlich, so doch als Vertreter*innen der verschiedenen am
Berufsbildungssystem beteiligten Institutionen (Berufsschulen, Verwaltung, Betrie-
be, Kammern und Sozialarbeit). Peerforschungsgruppen wurden über Berufsschulen
und Migrationssozialarbeit eingeladen sowie die Einladung unter den Jugendlichen
weitergegeben. Bei den durchgeführten Workshops lag die Teilnehmerzahl in Bayern
bei acht bis 15 Teilnehmern (durchschnittlich elf Fachkräfte und zwei Peer-Resear-
cher*innen) und in Brandenburg bei acht bis 20 Teilnehmern (durchschnittlich 14
Fachkräfte und ein*e Peer-Researcher*in).

Das Interesse und die Beteiligung der Akteur*innen an den Reallabor-Work-
shops waren unterschiedlich. Vertreter*innen der Sozialarbeit und der Berufsschu-
len nahmen regelmäßiger teil, während die Ausbildungsbetriebe weniger Interesse
oder Ambitionen zeigten. Zwei der teilnehmenden Ausbildungsbetriebe sind größere
Unternehmen in der Region, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass klei-
nere Unternehmen möglicherweise nicht eine regelmäßige Teilnahme gewährleisten
konnten. Auch für die Auszubildenden mit Fluchterfahrung war die Teilnahme an
den Workshops eine Herausforderung, da sie von ihren Ausbildungsbetrieben frei-
gestellt werden mussten und/oder lange Anfahrtswege hatten. Die Zusammensetzung
der Workshopteilnehmenden war daher nicht nur von Standort zu Standort, sondern
auch von Workshop zu Workshop verschieden, wobei eine feste Gruppe engagierter
Teilnehmenden sehr wohl eine gewisse Kontinuität der Reallaborreihen sicherstellen
konnten (Thomas et al., 2024).

3.4 Datenerhebung und -auswertung

Unsere Daten bestehen aus Audioaufzeichnungen der Diskussionen in den Zukunfts-
werkstätten (Thomas et al., 2021; Berg & Lune, 2017, S. 144). Nach der Transkription
analysierten wir die Daten unter Nutzung des qualitativen Datenanalyseprogramm
„Atlas.ti“ mithilfe einer deduktiven Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014; Schreier, 2012).
Um den Umfang unserer Analyse einzugrenzen, definierten wir die folgenden er-
kenntnisleitenden Fragestellungen: Wie werden Bildungsbarrieren des ländlichen Be-

rufsbildungssystem von Professionellen und Geflüchteten definiert und priorisiert? Welche Veränderungen und Verbesserungen werden im Hinblick auf neue Bildungsstrategien und -praktiken angestrebt? Der erste Schritt unserer Datenanalyse bestand darin, unsere zentralen Kategorien zu definieren. Diese basierten auf den Listen der übergreifenden Themen an allen vier Reallaborstandorten, die von den Workshopteilnehmenden in der Kritikphase definiert wurden. In einem zweiten Schritt wurden relevante Datensegmente identifiziert und als Zitate entsprechend der Kategorienliste kodiert. Schließlich wurde für jede Kategorie, z. B. Wohnen, Geschlecht und Rassismus, eine komparative thematische Analyse (Charmaz, 2006, S. 50) durchgeführt. Die Subcodes wurden induktiv entwickelt, indem thematisch verwandte Zitate gruppiert wurden, um die Struktur und Dynamik der Bildungsbarrieren in Bezug auf gute Praxis detailliert zu beschreiben. Im Folgenden werden die Zitate mit der von Atlas.ti vergebenen Belegnummer zitiert (z. B. 12:08 bedeutet Dokument 12 und Zitat 8).

4. Ergebnisse und Diskussion: Ausbildungsbarrieren im widersprüchlichen Einwanderungsregime

In den Bildungsumwelten der jungen Auszubildenden interagieren Barrieren in den formalen und non-formalen Bildungsangeboten mit den Lebenswelten, die durch das widersprüchlichen Einwanderungsregime vorstrukturiert werden (Thomas et al., 2024). Teilnehmende in den Reallaboren ko-konstruierten drei zentrale Bereiche, die einem erfolgreichen Ausbildungsweg entgegenstehen. Erstens wurden infrastrukturelle und kulturelle Barrieren, spezifisch unzureichender und eingeschränkter Zugang zu Wohnraum und Mobilität einerseits und Ausgrenzung aufgrund von Rassismus, Diskriminierung und mangelnder institutioneller Inklusion andererseits, benannt. Ein zweiter zentraler Bereich sind Alltagsprobleme, die in Berufsschulen und Betrieben virulent sind und aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder durch beschränkte finanzielle Möglichkeiten entstehen. Drittens wirken restriktive Einwanderungspolitik und -regelungen als behindernde Lebenslagen in den Alltag der Auszubildenden hinein (Thomas et al., 2024). Im Folgenden zeigen wir die Barrieren anhand unserer Daten aus den Gruppendiskussionen in den Reallaboren auf und diskutieren diese mit Bezug zum aktuellen Forschungsstand.

4.1 Infrastrukturelle und kulturelle Barrieren

Das alltägliche Leben und Lernen wird wesentlich durch die Bedingungen in Gemeinschaftsunterkünften bestimmt, wenn Auszubildende die Asylunterkunft nicht verlassen dürfen oder können. Durch das Zusammenleben mit bis zu fünf meist fremden Menschen auf sehr engem Raum (ca. zwölf Quadratmeter) fehlt adäquater Raum zum Lernen und psychische Belastungen sowie Schlafprobleme in einer lauten und teils gewalttätigen Umgebung sind Folgen. Auszubildende sprachen von einem hohen Ausmaß an sozialen und emotionalen Problemen, häufigen Polizeibesuchen

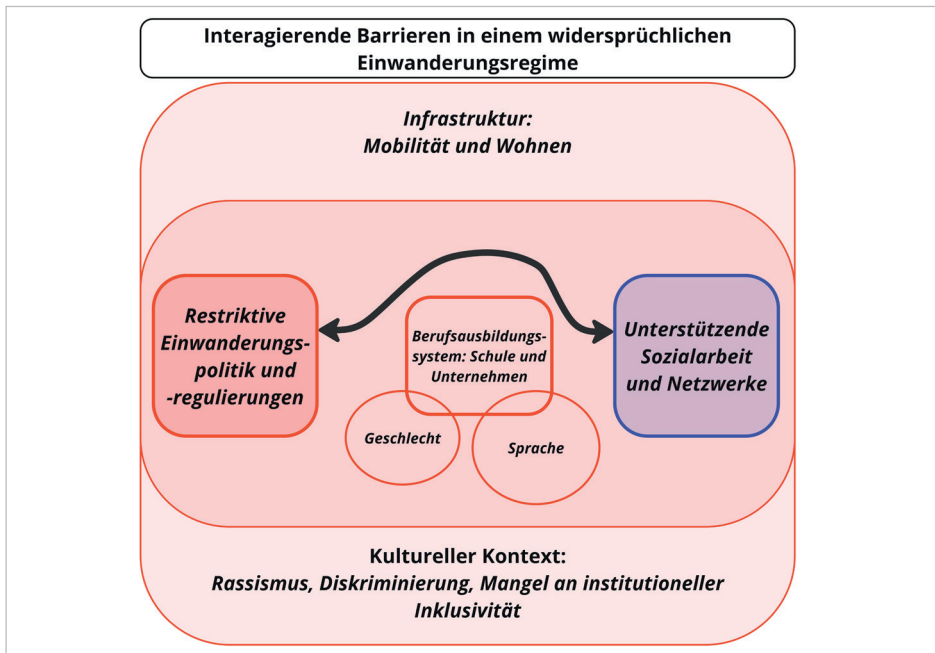


Abb.1: „Interagierende Bildungsbarrieren“

sowie dem Gefühl von Unsicherheit und Diskriminierung in einer solchen Lebenssituation. Zudem liegen die Unterkünfte im Allgemeinen sozial isoliert und teils in sehr abgelegenen Gegenden, was zu Mobilitätsproblemen und fehlendem Kontakt zu deutschen Herkunftssprachler*innen führt. Direkte Folgen für die Berufsausbildung sind fehlende Sprachpraxis sowie begrenzte Kapazitäten für den Erwerb und die Einübung der Lerninhalte der Berufsausbildung. Ähnliche Barrieren sind auch im Forschungsstand bekannt (Korntheuer & Damm, 2020; Vey, 2023). Eine oftmals unzureichend vorhandene Internetverbindung in der Unterkunft wurde als relevantes Hindernis für online-basiertes Lernen genannt. Die Residenzpflicht während des Asylverfahrens und die neuen Wohnauflagen (Weber, 2023) für anerkannte Geflüchtete behindern eine Verbesserung der Wohn- und Lebensbedingungen maßgeblich. Selbst wenn Auszubildende aus der Unterkunft ausziehen durften, war der Zugang zu einer eigenen Wohnung oder Wohngemeinschaften eingeschränkt, bedingt durch den Mangel an Wohnraum in den bayerischen Landkreisen und Diskriminierungen auf dem Wohnungsmarkt an allen vier Forschungsstandorten. Darüber hinaus verschärfte die Ankunft von Geflüchteten aus der Ukraine die ohnehin schwierige Situation und wurde als Benachteiligung von Geflüchteten aus anderen Kontexten wahrgenommen: „Ukrainer kommt, sofort eine Wohnung und bei dir hat es drei Jahre gedauert“ (45:19). Im Allgemeinen ist das Wohnen in ländlichen Gebieten mit eingeschränktem Zugang zu Mobilität sowie begrenzten Möglichkeiten mit Blick auf soziale Kontakte, Freizeitaktivitäten und Arbeitsplatzoptionen weniger attraktiv für einige

Auszubildende. Nicht durch die vielfältigen Möglichkeiten des Stadtlebens abgelenkt zu sein, ermöglicht andererseits jedoch auch, sich vor allem auf die Berufsausbildung konzentrieren zu können.

Eingeschränkte Mobilität aufgrund einer schlechten Infrastruktur und des fehlenden öffentlichen Nahverkehrs in ruralen Gebieten stellte laut der Teilnehmenden an allen Standorten eine zentrale Barriere dar. Dies ist ein Grund dafür, dass Ausbildungen nicht aufgenommen oder abgebrochen werden: „Und es gibt Ausbildungsstellen, Ausbildungsplätze, aber was schwierig ist, ist, wie gesagt, immer diese Entfernung überhaupt, da wirklich dahin zu kommen“ (16:11). Eng verbunden mit den ländlichen Wohn- und Unterbringungsmöglichkeiten stellt die schlechte Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen und non-formalen Unterstützungsangeboten eine Herausforderung dar (Fick et al., 2023; Manahl, 2024); dies zeigte sich auch in den Gruppendiskussionen. So gestaltet sich das Wahrnehmen von Angeboten für Nachhilfe oder Sprachförderung schwierig, vor allem aufgrund der damit verbundenen langen Fahrtwege für die Auszubildenden, die zumeist bereits ein hohes Pensum im Alltag zu bewältigen haben. Gerade Personengruppen, die sich keinen Führerschein leisten können oder minderjährig sind, bleiben auf den öffentlichen Nahverkehr angewiesen. Daher ist es gerade für Akteur*innen in der Berufsorientierung von zentraler Bedeutung, mit Blick auf die Möglichkeiten der Jugendlichen stärker auf Lebensumstände und realistische Ausbildungsoptionen zu achten. Auch die generell hohen Fahrtkosten im öffentlichen Nahverkehr stellen alltägliche Probleme dar. Ein Mangel an Flexibilität hinsichtlich der Arbeitszeiten unter den Bedingungen eingeschränkter Mobilität im ländlichen Raum erschwert die Berufsausbildung zusätzlich. Dennoch werden Anträge auf Umverteilung seitens der Behörden entweder abgelehnt oder die Bearbeitungszeiträume sind so lang, dass Beschäftigungsverhältnisse abgebrochen werden. Die Wohnsitzauflage für Geflüchtete könne nur aufgehoben werden, so eine Behördenmitarbeiterin, wenn die sechsmonatige Probezeit bestanden ist und damit der Lebensunterhalt als gesichert gilt.

Rassismus und Diskriminierung stellen nicht nur im Kontext beruflicher Ausbildung, sondern auch in anderen Lebenskontexten zentrale Barrieren dar (Bucher et al., 2024; Diekmann & Fereidooni, 2023), wie sich auch in laeneAs zeigte: „Ich sehe immer Rassismus, diesen harten Kern und diesen latenten Rassismus. Und diesen latenten Rassismus, der Hauptrassismus, sage ich mal, dem die Leute tagtäglich ausgesetzt sind, ob es in der Ausländerbehörde, beim Lidl, oder sonst wo“ (37:7). In Verbindung mit einem Mangel an inklusiven Öffnungsprozessen und diversitätssensiblen Kompetenzen handelte es sich also um ein Querschnittsthema (Thomas et al., 2024). Die Teilnehmenden identifizierten strukturellen, institutionellen und Alltagsrassismus in Gesellschaft, Behörden, Betrieben, Schulen sowie auf dem Wohnungsmarkt. Der Einfluss auch auf den (beruflichen) Bildungserfolg ist immanent (Bucher et al., 2024; Huke, 2020). Das folgende Beispiel ist kein Einzelfall: „Blicke, genau. Blicke, es ist auch-, man wird angesehen. [...] Da kam eine Oma von gegenüber heraus und sie hat mich die ganze Zeit angeguckt. [...] Und ich denke mir: ‚Ich habe sie auch wieder

angekuckt, klar, aber wieso lässt du die Augen nicht von mir weg?‘ Das hat mich wirklich-, ich habe in der U-Bahn gedacht, bis ich nach Hause kam. Und an dem Tag, habe ich geweint“ (44:32).

Zudem wurde der fehlende persönliche Kontakt zwischen autochthonen und neuzugewanderten Personen gerade in ländlichen Gebieten problematisiert, wodurch ablehnende Haltungen nachweislich begünstigt werden (Glorius et al., 2020). Auch eine fehlende Bereitschaft zu Veränderungen seitens der Gesellschaft bei gleichzeitig einseitiger Anpassungserwartung gegenüber den Geflüchteten wurden konstatiert. Eine fehlende Selbstvertretung zeigt sich gerade im ländlichen Raum: „Auf einer eher strukturellen Ebene ist auch noch mal Herausforderung hier im Landkreis, dass es eigentlich gar keine Migrantenselbstorganisation gibt, wo sich die Zielgruppe eben auch selbst noch mal vertreten kann, politisch vertreten kann.“ (14:62). Ungleiche und respektlose Behandlung, rassistisches und ablehnendes Verhalten und Kommentare im betrieblichen Kontext können von Vorgesetzten, Kolleg*innen sowie Kund*innen ausgehen (Huke, 2020), wie auch Erfahrungsberichte der Projektteilnehmer*innen deutlich machten. Auch das Tragen eines Kopftuches kann mit Diskriminierungserfahrungen beim Zugang zur beruflichen Ausbildung einhergehen: „Wenn sie zum Beispiel anruft, zum Beispiel bei Ausbildungsstätte oder so, sie wird nicht angenommen werden. Weil sie trägt ein Kopftuch“ (44:29). In der Berufsschule erlebten die jungen Geflüchteten immer wieder, dass sie unterschätzt werden. Zudem führten die bestehende Ungleichbehandlung und Hierarchisierung von unterschiedlichen Gruppen von Geflüchteten auch im schulischen Kontext zu Konflikten. Diskriminierungen im behördlichen Kontext zeigten sich in Form von Behördenwillkür, Ungleichbehandlung im Zusammenhang mit aufenthaltsrechtlichen Aspekten oder der Anerkennung mitgebrachter Kompetenzen, Vorurteilen seitens der Mitarbeiter*innen, schlechter Kommunikation und sprachlicher Diskriminierung, um einige Beispiele zu nennen. „Hier geht es viel um Diskriminierung und persönliche Vorurteile. Es ist tatsächlich oft die Frage, was für eine-, wen genau man sich vorhat. Welche Sachbearbeiter es gibt, die mit weniger und mit mehr Vorurteile macht echt einen Unterschied“ (47:125). Ein erfolgreicher behördlicher Termin hängt zudem oft von der Anwesenheit weiterer haupt- oder ehrenamtlicher Personen ab, wie auch Huke (2020) herausstellt.

4.2 Alltägliche Probleme in Berufsschulen und Unternehmen

Aus der Art und Weise, wie die Berufsausbildung in Deutschland strukturiert und organisiert ist, ergeben sich verschiedene Herausforderungen und Barrieren im Alltag der Auszubildenden mit Fluchterfahrung. In Berufsschulen und Unternehmen zeigten sich alltägliche Probleme insbesondere im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden (finanziellen) Ressourcen und die Sprachkenntnisse (Thomas et al., 2024).

Die Notwendigkeit, mehr Geld zu verdienen als im Rahmen einer Ausbildung möglich ist, stellt für junge Geflüchtete eine Herausforderung dar. Für sie ist es oft nicht einfach, den langfristigen Wert einer Bildungsinvestition abzuwägen. Aus ihrer

Sicht scheinen drei Jahre für das Absolvieren einer Berufsausbildung eine zu lange Zeit zu sein. Forschungsergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass eine Berufsausbildung auf lange Sicht zu einem höheren Einkommen führt und diese darüber hinaus als ein „Sicherheitsnetz“ (Ebner, 2015) fungieren kann. Daran anknüpfend problematisierten einige Workshopteilnehmer*innen die Entscheidung für das (schnelle) Geldverdienen im Niedriglohnsektor und gegen das Absolvieren einer Berufsausbildung als eine Strategie, die langfristig die Integration in den Arbeitsmarkt gefährdet. Die Mitarbeiter*in einer Ausländerbehörde verwies hierbei auf das Nicht-Wissen bzw. die fehlende Vertrautheit mit Bildungssystem und Arbeitsmarkt: „Aber die Jugendlichen [...] kennen ja oftmals das nicht oder wissen das nicht, dass wenn man mal vernünftig Kohle verdienen will oder wenn man mal mehr erreichen will, dass dann einfach diese Ausbildung die Grundvoraussetzung ist“ (46:44). Erschwerend kommen für junge Geflüchtete finanzielle Zwänge hinzu, da häufig an sie die Erwartung herangetragen wird, ihre Familien im Heimatland finanziell zu unterstützen. Neben der Höhe der Ausbildungsvergütung haben auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen von Unternehmen Konsequenzen für das alltägliche Leben und Lernen von jungen Geflüchteten. Eine entscheidende Rolle kommt hierbei der Unternehmensgröße zu (Torfa et al., 2022). Kleinere Unternehmen verfügen in der Regel über weniger Ressourcen, um auf die besonderen Bedürfnisse von Geflüchteten einzugehen. Darüber hinaus ist ihr wirtschaftlicher Erfolg – im Vergleich zu größeren Unternehmen – in höherem Maße mit der erbrachten Leistung der Auszubildenden verknüpft. Im Hinblick auf die Berufsschulen wurde in den Workshops vor allem das Fehlen bzw. die Aberkennung von ausländischen (Schul-)Abschlüssen als eine zentrale Barriere für junge Geflüchtete diskutiert. Personalmangel und die verpflichtende Ausrichtung am Curriculum wurden als Hürden innerhalb der Berufsschulen problematisiert.

Das alltägliche Leben und Lernen der Auszubildenden ist auch eng mit Sprachanforderungen und Sprachkenntnissen verknüpft. Sprachbarrieren treten mit Einfluss auf die berufliche Ausbildung auf verschiedenen Ebenen in den Bildungsumwelten junger Geflüchteter auf: als Barriere direkt in der Ausbildung – sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb – und als Barriere, die einen allgemeinen Zugang zur Gesellschaft erschwert. Unzureichende Sprach- und Berufsschulkenntnisse führen häufig zum Abbruch der Berufsausbildung (Tratt, 2020). Gleichzeitig wurden von den Workshop-Teilnehmer*innen auch organisatorische Schwierigkeiten mit Sprachkursen beschrieben (z. B. im Hinblick auf Mindestteilnehmer*innenzahl, die Erreichbarkeit und das angebotene Zeitfenster). In Deutschland würden zudem (zu) hohe Erwartungen an die korrekte und präzise Anwendung der deutschen Sprache gestellt. Junge Menschen müssen während einer Ausbildung Fachbegriffe lernen und theoretische Zusammenhänge verstehen (Vogel & Scheiermann, 2019). Die Fokussierung innerhalb des Berufsausbildungssystems auf fachliches und theoretisches Wissen stellt eine Hürde für junge Menschen mit Fluchtgeschichte dar. Ein*e Workshopteilnehmer*in in Ausbildung äußerte sich dazu in einem Workshop wie folgt: „Ja, also das hatte ich auch, dieses Problem, bei meiner Ausbildung. Also ich konnte nicht so

gut deutsch von Anfang an, und dann habe ich direkt verschiedene Lehrfelder, verschiedene Fächer, und die ich noch nie gehört habe, so wie WiSo [Wirtschafts- und Sozialkunde]. ... Und Deutsch war alles anders, als was ich im Deutschkurs gelernt habe. Waren alles für mich neue Wort, neue Fachworte, die ich zum ersten Mal gehört. Die habe ich alle nicht im Deutschkurs gelernt. Also war für mich sehr, sehr, sehr schwierig.“ (30:2). Junge Geflüchtete müssen in diesem Fall einen Umgang mit einer doppelten Belastung finden: zum einen Zeit und Mühe in das Erlernen der deutschen Sprache und zum anderen in das Bestehen der Berufsausbildung zu investieren. Es zeigt sich dabei in Prüfungen, dass Jugendliche meist nicht an unzureichenden Fachkenntnissen, sondern an mangelnden Sprachkenntnissen scheitern. In den Workshops wurde von einigen Teilnehmer*innen kritisch gesehen, dass die jeweiligen Kammern diese Bildungsbarriere nicht berücksichtigen, indem die Prüfungsfragen nicht grammatikalisch vereinfacht und in leichter Sprache formuliert werden. Zudem könnten beispielsweise die Prüfungszeiten angepasst bzw. verlängert werden. Gleichzeitig beklagten auch Auszubildende, dass ihre Sprachkenntnisse (oft) nicht ausreichen, um sich im Berufsleben angemessen zu verständigen. Dies gilt nicht nur für Gespräche mit Kund*innen, sondern auch in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen. Im ländlichen Raum kommt erschwerend hinzu, dass die Menschen oft im lokalen Dialekt sprechen: „Hier bei uns in der ländlichen Region haben wir natürlich ein weiteres Problem. Das ist der Dialekt. [...] Kennen wir das von unseren jungen Leuten aus eigener Erfahrung als das erste Mal in die Fachabteilungen rausgekommen sind. Die sind ganz verstört zurückgekommen. Wir sprechen einigermaßen Deutsch. Jetzt verstehen wir gar nichts, weil draußen in der Fachabteilung und natürlich in der Produktion wird Dialekt gesprochen.“ (45:58). Auszubildende mit Fluchterfahrung berichteten in den Workshops von einer Entmutigung und Sprachlosigkeit, wenn sie einem Gespräch nicht ausreichend folgen können. Söhn und Özcan (2006) kritisieren den Sprachunterricht an Schulen für Jugendliche, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, als unzureichend. Auch die anderen Workshopteilnehmer*innen standen diesem kritisch gegenüber, wie die Aussage eine*r Sozialarbeiter*in zeigt: „Wir haben viele junge Leute, die wirklich angefangen haben und abbrechen, die Ausbildung, weil sie einfach nicht verstehen. Und da in der Berufsschule werden sie kein Deutsch lernen.“ (18:15). In der Ausbildung müsse aus Sicht einiger Workshopteilnehmer*innen die Vermittlung von Sprachkenntnissen weiter in den Vordergrund und die Vermittlung von Inhalten etwas in den Hintergrund rücken. Um der Hürde des unzureichenden Sprachunterrichts beizukommen, könnten Auszubildende an externen Sprachkursen teilnehmen. Damit wird jedoch die Trennung von Sprach- und Berufsausbildung weiter verstärkt (Korntheuer et al., 2018). Die Organisation kultureller Freizeitaktivitäten – zum Beispiel in Sportvereinen, Chören und Kreativwerkstätten – wurde darüber hinaus als eine Möglichkeit gesehen, Begegnungsräume zu schaffen, die das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern können.

4.3 Restriktive Einwanderungspolitik und -bestimmungen

In den Workshops wurden die bestehenden Asyl- und Migrationsgesetze als zentrale Bildungsbarriere für erfolgreiche Ausbildungswege benannt (Thomas et al., 2024). Ein*e Praktiker*in fasste es im sarkastischen Unterton wie folgt zusammen: „Hatten wir heute den ganzen Tag: Gesetze, Verordnungen, Richtlinien. [...] Also-, die ganzen typisch deutschen Restriktionen, mit denen wir jeden Tag zu kämpfen haben-, da haben wir viel zu viele davon. [...] Die machen uns einfach mächtig zu schaffen in der täglichen Arbeit. Und das Zauberwort des Deutschen: die Bürokratie.“ (23:51). Die Teilnehmer*innen nannten eine Vielzahl von strukturellen Barrieren, insbesondere das Asylbewerberleistungsgesetz, die Residenzpflicht und Wohnsitzauflage, der Ausschluss von Sprach- und Bildungsförderprogrammen aufgrund eines fehlenden dauerhaften Aufenthaltsstatus, die Aufenthaltsunsicherheit durch eine Duldung sowie ineffiziente oder unzugängliche Verfahren zur Anerkennung ausländischer Zeugnisse. Komplexe und restriktive aufenthaltsrechtliche Regelungen, die erfolgreiche Bildungswege erschweren, sind als Barrieren für geflüchtete Schüler*innen, Studierende und Auszubildende in Deutschland in der Bildungsforschung gut belegt (Korntheuer et al., 2018; Vogel & Scheiermann, 2019). In den Workshops wurden diese Barrieren ebenfalls ko-konstruiert und zwar mit Verweis auf das „typisch“ deutsche Merkmal einer dichten und restriktiven politischen Praxis und intensiven Bürokratie. Der Umgang mit den sich ständig ändernden Gesetzen und bürokratischen Abläufen bei den Behörden stellt nicht nur für geflüchtete Auszubildende, sondern auch für Bildungspraktiker*innen und Ausbildungsbetriebe eine Herausforderung dar. Ein komplexes Behördengeflecht aus Ausländerbehörde, Jobcenter, Arbeitsamt, Jugendamt, Anerkennungsstellen für im Ausland erworbene Schul-, Hochschul- und Berufsbildungsabschlüsse, Sozialamt und Bildungsverwaltung erschwert die Arbeit zusätzlich. Für kleinere und mittlere Unternehmen stellen die bürokratischen und aufenthaltsrechtlichen Anforderungen erhebliche Hürden dar. Die Ausbildung eines jugendlichen Geflüchteten ohne Aufenthaltserlaubnis kann aufgrund der möglichen Abschiebung als riskante Investition betrachtet werden. Nicht nur die Zuständigkeiten und bürokratischen Abläufe sind schwer zu bewältigen, sondern es fehlt den Behörden auch an sprachlicher Unterstützung, interkultureller Sensibilität und einer zugewandten Haltung, um die jungen Geflüchteten wirksam zu unterstützen. Der Begriff „Blockade“ als institutionell bedingte und unüberwindbare Unerreichbarkeit von Behörden wurde in diesem Zusammenhang mehrfach und an unterschiedlichen Standorten genannt. Darüber hinaus wurde problematisiert, dass es sehr schwierig sei, Termine zu vereinbaren. Zudem würden diese häufig mit den Ausbildungs- und Berufsschulzeiten kollidieren. Eine weitere Hürde kann die mangelnde Kommunikation und Informationsweitergabe zwischen Behörden und Einrichtungen darstellen. Hierin zeigten sich grundlegende Differenzen in den institutionellen und strukturellen Zielen (z. B. Sicherheit vs. Bildungsintegration), die zu Interessenkonflikten führen können. So ist die fehlende Anerkennung ausländischer Zeugnisse und Bildungsabschlüsse zum Teil auf einen Mangel an Informationen und die Komplexität des Anerkennungsverfahrens

zurückzuführen. Sie kann dazu führen, dass junge Menschen mit Fluchtgeschichte eine Arbeit aufnehmen, für die sie eigentlich formal überqualifiziert sind, oder dass sie sich für eine Ausbildung entscheiden, die ihren eigenen Interessen gar nicht entspricht.

5. Ansätze der Praxisinnovation zum Abbau von Bildungsbarrieren

Die im partizipativen, ko-konstruktiven Prozess identifizierten Barrieren auf individueller, institutioneller, struktureller und sozialräumlicher Ebene machen deutlich, dass die Betrachtung unterschiedlicher lebensweltlicher Bereiche und alltäglicher Bedarfe in den komplexen Bildungsumwelten junger Geflüchteter von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung ist. Die Lebenswelten und der Alltag Auszubildender mit Fluchterfahrung ist vorstrukturiert und deutlich bestimmt durch ihren Status als Geflüchtete vor dem Hintergrund asylrechtlicher Vorgaben und wirksamer Migrationsregime sowie durch Zuschreibungsprozesse und deren Folgen. Ein ganzheitlicher Bildungsansatz, welcher die vielfältigen und interagierenden Barrieren aufgreift und sich eben nicht ausschließlich auf Bereiche formaler Bildung beziehen kann, wird damit auch in der Praxisentwicklung notwendig. Bestehende Problematiken wurden von den Teilnehmenden in den Reallabor Workshops priorisiert und im Anschluss konkrete Ideen der Praxisinnovation entwickelt. Dabei wurden sowohl bereits vorhandene Praxisansätze weiterentwickelt als auch gemeinsam Neues geschaffen. Die entwickelten Praxisprojekte lassen sich unterteilen in Ansätze zur Förderung der individuellen Ausbildungsvoraussetzungen, der inklusiven Öffnung von (Bildungs-)Institutionen in der Einwanderungsgesellschaft und der Bewusstseinsbildung und Selbstvertretung im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Antidiskriminierung. Im Folgenden werden beispielhaft konkrete praktische Ansätze der Umsetzung vorgestellt.

5.1 Förderung der individuellen Ausbildungsvoraussetzungen

Wie in Kapitel vier beschrieben, erweist sich mangelnde Mobilität als ein wesentliches strukturelles Hindernis für die Verwirklichung der beruflichen Ausbildung und hat ebenso Auswirkungen auf die soziale Teilhabe. Bei der Entwicklung von Lösungen für dieses Problem hatten die Teilnehmer*innen der Workshops das Gefühl, in ihrer Handlungsmacht deutlich eingeschränkt zu sein. Die Ideen bezogen sich vor allem auf alternative Verkehrsmittel zum öffentlichen Nahverkehr, dessen struktureller Ausbau zwar als notwendig, aber nicht als realistisch angesehen wurde: „Der Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs ÖPNV ist immer ein politisches Thema gewesen, aber bisher ist nichts passiert“ (46:54). Auf individueller Ebene konnten kleinere Projekte wie Fahrradkurse für Mädchen und Frauen kombiniert mit der kostenlosen Verteilung von Fahrrädern ansetzen. So wurde an einem Standort ein Projekt namens „Radln für

die Madln“ entwickelt mit dem Ziel der Verbesserung der Mobilität von Mädchen und Frauen mit Fluchterfahrung.

Individuelle sprachliche Barrieren stellen ein weiteres zentrales Hindernis für den erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung dar. Hierbei spielen strukturelle und institutionellen Aspekte eine Rolle sowie ein Mangel an adäquater (fach-) sprachlicher Förderung für junge Geflüchtete. So adressierte eine Arbeitsgruppe diese Problematik beispielsweise durch die Erstellung einer Linkliste zu Sprachlernangeboten für Auszubildende. Eine niedrigschwellige und ansprechende Übersicht zu vorhandenen Selbstlernangeboten (Apps, Webseiten, etc.) ermöglicht es Auszubildenden, Informationen zu vorhandenen – teils nicht bekannten – Angeboten zu erhalten und diese selbstständig und flexibel in ihrem Alltag zu nutzen. Ein digitales Selbstlernangebot erschien gerade im ländlichen Raum mit Blick auf die bestehenden Mobilitätsprobleme ein sinnvoller Ansatz zu sein. Allerdings bleibt offen, ob und wie die Linkliste letztlich genutzt wird.

5.2 Inklusive (Bildungs-)Institutionen in der Einwanderungsgesellschaft

Ein Mangel an inklusiver Öffnung relevanter Institutionen in den Bildungsumwelten junger Geflüchteter erschwert einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf deutlich, wie sich in den Gruppendiskussionen standortübergreifend herausstellte. Unterschiedliche Praxisinnovationen setzten hier an, um einer heterogenen Zielgruppe besser zu entsprechen und den Fokus weg vom defizitären Subjekt hin zu benachteiligenden und auf die migrationsgesellschaftliche Realität unzureichend ausgerichteten Strukturen zu richten. So stellte eine Arbeitsgruppe auch im Pflegebereich fest, dass bisher keine institutionelle Anpassung an geänderte Bedarfe einer heterogenen Schüler*innenschaft in Pflegefachschulen erfolgte. Eine Fortbildung für Lehrkräfte in Pflegefachschulen zu den Themen Sprachsensibilisierung und interkulturelle Kompetenzen, kombiniert mit Teamteaching durch eine Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lehrkraft, wurde deshalb bei einer der Praxispartner*innen umgesetzt. Ziel war es, ein inklusives Unterstützungssystem im Sinne des Ausbildungserfolgs aller Schüler*innen zu etablieren.

Ein weiteres Praxisprojekt auf betrieblicher Ebene zielte auf die Herstellung von Transparenz gegenseitiger Erwartungen von Auszubildenden und Betrieben, da diese teils deutlich voneinander abweichen. Ziele der konzipierten „Onboarding-Veranstaltung“ sind somit die Verbesserung der Kommunikation zwischen Auszubildenden und Ausbilder*innen, die Herstellung von mehr Sicherheit und Klarheit, eine schnellere Inklusion Auszubildender und die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. Zudem kann der Austausch zu mehr Verständnis für individuelle Situationen und Lebenslagen bei einzelnen Personen führen, die dies auch im betrieblichen und privaten Umfeld weitertragen können.

Wie bereits in Kapitel vier deutlich wurde, sind im Zusammenhang mit Behörden und ihrem Handeln vielfältige und sehr zentrale Barrieren zu nennen. Auf institutio-

ner Ebene können vorgeschlagene Lösungsansätze der Teilnehmenden unter dem Begriff der inklusiven Öffnungsprozesse zusammengefasst werden: „Erstens mehrsprachige Informationsblätter und Formulare und dann als zweite leichte Sprache, als dritter Dolmetscher Sprachmittlerpool oder Übersetzungsgeräte, Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter und offene Sprechstunden. Wir hatten die Digitalisierung der Formulare und Erklärungen [...] mehrsprachiges Personal und eine Beschwerdestelle/Qualitätsmanagement“ (50:54). Um die „Blockade“ der Behörden zu überwinden, wurde es zudem als notwendig erachtet, durch Öffentlichkeitsarbeit mehr Druck auszuüben sowie direkt auf Behörden zuzugehen. Gerade Ausländerbehörden wurden als besonders problematisch gesehen. Eine funktionierende Kommunikation und ein leichter Zugang zu diesen, ist von zentraler Bedeutung aufgrund der zahlreichen Angelegenheiten, die dort zu regeln sind. Ansprechpartner*innen aus Berufsschule und Beratungsinstitutionen können hier eine Brückenfunktion einnehmen, der Kontakt zwischen lokalen Institutionen und der Ausländerbehörde kann grundsätzlich einiges erleichtern und ermöglichen. Zielsetzung in der Praxisentwicklung war es somit auch, das lokale Netzwerk zu stärken. So konnte beispielsweise eine Verbesserung des Austauschs und der Zusammenarbeit zwischen lokaler Ausländerbehörde und Berufsschule sowie weiteren Akteur*innen an einem der Projektstandorte erwirkt werden.

5.3 Selbstvertretung und Bewusstseinsbildung

Da rechtliche Rahmenbedingungen schwer zu ändern sind, konzentrierten sich die Teilnehmer*innen auf praktische Ansätze, die auf lokaler Ebene umgesetzt werden können, wie kommunale Inklusions- und Integrationskonzepte, die beispielsweise das Thema inklusive Öffnung stärker in den Mittelpunkt stellen. Damit verbunden war auch die Forderung, Antirassismus- und Antidiskriminierungsarbeit als Aufgabe verschiedener Akteur*innen im lokalen und regionalen Netzwerk zu betrachten und aufzugreifen. Aufgrund der begrenzten sozialen Kontakte zwischen Autochthonen und Allochthonen wurde zudem vorgeschlagen, soziale Begegnungen durch verschiedene Formate verstärkt zu fördern. Grundsätzlich sollte gegenseitige Offenheit sowie diversitätssensible Kompetenzen und Bewusstseinsbildung unter anderem durch Veranstaltungen und verstärkte Öffentlichkeitsarbeit gefördert werden. Der Stärkung von Selbstvertretung und politischer Teilhabe wurde als zentrale Grundlage für mehr Handlungsmacht besonderer Wert beigemessen. So wurden im Rahmen des Projekts unterschiedliche Räume geschaffen, um gerade den jungen Geflüchteten – auch als Vertreter*innen einer gesellschaftlich marginalisierten Personengruppe, mit Blick auf die Möglichkeiten der Einflussnahme und Beteiligung in öffentlichen und politischen Diskursen – zu ermöglichen, sich aktiv an Diskursen zu beteiligen und die Ergebnisse des Projekts auf politischer und professioneller Ebene einzubringen. Im Rahmen unterschiedlicher Veranstaltungen übernahmen Vertreter*innen aus der Peer Group

immer wieder einen wichtigen Part in Podiumsdiskussionen und anderen Austauschformaten mit Vertreter*innen aus Praxis, Politik und Wissenschaft.

Darüber hinaus wurde im Rahmen eines wissenschaftlichen Sammelbandes (Beckel et al., 2024) ein Beitrag (Ali et al., 2024) zu „Peer Perspektiven auf Bildungs(un)gerechtigkeit“ gemeinsam mit der Peer Group aus unserem Projekt publiziert. Im Fokus des Artikels stehen ihre Perspektiven zum Thema Bildungs(un)gerechtigkeit und ihre Tätigkeiten als Peer Forschende im Rahmen von laeneAs. Diese umfassten auch ein Photovoice Projekt sowie das Erarbeiten einer Forderungsliste, die sich an die bildungspolitische Praxis richtet. Inhaltlich enthält die Liste beispielsweise Aspekte zu den Themen Rassismus und Diskriminierung, Förderung diversitätssensibler Kompetenzen, asylrechtliche Rahmenbedingungen, Sprache, Mobilität, Selbstvertretung. Durch die Möglichkeit der Selbstvertretung und Advocacy erfolgte nicht nur ein Empowerment Einzelner, die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums und der Möglichkeit zur Einflussnahme, sondern ebenso wurde ein multiperspektivischer Austausch und damit Bewusstseinsbildungsprozesse ermöglicht (Thomas et al., im Druck; Boger & Korntheuer, 2024). Dadurch kann ein positiver Beitrag zur demokratischen Teilhabe, der Bearbeitung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und dem gesellschaftlichen Miteinander geleistet werden.

Auch kunstbasierte Ansätze spielten hier eine wichtige Rolle. So zeigte eine öffentlich zugängliche Fotoausstellung (inklusive angebotener Führungen für Schulklassen) zum Projekt bzw. den Ergebnissen der Peer-Forschung in Bildern und Texten ihren Blick auf Herausforderungen, Bedarfe und unterstützende Faktoren auf dem Weg zu einem erfolgreichen Berufsabschluss. Interaktive Elemente luden dazu ein, eigene Ideen für eine bildungsgerechte Zukunft einzubringen.

Ein weiteres zentrales Projekt im Rahmen der Praxisentwicklung wurde von einer Arbeitsgruppe zum Thema Advocacy verfolgt. Um die Teilhabe von Personen mit Migrations- und Fluchtgeschichte (ohne Wahlrecht) zu stärken, zielte die Arbeit der Advocacy-Gruppe darauf ab, die Einrichtung eines Migrationsbeirats oder andere Formen der Selbstvertretung sowie eine strukturelle Selbstvertretung in Gemeinschaftsunterkünften zu unterstützen und strukturell zu verankern. So bietet sich die Möglichkeit, Einfluss auf die Lebens- und Wohnverhältnisse zu nehmen, die eigenen Interessen zu vertreten und Mitsprache im kommunalen Miteinander zu stärken.

6. Fazit: Möglichkeiten und Grenzen der Bildungstransformation in laeneAs

Der Begriff der Bildungsumwelten bot uns die Möglichkeit die relevanten lebensweltlichen Barrieren in die Analyse einzubeziehen und dabei die Verwobenheit von multimodalen Bildungsorten und ihre Bedeutung für die Ausbildungswege von jungen Geflüchteten zu erfassen. Die Methode der Reallabore, als methodologische Konsequenz der Ausrichtung an Bildungsumwelten eröffnete die Chance, die Akteur*innen aus informellen, non-formalen und formalen Bildungsmodalitäten einzubeziehen sowie

die lebensweltliche Perspektive der Peer Group. In den Reallaboren konnte sowohl die Wissensproduktion direkt an den lebensweltlichen Bedeutungen und Handlungsorientierungen der Beteiligten anschließen als auch zusammen mit den Akteur*innen bestehende Situationsdeutungen in einem Prozess sozialer Selbstverständigung erweitert und vertieft werden (Thomas et al., 2021).

In der Umsetzung der Peer Research-Gruppen und der Reallabor-Workshops wurde zudem eine Neustrukturierung sozialer Beziehungen im Alltag angeregt (Thiersch, 2014; Ali et al., 2024; Thomas, 2021a; 2021b). Durch die gemeinsame Arbeit an Praxistransformation wurde das lokale Netzwerk gestärkt, Interessensgemeinschaft gebildet und Aufgaben auch mit Blick auf begrenzte Ressourcen Einzelner aufgeteilt. Insbesondere Strategien für die Partizipation marginalisierter Gesellschaftsgruppen wie der angesprochene Migrationsbeirat/Selbstvertretung können tragfähige und nachhaltige gesellschaftliche Transformationen anstoßen.

Ausgehend von den beforschten Bildungsbarrieren verdeutlichte sich, dass Praxisinnovation in Bildung entsprechend breit und lebensweltnah gedacht werden muss. Ein Verständnis für die interagierenden und miteinander verwobenen Barrieren in den Bildungsumwelten ist zentral, um überhaupt die Komplexität der wirksamen negativen Mechanismen adäquat zu erfassen. Eine wichtige Rolle spielt hier, dass mit Blick auf das gesamte Ausbildungssystem die unterschiedlichen Bildungsorte und -modalitäten (Betriebe, Berufsschulen, zusätzliche Förderangebote, jeweilige Zeiten, gegebene Mobilitäts- und Wohnverhältnisse) nicht aufeinander abgestimmt sind, sondern oft nur der eigenen Logik folgen, ohne die Lebenslagen und -situationen der Auszubildenden angemessen zu berücksichtigen. Andererseits kann genau hier in unserem Projekt auch die Praxisentwicklung ansetzen und das gesamte Netzwerk und die unterschiedlichen Lebensbereiche in den Blick nehmen, einzeln und in ihrer gegenseitigen Verwobenheit.

Grenzen einer Praxistransformation zeigen sich sowohl mit Blick auf die Adressierung strukturell verankerter Bildungsbarrieren, Praxisentwicklung ohne ausreichende Ressourcen und Transformationsbarrieren durch institutionelle Logiken und Konservatismen (Thomas et al., 2021). Institutionelle und politische Abwehrmechanismen führten zur Verzögerung aber auch zum vorzeitigen Abbruch von einigen Praxisprojekten. Durch die langfristige Beziehungs- und Netzwerkarbeit in den gemeinsamen Workshops sowie die Nähe zu den originären beruflichen Aufgaben konnten zunächst vorhandene Abwehrhaltungen bei einigen Fachkräften im Laufe des Projekts abgebaut werden. Auch wenn lokal Veränderungen in Richtung des Abbaus von Bildungsbarrieren gegangen werden konnten, sind z. B. sozial- und asylrechtliche Strukturen im Rahmen des Projekts nicht zu ändern. Zentrales Anliegen gerade der beteiligten Peer Researcher*innen war jedoch die Veränderung der Lebenslagen in ihrer Wirkung auf alltägliche Lebens- und Ausbildungsverhältnisse. Eine große Herausforderung bei der Umsetzung der Reallabore bestand zudem in dem organisatorischen und zeitlichen Aufwand. Speziell die Begleitung der Praxisprojekte zur Bildungstransformation führte zu einer widersprüchlichen Rolle der Wissenschaft-

ler*innen, die zwischen Wissensproduzent*in einerseits, Coach und Moderator*in andererseits changierte. Solche Spannungsfelder der schwierigen Aushandlung zwischen Praxis- und Erkenntniszielen sind aus der Literatur bereits bekannt (Gonser et al., 2019). In zukünftigen Reallaboren wäre es vorteilhaft, von Anfang an auch die Finanzierung einer eigenen Stelle für die Praxisentwicklung anzustreben, um Rollenkonflikte zu vermeiden, eine*n verantwortliche*n Kümmerer*in direkt im Praxisfeld zu verankern und Praxistransformation nachhaltig zu ermöglichen.

Literatur

- Ali, A. A., Alkosa, R., Babekr, Y., Bahta, S., Hosseini, A., Mesto, A., Rasak, O., Rasooli, I., Bauch, L., Brandl, C., Bucher, J. & Korntheuer, A. (2024). Peer Perspektiven auf Bildungs(un)gerechtigkeit. In T. Maschke, F. Stein & L. Beckel (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit: transformation – empowerment – sustainability* (S. 247–266). Residenz Verlag.
- Alminde, S. & Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 432–448. <https://doi.org/10.1177/1468794119863165>.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland. Kompakt 2024*. wbv.
- BA (Bundesagentur für Arbeit). (2024). *Interaktive Statistik. Migration und Arbeitsmarkt*. <https://statistik.arbeitsagentur.de/>
- Baumbast, S., Poll, F.H. de & Lüders, C. (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut.
- Beckel, L., Maschke, T. & Stein, F. (Hrsg.) (2024). *Bildungsgerechtigkeit: transformation – empowerment – sustainability*. Residenz Verlag.
- Berg, B.L. & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- BJK (Bundesjugendkuratorium). (2002). *Bildung ist mehr als Schule*. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigen-kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2024). *Berufsbildungsbericht 2024*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Boger, M. A. & Korntheuer, A. (2024). Inklusion in der Umsetzung und Analyse partizipativer Forschung. In S. Sting, R. More, K. Lauermann & M. Sigot (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 32–50). Barbara Budrich.
- Bucher, J., Brandl, C. & Korntheuer, A. (2024). Intersektionale Ausbildungsbarrieren junger Geflüchteter. In K. Siegert & A. Handelmann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse* (S. 117–124). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6087-11>

- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2012). *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems. 21st-century democracy, innovation, and entrepreneurship for development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). Reallabore als Quelle für die Methodik transdisziplinären und transformativen Forschens – eine Einführung. In A. Di Giulio & R. Defila. (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen Band 1* (S. 9–38). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9>.
- Deinet, U. (2012). Lebenswelten als Bildungswelten. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 82–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_6
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2014). *Schutzsuchende: Deutschland, Stichtag, Geschlecht/ Altersjahre/Familienstand*. www-genesis.destatis.de
- Diekmann, D. & Fereidooni, K. (2023). Diskriminierung und Rassismus. In T. Scharrer, B. Glorius, J. O. Kleist & M. Berlinghoff (Hrsg.), *Flucht- und Flüchtlingsforschung* (S. 623–631). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921905-623>
- Ebner, C. (2015). Labour market developments and their significance for VET in Germany: An overview. *Research in Comparative and International Education*, 10, 576–592. <https://doi.org/10.1177/1745499915612183>.
- Engels, A. & Walz, K. (2018). Dealing with multi-perspectivity in real-world laboratories: Experiences from the transdisciplinary research project Urban Transformation Laboratories. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(1), 39–45. <https://doi.org/info:doi/10.14512/gaia.27.S1.10>.
- Fick, J., Glorius, B., Kordel, S., Mehl, P. & Schamann, H. (2023). Integration von Geflüchteten: Herausforderungen und Potentiale für Ländliche Räume. In P. Mehl, J. Fick, B. Glorius, S. Kordel & H. Schamann (Hrsg.), *Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands* (S. 3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6_1
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839442630>
- Gerhards, C. (2022). Betriebliche Ausbildung Geflüchteter: Erfahrungen seit 2015 und Perspektiven aus betrieblicher Sicht. In H. Ertl, M. Granato, R. Helmrich & E. M. Krekel (Hrsg.), *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem* (S. 39–47). BIBB.
- Glorius, B., Kordel, S., Weidinger, T., Bürer, M., Schneider, H. & Spenger, D. (2020). Is Social Contact with the Resident Population a Prerequisite of Well-Being and Place Attachment? The Case of Refugees in Rural Regions of Germany. *Frontiers in sociology*, 5, 578495. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.578495>.
- Gonser, M., Eckart, J., Eller, C., Köglberger, K., Häußler, E. & Piontek, F. M. (2019). Unterschiedliche Handlungslogiken in transdisziplinären und transformativen Forschungsprojekten – Welche Risikokulturen entwickeln sich daraus und wie lassen sie sich konstruktiv einbinden? In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2* (S. 39–83). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0_3
- Granato, M. & Christ, A. (2022). Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung: Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung. In H. Ertl, M. Granato, R. Helm-

- rich & E. M. Krekel (Hrsg.), *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem* (S. 26–38). BIBB.
- Granstrand, O. & Holgersson, M. (2020). Innovation ecosystems: A conceptual review and a new definition. *Technovation*, 90–91, 102098. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2019.102098>.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 303–316). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_20
- Huke, N. (2020). *Rassismus als Arbeitsmarkthindernis für Geflüchtete. Ganz unten in der Hierarchie*. https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/Rassismus-Studie_GanzUnten_web_Uni-Tuebingen_NikolaiHuke.pdf
- Jungk, R. & Müllert, N. (1987). *Future Workshops: How to Create Desirable Futures*. Institute for Social Inventions.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The Sage handbook of qualitative research* (S. 559–603). Sage.
- Kohlenberger, J. (2023). Gesundheit. In T. Scharrer, B. Glorius, J. O. Kleist & M. Berlinghoff (Hrsg.), *Flucht- und Flüchtlingsforschung* (S. 643–651). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921905-643>
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Band 13). Dissertation. Waxmann. http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/383098541X_lp.pdf
- Korntheuer, A., Korn, A. & Hynie, M. (2018). Educational pathways: Policy implications for refugee youth in Germany and Canada. In S. Pashang, N. Khanlou & J. Clarke (Hrsg.), *Today's youth and mental health: Hope, power, and resilience* (S. 287–305). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64838-5_16
- Korntheuer, A. & Damm, A.-C. (2020). What shapes the integration trajectory of refugee students? A comparative policy analysis in two German states. *Refugee*, 36(2), 31–44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Manahl, C. (2024). Soziale Teilhabe geflüchteter Menschen in ländlichen Gemeinden: Eine gendersensible Analyse der Bedeutung lokaler Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 8(1), 69–102. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2024-1>
- Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität. Wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. UVK. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:12-bsb00086319-7>
- Mohammed, S., Muhammed, H., Zalewski, I. & Thomas, S. (2019). Zur Partizipation von geflüchteten Jugendlichen im PeerForschungsprojekt ‚Neu in Deutschland‘: Ein Multilog zwischen Berufs- und Co-Forschenden. In M. Köttig & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation* (S. 185–195). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd144.21>
- Müller, D., Nägele, B. & Petermann, F. (2014). *Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf*. Zoom-Gesellschaft für prospektive Entwicklung e. V.
- Rauschenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung, Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(4), 439–453.

- Renn, O. (2018). Real-world laboratories – The road to transdisciplinary research? *GAIA*, 27(1), 1. <https://doi.org/10.14512/gaia.27. S1.1>
- Sauer, M., Thomas, S. & Zalewski, I. (2019). Potentiale und Fallstricke von Peer-Research im Rahmen partizipativer Forschung mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. In C. Frank, M. Jooß-Weinbach, S. Loick Molina & G. Schoyerer (Hrsg.), *Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung: Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge* (S. 222–244). Beltz Juventa.
- Scheller, D., Thomas, S., Arnold, A., ... Jesús, M. (2020). *CoActD2.1: Report on state of the art of citizen social science*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4810909>
- Schiff, C. & Clavé-Mercier, A. (2019). Becoming, doing and letting go. (Extra)ordinary citizens' engagement with resettled Syrian refugee families in rural France. In M. Feischmidt, P. Ludger & C. Cantat (Hrsg.), *Refugee protection and civil society in Europe* (S. 161–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92741-1_6
- Schlachzig, L. (2022). *Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter* (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Dissertation. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36599-8>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2., überarb. Aufl.). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838548333>
- Singer-Brodowski, M., Holst, J. & Goller, A. (2021). Transformative Wissenschaft. In T. Schmohl, T. Philipp & J. Schabert (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 346–356). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-032>
- Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7, 101–124. doi: 10.1080/14683840500520626
- Sowa, R. (Hrsg.). (2008). *Gesammelte werke. Auslegungen der vorgegebenen welt und ihrer konstitution: texte aus dem Nachlass (1916–1937)* (Husserliana, Bd. 39). Springer.
- SVR (Sachverständigenrat). (2024). *Jahresgutachten 2024. Kontinuität oder Paradigmenwechsel? Die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre*.
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (9. Aufl.). Edition Soziale Arbeit. Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00352-4_3
- Thomas, S. (2021a). Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen: Ein methodischer Überblick. In S. Thomas, J. Rothmaler, F. Hildebrandt, R. Budde & S. Pigorsch (Hrsg.), *Partizipation in der Bildungsforschung* (S. 16–66). Beltz Juventa.
- Thomas, S. (2021b). Partizipatives Peer-Research mit Jugendlichen: Methodeninnovationen und Entwicklungsimpulse. In M. Dietrich, I. Leser, K. Mruck, P.S. Ruppel, A. Schwentesius & R. Vock (Hrsg.), *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften: Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden* (S. 37–54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_3.
- Thomas, S., Buser, V. & Soytemel, Y. (2019). *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in Brandenburg: Fallanalyse und Care-Leaving (Forschungsbericht)*. Fachhochschule Potsdam. <https://doi.org/10.1515/9783839443842>
- Thomas, S., Scheller, D. & Schröder, S. (2021). Co-creation in citizen social science: the research forum as a methodological foundation for communication and participation. *Hu-*

- manities and Social Sciences Communications, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00902-x>.
- Thomas, S., Albrecht, P., Korntheuer, A. & Bucher, J. (2024). Researching educational barriers in participatory real-world labs: vocational training of refugees in rural counties in Germany. *Frontiers in Education*, 9, 1250886. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1250886>
- Thomas, S., Bucher, J. & Korntheuer, A. (im Druck). Partizipative Rassismusforschung. In M. Bojadžijev, P. Mecheril, P. Poutrus & M. Quent (Hrsg.), *Rassismusforschung. Handbuch für Wissenschaft, Studium und Praxis*. Nomos.
- Torfa, M., Bosch, C., Birner, R. & Schammann, H. (2022). *Private Companies' Engagement in the Labour Market Integration of Refugees: An Exploratory Study of the City of Stuttgart, Germany*. International Migration. <https://doi.org/10.1111/imig.13089>
- Tratt, B. (2020). *Vorzeitige Vertragslösungen in der betrieblichen Ausbildung von Geflüchteten Erkenntnisse aus einer Studie betroffener Mitgliedsbetriebe der bayerischen Handwerkskammern*. Ludwig-Fröhler-Institut.
- Vey, J. (2023). Unterbringung und Wohnen. In T. Scharrer, B. Glorius, J. O. Kleist & M. Berlinghoff (Hrsg.), *Flucht- und Flüchtlingsforschung* (S. 653–660). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921905-653>
- Vogel, C. & Scheiermann, G. (2019). *Vielfalt in der beruflichen Bildung*. BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/10341>
- Vogiazides, L. & Mondani, H. (2019). A geographical path to integration? Exploring the interplay between regional context and labour market integration among refugees in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(1), 23–45. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1588717>
- Weber, J. (2023). Bedeutung raumstruktureller und arbeitsmarktrelevanter Faktoren bei innerdeutschen Wanderungen von Geflüchteten. *WISTA Wirtschaft und Statistik*, 75, 43–58. https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2023/01/wista-12023.pdf?__blob=publicationFile
- Wehking, K. (2020). *Berufswahl und Fluchtmigration*. Dissertation. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30036-4>
- Wehking, K. (2022). Der Zwang zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss – Die Ausbildungsduldung als ambivalenter Rechtsstatus bei Geflüchteten in unsicheren Aufenthaltssituationen. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 42, 1–28. https://www.bwpat.de/ausgabe42/wehking_bwpat42.pdf.

Teil VI

Schluss

Abbau von Bildungsbarrieren von der frühen Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter

Eine Forschungssynthese zu Bildungsbereichen, Lebensphasen und Ungleichheitsdimensionen

Christina Möller, Selina Kirschey & Monika Lindauer

Abstract: Dass der Bildungsweg des einzelnen Subjekts immer noch stark von der sozialen Herkunft, der geistigen, psychischen und/oder körperlichen Verfasstheit oder etwa dem Geschlecht abhängig ist, wurde in vielen empirischen Untersuchungen belegt. Auch ist unumstritten, dass geeignete Maßnahmen getroffen werden sollten, um diese Ungleichheiten auszuräumen. Jedoch fehlt es bislang an einer Übersicht empirischer Arbeiten zur Frage, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konzepten ein solcher Abbau von Bildungsbarrieren gelingen kann. Dieser Lücke wird mittels einer breit angelegten Forschungssynthese begegnet, die das Potenzial bietet, Forschungsbefunde themenübergreifend und vergleichend zu betrachten, generalisierbare Erkenntnisse für Wissenschaft und Praxis darzulegen sowie bestehende Forschungslücken aufzuzeigen. Nach einer systematischen Literaturrecherche und einem Screening von über 60.000 Treffern in der FIS Bildung Literaturrecherchebank konnten letztlich über 500 empirische qualitative und quantitative Forschungsarbeiten ausgemacht werden, welche eine Reduktion, Kompensation oder das frühzeitige Verhindern von Bildungsbenachteiligungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kontext von formalen und non-formalen Bildungssettings untersucht haben. Ergebnisse aus der Kodierung dieser Studien, die einen Aufschluss über die Forschungslandschaft zu dieser Thematik sowie über den gelingenden Abbau von Bildungsbarrieren liefern, werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Keywords: Abbau von Bildungsbarrieren, soziale Ungleichheit, Forschungssynthese, Systematic Literature Review, Deutschland

1. Einleitung

Bildung wirkt sozialer Ausgrenzung entgegen und kann als notwendige „Ausstattung aller Mitglieder moderner Gesellschaften“ zur Sicherung der sozialen Teilhabe verstanden werden (Rademacker 2006). Der formale Bildungsabschluss stellt dabei häufig den Schlüssel zu Bildungszugängen dar, da er die Chancen auf dem Arbeits-

markt verbessert und die individuelle Lebensgestaltung ermöglicht (vgl. Bach et al. 2024, S. 103). Bildung ist somit ein bedeutendes gesamtgesellschaftliches und volkswirtschaftliches Gut (vgl. Dräger & Schneider 2025, S. 214). Dennoch haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus sozial benachteiligten Herkunftsgruppen geringere Zugänge zu Bildung und erzielen seltener vergleichbare Bildungserfolge (vgl. Lewalter et al. 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; Simon 2023). So verließen im Jahr 2022 laut Statistischem Bundesamt 52.300 Jugendliche die Pflichtschule ohne Hauptschulabschluss (6,9 %), im Jahr zuvor waren es 47.500 (6,2 %). Laut Bundesinstitut für Berufsbildung hatten im selben Jahr 19,1 % der 20- bis 34-Jährigen keinen Berufsabschluss. (vgl. Klemm 2023, S. 8; Bundesinstitut für Berufsbildung 2024, S. 274). Diese Zahlen verdeutlichen, dass Bildungserfolg maßgeblich durch die soziale Herkunft geprägt wird und weniger durch individuelle Leistung (vgl. Dräger & Schneider 2025, S. 214). Vor diesem Hintergrund gewinnen die Identifikation und der Abbau von Bildungsbarrieren (im Folgenden AvBB) an zentraler Bedeutung, um allen jungen Menschen chancengleiche Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten zu bieten. Eine Übersicht über empirische Forschungsarbeiten zu diesem Thema fehlt bislang jedoch für Deutschland, weshalb im Rahmen des Meta-*vorhabens „ABIBA | Meta“* eine Forschungssynthese erstellt wird. Sie widmet sich der Frage, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konzepten dem Entstehen von Bildungsbarrieren begegnet, bzw. wie diese reduziert oder kompensiert werden kann. Forschungssynthesen bieten das Potenzial, Befunde themenübergreifend und vergleichend zu betrachten, generalisierbare Erkenntnisse für Wissenschaft und Praxis darzulegen sowie Forschungslücken aufzuzeigen (vgl. Gough et al., 2017; Wett-*erich & Plänitz, 2021*). Konkret bedeutet dies, dass die in diesem Beitrag vorgestellte Forschungssynthese auf einer breiten systematischen Literaturrecherche nach empirischen Quer- und Längsschnittstudien beruht, die mit Hilfe qualitativer und/oder quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden in Deutschland den AvBB in formalen und non-formalen Bildungssettings untersucht haben. Über 60.000 Treffer wurden anschließend gescreent, 500 relevante Untersuchungen zum AvBB konnten in eine Kodierung und Auswertung einfließen.

Der Beitrag gibt zunächst einen kurzen Einblick in die theoretisch-konzeptionelle Vorarbeit, bevor das methodische Vorgehen und die damit verbundene Reduktion der Treffermenge dargelegt werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse einer sogenannten Übersichtskodierung von $n=520$ empirischen Studien vorgestellt, um dann einen tieferen Einblick in den gelungenen AvBB anhand von drei ausgewählten Studien im Rahmen der Vollkodierung zu geben. Zuletzt werden außerdem die in diesem Band durch die Förderprojekte der Förderrichtlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ vorgestellten Befunde anhand von Ergebnissen der Forschungssynthese reflektiert.

2. Hintergrund der Forschungssynthese

Bildung ist allgegenwärtig, allumfassend und alle betreffend: In jeder Lebensphase finden in den unterschiedlichsten schulischen und außerschulischen Kontexten kontinuierliche Bildungsprozesse statt. Somit ist Bildung als ein lebenslanger Prozess zu verstehen, der alle Lebensbereiche umfasst und neben Aneignung von Wissen die kritische Reflexion über das eigene Selbst und die Umwelt beinhaltet. Bildung ist ein dynamisches Wechselspiel von Lernen, Verstehen und Hinterfragen auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene (vgl. Koller 2018; English & Carlsen 2019). Das verdeutlicht die Relevanz und Notwendigkeit, formale und non-formale Bildungssettings in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Bildungserfolge und Bildungszugänge maßgeblich von der sozialen Herkunft und weiteren Ungleichheitsdimensionen beeinflusst werden. Soziale Ungleichheiten zeigen sich unter anderem in Bezug auf den sozioökonomischen Status, das Geschlecht, Migrationserfahrungen oder Behinderungen (vgl. Lämmchen et al. 2025, S. 21). Diese Dimensionen stehen in komplexer Wechselwirkung zueinander und äußern sich in vielfältigen Bildungsbarrieren, die jedoch nicht als individuelle Defizite der Lernenden interpretiert werden dürfen. Vielmehr spiegeln sie ein Missverhältnis zwischen den Anforderungen und Strukturen des Bildungssystems und den Lebenslagen, Ressourcen und Bedürfnissen der Bildungsteilnehmenden wider. Solche Barrieren entstehen insbesondere dann, wenn Bildungsangebote und institutionelle Rahmenbedingungen nicht hinreichend auf die Vielfalt der Lebenswelten und Voraussetzungen abgestimmt sind.

Vor diesem Hintergrund betrachtet das vorliegende Forschungsvorhaben Bildungsprozesse als eingebettet in ein Geflecht individueller Gegebenheiten sowie gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen. Bildungsbarrieren lassen sich dabei als Ausdruck von Passungsproblemen verstehen, also als mangelnde Abstimmung zwischen den Strukturen des Bildungssystems und den vielfältigen Lebensrealitäten der Lernenden (vgl. Bronfenbrenner 1979; Luhmann 1997). Angesichts dieser komplexen und vielfach verflochtenen Zusammenhänge gewinnt die gezielte Aufarbeitung und Bündelung vorhandener Forschungsergebnisse zunehmend an Relevanz.

An dieser Stelle setzt die Methode der Forschungssynthese an, auch bekannt als Systematic Literature Review (SLR). Die Methode ermöglicht es, Forschungsergebnisse themenübergreifend zu vergleichen, generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen und Forschungslücken zu identifizieren (vgl. Booth et al. 2016; Gough, Oliver und Thomas 2017; Newman und Gough 2020). Da es bislang an übersichtlichem und fundiert aufbereitetem Wissen zum Abbau von Bildungsbarrieren in Deutschland mangelt, erscheint der Einsatz einer Forschungssynthese besonders sinnvoll. Sie erlaubt es, verschiedene Bildungssettings gemeinsam zu analysieren und herauszuarbeiten, in welchen Kontexten formale, non-formale und informelle Bildungsorte zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beitragen können.

Vor diesem Hintergrund werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit einschlägige Studien zum AvBB zusammengetragen und ausgewertet. Ziel ist es, zu untersuchen, wie in unterschiedlichen Bildungssettings und für verschiedene Zielgruppen

zum AvBB geforscht wird, welche Maßnahmen zum Einsatz kommen und welche Wirkungen diese gegebenenfalls entfalten. Berücksichtigt werden Forschungsarbeiten, die sich mit gezielt eingesetzten Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsbarrieren befassen. Dazu zählen Programme und Interventionen, die in bestimmten Bildungskontexten umgesetzt wurden und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht beziehungsweise evaluiert worden sind. Eingeschlossen werden Studien, die Maßnahmen in formalen oder non-formalen Bildungssettings analysieren und sich an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 0 bis 27 Jahren richten, also von der Geburt bis zum Übergang in den post-sekundären Bildungsbereich. Berücksichtigt werden empirische qualitative und quantitative Arbeiten aus der Sozial- und Bildungsforschung sowie angrenzenden Disziplinen, die seit 1965 in deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht wurden und den Untersuchungsraum Deutschland in den Fokus nehmen.

3. Methodisches Vorgehen

Eine SLR bündelt und synthetisiert bereits bestehende Forschungsarbeiten zu einer vorab festgelegten Fragestellung und ist als Forschungsmethode damit auf einer Meta-Ebene zu verorten (Gough et al. 2017; Booth et al. 2016). Ursprünglich aus der Medizin stammend (Blümle et al. 2020), gewinnen Forschungssynthesen auch in der Erziehungswissenschaft zunehmend an Bedeutung, um die wachsenden Wissensbestände zusammenzuführen und zu systematisieren, wie aktuelle SLRs es widerspiegeln (siehe z. B. Bachsleitner et al. 2022; Baron et al. 2022; Täschner et al. 2025). Insbesondere die Frage nach der Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen steht im Zentrum, nicht zuletzt um auch bildungspolitische Entscheidungen (mit-)orientieren zu können (Littell und White 2018). Eine SLR folgt einer festgelegten Reihenfolge an Schritten (Wetterich & Plänitz, 2021; Boland et al., 2017; Newman & Gough, 2019): 1. Die *Formulierung der Fragestellung*, die die inhaltliche Ausrichtung der SLR und die damit einhergehenden Ein- und Ausschlusskriterien bestimmt, 2. Die *systematische Literaturrecherche* in mindestens einer zum Erkenntnisinteresse passenden Datenbank, für die eine zielführende Suchmatrix entwickelt werden muss, 3. Das kriteriengeleitete *Screening*, welches über den Ein- oder Ausschluss der gefundenen Literatur entscheidet und zwar in zwei Durchläufen, nämlich zunächst über die Sichtung von Titel, Abstract und Schlagworten (Screening I) und dann über die Sichtung der Volltexte derjenigen Treffer, die im ersten Durchgang als relevant eingestuft wurden. Die damit verbundene, schrittweise Reduktion der Treffermenge wird in einem sogenannten PRISMA-Diagramm (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) aufgezeigt, 4. Die *Kodierung* der final eingeschlossenen Studien anhand eines vorab definierten Codebaums, der jedoch im Laufe des Kodierprozesses überarbeitet werden kann, 5. Die *Analyse und Synthese* der Forschungsergebnisse, die das Herausarbeiten übergreifender Erkenntnisse ermöglichen sollte (vgl. Wetterich/Plänitz 2021; Gough et al 2017; Moher et al. 2009). Aufgrund der breit angelegten

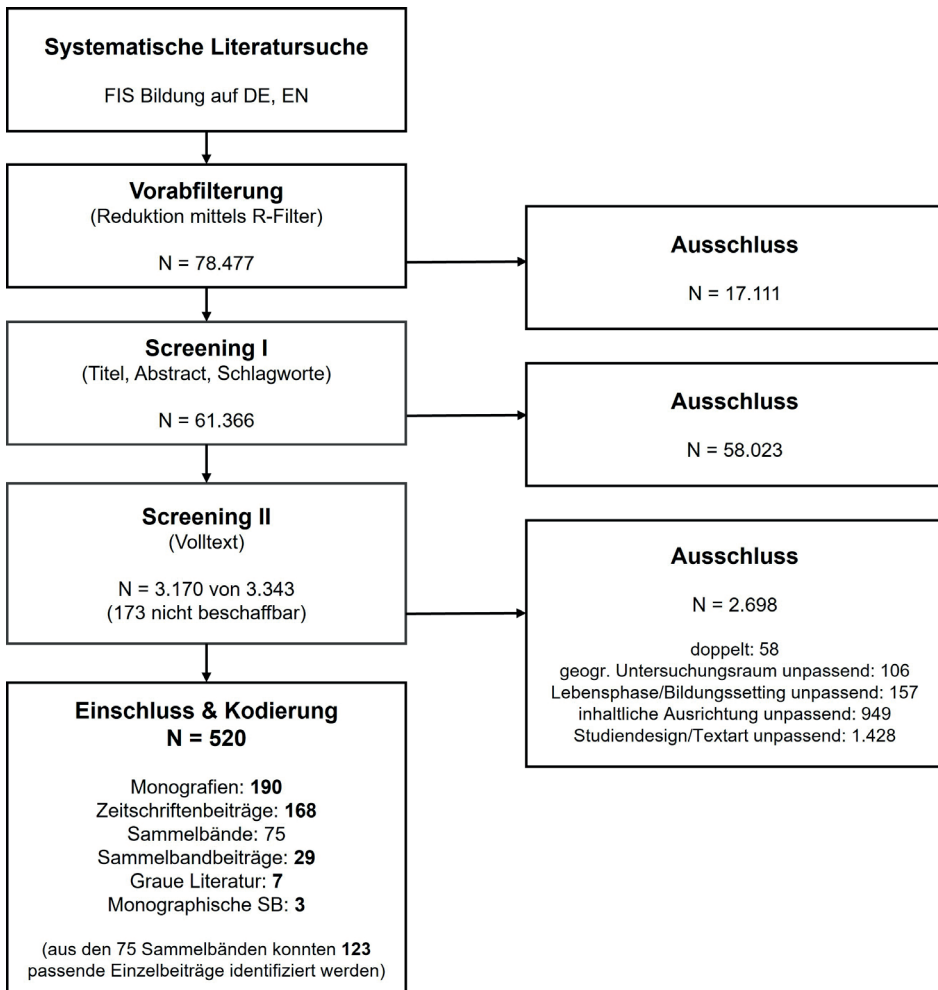


Abb. 1: PRISMA-Diagramm zur Übersicht über die methodischen Schritte der SLR und der damit verbundenen Treffermenge von 78.477 recherchierten Titeln zu 520 kodierten Studien (in Anlehnung an Moher et al., 2009)

Forschungsfrage der vorliegenden SLR und der sehr großen Treffermenge von über 78.000 Literaturnachweisen wurde zu den o.g. tradierten methodischen Schritten ein Zwischenschritt vorgenommen, um die Treffermenge noch vor dem eigentlichen Screening-Prozess etwas zu reduzieren. Das genaue Vorgehen im Anschluss an die Formulierung der Fragestellung und der damit verbundenen Festlegung der Ein- und Ausschlusskriterien (siehe oben) werden im Folgenden beschrieben und vorab durch Abb. 1 grafisch zusammengefasst.

3.1 Literaturrecherche und Filterung

Die Literaturrecherche wurde auf Deutsch und Englisch in der FIS Bildung Literaturdatenbank durchgeführt, welche sich mit über einer Million Datensätzen als die „umfangreichste bibliografische Datenbank für das Bildungswesen im deutschsprachigen Raum“ (Fachportal Pädagogik 2025¹) auszeichnet. Dafür wurde vorab auf Basis erster Literaturrecherchen, einer theoretischen Annäherung an Begriffe der Forschungsfrage und anhand von Gesprächen mit Expert*innen aus Feldern der Kinder- und Jugend(hilfe)forschung eine Suchmatrix erstellt. Diese enthält Begriffe der relevanten Themenbereiche, wie Lebensphasenbezug, Bildungssetting, AvBB, oder soziale Ungleichheit. Für die Datenbankrecherche wurden Begriffe der zwei Themenfelder Abbau und Bildungsbarriere verknüpft. Die derart durchgeführte Literaturrecherche erzielte 78.477 Treffer².

Um diese Ergebnismenge noch vor dem eigentlichen Screening-Prozess zu reduzieren, wurde nach dem Ausschluss doppelter Treffer zusätzlich eine Filterung mittels weiterer Begriffslisten vorgenommen, welche die Berücksichtigung der Einschlusskriterien gewährleisten sollten. Recherchierte Treffer wurden ausgeschlossen, wenn sie keinen Term der Listen enthielten (z. B. „Analyse“, „Befragung“, „Regression“ für Empirische Methoden oder z. B. „Maßnahme“, „Programm“, „Plan“ für die gezielte Absicht, den AvBB hervorzuheben). Dafür wurde eine automatisierte Filterung mit Hilfe der Software R (R Core Team, 2020) vorgenommen. Durch die Filterung konnte die Treffermenge auf 61.366 Titel reduziert werden³. Diese Titel flossen in den anschließenden Screening-Prozess ein.

3.2 Screening I und II

An die Literaturrecherche und die Filterung schließt die Aufgabe an, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Artikel bzw. Studien aus der Gesamttreffermenge auszuwählen. Im Falle der vorliegenden SLR bedeutete dies, 61.366 Treffer der Literaturrecherche mit Blick auf ihre Passung ein- oder auszuschließen (vgl. Wetterich, Plänitz 2021, S. 59). In einer ersten Phase (Screening I) wurde auf Basis der Titel sowie ggf. der Abstracts und Schlagworte kriteriengeleitet die Entscheidung über Relevanz oder Irrelevanz getroffen, und zwar zunächst in Form einer manuellen Beurteilung mit Hilfe eines Codierasters per Excel Makro, später unter Zuhilfenahme der Software Rayyan (<https://www.rayyan.ai/>). Diese nimmt mittels maschinellen Lernens ein Ranking für die (noch) zu screenenden Artikel hinsichtlich ihrer Relevanz vor. Insgesamt 17.168 Titel, die bereits manuell gesichtet wurden, konnten für einen Testlauf in Rayyan genutzt werden, um zu überprüfen, ob und ab welchem

1 Link zum Fachportal Pädagogik: <https://www.fachportal-paedagogik.de>

2 Für eine weiterführende Darstellung der Entwicklung der Suchstrategie vgl. Jäger-Dengler-Harles et. al (2024)

3 Für eine weiterführende Darstellung des Filterungsprozesses vgl. Lindauer et al. (i. V.)

Zeitpunkt des Screenens die Software automatisiert die tatsächlich relevanten Treffer herausfiltert. Der Test zeigte auf, dass nach etwa 60% gefallener Screening-Entscheidungen nur noch eine geringe Restmenge an relevanten Titeln zurückgeblieben war. Das anschließende Screening der noch verbliebenen 44.198 Treffer aus der Recherche konnte mit Hilfe von Rayyan entsprechend vorzeitig beendet werden, und zwar nach dem Screening von insgesamt 36.820 Titeln, also nach 60% der recherchierten Treffermenge. Die letzten 6.137 gescreenten Artikel enthielten lediglich noch 0,8% relevante Treffer. Dies bestätigt die Evaluationen solcher Programme, die eine Ersparnis von bis zu 50% des Aufwandes für das Screening I eruiert haben (vgl. Wallace et al. 2010; Shemilt et al. 2016; Ouzzani et al. 2016). Insgesamt konnten dabei 3.343 Titel für das weitere Screening ausgemacht werden.

In einer zweiten Phase (Screening II) wurden die über das Screening I als relevant eingestuft Artikel im Volltext gelesen, um zu entscheiden, ob die Studie tatsächlich zur Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt. Es konnten 3.170 Titel beschafft werden, was einer Beschaffungsquote von 95% entspricht. 58 Titel konnten als doppelt identifiziert werden, weitere 2.640 Titel wurden ausgeschlossen, da der Untersuchungsraum, die Lebensphase, das Bildungssetting, die inhaltliche Ausrichtung oder das Studiendesign nicht den formulierten Einschlusskriterien entsprach. 472 Titel konnten für die SLR eingeschlossen werden (Einschlussquote 15%), wobei 75 davon Sammelbände waren, bei denen insgesamt 123 relevante Einzelbeiträge identifiziert wurden, sodass am Ende $n = 520$ Titel für die anschließende Kodierung ausgemacht werden konnten.

3.3 Kodierung und Auswertung

Die Dokumente, die schließlich als relevant für die Beantwortung der Frage eingeordnet wurden, wie der AvBB in Kindheit, Jugend und jungem Erwachsenenalter gelingen kann, wurden anschließend in die Kodierung überführt. Für eine gute Bearbeitbarkeit des Vorhabens wurde zunächst für alle 520 eingeschlossenen Studien eine sogenannte Übersichtskodierung durchgeführt, in welcher Informationen zur Publikation (Zeit und Format), zum Studiendesign, zur untersuchten Lebensphase, zum evaluierten Bildungssetting (formal, non-formal) und zu den Ungleichheitsdimensionen festgehalten wurden. Dies schafft erstens einen konkreten Überblick zur Forschungslandschaft zum AvBB und zweitens bilden die daraus resultierenden Ergebnisse die Grundlage für das Ziehen eines Samples an Studien (insgesamt 80 Studien)⁴, die mit Blick auf die theoretischen Annäherungen, verwendeten Forschungsmethoden und den intendierten Maßnahmen zum AvBB sowie den damit verbundenen Bildungsoutputs bzw. die Wirksamkeit kodiert werden. Die finale Kodierung folgt dabei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018).

4 Für das genaue Vorgehen und die Begründung der Sampleziehung siehe Kap. 4.2

4. Ergebnisse aus der Kodierung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Übersichtskodierung vorgestellt, d. h. auf Grundlage der als relevant eingestuften Studien (N=520). Im Anschluss folgt ein Einblick in Ergebnisse der aktuell noch laufenden Vollkodierung eines Samples von 80 Studien, wobei der Blick auf die Lebensphase der mittleren und späten Kindheit gelegt wird, die sich als am meisten beforscht gezeigt hat.

4.1 Erkenntnisse zur Forschungslandschaft – Eine Übersicht

Die 520 Studien, die mittels des Screening-Prozesses als relevant eingestuft wurden, haben im ersten Schritt eine sogenannte Übersichtskodierung durchlaufen und zwar mit Blick auf das Festhalten von Informationen zum Publikationsjahr und -format, zur Lebensphase, zum Bildungssetting, zur Anlage der Studie und zur Untersuchungsform sowie zu den Ungleichheitsdimensionen, die mit dem Entstehen und dem AvBB in Verbindung stehen. Die Auswertung machte deutlich, dass die meisten Studien des Datenkörpers in den 2010er Jahren publiziert worden sind und am häufigsten in Form von Büchern und Buchbeiträgen. Außerdem finden sich mehrheitlich quantitativ ausgerichtete Studien und eine ausgeglichene Verteilung von Querschnitt- und Panelstudien. Am meisten beforscht wurde die Lebensphase der mittleren und späten Kindheit, dicht gefolgt von der Lebensphase Jugend, und am häufigsten zum Einsatz kamen Maßnahmen zum AvBB, die als formale Bildungssettings eingeordnet wurden. Neben dem sozioökonomischen Status werden vor allem der sonderpädagogische Förderbedarf und ein Flucht- oder Migrationshintergrund als Merkmale genannt, die in den Studien als Ausgangspunkt zur Bearbeitung von sozialer Ungleichheit fungieren. Die Ergebnisse werden folgend im Detail vorgestellt.

4.1.1 Publikationsjahre und Publikationsformate

Die älteste Studie des positiv gescreenten Datenkorpus (N=520) erschien im Jahr 1980. Somit erstreckt sich der Publikationszeitraum der 520 eingeschlossenen Studien von 1980 bis 2023, wobei auch in den 1980er und 1990er Jahre nur wenige relevante Schriften veröffentlicht wurden. Gerade einmal 4,2% der Publikationen sind aus den 1980er Jahren und 5,8% aus den 1990er Jahren. Ein deutlicher Anstieg an Publikationen zum AvBB ist ab dem Jahr 2000 zu verzeichnen, was durchaus mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie und mit dem damit einhergehenden zweiten großen Bildungsschock sowie den gesellschaftspolitischen Forderungen nach mehr Chancengleichheit und der stark gewachsenen empirischen Bildungsforschung zusammenhängen kann. Die meisten Publikationen, nämlich 65% des Datenkorpus, sind jedoch ab 2010 bis heute veröffentlicht worden. Die Zahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die weltweit jährlich zunimmt, die wachsende Anzahl an Wissenschaftler*innen und die fortschreitende Digitalisierung, die die Veröffentlichung von Studien vereinfacht, können dazu beigetragen haben (vgl. z. B. Stahlschmidt et al 2019, S. 15). Zugleich

wäre denkbar, dass der AvBB als Forschungsgegenstand mehr in den Fokus gerückt ist.

Zudem zeigt sich, dass 66% des Datenkorpus aus Monografien und Sammelbandbeiträgen besteht, was auch die Publikationskultur in den Geistes- und Sozialwissenschaften widerspiegelt, in denen die Buchform eine wesentlich größere Rolle spielt als z. B. in den Naturwissenschaften, in denen Zeitschriftenartikel vorrangig sind (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2024, S. 180). Peer reviewte Zeitschriftenaufsätze machen 27% des Korpus an relevanten Treffern aus. Die anderen Formate spielen in dem Datenkorpus der SLR lediglich eine untergeordnete Rolle (5% nicht begutachtete Zeitschriftenaufsätze, 1,4% graue Literatur und 0,5% sind monographische Sammelbände).

4.1.2 Forschungsdesign

Hinsichtlich der grundlegenden Forschungsausrichtung der relevanten Studien zum AvBB kann festgehalten werden, dass fast 60% der eingeschlossenen Treffer quantitativ ausgerichtet sind, qualitative Studien machen 14% des Korpus aus. Der Rest kombiniert qualitative und quantitative Methoden. Darüber hinaus findet sich eine ausgeglichene Verteilung zwischen Querschnittstudien (zu 32% vertreten), Panelstudien (zu 27% vertreten) und Panelstudien mit Prä-Post-Design (zu 34% vertreten)⁵. Zusätzlich kombinieren ein paar Untersuchungen (6%) die genannten Formen miteinander, dabei findet sich am häufigsten die Kombination von Querschnitt- und Paneldesign. Betrachtet man die grundlegende Ausrichtung der Studien in Kombination mit den genannten Untersuchungsformen, so zeigen sich interessante Unterschiede zwischen den qualitativen und quantitativen Studien, wie die Abb. 2 verdeutlicht.

Während bei den qualitativen Studien das Querschnittsdesign mit 70% Anteil überwiegt, sind bei den quantitativen Studien vor allem Panelstudien mit Prä-Post-Design zu finden, und zwar zu 45%. Würden die Studien mit einem Mix aus qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden angelegt, so finden sich Querschnitt-, Panel- und Panelstudien mit Prä-Post-Design ziemlich gleich verteilt wieder.

Es kann außerdem festgehalten werden, dass in dem Datenkorpus von 520 relevanten Untersuchungen zum AvBB qualitative Studien in den 1980er Jahren gar nicht vertreten sind und in den 1990er Jahren kaum. Erst ab den 2000er Jahren nehmen sie in dem Korpus an Bedeutung zu und erscheinen am meisten ab 2020 (nämlich zu 20%). Entsprechend finden sich in den 1980er Jahren bei den relevant eingestuften Studien vor allem quantitative Studien (77%), deren Anteil sich aber in den darauffolgenden Jahrzehnten recht gleich verteilt (durchschnittlich 55% Anteil). Auffällig ist

5 Unter Querschnittsdesign wird die einmalige und gleichzeitige Erhebung aller relevanten Merkmale des Ist-Zustands verstanden. Unter einem Paneldesign wird die mehrmalige Erhebung aller relevanten Merkmale derselben Stichprobe über einen bestimmten Zeitraum hinweg zur Erforschung von Veränderungen definiert. Eine Prä-Post-Panel-Design wird als besondere Form des Panel-Designs bezeichnet, was vor allem auf eine Wirksamkeitsprüfung mittels Vorher- und Nachher-Testung ausgelegt ist (vgl. Stein 2014).

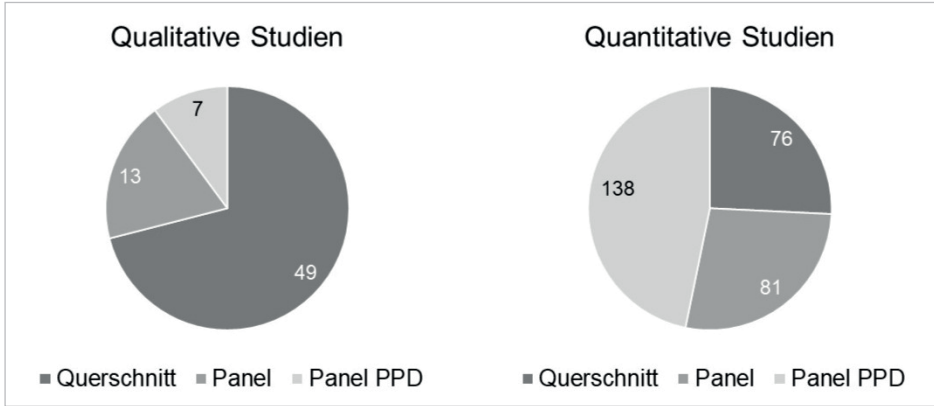


Abb. 2: Absolute Häufigkeiten der Untersuchungsformen bei qualitativ und quantitativ ausgerichteten Studien

zudem, dass quantitativ angelegte Studien hauptsächlich als begutachtete Zeitschriftenbeiträge veröffentlicht werden, qualitative Studien hingegen werden vor allem als Monografie oder als Sammelbandaufsatz veröffentlicht.

4.1.3 Lebensphase und Bildungssetting

Die final eingeschlossenen Studien wurden in der Übersichtskodierung einer von vier Lebensphasen zugeordnet, nämlich der frühen Kindheit (0–6 Jahre), der mittleren und späten Kindheit (7–13 Jahre), der Jugend (14–17 Jahre) oder dem jungen Erwachsenenalter (18–27 Jahre)⁶. Es zeigt sich, dass die meisten Studien der mittleren und späten Kindheit (39%) und der Jugend (38%) zugeordnet werden konnten. Die frühe Kindheit (12%) und das Junge Erwachsenenalter (11%) treten demnach auch prozentual als Randkategorien auf, wie Abb. 3 verdeutlicht.

An dieser Stelle schloss sich zunächst die Frage an, ob in den Publikationszeiträumen bestimmte Lebensphasen besonders stark in den Fokus genommen bzw. womöglich sogar vernachlässigt wurden. So kann festgestellt werden, dass in den 1980er Jahren gar keine den Einschlusskriterien entsprechenden Studien zum AvBB in der frühen Kindheit aufgetreten sind. Besonderes Augenmerk lag in diesem Jahrzehnt auf der mittleren und späten Kindheit – 50% der zwischen 1980 und 1989 publizierten Studien nahmen diese Lebensphase in den Blick. In den 1990er und 2000er Jahren lag der Schwerpunkt hingegen auf der Lebensphase Jugend – 40% bzw. 45% der Veröf-

6 Wurden in einer Studie mehrere Lebensphasen untersucht, wurde die Zuordnung zunächst nach einer möglichen Dominanz im Sample vorgenommen. Lediglich bei 13 Studien (also 2,5% des Korpus) konnte keine klare Dominanz einer Lebensphase ausgemacht werden. Diese Studien wurden derjenigen Grundkategorie zugeordnet, die der in der Studie jüngsten untersuchten Zielgruppe entspricht, da i. d. R. hier die Maßnahme zum AvBB ansetzt.

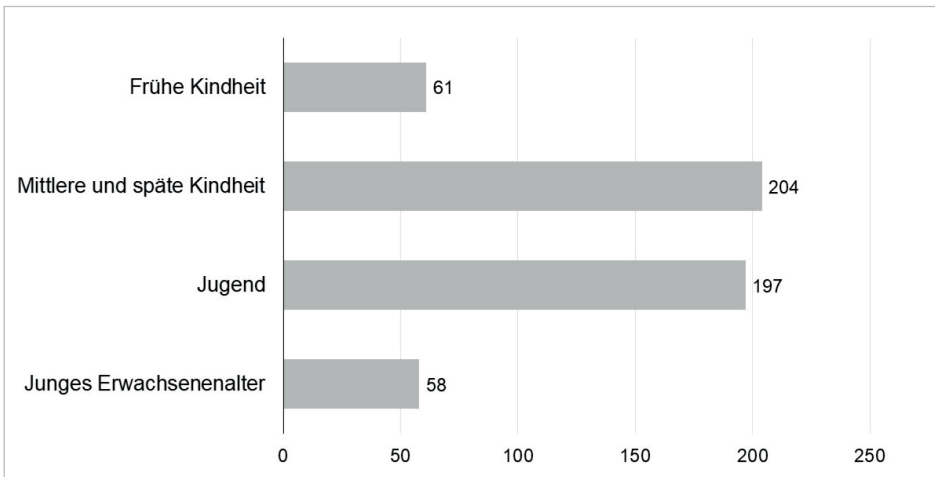


Abb. 3: Absolute Häufigkeiten der eingeschlossenen Studien je Lebensphase

fentlichungen betrafen diese Altersgruppe. Ab den 2010er Jahren ist die mittlere und späte Kindheit wieder dominanter Untersuchungsgegenstand – 43% der Studien, die zwischen 2010 und 2023 veröffentlicht wurden, setzen sich mit der Altersgruppe der 7- bis 13-Jährigen auseinander.

In die Forschungssynthese wurden außerdem sowohl Studien einbezogen, die im Bereich der formalen Bildung zu verorten sind, als auch Studien zu non-formaler Bildung⁷. Von den 520 eingeschlossenen Studien untersuchen 79% formale Bildungssettings zum AvBB. 21% fokussieren entsprechend non-formale Bildungssettings. Diese Verteilung hält sich auch dann weitestgehend aufrecht, wenn nach den vier Lebensphasen unterschieden wird (der höchste Anteil an non-formaler Bildung konnte übrigens mit 24% dem jungen Erwachsenenalter zugeordnet werden). Wird die Zuordnung zum Bildungssetting jedoch in Zusammenhang mit den Publikationszeiträumen gebracht, so kann festgestellt werden, dass non-formale Bildungssettings beim AvBB im Laufe der letzten Jahrzehnte an Bedeutung gewinnen. Während Studien, die diese Art der Bildung fokussieren, in den 1980er Jahren lediglich zu 9% im Datenkorpus vertreten sind, machen sie ab den 2020er Jahren sogar schon 27% aus. Die zunehmend wichtiger werdende Rolle non-formaler Bildung, insbesondere im

7 Tatsächlich wurden zu Beginn der Formulierung der Einschlusskriterien auch informelle Bildungssettings mitgedacht, es hat sich jedoch gezeigt, dass Studien zu informellen Bildungssettings aufgrund einer fehlenden, intendierten Maßnahme zum AvBB, welche ebenfalls als Einschlusskriterium formuliert wurde, ausgeschlossen wurden. Letztlich fanden sich also nur formale oder non-formale Settings im Datenkörper wieder. Waren in den untersuchten Maßnahmen mehrere Bildungssettings wiederzufinden, dann wurde die Zuordnung zu formal oder non-formal zu Gunsten der dominanteren Form vorgenommen. Entsprechend können auch Studien mit dominant formalem Bildungssetting auch non-formale Elemente enthalten und andersrum.

Kontext der beruflichen Qualifikation, wurde bereits u. a. durch den UNESCO-Bericht „Global Education Monitoring Report“ (2020) festgehalten.

4.1.4 Ungleichheitsdimensionen

Im Rahmen der Übersichtskodierung wurden auch die sogenannten Ungleichheitsdimensionen festgehalten, also die Merkmale, die in den Studien als Ausgangsgrund zum AvBB benannt werden. Für jede Studie, die für die Kodierung aufgenommen wurde, konnten bis zu fünf Ungleichheitsdimensionen eingetragen werden, da diese selten alleinstehend sind – vielmehr sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene oft von Intersektionalität betroffen (vgl. Hunner-Kreisel; März 2019). Dabei wird der sozioökonomische Status⁸ in 61% aller Studien thematisiert, gefolgt vom sonderpädagogischen Förderbedarf/Lernschwierigkeiten⁹, was in 48% der Studien den Ausgangspunkt des Bedarfs an einem AvBB ausmacht. Ebenso zeigt sich ein Flucht- oder Migrationshintergrund¹⁰ in 42% der Studien als ausschlaggebend für die Konzeption, Durchführung und Evaluation entsprechender Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Die Abb. 4 verdeutlicht die Häufigkeit der Berücksichtigung bestimmter Ungleichheitsdimensionen in den Studien.

Betrachtet man für die vier Lebensphasen jeweils die fünf häufigsten Ungleichheitsdimensionen, so ergeben sich stellenweise Verschiebungen im Vergleich zur lebensphasenübergreifenden Auswertung. So zeigt sich für die frühe Kindheit der Flucht- oder Migrationshintergrund als häufigste Dimension, die nämlich in 62% der Studien thematisiert wird. Damit zusammenhängend wird die Herkunftssprache in 31% der Studien zum Ausgangspunkt bestimmter Maßnahmen. In der späten und mittleren Kindheit zeigt sich der sonderpädagogische Förderbedarf/Lernschwierigkeiten als am meist genannte Ungleichheitsdimension, 62% der Studien fokussieren darauf. In der Jugend ist es wiederum der sozioökonomische Status, der von 78% der Studien und damit am häufigsten in dieser Lebensphase als Ungleichheitsdimension betrachtet wird. Und auch im jungen Erwachsenenalter ist es der sozioökonomische

8 Bündel von Merkmalen einer Person(engruppe) zur Beschreibung der sozialen und wirtschaftlichen Lebensumstände. Dazu zählen: Bildungsstand, Beruf und Einkommen, familiäre Strukturen, Wohnort und Eigentumsverhältnisse, Liquidität (vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung)

9 Pädagogische Einschätzung eines spezifischen Förderbedarfs aufgrund von Beeinträchtigungen der Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten, denen mit regulären (meist schulischen) Fördermaßnahmen nicht ausreichend begegnet werden kann (vgl. Werning 2012, der sich wiederum auf die KMK und ihre Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der BRD bezieht)

10 Das Bildungssubjekt oder mind. ein Elternteil wurde nicht in Deutschland geboren, sondern musste (un-)freiwillig das Heimatland verlassen, um Gewalt und Konflikten zu entkommen oder um die soziale oder wirtschaftliche Lage zu verbessern (vgl. Billmann-Mahecha/Tiedemann 2006)

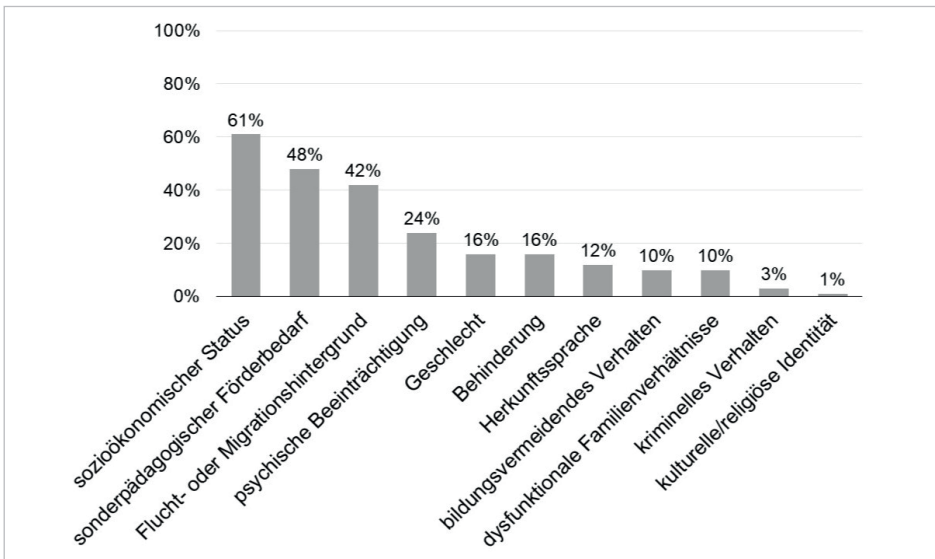


Abb. 4: Relative Häufigkeiten der Nennung an Ungleichheitsdimensionen in den eingeschlossenen Studien

Hintergrund, der am häufigsten Ausgangspunkt für eine empirische Untersuchung zum AvBB ist. 83% der Studien weisen diese Dimension aus. Interessant ist, dass die Kategorie psychische Beeinträchtigungen¹¹ erst ab der mittleren und späten Kindheit unter den fünf häufigsten Ungleichheitsdimensionen auftritt und mit einem Anteil von 28% am stärksten in der Jugend wirksam wird. Die Kategorie Geschlecht¹² wird sogar erst ab der Jugend als fünfthäufigste Ungleichheitsdimension relevant.

Im nächsten Abschnitt wird ein kurzer Blick auf die Vollkodierung gerichtet, die die Zuordnung und Auswertung weiterer Kategorien für ein Sample von 80 Studien vorsieht.

11 Starke Abweichungen des Wahrnehmens und Handelns von einer festgelegten Norm. Dazu zählen laut WHO u. a. Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen (wie Suchtverhalten), Entwicklungsstörungen (wie Sprachstörungen, LSR und Dyskalkulie) sowie Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in Kindheit und Jugend (wie ADHS) (vgl. WHO 2016 und BMBF 2010).

12 I. S. des biologischen Geschlechts die binäre Einteilung in Männer und Frauen aufgrund chromosomaler und körperlicher Merkmale. I. S. des sozialen Geschlechts die mit dem biologischen Geschlecht verknüpften sozio-kulturellen Erwartungen. I. S. der Geschlechtsidentität das individuelle Empfinden, (k)einem bestimmten Geschlecht anzugehören, was vom biologischen Geschlecht und seinen zugeschriebenen Merkmalen abweichen kann (vgl. Kasten 2006 und Funk 2012).

4.2 Erkenntnisse zum gelingenden Abbau von Bildungsbarrieren

Auf Basis der Ergebnisse der Übersichtskodierung wurde dann ein Sample von 80 Studien für die Vollkodierung gezogen. Für die Sampleziehung wurde zunächst eine Gruppierung der 520 eingeschlossenen Studien in acht Gruppen vorgenommen, wobei die Kategorien „Lebensphase“ sowie „Bildungssetting“ als Ausgangspunkt fungierten, wie Tab. 1 aufzeigt.

Tab. 1: Gruppeneinteilung der eingeschlossenen Texte für die Vollkodierung

Nr.	Setting und Lebensphase	Anzahl insgesamt	Anzahl im Sample
1	Formale Bildungssettings in der Frühen Kindheit	52	16
2	Non-Formale Bildungssettings in der Frühen Kindheit	9	4
3	Formale Bildungssettings in der mittleren und späten Kindheit	161	16
4	Non-Formale Bildungssettings in der mittleren und späten Kindheit	43	4
5	Formale Bildungssettings in der Jugend	154	16
6	Non-Formale Bildungssettings in der Jugend	43	4
7	Formale Bildungssettings im jungen Erwachsenenalter	44	16
8	Non-Formale Bildungssettings im jungen Erwachsenenalter	14	4

Je Lebensphase sollten jeweils 20 Dokumente in die Vollkodierung eingehen, um jeder Lebensphase genügend Raum in der Auswertung zuzugestehen. Die anschließend je Untergruppe vorgenommene Zufallsstichprobe orientierte sich an dem 4:1 Verhältnis von formalen Bildungssettings zu non-formalen Bildungssettings, wie es sich in der Übersichtskodierung herausgestellt hat. Für die Vollkodierung wurden Informationen u. a. zu folgenden weiteren Kategorien festgehalten: Konkrete Zielgruppe, konkretes methodisches Vorgehen, Bildungsbarrieren, untersuchte Maßnahme sowie erreichtes Bildungsergebnis und Wirksamkeit. Ein kurzer Einblick in Ergebnisse dieser Vollkodierung soll an dieser Stelle über die Lebensphase mittlere und späte Kindheit erfolgen, da diese im Datenkorpus die meistbeforschte Phase darstellt¹³.

Abbau von Bildungsbarrieren in mittlerer und später Kindheit

So kann zunächst festgehalten werden, dass im Kontext von formalen Bildungssettings der mittleren und späten Kindheit in allen 16 Studien der AvBB in der schulischen Umgebung fokussiert wird. In den Blick geraten Schüler*innen im Alter von sechs bis 13 Jahren, welche Halbtagsschulen, Ganztagschulen, Sonderschulen oder sonderpädagogische Förderzentren besuchen. Es werden also alle Stufen der Klassen 1 bis 8 abgedeckt, wobei zehn Studien den Grundschulbereich betrachten und sechs Studien die Sekundarstufe I. Studien, die den AvBB im non-formalen Bereich

¹³ Die Veröffentlichung der Gesamtergebnisse der Forschungssynthese ist in Vorbereitung, Informationen dazu können unter <https://www.abiba-meta.de/de> eingeholt werden.

untersuchen, fokussieren therapeutische Settings, Settings der kulturellen Bildung oder Schülerlabore. Auch hier sind Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren vertreten. Hinsichtlich der Ungleichheitsdimensionen kann festgehalten werden, dass in 70% der Studien ein sonderpädagogischer Förderbedarf genannt wurde. Konkret heißt dies, dass Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche oder Dyskalkulie, mit fehlenden/mangelnden pragmatischen kommunikativen oder sozial-emotionalen Fähigkeiten, mit Lernblockaden, Aufmerksamkeitsdefiziten oder geistiger Behinderung in den Blick genommen wurden. Aber auch vor allem von Armut betroffene Kinder, Kinder mit einem Flucht- oder Migrationshintergrund sowie schulumüde oder Kinder mit Aggressionspotenzial und letztlich auch Kinder mit einem geschlechtsbedingten geringen Selbstfähigkeitskonzept sind Zielgruppen für den empirisch untersuchten Abbau von sozialer Ungleichheit. Für einen vertieften Einblick in das Material der Forschungssynthese wurden für den Beitrag drei Studien aus der Vollkodierung zur mittleren und späten Kindheit (als meist beforschte Lebensphase) ausgesucht, die zudem die drei häufigsten Untersuchungsformen (eine qualitative, eine quantitative, eine Mixed-Methods-Studie) sowie beide Bildungssetting-Schwerpunkte (zwei Studien aus dem formalen Bereich, eine aus dem non-formalen Bereich) abdecken. Diese werden im Folgenden hinsichtlich der getroffenen Maßnahmen zum AvBB und ihrer Wirksamkeit vorgestellt.

In seiner Studie – Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit. Prozess- und Wirkungsevaluation des Modellprojekts ‚Stadtteil in der Schule‘ (2018) – untersucht Kolhoff, wie die bildungsbezogenen Teilhabechancen von Grundschulkindern aus von besonders hoher Armut gekennzeichneten Sozialräumen erhöht werden kann. Dabei wird das Gefüge aus Schüler*innen, Eltern, schulischen Mitarbeiter*innen und Akteuren des Gemeinwesens in den Blick genommen, um die Vernetzung auszubauen und zu fördern. Mittels einer Struktur-, Prozess- und Wirkungsevaluation werden die sozial-räumlichen Verhältnisse exploriert und zusammen mit den Akteuren ein Bewusstsein über die stadtteilbezogenen Herausforderungen und bildungsbezogenen Bedürfnisse geschaffen, was mit der Formulierung spezifischer Ziele wie z.B. die Stärkung des Wohlbefindens der Kinder einherging. Auch die Erreichung der Ziele und das damit einhergehende Outcome wurden untersucht. Methoden wie Sozialraumbegehungen, Interviews, standardisierte Befragungen, Selbstevaluationen, Beobachtungen etc. ermöglichten die Begleitforschung. So wurden bei einer der teilnehmenden Grundschulen neue Bewegungsangebote und Pausenspiele initiiert, Spielgeräte angeschafft und Anspannungs- und Entspannungsphasen in den Unterricht eingebaut. Dabei haben sich laut Befragungen von Eltern, Lehrenden und Schulleitungen spezifische körperliche Fähigkeiten, das Ernährungsbewusstsein und das Sozialverhalten der Kinder sowie der Zusammenhalt zwischen diesen erhöht (vgl. Kolhoff 2018, S. 126).

Stiller nimmt in seiner Studie – Kooperation von Schule und Familie. Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten (2004) – Kinder in den Blick, die aufgrund von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten sowie Sprachproblemen die fünfte Klasse einer Sonderschule besuchen. Diese Erschwernisse werden u. a. auf einen mangelnden Kontakt

zwischen Lehrenden und Eltern sowie auf Qualifikationsdefizite bei den Lehrkräften hinsichtlich ihrer Wahrnehmungskontrolle, ihrem Einfühlungsvermögen und ihrer Fähigkeit zum Perspektivwechsel zurückgeführt. Dieser fehlenden Passung zwischen Bildungsbedarf und Bildungsangebot sollte mittels professioneller Reflexion und Evaluation, Teamarbeit und Fortbildungen für die pädagogischen Fachkräfte sowie einer Förderung der Kooperation mit den Eltern (u. a. durch Klärung von Konflikten oder dem Treffen von verbindlichen Absprachen) entgegengewirkt werden. Es wurden zwei Fallstudien über zwei Jungen im Alter von 10–12 Jahren in Form von Dokumentenanalysen, Tagebuchführung sowie Interviews erstellt, welche inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Festgestellt wurden eine Reduktion der Lernprobleme, Lernfortschritte und eine Verbesserung der sozialen Integration, was sich z. B. durch geringfügige bzw. abnehmende Fehlzeiten der Jungen im Unterricht, durch den regelmäßigeren Besuch offizieller schulischer Termine (z. B. Elternabend) durch die Eltern und durch positive Aussagen in Textzeugnissen über geringere soziale Konflikte ausdrückte (vgl. Stiller 2004, S. 145 ff.).

In der Evaluationsstudie zu den Effekten außerschulischer Fördermaßnahmen im MINT-Bereich (2011) fokussieren Windaus et al. Mädchen im Alter von 13 bis 15 Jahren (N=1306), die geschlechtsbedingt ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse bis hin zu ausgeprägten Aversionen in Bezug auf MINT-Fähigkeiten und -Berufen aufweisen. Das Ziel, positive naturwissenschaftlich und technisch geprägte Berufsbilder bei Mädchen zu entwickeln, sollte mittels der Teilnahme an außerschulischen Laboren und Feriencamps erreicht werden, in denen ohne Leistungsdruck über praktische Übungen und Beratungsangebote eine Annäherung an den MINT-Bereich stattfinden sollte. Die Datenerhebung erfolgte u. a. in einem Experimental- und Kontrollgruppen-Längsschnittdesign zu drei Messzeitpunkten in Form einer schriftlich-standardisierten Erfassung der subjektiven Kompetenzzuschreibungen, (Miss-)Erfolgsorientierungen und der naturwissenschaftlich-technischen Interessen. Die statistischen Auswertungen zeigen, dass das Interesse an den Fächern Physik und Chemie signifikant stärker geworden ist. Auch kann sich die Experimentalgruppe eher eine Vertiefung im naturwissenschaftlichen Bereich vorstellen als die Kontrollgruppe (vgl. Windaus et al. 2011, S. 79 ff.).

Als Bildungsbarriere wird also vor allem eine fehlende oder mangelnde Passung zwischen individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten sowie biografischen Erfahrungswelten und den bildungsinitiierenden und -gestaltenden Umwelten sichtbar. So können Fähigkeiten nicht weiter ausgebaut oder Leistungsanforderungen nicht erreicht werden, Selbstwirksamkeit kann sich nicht (oder nur eingeschränkt) entfalten und Partizipation nicht eingelöst werden. Die Maßnahmen, die nun darauf abzielen, ein höheres Passungsverhältnis herzustellen und somit zum Abbau von sozialer Ungleichheit beizutragen, reichen von individuellen Diagnostik- und Fördermaßnahmen, Anpassung von Schulmaterialien, therapeutischen oder erlebnispädagogischen Interventionen und Beziehungsarbeit bis hin zur Netzwerkarbeit, in welcher Eltern, städtische Strukturen und/oder Sozialpädagog*innen einbezogen werden.

Die exemplarisch vorgestellten Studien geben einen Einblick in die Bandbreite der Maßnahmen zum AvBB und verdeutlichen zugleich die unterschiedlichen Zugänge, mit denen die Lebensphase der mittleren und späten Kindheit im Rahmen der Forschung zum AvBB adressiert wird. Zugleich wird sichtbar, wie unterschiedlich Bildungsbarrieren in dieser Altersgruppe ausgeprägt sein können. Weitere Perspektiven auf andere Lebensphasen erschließen sich im weiteren Verlauf der Auswertung.

5. Wie stehen die empirischen Ergebnisse des Bandes zur Forschungssynthese?

Auf Basis von 520 übersichtskodierten und davon 80 ergänzend vertieft analysierten Studien konnten im Rahmen der Forschungssynthese Erkenntnisse zum Forschungsstand und zu der Wirkung von Maßnahmen zum AvBB gewonnen werden. Diese systematische Perspektive wird im Folgenden um eine weitere analytische Ebene ergänzt: Betrachtet werden ausgewählte Forschungsarbeiten, die im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ durchgeführt wurden. Diese Projekte nähern sich dem Thema aus unterschiedlichen disziplinären und methodischen Blickwinkeln. Dabei überwiegen qualitativ und rekonstruktiv angelegte Forschungsdesigns, die auf die Perspektiven der Bildungsakteure und auf konkrete förderliche Bedingungen ausgerichtet sind. Darüber hinaus bieten sie Einblicke in verschiedene Rahmenbedingungen, in denen Bildungsbarrieren entstehen, fortbestehen oder bearbeitet werden. Sie leisten dadurch einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung bestehender Forschungszugänge. Die Tab. 2 fasst zentrale Vergleichsaspekte zwischen der Forschungssynthese dieses Beitrags und den Befunden der weiteren empirischen Beiträge des Bands (Kapitel 2 bis 12) zusammen:

Tab. 2: Vergleich zwischen der Ausrichtung der SLR und der Projekte der FRL

Vergleichsaspekt	Ergebnisse aus der Forschungssynthese	Ergebnisse aus Projekten der Förderrichtlinie
Forschungsansatz	Überwiegend quantitativ; häufig Querschnitt- und Paneldesigns mit standardisierten Verfahren	Überwiegend qualitativ; rekonstruktive, ethnografische und partizipative Zugänge
Zielgruppen und Lebensphasen	Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 0–27 Jahren; am stärksten vertreten sind mittlere und späte Kindheit/Jugend	Schwerpunkte auf Gruppen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf; Unterschiedliche Schwerpunkte, häufig auf Kindheit und Jugend ausgerichtet
Bildungssettings	Mehrheitlich formale Bildung; insbesondere schulische und ausbildungsbezogene Settings	Stärkere Berücksichtigung non-formaler Bildungsorte wie Offene Kinder- und Jugendarbeit oder digitale Räume
Perspektiven auf Bildungsbarrieren	Analytischer Zugang mit Fokus auf Passungsprobleme von Bedarf und Angebot	Vertiefte problembezogene Betrachtung aus Sicht von Bildungsakteurinnen und pädagogischer Praxis

Vergleichsaspekt	Ergebnisse aus der Forschungssynthese	Ergebnisse aus Projekten der Förderrichtlinie
Verständnis von Bildung und Wirksamkeit	Spannweite von weitem Bildungs- und Wirksamkeitsbegriff (Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen) bis hin zu einem eng gefassten, leistungsorientierten Bildungs- und Wirksamkeitsbegriff, der z. B. mit protokolliertem Lernerfolgsnachweis einhergeht.	Mehrheitlich breiter Bildungs- und Wirksamkeitsbegriff, der auch Aspekten von Teilhabe, Beziehungsqualität und Ankerkennung Raum gibt
Thematische Schwerpunkte	Bildungssteuerung, formale Bildungsangebote, Vielfalt an Ungleichheitsdimensionen, Bildungsübergänge	Bildungssteuerung und Kommunen, non-formale Bildungsangebote, Resilienz und Wohlbefinden bei Kindern, Übergang Schule-Arbeit

Im Folgenden werden die thematischen Schwerpunkte der Projekte dargestellt und mit den wesentlichen Ergebnissen der Synthese in Beziehung gesetzt. Im Zentrum stehen vier Querschnittsthemen, die die empirischen Beiträge in diesem Band strukturieren: Bildungssteuerung und kommunale Praxis, non-formale Bildungsangebote, Resilienz und Wohlbefinden bei Kindern sowie Übergänge im Bildungssystem. Die Darstellung verfolgt das Ziel, Gemeinsamkeiten, ergänzende Perspektiven und weiterführende Fragen für Forschung und Praxis herauszuarbeiten.

Bildungssteuerung und Kommunen

Sowohl in der Forschungssynthese als auch in den Ergebnissen der Projekte spiegelt sich die Steuerungsebene beim AvBB als ein zentrales Thema wider. Während die Synthese zeigt, dass Steuerungsprozesse in der bestehenden Literatur bislang selten empirisch untersucht werden, setzen die Projekte mit ihrer Forschung genau hier an. Sie richten den Blick auf kommunale Handlungsebenen, institutionelle Aushandlungsprozesse, den Umgang mit Ressourcen sowie Steuerungspraxen im Kontext sozialer Benachteiligung. Dabei zeigt sich, dass Bildungssteuerung in der Praxis geprägt ist durch eine Vielzahl an Akteursperspektiven, Erfahrungswissen und Handlungslogiken, welche die Ergebnisse der Forschungssynthese um eine Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen strategischer Steuerung erweitern, insbesondere unter Berücksichtigung sozialräumlicher Ungleichheiten. Während die Forschungssynthese aufzeigt, welche Fragen im Kontext von Bildungssteuerung bislang wenig empirisch untersucht sind, verdeutlichen die Projekte, wie Steuerung in der Praxis ausgestaltet wird und welche Spannungsverhältnisse zwischen Zielorientierung, Partizipation und Ressourcenverfügbarkeit dabei sichtbar werden.

Non-formale Bildungsangebote

Die Forschungssynthese macht deutlich, dass non-formale Bildungssettings zunehmend in den Fokus rücken, zeigt jedoch, dass sie bislang wenig untersucht wurden. Die Projekte der FRL greifen diesen Bereich verstärkt auf und verdeutlichen das erhebliche Potenzial von non-formalen Angeboten wie etwa solche der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, digitalen Bildungsräumen oder bildungsbezogene Freizeitangeboten. Zentral ist dabei die Frage nach den Bedingungen förderlicher Bildungsprozesse in diesen Settings. Die Projekte thematisieren unter anderem, dass junge Menschen mit instabilen Bildungsverläufen oder eingeschränkten Orientierungsmöglichkeiten besonderen Herausforderungen in non-formalen Bildungsangeboten begegnen. So erfordern Bildungsprozesse in non-formalen Bildungssettings eine gezielte Gestaltung, Stabilität und Beziehungsarbeit. Indem die Projekte das methodische Spektrum durch z. B. ethnografische, rekonstruktive und partizipative Verfahren erweitern, machen sie nicht nur die Relevanz non-formaler Bildung sichtbar, sondern vollziehen damit auch eine forschungspraktische Öffnung, die neue Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge und Teilhabeprozesse ermöglicht.

Resilienz und Wohlbefinden bei Kindern

Während viele der in die Forschungssynthese eingeschlossenen Studien auf standardisierte Wirkungsnachweise zielen, widmen sich mehrere der untersuchten Projekte verstärkt individuellen Perspektiven: Sie gehen den Fragen nach, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche Resilienz entwickeln und Wohlbefinden erfahren können und inwiefern in pädagogischen Kontexten diese Prozesse unterstützt oder blockiert werden. Damit greifen die Projekte eine zentrale Annahme der Forschungssynthese, nämlich das Passungsverhältnis, auf: Bildung kann dann besonders gut gelingen, wenn Angebote zu den Lebenslagen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen passen. Die Projekte zeigen, dass Anerkennung, Vertrauen und Mitgestaltung nicht nur begleitende Faktoren, sondern grundlegende Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse sind. Besonders in Ganztagschulen oder außerschulischen Betreuungsangeboten kommt der Qualität pädagogischer Beziehungen eine wichtige Bedeutung zu. Außerdem wird deutlich, dass Resilienz nicht als individuelle Eigenschaft verstanden werden sollte, sondern als Ergebnis von Bedingungen, in denen persönliche Erfahrungen, institutionelle Strukturen und pädagogisches Handeln miteinander verbunden sind. Die Projekte tragen auf diese Weise zu einem erweiterten Verständnis von Bildung bei.

Übergang Schule – Arbeit

Sowohl in den Arbeiten der Projekte als auch in der Forschungssynthese, stellen Übergänge einen weiteren thematischen Fokus dar. Die Synthese beinhaltet Studien, die insbesondere zu Übergängen in der späten Kindheit und Jugend forschen. Der

Bezug zu Wirksamkeitszusammenhängen und subjektiven Perspektiven scheint dabei noch ausbaufähig. Die Projekte greifen diesen Aspekt auf und machen sichtbar, dass Übergänge nicht nur individuelle Herausforderungen darstellen, sondern auch durch strukturelle Bedingungen geprägt sind, die Handlungsspielräume öffnen oder begrenzen können. Die Ergebnisse legen dar, dass gelingende Übergänge maßgeblich von Faktoren wie Beziehungsarbeit und institutioneller Offenheit abhängig sind. Ansätze, die partizipativ gestaltet sind, etwa in Form von Reallaboren, Zukunftswerkstätten oder begleitender Reflexionsräume, erscheinen dabei besonders effektiv. Diese Formate eröffnen Jugendlichen die Möglichkeit, sich aktiv in Bildungsentscheidungen einzubringen. Insgesamt wird erkennbar, dass Übergänge nicht allein durch Bildungsangebote, sondern durch kooperative und dialogische Aushandlungsprozesse erfolgreich gestaltet werden können.

Abschließende Einordnung

Die Verbindung von Forschungssynthese und Projektergebnissen eröffnet ein erweitertes Verständnis des AvBB. Die Synthese bietet einen Überblick über Schwerpunkte und Leerstellen, die empirischen Beiträge der Forschungsprojekte ergänzen dies um praxisnahe Einblicke in institutionelle Bedingungen und pädagogischen Alltag. Beide Perspektiven zeigen, dass Bildungsbarrieren im Zusammenspiel individueller, struktureller und institutioneller Faktoren entstehen. Die Projekte veranschaulichen, wie mit diesen Bedingungen durch reflexive und partizipative Ansätze umgegangen werden kann. Der AvBB erfordert nicht nur gezielte Maßnahmen in einzelnen Bildungsbereichen, sondern ein Zusammenwirken verschiedener Ebenen, das sowohl im Steuerungshandeln als auch im pädagogischen Handeln wirksam wird. Die Projekte bieten dichte, praxisnahe Einsichten, die in Forschung, Politik und pädagogischer Praxis gleichermaßen relevant sind.

An dieser Stelle ergeben sich weiterführende Überlegungen, die für künftige Forschung von Interesse sein könnten: Wie lassen sich Perspektiven von Kindern und Jugendlichen stärker in empirische Studien zum Abbau von Bildungsbarrieren einbinden, und zwar dort, wo strukturelle Benachteiligungen auf Lebensrealitäten von Bildungsteilnehmenden treffen? Welche Gestaltungsspielräume ergeben sich in non-formalen und informellen Bildungssettings und wie können diese stärker in längerfristige Forschungsperspektiven integriert werden? Und inwiefern kann die Bedeutung pädagogischer Beziehungen auch in Studien berücksichtigt werden, die stärker auf Wirkung, Struktur oder Steuerung ausgerichtet sind, insbesondere, wenn Wirkung vorrangig über messbare Ergebnisse, Veränderungen auf individueller Ebene oder institutionelle Anpassungen definiert wird? Aus diesen Überlegungen ergeben sich abschließend auch Impulse für das weitere inhaltliche und methodische Vorgehen.

6. Fazit

Im Rahmen der Forschungssynthese zeigen sich unterschiedliche Maßnahmen und Ansätze, mit denen zum Thema Bildungsbarrieren und deren Abbau agiert bzw. geforscht wird. Einige Maßnahmen fokussieren die Verhinderung frühzeitigen Entstehens von Ungleichheiten, etwa durch präventive Angebote oder durch eine stärkere Orientierung an den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen. Andere zielen darauf ab, bestehende Benachteiligungen durch gezielte Unterstützung zu reduzieren oder durch kompensatorische Angebote auszugleichen.

Die drei exemplarisch vorgestellten Studien verdeutlichen diese Bandbreite. Sie zeigen, dass den Maßnahmen unterschiedliche Bildungsverständnisse zugrunde liegen können. Während in manchen Fällen schulische Leistungen oder das Erreichen festgelegter Ziele im Mittelpunkt stehen, betonen andere Ansätze Aspekte wie Beziehungsgestaltung, Partizipation oder Anerkennung. Dies deutet darauf hin, dass der Begriff der Bildungsbarriere nicht einheitlich verwendet, sondern je nach Kontext und Zielsetzung unterschiedlich ausgelegt wird.

Auch die übersichtskodierten 520 Studien zeigen ein bestimmtes Muster auf: Besonders häufig wurden Maßnahmen untersucht, die in formalen Bildungssettings angesiedelt sind, während non-formale Lernorte bislang seltener im Fokus standen. Die Lebensphase der mittleren und späten Kindheit ist in der Forschungslage am stärksten vertreten, wobei der Übergang in die Lebensphase Jugend ebenfalls oft thematisiert wird. Als zentrale Ungleichheitsdimensionen treten vor allem der sozioökonomische Status, ein sonderpädagogischer Förderbedarf sowie Flucht- oder Migrationshintergründe in Erscheinung.

Bildungsbarrieren werden dabei überwiegend als Ergebnis eines Spannungsverhältnisses zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen verstanden. Diese Perspektive folgt einem Verständnis von Barrieren als Ausdruck mangelnder Passung zwischen den Anforderungen des Bildungssystems und den Lebenslagen der Lernenden. Das hier zugrunde liegende Passungsverhältnis erweist sich dabei als zentraler Bezugspunkt, sowohl in den theoretischen Vorüberlegungen als auch in der empirischen Auswertung und in den Ergebnissen der Projekte der Förderrichtlinie.

Für den weiteren Verlauf der Forschungssynthese stellt sich die Frage, wie sich Wirksamkeit angesichts dieser Vielfalt angemessen beurteilen lässt. Neben dem Blick auf messbare Zielerreichungen ist es erforderlich, auch prozessbezogene und erfahrungsgeladene Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Flick 2014; Patton 2015). Diese Aspekte werden in den im Sammelband vorgestellten Projekten vielfach thematisiert, bleiben jedoch in der breiteren Studienlage bislang eher unterrepräsentiert.

In einem nächsten Schritt der Forschungssynthese wird eine vertiefende Analyse der Vollkodierung erfolgen, die derzeit in Bearbeitung ist. Dabei soll der Blick stärker auf die Bedingungen gelenkt werden, unter denen Maßnahmen wirksam werden können. Dazu gehört etwa, welche strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen bestehen, wie Bildungsangebote ausgestaltet sind und welche Voraussetzun-

gen Kinder und Jugendliche mitbringen. Ziel ist es herauszuarbeiten, wie sich Maßnahmen in unterschiedlichen Lebensphasen und Bildungssettings gestalten, welche Faktoren ihre Wirkung begünstigen oder einschränken und wie Bildungsprozesse gestaltet sein müssen, um soziale Teilhabe zu ermöglichen und soziale Ungleichheit langfristig zu verringern.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2025. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv.
- Bach, M., Gawronski, K., Hoffmann, S. & Mudiappa, M. (2024). Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung. In Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.), *Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland* (S. 103–119). https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf_k2.pdf
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (Hrsg.). (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996248>
- Baron, F., Linberg, A. & Kuger, S. (2023). Assessing Global and Math-Specific Teacher-Child Interaction Quality in Early Childcare Settings: A Systematic Literature Review of Instruments Used in Research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 640–659. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2022.2154817>
- Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J., (2006). Migration. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 486–494). Beltz.
- Blümle, A., Sow, D., Nothacker, M., Schaefer, C., Motschall, E., Boeker, M., Lang, B., Kopp, I. & Meerpohl, J. J (2020). *Manual systematische Recherche für Evidenzsynthesen und Leitlinien*. https://www.awmf.org/fileadmin/user_upload/dateien/downloads_regelwerk/20201214_Manual_Recherche_Evidenzsynthesen_Leitlinien_V2.1.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Gesundheitsforschung. (2010). *Seele aus der Balance. Erforschung psychischer Störungen*. https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/files/BMBF_Seele_aus_der_Balance_barrierefrei_17082010.pdf
- Boland, A., Cherry, M. G. & Dickson, R. (2017). *Doing a systematic review: A student's guide* (2. Aufl.). Sage.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. Aufl.). Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf>
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. (o.J.). *DIW Glossar*. https://www.diw.de/de/diw_01.c.622127.de/presse/diw_glossar.html
- Dräger S. & Schneider, T. (2025). Sprach- und Mathematikkompetenzen hängen in Deutschland bei Schulstart stärker von sozialer Herkunft ab als in anderen Ländern. *DIW Wochenbericht*, 14, 210–215. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2025-14-1

- English, L. M. & Carlsen, A. (2019). Lifelong learning and the Sustainable Development Goals (SDGs): Probing the implications and the effects. *International Review of Education*, 65, 205–211. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09773-6>
- Fachportal Pädagogik. (2025). *Produkte und Dienste im Fachportal*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/produkte.html>
- Flick, U. (2014). Qualitative Evaluationsforschung. In E. von Kardorff & C. Schönberger (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 135–157). Springer VS.
- Funk, H. (2012). Geschlecht. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse* (S. 468–470). utb.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2. Aufl.). Sage. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2017.23.2.95>
- Hunner-Kreisel, C. & März, S. (2019). Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, (2), 133–140. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.01>
- Jäger-Dengler-Harles, I., Lindauer, M., Kirschey, S. & Möller, C. (2024). Strategieentwicklung für eine systematische Literatursuche im Kontext von Forschungssynthesen zum Abbau von Bildungsbarrieren. In A. Wilmers (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. 20 Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF. Methode, Auswertung, Perspektiven* (S. 233–266). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999126.11>
- Kasten, H. (2006). Geschlechtsunterschiede. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 212–218). Beltz.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2023005>
- Kolhoff, L. (2018). *Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit. Prozess- und Wirkungsevaluation des Modellprojekts ‚Stadtteil in der Schule‘*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20307-8>
- Koller, H. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lämmchen, R., Kirschey, S., Bachsleitner, A., Lindauer, M., Lühe, J., Möller, C. & Scharf, J. (2025). Erscheinungsformen und Abbau sozialer Bildungsungleichheit. Methodisches Vorgehen und ausgewählte Befunde zweier Forschungssynthesen. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 293–319). Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Lindauer, M., Jäger-Dengler-Harles, M., Möller, C., Kirschey, S., Herz & A., Scharf, J. (i. V.). Methods to facilitate abstract screening for a systematic review on overcoming educational barriers.
- Littell, J. H. & White, H. (2018). The Campbell Collaboration. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 6–12. <https://doi.org/10.1177/1049731517703748>
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research* (S. 3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210. <https://systematicreviews-journal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4. Aufl.). Sage Publications.
- Rademacker, H. (2006). Ohne Ausbildung droht Ausgrenzung. In Hans Böckler Stiftung (Hrsg.), *Magazin Mitbestimmung*. <https://www.boeckler.de/de/magazin-mitbestimmung-2744-ohne-ausbildung-droht-ausgrenzung-11328.htm>
- Schmidt-Hertha, B., Rittberger, M. & König, A. (2024). Forschung und Publikationskulturen. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 173–200). Barbara Budrich.
- Shemilt, I., Khan, N., Park, S. & Thomas, J. (2016). Use of cost-effectiveness analysis to compare the efficiency of study identification methods in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 140. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0315-4>
- Simon, S. (2023). *Armut, Bildung und Soziale Ungleichheiten. Deutungen und Bedeutungen im Feld der Pädagogik der Kindheit*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41015-5>
- Stahlschmidt, S., Stephen, D. & Hinze, S. (2019). *Performance and Structures of the German Science System. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 5*. German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). https://www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Studien/2019/StuDIS_05_2019.pdf
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Balsius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 143–162). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_7
- Stiller, K.-T. (2004). *Kooperation von Schule und Familie. Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten*. (Heilpädagogische Handlungsfelder in Schule und Sozialer Arbeit). Klinkhardt.
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S. & Holzberger, D. (2025). “Yes, I Can!” A Systematic Review and Meta-Analysis of Intervention Studies Promoting Teacher Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Wallace, B. C., Trikalinos, T. A., Lau, J., Brodley, C. & Schmid, C. H. (2010). Semi-automated screening of biomedical citations for systematic reviews. *BMC Bioinformatics*, 11, 55. <http://www.biomedcentral.com/1471-2105/11/55>
- Werning, R. (2012). Sonderpädagogischer Förderbedarf. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3: Phänomenologische Pädagogik – Zyprien* (S. 203–204). Klinkhardt.
- Wetterich, C. & Plänitz, E. (2021). *Systematische Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften. Eine praxisorientierte Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n9dkb8>

- WHO – World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10. Rev., 5. Aufl.). <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- Windaus, A., Mokhonko, S. & Nickolaus, R. (2011). Evaluationsstudie zu den Effekten außerschulischer Fördermaßnahmen im MINT-Bereich. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 75–86). Barbara Budrich.

Lernumwelten und Bildungschancen

Schlussbetrachtung eines Forschungsschwerpunkts zum
Abbau von Bildungsbarrieren

Susanne Kuger, Katharina Damm, Jan Scharf & Kai Maaz

Abstract: Mit dieser kurzen Schlussbetrachtung des Sammelbands „Bildungsbarrieren identifizieren – Bildungschancen entwickeln. Potenziale verschiedener Lernumwelten beim Abbau von Ungleichheit“ werden die Ansätze und Befunde der Beiträge aus einer Meta-Perspektive in gegenwärtige Diskurse eingeordnet. Dabei wird zunächst herausgestellt, was die empirischen Arbeiten im Hinblick auf ihr Bildungsverständnis und ihre Untersuchungsperspektiven auf Bildungsungleichheiten eint und wie die Komplementarität ihrer verschiedenen (disziplinären) Forschungszugänge und -paradigmen gemeinsam zum Erkenntnisgewinn beitragen. Anschließend werden die übergreifenden Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts zur Bedeutung und Wechselwirkung verschiedener Lernumwelten beschrieben sowie die Stärken des interdisziplinären Förderschwerpunkts zum Abbau von Bildungsbarrieren und Implikationen insbesondere für künftige Forschungsansätze herausgestellt.

Keywords: Soziale Ungleichheiten, empirische Bildungsforschung, Forschungsförderung

Mit dem Forschungsschwerpunkt sollte durch eine ganzheitliche Betrachtung von Bildungserwerbsprozessen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ein neuer Beitrag zum Abbau von Bildungsbarrieren geleistet werden (BMBF, 2019). Welche übergreifenden Ergebnisse zur Entwicklung von Bildungschancen lassen sich ableiten und welche Implikationen ergeben sich für die Bildung und für künftige Forschungsansätze? Vielfach wird gerade eher durch die implizite Anlage der Forschung denn durch explizite Thematisierung deutlich, wie vielschichtig Bildungsbarrieren sind und sein können, wo Möglichkeiten des Abbaus vermutet werden und welche Rollen dabei verschiedene Akteursgruppen, Bildungsstrukturen oder Lernumwelten einnehmen können.

Auch wenn weder die geförderten Projekte für sich noch die Förderrichtlinie insgesamt einen konsensfähigen Bildungsbegriff explizit erarbeitet hatten, kann aus einer übergreifenden Perspektive festgehalten werden, dass sich hinter den Bildungsverständnissen der einzelnen Forschungsthemen ein breiter Bildungsbegriff verbirgt, wie

er etwa bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005) ausgearbeitet wurde. Neben der Schulbildung werden daher Bildungserfahrungen und -unterstützung in non-formalen Lernumwelten, wie der Kinder- und Jugendarbeit, sowie informelles Lernen, etwa in Peergruppen und Familien, einbezogen, wobei der Fokus unter anderem darauf gerichtet wird, wie Bildung und soziale Teilhabe zusammenhängen. Aus einer Perspektive auf die Akteur*innen eint die im vorliegenden Band präsentierten Ansätze, dass einzelne Individuen Bildungsbarrieren zwar überwinden können, der Abbau jedoch das generalisierte Überwinden bedeutet und daher eher durch die Angebotsseite, d. h. das Bildungssystem oder andere sozialstaatliche Angebote, geleistet werden muss. Ferner zeigt sich übereinstimmend, dass Bildungsbarrieren vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheiten entstehen – etwa weil Bildungsressourcen ungleich verteilt sind oder aufgrund mangelnder Passungsverhältnisse – und zudem weiterhin zu sozialen Ungleichheiten in den Bildungsteilhabechancen und Bildungsergebnissen führen. So wurde mit diesem Forschungsschwerpunkt häufig die lernendenzentrierte Sichtweise eingenommen (vgl. Bronfenbrenner & Morris, 2006) und aus dieser Perspektive heraus wurden die vom Lernenden erlebten Lernumwelten betrachtet, zum Teil auch in ihrer Kumulation und Wechselwirkung miteinander und mit dem lernenden Individuum selbst.

1. Ergebnisse zur Bedeutung und Wechselwirkung verschiedener Lernumwelten

Welche Bedeutung unterschiedliche Lernumwelten und ihre Wechselwirkungen also sowohl für die individuelle Überwindung als auch für den strukturellen Abbau von Bildungsbarrieren haben, zeigen die empirischen Ergebnisse dieses Bands. Als relevante Lernumwelten werden vor allem die der mittleren und späten Kindheit sowie des Jugendalters in den Blick genommen. Unter den untersuchten Mechanismen sind solche der Bereitstellung bestimmter Ressourcen für die Überwindung von sozialen Ungleichheiten, also Wissen, Lerngelegenheiten, Partizipation, sowie die Schaffung engerer Abstimmung der Lernumwelten untereinander sowie der (An-)Passung der Lernumwelten an die Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden. Die Befunde verdeutlichen, dass es dabei insbesondere um (1) Fragen und Formen der Kooperation von Akteur*innen im Sozialraum, (2) Möglichkeiten der Kompensation von Bildungsbenachteiligungen und (3) Anerkennungen von ungleichen Bildungszugängen auf der einen Seite und Voraussetzungen der Subjekte auf der anderen Seite geht.

Hinsichtlich der Rolle des Sozialraums zeigen Eiden et al. (Kapitel 2) für den Entscheidungsprozess von Mittelzuweisungen der bedarfsorientierten Ressourcenzuweisung unter anderem, wie wichtig die ganzheitliche Betrachtung des Sozialraums unter Berücksichtigung der Erfahrungen verschiedener lokaler Akteur*innen und Expert*innen ist. Welche zentrale Relevanz Bildungslandschaften als durch verschiedene lokale Akteursgruppen konstruierter sozialer Handlungsraum für (die Entstehung und) den Abbau von Teilhabebarrieren haben, kristallisiert sich im Beitrag von

Hünersdorf et al. (Kapitel 3) durch einen ethnografischen Blick auf Kinder im Ganzttag heraus. Dabei werden auch die Machtdimensionen in lokalen Bildungslandschaften thematisiert, wenn je nach Aufmerksamkeitsfokus unterschiedliche Themen für den Abbau von Barrieren überhaupt nur wahrgenommen werden und sich durchsetzen können. Gumz et al. (Kapitel 10) legen dar, wie durch eine bewusst heterogene und von Fachkompetenz geleitete Akteurszusammensetzung in regionalen Bildungslandschaften die Passung zwischen Angebot und Nachfrage – hier empirisch für Netzwerke der Berufsorientierung untersucht –, die als zentrale Bildungsbarriere identifiziert wird, verbessert werden kann. Die Bedeutung einer durch Fachkompetenz angeleiteten Zusammenarbeit der verschiedenen Lernumwelten offenbart sich auch in dieser Studie; ebenso ein starkes Machtungleichgewicht in der Sichtbarkeit und den vorhandenen Ressourcen zwischen zentralen und peripheren Räumen.

Allein schon für die Identifikation von Barrieren ist die Berücksichtigung von Bildungslandschaften bzw. der Wechselwirkung von formalen, non-formalen und informellen Lernumwelten wichtig, betonen Korntheuer et al. (Kapitel 12). So können etwa in Reallaboren alle relevanten Akteur*innen sowie die im Zentrum stehenden Subjekte – hier geflüchtete und migrantische Auszubildende – in den Austausch kommen, um nachhaltige Lösungen im Sinne einer realitätsnahen Passgenauigkeit zu finden. Während als problematisch identifizierte politische Strukturen nicht ohne Weiteres verändert werden können, ergeben sich jedoch Chancen, Lebenswelten innerhalb der Bildungslandschaften zu verändern und konkrete Barrieren in den Ausbildungsverhältnissen abzubauen. Reimann et al. (Kapitel 11) legen einen besonderen Fokus auf informelle Netzwerke und arbeiten die zentrale Bedeutung von Aushandlungsprozessen in den Beziehungsgefügen von Bildungslandschaften für den Abbau von Bildungsbarrieren für junge Menschen mit Inklusionsbedarf am Übergang in den Beruf heraus.

Zur Frage, wie Bildungsbenachteiligungen durch verschiedene Lernumwelten von Kindern und Jugendlichen kompensiert werden können, weisen etwa Kallfaß et al. (Kapitel 4) auf die Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften hin. Gerade dieses Zusammenspiel von Schule und Familie wird anhand der Herausforderung Hausaufgaben als „missing position“ identifiziert. Die Studie zeigt, dass durch Raum und Zeit für Auseinandersetzung miteinander ein Verständnis dafür entstehen kann, welche Formen der Zusammenarbeit möglich und welche unterschiedlichen Ressourcen und Kapazitäten auf Elternseite vorhanden sind. Durch diese informierten veränderten Sichtweisen entstehen Möglichkeiten, Bildungsbarrieren durch passende, individuelle Lösungen abzubauen und familiäre Bildungsbenachteiligung zu kompensieren.

Nicht-Passungen zwischen individuellen Bedürfnissen und Bildungsangeboten greifen insbesondere Grendel et al. (Kapitel 5) als zentrale Bildungsbarrieren auf. Ähnlich wie auch Reimann et al. zeigen, können gewachsene organisationale Logiken und damit verbundene Angebotsstrukturen auch im non-formalen Bildungsbereich der Offenen Jugendarbeit zu Barrieren werden. Ein fehlender Austausch kann Pas-

sungsprobleme hervorrufen, die durch zusätzliche Passungsprobleme in der Schule zu einer doppelten Benachteiligung von Jugendlichen führen. Nicht-Passungen können im non-formalen Bereich jedoch besser kompensiert werden als in der Schule, etwa durch Angebote wie Hausaufgabenhilfe oder indem die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit z. B. aufgrund von verständnisvollem Personal als Wohlfühlort wahrgenommen werden. Diese kompensatorische Wirkung der non-formalen Bildungsangebote in Bezug auf Bildungsbarrieren im formalen und informellen Bereich zeigt sich auch in der empirischen Studie zu Bildungsaufstiegen bei Doll et al. (Kapitel 7). Denn die Offene Kinder- und Jugendarbeit kann bei schulischen Aufgaben fördernd wirken, wenn die familiären Ressourcen nicht ausreichen. Eine fehlende Berücksichtigung bzw. ein fehlendes Verständnis der informellen Lernumwelt von Kindern durch Lehrkräfte führt zu nicht passenden Erwartungsansprüchen bzw. Verpflichtungsansprüchen seitens der Schule gegenüber Kindern und Eltern, so Hilke et al. (Kapitel 8). Diese Verpflichtungserwartungen müssten in der Schule vor Ort infrage gestellt werden, um sie ggf. vor dem Hintergrund der individuellen Einbettung der Kinder zu reorganisieren.

Nicht zuletzt, so zeigen die Beiträge dieses Bands, liegt die Stärke insbesondere von non-formalen Angeboten in der Anerkennung der Subjekte in ihrer lebensweltlichen Verortung, ihrer individuellen Bildungszugänge und sozialräumlichen Herkunft. Auch durch Prozesse der Anerkennung ergeben sich Möglichkeiten, spezifische Bildungsbarrieren zu überwinden und mangelnde Lebensweltorientierungen zumeist formaler Bildungsumwelten teilweise zu kompensieren. Bosse et al. (Kapitel 6) arbeiten diese daher als „Teilgabe-Orientierung“ am Beispiel non-formaler digitalgestützter Bildungsangebote für Jugendliche heraus. Grendel et al. heben in diesem Zusammenhang die Anerkennung von Jugendzentren als Erfahrungsalternative zum formalen Bildungsbereich hervor. Wie bereits ausgeführt, betonen auch Gumz et al. und Hünersdorf et al. die Relevanz der Anerkennung von heterogenen Lebenswelten der Subjekte, um Bildungsbarrieren passgenau thematisieren und angehen zu können. Wie Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen mit ihrer Anerkennung der Subjekte durch beständige Strukturen und kontextsensible Angebote dazu beitragen können, Bildungsbarrieren auch im formalen Bereich zu kompensieren und abzubauen, indem sie Mut machen sowie Sicherheit und Vertrauen geben, kann der Beitrag von Fegter et al. (Kapitel 9) zeigen.

2. Stärken und Implikationen des interdisziplinären Förderschwerpunkts

Im Ganzen gesehen weist die Förderrichtlinie durch die Summe der in ihr realisierten Forschungen sowie die Befassung mit dem Thema auf einer übergeordneten Ebene einige Besonderheiten auf, die sie von anderen Förderschwerpunkten der empirischen Bildungsforschung in mancher Hinsicht abhebt. Dies ist nur teilweise der konsequenten Ausrichtung auf das aufwachsende, lernende Individuum und seine Erfahrung

der Lernumwelten aus einer Subjektperspektive geschuldet. Auch wenn nicht alle geförderten Projekte eine Forschungsfrage aus Perspektive eines oder einer Lernenden bearbeiten, so steht deren gelingendes Aufwachsen im Mittelpunkt des Forschungszugangs. Eine solche Grundausrichtung ist in der empirischen Bildungsforschung häufig gegeben, allerdings wird dort zum Zweck des spezifischen Erkenntnisgewinns zuweilen die Profession (z. B. der pädagogisch Tätigen), das Lehr-Lerngeschehen (z. B. des Unterrichts) oder die Organisation (z. B. des Schulträgers) prominenter in den Mittelpunkt gestellt und die mittelbare Dienlichkeit aller Systemkomponenten für das ultimative Kriterium (gelingendes Aufwachsen des Kindes oder Jugendlichen) ausgeblendet. Die Bedingungen des Aufwachsens konsequent aus Sicht der Heranwachsenden zu untersuchen, zwingt dazu, Systeme nicht zu ihrem Selbstzweck zu optimieren, sondern sie immer im Lichte ihrer Dienlichkeit zu betrachten.

Ausgehend davon ist ein weiteres Merkmal dieses Schwerpunkts, dass mehrheitlich die Kumulation und häufig auch explizite Wechselwirkung der synchron und diachron erlebten Lernumwelten miteinander aber auch mit dem Lernenden selbst untersucht wird. Die verschiedenen Facetten der individuellen Voraussetzungen und der Gestaltung eines oder mehrerer Angebote und deren Passung zueinander stehen im Zentrum, ganz wie es der Lebensweltansatz vorsieht. Weit über die isolierte Bedeutung einzelner Ausschnitte einer Lernumwelt (z. B. den Englischunterricht) werden so die im Laufe eines Tages oder einer Woche erlebten Lernumwelten und deren Zusammenwirken in ihrer gemeinsamen Bedeutung untersucht. Dies ist insbesondere möglich, da eine besondere Betonung von außerschulischen, non-formalen und informellen Lernumwelten vorgenommen wurde, also Lernumwelten und Aufwachsenkontexte neben und nach der Schule im Zentrum vieler Studien stehen. Vor diesem Hintergrund ist zudem auffällig, dass die Zeit des Aufwachsens und Lernens vor dem Eintritt in das Schulsystem trotz ihrer besonderen Bedeutung für Bildungsungleichheiten (Kluczniok et al., 2024) durch die Komposition dieses Förderschwerpunkts kaum einbezogen wurde, so dass Erkenntnisse zu diesen Lernumwelten (Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege) weniger gut mit in das Gesamtbild der Befunde integriert werden können. Die Ausweitung der Forschung zum Abbau von Bildungsbarrieren und Förderung von Projekten in diesen Lernumwelten wäre eine lohnenswerte Erweiterung.

Mit diesem Zuschnitt sind auch Zugänge und Arbeitslogiken anderer Professionen, Kontexte, Systeme bzw. Systembereiche in den Blick genommen worden (v. a. der Sozialen Arbeit) und sektorenübergreifende Barrieren aber auch neue Möglichkeiten des Abbaus (z. B. durch Anerkennung, Partizipation, Aufdeckung und Reduktion von Machtstrukturen als Barrieren), die bisher wenig im Aufmerksamkeitszentrum der empirischen Bildungsforschung standen. Die Förderrichtlinie leistet so einen Beitrag zur Frage, wie Barrieren nicht nur innerhalb des Bildungssystems, sondern auch unterstützt durch andere sozialstaatliche Angebote adressiert und soziale Ungleichheiten reduziert werden können. Ganz im Sinne der anfänglich aufgeworfenen Frage, in welchem Maße soziale Ungleichheiten durch Bildung bestimmt sind, indem etwa

soziale Positionen von Bildungsabschlüssen abhängen, bzw. welchen Beitrag das Bildungssystem zum Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten konkret leisten kann und welche Aufgaben von anderen Gesellschaftsbereichen übernommen werden sollten oder müssen, kann die realisierte Interdisziplinarität neue Lösungen anbieten. Das Ziel sollte es sein, über die Erforschung dieser Form von Zusammenwirken hinaus auch weitere Akteur*innen und (soziale) Versorgungsstrukturen einzubeziehen. Vom Individuum und nicht von den Systemen aus gedacht, werden so Doppelstrukturen, komplementäre Möglichkeiten und echte Leerstellen erst ersichtlich. Zusätzlich zu den üblicherweise betrachteten Systemen und Systembereichen müssten zukünftig auch weitere Felder (noch stärker) berücksichtigt werden, etwa der Kinder- und Jugendhilfe wie die Hilfen zur Erziehung, sowie überdies auch Gesundheit und Prävention, Arbeitsmarkt und Betriebe, Migration, Integration und Inklusion oder Infrastruktur, Mobilität und Stadtgestaltung.

Diese system- oder sektorenübergreifende Forschung hat in den durchgeführten Projekten ihren besonderen Wert dadurch entfaltet, dass sie sehr praxisnah und auf Augenhöhe, häufig in echten Forschungs-Praxis-Partnerschaften durchgeführt wurde. Diese Nähe zum pädagogischen Alltag ist nicht in allen Projekten der empirischen Bildungsforschung gegeben oder auch nur notwendig. Ein Monitoring der Leistungsfähigkeit des Schulsystems etwa dient – je nach interessierendem Kriterium – einem anderen Zweck und benötigt möglicherweise keinen so engen Praxisbezug. Zur Identifikation möglicher Stellschrauben und zur Erprobung von günstigen Gelingensbedingungen dagegen, also in sehr explorativen Forschungssettings der Praxisentwicklung, ist die spezifische Expertise der Fachpraxis jedoch unersetzlich. Nur so können ökologische Validität als primäres Qualitätskriterium der Forschung sowie Implementierbarkeit und praktische Nützlichkeit als Anerkennungsmerkmale der Praxis zugleich erreicht werden.

Zentrale Kennzeichen solcher Translationsforschung sind das Zusammenwirken von Forschung und Praxis zur individuellen Anpassung evidenzbasiert entwickelter Interventionen und die Übertragung der relevanten Wirkmechanismen auf die besonderen Bedingungen vor Ort, also z. B. die gegebenen Strukturen und das zu betrachtende Klientel. Was in der medizinischen Versorgungsforschung international schon seit vielen Jahren als eigener Forschungsstrang etabliert ist (vgl. z. B. Graham et al., 2006; Milat & Li, 2017), ist in der deutlich jüngeren Disziplin der empirischen Bildungsforschung noch weniger weit verbreitet. Dabei könnte gerade die scheinbar größer werdende Kluft zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis (von Maurice et al., 2025) der richtige Anlass sein, stärker in diese Art der Forschung zum Transfer, zur Kooperation von Forschung und pädagogischer Fachpraxis zu investieren. Als nächster Schritt nach der erfolgreichen Implementation in Einzelfällen müssen dann Bedingungen identifiziert werden, die eine Generalisierung der gelingenden Praxisentwicklung erlauben und die Anwendung einer Intervention in der breiten Fläche rechtfertigen.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. New York, NY: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschung zum „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bundesanzeiger vom 21.06.2019. https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/06/2505_bekanntmachung
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24. <https://doi.org/10.1002/chp.47>
- Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M. & Faas, S. (2024). *Expertise „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“*. Berlin. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Expertisen_und_Studien/Expertise_Auswirkungen_von_Kindertagesbetreuung_auf_die_kindliche_Entwicklung_p%C3%A4dquis.pdf
- Milat, A. J. & Li, B. (2017). Narrative review of frameworks for translating research evidence into policy and practice. *Public Health Research & Practice*, 27(1). <https://dx.doi.org/10.17061/phrp2711704>
- von Maurice, J., Auriga, R., Bayer, S., Decristan, J., Holzberger, D., Karst, K., Kuger, S., Schindler, S. & Wecker, C. (2025). *Positionspapier der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) – „Den Zugang zu Schulen und Daten aus Schulerhebungen für die Empirische Bildungsforschung verbessern“*. <https://doi.org/10.25656/01:34250>