



Leseprobe aus Rother, Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung,

ISBN 978-3-7799-6035-5

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6035-5)

isbn=978-3-7799-6035-5

1 Problem- und Fragestellung

1.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht den Umgang von pädagogischen Akteur/innen mit Bildungsbenachteiligung in einem kooperativen Ganztags-Setting, das aus einer schulbezogenen Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule besteht. Hintergrund der Beschäftigung mit diesem Themenfeld ist die nach wie vor (Sputnik-Schock der 1950er-Jahre, PISA¹-Schock im Jahr 2000) nachweisbare Bildungsungleichheit in Deutschland auf der Makroebene, die sich auf der Mikroebene als Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs von Schüler/innen von ihrer sozialen Herkunft zeigt. Für die Herstellung von Bildungsungleichheit ist es dementsprechend sinnvoll, zu untersuchen, wie es zu Prozessen der Bildungsbenachteiligung kommt. Dafür wird u. a. die Ebene der mit Bildungsaufgaben betrauten Organisationen (Mesoebene) in den Mittelpunkt von Studien gerückt.

Das Thema Bildungsbenachteiligung ist allerdings abstrakt und Prozesse der Benachteiligung sind komplex und werden tendenziell tabuisiert. Dementsprechend ist Bildungsbenachteiligung nicht ohne Weiteres empirisch zu erfassen. Insbesondere Schulen sind mit der Aufgabe betraut, Bildungsungleichheit zu reduzieren und entsprechend hat die Politik Programme initiiert, die Strukturen verändern und Schulen darin unterstützen sollen, den Abbau von Bildungsungleichheit umzusetzen. Eines dieser Programme ist das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung, das den Ausbau von Ganztagschulen von 2003–2009 förderte. Mit dem Ausbau einer ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung wurden verschiedene Programmatiken verbunden, u. a. die Reduktion von Bildungsungleichheit. Diese positive Erwartung wird an den Ausbau von Ganztagschule geknüpft, weil mit einer Ausweitung der institutionellen Betreuung die Hoffnung verbunden ist, insbesondere negative Einflüsse der sozialen Herkunft zu minimieren. Diese Erwartung wird in wissenschaftlichen Diskursen unter den derzeitigen Bedingungen in Ganztagschulen eher als zurückhaltend eingeschätzt. Dennoch geht man davon aus, dass organisationale Kontexte den Umgang mit Bildungsbenachteiligung – im Sinne eines neo-institutionalistischen Organisa-

1 PISA – steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist eine seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführte internationale Schulleistungsuntersuchung, die von der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD) durchgeführt wird.

tionsbegriffes – prägen und dass diese einem externen Legitimationsdruck unterliegen. Der externe Legitimationsdruck führt zu einer Tendenz der relativ engen Kopplung eigener Strukturen mit institutionalisierten Vorgaben und Regeln und damit werden externe Erwartungshaltungen in organisationale Strukturen übersetzt.

Die Ganztagsschulentwicklung ist hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte – wie Wirkungen, individueller Förderung, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Akteur/innen usw. – thematisch breit beforscht worden. Es lassen sich bspw. positive Einflüsse auf den Notendurchschnitt, den subjektiven Lernnutzen und das Sozialverhalten auf Basis der bundesweit repräsentativen Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) aufzeigen (bspw. Kielblock et al. 2014). Auch zeigt sich, dass mit einer freiwilligen Teilnahme an Ganztagsangeboten ein Kompetenzzuwachs einhergeht (Steiner 2016, S. 88), jedoch kein weitreichender Beitrag zum Abbau sozialer Disparitäten nachweisbar ist (ebd., S. 82). Andere Untersuchungen stellen auf Basis der IGLU²-, PISA- und TIMSS³-Daten kein höheres Leistungsniveau sowie keine Reduktion von Bildungsungleichheit an Ganztagsschulen fest (Strietholt et al. 2015). Die Befundlage ist also nicht eindeutig und diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Ganztagsangebote differenziert betrachtet werden müssen und die Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten ausbaufähig sind.

Der Fokus derartiger Studien liegt dabei jedoch häufig (auch in Reaktion auf den PISA-Schock) auf einem Bildungsbegriff, der sich eher auf formale Bildungskompetenzen statt auf einen erweiterten Bildungsbegriff (BMFSFJ 2005) bezieht. Darin liegt die Gefahr Bildung als einen von Schüler/innen zu leistenden Prozess anzusehen. Dem Diskurs liegt somit eine Tendenz zu einer Individualisierung von Benachteiligungen inne. Dies ist insofern als problematisch einzuschätzen, da Bildungsungleichheit sich so unter Umständen weniger als ein Problem von Bildungsorganisationen und auch nicht der pädagogisch tätigen Akteur/innen darstellt.

Forschungen, die auch das System Schule sowie die Orientierungen pädagogischer Akteur/innen hinter den Bildungserfolgen von Schüler/innen in den Blick nehmen, sind eher desillusionierend. Nur wenige Studien fokussieren Organisationen im Hinblick auf das Handeln der Akteur/innen in ihnen und verbinden dies zudem mit den dieses Handeln prägenden bildungspolitischen

-
- 2 IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (englisch: PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
 - 3 TIMSS – Third International Mathematics and Science Study bzw. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Programmatiken. So zeigen Untersuchungen zum Umgang mit der Reform von bildungspolitischen Maßnahmen, dass diese nicht zwingend den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften in Schulen entsprechen müssen (zu Ganztagsförderschulen und deren Verhältnis zu Familien sowie Bildungsbenachteiligung: Urban/Meser/Werning 2011; zum Umgang mit der Einführung von Bildungsstandards ohne Ganztagsbezug: Zeitler/Heller/Asbrand 2012; zu Schulentwicklungsprozessen ohne Ganztagsbezug: Goldmann 2017; zu lokalen Bildungslandschaften und dem Abbau von Bildungsbenachteiligung: Bradna et al. 2010; Täubig 2011).

Außerdem verweisen Forschungen zu institutioneller Diskriminierung darauf, dass Ungleichheit vielmehr als Institutioneneffekt auf Basis institutionell verankerter diskriminierender Praxen zu verorten sei (Gomolla/Radtke 2009). Im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „»Bildungsbenachteiligung« als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ ließ sich herausstellen, dass eben dieses Thema in den handlungsleitenden Orientierungen pädagogischer Akteur/innen in Ganztagsgrundschulen keine herausragende Rolle spielt (Buchna et al. 2017). Gerade jedoch in den gebundenen Ganztagschulen dieser Studie spielten verschiedene Aspekte der Förderung eine Rolle (Buchna et al. 2015c). Auf die Konstruktion von Ganztagschulen als Kompensation von meist familial defizitärer Herkunft können auch die Ergebnisse der LUGS-Studie verweisen (Fritzsche/Rabenstein 2009 und Fritzsche et al. 2009; s. a.: Buchna et al. 2015c und Urban/Meser/Werning 2011).

In der Ganztagschulforschung wird der Fokus bisher wenig auf Bildungsbenachteiligung gerichtet bzw. eher auf Ungleichheit bspw. Bisher gibt es keine Befunde zu *Orientierungen von pädagogischen Akteur/innen in kooperativen Ganztagsschul-Settings zu Unterstützung von Kindern bzw. zu Bildungsbenachteiligung*. Dadurch, dass Bildungsbenachteiligung ein komplexes bis tabuisiertes Thema darstellt und deren Abbau aber umgesetzt werden soll, wird in dieser Studie in erster Linie der Umgang mit Unterstützung und Förderung aufgegriffen, da unklar ist, was pädagogische Akteur/innen unter Bildungsbenachteiligung verstehen. In den Mittelpunkt der Untersuchung wird ein kooperatives Ganztags-Setting in einem sozial belasteten Stadtteil einer Großstadt gerückt.

Ganztagskonzepte werden an Schulen nicht nur in Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen realisiert, sondern eben auch durch die Kooperation mit außerschulischen Organisationen. Die interorganisationale Kooperation von schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern birgt verschiedene Herausforderungen, die z. B. in unterschiedlichen Professionshintergründen oder Organisationskulturen, aber auch tradierten Abgrenzungen – wie bspw. zwischen Jugendhilfe und Schule – begründet liegen können. Zudem unterliegen Schulen wie auch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit größeren Prozessen gesellschaftlichen Wandels, der eng

mit dem Ganztagsschulausbau, dem Wandel innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch mit anderen Faktoren verbunden ist.

Einen Beitrag zur Erforschung von Bildungsbenachteiligung leistete das bereits erwähnte DFG-Projekt „»Bildungsbenachteiligung« als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ (kurz: Topos-Projekt) von 2013–2015, das die Autorin mitkonzipierte und zusammen mit Prof. Dr. Thomas Coelen, Prof. Dr. Bernd Dollinger und Jennifer Buchna durchführte. Eine Forschungslücke ist jedoch von dem Projekt nicht beantwortet worden. Diese ist in der Untersuchung interorganisationaler Kooperation zu sehen und wird mit der vorliegenden Studie geschlossen. Wie sich diese organisationalen Veränderungen von kooperativen Ganztags-Settings – als eine Neuorientierung des Schulwesens sowie der Kinder- und Jugendarbeit – auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung auswirken, wurde bisher nur am Rande von Studien untersucht.

Insbesondere in Ganztagsgrundschulen, die u. a. mit außerschulischen Kooperationen umgesetzt werden, sind die interpersonale Zusammenarbeit von pädagogischen Akteur/innen sowie deren handlungsleitenden Orientierungen bedeutsam, denn anders als in halbtägigen Grundschulen beeinflussen hier nicht allein Lehrkräfte die Bildung und die Übergangssituation. Es ist außerdem zu vermuten, dass die sich wandelnden Organisationen der Schule und die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit Kooperationen umsetzen, in der u. a. auch Bildungsbenachteiligung „bearbeitet“ wird, aber eben nicht unbedingt den jeweiligen organisationalen Verfahrensweisen entspricht (s. a. die Forschungen zur Umsetzung von Programmatiken oder zur institutionellen Diskriminierung). Dieser einleitende Problemaufriss wird in diesem Forschungsvorhaben auf Bildungsbenachteiligung bezogen.

1.2 Fragestellung und Ziel

In der vorliegenden Untersuchung stehen Orientierungen von pädagogischen Akteur/innen zu Unterstützung von Kindern bzw. zu Bildungsbenachteiligung in einem interorganisationalen Ganztags-Setting im Vordergrund. Dabei dient diese thematische Fokussierung lediglich als heuristischer Ausgangspunkt, da bisherige Forschungsergebnisse darauf verweisen, dass Bildungsbenachteiligung keine herausragende Rolle in den Orientierungen pädagogischer Akteur/innen spielt. In dieser Arbeit soll die oben skizzierte Forschungslücke geschlossen werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Orientierungen von pädagogischen Akteur/innen zu Unterstützung von Kindern bzw. zu Bildungsbenachteiligung zu rekonstruieren. Da der Begriff Bildungsbenachteiligung programmatisch aufgeladen ist, ist dieser zwar in der Fragestellung enthalten, wird jedoch über Unterstützungs- und Förderbedarfe ‚operationalisiert‘. Die Fragestellung

der vorliegenden Arbeit richtet sich dementsprechend auf den Umgang mit Bildungsbenachteiligung in einem interorganisationalen Ganztags-Setting. Erkenntnisleitend für die Analyse sind deshalb die folgenden Fragen:

- Wie wird in schulbezogenen Kooperationen von Organisationen – wie einer Ganztagsgrundschule und einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – mit der bildungspolitischen Programmatik des Abbaus von Bildungsbenachteiligung umgegangen?
- Welche Orientierungen zum Umgang von pädagogischen Akteur/innen mit Bildungsbenachteiligung, Unterstützung, Förderung oder Vielfalt lassen sich rekonstruieren?
- Welche Homologien und Differenzen lassen sich in den Orientierungen der Akteur/innen nach Dimensionen, wie Berufszugehörigkeit, Organisation, soziales Milieu o. ä., rekonstruieren?
- Welche Routinen und Werthaltungen lassen sich bezüglich der organisationsübergreifenden Kooperation der Ganztagschule und dieser Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit rekonstruieren?

In dieser Studie steht damit die Prozesshaftigkeit professionellen Handelns in einem interorganisationalen bzw. kooperierenden Ganztags-Setting im Mittelpunkt. Dies bezieht sich vor allem auf den Umgang von pädagogischen Akteur/innen mit Bildungsbenachteiligung bzw. Vielfalt, Förderung und Unterstützung von Kindern. Dazu werden mittels eines qualitativen Designs (Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen) Daten erhoben, die mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010c) ausgewertet werden. Da im deutschen Schulsystem dem Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn und damit dem Bildungserfolg zukommt, wird die Primarstufe in den Mittelpunkt gerückt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit untersucht die Orientierungen von pädagogischen Akteur/innen zum Umgang mit Bildungsbenachteiligung in einem kooperativen Ganztags-Setting, das aus einer Ganztagsgrundschule und einem Kinderhaus besteht. Um sich dem Thema zu nähern, wird zunächst in Kapitel 2 ein Problemaufriss (2.1.1) dargelegt, der den PISA-Schock und den entsprechenden bildungspolitischen Handlungsbedarf als Ausgangspunkt des Ganztagschul- ausbaus rahmt und die damit verknüpften Themen behandelt. So ist zum Beispiel eine derart gerahmte Programmatik auch eng mit einem erweiterten Bil-

dungsbegriff sowie der Gefahr der Individualisierung von Bildungsungleichheit verknüpft. Ferner wird der Unterschied zwischen Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung erklärt, da diese Begriffe häufig synonym verwendet werden, jedoch durchaus Unterschiede bestehen. Danach wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich Bildungsbenachteiligung in Ganztagschulen und Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgearbeitet (2.1.2).

Im folgenden Abschnitt 2.2 wird das Thema weiter in Richtung des untersuchten kooperativen Settings zugespitzt, indem Kooperationen von Ganztagschule und Offene Kinder- und Jugendarbeit als virtuelle Organisation gerahmt werden. Dazu wird eine organisations- (2.2.1) und eine kooperations- (2.2.2) theoretische Perspektive eingenommen und mit weiteren Forschungsbefunden sowie theoretischen Erkenntnissen ergänzt. Die Rolle von pädagogischen Akteur/innen (2.2.3) in dem kooperativen Ganztags-Setting ist dabei insofern relevant, da sie die handlungsleitenden Orientierungen innehaben. Ein besonderes außerunterrichtliches Angebot stellen dabei Settings zur Erledigung der Hausaufgaben (2.2.4) dar, die in Ganztagschulen sowie in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angeboten werden.

Theoretisch fundiert wird diese Arbeit mit einem neo-institutionalistischen Organisationsbegriff (3.1), mit einer systemtheoretischen Perspektive auf die rekonstruktive Organisationsforschung (3.2) sowie mit methodologischen Überlegungen auf Basis einer praxeologischen Wissenssoziologie (3.3). Danach werden die Methoden (4), also das Konzept der Erhebung und der Auswertung (4.1) in erster Linie mit der dokumentarischen Methode, und die Beschreibung des Ganztags-Settings (4.2) als Zwischenschritt vor der Darstellung der Ergebnisse dargestellt. Im Anschluss folgen die beiden Ergebniskapitel I und II (5 und 6). Die Ergebnisse werden systematisch nach dem Grad der Abstrahierung der Ergebnisse getrennt voneinander vorgestellt. So werden die Einzelperspektiven der untersuchten pädagogischen Akteur/innen Kinderhausleitung, Schulleitung und Ganztagskoordination in 5.1 beschrieben. Danach wird die Analyse der heterogen zusammengesetzten Gruppendiskussion (5.2 Multiprofessionelle Perspektive) in ihrem Diskurs beschrieben. Alle Kapitel sind thematisch ähnlich gegliedert, wobei jedoch die Logik des jeweiligen Falles entscheidend war. Das sich anreihende Kapitel 5.3 präsentiert die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und ist nach verschiedenen markanten und für die Fragestellung relevanten Ereignissen gegliedert. Da zufällig ein Tag der Beobachtung parallel zu einem beide Einrichtungen besuchenden Kind (5.3.1) stattfand, wird diese Beschreibung an den Anfang gestellt, so dass ein Eindruck zur besseren Feldkenntnis vermittelt werden kann. Gefolgt wird dies von einem bedeutsamen Abschnitt, der die Hausaufgaben-Settings und deren Rahmungen durch die Akteur/innen in den Blick nimmt – hier wird je eine Situation in der Grundschule und in dem Kinderhaus interpretiert. Ferner werden Beobachtungen in dem offenen Angebot (5.3.3) des Kinderhauses und die Rahmungen durch die