



Die «Tragfähigkeit» einer Schule

Chefsache oder kollektiver Lernprozess

Dr. Daniel Barth

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH

Institut für Professionalisierung und Systementwicklung

Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter

«Gemeinsam die Tragfähigkeit der Schule stärken»

22. September 2022, in Weinfelden TG



HfH

Agenda

Fragen zum Vortrag bitte auf:
menti.com -> Code 3289 7586 eingeben
oder nebenstehenden QR-Code benutzen



- I. Einleitung
- II. Spannungstheoretisches Modell zur Bestimmung der Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule
- III. Das System/Feld des institutionellen Auftrags
- IV. Das System/Feld der strukturellen Hierarchie
- V. Das System/Feld der Lehrpersonen
- VI. Das System/Feld der Schüler:innen
- VII. Zusammenfassung
- VIII. Der Beitrag der Schulleitung zur Reduktion der Gesamtspannung einer Schule bzw. zur Erhöhung ihrer Tragfähigkeit

I. Einleitung

Tragfähigkeit und Heterogenitätstoleranz der Schule

Beim Begriff der Tragfähigkeit geht es darum, wieviel Verschiedenheit bewältigt das Erziehungssystem **und unter welchen Bedingungen** (Prengel, 2001).

- Historisch hat das Erziehungssystem seit den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts zunehmende Heterogenität zu bewältigen in Bezug auf folgende Parameter: Geschlecht, soziale Herkunft, Religion, und seit neuerem auch (langsam) Behinderung.
- Behinderung «spielt eine Rolle im Erziehungssystem, wenn Lernen wider die Erwartung des Systems und seiner Akteure nicht geht» (Weisser, 2015, S. 72)
- Behinderung ist jener Parameter geblieben, der nach wie vor mehrheitlich heterogenitätsintolerant behandelt wird.
- Die Tragfähigkeit einer Schule entscheidet sich also in jenen «Situationen, in denen etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht» (Weisser, 2007, S. 243).

Kinderzeichnungen als Indikator für die Heterogenitätstoleranz einer Schule?



Tragfähigkeit als systemtheoretischer Begriff

Im Schulalltag treten viele solche Situationen auf, die durch einen Konflikt zwischen Erwartungen und Fähigkeiten gekennzeichnet sind.

Je nachdem, wie pädagogisch auf diese Konflikte reagiert wird, erhöht sich die Heterogenitätstoleranz einer Schule oder sie verringert sich.

Prengel weist darauf hin, dass die «**Bedingungen**» dieser pädagogischen Reaktionen und Massnahmen ebenso beachtet werden müssen wie die eigentlichen Handlungen (vgl. Zitat auf der vorausgehenden Folie).

Das ist **das Thema meines Vortrags**:

(II – VII) Unter welchen institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln Schulen Heterogenitätstoleranz und werden tragfähiger?

(VIII) Wie und was können die Schulleitungen zur Verbesserung dieser institutionellen Bedingungen beitragen?

II. Spannungstheoretisches Modell zur Bestimmung der Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule (Barth, 2013)

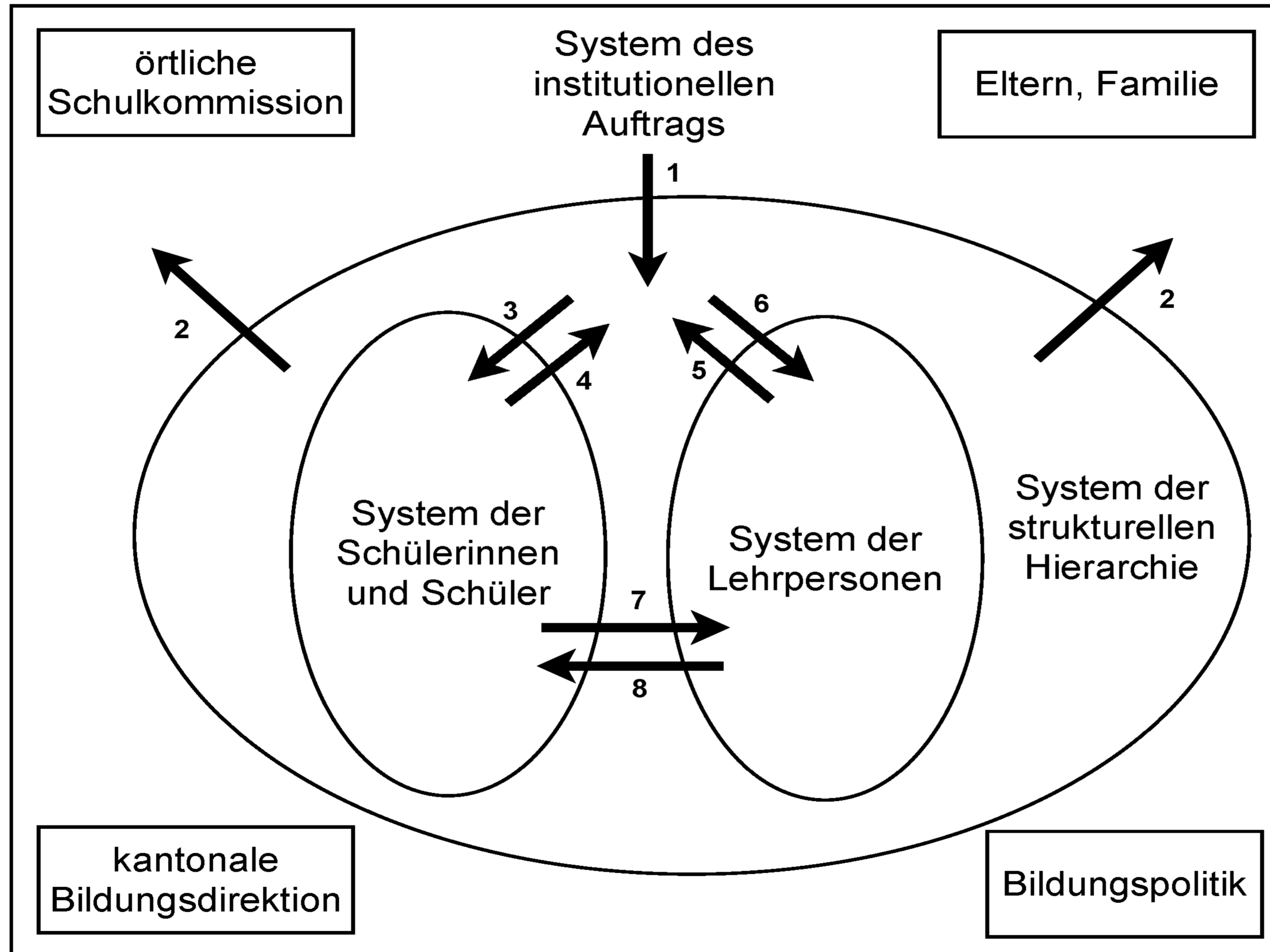
Soziologische Grundannahmen

- Das Modell geht von der Beobachtung aus, dass alle Akteure im System versuchen, bei der Bearbeitung des institutionellen Auftrags miteinander klarzukommen, und dass dabei Konflikte entstehen, welche die Konfliktlösekapazität eines Subsystems überfordern können, was notwendigerweise zu einer Verschiebung der Spannungen in ein anderes Subsystem führt.
- Der Weg der Spannungstransfers führt dabei von oben nach unten, d. h. von den mächtigeren zu den ohnmächtigeren Positionen im System der strukturellen Hierarchie.

Soziologische Grundannahmen

- Dies bedeutet für den/die Schüler*in mit besonderem Förderbedarf, dass an seiner Position der Spannungsgehalt im System oft am höchsten ist bzw. die Konfliktlösekapazität am geringsten.
- Eine Schuleinheit kann jedoch unter Umständen eine Gesamtspannung erfahren, die sie auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel (didaktisch-methodische, heilpädagogische, therapeutische, sozialpädagogische Ressourcen, Hierarchie) nicht bewältigen kann (Heintz, 1968, S. 286f.).
- Dann sind die Grenzen der Tragfähigkeit/Konfliktlösekapazität einer Schuleinheit erreicht. Durch Spannungstransfer (z.B. Delegation, Exklusion, Dropout, Burnout, etc.) wird der Druck in die Systemumwelt verschoben, was Graf als «strukturellen Misserfolg» einer erzieherischen Organisation versteht (1993, S. 158).

Das Modell



III. Das System/Feld des institutionellen Auftrags

(-> von aussen ins System Schule induzierte Spannungen: **Pfeil 1**)

Widersprüchliche gesellschaftliche Funktionen der Schule, vermittelt durch Bildungspolitik, Bildungsbehörden, Schulgemeinde und Eltern ...

- Qualifikation (Kompetenzen vermitteln)
- Selektion (Auswahl ermöglichen)
- Integration (Zusammenhalt und Zugehörigkeit herstellen)
- Legitimation (soziale Ungleichheit begründen)

... führen bei den RollenträgerInnen zu Rollenkonflikten (Dilemmata im einzelnen Rollenträger aber auch Konflikte zwischen unterschiedlichen Rollentäger*innen).

Pfeil 2: Spannungen, die von der Schule zur Bearbeitung an die Umwelt abgegeben werden

Beispiele/Illustrationen für Spannungstransfers von der Schule in die umfassenden Systeme (Familie, kommunale Schulpflege, kant. Bildungsadministration, u.a.)

- Hausaufgaben
- Reproduktion des Lernvermögens (z.B. Motivation, Aufmerksamkeit, Stillsitzen-Können, etc.; vgl. dazu Böhnisch 2019, S. 88)
- Konflikte mit Eltern, die pädagogisch nicht gelöst werden können (Rekurse)
- Konflikte zwischen Pädagog:innen, die im Schulteam nicht gelöst werden können.
- Drop-out von Schüler:innen (Sonderschulung, Time-out, Schulausschluss)
- Burn-out von Lehrpersonen

Mit dem Spannungstransfer in die umfassende Systeme (Pfeil 2) gehen die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten verloren. Die Konfliktlösung folgt dann einer anderen (z.B. juristischen) Handlungsrationalität.

IV. Das System/Feld der strukturellen Hierarchie

(-> über äussere Differenzierung des Schulsystems produzierte Spannungen)

Macht- und prestigemässig unterschiedliche Positionierungen ...

- Positionierung einzelner Schultypen (ETH – Sonderschule)
- Positionierung einzelner Lerngruppen (Begabtenförderung – DaZ)
- Positionierung einzelner RollenträgerInnen (SchulleiterIn – Praktikantin; guter Schüler – Schüler mit Förderbedarf)

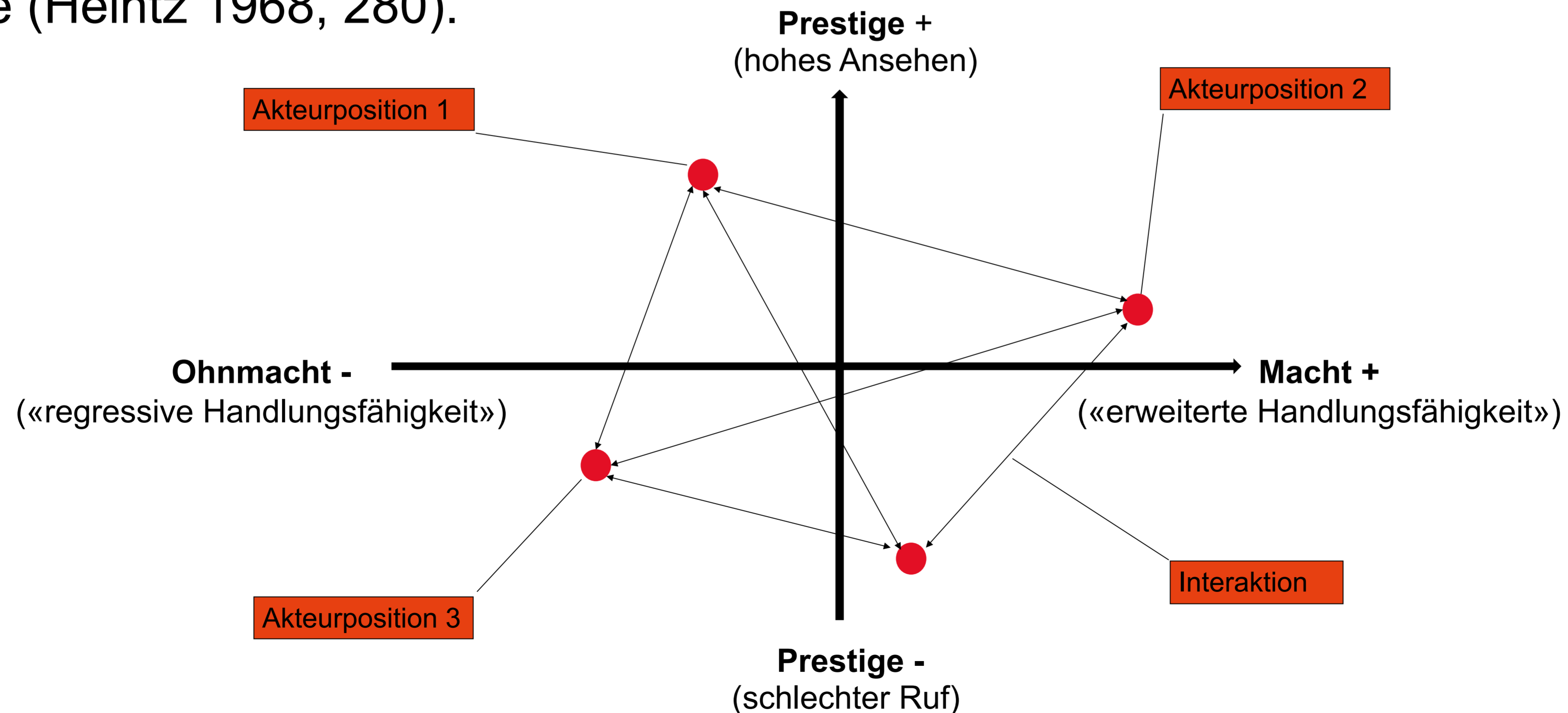
... erzeugen strukturelle und anomische Spannungen, die individuell bewältigt werden müssen (konform, innovativ, ritualistisch, mit Rückzug, rebellisch).

Im System Schule ist grundsätzlich eine anomische Spannung eingebaut, weil die institutionellen Mittel (Lernen) das Erreichen des kulturellen Ziels (Schulerfolg) je nach Positionierung der Akteur*innen in ganz unterschiedlichem Masse ermöglichen (Böhnisch, 1994; Böhnisch 2019, S. 81f.; Holtappels und Hornberg 1997).

Macht, Prestige, Position

«Jener gesellschaftliche Faktor, welcher Machtverteilungen zu rechtfertigen vermag, wird Prestige genannt» (Graf und Graf, 2008, S. 133).

Zwei zentrale Ordnungsprinzipien einer sozialen Struktur sind (a) die differentielle Verteilung von Macht und Prestige und (b) die Tendenz zum Ausgleich von Macht und Prestige (Heintz 1968, 280).



Prestige (y-Achse)

Persönliches Prestige		Charisma
Soziales Prestige	zugeschriebener Merkmale askriptive Merkmale	Alter Physische Stärke Geschlecht sexuelle Attraktivität familiäre Herkunft (Dynastie) ethnische Herkunft (v.a. Hautfarbe) behindert – nicht behindert
Soziale Prestige	erworbene Merkmale	bestimmte Kenntnisse/Fähigkeiten (Zertifikate) Erfahrung durch demokratische Wahl erworbenes Amt soziale Kompetenz / Beziehungen / Netzwerke Durchsetzungs-, Überzeugungsvermögen

Der Schule als Bildungsinstitution muss daran liegen, dass sich die Schüler:innen nach *erworbenen* Merkmalen unterscheiden. *Askriptive* Merkmale haben den Geschmack vor-moderner ständischer Gesellschaftsordnungen, in denen der soziale Status qua Geburt (Dynastien, Klerus) zugeschrieben worden ist. Dennoch spielen *askriptive* Merkmale in der Schule eine bedeutende Rolle.

Macht (x-Achse)

in gesellschaftlichem Kontext	Einkommen Vermögen Verfügungsgewalt über Personen (formale Macht) allgemein: <i>Lebenschancen</i>
in pädagogischen Kontexten	<i>Bildungschancen</i> (durch Zertifikate materialisiert und institutionalisiert) eigentlich: durch Bildung vermittelte Lebenschancen allgemein: Handlungsfähigkeit (vs. Ohnmacht) im Besonderen: Handlungsfähigkeit in Mathe, Sprache, etc. (Kompetenzen)

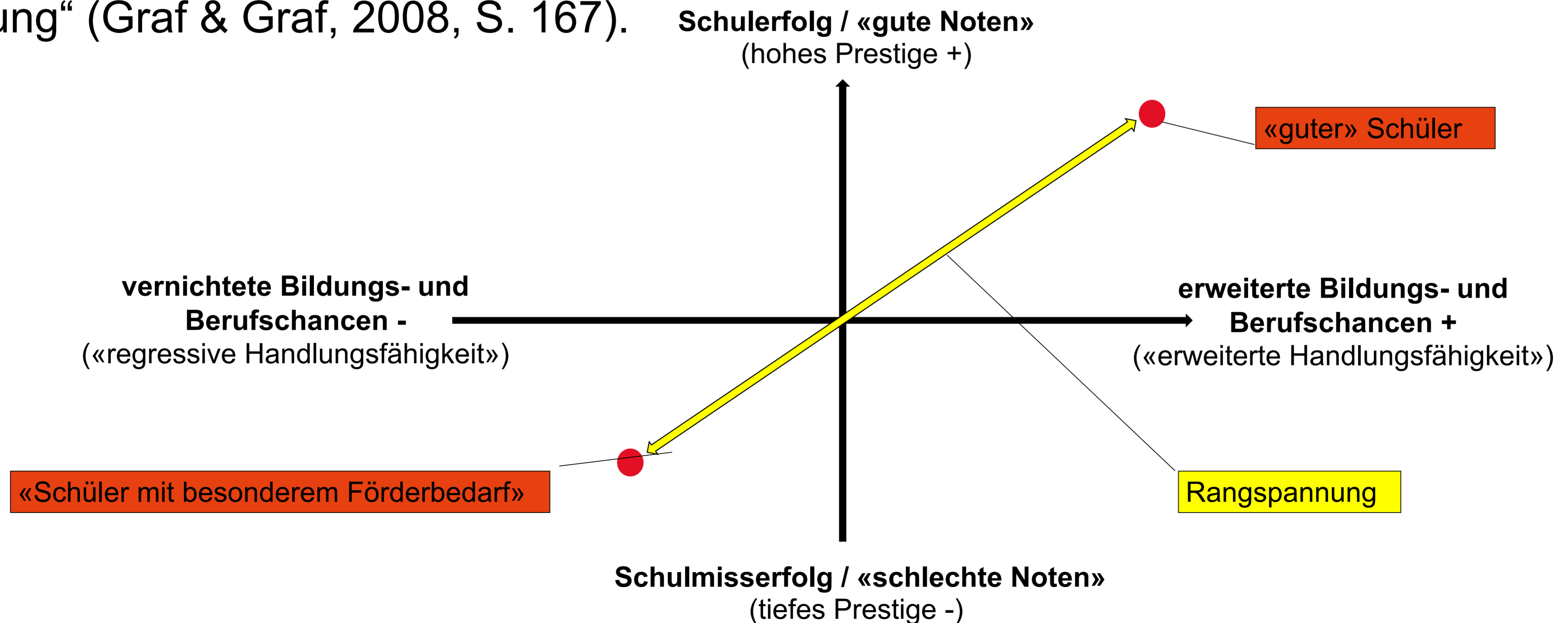
Subjektive Handlungsfähigkeit meint in einem soziologischen Sinn ein psychosoziales Gleichgewicht im Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit.

Es gibt drei Stufen von *Handlungsfähigkeit* (Böhnisch, 2019, S. 102ff.):

- «einfache Handlungsfähigkeit»: Bewältigung des (Schul-)Alltags;
- «erweiterte Handlungsfähigkeit»: Empathie und Gerechtigkeitsempfinden;
- «regressive Handlungsfähigkeit»: antisoziales oder autoaggressives Verhalten. Dieser Typus ist primär als Selbstbehauptung zu betrachten (ebd., S. 90), d.h. als Vermeidung des Erlebens von Ohnmacht und innerer Hilflosigkeit.

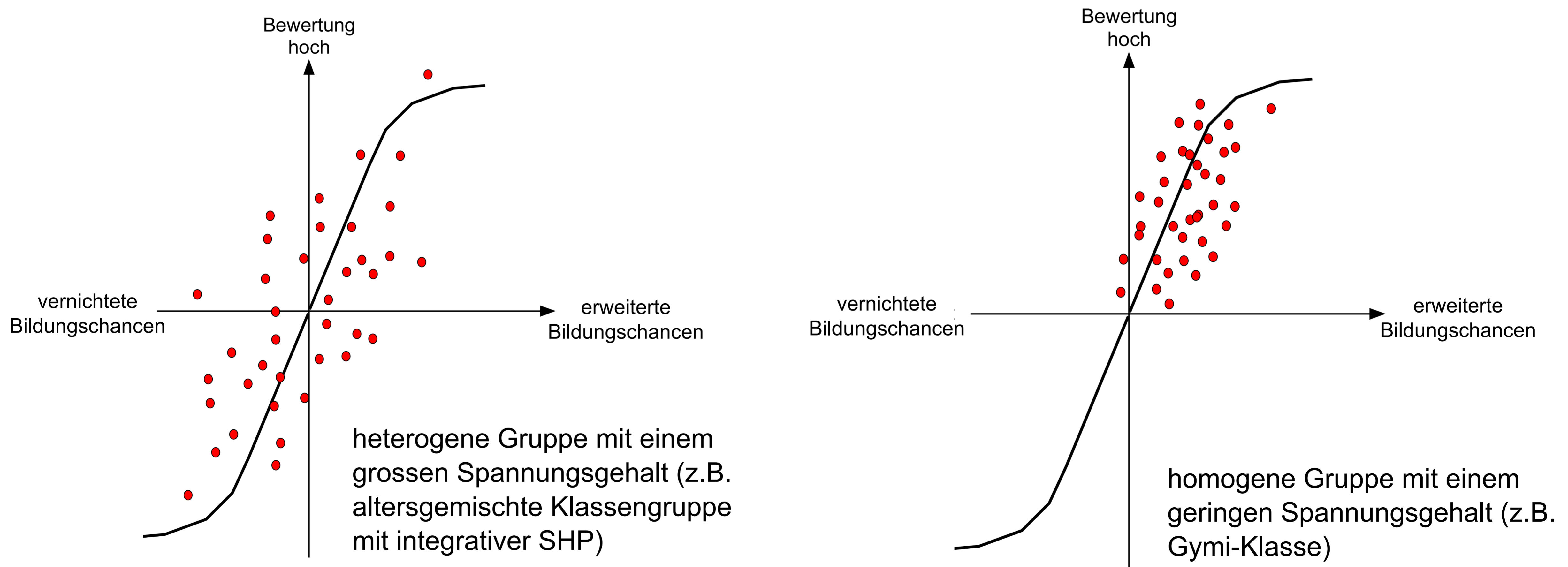
Soziale Struktur des Bildungssystems

„Bildung als Ziel und die daran gekoppelten Chancen, auch nach aussen, durch Zertifikate materialisiert und institutionalisiert, definieren das schulische *Ziel*: die jeweils höchste Stufe zu erreichen um die grössten Bildungs- und später Berufschancen zu erhalten. Der Weg dazu ist hauptsächlich Leistung; Wohlverhalten bildet die basale Voraussetzung“ (Graf & Graf, 2008, S. 167).



Rangspannungen, Homogenität und Heterogenität

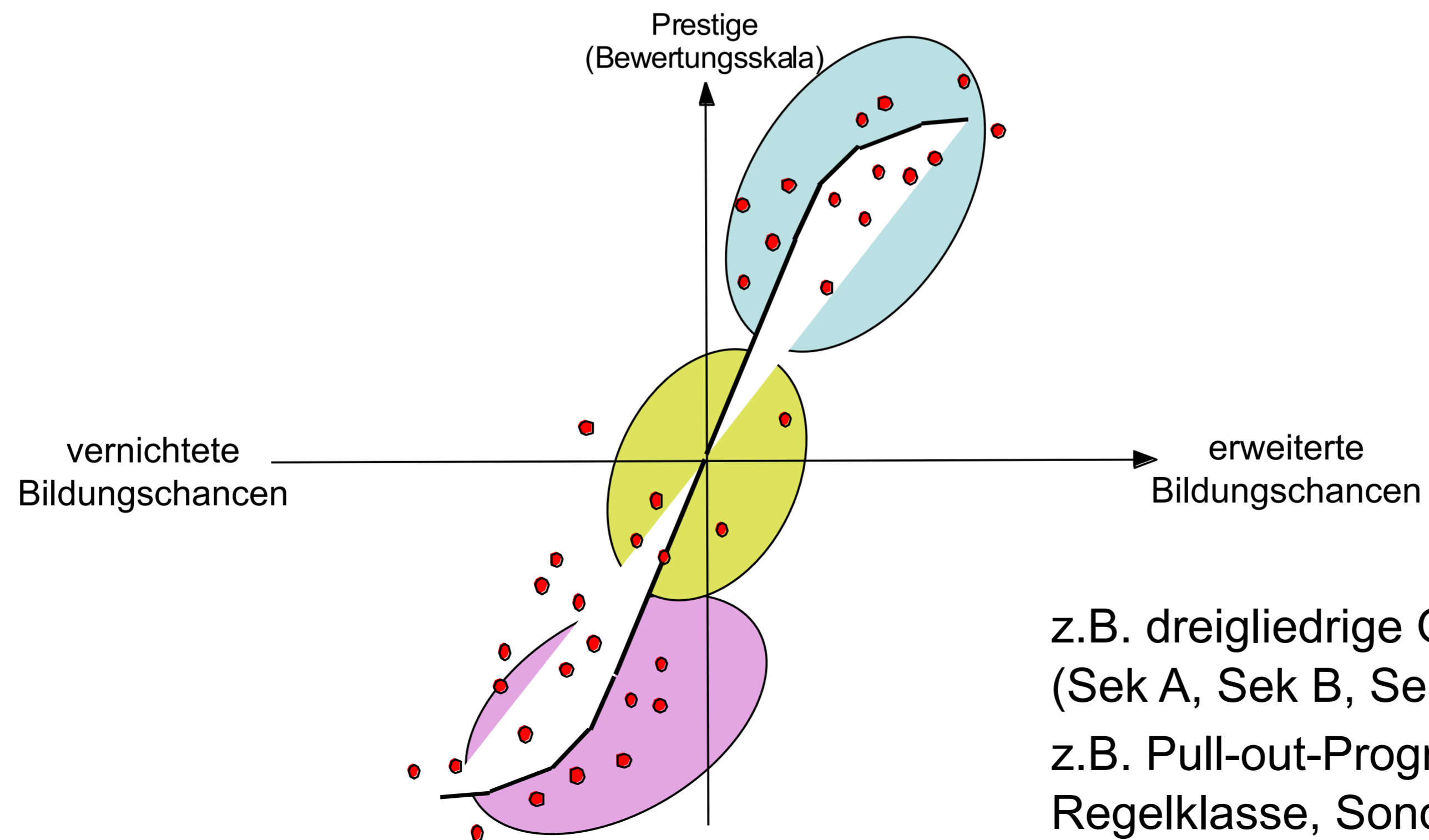
«Je grösser die Unterschiede [der Bewertung, D.B.] und je ungleicher die [Bildungs-, D.B.] Chancen verteilt sind, desto grösser ist der Spannungsgehalt in einem sozialen System» (Graf und Weisser, 2010, 297).



Strukturelle Spannungen im Bildungssystem

Sobald einzelne Positionen zu Einheiten mit Grenzen (Kriterien für die Zugehörigkeit) zusammengefasst werden, spricht man nicht mehr von *Rangspannungen* sondern von *strukturellen Spannungen*.

„Strukturelle Spannungen erzeugen entweder anomische Spannungen oder bewirken die Änderung der Bewertungsskala (d.h. subkulturelle Differenzierung)“ (Heintz 1968, 282).



Anomische Spannung

Als anomische Spannung bezeichnet Robert K. Merton Spannungen zwischen den gesellschaftlich vorgegebenen, allgemein verbindlichen *Zielen* und den gesellschaftlich legitimierte *Mitteln* und anerkannten Wegen zu deren Realisierung.

Von anomischen Spannungen können wir nur reden, wenn die *Ziel-Mittel-Relation* selber fest institutionalisiert ist, also Ziele, Wege und ihre verbindliche Verknüpfung zur allgemeinen gesellschaftlichen Erwartung gehören

- wie z.B. mit Lernleistung zum Schulerfolg.
- wie z.B. mit sozialem Prestige zum Nationalratssitz.

Anomische Spannungen im Bildungssystem

Das Schulsystem ist gegliedert. Es differenziert durch seine Struktur Bildungschancen. Diese werden idealtypisch nach dem Kriterium der Lernleistung (\approx *Mittel*) verteilt.

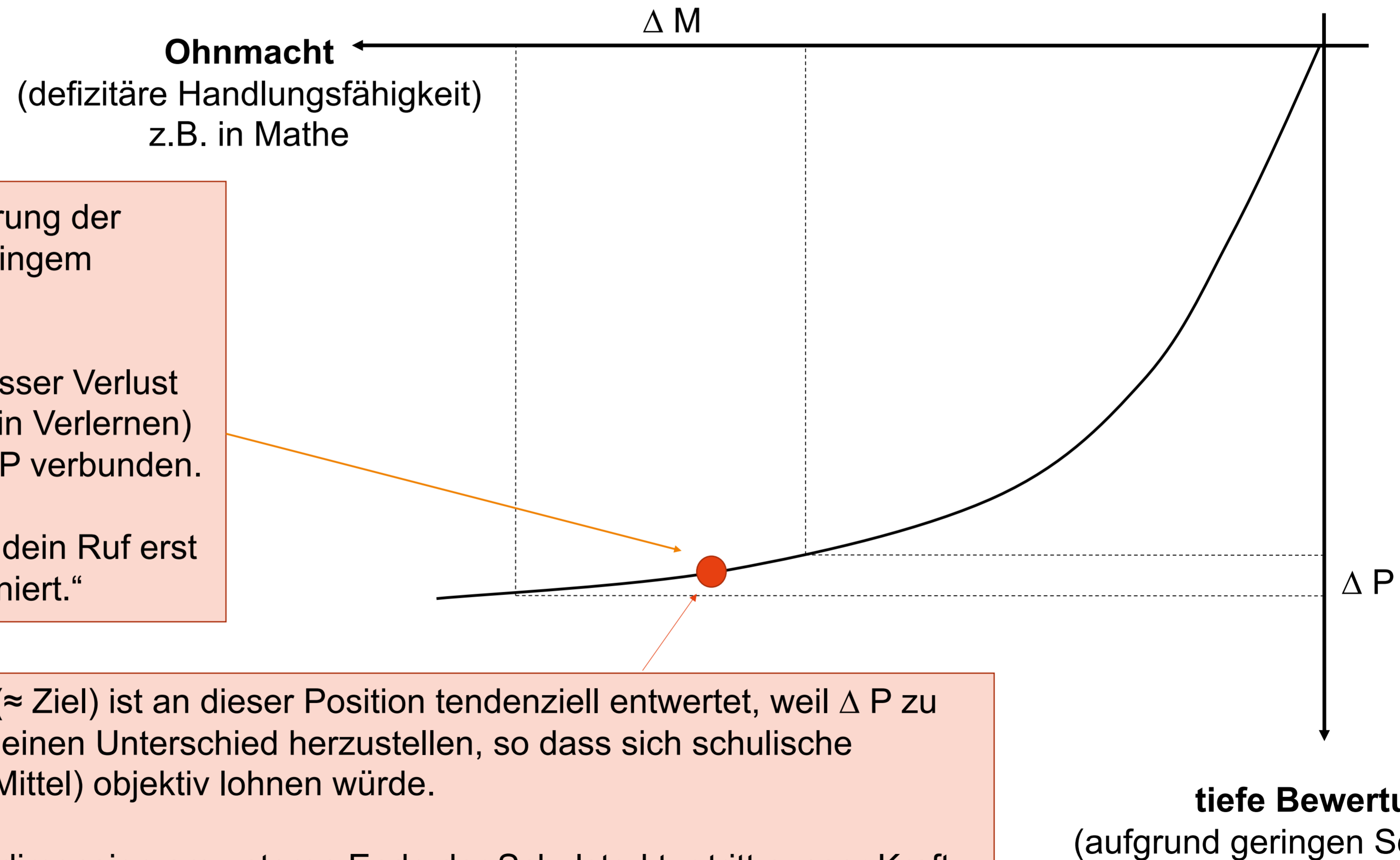
Die negative Selektion definiert den Ort in der Struktur, d.h. Orte mit strukturell reduzierten Bildungschancen und strukturell bedingter Zurücknahme des angestrebten Schulerfolgs (\approx *Ziel*).

Konkret: Durch schulpsychologische Selektion, Laufbahnentscheide und Schulische Standortgespräche werden Schüler:innen der Sonderschule, der Sonderklasse und sonderpädagogischen Massnahmen zugewiesen.

Im Bewusstsein des/der Schüler:in mit Förderbedarf erscheint die anomische Spannung als Frustration: «Auch mit grösster Lern-Anstrengung (\approx *Mittel*) habe ich keinen Schulerfolg (\approx *Ziel*)».

«Manifeste akute Anomietendenzen entstehen dort, wo Schülerinnen kein Lern- und Leistungsverhältnis [Lernleistung und Schulerfolg stehen in keinem Verhältnis zueinander, D.B.] und damit keine Bindung zur Schule finden können» (Böhnisch, 2019, S. 81).

An welchem Ort in der Struktur ist die anomische Spannung am grössten? Wie erfolgt die Entwertung der Lernleistung anomietheoretisch erklärt?



An dieser Position ist die Verbesserung der Handlungsfähigkeit ΔM nur mit geringem Prestigezuwachs ΔP verbunden.

An dieser Position ist selbst ein grosser Verlust von Handlungsfähigkeit ΔM (d.h. ein Verlernen) nur mit geringem Prestigeverlust ΔP verbunden.

Deshalb gilt an dieser Position: „Ist dein Ruf erst mal ruiniert, lebt es sich ganz ungeniert.“

Schulerfolg (\approx Ziel) ist an dieser Position tendenziell entwertet, weil ΔP zu klein ist, um einen Unterschied herzustellen, so dass sich schulische Leistung (\approx Mittel) objektiv lohnen würde.

Die Prestigedimension am unteren Ende der Schulstruktur tritt ausser Kraft, d.h. sie vermag den sozialen Raum nicht mehr zu ordnen. An die Stelle von Schulerfolg treten systemfremde Massstäbe (\approx subkulturelle Differenzierung)

Typologie der Arten individueller Anpassung an anomische Spannungen (Merton, 1949/1995, S. 135)

Arten der Anpassung	MITTEL Lernen	ZIELE Schulerfolg
KONFORMITÄT Fleiss, Lernstudio, Lerntherapie	(+)	(+)
INNOVATION spicken, krank sein an Prüfungen	(-)	(+)
RITUALISMUS hinschmieren, Pflichterfüllung ohne Interesse	(+)	(-)
RÜCKZUG bei internalisierter Norm Absentismus (Schwänzen, häufiger WC-Besuch, Träumen), schwatzen, hohe Besetzung der Freizeit	(-)	(-)
REBELLION Veränderung der Norm angestrebt Auflehnung gegen Lehrperson, disziplinarische Probleme	(- +)	(- +)

Pfeil 3: Individuelle Anpassung an anomische Spannungen ≈ Individuelle Bewältigung anomischer Spannungen

Der Spannungstransfer vom Feld der strukturellen Hierarchie ins Feld der Schüler:innen resultiert aus dem anomischen Druck an den Strukturrändern eines Systems (Bildungssystem, Schuleinheit, Klassengruppe).

Die anomische Spannung, die im Kern eine Ziel-Mittel-Diskrepanz ist, muss individuell bewältigt werden. Die von Merton unterschiedenen 5 Anpassungstypen werden von Böhnisch deshalb als «Bewältigungsverhalten» bezeichnet. «Unter ‚Bewältigung‘ verstehe ich das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in spannungsreichen bis kritischen Lebenskonstellationen» (2019, S. 102).

Die individuelle Anpassung an anomische Spannung erfolgt meist durch abweichendes Verhalten (Ausnahme ist der 1. Typ «Konformität»). «Gerade abweichendes Verhalten in der Schule ist meist solches Bewältigungsverhalten» (ebd., S. 103). «Soziologisch gesehen entsteht Gewalt aus anomischen Konstellationen heraus» (ebd., S. 111).

Pfeil 6: Belastung der Lehrpersonen durch Schüler:innen, die den anomischen Druck an den Strukturrändern nicht konform «bewältigen»

Reto Luder, Professor an der Pädagogischen Hochschule Zürich, führte eine Umfrage bei 450 Mitarbeitern an Schulen durch, darunter 250 Klassenlehrer, die Angaben machten zum Verhalten von 4300 Schüler:innen. Ergebnis: 950 Schüler:innen wurden von den Lehrpersonen als auffällig eingeschätzt, das entspricht 22 Prozent (Luder et al., 2020).

Ein weiterer Befund: Für 60 Prozent der Klassenlehrer sind verhaltensauffällige Schüler:innen der grösste Belastungsfaktor. Sie werden als noch strapaziöser empfunden als Schulreformen und Elterngespräche (ebd.).

Der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern/Jugendlichen stellt besondere Anforderungen an die pädagogische Handlungsfähigkeit der Lehrer:innen.

Dass sie sich allein gelassen fühlen mit den verhaltensauffälligen Schüler:innen, erhöht die empfundene Belastung noch.

V. Das System/Feld der Lehrpersonen

(-> über eine rigide Rollenperformanz der Pädagog:innen produzierte Spannung)

Die Identifikation mit der Ideologie der Lehrerrolle produziert ...

- Rigidität bzgl. Rollenperformanz
- psychisch eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten, auf Irritationen des Schulalltags situativ angemessen zu reagieren.
- Stagnation eigenen Lernens und eigener Entwicklung
- psychische Einschränkung der Möglichkeiten zur Rollendistanz (Selbstreflexion)

Die Identifikation mit der Ideologie der Rolle (vgl. dazu Graf, 1990, S. 72-84)

Die pädagogische Handlungskompetenz einer Lehrperson kann durch einen psychologischen Mechanismus, der von Parin als Identifikation mit der Ideologie der Rolle (1978/1992) bezeichnet wird, stark eingeschränkt werden. Die *Ideologie der Rolle* umfasst die Gesamtheit der vom Rollenträger wahrgenommenen und internalisierten gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen.

Diese Erwartungen sind von widersprüchlicher Natur. So sollen Lehrpersonen autonomes Handeln und sozial angepasstes Verhalten fördern; sie sollen in ihrem Unterricht individualisieren und eine Klassengemeinschaft herstellen; sie sollen Verantwortung für ihre Schüler:innen übernehmen und mit anderen kooperieren.

Dadurch, dass die gesellschaftliche und institutionelle Wirklichkeit im Stereotyp der Rolle eingebaut ist, werden die widersprüchlichen Erwartungen schwer durchschaubar. *Die Identifikation mit einem idealisierten Rollenbild* entlastet von der Notwendigkeit kritischer Rollendistanz.

Die Identifikation mit der Ideologie der Rolle (vgl. dazu Graf, 1990, S. 72-84)

Weil es im Lehrberuf regelmässig auf Spontaneität, Kreativität und andere Äusserungen eines autonomen Ich (i.S. von 'Persönlichkeit') ankommt, besteht die Gefahr, dass die *Anpassungsmechanismen* – als solche versteht Parin (1978/1992) die *Sicherung der professionellen Identität über Identifikation mit der Ideologie einer Rolle* – spröde und brüchig werden.

Die situativ immer wieder ändernden Bedingungen stellen an die *Rollenperformanz* einer Lehrperson höchste Anforderungen. Der Schulalltag verlangt oft, dass in Bezug auf ideale Vorstellungen Abstriche gemacht werden. Im Normalfall wird durch Improvisation, Ausprobieren und Selbstreflexion die pädagogische Wirkung optimiert.

Im ungünstigen Fall verhindert die Identifikation mit der Ideologie der Rolle ein solches Dazulernen. Das Schuldgefühl, seinen eigenen idealisierten Ansprüchen nicht zu genügen, wird projektiv abgewehrt. Die *Rigidität und Strenge idealisierter Rollenbilder* bekommen dann die Schüler in Form von Verhaltenserwartungen zu spüren, die weitgehend *vom konkreten Kind und seiner Lebens- bzw. Schulsituation abstrahieren*.

Pfeil 8: Die Rigidität und die Strenge idealisierter Rollenbilder (\approx Ideologie der Rolle) abstrahieren weitgehend vom konkreten Kind und seiner Lebens- bzw. Schulsituation

Unter der Rigidität und Strenge idealisierter Rollenbilder haben primär diejenigen Schüler:innen zu leiden, welche die Erwartungen der Lehrpersonen an Lernleistung und Lernverhalten enttäuschen. Diese Schüler:innen gehören idealtypisch zu den Adressat:innen Schulischer Heilpädagogik und Schulischer Sozialarbeit.

Die Rigidität und Strenge idealisierter Rollenbilder machen es unmöglich, dass die Lehrperson die Lernvoraussetzungen dieser Kinder/Jugendlichen wahrnehmen und berücksichtigen kann.

Statt mit Empathie wird diesen Kindern/Jugendlichen mit Unverständnis begegnet, was in Bezug auf ihr Lernen nicht förderlich ist. Umgekehrt könnte die Sympathie, die eine Lehrkraft einem Schüler entgegenbringt, die tatsächliche soziale Integration dieses Schülers in seiner Klasse signifikant verbessern (Huber, 2011, S. 32).

Pfeil 5: Eine rigide Rollenperformanz im Feld der Lehrpersonen hat im Feld der strukturellen Hierarchie einen Verlust an Handlungsfähigkeit zur Folge.

Schüler:innen reagieren auf Lehrpersonen mit stark idealisiertem Rollenbild oft mit Unverständnis und Antipathie, weil sie sich nicht ernstgenommen und verstanden fühlen. Ob damit ein Prestigeverlust verbunden ist, hängt vom sozialen Status der Wortführer:innen zusammen: „Wer das Statussystem der Schüler ablehnt, setzt sich den Sanktionen der informellen Gruppe aus“ (Gordon, 1969, 139).

Die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen mit stark idealisiertem Rollenbild kann so defizitär sein, dass sie den pädagogischen Raum nicht mehr zu strukturieren vermag. Damit disqualifiziert sie sich auch vor ihren Kolleg:innen, die ihr in der Folge Unterstützung und kollegiale Deckung entziehen (vgl. dazu Lukesch, 2006). Dies hat eine Schwächung der Position im Feld der strukturellen Hierarchie zur Folge.

VI. Das System/Feld der Schüler:innen

(-> Die Spannung entsteht durch das manifeste [Lern-] Verhalten aller Schüler:innen, mit dem eine bestimmte Schuleinheit rechnen muss und das ihre Aufgabe verändert.)

Solche Spannungsinputs aus dem System der Schüler:innen können bspw. sein:

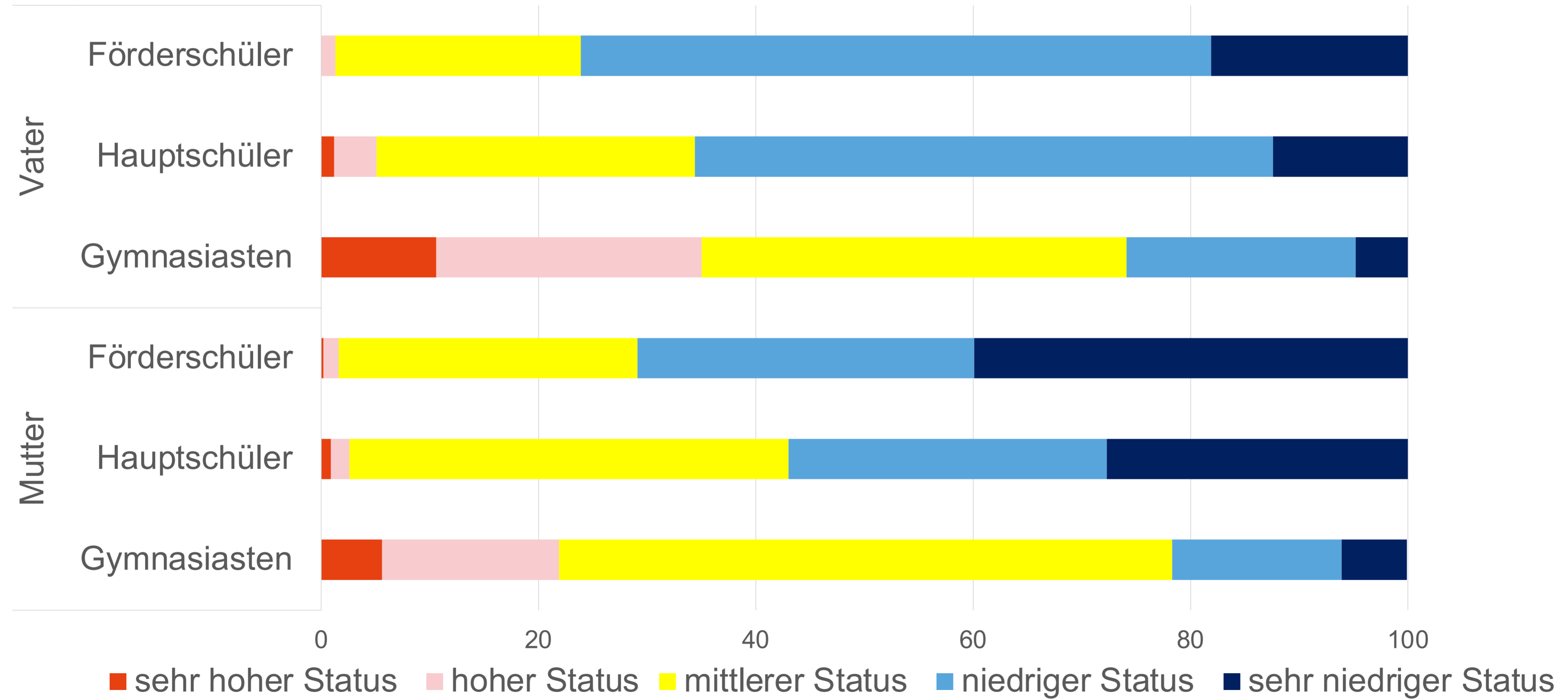
- Die meisten 1. Klässler*innen können bereits lesen und schreiben;
- die meisten Schüler:innen verbringen ihre Mittagspause unbeaufsichtigt;
- systematisches Zu-Spät-Kommen;
- Slang und «Fremdsprachen» im Unterricht;
- das Verlieren von Schulmaterial und Schulbüchern;
- hohe Heterogenität bzgl. dem Interesse gegenüber schulischen Inhalten;
- eine allgemeine Demotivation bzgl. schulischem Lernen;
- Bändertum etc.

Organisatorisch wird der Spannungsinput aus dem System der Schüler:innen in gewissen Kantonen durch einen Faktor (Sozialindex) berücksichtigt.

Theoretisch kann der Spannungsinput aus dem System der Schüler:innen als *habituelle Kapitalausstattung* i.S. Bourdieus begriffen werden.

- Der Habitus erscheint in der theoretischen Perspektive von Bourdieu als eine Art inkorporierte Klassenstruktur der Gesellschaft. Die verinnerlichten Muster sind grösstenteils unbewusst und über die Zeit relativ stabil. Veränderungen sind allein über Bildungsprozesse im Rahmen sekundärer Sozialisation möglich (vgl. dazu Bourdieu, 1994; Liebau, 1987).

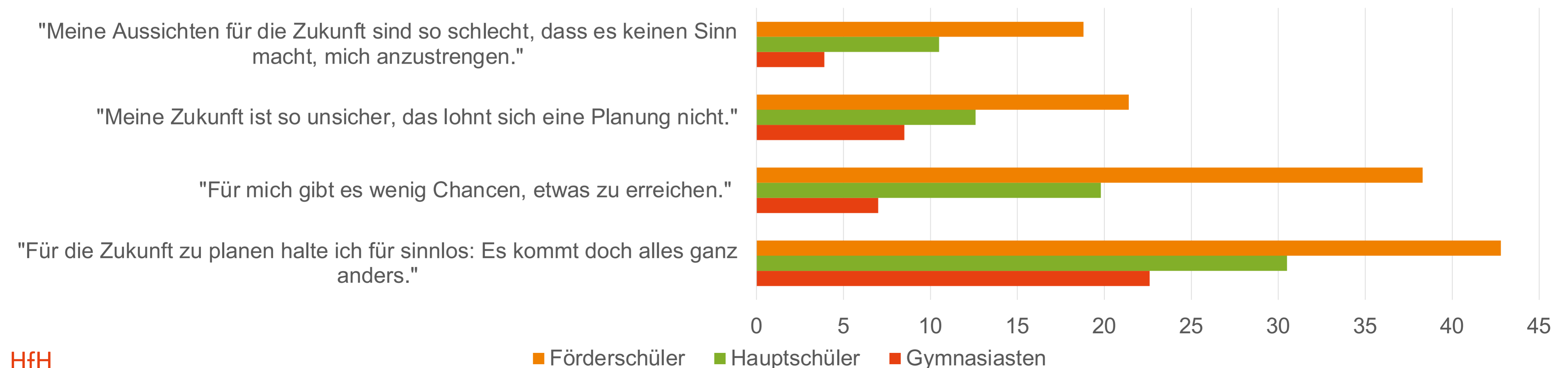
Empirisch lässt sich über die Jahre konstant nachweisen, dass die Sonderschule «eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und der Sozialhilfeempfänger» ist (Wocken 2000 S. 501).



Soziale Herkunft von Förderschüler*innen, Hauptschüler*innen und Gymnasiast*innen anhand des Status der Eltern (Bittlingmayer et al., 2011, S. 341)

Pfeil 4: Die differentielle Ausstattung an kulturellem Kapital bestimmt die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in einer Klassengruppe und damit deren Spannungsgehalt

Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen bedeutet soziologisch betrachtet erhebliche Rangspannungen zwischen den einzelnen Schüler:innen. Kinder mit geringem kulturellem Kapital bringen wenige habituelle Lernvoraussetzungen (\approx «exekutive Funktionen») mit, so dass sie sich oft am unteren Rand der strukturellen Hierarchie positionieren. Aufgrund der anomischen Spannungen an diesem Ort, ist auch die Entmutigung und Ohnmacht dort am grössten (Bittlingmayer et al., 2011, S. 351).



Pfeil 7: Die differentielle Ausstattung an kulturellem Kapital erweitert die pädagogische Aufgabe der Lehrpersonen

Die differentielle Ausstattung an kulturellem Kapital bedeutet zunächst, dass Bildung nicht mehr wie bei Kindern aus dem Mittelstand familial gesichert ist. Für Kinder mit wenig kulturellem Kapital müssen Zugänge zu Bildung durch die Schule erst geschaffen werden. Im Leben dieser Kinder ist die/der Lehrer*in oft die erste Person, welche Bildung personifiziert. Die pädagogische Vermittlungsaufgabe kann dabei nicht auf Lernvoraussetzungen zurückgreifen, wie man sie bei Kindern mit viel kulturellem Kapital antrifft.

Die Lernvoraussetzungen sind Teil des Habitus' und werden im überfachlichen Bereich als «exekutive Funktionen» bezeichnet. Es gibt zahlreiche empirische Hinweise, dass die «exekutiven Funktionen» in Abhängigkeit zum sozioökonomischen Status der Familie variieren, wo das Kind aufwächst (Röthlisberger et al., 2010; Fracchia et al., 2016; Oberer et al., 2017).

VII. Zusammenfassung

Die *institutionelle Grundspannung* bedeutet systemtheoretisch ein Spannungsinput von der Gesellschaft in die Schule. Der Druck, mit dem die Schule konfrontiert ist, ist jedoch nicht bloss von aussen induziert. Mit Graf (1993, S. 158) lassen sich drei weitere Felder der Spannungsgenerierung unterscheiden:

- Das System/Feld der strukturellen Hierarchie (Akteure am Rand der Schulstruktur zeigen abweichendes *Anpassungsverhalten an anomische Spannungen*);
- das System/Feld der Lehrpersonen (*die Identifikation mit der Ideologie der Lehrerrolle* führt dazu, dass Lehrpersonen situativ unangepasst handeln);
- das System/Feld der Schülerinnen und Schüler (Schülerinnen aus sog. bildungsfernen Milieus und entsprechendem *Habitus* tragen soziale und psychische Konflikte in die Schule, die dort als «herausfordernd» oder «schwierig» auffallen).

Die Summe dieser vier Spannungsinputs macht die Gesamtspannung aus, die eine Schuleinheit erfährt und der sie unter Umständen auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht Herr werden kann. Man spricht in diesem Fall vom «strukturellen Misserfolg» einer pädagogischen Einrichtung.

VIII. Der Beitrag der Schulleitung zur Reduktion der Gesamtspannung einer Schule bzw. zur Erhöhung ihrer Tragfähigkeit

System/Feld des institutionellen Auftrags

- zeitlich und örtlich begrenzte Dispensation der Selektionsfunktion: In bestimmten Settings ganz auf Lernen (Qualifikation) und Beziehung (Integration) umstellen. Prengel spricht von «Sphären der Gerechtigkeit» (2011, S. 38f.), in denen die Leistungsunterschiede der Regelklasse nicht wirksam sein sollen.
- zurückhaltender Gebrauch von Tests, Screenings und anderen diagnostischen Instrumenten
- keine individuellen Statuszuweisungen, stattdessen Aufbau eines Fördermilieus bzw. eines Förderorts (z.B. solidarische und niederschwellige Hilfe auf einer Schulinsel, die kein Ort der Disziplinierung sondern ein «Sphäre der Gerechtigkeit» sein soll).

System/Feld der strukturellen Hierarchie

Grundsätzlich geht es in diesem Feld darum, anomischen Druck zu verringern, indem die Ziel-Mittel-Diskrepanzen für alle Akteure kleiner werden.

- Die SL verstärkt für Schüler:innen am Rande des Schulsystems die Mittel, um Lernfortschritte zu machen und Schulerfolg zu haben.
- Die SL erweitert im Rahmen der Schulhauskultur das Spektrum der Anerkennung, welche in der Schule primär (systemimmanenter Massstab) nach Lernleistung vergeben wird.
- Die SL lanciert keine Schulentwicklung, ohne die dafür notwendigen Mittel/Ressourcen zur Verfügung zu stellen (Vermeidung anomischer Zustände)
- Die SL interpretiert Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler:innen in anomischen Konstellationen als «Bewältigungsverhalten» und erkennt die dahinter versteckten Botschaften der Ohnmacht und der Hilflosigkeit.
- Die SL vermeidet die Bildung von Gruppen, die sich primär bzgl. Prestige & Macht von anderen Gruppen unterscheiden und nicht über ihre spezifische Aufgabe.

System/Feld der Lehrpersonen und der Akteure schulnaher Dienste

In diesem Feld geht es um die Auflösung von stereotypen Handlungsmustern im pädagogischen Alltag zugunsten von authentisch-spontaner Kommunikation und Interaktion. Dies kann durch die Schulleitung wie folgt unterstützt werden:

- Die SL weckt bei den Lehrpersonen eine Neugier auf die Schüler:innen und damit auch auf sich selbst in ihrem Lehrer:innen-Sein.
- Voraussetzung für eine solche Verlebendigung (\neq Verdinglichung) pädagogischer Beziehungen ist die Selbstreflexion im Rahmen von Super- und Intervision. Dazu sind von der SL die nötigen Angebote zu schaffen.
- Die SL schafft im Rahmen der Schulhauskultur Möglichkeiten, den Schüler:innen ausserhalb des Unterrichts (und seinen Rollenfixierungen) immer wieder neu zu begegnen.

System/Feld der Schüler:innen

Der Mangel von «kulturellem Kapital» zeigt sich bei Kindern/Jugendlichen darin, dass die *Zugänge* zu Bildung verschieden und oft in unterschiedlicher Art und Weise verstellt sind.

Die Schulleitung braucht in diesem Feld v.a. ein Verständnis für die sozialen Voraussetzungen schulischen Lernens und stellt «Beziehungspersonen» als Lehrer:innen ein:

- Die *Grundlage für einen schulischen Sachbezug muss erst durch die Beziehung hergestellt werden*, die durch Vertrauen gekennzeichnet ist.
- Strukturen, die *Räume für Beziehungsarbeit* in Schulen garantieren, wirken als Lernzugänge (Becker, 2008; Becker und Prenzel, 2010).

Verwendete Literatur

- Barth, Daniel (2013). Die Schule als Dampfkochtopf. Wirkungen Schulischer Heilpädagogik als Beitrag zur Reduktion der Gesamtspannung im Schulsystem. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, Jg. 19, Nr. 9, S. 41-48.
- Becker, Ulriike (2008). *Lernzugänge – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Ulrike und Prengel, Annedore (2010). Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für «schwierige Kinder» in inklusiven Grundschulen. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. (S. 184-198)
- Bernfeld, Siegfried (1921/1996). Kinderheim Baumgarten - Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.), *Siegfried Bernfeld. Sämtliche Werke. Band 11. Sozialpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. (S. 9-155)

-
- Bittlingmayer, Uwe H.; Hostaoglu, Tuba; Osipov, Igor; Sahrai, Diana; Tuncer, Hidayet (2011). Schülerinnen und Schüler am unteren Rand der Bildungshierarchie. Zur Dialektik von Integration und Ausgrenzung durch Bildung. In: Dollinger, Bernd und Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhnisch, Lothar (1994). Das Anomieproblem der Schule. In ders. *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa. (S. 79-94)
- Böhnisch, Lothar (2019). Anomie und Devianz in der Schule. In ders. *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 81-101)
- Bourdieu, Pierre(1994). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fracchia, Carolina S.; Giovannetti, Federico; Gili, Juan; Lopez-Rosenfeld, Matías; Hermida, María J.; Prats, Lucía M.; Segretin, María S. und Lipina, Sebastián J. (2016). Individuality and Self-regulation in Preschoolers. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 11, Nr. 4, S. 457-471.

-
- Gordon, C. Wayne (1969). Die Schulklasse als ein soziales System. In Peter Heintz, Hrsg. *Soziologie der Schule*. Sonderheft 4 der KZfSS. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag. (S. 131-160)
- Graf, Erich O. (1990). Forschung in der Sozialpädagogik. Ihre Objekte sind Subjekte. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.
- Graf, Erich Otto (1993). Insassenorganisationen als normative Systeme. In ders. (Hrsg.), *Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse*. Luzern: SZH. (S. 155-173)
- Graf, Martin A. und Graf, Erich O (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo.
- Graf, Erich Otto und Weisser, Jan (2010). Bildungsexklusion: Verhaltensstörung als Exklusionsprozess und Exklusionserfahrung. In: Ahrbeck, Bernd und Willmann, Marc (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer. (S. 293-302)
- Heintz, Peter (1968). *Einführung in die soziologische Theorie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.

-
- Helsper, Werner und Hummrich, Merle (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu — Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg und Schütze, Fritz (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule*. Wiesbaden: Springer. (S. 43-72)
- Holtappels, Heinz Günter und Hornberg, Sabine (1997). Anomische Strukturen der institutionellen Organisation der Schule. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. (S. 329-351)
- Huber, Christian (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3 (2011) 1, S. 20-36.
- Liebau, E. (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim & München: Juventa.

-
- Luder, R., Ideli, M., & Kunz, A. (2020). Massnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, Jg. 89, Nr. 3, S. 165–181.
- Lukesch, Barbara (2006). Schulausschluss. Ein Fallbespiel. In: *Nationales Forschungsprogramm NFP 51 «Integration und Ausschluss»*. Bern: http://www.jugendarbeit.ch/download/del_schulaus_nfp51.pdf (Zugriff am 27.9.2020).
- Merton, Robert K. (1949/1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Oberer, Nicole; Gashaj, Venera und Roebers, Claudia M. (2017). Motor skills in kindergarten: Internal structure, cognitive correlates and relationships to background variables. In: *Human Movement Science*, Nr. 52, S. 170-180.
- Parin, Paul (1978/1992). Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ichs und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. In: ders., *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychanalytische Studien*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. (S. 112-133)

-
- Prengel, Annedore (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma und Wenning, Norbert (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. (S. 93-107).
- Prengel, Annedore (2011). Selektion versus Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider. (S. 23-48)
- Röthlisberger, Marianne; Neuenschwander, Regula; Michel, Eva und Roebers, Claudia M. (2010). Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, Jg. 42, Nr. 2, S. 99-110.
- Weisser, Jan (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik*, 46. Jg., Heft 3/4, S. 237-249.
- Weisser, Jan (2015). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wocken, Hans (2000). Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 51, Nr. 12, S. 492- 503.



Danke für die Aufmerksamkeit

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
www.hfh.ch