

Maren Hilke
Jörg Kohlscheen
Stephanie Moldenhauer
Johannes Schütte
Heinz-Jürgen Stolz

Die verdeckten Kosten der Resilienz

Ergebnisse und Positionen des Forschungsprojektes
„Konstellationen der Resilienz von Kindern“



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Maren Hilke, Jörg Kohlscheen, Stephanie Moldenhauer,
Johannes Schütte, Heinz-Jürgen Stolz

Die verdeckten Kosten der Resilienz

Ergebnisse und Positionen des Forschungsprojektes
»Konstellationen der Resilienz von Kindern«

Maren Hilke, Jörg Kohlscheen, Stephanie Moldenhauer,
Johannes Schütte, Heinz-Jürgen Stolz

Die verdeckten Kosten der Resilienz

Ergebnisse und Positionen des Forschungsprojektes
»Konstellationen der Resilienz von Kindern«



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen **01JB2111A** gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025
Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Wochenschau Verlag
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Satz: Fabian Möcking
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-7344-1721-4
PDF-ISBN 978-3-7566-1721-0
<https://doi.org/10.46499/2561>

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Unsere Perspektive auf Resilienz	7
1.2	Zum weiteren Verlauf	11
1.3	Danksagung und Transkriptionskonventionen	12
2	Resilienz als Konstellation	13
2.1	Unser Weg zur Resilienz	13
2.2	Kognitiv-evaluative Landkarten	20
2.3	Reichweite der Welt: Wenn der Horizont an der Wohnungstür endet	25
3	Zwischen Problemverschiebung und Experiment: Schulen in herausfordernden Lagen und ihre Strategien	28
3.1	Orientierungstypen im Umgang mit widrigen Bedingungen	29
3.2	Verpflichtungen im sozialen Gefüge	41
3.3	Wenn Widrigkeiten aus dem Blick geraten und wieder hinein	64

4	Die soziale Arena <i>gelingenden Aufwachsens</i> unter dem resilienten Blick	70
4.1	Die soziale Welt resilienter Kinder	71
4.2	Die Arena Gelingendes Aufwachsen	89
4.3	Resilienz als (Bildungs-)Barriere	109
5	Was tun? Handlungsempfehlungen zum Abbau von Bildungsbarrieren	112
5.1	Umwertung des institutionellen Bildungsauftrags von Schule: Vernetzung und Partizipation als Gestaltungsoptionen	112
5.2	Resilienz jenseits von Meritokratie und Normalismus: Alle stärken anstatt Einzelne hervorzuheben!	119
5.3	Resilienzförderung mit dem Sinnhorizont von Kindern verschränken: Mentoring-Programme als Beispiel	123
5.4	Herkunftseffekte an den Bildungsübergängen überwinden: Bildungsberatung als Empowermentstrategie für Familien	124
5.5	Widrigkeiten in voneinander isolierten Binnenhorizonten sozialer Welten: Kommunikative Brücken bauen!	126
5.6	Schulklima und Gelegenheitsstrukturen	130
5.7	Die Handlungsempfehlungen im gesamtstrategischen Kontext	131
5.8	Und was ist nun mit der Resilienz?	138
6	Literaturverzeichnis	140
7	Autor*innen	146

1 Einleitung

1.1 Unsere Perspektive auf Resilienz

Eine Gruppe von Forschenden hat sich auf den Weg gemacht, um in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt zu untersuchen, ob und wie das Überspringen der in der Bildungsforschung immer wieder nachgewiesenen herkunftsbedingten Bildungsbarrieren durch entsprechend als resilient gelesene Kinder mit schwierigen Lernausgangslagen und in (mehrfach) benachteiligenden Lebenslagen gelingt. Getragen wurde dieses Forschungsanliegen dabei von Beginn an aus mehreren Gründen durch ein *Unbehagen an der Resilienz*:

1. Schon das Bild des Überspringens der Bildungsbarrieren unter den Ausgangsbedingungen herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung lässt beides – die Barrieren ebenso wie die benachteiligenden Lebenslagen – semantisch unhinterfragt. Mit dieser affirmativen Haltung wird man dem Titel der BMBF-Förderline *Abbau von Bildungsbarrieren* bereits im Ansatz nicht gerecht und legt die Verantwortung stattdessen einseitig auf die Schultern von Kindern und Familien, welche per Resilienzförderung individuell entsprechend zu befähigen seien, damit die Kinder ein *resilientes Selbst* (Bröckling 2017) ausbilden können.
2. Schon die Annahme, dass bei einzelnen Kindern von gelingendem Aufwachsen trotz widriger Umstände ausgegangen werden kann, lebt davon, dass dies bei den meisten anderen Kindern in vergleichbaren Lebensumständen *nicht* der Fall ist, da Kinder mit einem *resilienten Selbst* ansonsten ja nicht erwartungswidrig aus der Masse hervorstechen könnten. Insoweit dieses Orientierungsmuster das Alltagsverständnis des Resilienzbegriffs (etwa von Lehrkräften) wirkmächtig prägt (was es zu untersuchen galt), ist Resilienz immer Rosinenpickerei – und lassen sich deren Gelingensbedingungen schon im Ansatz nicht auf alle Kinder in vergleichbaren Lebensumständen verallgemeinern.
3. Diese ganze Metaphorik setzt zudem voraus, dass es ein die sozialen Welten von Kindern, Eltern und Lehrkräften übergreifendes Wissen darüber gibt, worin Widrigkeiten und Bildungsbarrieren in der Sache überhaupt bestehen. Eine diesbezügliche Kongruenz – etwa zwischen sozial- und bildungsstatistischen Indikatoren, dem pädagogischen Professionsverständnis, dem subjektiven Erleben von Eltern und jenem der als resilient in den Blick

genommenen Kinder – versteht sich aber keineswegs von selbst. So mögen zum Beispiel Lehrkräfte kulturelle Besonderheiten von Familien mit Migrationshintergrund als Barriere ausmachen, welche die Bildungs- und Sozialstatistik dann aber als einkommensarmutsbedingt widerlegt. Für manche Eltern mag es als Barriere erscheinen, dass sie ihrem Kind kompetenzbedingt nicht bei den Hausaufgaben helfen können. Und das Kind selbst mag die Barriere eines potenziellen Übergangs zum Gymnasium primär darin sehen, dass seine Peers alle nicht in diese Schule wechseln. Was also, wenn zum Beispiel das Kind die Einkommensarmut der Familie gar nicht als Barriere thematisiert? Ist dies dann ein blinder Fleck in seinem Gesichtsfeld oder wäre eine derartige Schlussfolgerung eine voreingenommene Unterstellung der Forschenden? Wie also ist es um den Objektivierungsgrad von Bildungsbarrieren bei Perspektivenvielfalt bestellt?

4. Die Frage nach dem Objektivierungsgrad stellt sich ebenso mit Blick auf den Resilienzbezug selbst. Hier reicht das Spektrum von (wirkmächtigen) Alltagstheorien (etwa der Lehrkräfte bei der Übergangsempfehlung zur weiterführenden Schule) über die Annahme einer individuellen (genetisch-psychologisch bedingten?) Verankerung des Resilienzvermögens im Kind bis hin zu Konzepten, nach denen Resilienz eher einem übergreifenden (sozialökologischen) System zukomme als bestimmten Individuen. Ungeachtet der Perspektivdifferenzen auf Resilienz funktioniert dieser Topos aber sowohl in wissenschaftlichen Communities als auch im gesellschaftlichen *Interdiskurs* (Link 1997, 220 f.) – es mag daher zwar nicht den einen Bedeutungskern aller Begriffsverwendungen geben, durchaus aber Familienähnlichkeiten (Wittgenstein 1982) im Sprachgebrauch; und diese mögen dann zwar nicht auf immer dieselben, sehr wohl aber auf nicht-beliebige gesellschaftliche Praktiken, Praxisformen und Dispositive verweisen.

Vor diesem multireferentiellen Hintergrund haben wir untersucht, wie die Alltags- und Lebenswelten von durch Lehrkräfte als resilient attribuierten Kindern aussehen. Wir haben dazu Lehrkräfte, die Kinder und deren Eltern vor und nach dem Übergang zur weiterführenden Schule befragt. Wir hatten dabei viele durch Forschungsbefunde geprägte Erwartungen und sind z.B. davon ausgegangen, dass die als resilient attribuierten Kinder und deren Familien in ein großes Netzwerk eingebunden sind. Viele dieser Erwartungen wurden im Forschungsprozess nicht erfüllt und wir dadurch produktiv irritiert.

Wir konnten unterschiedliche Typen von Schulen im Umgang mit widrigen Bedingungen rekonstruieren, welche Einfluss auf die Lebenswelten der

Kinder und deren Familien haben. Es macht also einen Unterschied, welche Schule ein Kind besucht. 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 ist.

In dieser Arbeit werden ausgewählte Ergebnisse unserer Forschung präsentiert. Die Frage, die sich uns bei diesem Unterfangen stellte, war, inwiefern sich die Fülle von Einzelergebnissen um einen gemeinsamen Bedeutungskern gruppieren lässt. Hatten wir zum Zeitpunkt der Abfassung des Forschungsantrags in unserem Team die Vermutung geteilt, dass von wirkmächtigen Erwachsenen (vor allem Lehrkräften) subjektiv attribuierte Resilienz dem Kind Vorteile in der Gestaltung seiner Bildungsbiographie verschafft, so verschob sich dieses Bild im Forschungsprozess mehr und mehr auf die Kostenseite: Mit Resilienz sind demnach stets Kosten verbunden, die den attribuirenden Erwachsenen und den sie tragenden Institutionen und Einrichtungen (hier: Schulen) aber aus dem Blick geraten. Weder berichteten uns die Kinder darüber, dass ihre Lehrkräfte übermäßig an sie glauben und sie von ihnen verstärkt individuell gefördert würden, noch erhielten sie umstandslos eine Gymnasialempfehlung. Kosten ergeben sich für diese Kinder und ihre Familien hingegen dadurch, dass – so unsere Forschungsergebnisse – in den diskursiven Attributionen der Lehrkräfte die Anstrengungen der Kinder und Familien, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, nicht kenntnis- und detailreich repräsentiert sind. Auf dieser Basis können Lehrkräfte dann aber eben auch keine qualifizierten Urteile über Lebenslagen und Lernausgangsbedingungen dieser Kinder und Familien abgeben, was sie im Rahmen von Übergangsempfehlungen dann aber regelmäßig tun, wenn sie hinreichend leistungsstarken Kindern aufgrund unzureichender häuslicher Bildungsunterstützung die Gymnasialempfehlung vorenthalten.

Kosten entstehen den Kindern auch dadurch, dass jene Widrigkeit, auf welche Kinder primär reagieren, keineswegs vornehmlich in der prekären finanziellen Situation der Familie zu bestehen scheint, sondern in einer ständigen, wirkmächtigen Bewertungspraxis in oder durch Schule – zum einen per Notengebung, zum anderen aber auch über Bodyshaming und Mobbing. Kinder sind dadurch psychischer, verbaler und auch physischer Gewalt ausgesetzt, die von Lehrkräften in den Interviews aber nur selten thematisiert wurde. Manche Kinder sehen den Schulwechsel auch gerade deshalb als Chance, weil er es ihnen erlaubt, sich mit Blick auf ihre soziale Positionierung quasi neu zu erfinden und mehr Raum für individuelle Bewältigungsformen zu gewinnen. Schulwechsel (seien sie umzugsbedingt oder im Übergang zur weiterführenden Schule situ-

iert), mögen Kinder im Vorhinein Angst machen (etwa, wenn die befreundeten Peers nicht mitwechseln), werden aber nach Vollzug eher positiv bewertet. Dies sagt mit Blick auf das Übergangsgeschehen aber erst einmal noch nichts über die Schulformabhängigkeit bezüglich der gewählten weiterführenden Schule – und somit über das Für und Wider einer Gymnasialempfehlung – aus.

Am meisten sticht mit Bezug auf das Erleben der befragten Kinder aber hervor, dass sie ihre soziale Welt und die darin vorgefundenen Handlungsverpflichtungen nicht in aktiven Aushandlungsprozessen mit wirkmächtigen Erwachsenen (Eltern, Lehrkräfte) artikulieren und vertreten, sondern deren Fremdsetzung als gegebene Ordnung der Dinge anerkennen und sich entsprechend arrangieren. Es ist also seitens der Kinder kein lauter Ruf nach mehr unverplanter Zeit, bewertungsfreien Lernarrangements und gewaltfreier Kommunikation zu vernehmen. Probleme und Belastungen werden für Lehrkräfte wie auch für Eltern dann häufig erst dadurch ersichtlich, dass das Kind aufhört zu funktionieren (z. B. durch schulische Leistungsverschlechterung im Lockdown, Schulabsentismus und/oder durch das Liegenlassen familialer Handlungsverpflichtungen).

Diese Prägung kindlichen Erlebens und Kommunizierens durch wirkmächtige Bewertungen von signifikanten Erwachsenen beziehen sich nicht nur auf Schule, sondern auch auf Familie und die dort durch die Eltern vorgenommene Restringierung von Erfahrungsräumen. Ein besonders bestürzendes Ergebnis der Erhebung war ein von einem befragten Kind gemaltes Bild zu den ihm wichtigen Orten (Sozialraum): Gezeichnet wurde dabei ausschließlich die Wohnung und die Mutter als Bezugsperson, nicht aber Wohnquartier, Schule oder außerschulische Freizeit- und Lernorte. In Elterninterviews wurde teilweise eine starke Angstbesetztheit des sozial belasteten Wohnquartiers artikuliert, welche Eltern dazu bringt, den Kindern zu verbieten, sich dort unbeaufsichtigt zu bewegen. Natürlich haben auch diese Kinder ein *Draußen* (und sei es nur der Schulweg und die Schule selbst), aber die Fremdbestimmung durch die Eltern scheint dabei derart dominant zu sein, dass sich hierzu nichts (malerisch-assoziativ) ausdrücken ließ. Allerdings ist einschränkend auch zu berücksichtigen, dass die Kinder zum Befragungszeitraum lange Lockdown-Phasen hinter sich hatten und dies ihren Erfahrungsraum massiv eingegrenzt hat.

Auch Eltern stecken in der Bewertungsfall und in einer diesbezüglichen Fremdbestimmung ihrer sozialen Welt, insofern es um soziale Arenen geht, in die Schule inkludiert ist. Man will in der Elternrolle durchweg *gut* sein und versucht trotz (auch bereits auf Grundschulniveau) teilweise fehlendem kulturellen Kapital die Kinder auch bei den Hausaufgaben bestmöglich zu unterstützen.

Der emotionale und zeitliche Aufwand der Familien ist dabei erheblich – und wird von Lehrkräften in den Interviews durchweg nicht thematisiert. Auch dies sind dann Kosten.

Es kann nicht überraschen, dass sich unsere fachdiskursiven Handlungsempfehlungen, die sich aus dieser Konstellation ergeben, sehr stark auf die Schaffung einer die Aushandlungsprozesse in der sozialen Arena Schule tragenden, gemeinsamen sozialkommunikativen Infrastruktur beziehen. Das *aneinander-vorbei-Strukturieren* der in diese Arena involvierten sozialen Welten von Lehr- und Fachkräften, Eltern und Kinder muss in einer konsequent sozialinklusiv und partizipativ ausgerichteten Bündelung der beteiligten Perspektivitäten ein Ende finden. Kommunale und sozialräumliche Bildungsnetzwerke wären ein wichtiger Gestaltungsraum, um professions- und institutionsübergreifend sowie adressat:innenorientiert gemeinsam wirksam zu werden (Collective Impact) (FSG/Bertelsmann Stiftung 2016). Dabei geht es um die kollaborative Aushandlung von Verpflichtungen, die die sozialen Welten der Kinder, Eltern und der Lehr- und Fachkräfte miteinander auszuhandeln haben. Insoweit aber – und dies lässt sich zumindest für unser Sample so festhalten – nicht einmal ein übergreifender kommunikativer und konjunktiver Erfahrungsraum zum Sinngehalt dieser Verpflichtungen, mithin zum semantischen Kern dessen, was es dann erst auszuhandeln gäbe, besteht, bleiben für den Bildungserfolg essenzielle Verpflichtungen mitunter unbemerkt liegen. Würde man Schule als Gemeingut achtsam pflegen und entwickeln, könnte diese *Meta-Bildungsbarriere* in ihrer strukturierenden, sozial-selektiven Wirkung relativiert werden.

1.2 Zum weiteren Verlauf

In einem ersten Ansatz wird in Kapitel 2 unser konzeptioneller Ausgangs- und Basisansatz skizziert, der darin besteht, Resilienz als Konstellation zu beschreiben und den Begriff nicht rein psychologisch/biologisch-individuumszentriert und/oder in verdinglichten System/Umwelt-Kategorien zu fassen. In Kapitel 3 nehmen wir dann die untersuchten Schulen aus der Perspektive der in Gruppendiskussionen befragten Lehrkräfte in den Blick und legen u. a. eine Schultypologie vor, deren Kategorien (Typen) nicht zuletzt auch das jeweilige Resilienzverständnis der Lehrkräfte als Orientierungsmuster bestimmen. Dies ist von besonderer Bedeutung, da die Generierung des Samples der von uns befragten Kinder und Eltern durch die Empfehlungen eben dieser Lehrkräfte erfolgte. Wir wollten herausfinden, wie diese Attributionen vorgenommen werden und was sie mit den so attribuierten Kindern machen, vor allem, was die Konstellierung von Verpflichtungen angeht. In Kapitel 4 geht es dann zu-

nächst schwerpunktmäßig um die soziale Welt der als resilient gelesenen Kinder als den eigentlichen Lernsubjekten; anschließend zoomen wir sozusagen aus dieser Perspektive heraus und schlüsseln die Verpflichtungen auf, mit denen die sozialen Welten der Eltern, Kinder, Lehrkräfte und sonstigen Fachkräften (Familienhelfer:innen) in der sozialen Arena des *gelingenden Aufwachsens* aufeinandertreffen. Diese Arena strukturiert sich maßgeblich unter dem bildungsbiographisch wirkmächtigen Blick der Lehrkräfte. Kapitel 5 pointiert dann die wichtigsten Forschungsergebnisse im Gesamtkontext sowie mit Blick auf mögliche Handlungsempfehlungen.

Wir haben uns in dieser Monographie gegen einen herkömmlichen Forschungsbericht – und für das Format der *Forschungsreise* – entschieden. Dabei erhalten immer wieder produktive Irritationen, Widersprüche und auch Perspektivunterschiede im Team der Forschenden selbst Raum, anstatt semantisch geglättet zu werden. Denn auch für uns als Team verlief diese Forschungsreise erwartungswidrig und theoretisch-paradigmatisch multireferentiell. Wir danken dem BMBF und insbesondere deren Projektträger DLR für die Möglichkeit, zusätzlich zum geforderten Projekt-Abschlussbericht diese stilistisch freiere Veröffentlichung im Open Access-Format als Transferprodukt für Wissenschaft, Fachpraxis und Fachpolitik im geförderten Projektrahmen erstellen zu können. Wir hoffen damit nicht zuletzt, sensibilisierend und objektivierend auf den inflationären Gebrauch der Resilienzformel als Containerbegriff und scheinbarer Lösung für alles einwirken zu können. Dass Resilienz Kosten im Sinne einer gesellschaftlich und institutionell nicht in den Blick genommenen Anstrengung von Kindern und ihren Familien hat, anstatt ihnen individuelle Förderung und Bildungsberatung zukommen zu lassen, ist dabei ein ebenso hervorstechendes Forschungsergebnis wie die inhärente Widersprüchlichkeit des Resilienzkonzeptes im Bildungs- und Schulkontext, welches schon in der diskursiven Grundstruktur insoweit als bildungspolitisch nicht-verallgemeinerungsfähig und nicht-skalierbar zu gelten hat, als die es definierende Erwartungswidrigkeit phänomenal im Kontrast zu einer *Normalverteilung* sichtbar wird, welche mit diesem konzeptionellen Ansatz dann nicht in Frage gestellt werden kann: Wären alle Kinder resilient, wäre kein Kind resilient.

1.3 Danksagung und Transkriptionskonventionen

Wir möchten an dieser Stelle unseren Interviewpartnern und zumeist Interviewpartnerinnen unseren herzlichen Dank aussprechen. Zuallererst danken wir den Kindern. Manche haben die Situation souverän gemeistert, manche waren angesichts ihrer Aufgabe ein wenig unsicher. In jedem Falle habt ihr einen

wertvollen Beitrag zu diesem Forschungsprojekt geleistet. Ohne eure Perspektive wären wir höchstwahrscheinlich nicht auf die Idee gekommen, dass wir es bei Resilienz mit Kosten zu tun haben, die aus dem Blick geraten. Wir danken auch den Erwachsenen dafür, dass Sie sich Zeit für uns genommen haben, uns zum Teil in ihrer Wohnung empfangen haben und sich uns geöffnet haben. Unsere Untersuchung fiel in die Corona-Pandemie. Unter den postpandemischen Bedingungen war es alles andere als leicht, Schulen und Lehrer:innen zu finden, die sich an Gruppendiskussionen beteiligen. Wir hoffen, die lehrreichen Aspekte dieses Forschungsprojektes in unsere berufliche Praxis einbauen zu können, um auf diesem Wege etwas zurückzugeben.

Die Interviewausschnitte sind ohne besondere Erläuterungen lesbar. Zu Beginn eines Redebeitrages ist die Rolle angegeben, gefolgt von dem Geschlecht (m/w), worauf dann wiederum eine Nummer folgt. Bei den Rollen unterscheiden wir zwischen Interviewer:in (markiert durch ein I) oder Teilnehmer:in (T). In einem Falle hatten wir eine Dolmetscherin dabei (D). Tw1 bedeutet also das eine Teilnehmerin spricht. Die Nummerierung wird vor allem relevant, wenn es mehrere Teilnehmer:innen gibt. Nach dem zitierten Interviewausschnitt geben wir die Dateibezeichnung an. Sie beginnt stets mit KI für KoReKi, dann einem Hinweis auf die Interviewten (Eltern, Kinder, Lehrer:in, weitere Akteur:in) und der laufenden Nummer. KI_IK_14 bedeutet also, dass das Interview mit einem Kind geführt wurde. Die aufgezeichneten Gespräche wurden nach TiQ (Talk in qualitative Research) transkribiert.

2 Resilienz als Konstellation

2.1 Unser Weg zur Resilienz

Als Forscher:innenteam waren wir schon vor KoReKi auf der Suche nach Wegen, um Kindern aus Armutslagen bessere Chancen der sozialen Teilhabe zu ermöglichen. Da wurden wir auf eine Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aufmerksam, in der es hieß:

»Jedem Kind die Grundausrüstung mitzugeben, die eine Chance auf gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erst eröffnet, bleibt weiterhin eine der großen bildungspolitischen Herausforderungen. Bildungsforschung kann dazu beitragen, die Bedingungen für Chancengerechtigkeit besser zu verstehen und geeignete Maßnahmen und Instrumente zu entwickeln. (...) Es wird insbesondere Wissen darüber benötigt, welche Art von so-

zialen Beziehungen zum Abbau von Bildungsbarrieren beitragen und wie förderliche Beziehungen und Netzwerke gestärkt werden können. (...) Das Beziehungsgeflecht von Bildungseinrichtungen vor Ort und die Wechselwirkungen von formalen, non-formalen und informellen Unterstützungsstrukturen sowie daraus resultierende Potenziale zur Reduzierung von Bildungsungleichheit sind von besonderer Relevanz. (...) Etwa die Erforschung des Einflusses der Familie, die Bedeutung von Peer- oder Nachbarschaftseffekten sowie institutioneller Effekte von Kita oder Schule.» (BMBF 2019)

Als wir diese Bekanntmachung des Bundesministeriums lasen, dachten wir, dass sei eine passende Gelegenheit, da so viele Fragen angesprochen werden, die uns schon lange beschäftigen. Der inhaltliche Startpunkt unserer Forschungsreise lässt sich somit wie folgt umreißen: Aus verschiedensten empirischen Studien wussten wir, dass die ökonomische Polarisierung der letzten Jahrzehnte zu einer Zunahme der Armut bei Kindern geführt hat. So steigt nach Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) der Anteil der Haushalte, die ein bedarfsgewichtetes Nettoeinkommen unter 60 Prozent des Medianeinkommens aufweisen von rund 11 Prozent in den 1990er Jahren auf aktuell 16,1 Prozent und Haushalte in denen Kinder leben, sind deutlich häufiger von Einkommensarmut betroffen als Haushalte ohne Kinder. Die Sozialstruktur der Gesellschaft spiegelt sich in der räumlichen Verteilung der Wohnstandorte wider. El-Mafalaani und Strohmeier (2015) beschreiben einen systematischen Zusammenhang zwischen sozialer (Konzentration von Armut) und demographischer (erhöhter Kinderanteil) Segregation. Neben der Konzentration von Benachteiligung in Nachbarschaften kann auch in Institutionen wie Kindertageseinrichtungen (vgl. Groos/Jehles 2015) und Schulen (vgl. Helbig/Jähnen 2018) eine soziale Segregation beobachtet werden. Die Ballung benachteiligter Kinder in Quartieren und Einrichtungen wirkt zusätzlich benachteiligend in Bezug auf die Gesundheit (vgl. u. a. El-Mafalaani/Strohmeier 2015), Bildung (vgl. Terpoorten 2014) und soziale Teilhabe (vgl. Friedrich/Blasius 2000). Diese Entwicklungen tragen dazu bei, dass sich die Lebenswelten und Aufwuchsbedingungen der Kinder zunehmend unterscheiden. Dies belegen verschiedene empirische Studien, in denen die komplexen Folgen von Kinderarmut in unterschiedlichen Dimensionen aufgezeigt werden (vgl. z.B. Tophoven u.a. 2018). Bezogen auf den Lebensraum von Kindern zeigt sich dies beispielsweise bei der Belastung mit gesundheitsschädlichen Staub-, Fluor- und Schwefeldioxid-Immissionen, den Lärmbelastungen am Wohnort sowie bei Größe und Qualität der Wohnungen (vgl. Mielck/Heinrich 2002). Kinder aus Familien mit einem niedrigen gesellschaftlichen Status ernähren sich im Vergleich zu nicht armen Kindern durch-

schnittlich ungesünder, sind weniger körperlich aktiv, besitzen ein höheres Risiko, psychische Erkrankungen oder Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln und haben ein höheres Risiko, an Übergewicht und Adipositas zu erkranken (vgl. RKI/BZgA 2008). Darüber hinaus zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen Kinderarmut und den Chancen im Bildungsbereich. Kinder aus Familien in Risikolagen (niedriges Einkommen, niedriger Bildungsstand, geringe soziale Einbindung) haben schlechtere Chancen das Abitur zu machen als Kinder aus Familien ohne Risikolagen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2020/4, 35 ff.). Insgesamt zeigt dieser kurze Streifzug durch verschiedene empirische Studien, dass Kinder, die in einkommensarmen Haushalten groß werden, schlechtere Startbedingungen vorfinden und in verschiedenen gesellschaftlichen Teilhabebereichen Benachteiligungen hinnehmen müssen.

Das Konzept Resilienz und auch die Ergebnisse vor allem der klassischen Resilienzforschung werden häufig als hoffnungsvolle Indizien interpretiert, dass, wenn es gelänge, die entscheidenden Resilienzfaktoren zu identifizieren und diese Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Förderstrategien nutzbar zu machen, gesellschaftliche Probleme wie Armut und Bildungsungerechtigkeit, zumindest abgemildert werden könnten. Auch vor dem Hintergrund der fortschreitenden gesellschaftlichen Polarisierung und der frustrierenden Erkenntnis, dass sich am Problem der Bildungsungleichheit kaum etwas verändert hat und strukturelle Entwicklungen im Bildungswesen, wenn überhaupt, sehr langsam vorantreiben, erscheint der Resilienzansatz vielen als aussichtsreich.

Kaum ein Begriff hat sich in den letzten Jahren in der (sozial-)wissenschaftlichen Forschung wie auch im alltagstheoretischen und alltagspraktischen Umgang mit sozialen Problemlagen so hervorgetan wie der Resilienzbegriff. Die Forschungslage zu Resilienz wird allerdings bis heute eher von nebeneinanderstehenden, forschungspragmatisch generierten Modellen als durch systematische Theoriebildung und deren zusammenhängende Diskussion bestimmt. Dies ist der Klarheit des Konzeptes und der damit einhergehenden Maßnahmen nicht zuträglich. Um den Resilienzbegriff für ein Forschungsvorhaben nutzbar machen zu können, bedarf es somit einer eingehenden Begriffsklärung.

Innerhalb der Resilienzforschung kann nicht mehr als ein Minimalkonsens identifiziert werden. Dieser lässt sich in einem Satz zusammenfassen. Es muss eine Belastung vorliegen, die als solche wahrgenommen wird, und es muss trotz dieser Belastung eine positive Entwicklung stattfinden (vgl. Masten/Coatsworth 1998; Masten 2001). Was aber genau unter einer Belastung und einer positiven Entwicklung zu verstehen ist, divergiert je nach Forschungskonzeption erheblich.

Wir als Forscher:innenteam wollten das grundsätzliche Potential des ressourcenorientierten Blicks der Resilienz in unserem Forschungsvorhaben nutzen, um Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung bestehender sozial- und bildungspolitischer Unterstützungsarrangements identifizieren zu können. Wir starteten den Forschungsprozess mit einem interdisziplinären Expert:innenhearing, um eine für unser Forschungsvorhaben brauchbare Definition des Forschungsgegenstandes entwickeln zu können. In diesem Prozess konnten wir an den skizzierten Minimalkonsens anschließen und identifizierten drei semantische Kerne des Resilienz begriffes: 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 Beeinträchtigung überstehen und vielleicht sogar gestärkt aus diesen hervorgegangen sind, was ihnen gelingendes Aufwachsen und soziale Teilhabe ermöglicht. Bei der gefundenen Definition war es uns wichtig, Resilienz nicht als individuelle Eigenschaft oder Fähigkeit zu verstehen, sondern Resilienz als etwas zu begreifen, was zwar empirisch beobachtbar, allerdings nicht einzelnen Faktoren ursächlich zuzuschreiben ist. Wir teilen an dieser Stelle eine kritische Position im Resilienzdiskurs, dass das (statistische) Phänomen Resilienz nicht individualisierend einzelnen Akteuren zugeschrieben werden darf, da dies eine unzureichende Verkürzung darstellen würde und so auch die Verantwortung für die Bewältigung gesellschaftlicher Risiken auf den/die Einzelnen 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 geht nicht nur darum, zu beforschen, wie ein Kind biographische Krisen bewältigt und Stressoren managen kann, sondern auch darum, wie und wodurch es vor diesen geschützt wurde. Oder anders ausgedrückt: welche Ressourcen, Kapitalien bzw. Gelegenheitsstrukturen und Konstruktionen einem Kind zur Verfügung gestellt oder vorenthalten werden. Einfache Risiko- und Schutzfaktorenkonzepte setzen voraus, dass eben diese Faktoren relativ stabil sind und kausal auf Resilienz wirken. Dies stellt eine unterkomplexe Konzeptualisierung dar, denn die verschiedenen Faktoren können unter

unterschiedlichen Bedingungen unterschiedlich wirken. Häufig werden unter protektiven Faktoren auch schlicht die umgekehrten Risikofaktoren verstanden. Zudem bleibt häufig unberücksichtigt, ob bzw. wie stark eine Situation als Herausforderung oder Belastung wahrgenommen wird. Für Michael Ungar ergibt sich die Relevanz einer sozialökologischen Herangehensweise, insbesondere aus dem Umstand, »dass Resilienz für verschiedene Personen an verschiedenen Orten sehr unterschiedliches bedeuten kann« (Ungar, Bottrell u. a. 2013: 4). Ungar (2012) hebt in seiner zentralen Definition von Resilienz die kulturelle und kontextabhängige Bedeutsamkeit der zur Verfügung stehenden Ressourcen hervor: »In the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to navigate their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their wellbeing, and their capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided and experienced in culturally meaningful ways« (Ungar 2008, 225). Inwiefern Individuen in der Lage sind, die relevanten Ressourcen anzusteuern (to navigate), hängt davon ab, ob vorhandene Ressourcen als kulturell bedeutsam angesehen werden und ob kulturelle bedeutsame Ressourcen zur Verfügung stehen. Diese kulturelle Bedeutsamkeit ist gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen (Negotiation) unterworfen. Resilienz ist damit eine geteilte Qualität des Individuums und der sozialen Kontexte, in denen sich das als resilient attribuierte Individuum aufhält. »Resilient children need resilient families and communities« (Ungar 2008, 220). Aufgrund dieser Perspektivierung haben wir unseren analytischen Blick auf den konstellierenden und sozialisierenden Netzwerkraum, auf die Konstellationen der Resilienz, erweitert.

Mit dem Konstellationsbegriff fassen wir somit mehr als das reine Zusammentreffen von bestimmten individuellen Gegebenheiten: wir verstehen darunter ein Netzwerk von Entitäten dergestalt, dass die einzelnen Bestandteile einander reziprok beeinflussen. Hieraus kann ein Gleichgewicht der Kräfte resultieren, aber auch eine Dynamik (bei gleichzeitiger Komplexitätszunahme und prinzipieller Unvorhersagbarkeit von Entwicklungen).

Bei der Analyse dieser Kräfteverhältnisse halten wir die Berücksichtigung der Relevanzsetzungen und Attributionslogiken der befragten, sozialisationsbedeutsamen Akteure (einschließlich des Kindes selbst) für zentral, um die wirkmächtig-subjektivierende »Anrufung« des »resilienten Kindes« in den Blick nehmen zu können. Attributionen sind in sozialräumlich lokalisierten Aneignungspraktiken eingelassen, also keineswegs rein verbale, entkörperte Konstrukte. Wir betrachten deshalb die Konstellationen entwicklungsförderlicher bzw. -begrenzender Einflüsse in materialisierten und institutionalisierten All-

tagspraktiken, z.B. bei der Nutzung von Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen. Unter Konstellationen der Resilienz verstehen wir somit eine positive Beeinflussung von Entitäten (Personen, Dinge, Praktiken, Kapitalverteilungen, Attributionen usw.) in Richtung gelingendem Aufwachsen unter Bedingungen ökonomischer Armutslagen.

Der Fokus der Erhebung lag daher nicht allein auf der Erforschung habituellem Orientierungsmuster der Individuen oder der sozialen Bedingungen, vielmehr sollten verschiedene Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Solche zugleich subjektivierenden wie auch soziale Praxisformen reproduzierenden Konstellationen sollten im Forschungsprojekt mithilfe qualitativer Forschungsmethoden sinnverstehend erschlossen werden. Um dies möglich zu machen, wurde ein multiperspektivisches Forschungsdesign gewählt.

Zunächst haben wir versucht, das Relevanzsystem der Akteure als Ausgangspunkt der Analyse in den Blick zu bekommen (Orientierungsmuster der Lehrkräfte, Eltern, Kinder). Ein solcher Zugang zum Gegenstand war offen genug, um nicht vorschnellen Annahmen aufzusitzen, aber auch, um nicht blind für plausible Wechselwirkungen zu sein. In einem ersten Schritt wurden vier Grundschulen aus benachteiligten Stadtteilen ausgewählt. Dafür haben wir – insoweit verfügbar – den Schulsozialindex¹ genutzt bzw. auf Wissen von Planungskräften aus Kommunen zurückgegriffen. In den ausgewählten Schulen wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt, um kollektive Einstellungen und Orientierungsmuster zu explorieren. Um diese rekonstruieren zu können, wurde die dokumentarische Methode nach Bohnsack u. a. (2007) verwendet. Aus dem gewonnenen Material wurde sowohl eine Typologie im Umgang mit widrigen Bedingungen erarbeitet (vgl. Kapitel 3.1), als auch ein

1 Mit dem Schulsozialindex des Landes Nordrhein-Westfalen wird die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft einer einzelnen Schule mit einem Wert abgebildet. Die Zusammensetzung wird über folgende vier Indikatoren abgebildet: Kinder- und Jugendarmut, Anteil der Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache, Anteil der Schülerinnen und Schüler mit eigenem Zuzug aus dem Ausland, Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. Es wurden neun Indexstufen, von 1=niedrigste Belastung bis 9 =Höchste Belastung gebildet. Die Schulen in unserem Sample haben die Indexstufe 8, 9 und 3. Wobei die Schule mit dem Index 3 aus zwei Standorten besteht, mit einem Standort, der eine niedrige Belastung und der andere eine hohe Belastung hat, wodurch sich im Gesamten der Wert von 3 ergibt. (Weiterführende Informationen zum Schulsozialindex in NRW finden sich hier: www.schulministerium.nrw/schulsozialindex, zuletzt aufgerufen am 4.12.2024).

Modell zum Umgang mit Verpflichtungen (vgl. Kapitel 3.2). Die Phase diente zudem der Identifizierung von Kindern, die weiter untersucht und begleitet werden sollten. Dazu wurden die Lehrkräfte gebeten, uns resiliente Kinder zu nennen. Um Resilienz als Lebensphasen übergreifendes Konstrukt in den Blick zu nehmen, wurden die ausgewählte Kinder vor und nach dem Wechsel von der Grund- auf die weiterführende Schule befragt, um so die lebensphasen- und institutionsunabhängigen Resilienzkonstellationen identifizieren zu können. Neben den Grundschulen wurden in einer zweiten Erhebungsphase Gruppendiskussionen an weiterführenden Schulen geführt. Ziel war es, die weiterführenden Schulen ‚unserer‘ Kinder in die Untersuchung einzubeziehen. Da uns dies allerdings in nur einem Fall gelungen ist, haben wir noch eine weiterführende Schule aufgenommen, an der zwar keiner unserer befragten Kinder ist, die aber auch in einem benachteiligten Stadtteil liegt.

In einem nächsten Schritt ging es dann darum, das Bild von Resilienzkonstellationen zu vertiefen, indem verschiedene Ausprägungen von Resilienz und deren Konstellationen in den Lebenswelten der Kinder gesucht wurden. Über den Fallvergleich wurden mögliche Dimensionen und Ausprägungen qualitativ erforscht.

Nach den Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen wurden Kinder, Eltern und weitere bedeutsame Akteure sukzessive in die Untersuchung einbezogen. Diese Einzelinterviews wurden mittels der Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) analysiert. Die Zielsetzung dieser Methode liegt darin, das Augenmerk auf die Beschaffenheit der Situation zu richten und ein entsprechendes »Big Picture« (Clarke 2012, 123) zu zeichnen. In einem Wechselspiel unterschiedlicher Mappingverfahren wird die Situation nach und nach durchdrungen. Der Begriff »Situation« unterscheidet sich in der Situationsanalyse dabei eventuell von einem Alltagsverständnis dieser Bezeichnung. In dieser Methode meint »Situation« keinen Moment oder einen zeitlich wie räumlich begrenzten Zustand (Clarke 2012, 106 ff.). Auch hat eine Situation in diesem Verständnis keinen äußeren Kontext, sondern der Kontext des Untersuchungsgegenstandes ist in der Situation selbst verortet. Das bedeutet auch, dass keine externen Faktoren ermittelt werden, weil sich in diesem Verständnis eben alle relevanten Elemente in der Situation befinden und auch hierin untersucht werden sollen. So sind beispielsweise staatliche Gesetzgebungen keine Elemente oder Faktoren, die von außen auf die Situation einwirken, sondern einer der Bestandteile der Situation selbst. Die Situation wird somit als ein Gesamtgefüge untersucht, in dem strukturelle Bedingungen wirksam werden und auf deren Grundlage sich die Akteur:innen und Elemente in der Situation in Bezug zueinander setzen

bzw. gesetzt werden müssen. Der Vorteil, der sich aus diesem Verständnis ergibt, ist, dass eben nicht nur eine einseitige Außenwirkung untersucht wird, sondern alle relevanten Bestandteile einer Situation in ihrer Wechselseitigkeit. Dies beinhaltet auch die Interessen und Vorstellungen aus dem jeweiligen Verständnis der beteiligten Akteur:innen, insbesondere der Kinder, aufgreifen zu können. Dies ermöglicht vor allem aber, der Komplexität des Feldes, aber auch der des Projektes gerecht zu werden.

Es ging dann darum, zu untersuchen, inwiefern die Angebots- und Gelegenheitsstrukturen in subjektive Orientierungsmuster und sozial erlebbare Konstellationen ‚übersetzt‘ werden. Dieser Schritt zielte darauf, die subjektiv verfügbaren Repräsentationen als empirische Basis für eine sozialökologische Rekonstruktion der Resilienzkonstellationen zu nutzen, die im Unterschied zu vielen aktuellen Forschungsansätzen in der Bildungsforschung zum einen die Ressourcen und positiven Ansatzpunkte betont; zum anderen die individuelle Ebene zwar mitdenkt, diese aber nicht überhöht und so Stigmatisierungen schon im Forschungsprozess (Labeling-Effekte) vermeidet.

2.2 Kognitiv-evaluative Landkarten

Ursprünglich ging es darum, das Relevanzsystem der Befragten zu erforschen. Eine Formulierung, die man so oder in Varianten im qualitativen Forschungskontext häufig antrifft. Im Lauf des Forschungsprozesses haben wir mit der Landkarten-Metapher eine Heuristik entdeckt, die einen Unterschied zu unserer anfänglichen Annahme macht. Der Begriff des Relevanzsystems lässt sich in eine wissenssoziologische Tradition einordnen (Schütz 1982). Es liegt nahe, sich ein System vorzustellen, das aus positiv bestimmten Elementen, eben den Relevanzen besteht. Dies gilt umso mehr, wenn man wie (Eckert/Cichecki 2020, 18) davon ausgeht, dass auch im Rahmen des sogenannten interpretativen Paradigmas an (neo)positivistischen Positionen festgehalten wird. Die Interviewtranskripte wären in diesem Sinne eine Ansammlung von Protokollsätzen, die als narrative Entfaltungen des Relevanzsystems betrachtet werden können, welche von Forschungsseite systematisiert und wiederum nach Relevanzen sortiert werden kann.

Im Laufe des Forschungsprojektes haben wir uns immer wieder mit dem Problem beschäftigt, was es bedeutet, wenn Aspekte unthematisiert bleiben, von denen wir zunächst als Forschungsteam gedacht haben, dass sie thematisiert werden müssten. Aspekte, die nicht vorkommen, lassen sich im positivistischen Sinne auch nicht einordnen. Die vielfach übliche Interpretation und im Rahmen des Paradigmas von Relevanzsystemen plausible Interpretation: Wenn es

nicht zum Thema gemacht wird, ist es (für die Befragten) auch nicht relevant, überzeugte nicht. Wir wussten aus anderen Protokollen (vgl. Kapitel 3.3), dass andere Gründe hinter der Nichtthematisierung stecken müssen als bloße situative Relevanzlosigkeit.

Vor dem Hintergrund dieses forschungspraktischen Problems stießen wir bei Rosa (2019) auf das Konzept der kognitiv-evaluativen Landkarte. Dieser wiederum hat es von Charles Taylor übernommen. Die Landkarten »verzeichnen, was es gibt in der Welt und wie die Welt beschaffen ist, aber auch: worauf es dabei (für die Subjekte) jeweils ankommt, welche Haltung die jeweils richtige ist.« (Rosa 2019, 216) Welt ist hier in einem sehr weiten bzw. philosophischen Sinne zu verstehen. Der Weltbegriff Rosas trennt analytisch zwischen einer Welt der Dinge und Objekten, einer Welt der sozialen Beziehungen und einer transzendentalen Welt. Sie bilden jeweils unterschiedliche Dimensionen der Weltbeziehung. In der zitierten Definition ist zudem die richtige Haltung angesprochen. Mit dieser normativen Fragestellung gibt es einen Bezugspunkt zur dokumentarischen Methode, der es ebenfalls um Orientierungsmuster geht.

Nicht nur Taylor und Rosa sprechen von Landkarten, sondern auch Gregory Bateson, der als bedeutender Vertreter systemischen bzw. kybernetischen Denkens gelten kann. Im deutschsprachigen Raum verwendet Fritz B. Simon diese Metapher häufig. Bateson bezieht sich auf Korzybski, von dem der Ausdruck stammt: die Karte ist nicht das Territorium (Bateson 1985, 577). Die Landkartenmetapher bietet aber den Vorteil eines Weltbezugs, ohne mit ihr deckungsgleich zu sein. Landkarten sind Konzepte, die für bestimmte Problemstellungen Orientierung bieten. Sie können an die jeweiligen Zwecke angepasst oder im Maßstab verkleinert bzw. vergrößert werden. Sie können sich von Person zu Person und von Milieu zu Milieu unterscheiden, ohne für ihre Benutzer:innen an Gültigkeit bzw. Funktionalität einzubüßen. Sie sind begrenzt, es finden sich Zonen des Unbekannten und eventuell weiße Flecken auf der Landkarte. Sie können unterschiedliche Größe aufweisen, aber dennoch gemeinsame Zonen des Unbekannten hinter dem Horizont. Die Grenzen der Karten sind vor allem dann relevant, wenn Erwachsene mit Kindern sprechen. Hier gehen Erwachsene wie selbstverständlich davon aus, dass bestimmte Weltausschnitte beim Kind kognitiv (noch) nicht repräsentiert sind. Im wissenschaftlichen Kontext geht es dann etwa um die Frage, welche Fragen Kinder überhaupt beantworten können (Andresen 2012).

Laut Bateson (1985, 580) gelangen Unterschiede in die Karte. Dabei handelt es sich um Unterschiede, die von den Gestalter:innen der Landkarte relevant gemacht werden und als Beobachtungskategorien zur Verfügung stehen und die

für sie einen Unterschied machen. Die Annahme, dass es sich um Unterschiede handelt, hat zudem noch weitreichendere Konsequenzen, da ein Unterschied stets eine zweifache Unterscheidung beinhaltet: Indem unterschieden wird, wird zwischen einem markierten und einem unmarkierten Bereich unterschieden, sodass es nicht nur eine Rolle spielt, was gesagt und markiert wird, sondern auch was nicht gesagt wird und damit unmarkiert bleibt.² »In der Welt des Geistes kann Nichts – das, was *nicht* ist – eine Ursache sein.« (Bateson 1985, 581) Und damit gerät auch das Verhältnis von Ursache und Wirkung, wie man es aus den Naturwissenschaften kennt, insgesamt aus dem Lot:

»In den Naturwissenschaften sind Wirkungen im allgemeinen durch ziemlich konkrete Bedingungen oder Ereignisse verursacht – Einflüsse, Kräfte und so fort. Wenn man aber in die Welt der Kommunikation, Organisation usw. eintritt, lässt man jene ganze Welt hinter sich, in der Wirkungen durch Kräfte, Einflüsse und Energieaustausch hervorgebracht werden. Man betritt eine Welt, in der ‚Wirkungen‘ – und ich bin mir nicht sicher, ob man weiterhin dasselbe Wort verwenden sollte – durch Unterschiede hervorgerufen werden. Das heißt, sie werden von solchen ‚Dingen‘ hervorgebracht, die von dem Territorium auf die Karte gelangen. Das sind Unterschiede.« (Bateson 1985, 581)

Bateson bezieht sich explizit auf die Welt der Kommunikation, also auf die Welt der Unterscheidungen. Im Rahmen qualitativer Interviewforschung forscht man mit Kommunikation über Kommunikation, wobei im Ergebnis ebenfalls Kommunikation entsteht. Mit anderen Worten: Im Forschungsprozess entsteht ebenfalls eine Landkarte über Landkarten, die wiederum auf Unterschieden basiert, die im Forschungsprozess gesetzt werden. Dies kann aber auch dazu führen, dass es zu Widersprüchen kommt, wenn sich die Unterscheidungen widersprechen, was zu forschungspraktischen Problemen führen kann. Diese Unterschiede kommen im Forschungsprozess in unterschiedlichen Modi zustande, wie zum Beispiel durch Deduktionen: In diesem Falle legt man ein Konzept über das Territorium und sämtliche Unterschiede, die nicht diesem Konzept entsprechen, fallen durch das Raster. Hierbei handelt es sich meist um Konzepte, die durch die Fragestellung gesetzt werden, in unserem Falle etwa durch die Tatsache, dass wir in von Armut geprägten Milieus forschen. Des Weiteren lassen sich Induktionen nennen: Ausgehend vom Territorium werden Unterschiede als Muster in den Diskurs eingeführt, wobei diese insbesondere im qualitativen Kontext aufgrund niedriger Fallzahlen die Gefahr der Übergeneralisierung be-

2 Wir denken hier an George Spencer-Brown (1997).

inhalten. Des Weiteren durch Abduktionen im Sinne riskanter Schlussfolgerungen: Typenbildungen, wie sie etwa in der dokumentarischen Methode angewendet werden, entsprechen diesem Verfahren. Typologien können etwas anderes sein als das bloße Ergebnis der Übernahme der expliziten Unterscheidungen der Befragten, sondern sie fügen der Landschaft (also den Protokollen) etwas hinzu, dass auf einer Schlussfolgerung beruht.

Die Landkartenmetapher ermöglicht zudem Unterschiede, die der Begriff des Relevanzsystems so nicht mit sich bringt. Beispielsweise lassen sich unthematisierte Aspekte besser integrieren, statt sie methodologisch auszuklammern bzw. als irrelevant abzutun. Letzteres ist als Forschungsstrategie zwar verständlich, da sich diese Stellen nur mit vergleichsweise hoher Unsicherheit interpretieren lassen, was daran liegt, dass die Negation den höchsten Grad an Abstraktion mit sich bringt.³ Hinsichtlich der Motive sind diese Stellen im hohen Maße von Ambiguität geprägt. Die Frage nach dem Motiv etwas nicht zu thematisieren, produziert in der Regel eine lange Liste von nicht entscheidbaren Möglichkeiten, aber letztlich sind es genau solche Stellen, die interpretationsbedürftig sind, die eine Interpretation notwendig machen.⁴ Zudem reproduziert eine positivistische Vorfestlegung auf das sichere Terrain der Protokollsätze die blinden Flecken der Transkripte, statt sie auszuleuchten. Wenn man weiter in der Landkartenmetapher bleibt, so ist vorausgesetzt, dass die Landkarte auf einem Medium gezeichnet ist, auf dem weiße Flecken entstehen können. Weiße Flecken, die auf Nichtwissen beruhen, sind aus der Perspektive des Beobachtenden blinde Flecken, sie tauchen nur in der Außenperspektive auf (Kohlscheen/Struck 2024). Niemand wundert es, dass in unseren Interviews das Damengambit nicht zur Sprache kam. Aber wenn auffällt, dass etwas unthematisiert bleibt, sollte dem weiter nachgegangen werden. Dies kann unserer Erfahrung nach auf zwei Arten passieren. Sie können durch andere Protokolle sichtbar werden oder aber dem allgemeinen Erwartungshorizont widersprechen.

In qualitativen Forschungsprojekten entstehen meist mehrere Protokollformen, wie Aufzeichnungen von Ortsbegehungen oder weitere Beobachtungsbögen, die Aspekte mit hoher Relevanz für die Interviewten nahelegen. In Ko-

3 Hier hat man es mit einer Art Gödelscher Unvollständigkeit zu tun, die sich nicht vermeiden lässt. Die Selektionen von Forschungsseite führen zu mehr oder weniger Komplexität, wobei mit der Komplexität die Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten ansteigen bzw. die Kohärenz sinkt. Diese Pole gilt es, auf ein lesbares Maß zu kalibrieren.

4 Analog zu diesem Gedanken formuliert Heinz von Foerster, dass nur prinzipielle unentscheidbare Fragen entschieden werden können (Foerster 1993, 73).

ReKi haben wir uns bewusst dazu entschieden, verschiedene Akteure um ein Kind herum zu befragen, also die jeweiligen Lehrkräfte, die Eltern und andere zentrale Personen, wie beispielsweise eine Familienhelferin, um die Lebenswelt des Kindes aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Im Vergleich der Transkripte sind uns unthematisierte Aspekte aufgefallen, die nicht sichtbar geworden wären, wenn wir nur mit einer Person aus diesem sozialen Gefüge gesprochen hätten. So haben wir z. B. Fälle, in denen Eltern und Lehrkräfte Mobbing Erfahrungen des Kindes ansprechen, das Kind diese aber an keiner Stelle thematisiert. Auch in anderen qualitativen Forschungsprojekten werden zur Interpretation Vergleichsgruppen herangezogen. In der Kinderarmutsforschung werden Lebenslagen von armen und nicht armen Kindern verglichen (z. B. Holz/Puhlmann 2005; Richter 2000) oder aber auch die Perspektive von Eltern im Vergleich zu denen der Kinder herangezogen (z. B. Chassé u. a. 2010).

Der allgemeine Erwartungshorizont ist dagegen schwieriger zu fassen, auch weil er wiederum negativ bestimmt ist. Man kann in Bezug auf Garfinkel davon ausgehen, dass es Hintergrunderwartungen gibt, vor denen Interaktionen eingeordnet und vollzogen werden. Dieser Erwartungshorizont ist impliziter Natur und damit sehr abstrakt, kommt aber zum Vorschein, wenn er gestört wird (Eckert/Cichecki 2020, 47). Das ist etwa dann der Fall, wenn sich ein Kommunikationsteilnehmer unkooperativ verhält, etwa weil er besonders pedantisch ist. Wenn der Erwartungshorizont etwa als Norm zur Sprache gebracht wird, verlässt er direkt die Sphäre des Impliziten und wird somit verhandelbar. Somit bekommen Erwartungen eine Kontur, die wiederum verschiebbar sind.

Ganz allgemein lässt sich aber feststellen, dass zu sozialen Problemen wie Armut oder Bildungsbarrieren im Sinne der Diskriminierung von Kindern aus armen bzw. bildungsfernen Elternhäusern bereits gesellschaftliche Kommunikation existiert. Zudem existieren daran gebundene Thematisierungsregeln, die gewisse Erwartungen rechtfertigen. Dies lässt sich auch empirisch auf der Grundlage von großen Sprachdatenmengen, wie sie etwa das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache zur Verfügung stellt, zeigen. Tabelle 1 zeigt die zehn häufigsten Wörter in Verbindung mit dem Suchstring *Armut*. Insbesondere die Verben zeigen, wie stark Armut im Diskurs einen Zustand beschreibt, den es zu bekämpfen bzw. dem es zu entrinnen gilt.

Rang	Verben	Adjektive	Nomen
1	bekämpfen	extrem	Hunger
2	entkommen	bitter	Ausgrenzung
3	lindern	relativ	Reichtum
4	entfliehen	verdeckt	Elend
5	beseitigen	grassierend	Ungleichheit
6	verringern	absolut	Arbeitslosigkeit
7	überwinden	weitverbreitet	Unterentwicklung
8	halbieren	wachsend	Perspektivlosigkeit
9	reduzieren	drückend	Obdachlosigkeit
10	entrinnen	materiell	Rückständigkeit

Tabelle 1: DWDS-Wortprofil für »Armut«, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wp/Armut>, abgerufen am 27.9.2024

Bereits oben wurde angedeutet, dass nicht alle Personen gleichermaßen von Kommunikation erreicht werden. Bei Luhmann (2017) waren es noch die Massenmedien, in denen Gesellschaft über sich selbst kommuniziert bzw. sich selbst beobachtet und die das Erwartbare bestimmen. Ob dies ebenfalls für eine digitalisierte wie auch fragmentierte Medienlandschaft gilt, bleibt zu überprüfen. Am Ende bleibt insbesondere in Bezug auf Kinder oder auch in Bezug auf Fremdheit (Schütz 1972) die Frage, ob diese von dieser allgemein verfügbaren Kommunikation erreicht wird. Dies kann nicht garantiert bzw. vorausgesetzt werden, stellt aber eine für sich wichtige Fragestellung hinsichtlich des Sozialisationsgeschehens dar.

2.3 Reichweite der Welt: Wenn der Horizont an der Wohnungstür endet

Insbesondere normative Problemstellungen begleiteten das gesamte Forschungsprojekt. Wie widrig sollte eine Widrigkeit sein, um als solche zu gelten? Ab wann ist ein Kind als resilient zu bezeichnen? Im Folgenden wollen wir dieses Problem am Beispiel der verfügbaren Welt der Kinder besprechen. Um diese zu erheben, ließen wir von den Kindern sog. Mental Maps anfertigen. Hierzu ließen wir die Kinder mit Buntstiften auf einem DIN A3 Block Karten zeichnen. Wir forderten die Kinder auf, alles für ihren Alltag Wichtige aufzutragen, also nicht nur Orte, sondern auch soziale Beziehungen wie Freunde und Dinge. Dabei entstanden zum Großteil Karten, die sich auf kindliche Beschäftigungen beziehen, wie beispielsweise die linke Karte in Abbildung 1. Hier finden sich Elemente wie Freizeitbeschäftigungen, aber auch die Schule als wichtiges

Element im Leben der Kinder. Auch soziale Beziehungen werden abgebildet. Die rechte Karte in Abbildung 1 dagegen forderte unsere Vorstellung von gelingendem Aufwachsen heraus. Im Vergleich zu den Karten der anderen Kinder wirkte diese Karte besonders restringiert und somit die Welt des Mädchens, wir nennen sie Fatima, vergleichsweise klein. Aber ist diese Welt zu klein? Und wenn ja, was folgt daraus?

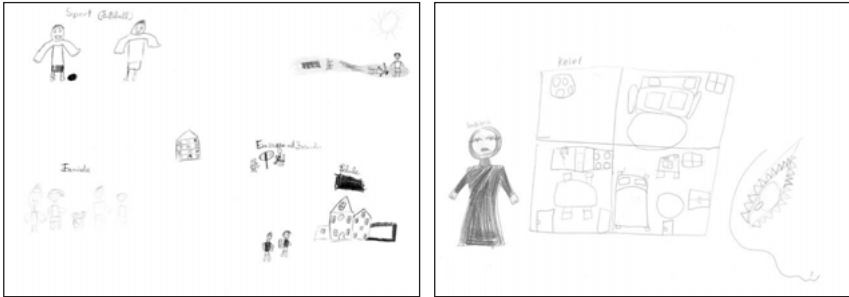


Abbildung 1: Mentalmaps im Vergleich

Um die Karte zu interpretieren, bedarf es weiterer Informationen. Fatima wohnt mit ihrer Mutter, einer Schwester und einem Bruder in einem Mehrfamilienhaus. Das Interview gehört nicht zu den Selbstläufern, sondern zu den kargen Interviews. Der Stadtteil ist als sogenannter sozialer Brennpunkt überregional bekannt. Bei Quartiersbegehungen fallen massive Fälle von Littering auf, also der Entsorgung von Müll im öffentlichen Raum. Der Ort wirkt ambivalent auf die Interviewenden. Auf der einen Seite spielen im Gegensatz zu den verwaisten Spielplätzen der Oberstadt tatsächlich relativ viele Kinder auf den Klettergerüsten. Auch im Lehrer:inneninterview wird die Kindheit im Quartier romantisiert als eine Kindheit beschrieben, die noch draußen auf der Straße stattfindet, statt in institutionalisierten Settings. Vielleicht findet sich in diesem Quartier noch die gute alte Kindheit, in denen Kinder noch auf sich selbst gestellt die Welt entdecken und erobern. Auf der anderen Seite steht unser Eindruck, dass der Stadtteil eher kein guter Ort für Kinder ist und über diesem Eindruck schwebt die Gefahr eines stigmatisierenden Vorurteils, das Angehörige der akademischen Klasse gegenüber Armutsquartieren aufgrund ihrer Normalitätsvorstellungen entwickeln. Auch die Hoffnung das Vorurteil als solches zu entlarven, ist Teil der genannten Ambivalenz.

Die gezeichnete Karte (Abbildung 1) zeigt lediglich die Wohnung (es gibt noch weitere Karten, in denen das Zuhause überdimensional groß dargestellt

wird) und als interessantes Detail den Keller. Den Keller sucht das Kind laut eigener Aussage mit ihrer Schwester auf, wenn sie Angst hat. Dort gehe die Angst dann weg. Der Keller bietet einen Zufluchtsort, der zwar außerhalb der Wohnung liegt, aber noch – geschützt vor dem Quartier – innerhalb des Hauses. Eine attraktive Welt außerhalb der Wohnung wird explizit auf Nachfrage zurückgewiesen.

Im1 Okay, und fallen dir noch andere wichtige Orte ein?

Bw1 Hm.

Im1 Wo du gerne spielst? Wo du gerne bist? Sowas?

Bw1 Zimmer. Wohnzimmer. Den Keller. Und das hier. Ich mag die Küche.

Im1 Und außerhalb des Zuhauses?

Bw1 Hm? ((Gar nix.))

Im1 U:nd ähm:: (2) okay. (6) Gut. (6) Und irgendwie noch andere äh andere Leute? Andere Personen?

Bw1 Nein. (Standort A, KI_IK_9, Zeile 107–115)

Die armutssegregierten Quartiere werden an den Standorten A und B in den Interviews von den Erwachsenen als Orte beschrieben, die für Kinder nicht geeignet sind. Ein Vater aus Standort A lässt seine Tochter nicht unbegleitet vor die Tür. Er beschreibt die Wohngegend wie folgt:

Im1 Ähm: und- Und die Wohngegend. Was fällt Ihnen- Wie kann man sich das hier vorstellen in [Stadtteil von Stadt1]? Was ist das hier für =ne Wohngegend?

Dw1 ((Fremdsprache))

Tm1 Äh::m ((Fremdsprache))

Dw1 Keine Sauberkeit, keine Ordnung. Er kümmert sich um den Hof, er fegt hier vorne. Es ist halt überall- Es ist halt dieses Bild, was man hat. Da sind die einzelnen, die versuchen alles sauber, Blumen, das. Dann kommt der nächste und schmeißt Sperrmüll hin, schmeißt das. Das ist halt das, was ihn so- von diesem Aspekt.

Tm1 ((Fremdsprache))

Dw1 Er sieht sich auch nicht mehr lange hier, weil er sagt, er möchte, dass die Kinder freier werden. Offener werden und das kann er denen hier nicht ähm- kann er denen nicht geben unter diesen Umständen.//mhbm// (Standort A, KI_IE_8, Zeile 732–739)

Es macht einen Unterschied, ob die Subjekte aus Freiheit verzichten oder aus Zwang. In unserem Falle leben die Kinder in Wohngebenden, die auf Kinder repulsiv wirken und die bei den Eltern Ängste auslösen. Deshalb nehmen wir an, dass hier aus Angst verzichtet wird. Unseres Erachtens sollte die Welt von Kindern nicht an der Türschwelle enden, sondern weiter reichen. Wie dies im Einzelnen ausbuchstabiert wird, liegt im Freiheitsbereich des Subjekts. Hierzu zählt auch die Deprivation von Weltausschnitten zu Gunsten anderer. Kritisch wird die Angelegenheit, wenn die Welt insgesamt stumm wird (Rosa 2019, 297). Auch wenn Fatima im Interview kein Begehren artikuliert, Weltausschnitte verfügbar zu machen, so ist davon auszugehen, dass dieses Begehren selbst stummgeschaltet wird, um die angstbedingte Enge und mangelnden Möglichkeiten weniger zu spüren. Als sozialpsychologischer Prozess sind solche Orientierungsmuster als Formen der Dissonanzreduktion beschrieben. Mit Bourdieu (1987, 290) könnte man auch vom Notwendigkeitsgeschmack sprechen, der seine Vorlieben auf das reduziert, was in unmittelbarer Reichweite liegt. Man muss annehmen, dass Begehren verkümmern kann, wenn sich die Erfahrung akkumuliert, dass die Welt entweder nicht in Reichweite gebracht werden kann bzw. stumm oder gar feindlich bleibt, wenn man sich ihr öffnet. Unter diesen Bedingungen Vertrauen und Selbstwirksamkeitserleben aufzubauen, zwei wohlbelegte Resilienzfaktoren, ist ungleich schwieriger als unter responsiven Verhältnissen und mit ausreichend Ressourcen, die ein Ausprobieren risikoarm ermöglichen. Auch wenn wir der Ansicht sind, dass Fatimas Welt größer sein sollte, verbietet sich eine normative Adressierung der Betroffenen. Es kann nicht darum gehen, den Kindern paternalistisch zu empfehlen, häufiger das Spiel vor der Tür zu suchen, sondern die Umwelt von Kindern so zu gestalten, dass Persönlichkeitsentfaltung angstfrei möglich und zugänglich ist.

3 Zwischen Problemverschiebung und Experiment: Schulen in herausfordernden Lagen und ihre Strategien

Als zentrales Orientierungsproblem konnte in allen Gruppendiskussionen der Umgang mit widrigen Bedingungen identifiziert werden. Aus der Perspektive der Lehrkräfte betrifft das vor allem die Schwierigkeiten und Probleme der Lehrer:innen im schulischen Alltag. Davon ausgehend konnten wir drei Typen der Bewältigung rekonstruieren: die Hadernden, die Indifferenten und die Experimentierenden. In Kapitel 3.1 werden die dargelegten Herausforderungen beschrieben und der unterschiedliche Umgang damit dargelegt. Dass es

einen Unterschied macht, welche Schule ein Kind besucht und welche Dinge aus dem oder in den Blick geraten, dokumentiert sich am unterschiedlichen Resilienzverständnis, das sich in den unterschiedlichen Typen zeigt. In diesen Typen kommen zudem verschiedene Orientierungen hinsichtlich des Bearbeitens von Divergenzen zu Tage. Starke und schwache Divergenzen sind gewissermaßen das natürliche Habitat moderner Gesellschaften, in denen zwar vieles mit vielem zusammenhängt, aber nicht alle mit allen alles zu verhandeln in der Lage sind. Wir rücken das Verhandeln von Störungen, bei denen es stets um liegegebliebene Verpflichtungen geht, in den Fokus. Ein Akteur im sozialen Gefüge erhebt die Klage, dass ein anderer Akteur seiner Verpflichtung nicht nachkommt. Dies ist das Grundmuster von Konflikten, für das prinzipiell verschiedene Lösungsmuster zur Verfügung stehen (Kapitel 3.2). Im Rahmen der Analyse des Umgangs mit Verpflichtungen gelangten wir zu der Erkenntnis, dass das Phänomen der Resilienz mit Kosten zu tun hat, die aus dem Blick geraten. Das gilt anschaulich für als resilient attribuierte Kinder, die letztlich Verpflichtungen von Erwachsenen übernehmen und die Kosten dafür aus dem Blick geraten (Kapitel 3.3).

3.1 Orientierungstypen im Umgang mit widrigen Bedingungen

Schon beim Betreten der ausgewählten Grundschulen hatten wir als Forscher:innen das Gefühl, dass es Unterschiede zwischen den Schulen gibt, wobei wir zunächst von ungefähr gleichen Rahmenbedingungen ausgingen, die uns bei der Auswahl der Schulen geleitet haben. In den Interviewprotokollen, die nach den Terminen als Erinnerungsstütze angefertigt wurden, finden sich Formulierungen wie: »Insgesamt wirkte die Atmosphäre in der Schule sehr trubelig, aber von viel Vertrauen geprägt.« Oder: »Die Stimmung ist ausgelassen und entspannt. Die Teilnehmenden scheinen sich zu mögen und sich zu kennen. Es wird viel gelacht.« Möchte man die Gefühle beschreiben, die beim Betreten einiger Schule aufkamen, kommen Begriffe in den Sinn wie warm und herzlich oder aber eher kühl und distanziert. Diese basieren selbstverständlich allein auf einer Momentaufnahme, die man als Interviewer:in von einer Schule mitbekommt. Auch kommt es darauf an, ob man die Schule in der Pause oder nach dem Unterricht betritt. Unseres Erachtens aber lässt sich der Geist, der an einer Schule herrscht, bereits beim Betreten des Gebäudes erfahren: An der Art und Weise, wie das Gebäude dekoriert ist, wie und ob die Schüler:innen die Lehrer:innen beim Vorbeigehen grüßen und dergleichen.

Auch in der dokumentarischen Methode spielt die Art und Weise, wie etwas erzählt oder diskutiert wird, eine zentrale Rolle. Bei der Analyse der Grup-

pendiskussionen mit den Lehrkräften rückt weniger in den Vordergrund, was erzählt wird, sondern wie über etwas gesprochen wird. Es geht dabei um einen Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie. Wie reden die Beforschten miteinander, wie reagieren sie, verstehen sie einander, ohne Dinge explizit zu machen usw. (Bohnsack u. a. 2013, 13). Eine übliche Vorgehensweise in der qualitativen Forschung ist es, die Eingangspassagen von Gruppendiskussionen bzw. Interviews genauer zu analysieren und zu vergleichen, weil davon ausgegangen wird, dass sich bereits hier zentrale Orientierungsmuster und Motive rekonstruieren lassen (vgl. Kruse 2014, 553).

Vergleicht man die Eingangspassagen der Gruppendiskussionen, zeigt sich, dass auf den ersten Erzählstimulus, was das denn hier für eine Schule sei, in allen Gruppendiskussionen erst einmal eine Beschreibung der besonderen Herausforderungen der jeweiligen Schule folgte:

- Iw* (...) 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* ⌊(Kannste sagen.)⌋
- 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 abm 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 das 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. Das ist das, was mich auch die ganze Zeit wirklich sehr, sehr abm getragen hat. (Standort A, KI_IL_01, Zeile 53–66)

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

- Tm1* Wir sind eine Schwerpunktgrundschule im sozialen Brennpunkt. (...)
- Tm* 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 dazu-

kommen. 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 Schulen in [Bundesland], in [Stadt], in [Stadt] und in [Stadt]. Auch da teilweise im Brennpunkt, aber finde das Leistungs-niveau, 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 †Ein bis† zweizugig oben genau.*
- Tw1 †Genau.† Ahm wobei glaub ich, oben sind nicht so viele Kinder mit Migrationshintergrund.*
- Tw2 †Mhm.† 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 ab Osteuropa. Und in dem anderen Teil sind aber auch ab Einfamilienhäuser mit ab Ärztekindern zum Beispiel und dann ne? Also das ist =n =n bisschen- bisschen schwieriger ab mit dem Zusammenstricken des Klientels. Bei uns ist es eigentlich ab durchweg, ja, mit-*

- Tw1 *↳Sehr↴ 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. Brennpunkt-schulen, 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 *↳Sprachlich↴ vor allem auch, ne? Also so-*
- Tw2 *↳Defizite 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 ver-schärft worden sein. Aber auch ansonsten hat man=s auch im ersten Schul-jahr schon gemerkt. Also-*
- Tw2 *↳Einige↴ 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)*

In allen drei Beispielen sind sich die Lehrkräfte in unserem Sample einig, dass sie an Schulen mit besonderen Herausforderungen arbeiten. Bei der genaueren Analyse wird aber schnell deutlich, dass es einen Unterschied macht, wie die Lehrkräfte über diese besonderen Herausforderungen berichten. Die Lehrkräfte im ersten Beispiel lenken den Blick sofort nach innen und beschreiben ihren gemeinsamen Umgang im Team mit den besonderen Herausforderungen. Sie stellen sich selbst damit als aktiv handelnd und gestaltend heraus, wohingegen in den anderen Gruppendiskussionen der Blick stärker nach außen gerichtet ist und zunächst ausführlicher die äußerlichen Bedingungen dargelegt werden. Diese erste Differenzierung, die sich schon an Beispielen der Eingangspassagen zeigt, konnten wir an verschiedenen Textstellen im Material wiederfinden und schlussendlich in einer Typologie verdichten. Der Umgang mit den beschriebenen widrigen Bedingungen kann als zentrales Orientierungsproblem in allen Gruppendiskussionen identifiziert werden und ausgehend davon konnten wir

drei Typen der Bewältigung von widrigen Bedingungen rekonstruieren: die Hadernden, die Indifferenten und die Experimentierenden (vgl. Tabelle 2).

	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« Schüler:innenschaft, 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

Tabelle 2: Typen im Umgang mit besonderen Herausforderungen an Schulen

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. Als widrige Bedingungen werden nicht erfüllte Verpflichtungen von Schüler:innen und ihren Eltern mehr oder weniger implizit dargelegt. 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 und die deutsche Sprache nicht beherrschen. Außerdem fehle es an Ehrenamtlichen, die den Kindern Nachhilfe geben könnten und an Unterstützung der Kommune, geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen. Das Gefühl der Macht- und Hilflosigkeit im Umgang mit den widrigen Bedingungen zeigt

sich gut an dem Beispiel einer Gruppendiskussion, in der das Fehlen einer Turnhalle mit großer Emotionalität beschrieben wird:

Tw1 Und mit dem Sportverein möchte ich nur mal kurz anmerken, das find ich am traurigsten mit an der Schule. Wir sind eine Stadtschule und haben k eine Turnhalle. Seit Jahren.

Tm1 Ja.

Tw1 Wir- Also ich rege mich dadrüber sehr auf, ähm weil ich finde es eine Zumutung, die wir Kinder- Unsere Kinder leben fast alle hier mitten in der Innenstadt, haben keinen richtigen Platz zum Spielen.

Tm1 *└Ja.┐*

Tw1 Wir bieten uns als Ganztagschule an, aber die Politik kriegt es nicht auf die Reihe, dass wir hier eine ordentliche Turnhalle haben. Ja? (...)

Tw1 Ähm sowas von benachteiligt. Und die Politik kriegt es hier in [Stadt] nicht hin, dass wir hier eine Turnhalle haben. Wir haben letztes Jahr- ist der Herr [Name] zu uns gekommen als Schulleiter. Ganz euphorisch. Wir kriegen in den Osterferien wird endlich die äh Turnhalle abgerissen. Das ganze Kollegium war am Lachen.

Tm1 *└Die steht ja jetzt noch da.┐*

Tw1 Man darf es gar nicht laut sagen. Weil wir diesen Satz seit Jahren ständig hören. Sie steht immer noch da. (Standort B, KI_IL_03, Zeile 765–783)

Der Umstand, eine Stadtschule ohne Turnhalle zu sein, verstärkt die emotionale Betroffenheit. Es stellt sich die Frage, was genau diesen verstärkenden Effekt bewirkt. Zunächst könnte man meinen, dass Landkinder eventuell besser damit leben könnten, für Jahre ohne Turnhalle auskommen zu müssen. Das Gegenkonzept zu einer (Innen)stadtschule ist in diesem Fall nicht eine Schule im ländlichen Bereich, sondern »Stadtschule« ist in diesem spezifischen Kontext eine Chiffre für besonders benachteiligt. Bereits in der Eingangssequenz wird die Schule als »Innenstadt«-Schule bezeichnet und sogleich eher beschreibend denn wertend expliziert, was das bedeutet: hoher Ausländer:innenanteil, hohe Fluktuation. Hier zeigt sich der Unterschied zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (vgl. z. B. Mannheim 1980): Hinter den neutralen Zahlen, wie Ausländer:innenanteilen oder in manchen Bundesländern Sozialindizes, verbirgt sich noch eine andere Botschaft, die in den privilegierten Milieus verstanden wird: Problemschule. Es wird in neutralen Zahlen ausgedrückt, ohne explizit zu machen, worum es geht, und doch wird verstanden, was gemeint ist. Die Turnhalle ist dagegen etwas Besonderes, reiht es aber ein in die sonst

üblichen Zeichen der »feinen Unterschiede«. Sie ist seit Jahren aufgrund von baulichen Mängeln nicht benutzbar und die Politik wird als untätig und gleichgültig gegenüber dem legitimen Interesse der ohnehin durch Benachteiligung geprägten »Brennpunktschule« erlebt. Diejenigen, die etwas an dieser Situation ändern könnten, werden im weiteren Interviewverlauf als untätig und ignorant beschrieben. Schulleiter, die ihren Dienst neu antraten, scheiterten regelmäßig an der Mission, für die Schule eine neue Turnhalle zu erwirken. Insgesamt wird die Turnhalle zur Objektivation der eigenen Benachteiligung im doppelten Sinne. Doppelt deshalb, weil die Schüler:innenschaft insbesondere aus Schüler:innen in benachteiligten Lebenslagen besteht und darüber hinaus die Belange der Schule in der Stadtgesellschaft kein Gehör findet, was vor allem mit dem niedrigen sozialen Status der Eltern begründet wird:

Tm2 *Freundlich gesagt. Wir wissen alle, wie die Schülerzahlen aussehen. Das ist jetzt auch nicht so, als wenn die Kinder erst gestern erst geboren worden wären. Sondern die sind schon länger auf der Welt. Und man muss schlicht und ergreifend den Eindruck haben, das zwingt sich böse auf, so wie du gesagt hast, die Schule hat keine Lobby, weil hier wahrscheinlich auch nicht das Klientel da ist, was dann entsprechend Palaver machen würde, wenn die entsprechenden Ratsfraktionen eine Entscheidung treffen.*

Tw1 *Ja.*

Tm2 *Ich denke das tatsächlich. Also ich habe- Meine Erfahrung aus [Stadt] ist, wenn ich als Lehrer mich beschwere, passiert relativ wenig. Ich hatte =ne kaputte Tür. Da wurde mir von der Stadt gesagt, ja, das dauert drei bis vier Wochen, bis die Tür geliefert wurde. Als meine Eltern da angerufen haben, hat=s keine drei Tage gedauert. Und ich- Ne, also Eltern haben Macht. Das Klientel, was wir hier haben, und das ist kein Vorwurf an die Eltern.*

Tw1 *Nein.*

Tm2 *Das sind aber Leute, die das nicht können.*

Tm1 *└Aber sie können diese Macht nicht ausüben.┘*

Tm2 *Sie können es schlicht und ergreifend nicht. Ich denke, böse gesagt, dass sich viele Leute darauf ausruhen.*

Tw1 *└Ja.┘*

Tm2 *Dass da wenig Widerspruch und wenig Widerstand kommt.*

Tm1 *└Mhm.┘ Widerstand vor allem keiner.*

(...)

Tw1 *└Ah wenn ich jetzt an einer anderen Grundschule bin┘ und da ist der*

*eine Papa Anwalt, der andere hat noch, och ich kenn da jemanden, ja?
 Vitamin B. Da ist das innerhalb kürzester Zeit gelaufen. (Standort B,
 KI_IL_03, Zeile 890–934)*

Interessant ist jedoch, wie sich dieses Grunderleben, das sich am Kampf um die Turnhalle entwickelt, auf vielfältige Situationen überträgt. Bei den Situationen, die im Nachgang der zitierten Passage bestätigen, dass die Bedarfe der Schule bzw. der Lehrer:innen ungesehen bleiben, werden eher Kleinigkeiten angeführt (zum Beispiel, dass neue Steckdosen ohne Absprache installiert werden), die in ihrer Heftigkeit nur nachvollziehbar werden, wenn sie sich zu etwas Weiterem dazu gesellen oder aber sich aufsummieren und somit die Schwelle des Zumutbaren überschreiten.

Der Umgang mit derart widrigen Bedingungen lässt sich zu einem pessimistischen Orientierungsmuster der Machtlosigkeit bzw. einer ungehörten Position destillieren, das ohne Zweifel in der konkreten Erfahrung gründet, dass mit der Turnhalle der Schule etwas vorenthalten bleibt, das ihr eigentlich zusteht. Ausgehend der Beschreibung nicht erfüllter Verpflichtungen wird begründet, dass das Einlösen des meritokratischen Versprechens, also der Erfolg durch Leistung (konkretisiert den Erfolg durch Bildung), durch die jeweilige Schule nur eingeschränkt einlösbar ist. Diese Herausforderungen werden von den Lehrkräften als Bildungsbarrieren herausgestellt, die sich von Lehrkräften nicht aus dem Weg räumen lassen, sondern eher einen Umgang erfordern. 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 Typus der *Indifferenten* rekonstruiert. Auch hier dominiert, wie bei den Hadernden, die Externalisierung von Verantwortlichkeiten im Umgang mit widrigen Bedingungen, sodass die hier vorgestellten Typen eventuell zu einem Typus 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 Zusammenhang damit zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Typen in der Verhandlung der strukturellen Gegebenheiten. Im Gegensatz zu den Hadernden, die eine Durchmischung der Schüler:innenschaft als Chance und die wahrgenommene Veränderung zu einer Überzahl an benachteiligten Kindern

als Verschlechterung der Situation begreifen, beschreiben die Indifferenten die interne Differenz der Schüler:innenschaft als Problem, dem sie nicht begegnen können. So wird beispielsweise ein Stuhlkreis nach den Ferien, bei dem die Urlaubserzählungen von einer Kreuzfahrt bis zum zuhause bleiben reichen, zwar als problematisch und beschämend dargelegt, gleichzeitig wird herausgestellt, dass man selbst nichts machen könne. 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. Vor allem Eltern werden in diesem Typen in die Pflicht genommen, Hilfe in Anspruch zu nehmen und so die ‚Schulfähigkeit‘ des Kindes sicherzustellen:

Tw1 Also ich hab zum Teil- Also meine [Kind1w] zum Beispiel. Ne? Die kam- ich glaub, die lebt noch nicht sehr lange in Deutschland. Tatsächlich kurz bevor sie eingeschult wurde, haben die erst hier in Deutschland Fuß gefasst. Aber die Eltern haben sich, glaub ich, früh Hilfe auch geholt von jemand, der übersetzt hat immer für sie. Die hatten auch direkt die Nummer mir dann gegeben, dass ich mit der kommunizieren kann. Die ist immer schon sehr fleißig auch gewesen und ähm dass (ich ihr) jetzt tatsächlich =ne eingeschränkte Gymnasialempfehlung auch geben kann. Also die hat sich sehr sehr gut entwickelt. Ganz fleißig auch gelernt in der Coronazeit. Auch immer irgendwie- ir- externe Hilfe sich geholt. Also Unterstützung, ne? Die dann so ein bisschen helfen in der Familie. Genau. Oder die ([Kind2w]) ne? Die haben auch immer-

Tw2 *└Ja.┐*

Tw *Die haben sich auch sich sehr früh Hilfe geholt, die zu Hause bei den Hausaufgaben helfen. Also das sind immer so diese Punkte, wenn man merkt, wenn die Eltern trotzdem versuchen, sich irgendwie zu kümmern und irgendwie Hilfe zu holen, dann- dann schaffen die auch schon was, ne? Genau. (Standort C, KI_IL_11, Zeile 246-261)*

Die Lehrkräfte sehen ihre Rolle darin, auf Hilfen hinzuweisen, die Verantwortung der Eltern darin die Hilfen, die von den Lehrkräften als hilfreich und sinnvoll angesehen werden, anzunehmen. Damit korrespondiert, dass Pathologisierung und Therapierung zum zentralen Bewältigungsmuster im Umgang mit problematischen Schüler:innen avancieren. Als resiliente Kinder wurden uns bei diesem Schultyp ausschließlich Kinder mit einer diagnostizierten Lernschwäche genannt, die erfolgreich therapiert wurden.

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Orientierungsmustern der Externalisierung konnten wir bei den *Experimentierenden* ein Orientierungsmuster rekonstruieren, welches von aktiv selbstgestalteter Reorganisation geprägt ist. An diesen Grundschulen sind die Schwellen des Zumutbaren ebenfalls überschritten und widrige Bedingungen für uns Forscher:innen auf den ersten Blick sichtbar. Eine der beiden Grundschulen, die diesem Typ zugeordnet werden konnte, liegt in einem Stadtteil, der bundesweit als Problemstadtteil bekannt ist. Den Interviewer:innen fallen im Stadtteil mehrere Immobilien auf, um die sich die Besitzer:innen nicht zu kümmern scheinen, aber dennoch Miete kassieren. Hinzu kommen mehrere Müllhaufen, die augenscheinlich schon länger existieren. Insbesondere der Müllhaufen vor der Schule weist, ob intendiert oder nicht, auf ein wenig ausgeprägtes Solidaritätsgefüge innerhalb des Quartiers hin. Er wirkt wie eine symbolische Geringschätzung dieses Raums. In den Interviews mit den Eltern wird der Stadtteil als unsicher und gefährlich beschrieben, der kein guter Ort für Kinder sei. Wenn es an dieser Schule also allen Grund zum Klagen gebe, bleiben diese hier überraschenderweise aus. Es gibt weder Klagen über mangelnde Ausstattung noch die üblichen Klagen über renovierungsbedürftige sanitäre Einrichtungen oder Dergleichen. Man ist sich der strukturellen Gegebenheiten bewusst und es wird herausgehoben, dass man eine homogene Schüler:innenschaft aus benachteiligten Kindern hat. Es wird allerdings nicht darüber geklagt, sondern die besondere Schüler:innenschaft gewertschätzt und durch eine Abgrenzung zu anderen Schulen betont, welche Vorteile sich dadurch ergeben. 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. Sämtliche Erwartungen, die man an einen normalen Schulbetrieb stellen kann, werden suspendiert. Während andernorts Kinder, die zu spät zum Unterricht erscheinen, vom Unterricht ausgeschlossen werden, ist man hier froh, wenn sie überhaupt den Weg ins Klassenzimmer finden. Auch das offizielle Curriculum tritt in den Hintergrund, ohne dies allerdings zu beklagen. Stattdessen wird betont, welche Vorteile sich dadurch ergeben. Das geht sogar 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 Curriculums tritt vor allem wertschätzende Beziehungsarbeit und Entwicklungen der einzelnen Kinder auch in nicht-schulischen Bereichen, wie beispielsweise Sozialverhalten oder persönliche Eigenschaften, wie ein besonders gutes Durchhaltevermögen. Dies zeigt sich z. B. an der folgenden Textstelle:

- Tm1 Die hat halt einen unheimlichen Willen gehabt, alles zu lernen. Und auch wenn sie hingefallen, ein Steh-auf-ab-Mädchen würde ich jetzt sagen. Das ist ein im wahrsten Sinne des Wortes. Hingefallen, aufgestanden.*
- Tw2 Ja, vor allem wenn die hinfallt, ist es ganz anders, als wenn ein Kind mit dreißig Kilo hinfallt. Die tut sich wirklich weh.*
- Tm1* *⌊Ja.⌋ Das ist aber das Faszinierende die fällt hier auf den Asphalt und die hatte zwischendurch auch schon Stress, aber (sie hat gesagt) passiert nichts. Nein, sie steht wieder auf, und dann geht=s weiter. (Dann hat sie) noch ein paar Koordinationsgeschichten, ist klar, aber- Also leider ist das so ein Fall, wo es dann hinterher bezogen auf=s Fahrrad nicht mehr geklappt hat. Sie ist dann auch nicht mehr da gewesen.*
- Tw1 Und solche Sachen mussten wir dokumentieren. Das ist ja eine Fähigkeit, ne? Dieses immer wieder neu.*
- Tw2* *⌊Ja, total.⌋*
- Tw3* *⌊Ja.⌋*
- Tw1 Das musste eigentlich- Mussten wir über diese Schulen im Team Bogen noch mal sprechen. Dass die auch mal rumgehen und ne? Konntest du das einfach reinschreiben. Das sind so tolle Sachen.*
- Tm1* *⌊(Ja ja.⌋*
- Tw1 Und solche Sachen kann man im Übergangsbericht, in den Zeugnissen, ja auch gar nicht so ausführlich reinschreiben. Da müssten wir irgendwie- Wenn wa da irgendwann so weit sind und haben =ne Dokumentationsform auch mit den weiterführenden Schulen abgesprochen. Ahm dat ist ja =ne Fähigkeit, auf die die aufbauen kann, ne? (Standort A, KI_IL_01, Zeile 686–709)*

Im Gegensatz zum oben beschriebenen Orientierungsmuster der Hilf- und Machtlosigkeit im Umgang mit widrigen Bedingungen konnten wir hier ein Orientierungsmuster rekonstruieren, welches von aktiv selbst gestalteter Reorganisation geprägt ist. Anders als bei anderen Schulen in unserem Sample finden wir dadurch ein großes Erleben von Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und weniger ein Ohnmachtsgefühl. 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.

Man ist geneigt, diese Unterschiede allein den Orientierungsmustern der Beteiligten zuzuschreiben. So, als ob das bei den Experimentierenden im Resili-

enzkontext viel zitierte Wasserglas eher als halbvoll betrachtet wird und bei den Hadernden eher als halbleer. Diese optimistische Grundhaltung scheint sich selbst zu befeuern und führt etwa dazu, dass eher negative Aspekte, wie zum Beispiel der Zustand des Quartiers, aus dem Blick geraten und wir im Ergebnis eine höhere Arbeitszufriedenheit mit all ihren positiven Folgen beobachten. Eine genauere Analyse ergibt, dass diese Schule auf ein Netzwerk verschiedenster Akteure der Stadtgesellschaft zurückgreifen kann, in welchem gegenseitige Anerkennung zirkuliert, während legitime Probleme an dem anderen Ort (Standort B) nicht gehört werden, auch weil hierzu ein Forum fehlt.

Diese im Netzwerk zirkulierende Anerkennung scheint die Lehrer:innen des Standorts A zu bestärken, die Schüler:innen nicht als inkompetent und defizitär abzuschreiben, sondern mit großer Offenheit auf die Schüler:innen, die oftmals neu im Stadtteil angekommen sind, zuzugehen, vielleicht auch weil sie sich als Schule ebenfalls gehört fühlen. Das gegenseitige Hören und Sehen relevanter Akteure in einem arbeitsteilig organisierten Prozess führt, so die Hypothese, zu einem anderen Gefühl angesichts der zu bewältigenden Aufgaben. Rosa (2019, 274) betont in diesem Kontext resonante Wechselbeziehungen. Es macht einen Unterschied, ob der Zustand der sanitären Anlagen als Objektivation der eigenen Relevanzlosigkeit gedeutet wird (auch, weil sich tatsächlich niemand für die Belange der Schule zu interessieren und einzusetzen scheint) oder aber, ob die sanitären Anlagen nur nicht oben auf der Prioritätenliste stehen, auf die man sich im Rahmen eines sozialen Gefüges geeinigt hat und man stattdessen etwas anderes anpackt. Das Etablieren solcher Foren bzw. Netzwerke erachten wir für eine bedeutsame organisationsentwicklerische Aufgabe in Kommunen.

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. Die von uns zuvor herausgearbeiteten Kerne des Resilienzbegriffs (vgl. Kapitel 2) können hier sinnvoll zur Beschreibung der Unterschiede im Resilienzverständnis genutzt werden. So sehen wir bei der Deutung problematischer Entwicklungsbedingungen, bei der Vorstellung von positiven Erwartungswidrigkeiten und dem Verständnis von einem erfolgreichen Umgang mit den Herausforderungen Unterschiede bei den jeweiligen Typen. Die Indifferenten haben uns Kinder mit einer Lernschwäche 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 ihrer Eltern ein. Es wird eine querschnittliche Bewertung vorgenommen und jene Kinder als resilient attribuiert, bei denen eine Übererfüllung von Verpflichtungen 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 Typus 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 resiliente Kinder empfohlen, die überpünktlich zur Schule kommen, ihre Sportsachen immer dabei haben, ohne, dass die Eltern sich darum gekümmert haben, sich um ihre Verpflegung eigenständig und ohne elterliche Unterstützung kümmern oder sich um ihre Geschwister kümmern. Auch in diesem Resilienzverständnis wird eine längsschnittliche 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.

3.2 Verpflichtungen im sozialen Gefüge

Im Laufe unserer Forschungstätigkeit stellte sich die Frage, wie sich eine soziale Ordnung herstellt, die Bildungsbarrieren aufschichtet, und was die Akteure vor Ort tun (können), um Bildungsbarrieren zu reduzieren bzw. überwindbar zu machen. Diese Konstellationen nicht nur in einem Mehrebenen-Modell auf den Begriff zu bringen, stellte von Beginn an eine konzeptionelle Herausforderung dar. Denn es geht ja nicht nur darum, zu postulieren, dass Konstellationen bestehen, sondern konkret zu zeigen, worin diese bestehen, um so ihre Wirkungsweisen zu untersuchen. An dieser Stelle setzte uns nicht nur das Methodendesign Grenzen, denn schließlich beobachteten wir in aller Regel die Narrative der Befragten. Auch wenn unser Vorschlag kaum vermeidbare Abkürzungen enthält, wird in Kapitel 3.2.1 die Idee der Konstellation auf der Grundlage der Narrative näher bestimmt. Dabei müssen wir jedoch feststellen, dass es sich hierbei ebenfalls um eine Landkarte handelt, also um eine Landkarte von Landkarten.

In Kapitel 3.2.2 geht es am Beispiel von liegengebliebenen Verpflichtungen um die Frage, was passiert, wenn verschiedene Landkarten im sozialen Gefüge aufeinandertreffen. Denn wenn ein Element im sozialen System seiner Verpflichtung nicht nachkommt, wird das als Störung der sozialen Ordnung gedeutet. An dieser Stelle werden Kontingenzen sichtbar, es werden soziale Ordnungen reproduziert oder verändert. Bei Letzteren sprechen wir in Anlehnung an das sozial-ökologische Panarchie-Modell (Gunderson/Holling 2001) von Reorganisierung. Wenn Verpflichtungen liegenbleiben, ist dies als Ausbleiben von Anerkennung (Kapitel 3.2.3) bis hin zu Missachtung zu deuten. Da Anerkennung auf Gegenseitigkeit beruht, ist die Gegenseitigkeit der Perspektiven in diesen Begriff schon eingebaut. Das gilt insbesondere für Missachtungen. Sie sind somit nicht einfach beliebig auslegbar, was die Bedingung der Möglichkeit für Reorganisierung limitiert. Letzteres ist uns ein besonderes Anliegen und an dieser Stelle mussten wir im Forschungsprozess unsere Landkarte anpassen: Reorganisierung ist nicht in jedem Falle eine adäquate Reaktion auf liegengebliebene Verpflichtungen. Formen der Missachtung sind nicht akzeptabel.

3.2.1 Konstellationen: Wenn Vieles mit Vielem verbunden ist

Hinsichtlich der Typenbildung mussten wir uns immer wieder disziplinieren, nicht zu stark in handlungstheoretische Denkmuster zu verfallen. Dies liegt zum einen an den Annahmen der dokumentarischen Methode, die Orientierungsmuster in der Welt bzw. im konjunktiven Erfahrungsraum geerdet sehen möchte, aber auch an unserem Anspruch, der mit der Einführung des Konstellationensbegriffs verbunden ist: Er sollte uns davor bewahren, Resilienz als individuelle Eigenschaft von Subjekten im Sinne von Glaubenssätzen, positivem Denken, Selbstwirksamkeit und dergleichen mehr zu begreifen und darüber die Verhältnisse zu vergessen, die es zumindest begünstigen, dass die Zuversicht auf ein gutes Leben auf der Strecke bleibt. Wenn wir aber nun von den Verhältnissen sprechen, ist das, so müssen wir immer wieder feststellen, zu ungenau, sodass die Gefahr besteht, dass Unterschiede aus dem Blick geraten, die etwa zwischen den Schulen bestehen. Auch die Art und Weise der Verbindungen (mittelbar/unmittelbar; persönlich/unpersönlich) kann aus dem Blick geraten. In diesem Abschnitt wird es also um die Frage gehen, was überhaupt wie zusammenhängt und was dies hinsichtlich Resilienz bedeutet?

Wollen wir Verbindungen als sämtliche mögliche Verbindungen zwischen den Elementen der sozialen Welten einerseits und den kognitiv-evaluativen Landkarten genauer fassen, ersticken wir recht schnell an Komplexität. In differenzierten Gesellschaften hängt alles mit allem zusammen, aber nicht unbedingt

unmittelbar, sodass man nicht von dem Zustand des einen Elements auf den Zustand eines anderen Elements der Verbindungen schließen kann. Dies macht es notwendig, wie Latour (2010, 114) plädiert, die Verbindungen Schritt für Schritt zu rekonstruieren. Die Protokolle, die wir im Laufe unserer Forschungsarbeit im Feld angefertigt haben, also zum großen Teil Interviewtranskripte, setzen hier jedoch Grenzen, da wir nur einen Ausschnitt der Konstellation erhoben haben. Es sind jedoch nicht nur Sozialwissenschaftler:innen, die zu Abkürzungen neigen, sondern die Befragten tun dies ebenfalls. Denn sie tendieren ebenfalls im Rahmen der Selbstauskünfte zu sogenannten erkenntnistheoretischen Irrtümern, wie Bateson es nennen würde⁵, zu Dualismen, Attributionen, Verallgemeinerung von Perspektivität und dergleichen. Kurzum die Narrationen der Befragten neigen ebenfalls zur Komplexitätsreduktion.

Bruno Latour (2010, 96), der sich energisch gegen derartige Abkürzungen wehrt, macht dies u. a. am Beispiel des Kapitalismus fest. Für manche marxistisch-orientierte Soziologien lautet Kapitalismus die Antwort auf alle Fragen, das Gleiche gilt für andere große Kategorien wie Habitus (Bourdieu) oder Macht (Foucault). Die Schulen, an denen wir geforscht haben, leiden tatsächlich am Weltkapitalismus bzw. an der Menschheit, ohne dass dies auch nur an einer Stelle in den Interviews zur Sprache käme: So liegt beispielsweise eine Schule in einem Stadtteil mit schwerindustrieller Vergangenheit. Der Niedergang der Schwerindustrie in Europa hängt mit der Auslagerung der industriellen Produktion in Länder zusammen, in denen profitabler produziert werden kann. Nicht überall gelang es, in diesen Quartieren eine neue ökonomische Basis zu schaffen. In diesen Quartieren wechselte sich die Bevölkerung aus. Aus den alten Industriequartieren der Arbeiterklasse wurden armutssegregierte Stadtteile, entwickelten sich Ankommensquartiere (Kurtenbach 2015), in denen die Bevölkerungsfuktuation besonders hoch ist, was wiederum Auswirkungen auf Solidarpotentiale und dergleichen hat (Strohmeier 2009).

In den Schulen schlagen diese Weltmarktentwicklungen etwa in den Quoten der Schüler:innen auf, die mit nur wenig Deutschkenntnissen die Grundschule besuchen. Auch wenn die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft etwas mit den Entwicklungen am Weltmarkt zu tun hat, wäre es gleichzeitig falsch und richtig, dies auf den Kapitalismus zurückzuführen. Falsch wäre dies, weil zu viele Glieder der Kette aus dem Blick gerieten, wodurch die Komplexität auf eine Art und Weise reduziert würde, die Handlungsspielräume aus dem

5 Vgl. auch Lina Nagel (2021), die Batesons Ideen auf die Bearbeitung von Alltagskonflikten anwendet.

Blick geraten lässt. Es wäre also die gleiche Form der Externalisierung, die wir bei zwei der Schultypen beobachtet haben. Richtig wäre dies, weil die Konkurrenzlogik des Kapitalismus das Entstehen von kapitalistischen Zentren fördert, gleichzeitig aber die Quartiere, die im Wettbewerb verlieren, als abgehängte Peripherien inkludiert (Häußermann/Siebel 1987, 80).

Wenn man sehr globale und sehr lokale Argumentationsweisen miteinander vergleicht, so lassen sich zumindest graduelle Unterschiede feststellen. Geht es darum, Handlungsspielräume zu entdecken und Vorschläge zu machen, ist es nicht nötig, die Assoziationen haarklein nachzuzeichnen, sondern es genügt, mit Begriffen zu operieren, die weder zu grob, noch zu fein sind. Auch eine sehr lokale Betrachtungsweise bzw. dichte Beschreibung wird unvollständig bleiben, weil ihre Reichweite geringer wird: etwas, was auch Latour nicht bestreitet. Wenn wir die Idee der kognitiv-evaluativen Landkarte auf uns selbst anwenden, dann halten wir es für erforderlich, den Maßstab so zu wählen, dass die Karte Orientierung für Entwicklungen und deren Grenzen bietet. Der Maßstab der Landkarte muss im Forschungsprozess selbst kalibriert werden. Falls die Komplexitätsreduktion der Landkarte dazu führt, dass man Lösungsmöglichkeiten übersieht, dann wäre es konstruktiv, wenn ein anderer Hinweis auf eben jene blinden Flecken gibt, die letztlich Veränderungen verhindern. Ein Zuviel an Komplexität kann zu denselben blinden Flecken führen wie zu wenig Komplexität.

Wenn wir also in postindustriellen, armutssegregierten Quartieren unterwegs sind, sind wir in postindustriellen armutssegregierten Quartieren unterwegs, ohne dass wir in der Pflicht stehen, dieses Phänomen selbst zu erklären, etwa aufgrund der Eigentumsstruktur etc. Wir erstellen ein Narrativ (Berichte, Texte, dieses Buch) auf der Grundlage der Narrative der Interviewten (vornehmlich der Interviewtranskripte), diese wiederum sind ihrerseits beeinflusst von weiteren Narrativen (zum Beispiel von statistischen Berichten oder Sozialindizes und allgemein akzeptierten Alltagsmeinungen) und diese klopfen wir auf Restriktionen ab, die die Handlungsmöglichkeiten der Befragten einschränken. Wenn uns also Kinder berichten, dass sie ihre Freizeit in der Regel in den eigenen vier Wänden verbringen, Eltern von Sorgen berichten, ihre Kinder vor die Tür zu lassen, Lehrkräfte erzählen, dass Kinder ihre Umwelt nicht (mehr) kennen würden und sich deshalb für sie der Sozialisationsaufwand erhöht, dann versuchen wir das über den Verpflichtungsbegriff zusammenzubringen, implizite und explizite Verpflichtungen herauszuarbeiten, um Handlungsalternativen aufzeigen zu können.

Wer oder was mit wem wie verbunden ist, ist keine triviale Frage. Im Rahmen der Situationsanalyse werden verschiedene Mappingverfahren angewendet. Hier werden sämtliche Aktanten, Akteure, Organisationen, diskursiven Konstruktionen usw. versammelt. Die Begriffe selbst operieren mit anderen Ausschnitten bzw. mit unterschiedlicher Granularität. Mal handelt es sich um Gattungsbegriffe, um Organisationen oder gar Interaktionen. Letztlich lässt sich von jedem Element zu jedem Element eine Verbindungslinie ziehen. Vielleicht nicht immer direkt, aber über Umwege hängt alles mit allem zusammen.

Eine hohe Anschlussfähigkeit für dieses Denken in Konstellationen bzw. verbundenen Elementen bieten sozial-ökologische Modelle. Hier lässt sich zum Beispiel das Bronfenbrenner-Modell (Bronfenbrenner 1981) nennen, welches zwischen Mikro- Meso- und Makroebene unterscheidet. Dieses Modell legt zugrunde, dass die einzelnen Ebenen mehr oder weniger gut voneinander unterschieden und hierarchisch angeordnet werden können, was praktisch jedoch nicht immer der Fall ist. Dagegen denkt die sozial-ökologische Resilienzforschung (Gunderson/Holling 2001) in verschachtelten Systemen, was Panarchie genannt wird. Panarchien bilden nicht notwendig, wie bei Bronfenbrenner, Hierarchien aus. Die jeweiligen Systeme, die füreinander Umwelt darstellen, bilden Rückkopplungskreisläufe. Was System und was Umwelt ist, ist eine Frage der Beobachtungsweise. Bei Luhmann definiert sich ein System in der Differenz zwischen System und Umwelt und damit über die Operation des Systems (Luhmann 2004, 67). Dieser Zugang führt etwa dazu, dass Menschen differenziert werden in Bewusstsein bzw. psychisches System, ein biologisches System und als soziales System. Diese Trennung ist nicht nur schwer nachvollziehbar, sondern muss dann wieder mühsam, etwa über Begriffe wie strukturelle Koppelung, Interpenetration usw. zusammengesetzt werden. In der Kybernetik dagegen werden Systeme über den Informationsbegriff definiert und zwar so, dass die Systemgrenzen so gezogen werden, dass keine Informationen abgeschnitten werden (Lutterer 2002, 9). Das Denkmodell lässt sich anschaulich an biologischen Systemen wie etwa Wäldern in Abhängigkeit zu ihrer Umwelt (zum Beispiel dem Klima) erklären.⁶ So ist das Pflanzenwachstum in einem Ökosystem Wald vom Niederschlag abhängig, dieser beeinflusst das Nahrungsangebot von Pflanzenfressern, dies wiederum das Angebot von Raubtieren usw.

6 Einen sehr guten Überblick über Resilienz im Lichte des Panarchie-Modells bietet in Bezug auf Quartiersentwicklung: Schnur (2013).

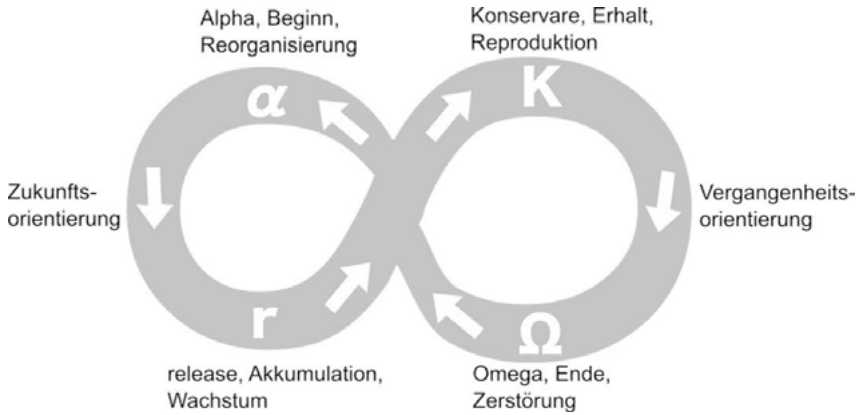


Abbildung 2: Adaptiver Zirkel nach Gunderson und Holling (2001)

Beobachtet man nun einzelne Systeme, so lassen sich verschiedene Phasen identifizieren, die in Bezug zu ihrer Umwelt als adaptive Zirkel veranschaulicht werden (Abbildung 2). In der ersten Anfangsphase beginnt das System zu wachsen und Strukturen zu bilden. In dieser Phase sind die Entwicklungsmöglichkeiten sehr offen. Beispielsweise bilden sich erste Ruderalpflanzen heraus, die eine Fläche besiedeln. In der nächsten zweiten Phase werden Strukturen gefestigt und weiter ausgebaut. Damit wird die Entwicklungsoffenheit geringer. Die dritte Phase wird Konservation genannt. Hier geht es vor allem um Strukturergalt. Ein alter Buchenhainwald ist ein System, das in der Konservation-Phase steckt. Wenn sich durch die Umwelt keine hinreichenden Einflüsse ergeben, bleibt ein solcher Wald bestehen und reproduziert sich sehr stabil über lange Zeiträume. Erst wenn dieser Zustand in die Krise gerät, etwa weil eine Borkenkäferpopulation den Wald entdeckt, kommt es infolge des Wachstums der Käferpopulation zur Strukturzerstörung des Waldes. Diese wiederum bereitet die Möglichkeit der Reorganisation, also den Wiedereintritt in die erste Phase, welche auch Alpha-Phase genannt wird.

Was also ist der Borkenkäfer für das Schulsystem? Was ist der Störfall des Erziehungssystems? Tatsächlich werden in den Transkripten der Lehrkräfte Wachstumsprozesse beschrieben, die wiederum negative Auswirkungen auf die Möglichkeiten haben, das meritokratische Versprechen als zentrale Verpflichtung einzulösen. Zum Beispiel beschreiben sie, dass die Anteile der Schüler:innen mit Migrationshintergrund steigen, dass die Heterogenität der Schüler:innenschaft zugenommen hat, dass Kinder weniger Draußen spielen, weniger den Kindergarten besuchen, dafür aber mehr Zeit mit Computerspie-

len und Fernsehen verbringen, dass der Anteil auffälliger Kinder zugenommen hat und dass die Klassen vergrößert, aber die personellen Ressourcen geringer werden. Solche Wachstumsprozesse ließen sich mit quantitativen Daten rekonstruieren und auch validieren. Uns geht es um einen anderen Störfall. Uns geht es um die Frage, welches System sich an wen anpasst und wie das entschieden wird. Adaptiert A B oder B A oder gibt es etwas dazwischen? Wie werden Verpflichtungen im Netz der Akteure verteilt? Da sich dies nicht über Wachstumsprozesse abbilden lässt, sondern normative Fragen verhandelt werden, wird auch verständlich, weshalb immer wieder die Übertragbarkeit des Resilienzkonzeptes, das ursprünglich aus der Werkstoffforschung kommt, auf soziale Phänomene kritisch diskutiert wird.

Das Normativitätsproblem besteht vor allem darin, dass wir es mit einer Ordnung zweiter Ordnung zu tun haben. Mit anderen Worten: In sozialen Systemen kann das Verhandeln von Störungen erster Ordnung selbst zur Störung werden. Bereits Begriffe wie widrige Bedingungen, Krisen und Störungen sind normativ stark aufgeladen, womit eine objektivierte Bestimmung bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Würdigung von Perspektivität zumindest Probleme verursacht. Und damit stecken wir mitten im Problem der Störungen zweiter Ordnung. Im Gegensatz zu biologischen Systemen, wo die Störung eines Systems durch den Tod recht konturenreich von außen zu bestimmen ist, gilt für soziale Systeme, dass die Bestimmung des Ungewünschten dadurch erschwert wird, dass sie stets neuverhandelt werden kann bzw. die Frage, was eigentlich unter widrigen Bedingungen zu verstehen sei, zu Konflikten führen kann. Zudem lässt sich keine privilegierte Position ausfindig machen, die zu einer endgültigen Klärung dieser normativen Fragen beitragen könnte. Wir versprachen uns Antworten durch das Erforschen der Betroffenenperspektive und mussten feststellen, dass auch diese nicht über eine privilegierte Selbstbeobachtungsposition verfügen, sondern dass ihre Landkarten der Welt weiße Flecken enthalten, welche zudem im Falle des Stummschaltens von Widrigkeiten funktional sind (vgl. Kapitel 2.2). So fragten wir, wenn die Dynamik des Interviews dies zuließ, die Kinder am Ende des Interviews nach ihren Zukunftsvorstellungen. Die Kinder nannten Berufe wie Rechtsanwältin, Ärztin, Bundeskanzlerin, also Berufe, die habituell und im sozialen Raum nicht weiter von ihrer Lebensrealität entfernt sein könnten. Wenn man die kindliche Naivität und das Sprachspiel, das mit dieser Frage verbunden ist, aus diesen Fragen ein wenig herausnimmt, so bleibt in diesen Antworten die Hoffnung auf ein besseres Leben durch Bildungserfolg erhalten. In einem anderen Projekt aus dem Forschungsverbund Abbau von Bildungsbarrieren gab es Kinder, die auf diese Frage antworteten, dass sie

»Hartz-Vierler« werden wollen. Hier hat also die Hoffnungslosigkeit bereits den naiven Blick der Kinder auf die Welt erreicht. In diesem Moment blieb den Interviewer:innen bereits aus forschungsethischen Gründen nur zu hoffen, dass diese Kinder von der Realität der Bildungsbarrieren nicht zu stark entmutigt werden, wenn sie im Laufe ihres Lebens mit ihnen konfrontiert werden.

3.2.2 Liegegebliebene Verpflichtungen als Störung im sozialen Gefüge

Das Hauptthema sämtlicher Gruppendiskussionen, die wir mit Lehrer:innen geführt haben, sind liegegebliebene Verpflichtungen. Wir haben in Kapitel 3.1 bereits dargestellt, dass das zentrale Motiv in den Gruppendiskussionen im Verhandeln bzw. Rechtfertigen des nicht eingelösten meritokratischen Versprechens besteht. Auch hierbei handelt es sich um eine Verpflichtung, die in unserem Falle von den Schulen nicht bzw. nur teilweise eingelöst wird. Hier werden verschiedene Strategien verfolgt, um die Lage zu rechtfertigen. Externalisierung von Verantwortung ist dabei die eine Strategie, eine andere besteht darin, alte Ansprüche zu verlernen und die Schule in gewissen Rahmen neu zu erfinden. Die unterschiedlichen Strategien haben für die Schüler:innen unterschiedliche Folgen, die hier zur Sprache kommen sollen. Vor allem soll es in diesem Kapitel darum gehen, wie liegegebliebene Verpflichtungen aufgefasst und verhandelt werden. Die liegegebliebene Verpflichtung stellt eine Form des Störfalles in sozialen Systemen dar. Irgendein Akteur im System erledigt seine Aufgabe nicht oder nur in unzureichender Art und Weise, sodass die Gesamtleistung des Systems leidet. Solche Divergenzen lösen ein Frustrationsmoment aus und werden in den Interviews als Störfälle von den Lehrer:innen mit entsprechender moralischer Entrüstung angesichts der Tugendlosigkeit vorgetragen. Ein besonders markantes Beispiel bietet die bereits erwähnte Turnhalle, die aus baulichen Gründen seit Jahren unbenutzbar ist. An diesem Beispiel kommen mehrere Aspekte zusammen, aber besonders zeigt die emotionale Aufladung, die dieser Zustand auslöst, sodass hier Moral stets mitverhandelt wird.

Verpflichtungen begründen Erwartungen. Wir bevorzugen aber die Verpflichtungsmetapher, weil sie härter ist und haben sie von Adele Clarke (2012) übernommen, bei der sie sich auf kollektive Verpflichtungen bezieht und soziale Welten aufspannt (Kapitel 4.1). In den Interviews werden Verpflichtungen thematisiert, wenn sie liegenbleiben, also ein Akteur im Netzwerk seiner zugeschriebenen Verpflichtung nicht nachkommt oder diese nur unzureichend erfüllt. Es geht dabei nicht unbedingt um die Verpflichtung selbst, die liegenbleibt, sodass sich ohne Zweifel ihre Erfüllung feststellen ließe, sondern es geht um den graduellen Modus der Verpflichtung, also die Art und Weise, wie einer Verpflichtung

nachgekommen wird. In diesem Falle sprechen wir auch von Verpflichtungsverpflichtungen. Hier begegnen uns vor allem moralische Wertungen. So finden sich in unserem Material keine Klagen darüber, dass Eltern ihre Kinder ohne Frühstück in die Schule schicken, aber dafür, dass das Frühstück ungesund ist. Mit anderen Worten kommen die Eltern ihren Verpflichtungsverpflichtungen nicht nach. Verpflichtungen werden gewissenhaft erledigt, mit Ausdauer (die Schüler:innen oftmals fehlt) oder hinsichtlich der Lernbereitschaft mit Neugier. Lehrer:innen formulieren beispielsweise eine Reihe von Verpflichtungen, die sie von ihrer Umwelt erwarten: an andere Lehrer:innen (die Kinder besser auf die weiterführende Schule vorzubereiten), an Eltern (Kinder mit einem gesunden Frühstück zu versorgen, 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.

Mit den Verpflichtungen sind auch die Verantwortlichkeiten vergeben. Hierbei herrscht zunächst die Denkweise vor, dass Personen oder Organisationen, denen eine Verpflichtung zugesprochen ist, auch in der Lage sind, diese zu erfüllen. Zum Beispiel hat der Schulträger für eine Turnhalle zu sorgen und die Eltern (genauer: meist die Mutter) ein gesundes Frühstück einzupacken. Das ist aber nicht immer so. Interessanterweise liefert hier den Hinweis eine Lehrerin aus dem Typ der Indifferenten (vgl. Kapitel 3.1):

Tw1 (...) *Aber es ist, glaub ich, auch nicht so von der Bildung der Eltern abhängig, sondern von diesen ich möchte was für mein Kind tun. Und ich nehm die Hilfe an, die mir geboten wird. Also, ne? Wenn wir dann sagen, Mensch, hier und da, gibt=s =ne Stelle. Geben Sie doch mal dahin. Dann ist es davon abhängig, ob die Eltern jetzt sagen, ja, ich ruf da jetzt an, und hol mir Hilfe oder ob sie halt dann sagen, ho: mal gucken. Ne? So.*
(Standort C, KI_IL_11, Zeile 344–362)

Der Einfluss von Ressourcen (Bildung) wird in Erwägung gezogen, aber dann direkt zurückgewiesen. Die Verantwortlichkeit wird dann bei den Eltern verortet und diese mit dem Interesse am Kind verbunden. Wer nicht in der Lage ist, eine Verpflichtung zu erfüllen, ist verpflichtet, sich Hilfe zu organisieren bzw. Hilfe anzunehmen und wird dafür verantwortlich gemacht. Die Lehrerin spricht also eine Entpflichtungsmöglichkeit an: unzureichendes Vermögen. Vermögen ist hier im doppeldeutigen Sinne zu verstehen, weil es nicht um die Leistungsfähigkeit einer einzelnen Person geht, die in der Schule bewertet wird, sondern

um deren gesamten Assoziationen. Damit sind sowohl Personen wie die Eltern, Freunde oder Geschwister gemeint als auch Dinge, die eine Rolle spielen.

Dieses Problem begegnet uns in verschiedensten Kontexten. Hinsichtlich des meritokratischen Versprechens stellt sich die Frage, ob die Leistung einer Person überhaupt beurteilt werden kann, ohne dass ihre Ressourcen berücksichtigt werden. In Bezug auf den Resilienzdiskurs geht es darum, ob Ressourcen wie etwa soziale Beziehungen nicht schon bereits die Krisen derart modifizieren, dass sie kleiner werden. Bateson (1985) hat dieses grundsätzliche Problem am Beispiel der Frage nachgezeichnet, ob ein Computer denkt:

»Ich würde sagen, daß er das nicht tut. Was ‚denkt‘ und sich auf ‚Versuch und Irrtum‘ einläßt, ist der Mensch plus Computer plus Umgebung. Und die Grenzen zwischen Mensch, Computer und Umgebung sind rein künstliche, fiktive Linien. Sie sind Linien durch die Wege, auf denen Informationen oder Unterschiede übertragen werden. Sie sind keine Grenzen des Denksystems. Was denkt, ist das Gesamtsystem, das sich auf Versuch und Irrtum einläßt, nämlich der Mensch plus die Umgebung.« (Bateson 1985, 620)

In Übereinkunft mit Bateson denken wir, dass es nicht sinnvoll ist, die Leistungen einer Person von den Dingen und anderen Personen, die zu einer Leistung geführt haben, abzutrennen. Die Grenzen werden durch die Art der Informationsverarbeitung und Weitergabe bestimmt und deshalb sollen alle beteiligten Entitäten, also Aktanten und Akteure⁷, einbezogen werden. Andernfalls tritt das Problem auf, dass etwas getrennt wird, um es wieder zusammenzuführen. So als sei es möglich, das Radfahren zu erklären, indem der Fahrer und das Rad zusammen beobachtet, dann analytisch voneinander getrennt werden, um sie dann wieder zusammenzufügen, »weil genau diese Zweiteilung ein komplettes Artefakt ist.« (Latour 2010, 130 f.) Damit wird zudem vermieden, die Idee zu reproduzieren, es ließe sich Leistungsvermögen als eine personale Eigenschaft beobachten, die gewissermaßen isoliert außerhalb des Handelns besteht. Wenn Menschen etwas leisten, tun sie dies immer mit Dingen (z. B. selbst beim reinen

7 »Wenn Handeln a priori auf das beschränkt ist, was Menschen ‚intentional‘, ‚mit Sinn‘ tun, so ist kaum einzusehen, wie ein Hammer, ein Korb, ein Türschließer, eine Katze eine Matte, eine Liste oder ein Etikett handeln könnten. (...) Wenn wir dagegen bei unserer Entscheidung bleiben, von den Kontroversen, um Akteure und Handlungsquellen auszugehen, dann ist jedes Ding, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, ein Akteur – oder, wenn es noch keine Figuration hat, ein Aktant« (Latour 2010, 123).

Nachdenken ist der Körper beteiligt) und eingebettet in einen sozialen Kontext. Ein Buch muss gelesen werden.⁸ Ressourcen, die nicht genutzt werden, sind keine Ressourcen.

Die moralische Schneide findet sich im Unterschied, eine Verpflichtung nicht leisten zu wollen und nicht leisten zu können. Sie ist nur durch die Idee der Trennung von Ressourcen einerseits und der personalen Leistung andererseits aufrechtzuerhalten, auch wenn sie tief im Alltagsdenken verankert ist. Wer nicht leisten kann, ist in diesem Sinne auch nicht schuldig, wobei die Grenze von außen kaum gezogen, sondern nur zugeschrieben werden kann. Mit dem Verweis auf die Bedingungen nehmen die Lehrer:innen ebenfalls in Anspruch, nicht aufgrund mangelnder Leistung verurteilt zu werden. Hier werden objektivierte Bildungsbarrieren wie zum Beispiel mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch genannt, die angesichts der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht zu bewältigen seien. Wir haben es hier mit einer alltäglichen Erfahrung zu tun: Wer krank ist, ist von der Pflicht zur Arbeit entschuldigt. Moralische Entwertung erfährt nur, wer als leistungsfähig attribuiert wird, aber diese Leistung aus mitunter unterstellter Böswilligkeit verweigert. Diese Bewertung erfolgt angesichts von Personenkategorien und situativem Kontext. Als kompetente Mitglieder einer Gesellschaft haben die Akteure ein Gefühl dafür entwickelt, was von wem in welcher Situation eingefordert werden kann. Im Groben und in einem recht abstrakten Grade ist als Hintergrunderwartung klar, wer was von wem in welchem Kontext erwarten kann. Der Grad der Abstraktion kann dabei so weit gehen, dass die Verpflichtung samt ihrer Ausführung ausschließlich implizit

8 Dieser Gedanke ist von Heinz von Foerster angeregt. Nach Heinz von Foerster enthalten Bücher keine Informationen, sondern stellen einen Container für Informationen dar, da es für den Begriff der Information einen Beobachter braucht, für den eine Unterscheidung einen Unterschied macht Lutterer (2002, 18).

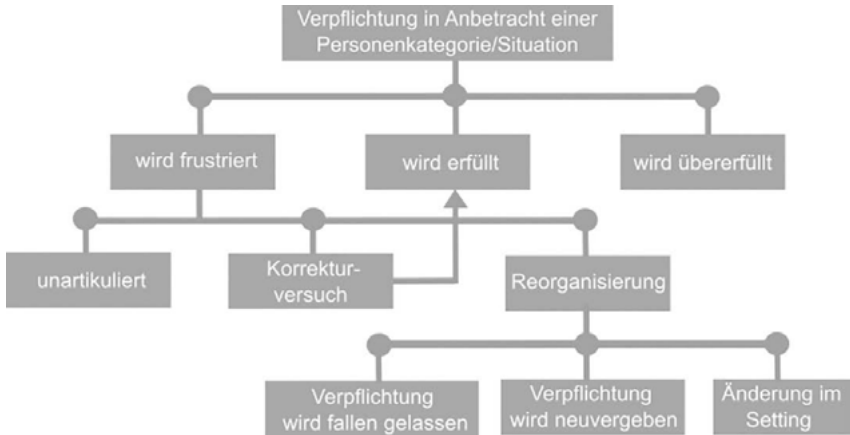


Abbildung 3: Modell zum Umgang mit Verpflichtungen und Störungen

Die Verpflichtung wird also stets in Anbetracht von Personenkategorien formuliert, aber es ist zudem erforderlich, diese in einen situativen Kontext zu setzen und zu modifizieren (Abbildung 3). Zum Beispiel weiß man, dass unter Bedingungen, die eine Belastung darstellen, Personen nicht so leistungsfähig sind wie unbelastete vergleichbare Personen. Dies führt zum Beispiel dazu, dass Kinder, die aus Kriegsgebieten geflohen sind, Resilienz zugesprochen wird, auch wenn sie im Vergleich zu den weniger belasteten Kindern keine besonderen Leistungen erbringen. In Anbetracht des erlebten Leids ist auch durchschnittliches Erbringen von Verpflichtungen eine erwähnenswerte Leistung. Die Personenkategorien, die in den Interviews zur Sprache kommen, kommen so oder so ähnlich auch in Bildungsberichten und dergleichen vor: Migrationshintergrund, Geschlecht, Alter sind die Hauptkategorien, die Erwartungen an schulische Leistungen rechtfertigen. Daneben gibt es nicht nur ein Wissen darüber, was von welcher Person in welchem Kontext erwartet werden kann, sondern darüber hinaus finden sich Beispiele für negative sowie positive Abweichungen bzw. negative Rollenabweichungen und Rollenübererfüllung im Sinne der Verpflichtungsverpflichtungen. Im Kontext von Schule kann sich dies auf schulische Leistungen beziehen, aber auch auf den Aufwand, den Personen betreiben. So berichtet eine Lehrerin von einem Vater mit Fluchtgeschichte, der an einem Elternabend teilnahm, ohne ein Wort Deutsch zu verstehen. Er hat den Elternabend mit dem Smartphone aufgezeichnet, um ihn später übersetzen zu lassen. Hier ist es das Engagement, welches die Person in einem besonders tugendhaften Licht erscheinen lässt. Worum es geht, lässt sich am Thema

Pünktlichkeit gut veranschaulichen: Es gibt Kinder, die kommen überpünktlich (Übererfüllung), pünktlich (Erfüllung) oder eben zu spät (Frustration), wobei letzteres eine Störung darstellt. Hier wird zudem deutlich, dass wir es bei den Verpflichtungsverpflichtungen eher mit einem Kontinuum zu tun haben. Ein Kontinuum bilden sämtliche Phänomene, die sich in eine Rangfolge bringen lassen, wie zum Beispiel Motivation, Gründlichkeit, Fleiß und dergleichen. Es bietet gewisse Toleranzschwellen und situative Anpassungsmöglichkeiten, statt klar bestimmte Konturen. Auch wer pünktlich eintrifft, wird ein wenig vor oder nach der Zeit eintreffen. Es gibt Interpretationsspielräume, die im Übrigen selbst zu Störungen taugen, aber auch zu deren Vermeidung.

Wenn Verpflichtungen seitens der Kinder übererfüllt (rechtes Feld in Abbildung 3) werden, sind das in unserem Material Kinder, die von Lehrkräften genau wegen dieser Übererfüllung als resilient bezeichnet werden. Sie funktionieren in Anbetracht einer Personenkategorie besser als vergleichbare Kinder. Auch die Übernahme von Verpflichtungen seitens der Kinder, die üblicherweise Erwachsenen bzw. anderen Personen zugeschrieben werden, wie etwa das Organisieren des Haushaltes oder die Betreuung der kleinen Geschwister, also Formen von Adultismus bzw. Parentismus, gelten in der Attributionslogik der Lehrer:innen als resilient (vgl. Kapitel 3.3). Diese Attributionslogik korrespondiert stark mit der statistischen Konstruktion von Resilienz: Hier gelten positive Abweichungen vom Durchschnitt als resilient. Es gibt hinsichtlich der Üblichkeitserwartungen⁹ im Alltag also eine gewisse Parallele zur wissenschaftlichen Konstruktion von Erwartungswerten aufgrund von Verteilungen und stochastischen Annahmen.¹⁰

Dies wird besonders deutlich, wenn man Normalverteilungen betrachtet. Hier lassen sich dann positive und negative Abweichungen vom Durchschnitt bestimmen, indem beispielsweise Perzentilgrenzen gezogen werden. Ist das betrachtete Phänomen im Allgemeinen positiv bewertet, wie zum Beispiel Intelligenz, gelten positive Abweichungen als wünschenswert, wobei negative Abweichung vermieden werden sollten. Geht es um ein negativ bewertetes Phänomen, wie zum Beispiel Auffälligkeiten im Kindesalter, verhält es sich umgekehrt. Resilienz aus statistischer Perspektive ist genau das: positive Abweichungen von

9 Im Diskurs kursieren verschiedene Begriffe wie Norm, Normalisierung, Normierung und dergleichen, die recht aufwendig mit verschiedenen Theoriebezügen eingeführt werden müssten. Einen guten Überblick bietet Lutterer (2004).

10 Zum Problem der Verwissenschaftlichung von Alltagswissen in den Humanwissenschaften Bourdieu und Chamboredon (1991: 24).

statistischen Erwartungswerten. Laut Fingerle (2007, 300) handelt es sich bei Resilienz um eine Gegenwahrscheinlichkeit hinsichtlich einer negativen Entwicklung von Kindern (Bodi-Fernandez/Fernandez 2020, 270). Wenn wir also der Denkweise der Normalverteilung folgen, sind positive als auch negative Abweichungen vom Durchschnitt bereits stochastisch zu erwarten. Mit der Analyse von Normalverteilungen und ähnlichen statistischen Gruppenvergleichen ist aber noch keine qualitative Aussage darüber getätigt, wie die jeweilige Verteilung zu bewerten ist und welche Folgen daraus abzuleiten sind. Mit anderen Worten: Die Normalverteilungen verraten nur etwas über die Verteilung eines beobachteten Phänomens, aber nichts darüber, in welcher Gesellschaft wir leben wollen, welche Verteilung gut und welche schlecht ist, sie verraten auch nicht, welcher Grad an Unruhe im Klassenraum vertretbar ist, zumal auch die Abweichungen vom Durchschnitt zum Durchschnitt zählen. Gleichgültig wie eine empirische Verteilung ausfällt, ergibt sich stets eine Zone der Abweichung und ergeben sich somit in der Handlungslogik der Normalisierung Regulierungsnotwendigkeiten. Rein gedankenexperimentell betrachtet, führt die Anpassung der ungewünschten Abweichungen an den Durchschnitt dazu, dass die Normalverteilungskurve schmaler, aber dafür höher wird, also Diversität reduziert wird. Man könnte dagegen auch zu anderen Lösungsansätzen kommen: Wieso sollte die Glocke nicht verbreitert werden und somit eine größere Vielfalt innerhalb einer Population in Betracht kommen?

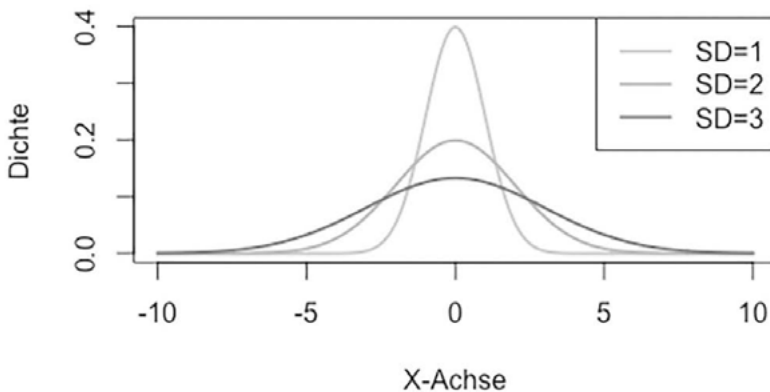


Abbildung 4: In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Bei null liegt der Durchschnitt. Je schmaler die Normalverteilungskurve, desto homogener ist eine Population, aber auch dann finden sich positive und negative Abweichungen vom Durchschnitt. Es gibt also immer etwas zu regulieren.

Hinsichtlich der Regulierung geht es in der Regel unhinterfragt darum, die unerwünschten Fälle von Abweichungen an den Durchschnitt anzupassen und dies sozialtechnologisch durchzusetzen. Wir leben im Zeitalter der Beschleunigung in einer Leistungsgesellschaft (Rosa 2014) und diese Orientierung gibt die Marschrichtung vor. Unter den Bedingungen dynamischer Stabilisierung, die den Stuserhalt lediglich durch Steigerung erhält, wird eine Dynamik angeregt, die sich immer wieder beobachten lässt: Wenn es möglich ist, unerwünschte Abweichungen an den Durchschnitt anzupassen, sollte sich dann der Durchschnitt mit denselben Methoden nicht auch optimieren lassen? Genau dies passiert, wenn etwa durchschnittliche Schüler:innen oder Student:innen Ritalin einnehmen, um ihre Leistungen in Prüfungen zu verbessern (Liebsch 2009). Oder aber (psychologische) Techniken, die ursprünglich therapeutisch eingesetzt wurden, Einzug in den Alltag finden, um beispielsweise widerstandsfähiger mit den Zumutungen des Alltags fertig zu werden (Bröckling 2017). Das Problem sind nicht die Methoden, die im Marketingjargon resilienter machen, wie Atem- und Entspannungstechniken, sondern dass unter den Bedingungen dynamischer Stabilisierung eine Steigerungslogik vorherrscht, die deren Effekte nivelliert: Eine höhere Belastbarkeit wird durch eine höhere Belastung aufgefressen. Dieser Steigerungskreislauf wird pointiert von dem dreifachen Tour de France Sieger Greg LeMond auf den Punkt gebracht: »Es wird nie leichter, du wirst nur schneller.« Rosa (2014) macht zudem Geschwindigkeitsgrenzen aus, etwa biologischer Art, »also Prozesse, die in ihrer Dauer gar nicht oder nur um den Preis einer massiven qualitativen Veränderung des zu beschleunigenden Vorgangs manipuliert werden können.« (Rosa 2014, 464) Auch Abstimmungsprozesse, die Kommunikation und Aushandlung verlangen, gehören nicht zu den Prozessen, die sich beliebig beschleunigen lassen. In der Vergangenheit wurden Probleme in der Regel durch Ressourcen und Beschleunigung gelöst. Dieses Paradigma scheint an Grenzen zu stoßen.

Im Schulkontext lässt sich unter gegebenen Bedingungen nicht immer auf Normalisierung bzw. Korrekturversuche (Abbildung 3) verzichten. Wer beispielsweise vor einer Klasse Inhalte vermittelt, ist darauf angewiesen, dass der Bewusstseinsstrahl der Kinder auf den Inhalt gerichtet ist. Werden Lehrkräfte in ihren Üblichkeitserwartungen frustriert, kommt es im pädagogischen Kontext zu Korrekturversuchen. »Sei still« oder andere Rückkopplungsformen und Anreize, wie etwa Noten, sollen die Schüler:innen darin bestärken, ihren Verpflichtungsverpflichtungen nachzukommen. So haben wir während unserer Beobachtungsexkursionen verschiedene Schilder gefunden, die ein Gebot, teilweise die Strafe und auch Ausnahmeregelungen verstetigt verkünden. Abbil-

dung 5 zeigt das Transkript eines solchen Schildes, wobei wir die typografischen Besonderheiten übernommen haben.

Liebe Elter der ...schule,
 sollte Ihr Kind zu spät zum Unterricht erscheinen, dann muss es
 im Vorraum warten, bis die nächste Unterrichtsstunde beginnt.
Der Unterricht beginnt um 8.00 Uhr. Die Tür wird aus
Sicherheitsgründen geschlossen und zur nächsten Stunde um
8.45 Uhr wieder geöffnet. Bei Ausnahmen wie Arztbesuchen teilen Sie uns dies
 bitte vorher mit.
Klingeln Sie nicht bei der OGS! Die Mitarbeiter sind
angewiesen, die Tür nicht zu öffnen.

Abbildung 5: Regulationsversuche mit Schildern: Von der Verpflichtung adressiert werden die Eltern, bestraft werden die Kinder

Erfüllt die zu regulierende Person die Verpflichtung nach dem Korrekturversuch wieder in akzeptabler Weise, so kann die Angelegenheit als geklärt angesehen werden (Abbildung 3). Die alte Ordnung ist wieder hergestellt, auch wenn sich ihr unsicherer Status zeigte. Zuweilen etabliert sich jedoch ein Teufelskreis aus Korrekturversuch, kurzfristiger Besserung und Rückfall in das ungewünschte Verhalten. Dieser Kreislauf kann ein enormes Frustrationspotential für sämtliche Beteiligte bewirken und bis zur Erschöpfung ausgetragen werden (Watzlawick u. a. 1969, 104). Auch in diesem Falle reproduziert sich die alte Ordnung eher, da die Korrektur nicht dazu führt, dass alte Ordnungsvorstellungen ins Wanken geraten. Was allerdings passieren kann, ist, dass die Personenkategorie wechselt und damit auch die Interpretation der Situation: Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Abweichungen etwa als ADHS gedeutet werden, da in diesem Falle die Idee des Vermögens (z. B. still sein zu können) an das unruhige Kind angepasst wird.

Eine Divergenz muss aber nicht immer angesprochen werden, sondern kann auch unartikuliert bleiben (Abbildung 3). Nicht jede unausgefüllte Verpflichtungsverpflichtung kann in differenzierten Gesellschaften geklärt bzw. reguliert werden. Dieses Phänomen gehört zum Alltag dazu und Sprichwörter wie »eine Kröte schlucken« oder »etwas mit der Faust in der Tasche hinnehmen« belegen dies. Divergenzen müssen ein gewisses Ausmaß annehmen und die Schwelle des nicht mehr Hinnehmbaren überschreiten. In der persönlichen Interaktion zwischen zwei Personen mag dies allein dem persönlichen Toleranzbereich geschuldet sein, wann wer bei welchem Anlass etwas wie thematisiert. Aber spätestens,

wenn sich die Situation vor Publikum abspielt, also Erwartungserwartungen unmittelbar relevant werden, gilt es hinsichtlich der Korrekturmaßnahmen strategisch abzuwägen, welche Kosten der Regulationsversuch im Falle des Scheiterns verursacht oder ob es günstiger ist, die Divergenz zu »übersehen« und dem Vergessen zu überlassen.

Zudem gibt es Konstellationen, in denen Kommunikation zur Lösung der Verteilung von Verpflichtungen notwendig wäre, aber Kommunikation nicht zur Verfügung steht. Bislang haben wir implizit Interaktionen besprochen, wie sie häufig im pädagogischen Alltag vorkommen, also an Personen gebundene Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern. Bislang haben wir dabei unterstellt, dass die Beteiligten nicht nur in kommunikativer Reichweite liegen, sondern dass der Korrekturversuch selbst zur Verpflichtung des pädagogischen Personals gehört, es also einen allgemeinen Erwartungshorizont gibt, demzufolge Lehrkräfte Divergenzen nach bestimmten Regeln aufzulösen haben, sich beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen »nicht gefallen lassen dürfen« usw. All dies setzt Kommunikation voraus, der man nicht ausweichen kann. Daneben finden sich jedoch Formen des Unartikulierten, für die kein Kommunikationsweg bzw. Kommunikationsanlass existiert. Dies gilt für Fälle, in denen mit einer Organisation wie zum Beispiel einer Kommunalverwaltung gesprochen werden müsste. So lässt sich am Fall der Turnhalle zeigen, dass zwischen den Lehrkräften, die wir interviewten, und der Verwaltung, also dem Schulträger, keine direkte Kommunikation stattfindet, sondern diese ausschließlich über den Rektor abgewickelt wird. Dieser muss seinen Erfolg darin bemessen lassen, ob es ihm gelingt, eine Turnhalle zu erwirken oder nicht. Die einzelne Lehrkraft ist nicht als Sprecher:in legitimiert oder es kommt zum Erleben der Machtlosigkeit (»Wenn wir da anrufen, passiert nichts.«). Aber auch in Bezug auf die Eltern werden liegengebliebene Verpflichtungen moniert. Diese liegen aber meist in der Vergangenheit (Kita-Besuch), schlagen also erst in der Schule auf, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist. Hinsichtlich der Eltern gäbe es zumindest Anlässe, die genutzt werden könnten, um Lösungsvorschläge zu kommunizieren, wie Elternabende, Sprechtag usw. Hier mögen die Erwartungserwartungen oder gescheiterte Versuche aus der Vergangenheit dazu führen, dass solche Anlässe nicht genutzt werden. Es gilt also nicht nur einen Kommunikationskanal herzustellen, sondern sie setzt auch Kooperationsbereitschaft voraus, wenn Probleme nicht durch ein höheres System bzw. durch Macht gelöst werden können. Ein dritter möglicher Grund soll an dieser Stelle noch zur Sprache kommen: Nicht nur die Störungen können Störungen über Störungen verursachen, sondern die potenziellen Lösungen ebenfalls. Zunächst

beziehen sich Lösungen auf die Zukunft und stellen schon deshalb tendenziell unentscheidbare Entscheidungen dar, da diese selbst ungewiss ist. Divergenzen ausfindig zu machen, also Störungen zu definieren und zu benennen, ist in sozialen Systemen mit unterschiedlichen Perspektiven und Ansprüchen, wie sie Schulen darstellen, ein komplexer Prozess, der soziale Systeme an die Grenzen ihrer Möglichkeiten bringen kann. Lösungen für komplexe Probleme zu finden, ist noch komplexer. Meistens bieten sich mehrere plausible Lösungsalternativen an, was den Entscheidungsprozess zusätzlich erschwert. Da sich Dinge nicht nicht entscheiden lassen, entscheidet man sich, wenn man sich nicht für eine Veränderung bzw. Anpassung entscheidet, in Richtung Strukturerehalt bzw. Konservation. Es bleibt, wie es ist.

Die Fähigkeit zur Reorganisierung (Abbildung 3) von Systemen wird in der sozial-ökologischen Forschung mit Resilienz assoziiert (Schnur 2013, 339). Als Lösungsmuster für soziale Probleme wie Armut ist Reorganisierung im Sinne der Anpassung der Landkarte an die Landschaft mit einem Fragezeichen zu verstehen. Gewiss verschwinden Divergenzen oder werden geringer, wenn die Lücke zwischen der kognitiv-evaluativen Landkarte und der Welt geringer wird. Etwas zynisch gesprochen, ließe sich also das Problem der Armut lösen, wenn Armut nicht weiter als lösbares Problem betrachtet würde, sondern als notwendiger Bestandteil moderner Gesellschaft, wie es etwa manche neoliberalen Theorien tun.

Mut zur Reorganisierung zeigen vor allem die Experimentierenden. Die Experimentierenden zeichnen sich vor allem durch die Bereitschaft aus, alte Gewissheiten aufzugeben (vgl. Kapitel 3.1). Sie sind viel eher als andere bereit, ihre Landkarte der Welt anzupassen als zu versuchen, die Welt an ihre Landkarte anzupassen. Für die Schule bedeutet das, dass sämtliche Ideen, wie Schule zu funktionieren hat, suspendiert werden und an die neue Situation angepasst werden. Dass alte Erwartungen bzw. Erlerntes nicht von heute auf morgen abzuschütteln sind, zeigt sich darin, dass auch im Interview die alten Üblichkeitsnormen immer wieder hervorgeholt werden. Vielleicht muss man annehmen, dass sich sozialer Wandel im Sinne des Verlernens analog zum Sprachwandel vollzieht. Hier nimmt man in der Linguistik an, dass sich dieser über drei Generationen vollzieht: Die 1. Generation kennt noch die alte Ordnung, legt den aktiven Gebrauch ab, weil er nicht mehr den aktuellen sozialen Normen entspricht. Damit entsteht eine neue Divergenz und ebenso ein Distinktionswert durch die Negation des Alten, etwa indem der Ausdruck *Schaumkuss* eingeführt wird. Als Negation steht das alte Wort noch als rosa Elefant im Raum, wenn dieser Ausdruck verwendet wird. Erst mit der 2. Generation wird das neue Wort

immer selbstverständlicher und in der 3. Generation wirkt das ursprüngliche Wort altertümlich, wenn es überhaupt noch bekannt ist.

Die Anpassungsfähigkeit der Experimentierenden erzeugt ein gewisses Selbstwirksamkeitserleben, dass sich wiederum auf die Zufriedenheit auswirkt. Allerdings sind mit der Strategie der Experimentierenden auch Nachteile verbunden. Und zwar können solche Anpassungsprozesse die Umwelt aus der Pflicht nehmen, sich selbst anzupassen. Es entstehen Insellösungen reduzierter Verpflichtungen, die in anderen Umwelten so nicht zu erwarten sind, womit die Reichweite dieser Lösungsansätze eingeschränkt ist. Dass es sich hier um eine quartiersweite Insellösung handelt, zeigt sich auch nach dem Übergang auf die weiterführende Schule. Hier zeigen sich Brüche; Dinge, die anders laufen und anders geregelt sind. Zum Beispiel durfte Laura, wenn sie eine Aufgabe beendet hatte, in der Grundschule malen. Auf der neuen Gesamtschule ist das verboten und es kommt daher zum Konflikt, auch aufgrund des Unverständnisses, weshalb ein Verhalten, das an der alten Schule gefördert wurde und in diesem Moment für alle Beteiligten eine gute Lösungsmöglichkeit darstellte, an der neuen Schule zum Störfall wird. Auch wenn solche Übergangsprobleme auftauchen können, geht es gar nicht anders als dafür lokale Lösungen zu finden.

Wir haben drei Formen der Reorganisierung ausfindig gemacht (Abbildung 3). (1) Die erste Form besteht in der Aufgabe der Verpflichtung. Dies ist immer dann der Fall, wenn zum Beispiel Standards abgesenkt werden, weil sie nicht zu halten sind und dann festgestellt wird, dass sich das Leben auch gut ohne die Einhaltung von solchen Standards leben lässt; zum Beispiel, wenn gewisse Ordnungsvorstellungen aufgegeben werden, wie Ansprüche an Schönschreibung und dergleichen. Insbesondere arbiträre Ordnungssysteme lassen sich recht günstig unter Berücksichtigung kulturpessimistischer Vorbehalte aufgeben, sodass sie liegenbleiben können, ohne dass sie vermisst werden. Dies bietet sich umso mehr an, wie die Aufrechterhaltung einer Ordnung zum Selbstzweck gerät, aber unverhältnismäßige Kosten verursacht. (2) Wird eine Verpflichtung neuvergeben, so übernimmt ein anderer Akteur im Netzwerk die Verpflichtung. Die Beschwerden über das ungesunde Frühstück in unserem Material ließe sich dadurch beheben, dass das Frühstück von der Schule organisiert und übernommen wird. Hierdurch entstehen dann der Schule aber auch die Kosten, die mit der Übernahme von solchen Verpflichtungen verbunden sind, weshalb dies als Lösung meist nicht in Betracht kommt. Ein anderes Beispiel: In einem Fall berichtete uns eine Mutter von den großen Konflikten mit ihrer Tochter während der Corona-Pandemie aufgrund der Hausaufgaben. Die Mutter beauftragte eine Nachhilfe und dies muss zu einem Wendepunkt in der Schulbiografie der

Tochter geführt haben. Die Situation in der Familie entspannte sich zudem. Aber auch hier entstehen Kosten, die in diesem Falle über das Bildungs- und Teilhabepaket gedeckt werden konnten. Es finden sich aber weitere Schattenseiten der Verpflichtungsübernahme, insbesondere unter dem Label Resilienz. Positiv als Resilienz gerahmt finden sich in den Gruppendiskussionen mit Lehrkräften Formen des Adultismus bzw. Parentismus. In diesen Fällen übernehmen die Kinder Verpflichtungen, die eigentlich von Erwachsenen übernommen werden, etwa das Frühstück zu organisieren, die Schulmaterialien zu packen usw. Hier wird die Verpflichtung von den Schwächsten im System übernommen. Die Reorganisierung von Verpflichtungen stellt ein ambivalentes Lösungsmuster dar und fällt ins Negative, wenn dies zulasten derer geht, die ohnehin schon durch das Liegenlassen von Verpflichtungen benachteiligt sind. (3) Veränderungen im Setting fanden wir so nicht im Material, aber sie sollen der Vollständigkeit halber aufgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Reorganisierung nicht auf der Ebene der Verpflichtung stattfindet, sondern auf der Ebene der Bedingungen, die dazu beitragen, dass eine Verpflichtungsverpflichtung liegenbleibt. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn Kinder, die zu viel miteinander quatschen, auseinandergesetzt werden, um ihnen zu helfen, ihre Verpflichtung leichter zu erfüllen. Aus einem anderen Forschungskontext ist bekannt, dass an der Schule morgens eine Art Gleitzeit eingeführt wurde, um den Kindern eine flexiblere Möglichkeit zu bieten anzukommen und so Konflikte um das Thema Pünktlichkeit zu reduzieren.

Oben haben wir formuliert, dass die Experimentierenden eher bereit sind, alte Gewissheiten aufzugeben. Diese Bereitschaft fällt jedoch nicht vom Himmel, sondern ist unseres Erachtens an zwei Bedingungen gebunden. Die erste Bedingung besteht darin, dass sich das entsprechende Akteurs-Netzwerk auf eine Definition des Problems einigen kann bzw. der Veränderungsdruck entsprechend groß ist. Denn genau in diesem Punkt unterscheiden sich die jeweiligen Typen voneinander. Es ist nicht allein der Goodwill, der die Bereitschaft erzeugt, sondern die massive Krise der alten Ordnungsvorstellungen. Hieraus ergibt sich ein Selektionsprozess, der das innovative Lehrkräftemilieu begünstigt. Lehrkräfte, denen ein konventioneller Schulbetrieb wichtig ist, meiden solche Schulen. Dann kommt es nicht nur auf die Haltung der Lehrkräfte, sondern auch auf die Konstellationen vor Ort an, die ein fruchtbares Milieu für unkonventionelle Lösungen bieten. Legen beispielsweise die Eltern Wert auf die Verpflichtung der Schule, Hausaufgaben aufzugeben, wird das Abschaffen derselben zumindest nicht widerstandslos ablaufen und zusätzliche Lösungsprobleme produzieren. Dass sich die Eltern also nicht einmischen, Aufsichtsbehörden brauchbare

Illegalitäten (Luhmann 1999, 304) nicht unterbinden bzw. keine oder nur wenig Widerstände hinsichtlich der unkonventionellen Lösungen entstehen, schafft erst die Spielräume für Experimente.

Unseres Erachtens zeichnet resiliente Systeme aus, in der jeweiligen Situation mit Weisheit das Verhältnis von Reorganisation und Beharrung abzuwägen. Es lassen sich nicht sämtliche Erwartungen in einem Moment verlernen und durch Neue ersetzen. Menschen verfügen über ein Gedächtnis, bilden Gewohnheiten aus und diese bringen entlastende Effekte mit sich, die sich ebenfalls nicht von heute auf morgen verlernen lassen. Auch wenn die Welt prinzipiell veränderbar ist, ist das Vermögen zur Veränderung begrenzt. Die Anpassungsmöglichkeiten und Lernpotentiale sind in sozialen Systemen unterschiedlich auf die Akteure verteilt. Nicht alle Glieder einer Kette sind beliebig flexibel.

Bei der Analyse von Anpassungsmöglichkeiten (Produktion) bzw. des Beharrungsvermögens (Reproduktion) sind auch Aktanten zu berücksichtigen. Aktanten können in zwei Richtungen das Handeln von Personen beeinflussen: Sie können limitierend wirken oder zu einer Vergrößerung von Handlungsoptionen beitragen. Im ersten Falle wirken sie als Barriere, im letzten Falle als Ressource. Beispielsweise nimmt die Konstruktion des Schulgebäudes Einfluss auf die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Die Gebäude, die wir betreten haben, stammen noch aus der Zeit um die Jahrhundertwende des letzten Jahrhunderts. Die gesamte Architektur wirkt etwas aus der Zeit gefallen. Es wird in den Lehrer:inneninterviews eine gewisse Enge beschrieben. An einer Schule fehlt gar ein Raum, um Konferenzen abzuhalten. Inwiefern Gruppenarbeit in der Klasse durchführbar ist, hängt von der Anzahl der Personen in Verhältnis der Gruppengröße und von der Akustik des Raumes ab.

Soziale Systeme sind darauf angewiesen, die Funktionalität der kognitiv-evaluativen Landkarte selbst zu bestimmen. Dabei entstehen Landkarten, die in der Beobachtungsperspektive dysfunktional wirken, aber aus der Perspektive des Systems selbst eine Handlungslogik reproduzieren können, die sich in der Vergangenheit bewährt hat. Warum sollten also die alten Hausmittel ausgedient haben? Wenn sich die Landschaft aber derart verändert hat, dass die alten Lösungsmuster nicht mehr greifen, entwickelt sich das sogenannte Rigiditätsproblem in der Konservationsphase: Das System hält an dysfunktionalen Mustern fest, obwohl die Landschaft nicht mehr zur Landkarte passt. Unter den Bedingungen dynamischer Stabilisierung sind Systeme jedoch nicht nur auf Reproduktion angelegt, sondern auf Entwicklung und Leistungssteigerung. Die Krise erzeugende Divergenz liegt also nicht nur im Unterschied zwischen Landschaft und Landkarte, sondern auf der zeitlichen Achse hinsichtlich der Zukunft, also

zwischen dem, was ist und den Verheißungen dessen, was sein könnte. Dies gilt auch für die Pädagogisierung der Pädagogik, in der es um Rollenoptimierung geht. Unter den Bedingungen dynamischer Stabilisierung ändern sich ständig die Umweltbedingungen mit zunehmender Geschwindigkeit. Es gibt immer etwas zu tun und zu optimieren. Zudem haben wir es mit einer Art Kontingenzzarussell zu tun: Mit der Anzahl jeweils plausibler Entscheidungsmöglichkeiten steigt die Unentscheidbarkeit. Aufgrund von Komplexität und der daraus resultierenden Ungewissheit werden Situationen tendenziell unentscheidbar, da niemand eine privilegierte Perspektive für sich beanspruchen kann, die Situation hinreichend zu überblicken und aus dieser privilegierten Position heraus entscheiden zu können. Gleichwohl existieren privilegierte Positionen, die Macht in dem Sinne ausüben, dass sie sich nicht verändern müssen (Simon 2022).

Die Lehrkräfte haben das Thema Macht im Kontext der Turnhalle bereits angesprochen. »Man sollte nicht fragen, ‚Was ist Macht‘? Und von woher kommt sie?«, sondern fragen, wie sie ausgeübt wird.« (Deleuze 1992, 100) Dort, wo die Anpassungserfordernisse am größten sind, sind die Anpassungsmöglichkeiten am geringsten. In der Debatte wird der Fokus meist auf die Anpassung gelegt und dabei vergessen, dass jedwede Anpassung bedeutet, etwas anderes nicht anzupassen, was aus dem Blick gerät. Die Anpassungsmöglichkeiten suggerieren darüber hinaus, dass das System die Lösung in der Hand habe und die Konstellationen, die den Druck auslösen, geraten dabei aus dem Blick. Eine Alternative zum vielfach üblichen Blame the Victim wäre Anpassungsdruck und Anpassungsmöglichkeiten in ein Fließgleichgewicht zu bringen, ohne das dem schwächsten Element ein persönliches Versagen zugeschrieben wird. Um ein Fließgleichgewicht zu erreichen, bietet es sich an, den Druck zu senken, statt auf Einzelne abzuwälzen und diese, wenn sie dem Druck erlegen sind, als sozial schwach zu bezeichnen. So würde Resilienz durch Solidarität ersetzt.

3.2.3 Konflikte als Kampf um Anerkennung

Die in Kapitel 3.2.2 dargestellten Divergenzen sind nicht nur institutionalisierte Ordnungsvorstellungen, sondern diese Ordnungsvorstellungen sind zuweilen mit dem verbunden, was im Allgemeinen Wertschätzung bzw. Anerkennung genannt wird. Wenn etwa ein Vater davon berichtet, dass sein Sohn Wert auf Markenklamotten legt, geht es dem Sohn natürlich um den Ausdruck eines Ehrenstatus innerhalb eines sozialen Gefüges und nicht nur um die Funktionen, die jedes andere Kleidungsstück ebenso erfüllen würde. Wenn uns die Lehrer:innen von Schulstandort B davon berichten, dass nicht nur eine Turnhalle fehlt, sondern auch ein Konferenzraum, die Toiletten in einem miserablen Zustand sind

und defekte Geräte auf dem Schulhof zwar abgebaut, aber nicht ersetzt werden, so ist die damit verbundene emotionale Entrüstung nur zu verstehen, wenn das Ordnungssystem in Bezug auf die Anerkennungsstrukturen gelesen wird, die es eben auch verhindern, dass Formen der Missachtung nicht einfach individuell umgedeutet werden können. Anerkennung ist ein reziprokes Phänomen, es lebt von anderen und der Gegenseitigkeit. Anerkennung ist die Handelswährung, auf deren Grundlage Verpflichtungen ausgehandelt werden. Anerkennung lässt sich nicht allein durch Sprechakte produzieren, sondern muss mit Glaubwürdigkeit hinterlegt sein. Sie beruht laut Honneth (1994) stets auf gesellschaftlichen Kämpfen. Kämpfe um Anerkennung werden von Honneth als Motor des gesellschaftlichen Wandels verstanden.

»[Es] sind die moralisch motivierten Kämpfe sozialer Gruppen, ihr kollektiver Versuch, erweiterten Formen der reziproken Anerkennung institutionell und kulturell zur Durchsetzung zu verhelfen, wodurch die normativ gerichtete Veränderung von Gesellschaft praktisch vonstattengeht.« (Honneth 1994, 149)

Missachtung dagegen steht dichotom zur Anerkennung. Beide Existenzformen bedingen sich gegenseitig. »Ohne den impliziten Verweis auf die Ansprüche, die ein Subjekt auf die anerkennende Reaktion seiner Mitmenschen stellt, sind jene Begriffe der ‚Missachtung‘ oder ‚Beleidigung‘ sinnvoll gar nicht zu verwenden.« (Honneth 1994, 212) Honneth unterscheidet drei Formen der Anerkennung: (1) Die Liebe, die sich auf eine starke Gefühlsbindung zwischen Personen bezieht und damit an leibhaftige Existenz gebunden ist. Die Vergewaltigung gilt als Form der Missachtung in personalen Beziehungen. (2) Das Recht mit dem Gegenstück der Entrechtung. Ein wesentliches Kennzeichen des Rechts ist, dass es eingeklagt werden kann (Honneth 1994, 174). (3) Soziale Wertschätzung: »Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung kulturell definierter Werte mitwirken können« (Honneth 1994, 198) Hier wären vor allem Lohn bzw. Geld in der Arbeitswelt (Honneth 1994, 206) oder aber auch Noten in der Schule zu nennen. »Die Verhältnisse der sozialen Wertschätzung unterliegen in modernen Gesellschaften einem permanenten Kampf, in dem die verschiedenen Gruppen mit den Mitteln symbolischer Gewalt versuchen, unter Bezug auf die allgemeinen Zielsetzungen den Wert der mit ihrer Lebensweise verknüpften Fähigkeiten abzuheben« (Honneth 1994, 205 f.). Dieser Kampf um Anerkennung im Sinne des

Sichtbarmachens von Leistung wird vor allem am Schulstandort A thematisiert. Dort wurde nicht nur ein alternatives Zeugnis eingeführt, das die Leistungen der Kinder besser abbildet, sondern die Leistungen der bürgerlichen Kinder werden als Leistungen der Eltern abgewertet:

Tw1 *Also ähm ich weiß, wenn Freundinnen erzählen, dann wurden Präsentationen gemacht, aber diese Präsentationen haben die Eltern zu Hause am Computer erstellt. Und das wurde in der Schule präsentiert als Werk der Kinder. (Standort A, KI_IL_03, Zeile 269–271)*

In Bezug auf Resilienz spielt die Fähigkeit des Stummschaltens von Missachtungsformen und -erfahrungen eine wichtige Rolle. Wir haben es in Kapitel 3.1 angesprochen, dass insbesondere Widrigkeiten unthematisiert blieben. So erwähnen die Lehrkräfte an Schulstandort A mit keinem Wort das Wohnumfeld: die von den Vermieter:innen vernachlässigte Wohnsubstanz, die wilden Müllhaufen in den Straßen und vor der Schule usw. Stattdessen idealisieren sie die Kindheit als eine Kindheit, die noch Draußen stattfindet. Diese Fähigkeit, repulsive Weltausschnitte nicht an das Selbst ranzulassen, sich von der Umwelt zu entfremden, gehört zu einer der Existenzbedingungen des modernen Menschen. Wir können uns nicht von der ganzen Welt affizieren lassen. Dieses Stummschalten von Widrigkeiten ist ein zweiseitiges Schwert, wenn damit etwa legitime Ansprüche auf Teilhabe stummgeschaltet werden.

Diese Kämpfe um Anerkennung zu unterstützen, halten wir für eine wichtige Aufgabe von Wissenschaft und (pädagogischer) Praxis, wenn institutionalisierte Formen der Diskriminierung stattfinden oder die Rechte von Personen missachtet werden. Wenn es wie in unserem Forschungsprojekt um den Abbau von Bildungsbarrieren geht, halten wir es für wichtig, liegengebliebene Verpflichtungen, die sich auf die Lebenschancen armer Kinder negativ auswirken, sichtbar zu machen und diese Lebenschancen einzuklagen. Soziale Arbeit und pädagogische Fachkräfte können im Kampf um Anerkennung eine mitwirkende Rolle spielen, wie sie etwa im Rahmen der sozialarbeiterischen Gemeinwesenarbeit praktiziert wurde und wird.

3.3 Wenn Widrigkeiten aus dem Blick geraten und wieder hinein

Unsere empirischen Befunde haben gezeigt, dass sich unterschiedliche Orientierungsmuster der Lehrkräfte im Umgang mit widrigen Bedingungen rekonstruieren lassen, die sich im Umgang mit unerfüllten Verpflichtungen widerspiegeln. In den vorherigen Kapiteln haben wir vor allem die Ergebnisse der Analyse

von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften vorgestellt und aufgezeigt, welche Verpflichtungen von ihnen an wen gerichtet werden und wie mit unerfüllten Verpflichtungen umgegangen wird. Da wir durch unser Erhebungsdesign die Perspektiven der Eltern, Kinder und Lehrkräfte nebeneinanderlegen können, fallen Dinge auf, die aus unterschiedlichen Perspektiven aus oder in den Blick geraten.

Zunächst garieten wir selbst aus dem Blick. Wir beobachteten am Beispiel von Schule ein globales Phänomen, das strukturgleich auch für andere soziale Systeme gilt: Familien, Fußballvereine, Verwaltungen und Forschungsgruppen usw. Letzteres ist selbstreferentiell zu verstehen. Wir beobachteten in unserer Forschungsgruppe die gleichen sozialen Muster, die wir in den Familien bzw. Schulen beobachteten: Verpflichtungen blieben liegen, wir strukturierten aneinander vorbei, entwickelten Teufelskreise aus Störungen und Korrekturversuchen, es kam zu Reorganisierungsversuchen als Konfliktlösungsstrategien usw. Wir externalisierten wiederum Probleme in die Umwelt, um die Gruppe zu entlasten und zu verbinden. Wenn wir versuchten, jene Muster, die wir auf den ersten Blick als funktional kategorisierten, auf unsere Forschungsgruppe anzuwenden, so stellte sich heraus, dass diese sich einfachen Rezepten entziehen. Reorganisation ist eben nicht die Antwort auf alle Fragen.

Wir mussten zudem immer wieder feststellen, dass wir Teil der Situation sind (Clarke 2012, 35) und eben nicht, wie wir es an der Universität gelernt hatten, die Situation von außen beobachten, sondern dass wir uns immer auch selbst beobachten und dabei beobachtet werden, was wiederum auf uns zurückwirkt (Nagel 2021, 24). Dies gilt bereits unmittelbar für die Erhebungssituation selbst. Manche:r Interviewpartner:in wollte uns möglichst schnell loswerden, in anderen Interviews entwickelten sich sehr persönliche und vertrauensvolle Gespräche, wieder andere versuchten uns zu ihrem Vorteil zu instrumentalisieren. All das wirkte sich auf uns aus und wir wiederum zurück. Die Einsicht, dass wir, wenn wir die interviewten Familien und Schulen beobachten, auch in einem sehr allgemeinen Sinne uns selbst beobachten, hat Konsequenzen. Besonders unser offener und explorativer Ansatz führte im Team zu Störungen, auch weil sich unsere Arbeitsweisen, Forschungserfahrungen und Perspektiven unterscheiden. Damit hatten wir selbst ein Komplexitätsproblem, welches es konstruktiv zu lösen galt. Wenn es uns selbst nicht gelingt, wie sollen wir dann für andere Handlungsempfehlungen formulieren?

Auch wenn wir einerseits Teil der Situation sind, blicken wir mit anderen Methoden auf die Situation als im Alltag. Wir sind zudem lediglich für die Beobachtungssituation vor Ort. Von den alltäglichen Abläufen bekommen wir

nur Berichte zu fassen, ohne die Abläufe selbst zu beobachten. Die Transkripte machen ebenfalls einen Unterschied aus. Sie entzeitlichen den Interpretationsprozess in einer Art und Weise, die es überhaupt erst ermöglicht, das Gesagte mit Komplexität aufzufüllen und nicht am Kurzzeitgedächtnis zu scheitern. Wir modifizieren somit die Situationen und treten als ein Beobachter, der beobachtet wird, in die Beobachtung ein. Was mit Methoden nicht gelingt, ist, Konflikte aufzulösen, weil es beim genaueren Hinsehen eben die Grauzonen sind, die uns Probleme bereiten. Wir sind also in der Situation, unsere Annahmen über das Handeln von Akteuren auf uns selbst anzuwenden. Das bedeutete vor allem, uns und denen, die wir beobachten, Freiheit zuzugestehen. Eine Freiheit, die von Akteuren ausgeht, die zu handeln in der Lage sind, und die nicht determinierte Idioten bzw. triviale Systeme darstellen, wo bestimmte Ursachen bestimmte Wirkungen haben.¹¹ Was uns zuweilen fehlte, ist die Weisheit, mit dieser Freiheit konstruktiv umzugehen, statt in schismogenetische Muster zu verfallen, was bedeutet, Konflikte mittels Erschöpfung zu lösen oder sie unartikuliert bzw. schwelend zu belassen. An dieser Stelle sei ein Beispiel genannt, das in Interpretationsgruppen oft zu Problemen führt: Wenn wir über die Attributionslogiken anderer sprachen, fiel es uns vergleichsweise leicht, alternative Attributionen als ebenfalls gültig anzuerkennen. Ging es um unsere eigenen Attributionen, meist in Form von Erklärungsmustern für ein Phänomen, fiel es uns deutlich schwerer in Sowohl-als-auch-Mustern zu denken und mehrere Orientierungsmuster hinsichtlich eines Phänomens zuzulassen, statt es auf eine ankerkannte Ursache zu reduzieren.

Der Wiedereintritt der Beobachtung in die Beobachtung selbst wird nach Spencer-Brown Reentry (Luhmann 2004, 166) genannt. Dabei geht es um nicht weniger als um die Frage der Selbstbezüglichkeit von Beobachtungen, die ja im naiven Sinne im Außen liegen und welche Paradoxien daraus resultieren. Wir vermuten, dass Reentry über Reflexion im Sinne einer kritischen Würdigung der Unterscheidungen, die mit einer Beobachtung einhergehen, hinausreichen. Es geht nicht nur darum, den Standpunkt und die Unterscheidungskategorien zu klären, sondern das Beobachtete auf sich selbst anzuwenden. Als soziales System beobachten wir als Forschungsteam andere soziale Systeme (Schulen, Familien) und es geraten Muster in den Blick, die bei uns selbst aus dem Blick geraten. Das gilt etwa für die Lern- und Anpassungsfähigkeit von Systemen. Wer Resilienz als bedingungslose Anpassungsfähigkeit gegenüber einer sich ändernden Umwelt versteht, möge dies bitte auf die eigenen Gewohnheiten anwenden, um

11 Zum Unterschied von trivialen und nicht-trivialen Maschinen vgl. Foerster (2016, S. 66).

die Grenzen einer solchen Idee selbst zu spüren. Hierzu ein weiteres Beispiel: In Kapitel 3.2.2 sprachen wir von Teufelskreisen, die von einer schismogenetischen Dynamik angetrieben werden. Letztlich kann man davon ausgehen, dass sie bis zur Ermüdung angetrieben werden, was etwa mit dem Phänomen Burnout korrespondieren würde, welches durchaus dadurch entstehen kann, dass ein Problem durch die Steigerung einer Intensität gelöst werden soll, dadurch jedoch die Probleme noch vergrößert werden. Wenn sich ein solcher Kreislauf bis zur Erschöpfung entwickelt, lässt sich von einem dysfunktionalen Muster sprechen. Die Frage lautet jedoch, ob diese auf Erschöpfung zielenden Interaktionsmuster nicht konstruktiver, d. h. früher und gleichsam friedlicher entschieden werden können. Die entscheidende Frage lautet, ob die eigenen blinden Flecken mittels Reentry beleuchtet werden können, zumindest in Form von Schatten. Unseres Erachtens kann man diese Frage zum Teil mit Ja beantworten und hier liegt aus der Perspektive des Systems eventuell eine Möglichkeit, der Krise zuvorzukommen und in diesem Sinne resilient auf Störungen mit Reorganisation zu reagieren. Aber auch mittels Reentry lässt sich Resilienz nicht sozial-technologisch von außen ins System einführen, da es sich um einen Wiedereintritt der Beobachtung in das System selbst handelt und dieser nicht von außen verursacht werden kann.

Unser Blick wurde auch durch die Erhebung selbst strukturiert. In der Regel haben wir den Anspruch, qualitative Forschung nicht auf die Rekonstruktion von Einzelfällen zu beschränken, aber wie Dinge mit Blick auf resiliente Kinder aus oder in den Blick geraten, lässt sich gut an der Nacherzählung eines Einzelfalls beispielhaft verdeutlichen: Ein 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. Damit passt sie ins resiliente Muster. Sie erklärt, dass es wichtig sei, den Fokus auf die positiven Dinge des Lebens zu richten. In Anbetracht des erlebten Leids (die Mutter beschreibt ihrerseits Verwahrlosung in ihrer Kindheit), ist das tatsächlich eine erstaunlich positive Grundhaltung zum Leben. Auch die Interviewer:innen lassen sich, wie die Lehrer:innen, anstecken von ihrem positiven Wesen. Das Mädchen wird zunächst in der Lehrer:innendiskussion erwähnt und es wird betont, dass in dieser Familie »irgendetwas richtig laufen müsse«, die Mutter sei resilient

und dadurch die Tochter auch. Die Familiengeschichte besteht aus mehreren Kapiteln, was jedes für sich eine eigenständige Widrigkeit darstellt. Auch das Mädchen hat nicht nur ein Kreuz zu tragen. Die Mutter ist ca. 30 Jahre alt und floh von Afrika nach Europa. Das Mädchen ist auf der Flucht geboren. In einer Unterkunft ereignete sich ein Unfall, der das Mädchen mit einem körperlichen Stigma zeichnete. In der Schule »ekeln« sich manche Kinder vor ihr. Das Mädchen hat sieben Geschwister und teilt sich mit drei Geschwistern ein Zimmer, es kommt zu häufigen Streitereien. Sie berichtet ferner, dass sie morgens gegen 5 Uhr aufsteht, um vor der Schule noch im Haushalt zu helfen. In der Grundschule wurde das Mädchen aufgrund ihrer guten Leistungen stets gelobt. Man erwog, sie aufs Gymnasium zu schicken, entschied sich aber doch für eine Gesamtschule, weil die Unterstützung zuhause fehle. Unmittelbar nach den Interviews sind zwei verschiedene Personen beeindruckt vom Lebensmut der Mutter angesichts des erlebten Leids. Hier scheint sich das Versprechen neoliberaler Resilienztrainings zu bewahrheiten: Egal wie übel dir das Leben mitspielt, mit den Zutaten Fokus, Glaube und Optimismus ist jede Krise zu meistern.

Erst auf Grundlage der Analyse der Interviewtranskripte wird der von den Lehrer:innen gesetzte Frame einer resilienten Grundhaltung brüchig. 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; ihr geht es dort nicht so gut wie an der alten. Die eher unübliche Form der kindlichen Hausarbeit wird auch im Lehrer:inneninterview erwähnt, aber eher so dargestellt, dass es eine Phase des Beschwerens des Mädchens darüber gab, die aber dann in Stolz umgeschlagen sei. Insgesamt scheint die Situation des Mädchens aus dem Blick zu geraten. Das Mädchen versucht, so gut es geht, keine Störungen zu verursachen und wird im Ergebnis als resilientes Kind attribuiert. Die zuerst von uns angenommenen Vorteile daraus zeigen sich in diesem Fall nicht, sondern im Gegenteil, für das Mädchen ergeben sich daraus enorme Kosten. Zudem müssen widrige Bedingungen stumm geschaltet werden.

Auch in den anderen Kinderinterviews finden wir kein Einklagen von liegengebliebenen Verpflichtungen. Widrigkeiten geraten so leicht aus dem Blick. Wir finden bei den resilient attribuierten 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 äu-

ßern und Erwachsene in die Pflicht nehmen. Hier wird zum einen das Machtgefälle, welches 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 das führt dazu, dass Widrigkeiten und deren Kosten aus dem Blick geraten, indem es etwa eher honoriert als in Frage gestellt wird, wenn Kinder Verpflichtungen anderer übernehmen. Daneben finden wir im Material kindliche und ebenso rebellische Ausdrucksformen, mit Störungen umzugehen, wie beispielsweise den Rückzug des Kindes bis hin zum Schulabsentismus. Hier stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, diese Ausdrucksformen zu übersetzen, sodass diese zu Reorganisation im System führen, statt einzelne Kinder zu disziplinieren. Es braucht also auch für Kinder Foren, wo sie Anerkennung erfahren und in denen sie Reorganisation anstoßen können, ohne dadurch Nachteile zu erfahren.

Dass Widrigkeiten nicht in den Blick geraten, hängt aus unserer Sicht auch damit zusammen, dass sich die Lebenswelt der Kinder in unserem Sample auf Schule und das Zuhause beschränken und wir keine Einbindung in andere Umwelten vorfinden konnten. Einrichtungen und Angeboten der Sozialen Arbeit kommen in unserem Material kaum Bedeutung zu, beispielsweise nutzt keines unserer Kinder Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und auch eine Einbindung in (Sport-)Vereine finden wir nur in einem Fall. Neben den Eltern sind es vor allem die Institution Schule und die darin tätigen Lehrkräfte, von denen (Bildungs-)Angebote und Gelegenheiten ausgehen, welche die Kinder nutzen. Hier finden wir vor allem schulnahe Angebote, wie den Ganztags, von Eltern finanzierte Nachhilfe, von Lehrkräften nahegelegte Diagnostik und Behandlung, schulische AGs und Projektstage. Diese enge Verknüpfung mit Schule birgt die Gefahr, dass die Kinder vor allem als ‚gutes‘ Schulkind im Blick sind und liegengebliebene Verpflichtungen, die vielleicht andere Umwelten betreffen, weniger in den Blick geraten. Was ein Wechsel in andere Umwelten verändern kann, zeigt sich z.B. am Schulwechsel. Da sich das Resilienzverständnis von Schule zu Schule unterscheidet (vgl. Kapitel 3.1), kann es passieren, dass sich Resilienzkonstellationen mit einem Wechsel der Schule nicht länger als tragfähig erweisen. Ein Kind wurde von den Lehrkräften u. a. 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 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 oder in den Blick gerät und welche Widrigkeiten sichtbar werden, ist also demnach von den Umwelten, in denen Kinder sich bewegen, abhängig.

Dies zeigt sich beispielsweise auch in den Beschreibungen von Übergangsentscheidungen, die als eine Ko-Konstruktion von Lehrkräften, Eltern und Kindern gedeutet werden können, bei denen aber die Deutungsmacht der Institution Schule deutlich wird. In unserem Sample trifft eine (sehr) gute kindliche Performanz in der Schule von den als resilient attribuierten Kindern, auf eine von Lehrkräften zugeschriebene begrenzte Unterstützungsfähigkeit der Eltern, die zu einem Abraten vom Gymnasium führt. Dabei begünstigen verschiedene Faktoren das Nicht-Hinterfragen der Schulempfehlung: Kinder orientieren sich beim Übergang auf eine neue Schule eher an Freund:innen als an der künftigen Schulform. Eltern orientieren sich eher am gegenwärtigen Lebensglück der Kinder, da die Befürchtung von Frustration besteht bzw. der Wunsch, dass die Kinder weiterhin Lernerfolge haben. Darüber hinaus besteht ein elterliches Bewusstsein, die Kinder spätestens auf der weiterführenden Schule nicht mehr beim Lernen unterstützen zu können. Auch weitere Fachkräfte, wie eine Familienhelferin, nehmen hier eher eine Komplizenschaft mit den Lehrkräften ein und bestärken die kommunizierten Bedenken, anstatt eine Anwartschaft für Kinder zu übernehmen. Es wird nicht hinterfragt, dass Schule elterliche Unterstützung voraussetzt.

4 Die soziale Arena *gelingenden Aufwachsens* unter dem resilienten Blick

Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, haben wir Einzelinterviews mit den durch die Lehrpersonen als resilient attribuierten Kindern und deren Eltern geführt. Diese Einzelinterviews wurden mittels der Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) ausgewertet. Am Auswertungsprozess der Einzelinterviews waren insgesamt sechs Wissenschaftler:innen des Teams beteiligt und es sind zahlreiche Analysen entstanden. Ein großes Unterfangen war es daher, einen Weg zu finden, die Analyseergebnisse zu verdichten, ohne dass zentrale Kernaspekte dahinter verschwinden. Wir haben uns entschieden, auch hier mit der Situationsanalyse zu arbeiten und die Synopse als *Big Picture* (Clarke u. a. 2017, 281; Park 1952) zu gestalten. Daran anschließend haben wir *Gelingendes Aufwachsen*

als *die* zentrale Arena gefasst, unter der sich die vielfältigen, ausgemachten Arenen unserer Analysen vereinigen lassen.

Damit ist es uns möglich, einerseits die Situation weiterhin in ihrer Komplexität aufzugreifen und in den Fokus der Analyse zu stellen. Andererseits behalten wir den situationsanalytischen Anspruch bei, die Perspektive der teilnehmenden Befragten (insbesondere der Kinder) als je eigene Wirklichkeitskonstruktion gleichwertig einzubeziehen. Das Verstehen der sozialen Welten aus der jeweiligen Ordnungslogik heraus, ist uns auch deswegen ein zentrales Anliegen, weil es ermöglicht, insbesondere die Ordnungslogik und diskursiven Konstruktionen der Kinder aus der Implizität in die Explizität zu holen, ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen also sichtbar zu machen. Dies bedeutet sodann aber auch, Atypikalität und Überraschungen im Material ernst zu nehmen.

4.1 Die soziale Welt resilienter Kinder

Soziale Welten können im weitesten Sinne als heterogene, offene und fluide soziale Beziehungsgeflechte verstanden werden. Um die Beschaffenheit einer sozialen Welt herauszuarbeiten, liegt das Augenmerk auf der Frage nach der *zentralen Verpflichtung* (dem *commitment*) dieser sozialen Welt und den darin enthaltenden *relevanten Aktivitäten*, die von den in ihnen vorhandenen Akteur:innen ausgehen (Strauss 1978, 122). Sobald eine Aktivität ins Zentrum rückt, entwickeln sich soziale Strukturen, die dazu dienen, die Aufgaben der sozialen Welt voranzutreiben (Clarke 2012, 86). Auf dieser Grundlage bildet sich innerhalb der sozialen Welten ein für sie charakteristischer, gemeinsamer Wissensbestand aus, an dem sich orientiert werden kann und der die Akteur:innen zu einem *kollektiven* Gebilde verbindet.

Soziale Welten sind daher nicht als homogene Einheiten zu verstehen, sondern als kollektive Gebilde, die in Subwelten segmentiert sind (Strauss 1978, 123). Sie sind insofern auch immer ein stückweit flexibel, da sie über die Herausbildung oder den Wegfall von Subwelten ihre Beschaffenheit ändern. So sind z. B. in der sozialen Welt der Schule zahlreiche Subwelten entlang spezifischer Akteur:innen (Lehrer:innen, Schüler:innen, Sozialarbeiter:innen, etc.) auszumachen, die mit jeweils eigenen Interessen und Aktivitäten versuchen, der zentralen Verpflichtung nachzukommen. Gleiches gilt für die soziale Welt der Eltern, die beispielsweise die Subwelten paarerziehende Mütter, alleinerziehende Väter, biologische Eltern, Pflegeeltern, etc. beinhalten können. Die Segmentierung in Subwelten kann sich aber auch entlang normativer (Selbst-)Zuschreibungen und sozialer Konstruktionen vollziehen (z. B. *fleißige Schüler:innen*, *strenge Lehrer:innen* in der sozialen Welt der Schule; *pragmatische*

Mütter, ängstliche Väter, harsche Eltern etc. in der sozialen Welt der Eltern). Die Grenzen der sozialen (Sub-)Welten sind weder scharf trennbar noch räumlich zu fassen (Clarke 2012).

Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Welt bestimmt sich vor allem über die wahrgenommene Verpflichtung und die zentralen Aktivitäten. Verändern sich die Verpflichtungen, so verändert sich auch die Beschaffenheit einer sozialen Welt, ihre Subwelten und die diskursiven Konstruktionen (Clarke 2012, 88). Dies ist ein interdependenter (und kein kausaler) Prozess, denn auch die Veränderung von diskursiven Konstruktionen kann zu sich wandelnden Verpflichtungen führen. Ein relevanter Aspekt ist, dass die sozialen Welten immer auch eine eigene (ausgehandelte bzw. prozessuale; Strauss 1993) Ordnungslogik aufweisen, die durchaus aus sehr unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen bestehen kann. Damit sind diese Ordnungen ebenfalls keine starren Zustände, sondern fluide Gebilde. Diese innere Ordnungslogik wird über Aushandlungen innerhalb der sozialen Welt sowie zwischen den sozialen Welten konstruiert. Diese prinzipielle Veränderbarkeit von sozialen Welten und ihrer inneren Ordnungslogik ist aber eingebettet in (gesellschaftliche) Machtdynamiken, die eben auch mitbestimmen, wie flexibel und frei dann letztendlich tatsächlich ausgehandelt werden kann.

Vor dieser theoretischen Folie stellt sich die Frage, wie sich dann ausgerechnet Kinder als soziale Welt fassen lassen (können). Tatsächlich hat uns das vor methodologische wie theoretische Herausforderungen gestellt. Fasst man soziale Welten als die oben beschriebenen kollektiven Gebilde, muss man festhalten, dass sich die Kinder in unserem Material nur selten als kollektive Akteur:innen einer gemeinsamen sozialen Welt präsentierten. Hinzu kommt, dass sich auch nicht so klar eine kindspezifische Verpflichtung aus den Kinderinterviews selbst rekonstruieren lässt. Die sich im Material gezeigten Verpflichtungen, verstanden als *commitments*, denen es unbedingt nachzukommen gilt, um Teil der sozialen Welt zu sein und zu bleiben, werden fast ausschließlich durch Erwachsene geäußert und eingefordert. Eunicke u. a. (2023, Abs. 3) haben in diesem Zusammenhang bereits auf das auch bei uns hervorgetretene Dilemma hingewiesen: Einerseits bilden Kinder selten die kollektiven Gruppen, die in der Situationsanalyse und im Soziale Weltenansatz angenommen werden. Andererseits sind sie aber auch nicht mit dem Konzept *des:der impliziten Akteur:in* zu fassen. Implizite Akteur:innen können zum einen Menschen sein, die körperlich in der Situation anwesend sind, die aber generell »zum Schweigen gebracht/ignoriert/unsichtbar gemacht werden« (Clarke 2012, 87), und zwar durch diejenigen, die in der sozialen Welt oder Arena die Macht haben. Implizite Akteur:innen kön-

nen zum anderen aber auch Menschen sein, die nicht physisch in der sozialen Welt anwesend sind, sondern diskursiv durch andere in der Situation konstruiert werden (Clarke 2012, 87). Zwar hat sich im Material gezeigt, dass Kinder in bestimmten Arenen und bei bestimmten Aushandlungsprozessen durchaus implizite Akteur:innen darstellten, aber eben nicht immer. Es zeigten sich durchaus Momente, in denen sie Einfluss auf das Gesamtgefüge nahmen. Unsere Herausforderung während des gesamten Analyseprozesses war es daher, die Positionen und Konstruktionen der Kinder sichtbar zu machen und zu halten.

Die Entscheidung von einer *sozialen Welt* resilienter Kinder zu sprechen, war zum einen eine forschungsprogrammatische Entscheidung. Ein zentrales Erkenntnisinteresse in unserer Untersuchung ist, herauszuarbeiten, wie die Attribution als *resilient* durch die Kinder und ihre Eltern verarbeitet wird. Damit wurde die Kollektivierung als resiliente Kinder über die Zuschreibung durch die Lehrpersonen als resilient gesetzt. Zum anderen war die Entscheidung von einer *sozialen Welt resilienter Kinder* zu sprechen aber auch eine machtsensible Entscheidung. Allein die Sichtbarmachung der Kinderperspektive war uns zu wenig. Vielmehr wollten wir unserem Forschungsinteresse, wie die Anrufung als resilient von Kindern und Eltern verarbeitet wird, einen Schritt näher kommen, in dem wir machtanalytische Perspektiven mit einbeziehen. Wenn soziale Welten und die inneren Ordnungslogiken eigentlich fluide und prozessual aushandelbar sind, stellte sich uns die Frage, was es dann bedeutet, dass dies immer auch in Machtkonstellationen eingebettet ist. Die Anrufung als resilient durch Lehrpersonen ist weit weniger eine reine Zuschreibung, im Sinne einer reinen Charakterisierung, so unsere Annahme, sondern beinhaltet einerseits Bewertungslogiken und damit Klassifikationsmacht und ist damit andererseits gleichzeitig auch Entscheidungsgrundlage für die weiteren Bildungsverläufe der Kinder und beinhaltet damit Zuweisungsmacht.

Clarke u. a. (2017, 79 f.) verweisen darauf, dass im Rahmen der Situationsanalyse insbesondere unter machtanalytischen Aspekten, das Konzept *des Blicks* nach Michel Foucault (1994/1976) eine wichtige Rolle spielt. Der »Blick« (»Gaze«) ist nach Foucault ein Machtmittel, welches direkt auf soziale Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteur:innen einzahlt und Selbst- wie Fremdregulierungen steuert. Der Blick definiert dabei nicht nur das Subjekt auf spezifische Weise, sondern führt dazu, dass sich das Individuum in seinem Selbst definiert. Dies geschieht darüber, dass der Blick das Individuum unter einer spezifischen Perspektive wahrnimmt, an der es sodann sein Selbst als sichtbar empfindet und reagiert. Hierzu stehen unterschiedliche Praktiken zur Verfügung: sich dem Blick entziehen, dem Blick standhalten, sich dem Blick, auf bestmögliche Art

zu präsentieren (Selbstdarstellung). Die Frage der Machtdynamik, Machtbalance und Machtmittel ist hier von zentraler Bedeutung. Wer schaut? Wer definiert, wie geschaut wird? Was erwarte ich, wenn ich auf bestimmte Weise bzgl. des Blicks reagiere?

Der Blick hat zudem die Möglichkeit, das Subjekt zu objektivieren und zu disziplinieren, das Kind zum »Kind« zu machen und es dazu zu bringen, geltende Normen und Regeln zu befolgen. Der »resiliente Blick« in dieser Untersuchung ist also der Blick der Lehrpersonen auf die Kinder, mit der Frage, welches Kind als resilient wahrgenommen wird (und welches nicht). Welche Bedeutung dem resilienten Blick der Lehrpersonen zukommt, lässt sich vor allem dann herausarbeiten, wenn es um Praktiken, Handlungen, aber auch Positionen und Konstruktionen außerhalb der Schule geht, also in den Bezügen, in denen man dem Blick nicht mehr konkret ausgesetzt ist. Folgen die Kinder (und auch ihre Eltern) weiterhin den *Regeln* der Lehrpersonen? Wo haben sie andere Strategien? Wie vollziehen sich diese? Wo wirkt aber die Macht des resilienten Blicks, in dem die Regeln selbst auch außerhalb der Schule aufrechterhalten werden und befolgt werden? Wo führt die Macht des Urteilens bzw. der Bewertung des resilienten Blicks zur (Selbst-)Disziplinierung?

Wie in Kapitel 2.1 angesprochen, ist mit der Situation in der Situationsanalyse die Gesamtheit, das Big Picture gemeint, und nicht ein Erlebnis, ein Ereignis oder ein Prozess. Abbildung 6 zeigt, wie wir über den Blick die Situation in dieser Untersuchung gefasst haben. Zunächst haben wir, gemäß den Ausführungen von Clarke (2012), die Situation in ihrer Komplexität aufgegriffen. Die zentralen Fragen waren, wer und was ist in der Situation zu finden (und auch: wer oder was nicht). Zudem wurde gefragt, wie die vorgefundenen Elemente zu fassen sind. Handelt es sich um individuelle oder kollektive Akteur:innen, um nicht-menschliche Aktanten? Welche zeitlichen, räumlichen, emotionalen, politischen etc. Elemente finden wir in der Situation? Wichtig war dabei die Herausarbeitung der diskursiven Konstruktionen, die sich bezüglich der Elemente rekonstruieren lassen. Dies haben wir zunächst für die Einzelinterviews durchgeführt.

Um die spezifische Ordnungslogik der sozialen Welt der resilienten Kinder herauszuarbeiten, wurden nun die gesamten Analysen des Forschungsprozesses einer sozialen Weltenanalyse nach Clarke (2012) unterzogen. Im ersten Schritt wurden die zentralen Verpflichtungen und Aktivitäten herausgearbeitet und der Frage nachgegangen, wie sich die soziale Welt resilienter Kinder und ihre Subwelten in der Selbst- und Fremdkonstruktion konstruiert. Im zweiten Schritt wurde untersucht, welchen Belastungen und Herausforderungen die soziale

Welt resilienter Kinder ausgesetzt ist, wie die Kinder und Eltern damit umgehen, d.h. welche Praktiken und Strategien hervorgetreten sind.

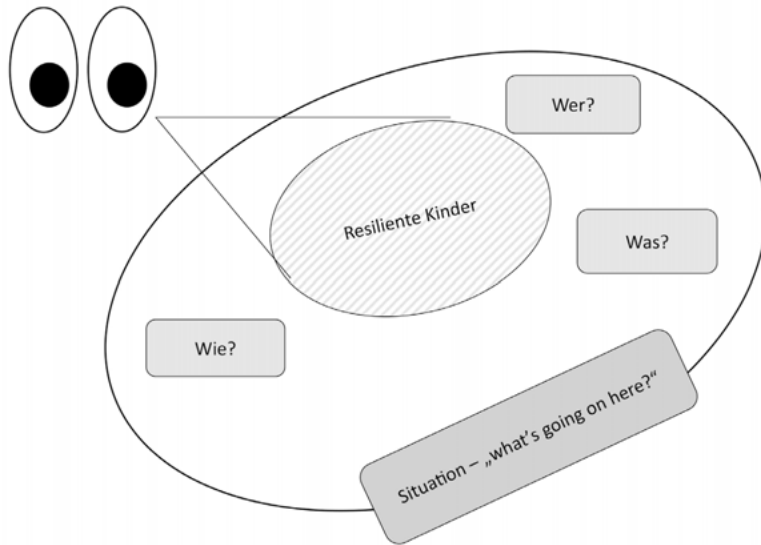


Abbildung 6: Die Situation – what's going on here?

4.1.1 Die soziale Welt *resilienter Kinder* und ihre Subwelten

Wie zuvor bereits erwähnt, werden die Verpflichtungen vor allem über die Erwachsenenwelt (Familie, Eltern, Lehrpersonen, etc.) an die Kinder herangetragen. Es handelt sich um spezifische Erwartungen, die entweder konkret eingefordert werden oder aber über soziale Kontrolle (Regulation, Belohnung, Bestrafung, etc.) durchgesetzt werden. In unserer Studie, in der ein starker Fokus auf Bildungserfolg liegt, treten daher – wenig überraschend, weil durch die Forscher:innen explizit mitgesetzt – *schulische Verpflichtungen* besonders stark hervor. Insbesondere Hausaufgaben und Lernen wurden sowohl bei den Kindern als auch den Eltern thematisiert. Eine weitere zentrale Verpflichtung, die deutlich stärker auch durch die Kinder selbst gestaltet wird, ist die *Ausgestaltung sozialer Beziehungen*, mit der Familie, mit Peers (Mitschüler:innen, Freund:innen, etc.) und, zwar deutlich weniger stark thematisiert, mit weiteren Erwachsenen aus institutionellen Bezügen (Lehrpersonen, Therapeut:innen, etc.).

Während die Verpflichtungen also weniger *commitments* im Sinne Strauss' sind, sondern eher einem Erwachsenen-Erwartungskonzept entsprechen, wurden die Aktivitäten, mit denen die Kinder versucht haben, diesen Verpflichtungen nachzukommen, genauer betrachtet. Konstituiert sich die soziale Welt über

die gemeinsame Verpflichtung, so führen die unterschiedlichen Aktivitäten zur Ausdifferenzierung in Subwelten.

Als eine zentrale Aktivität tritt in der sozialen Welt resilienter Kinder das *Mitmachen* als konformes Handeln hervor. Fast alle Kinder zeigten einen pragmatischen Umgang mit der fremdbestimmten Strukturierung ihrer Lebenswelt. So wurden zeitliche und räumliche Elemente nur wenig kritisch in Bezug zur Strukturierung thematisiert. Heinzel (2022, 763) verweist mit Bezug auf weitere Studien aber auch darauf, »dass Zeitreglementierungen von Kindern zwar problematisiert, aber auch als entlastend wahrgenommen werden« können. Wann sie wo wie lange zu sein haben, wurde durch die Kinder, die wir interviewt haben, aber lediglich hingenommen.

Wie bereits zuvor dargestellt haben wir insbesondere Kinder aus armutsgeprägten Milieus befragt. Von daher war es schon ein überraschendes Moment im Analyseprozess, dass die finanzielle Situation durch die Kinder nicht thematisiert wurde (siehe auch Kapitel 4.1.3 Belastungen und Herausforderungen). Zwar war dieses Ergebnis auf Grundlage des Forschungsstandes schon erwartbar, mit überraschend ist hier aber gemeint, dass es einer der Momente war, der die spannenden Irritationen im Forschungsprozess sichtbar macht.

Die stärkste Differenzierung in den Aktivitäten der Kinder ergab sich in der Erfüllung der schulischen Verpflichtungen und es haben sich darüber drei zentrale Subwelten herausgestellt:

1. *Ich-mache-das-Kids*,
2. *Wir-schaffen-das-Kids* und
3. *Ich-muss-das-schaffen-Kids*.¹²

Erstens, Kinder, die nur das Nötigste machen und auch nur, weil sie es müssen. Kinder dieser Subwelt sehen Lernen, Hausaufgaben, aber auch Nachhilfe eher als anstrengende Pflichterfüllung. Es wird gemacht, weil es sein muss. Sie stellen die eigenen Bemühungen im Sinne des *Ein gutes Pferd springt nur so hoch wie es muss* dar. Diese Subwelt wird im Folgenden *Ich-mache-das-Kids* genannt.

Zweitens, Kinder, die extrinsisch motiviert lernen und versuchen in der Schule mitzukommen. Kinder dieser Subwelt zeigen deutlich stärkere Anstren-

¹² Im Zuge der Analysen hat sich eine weitere interessante Subwelt herausgestellt: *Wir-machen-das-Kids*. Diese Subwelt beinhaltet eine ganz spezifische Eltern-Kind-Figuration, in der Eltern und Kinder gemeinsam die soziale Ordnung hinnehmen und in einzelnen Arenen navigieren, indem sie sich am einfach machen orientieren. Dies aber weniger in einem pragmatischen Verständnis, sondern eher in einem Verständnis, des passiven *Mitmachens*. Da es sich hier aber um sehr spezifische Ergebnisse handelt, wird diese Subwelt bei der hier dargestellten Ergebnissynopse nicht weiter berücksichtigt.

gungen, um schulischen Verpflichtungen nachkommen zu können. Es zeigte sich auch, dass diese Kinder dabei schulische Unterstützung als Ressource wahrgenommen haben. Auch die Eltern wurden hier adressiert und man hat versucht, gemeinsam mit ihnen den schulischen Verpflichtungen nachzukommen. Diese Subwelt wird im Folgenden *Wir-schaffen-das-Kids* genannt.

Drittens scheint es Kinder zu geben, die bereits im Grundschulalter einen immensen Aufwand betreiben, um schulischen Verpflichtungen nachzukommen. Besonders ein weiblich gelesenes Kind in unserer Untersuchung zeigte sich als hochmotiviert und verfolgte ihr Bildungsziel (*es auf das Gymnasium schaffen*) mehr als zielstrebig. Hier zeigten sich vor allem diskursive Konstruktionen, die Lernen als absolutes Muss und immer irgendwie nicht ausreichend darstellten. Diese Subwelt wird im Folgenden *Ich-muss-das-schaffen-Kids* genannt.

Diese drei zentralen Subwelten werden insbesondere bei der Frage, wie Kinder in den Arenen navigieren und aushandeln, wieder aufgegriffen.

4.1.2 Alltägliche kindliche Räume in der sozialen Welt der *resilienten Kinder*

Auch wenn wie in den Ausführungen zuvor erwähnt, zeitliche und räumliche Elemente durch die Kinder nur wenig kritisch hinsichtlich der Fremdstrukturierung thematisiert wurden, spielen die sozialräumlichen Gegebenheiten trotzdem eine wichtige Rolle für Kinder. Ein weiterer Analyseschwerpunkt lag auf der Frage, wo sich die Kinder aufhalten. In welchem physischen Raum? In welchem diskursiv hergestellten Raum? Hier traten dann auch die kinderulturellen Praktiken in den Vordergrund. Was machen Kinder, was machen sie besonders gerne und wo lassen sich in den Praktiken Momente der Selbstbestimmung erkennen?

Abbildung 7 zeigt eine vereinfachte Darstellung der zentralen, alltäglichen Räume der Kinder, wie sie sich aus dem Material rekonstruieren ließen. Es wird deutlich, dass der schulische und der familiäre Raum (Zuhause) als besonders zentral durch die Kinder thematisiert wurde. In diesen Räumen halten sich die Kinder vorwiegend auf, hier setzen sie sich in Bezug zu anderen und hier finden auch die zentralen Aushandlungsprozesse statt (siehe Kapitel 4.2.2). Die Räume sind aber nicht nur als physische Orte zu verstehen, sondern sie werden auch diskursiv durch die Kinder konstruiert. Eine zentrale Konstruktion, die dabei immer wieder heraussticht, ist des *Treffpunkts*. Zum einen sind da die familiären Treffpunkte, die sich physisch in dem Zusammenkommen von Familienmitgliedern an bestimmten Orten (Garten) und zu bestimmten Anlässen (Geburtstage, Familienausflüge) zeigt. Diskursiv wird der familiäre Raum vor allem über die

sog. *Quality-Time* verarbeitet, in der die besondere Wichtigkeit des Zusammen-seins thematisiert wird.

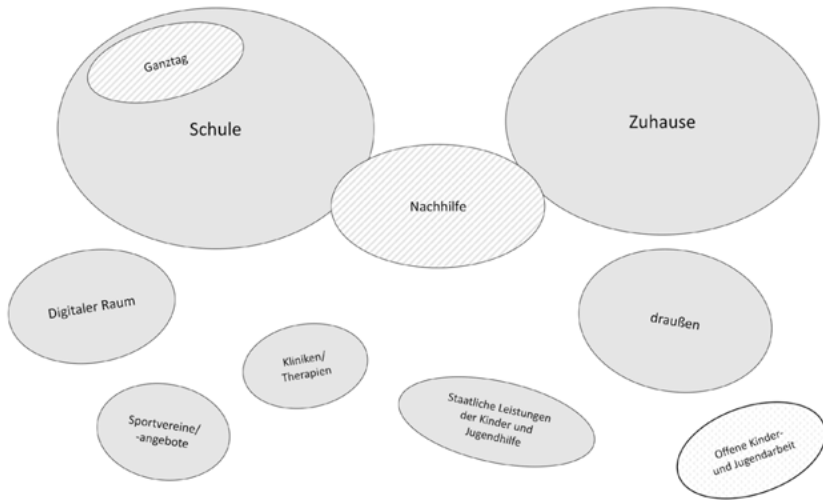


Abbildung 7: Alltägliche Räume in der sozialen Welt resilienter Kinder

Zum anderen wird Schule als zentraler Raum der Kinder, in dem sie den überwiegenden Teil ihrer Zeit verbringen, im Material ganz unterschiedlich konstruiert. Während Schule durchaus auch als physischer Raum wahrgenommen wird (Ort; Entfernung; Schulgebäude; Schulhof), wird die Schule in der sozialen Welt der Kinder aber auch sehr intensiv als sozialer Treffpunkt konstruiert, wo die Freund:innen sind, mit denen man in den Pausen spielt, die man dort sieht, etc. Diese Konstruktion von Schule wird als *sehr gut* und mit *macht Spaß* wahrgenommen. Daneben tritt die Konstruktion von *Schule als Lernort* in der sozialen Welt der Kinder heraus. Hier bekommt Lernen einen Sinn zugeschrieben. Insbesondere ist dies aber der Raum, in dem Unterstützung bei den schulischen Verpflichtungen wahrgenommen wird. Lehrpersonen werden durch die Kinder als die Unterstützungsexpert:innen gesehen und ihnen wird eine hohe Unterstützungskompetenz zugeschrieben (siehe auch Kapitel 4.2.1). Ein interessantes Ergebnis ist, dass Schule als Lernort vor allem in den sozialen Welten der Erwachsenen hervortritt, dennoch ist den Eltern durchaus bewusst, dass in der sozialen Welt der Kinder Schule vor allem als sozialer Treffpunkt konstruiert wird. Schule wird zudem als eher kindeigener Raum konstruiert, was durch die Eltern unterschiedlich verarbeitet wird. Während ein Teil der Eltern

akzeptiert, dass Schule einen kindeigenen Raum darstellt und man hier keine weiteren elterlichen Verpflichtungen sieht, stellt dies andere Eltern vor die Herausforderung, nur wenig elterliche Einflussnahme und Kontrolle bei sich selbst wahrzunehmen. Inwieweit die starke Thematisierung schulischer und familiärer Räume tragfähig über die Zeit ist, lässt sich in unserer Untersuchung nicht beantworten. Es ist aber anzunehmen, dass diese Zentrierung des eigenen Aktionsraums um Schule und Familie auch damit zusammenhängt, dass die Lebenswelt von Grundschüler:innen noch stärker durch diese Räume strukturiert ist, als es bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen der Fall ist. Die Strukturierung ist auch in den weiteren thematisierten Räumen erkennbar. Die Kinder halten sich insgesamt eher in beaufsichtigten und durch Erwachsene regulierten Räumen auf (digitaler Raum, Sportvereine bzw. -kurse). Auffällig war, dass in unserem Material keine Nutzung von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit thematisiert wurde (siehe grau melierter Raum in Abbildung 7). Dies führt zu einer weiteren Annahme, die in diesem Kontext beachtet werden muss: Die Befragung der Kinder fand am Ende der Pandemie statt, so dass es sich bei dieser Darstellung auch um einen strukturell konstruierten Sozialraum handeln kann, in dem die Erfahrungen mit dem Lockdown noch nicht bearbeitet werden konnten und die Konstruktion des Sozialraums noch sehr an den Erfahrungen der letzten beiden Jahre durch die Pandemie orientiert war. Dieser Aspekt wird im Folgenden tiefergehend beleuchtet, wenn die Belastungen und Herausforderungen der Kinder und die Praktiken und Strategien im Umgang mit diesen dargestellt werden.

4.1.3 **Belastungen und Herausforderungen in der sozialen Welt *resilienter Kinder***

Ein Analyseschritt beinhaltete die Rekonstruktion der Belastungen und Herausforderungen in der sozialen Welt *resilienter Kinder* mit dem Ziel, resiliente Praktiken und resiliente Strategien herauszuarbeiten. Es ließen sich dabei eine Vielzahl an Belastungen und Herausforderungen ausmachen, die sich in ihrer Wahrnehmung vor allem zwischen der sozialen Welt der Kinder und den sozialen Welten der Erwachsenen unterscheiden (siehe Abbildung 8).

In der Abbildung 8 sind die rekonstruierten Belastungen (und auch Herausforderungen) kategorial zusammengefasst dargestellt. Die hervorgehobenen Belastungen zeigen, was davon in den jeweiligen sozialen Welten besonders stark thematisiert wurde. Finanzielle Belastungen wurden in der sozialen Welt der Kinder überhaupt nicht thematisiert, auch damit zusammenhängende materielle oder soziale Entbehrungen treten thematisch nicht hervor. Diese The-

matisierung findet in den sozialen Welten der Erwachsenen statt. Während vereinzelt Eltern finanzielle Belastungen ansprechen, sind es die sozialen Welten institutionalisierter Akteur:innen (Lehrpersonen, ehrenamtliche Unterstützerin eines Trägers der freien Wohlfahrtspflege), die dies thematisieren. Schulische Belastungen wurden in allen sozialen Welten gleich stark thematisiert und fokussierten insbesondere das Lernen und die Hausaufgaben. Ebenfalls in allen sozialen Welten spielte die Pandemie und hier vor allem der Lockdown eine entscheidende Rolle, was eine Vielzahl an Herausforderungen und Konflikten, teilweise aber auch nachwirkende Konsequenzen, hervorgebracht hat. Zudem gab es in den sozialen Welten der Erwachsenen weitere Belastungen (zeitlich, formell/bürokratisch, körperlich/mental, biographisch/familial, weitere), die auch in die soziale Welt der Kinder wirkten. Interessant ist, dass vor allem die zeitlichen und biographisch/familialen Belastungen der Eltern durchaus durch die Kinder thematisiert wurden, der Belastungsgrad und die Intensität aber erst im Zusammenhang mit den Elterninterviews deutlich wurde.

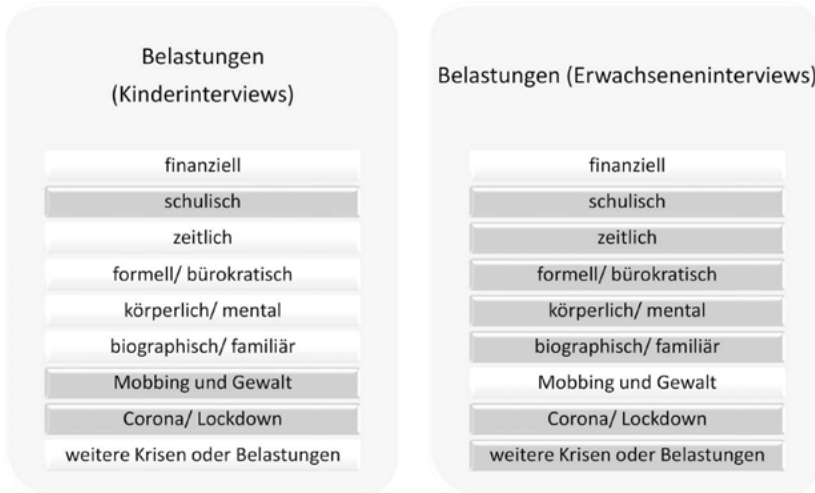


Abbildung 8: Belastungen in den Kinder- und Erwachseneninterviews

In der sozialen Welt der resilienten Kinder werden vor allem drei zentrale Belastungen hervorgebracht: a) schulische Belastungen (Lernen/Hausaufgaben), b) Mobbing und Gewalt und c) Corona/Lockdown.

Lernen und Hausaufgaben als schulische Belastung

Eine zentrale Belastung in der sozialen Welt der Kinder sind die Konflikte, die im Bezug zum Lernen und konkret zu Hausaufgaben auftreten. Insbesondere bei Vorliegen einer Lernschwäche und/oder fehlender Unterstützung zuhause bei schulischen Verpflichtungen treten diese hervor. Hier kommen dann auch die in Kapitel 4.1.1 ausgemachten drei Subwelten zum Tragen. Die *Ich-mache-das-Kids*, die das Lernen und die Hausaufgaben eher als anstrengende Pflichterfüllung sehen, zeigen deutliche Konflikte bei der Erfüllung schulischer Verpflichtungen. Insbesondere eine geringe Impulskontrolle, eine ausgeprägte Konzentrationsschwäche und eine niedrige Frustrationstoleranz, treten hier als belastende Momente auf. Das Hausaufgaben und Lernen nicht immer für alle Kinder als schönste Beschäftigung nach der Schule gilt, ist anzunehmen. In dieser Subwelt hat sich aber zum Teil eine massive Ablehnung gegenüber dem Lernen und dem Hausaufgabenmachen gezeigt, die sich auf den ersten Blick wie ein *kein Bock haben* darstellt und teilweise durch die eigenen Eltern auch so konstruiert wird. Hier ist dann aber eine differenziertere Betrachtung notwendig. Die Kinder dieser Subwelt berichten, dass sie durchaus Spaß am Lernen haben, dies aber mit einer Form des *Könnens* zusammenhängt. Hausaufgaben und Lernen werden dann zum Problem, wenn das Gefühl der Überforderung und die Gefahr des Scheiterns entstehen. Hausaufgaben und Lernen werden hier mit einer Bewertung des Selbst verknüpft und weniger als Mittel zum Üben und Weiterentwickeln gesehen. Ein Kind führt dies weiter aus und schildert, dass dies vor allem dann auftritt, wenn es die Aufgabe oder den Inhalt einfach nicht versteht. Hier werden Momente echter Verzweiflung geschildert, die durchaus auch mit Tränen begleitet sind. Insbesondere die Aufforderung durch Erwachsene, »jetzt doch mal nachzudenken«, verschlimmert die Situation »Weil ich nicht nachdenken kann« (in-vivo; IK_18). Hier verbleibt den Kindern fast ausschließlich die Praktik des *Dichtmachens*. Die Kinder machen dann regelrecht zu, sind nicht mehr aufnahmefähig und teilweise auch nicht mehr ansprechbar. Hier hat sich in einer der untersuchten Familien eine klare Haltung zum Umgang damit entwickelt: Während die Mutter immer wieder darauf verweist, dass man Kinder eben nicht zum Lernen zwingen kann, dass man nicht weiterkommt, wenn sie dichtmachen und es nur Stress gibt und den Familienfrieden stört, bringt das Kind es noch deutlicher auf den Punkt: »Da hab ich beschlossen, so jetzt kommt der Punkt. Ich lern für nix mehr« (IK_16, in-vivo).

Im Vorliegen einer Neurodiversität lässt sich ein weiterer Aspekt ausmachen: *Kein Bock aufs Lernen* muss nicht immer *alterstypische Unlust* sein, sondern kann selbst Ausdruck einer ernststen Belastung darstellen. Hier wurde sich durch

die Eltern der Strategie bedient, dass neben den schulischen Fördermaßnahmen im Unterricht und durch die Nachhilfe, vor allem auch Medikamente und/oder Therapien eine geeignete Lösungsstrategie sein können.

Lernen und Hausaufgaben führen in den anderen beiden Subwelten zu weitaus weniger heftigen Konflikten. Dennoch können hier ebenfalls spezifische Herausforderungen herausgearbeitet werden. Beide Subwelten zeichnen sich über die Konstruktion des Schaffens Könnens aus. Die Unterscheidung findet sich dann eher in der Frage, ob man dies allein schaffen muss (*Ich-schaffe-das-Kids*) oder gemeinsam mit anderen (*Wir-schaffen-das-Kids*). Hier treten dann vor allem Strategien der Übererfüllung, der Kompensation und der Suche nach alternativen Lösungsmöglichkeiten hervor.

Die Strategien und Bearbeitungsprozesse sind somit in direktem Zusammenhang mit den drei Subwelten resilienter Kinder zu sehen. Die *Ich-mache-das-Kids* haben so lange mitgemacht, bis ihre Grenze erreicht war und sie keine weiteren Ressourcen bei oder für sich wahrgenommen haben, die sie weiterbringen könnten. Hier verblieb schlussendlich nur noch ihr letztes Machtmittel der Grenzsetzung und dem Austreten aus der belastenden Situation (innerliches Zumachen, nicht mehr lernen, etc.). Die beiden Subwelten, die eher das Schaffen (können) in den Fokus stellen, haben andere Strategien entwickelt. Sie blieben zwar dran, gaben nicht auf, allerdings ist dies nicht ganz problemlos. In der Subwelt der *Ich-schaffe-das-Kids* traten im Rahmen der Übererfüllung und nicht-Grenzsetzung durchaus erste mentale bzw. gesundheitliche Konsequenzen hervor. Bei den *Wir-schaffen-das-Kids*, also denjenigen, die externe Unterstützung angesteuert und überwiegend auch erhalten haben, muss festgehalten werden, dass ein solches Unterstützungsarrangement dazu auch vorliegen muss. Wie in Kapitel 4.2.3 noch detaillierter beschrieben wird, ist dies häufig nur mit Aufwand und/oder weiteren Kosten möglich. Insbesondere alternative Lösungsmöglichkeiten, wie z. B. YouTube, bedürfen dann wiederum bestimmter Bedingungen und Voraussetzungen und bringen weitere Herausforderungen hervor.

Mobbing und Gewalt als Belastung

Psychische, verbale und körperliche Gewalt wird von einem Teil der Kinder berichtet, sowohl als Opfer als auch als Täter:innen. Während die männlich gelesenen Täter durchaus Aspekte der Gewaltfaszination beschreiben, finden sich bei den weiblich gelesenen Täterinnen deutlich stärker moralische Ablehnungen gegenüber dem eigenen Verhalten. Im Bereich Gewalt als Belastung konnten zugrunde liegende Konflikt dynamiken und deren Bearbeitung rekonstruiert

werden (siehe Abbildung 9). Konfliktdynamiken haben idealtypisch zwei Entwicklungsrichtungen: entweder der Konflikt wird so bearbeitet, dass er beigelegt wird bzw. ruht oder er eskaliert und birgt die Gefahr in Gewalthandlungen zu enden.¹³

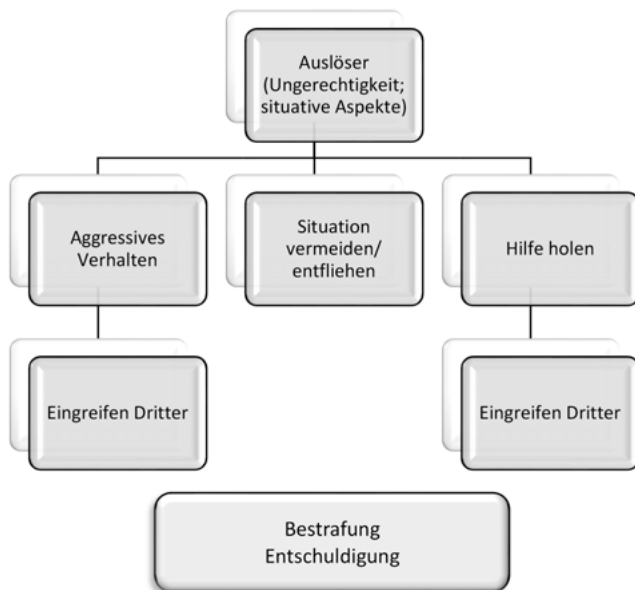


Abbildung 9: Rekonstruierte Konfliktdynamik Kinderinterviews

Abbildung 9 zeigt die rekonstruierte Konfliktdynamik. Am Anfang der Dynamik steht ein Auslöser, der einen Konflikt mit Eskalationspotential hervorruft. Dies kann zum einen eine wahrgenommene Ungerechtigkeit sein, die entweder die eigene Person betrifft oder aber auf andere zielt, wenn z. B. als jünger/schwächer wahrgenommene Freund:innen oder auch Familienmitglieder ungerecht behandelt werden. Hierbei machte sich auch ein sehr ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden bemerkbar, welches eine hohe moralische Sensibilität indiziert. Zum anderen waren situative Aspekte der Auslöser, z. B. dass eher *spassige* Situ-

¹³ Gelöst wird ein Konflikt nur selten. Was als Lösung erscheint, ist meist eher eine Einigung, den Konflikt nicht weiter auszutragen. Dies kann auch über das Erreichen eines Kompromisses stattfinden. Solche Einigungen und Kompromisse können aber immer nur als temporär, situativ und teilweise fragil betrachtet werden und bergen das Risiko, in einer anderen Situation wieder aufzuflammen.

ationen auf einmal ernst werden. Hier kamen dann teilweise auch gruppendynamische Prozesse zum Tragen, z. B. soziale Dynamiken im Klassenraum durch oder gemeinsam mit Mitschüler:innen. Nicht selten fanden sich als Auslöser vor allem Bewertungsmechanismen wieder, die sich insbesondere auf die abwertende Klassifizierung von Körperlichkeiten (body shaming, name calling) bezogen.

In Bezug zu diesem Auslöser reagieren die Kinder entweder mit aggressivem Verhalten/Gewalthandeln, entscheiden sich, die Situation zu verlassen oder zu vermeiden oder entscheiden sich, Hilfe zu holen (meist bei Erwachsenen). Das Hilfefholen bezieht sich hier eher auf Konflikte zwischen/von Anderen und ist als eine zentrale Strategie der Selbstwirksamkeit zur Gewaltvermeidung zu sehen. Ist man selbst betroffen, wird Hilfestellung durchaus auch abgelehnt, nicht alle Kinder wünschen sich das Eingreifen durch Dritte in der Situation. Der eigene Konflikt *gebe andere nichts an*. Im Falle der Vermeidung/des Entfliehens aus der Situation hat man den Konflikt selbst unterbunden. Greifen Dritte in den Konflikt ein, hängt die Konsequenz (Bestrafung und/oder Entschuldigung/Verzeihen) auch von deren Bewertung ab.

Entschuldigung und Verzeihen gehören zum Konfliktwissen der Kinder. Hier treten Legitimationen, Neutralisierungen und Routinisierungen besonders deutlich hervor. Eine zentrale Strategie im Umgang mit der eigenen Täterschaft ist die diskursive Konstruktion des *aus Versehen*. Man habe »aus Versehen andere Kinder zum Weinen gebracht«, »aus Versehen zu hart getreten«, ist »aus Versehen richtig ausgerastet« (alle in-vivos KI_IK_16). Hier zeigt sich, dass auch bei ggf. vorliegender Gewaltfaszination Kinder grundsätzlich über einen moralischen Kompass verfügen. Zum einen zeigt sich, dass die selbstdargestellte Intention nicht die Schädigung des Gegenübers ist, sondern die Regulierung bzw. Schutzfunktion von Kleineren/Schwächeren und/oder die direkte Reaktion auf Ungerechtigkeit/Abwertung gegenüber der eigenen Person. Zum anderen zeigt sich der moralische Kompass auch über Entschuldigungen, die als *eingesübtes Ritual* unverzichtbar sind. Entschuldigungen sind notwendig zur Beilegung des Konfliktes bzw. zur Verhinderung einer weiteren Eskalation. Die Kinder haben gelernt, dass man sich entschuldigen muss. Entschuldigt sich das Gegenüber nicht, wird es – notfalls mit Gewalt – dazu gezwungen. Die Kinder wissen auch, dass man sich für nicht gutes Verhalten entschuldigen muss. Löst man den Konflikt, in dem man z. B. die Lehrerin holt, steht für die Kinder bereits vorher fest, dass die Klärung in einer Entschuldigung resultieren wird.

Auch in Bezug zum Thema Mobbing und Gewalt lassen sich drei ähnliche Strategien wie schon beim Lernen ausmachen: 1. Ich regele das allein (aggressives Verhalten/Gewalthandeln), 2. ich beende die Situation, in dem ich versu-

che, sie zu vermeiden oder ihr zu entfliehen oder 3. ich suche Unterstützung, insbesondere bei Erwachsenen (Lehrpersonen). Da nicht alle Kinder Mobbing und Gewalt thematisiert haben, ist ein Zusammenhang mit den drei Subwelten nicht pauschal festzuhalten. Die relationalen Analysen haben aber gezeigt, dass zumindest in der Subwelt der *Ich-mache-das-Kids* am stärksten eigene Aggressionen bzw. eigenes Gewalthandeln thematisiert wurde. Aggressives bzw. Gewalthandeln kann hier als Grenzsetzung in Konfliktodynamiken verstanden werden, in denen keine weitere Handlungsalternative wahrgenommen wurde. Hierzu bedarf es aber sicherlich weiterer Analysen.

Lockdown als Belastung

Der Lockdown war für alle Kinder (und auch die Eltern, siehe Kapitel. 4.2.1) eine Herausforderung und Belastung. Ein spannender Aspekt in den Analysen war der starke räumliche Bezug. Im vorherigen Kapitel wurden zwei diskursive Konstruktionen von Schule hervorgehoben: *Schule als Lernort* und *Schule als sozialer Treffpunkt*. In der sozialen Welt der Kinder ist die zentrale Bedeutung von Schule als sozialer Treffpunkt mit dem Lockdown weggefallen. Selbst wenn man in der Notbetreuung der Schule war, denn es waren ja nur ausgewählte Kinder anwesend. Was übrig blieb war eben nur noch die *Schule als Lernort*. Darum wurde auch der Lockdown als problematisch definiert, »weil Schule mussten wir ja trotzdem noch machen« (KI_IK_18). Aber auch die Schule als Lernort stand nicht mehr in ihrer positiv wahrgenommenen Funktion zur Verfügung. Insbesondere die dadurch weggefallene Förderung und Unterstützung durch die Lehrpersonen wurde als herausfordernd empfunden. In diesem Zusammenhang trat erneut der Strukturierungsgrad durch die Schule in der zeitlichen Dimension hervor. Kinder (wie auch Eltern) richten ihren (All-)Tag an dem durch schulische Verpflichtungen vorgegebenen Zeitplan aus. Dies betrifft auch die Routinen und Rituale vor und nach der Schule. Insbesondere die Kinder, die feste Routinisierungen und Rituale brauchen und dementsprechend entwickelt haben, haben den Lockdown als sehr belastend wahrgenommen, weil eben diese Routinen und Rituale (z.B. morgens die Betten machen, früh aufstehen, etc.) weggebrochen sind. Dies ist eben auch eine Konsequenz aus der fremdbestimmten Strukturierung des kindlichen Alltags.

Ein weiterer räumlicher Aspekt, der im Rahmen des Lockdowns in den Vordergrund getreten ist, ist das *Draußen*. Bewegung und Spielen gehören nach wie vor zu den zentralen kinderkulturellen Aktivitäten. Dies zeigt sich in beaufsichtigten bzw. durch Erwachsene regulierte Räumen, wie dem digitalen

Raum¹⁴, dem familiären Raum oder auch den Räumen, die über Vereine und Angebote gestaltet werden (vor allem im Bereich Sport, Kultur). Bewegung und Spielen spielt aber auch im eher unbeaufsichtigten Raum des Draußen eine wichtige Rolle. Das Draußen ist in der sozialen Welt der Kinder, wenn es thematisiert wurde, eher positiv besetzt und wird vor allem als *Freiraum*, in dem man sich bewegen kann (*Draußenpausen am besten, weil Bewegung; dann kann ich so schnell rennen, wie ich will*) und als *Rückzugsort*, an dem man zur Ruhe kommen kann, konstruiert. Vor allem ist es aber auch ein Freiraum, weil hier wenig geregelt und beaufsichtigt ist. Dies kann in Abgrenzung zur Konstruktion des Draußen als gefährlicher Ort gesehen werden, der in einzelnen Elterninterviews aufgetaucht ist. Hier ist vor allem die Wahrnehmung des eigenen Kontrollverlustes konstituierend. Strategien der Eltern sind dann vor allem das Draußenverbot und das Immer Dabeisein.

Generell erscheint das Draußen eigentlich als attraktiver, kindbestimmter (teils selbstregulierter) Raum. Eine starke diskursive Konstruktion durch einzelne Kinder bezüglich des Lockdowns war daher: *Corona hat das Draußen kaputt gemacht*. Hierbei traten unterschiedliche Aspekte hervor. Zum einen wird das Draußen nun in Abgrenzung zu technischen Aktanten konstruiert, die den Gegenplayer – das Zocken – bedienen. So war man früher (=vor der Pandemie/dem Lockdown) auch trotz Handy viel draußen. Während des Lockdowns und auch danach wurde dieser Raum aber unattraktiv, vor allem auch, weil es mit Alleinsein verbunden wurde. So wurde von einem Kind beschrieben, dass die Praktik des *Abholens zum Spielen* weggebrochen sei (»weil mich gefühlt niemand mehr abholt« KI_IK_16). Der Lockdown hat aber nicht nur die Motivation und die Lust am Draußen geraubt, sondern zu einem Bruch der Bindungen mit anderen Kindern geführt. Dies ist insofern relevant, da Kinder im Draußen notwendige Aushandlungsfähigkeiten im Miteinander lernen. Die Unattraktivität des Draußen wird vor allem dort thematisiert, wo keine Einbindung in außerschulische Aktivitäten, wie z. B. Sportvereine und -angebote vorliegen.

Ein interessanter Aspekt in Bezug zum Draußen generell ist der in den Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen so stark thematisierte *Wald* als päd-

14 Der digitale Raum umfasst hier neben Plattformen im Internet insbesondere webbasierte Spiele und Kommunikationsmedien. Es handelt sich insofern um einen beaufsichtigten bzw. regulierten Raum, weil die Eltern hier klare Regularien gesetzt haben, die zum einen zeitliche Limits umfassten, zum anderen aber auch eine Auseinandersetzung damit, was z. B. gezockt wird. Geringe Limitationen ließen sich bezüglich des Streamen von Filmen und Serien rekonstruieren.

agogisch wertvollem Ort (siehe Kapitel 3.2.1). Dieser spielt in der kindlichen Betrachtung keine Rolle. Das bedeutet aber nicht, dass die Familien keine gemeinsame Zeit ausgestalten. Familienzeit, in Form von gemeinsamen Aktivitäten und Ausflügen, wird sehr wohl, nur eben an anderen Orten ausgestaltet. Sei es das gemeinsame Spielen im Park, Shopping als gemeinsame familiäre Praktik, ausgestaltete Familienzeit in Form von Spiele- oder Filmabende oder das gemeinsame Basteln und Malen. Aber auch hier griffen die Kinder wieder eher auf das zurück, was ihnen durch die Erwachsenen angeboten wurde, d. h. auch hier zeigte sich, dass Kinder sehr gut in der Lage sind, ihnen angebotene Ressourcen anzusteuern, eine aktive Beteiligung an Aushandlungsprozessen trat aber kaum hervor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass konkrete Belastungen und Herausforderungen auch durch die Kinder selbst thematisiert wurden, diese sich aber von Erwachsenen in der Wahrnehmung und Thematisierung unterscheiden. Es lassen sich im Umgang mit diesen Belastungen Anpassungs- und Ablenkungsstrategien erkennen, die eine starke Orientierung an Erwachsenen und die durch sie gesetzten Verpflichtungen aufweisen. Die zentralen Anpassungsstrategien sind dabei das *Mit-Machen* und das *es (trotzdem) schaffen wollen*. In einer Art schematischem Bearbeitungsprozess versuchen die Kinder dabei, so lange mitzumachen, bis sie ihre individuelle spürbare Grenze erreicht haben. Auf diese Spürbarkeit der Grenzen wird reagiert, in dem entweder ein rigoroser Schlusspunkt gesetzt wird (Feierabend, Zumachen, bis hierhin und nicht weiter), die Situation bereits im Vorfeld versucht wird zu vermeiden oder ihr zu entfliehen (Rückzug, Ablenkung) oder sich aktiv Hilfe bzw. Unterstützung gesucht wird. Die Kinder verfügen über ein unterschiedliches Repertoire an Handlungen und Handlungsalternativen und haben unterschiedliche diskursive Konstruktionen, auf deren Grundlage sie die (für sich selbst) als geeignet wahrgenommene Handlungsalternative auswählen.

4.1.4 Die Ordnungslogik in der sozialen Welt resilienter Kinder

Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Herausarbeitung der spezifischen Ordnungslogik der jeweiligen sozialen Welt ein relevanter Analyseschritt in der Situationsanalyse. Ein entscheidender Aspekt dabei ist, dass sich soziale Welten nicht nur über die Selbstbeschreibung, sondern auch die Fremdbeschreibung weiterer sozialer Welten (Eltern, Lehrpersonen, Wissenschaftler:innen) konstituieren. Über Legitimationsprozesse (Strauss 1982) innerhalb und zwischen den sozialen Welten wird die Authentizität insbesondere der Subwelten hergestellt. Das heißt, über die Zuschreibung von Repräsentativität und Legitimation sowie

der Äußerung von Wertschätzung und Anerkennung wird mitentscheiden, wer wie an den Aushandlungsprozessen in Arenen teilnimmt bzw. teilnehmen kann. Die zentrale Frage, die sich also auch im Bezug zur jeweiligen Ordnungslogik stellt ist, wer mit welcher Deutungsmacht Zuschreibungen vollzieht und über welche Mechanismen dann Authentizität hergestellt wird.

Die bisherigen Analyseergebnisse haben gezeigt, dass die Ordnungslogik in der sozialen Welt der *resilienten Kinder* vor allem die Übernahme der sozialen Ordnung der Erwachsenen beinhaltet. Selbstregulierte bzw. selbstorganisierte Handlungsorientierungen finden sich nur selten. Vornehmlich geht es um das Einhalten von Regeln und dem Entsprechen von Erwartungen. Auch die Räume der Kinder sind eher durch die Erwachsenen strukturiert, beaufsichtigt und reguliert. Selbstregulierte Räume werden in unserem Material nicht thematisiert.

Die innere Ordnungslogik kann vor allem über das Mit-Machen und Es-Schaffen gefasst werden. Die soziale Welt der Kinder und ihre innere Ordnungslogik werden aus Kinderperspektive eher starr, denn fluide konstruiert, ohne dass dies kritisch herausgefordert wird. Ordnung muss aber, um beweglich zu bleiben ohne zu zerfallen, sowohl *gebütet* als auch *gestört* werden. Ordnungsstörungen und Herausforderung von Ordnung scheinen somit aber eher Auftrag der Jugendlichen zu sein und im Kindesalter noch nicht so stark in den Vordergrund zu rücken.

Dominierend sind in dieser Ordnungslogik die schulischen und familiären Verpflichtungen der restringierten Erfahrungsräume. Besonders deutlich wird, dass die Kinder eine grundsätzlich positive Einstellung zu Schule und Familie entwickelt haben und doch eine Art Commitment erkennen lassen. So treten Konflikte auch immer dann zu Tage, wenn sie dieses Commitment verletzt oder in Gefahr sehen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie sich (teils hilflos) einer Bewertungslogik ausgesetzt sehen, die Scheitern möglich macht. Zwar ist Scheitern per se kein zu eliminierendes Konzept, die Problematik ergibt sich aber daraus, dass Scheitern mit einer Abwertung des Selbst in Verbindung gebracht wird. Hier zeigten sie sehr unterschiedliche Praktiken und Aktivitäten, um mit dem Druck der Bewertungslogik umzugehen.

Im Folgenden werden hierauf aufbauend die Ergebnisse zur Arena *gelingenden Aufwachsens* dargestellt und gezielt der Frage nachgegangen, wie die Kinder und Eltern im Rahmen ihrer Ordnungslogiken und unter der Anrufung als resilient in der Arena navigieren und aushandeln (können).

4.2 Die Arena *Gelingendes Aufwachsen*

Arenen, als Räume der Aushandlung, können grundsätzlich überall dort entstehen, wo sich soziale Welten kreuzen und strittige Themen, divergierende Interessen und unterschiedliche Sichtweisen aushandeln (Strauss 1978, 124). Diese diskursiven Vermittlungen von Themen und Problemlagen können sowohl in wie auch zwischen sozialen Welten stattfinden (Clarke 2012, 86). Soziale Arenen als Räume von Aushandlungsprozessen sind aber nicht ausschließlich als physische Räume zu verstehen, in denen Akteur:innen face-to-face aushandeln. Vielmehr sind diese Arenen als diskursive Räume zu verstehen (Clarke u. a. 2017, 73), in denen unterschiedliche diskursive Konstruktionen der sozialen (Sub-)Welten miteinander kollidieren. Unter diskursiven Konstruktionen werden hier Ideen, Konzepte oder Sichtweisen verstanden, die diskursiv hergestellt werden. Damit sind nicht ausschließlich große, gesamtgesellschaftliche Diskurse gemeint, an denen die Konstruktionen anschließen, sondern auch situationsspezifische oder den sozialen Welten eigene Diskurse. Diese physischen wie diskursiven Räume sind daher politische Arenen, in denen die Frage des Miteinander wie auch Gegeneinander ausgehandelt wird.

Die Aushandlung (negotiation) ist ein zentrales theoretisches Konzept in der Theorie sozialer Welten und Arenen nach Anselm L. Strauss. Während im Alltagsverständnis dieser Begriff meist auf eine Verhandlung reduziert wird, geht das Verständnis in der Theorie sozialer Welten und Arenen weit darüber hinaus. In jeder sozialen Welt werden verschiedene Themen diskutiert, verhandelt, ausgefochten, erzwungen und von spezifischen Akteur:innen mitunter sogar manipuliert. Alle diese Handlungen fasst Strauss (1978) als Negotiations. Aushandlungsprozesse selbst finden in diesem Verständnis erst einmal nur statt, d. h. sie können per se weder scheitern noch erfolgreich sein. Beschrieben werden damit die darin enthaltenden Handlungen, also wie ein Thema ausgehandelt wird. So können Verhandlungen beispielsweise scheitern und zum Abbruch eines Dialoges führen, damit bleibt es aber immer noch ein Aushandlungsprozess. Dies gilt zum Beispiel auch, wenn Diskussionen zu keinem konkreten Ergebnis führen, lediglich Informationen ausgetauscht werden oder eine bestimmte Perspektive mittels Zwangs und/oder Manipulation durchgesetzt wird.

Diese von Zwang bis Verhandlung reichenden Handlungen finden dann in *Arenen* statt. Überall dort, wo sich soziale Welten kreuzen, können solche Arenen entstehen, in denen die strittigen Themen, divergierenden Interessen und unterschiedliche Sichtweisen ausgehandelt werden (Strauss 1978, 124). Nicht immer ist eine gesamte soziale Welt am Aushandlungsprozess beteiligt, sondern jene Subwelten, die sich berufen und aufgerufen fühlen, sich zu be-

teiligen. Dies bedeutet sodann, dass Arenen durchaus auch innerhalb sozialer Welten auftreten können, wenn bspw. ausgehandelt wird, mit welchen Aktivitäten der Verpflichtung nachzukommen ist und/oder welche Akteur:innen als legitimierte Repräsentant:innen gelten können (Strauss 1982); zudem können Subwelten auch aktiv am Aushandlungsprozess teilnehmen, ohne in die direkte Konfrontation zu gehen. Dies tun sie insbesondere, in dem sie ihre diskursiven Konstruktionen besonders stark und sichtbar machen. Vor allem soziale Welten und Subwelten, denen eine hohe Deutungsmacht zugeschrieben wird, gelingt es darüber, den Aushandlungsprozess zu ihren Gunsten zu beeinflussen.

Es wird auf den ersten Blick vielleicht gar nicht so ersichtlich, warum *gelingendes Aufwachsen* überhaupt ein strittiges Thema sein soll. Warum soll darum gestritten oder ausgehandelt werden? Und wenn wir von gelingendem Aufwachsen sprechen, was ist dann nicht-gelingendes Aufwachsen? Themen und Problemstellungen, die in Arenen bearbeitet und ausgehandelt werden, sind immer Themen, zu denen es unterschiedliche Konstruktionen gibt, die miteinander kollidieren. In dieser Konstellation treffen dann (Sub-)Welten aufeinander, die ihre Interessen und Sichtweisen in Bezug zur Arena durchsetzen und zum Teil auch die Deutungshoheit über die diskursiven Konstruktionen erlangen oder behalten wollen. In unserem Material konnten wir eine Vielzahl an Arenen ausmachen, die sich im Wesentlichen auf die in Kapitel 4.1.3 aufgezeigten Belastungen und Herausforderungen beziehen. Wie sich dort bereits angedeutet hat, ist die soziale Welt der resilienten Kinder in den Arenen nur wenig aktiv am Aushandlungsprozess beteiligt; gelingendes Aufwachsen wird durch sie viel stärker an den sozialen Welten der Erwachsenen orientiert. Erst in der Betrachtung der Aushandlungsprozesse aller Beteiligten (hier: Kinder, Eltern und Lehrkräfte) in einer gemeinsamen Arena (hier: Gelingendes Aufwachsen) lässt sich die Machtkonstellation oder machtbezogene ausgehandelte Ordnung sichtbar machen. Wie bereits bei der sozialen Weltenanalyse aus Kapitel 4.1, haben wir hier ebenfalls die Synopse über die zahlreichen Einzelanalysen angefertigt. Die hier dargestellte Arena *Gelingendes Aufwachsen* ist damit vielleicht so etwas wie die Arena der Arenen. Damit stellen wir auch eine methodische Möglichkeit zur Diskussion, die in der Situationsanalyse zahlreichen und sehr diversen Einzelanalysen von Welten, Arenen und Positionen, darstellen zu können, ohne Gefahr zu laufen, kaum mehr interpretierbare, hochkomplexe und schwer nachvollziehbare Projektmaps anzulegen. Im Vordergrund stehen dabei vielleicht die durch uns Forscher:innen gesetzten Themen von Bildungserfolg und sozialer Teilhabe (quasi unser *Blick*), im Hintergrund geht es aber immer

auch um die Verpflichtungen und, damit zusammenhängend, um die Bewertungslogiken, denen die Kinder und Eltern ausgesetzt sind.

Als zentrales Thema der Arena *Gelingendes Aufwachsen* hat sich die Unterstützung der Kinder bei der Erfüllung ihrer (zugewiesenen) Verpflichtungen herausgestellt. Insbesondere die soziale Welt der Eltern ist in dieser Arena aktiv, wenn es um die Frage geht, wie Kinder schulische, aber auch weitere Verpflichtungen erfüllen können. Die soziale Welt der Eltern weist, wie jede Welt, selbst eine zentrale Verpflichtung auf: *das Beste fürs Kind*. Hier zeigte sich starke relationale Verbindung zwischen *guter Elternschaft* und *guter Kindheit* in Bezug zum gelingenden Aufwachsen. Dies geht zusammen mit anderen Studien, die ebenfalls darauf hinweisen, wie stark der Zusammenhang beider Konstruktionen mittlerweile ausgeprägt ist. Das eine ist ohne das andere anscheinend nicht mehr denkbar (Bühler-Niederberger 2020, 58). Das Beste für das eigene Kind zu wollen und eben auch herzustellen, ist das verbindende Commitment, das die Eltern in unserer Untersuchung darstellen. Diese Verpflichtung gilt auch für die Subwelten der Eltern, die sich dann in den Aktivitäten, mit denen sie dieser Verpflichtung nachkommen (können), unterscheiden. Wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben, führen die unterschiedlichen Aktivitäten zur Erfüllung der zentralen Verpflichtung zu Segmentierungsprozessen, entlang derer sich die Subwelten herausbilden. In unserem Material haben sich vielfältige Subwelten in der sozialen Welt der Eltern gezeigt, die sich vor allem im Bezug zu Erziehungsstilen und soziodemographischen Kategorien wie Geschlecht und Familienstand darstellten.

Die sozialen Welten der Lehrpersonen und der Kinder, als weitere relevanten Welten in dieser Arena, wurden in den vorherigen Kapiteln vorgestellt. Im Rahmen der entwickelten Schultypologie (Kapitel 3.1) wurden drei unterschiedliche Resilienzverständnisse der Lehrpersonen herausgearbeitet, die in unseren Arenenanalysen als *resilienter Blick* gefasst werden. Sie geben den Rahmen vor und fungieren als eine Art Lichtkegel, in dem spezifische Aushandlungsprozesse, Praktiken, Eigenschaften, etc. als resilient wahrgenommen werden. Doch wo Licht ist, ist auch Schatten und das Sichtbarmachen dieser Schattenseiten der Attribution von Resilienz ist eins der zentralen Analyseergebnisse dieser Untersuchung. Drei Aspekte treten hier hervor:

1. Kinder, die sich in diesem Lichtkegel bewegen, werden als resilient wahrgenommen, mit welchen Kosten, Kämpfen und Aufwendungen dies verbunden ist, soll mittels der Analyse der Aushandlungsprozesse rekonstruiert werden.

2. Kinder, die sich nicht in diesem Lichtkegel bewegen, werden auch nicht als resilient wahrgenommen. Das bedeutet, dass auch die Frage nach resilienten Praktiken, die sich außerhalb des Lichtkegels bewegen, gestellt werden muss.
3. Andere soziale Welten, vor allem die Eltern, können Ressourcen zur Verfügung stellen, um die soziale Welt *resilienter Kinder* in den Lichtkegel zu schieben und dort zu halten. Die Frage ist, wie sie das tun und vor allem zu welchem Preis?

Um diesen drei Aspekten nachzugehen, wird zunächst das zentrale Thema der Arena gelingenden Aufwachsens, die Unterstützung, beschrieben. Anschließend wird zum einen auf die Aushandlungsprozesse von Kindern und Eltern eingegangen und damit zusammenhängend diskutiert, welche Prozesse und Praktiken eigentlich in den resilienten Blick gelangen und welche für Lehrpersonen unsichtbar bleiben. Hier wird auch die soziale Welt der Eltern skizziert. Zum anderen wird daran anschließend die Rolle der Verpflichtungen und die Konsequenz des Aushandelns unter dem resilienten Blick diskutiert.

4.2.1 Unterstützung als zentrales Thema in der Arena *Gelingendes Aufwachsens*

Unterstützung ist einer der zentralen Prozesse, die sich in unserem Material, insbesondere in den Arenenanalysen, gezeigt haben. Dabei ließen sich eine Vielzahl an Positionen und diskursiven Konstruktionen rekonstruieren. Unterstützung bedeutet zum einen helfen, also die Unterstützung anderer, vor allem bei der Erfüllung ihrer Verpflichtungen. Zum anderen bedeutet Unterstützung hier aber auch Dinge regeln, insbesondere für andere. Dinge regeln umfasst zahlreiche Praktiken von Schreiben über Sprechen bis hin zum Koordinieren. Darunter fällt eine Vielzahl an Tätigkeiten, wie das Unterrichten, das Erklären, Begleiten, dabei sein. Es treten zudem Care-Begriffe wie *kümmern* oder *helfen* hervor. Unterstützung bezieht sich einerseits auf die Basics, wie z. B. die Grundversorgung oder das zur Verfügung stellen einer bestimmten, notwendigen Ausstattung. Andererseits zeigte sich aber in den diskursiven Konstruktionen, dass diese Grundausstattung die Bedingung des eigentlichen Unterstützungsprozesses im Bezug zu den Kindern darstellt, erst wenn diese steht, kann man an der zentralen Belastung bzw. Herausforderung ansetzen. Hier geht es dann auch um das Ermöglichen von Chancen und Teilhabe, im schulischen wie sozialen Bereich. Das Ziel scheint zu sein, die zu Unterstützenden zu ermächtigen, ihre Dinge selbst zu regeln und dann nur noch *im Notfall da sein zu müssen*.

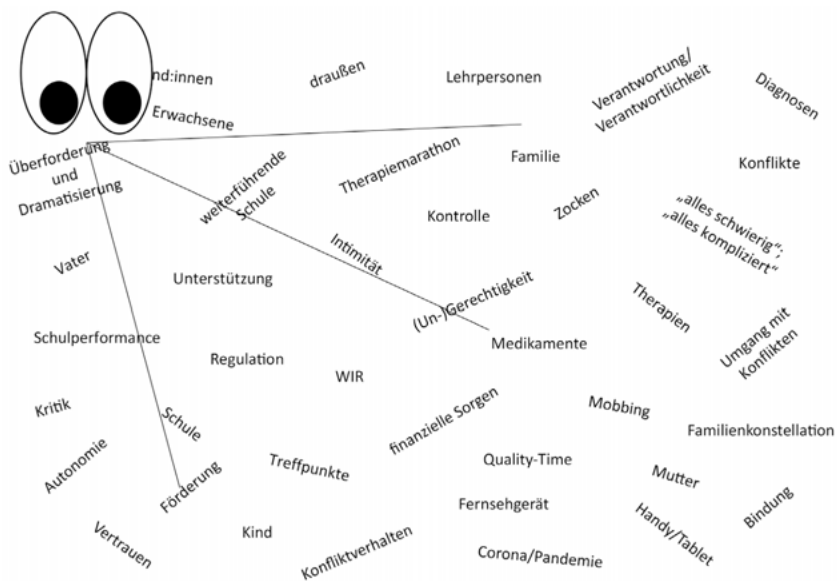


Abbildung 10: Messy Map zum Thema Unterstützung unter dem resilienten Blick

Abbildung 10 zeigt ein so genanntes Messy Map, in dem die zentralen Elemente einer Situation in ungeordneter Form abgebildet werden. Während diese Maps zumeist für die relationale Analyse, in der die Elemente miteinander relationiert werden, genutzt werden, haben wir dieses Map zur Rekonstruktion dessen genutzt, was in den resilienten Blick der Lehrpersonen gerät – und was nicht. Exemplarisch wurden hier die Elemente Förderung, Medikamente und Verantwortlichkeit eingezeichnet. Während die einen Elemente in den Blick geraten, bleiben andere im Schatten verborgen. Über diese *relationalen Blicke* ließen sich eine Vielzahl an Arten von Unterstützung und unterschiedliche Dimensionen ausmachen.

Auf der *zeitlichen* Dimension finden sich z. B. die temporäre Unterstützung; jahrelange Unterstützung; regelmäßige Unterstützung, aber auch die Unterstützung als schnelle Hilfe bzw. zu langsame Unterstützung. Auch, dass Unterstützung irgendwann beginnt und dann wieder endet, lässt sich auf der zeitlichen Dimension verorten; ebenso, wieviel Zeit investiert werden kann.

Auf der *sprachlichen* Dimension finden sich vor allem Unterstützung in Bezug zu Deutsch- und Fremdsprachenkenntnissen. Hier ist zum einen Kommunikation und Verständigung relevant, zum anderen aber auch, dass Unterstützung hier als Kompensation für fehlende Deutschkenntnisse verstanden wird.

Auf einer *kognitiven* bzw. *Wissensdimension* finden sich vor allem die falsche und inkompetente Unterstützung. Zentral scheint in diesem Zusammenhang die Unterstützungskompetenz. Wer kann überhaupt unterstützen, durch welche Erfahrungen und Fähigkeiten legitimiert? Unterstützungskompetenz beinhaltet zum einen Fähigkeiten, Wissen und Expertise und zum anderen Erfahrung. Eine zentrale Konstruktion in diesem Zusammenhang ist »wissen, wie der Hase läuft« (kein in-vivo). Es wird deutlich gemacht, dass nicht alle einfach so in der Lage sind, zu unterstützen. Unterstützung wird hier zu einem Sicherheitsnetz, welches eben auch auf einer kognitiven Ebene stattfindet.

Auf der *finanziellen/materiellen* Dimension finden sich notwendige Unterstützung (angewiesen sein auf); staatliche Unterstützung; finanzielle/materielle Unterstützung; (grund-)sichernde Unterstützung. Dazu gehören Aktanten wie bspw. Geld, Bezahlung, Eigentum.

Diese Dimension ist eng mit der *staatlichen* bzw. (*sozial-*)*politischen* Dimension verbunden: Unterstützung als schnelle Hilfe; notwendige Unterstützung (angewiesen sein auf); staatliche Unterstützung; finanzielle/materielle Unterstützung; unterstützender Staat/Wohlfahrtsstaat; (grund-)sichernde Unterstützung.

Ebenso zeigt sich die Unterscheidung *formeller vs. familiärer Unterstützung*, die sich über die Aktivitäten und Praktiken ergibt und auch die Unterstützungsgegenstände in den Blick nimmt, also auf was die Unterstützung abzielt bzw. was oder wen sie in den Blick nimmt. Unterstützungsgegenstände lassen sich hier vor allem in Alltägliches und Spezielles unterscheiden bzw. eben genau die Unterscheidung zwischen formeller und familiärer Unterstützung. Zu den Untersuchungsgegenständen der familiären Unterstützung gehören dann das Doing Unterricht, mit dem Nachhilfe, Hausaufgaben, Lernen und Deutschkenntnisse gemeint sind, aber auch Praktiken wie das zum Sport bringen und dort dabei sein. Konkret geht es hier auch um die Freizeitgestaltung und die Betreuung der Kinder. Hier zeigt sich Unterstützung auf einer sehr machtvollen Ebene, denn es handelt sich dabei zugleich auch immer um die normative Erwartung, dass die Kinder etwas Sinnvolles mit ihrer Zeit anfangen. Zur formellen bzw. institutionellen Unterstützung gehören all die Gegenstände, die sich einerseits um schulische Verpflichtungen innerhalb der Schule und andererseits um Verwaltung, Bürokratie, etc. zentrieren. Letztere umfassen vor allem die Unterstützung der Erwachsenen durch andere Erwachsene (z. B. die Unterstützung von Eltern durch Lehrpersonen).

Auf einer *Integrationsdimension* finden weitere Ziele und Outcomes von Unterstützung statt. Gemeint ist hier soziale Integration. Als Unterstützungs-

ziel sind hier z.B. das Ankommen, der Integrationsgrad, aber allen voran die Selbstständigkeit von Relevanz. Ziel ist Partizipation und soziale Teilhabe. Es gibt aber auch Outcomes, die nicht unbedingt konkretes Ziel der Unterstützung sind, sondern sich aus dem Unterstützungsprozess ergeben, wie z.B. Intimität, Vertrauen, Partizipation am Familiengeschehen.

Auf einer *Sinndimension* stellt sich die Frage, Unterstützung wozu und warum? Warum unterstützt man, und warum ist Unterstützung überhaupt relevant? Hier spielen also auch all die Gründe, Motivationen, Intentionen und Legitimationen eine Rolle. Unterstützung wird in diesem Material als wichtig erachtet, insbesondere die Unterstützung für Bildung und Teilhabe der Kinder. Diese Konstruktion ist insofern interessant, als an nur wenigen Stellen im Material konkret die Wichtigkeit geäußert wird. Unterstützung findet vor allem zu Beginn statt, später können sie es allein. Unterstützung wird also von vorneherein als etwas Temporäres verstanden, wie eine »Anschubfinanzierung«, der es den Menschen ermöglicht, den Lauf durch die Institutionen hinzubekommen, denn in diesem wird der zentrale Anlass gesehen. Zudem gibt es aber neben der Erreichung der Selbstständigkeit anderer auch einen eigenen Endpunkt: irgendwann hat man genug unterstützt.

Es werden einige *Erwartungen* im Zusammenhang mit Unterstützung benannt. Von allen – auch sich selbst – wird erwartet, dass es läuft. Das ist ein zentraler Aspekt im Material. Weitere Erwartungen sind Anerkennung und ein Stückweit auch Dankbarkeit.

Dies ist auch im Zusammenhang mit den *Bedingungen/Voraussetzungen* für Unterstützung zu sehen. Erst müssen die Basics geschaffen sein bzw. die Ressourcen vorliegen, bevor der eigentliche Unterstützungsprozess beginnen kann. Als weitere *Bedingung/Voraussetzung* wird das »wissen, wie der Hase läuft« deutlich. Unterstützung braucht dieses Wissen. Dieses Wissen, wie es läuft bzw. laufen sollte, ist eng mit der Unterstützungskompetenz verbunden. Wer kann überhaupt unterstützen, durch welche Erfahrungen und Fähigkeiten legitimiert? Nicht jede:r kann jede:n unterstützen, es braucht vor allem Erfahrungswissen. Ebenfalls als *Bedingung/Voraussetzung* ist die Verantwortlichkeit genannt. Das beinhaltet auch, dass manche Eltern die Verantwortlichkeit bei den Kindern sehen, dass diese Unterstützung konkret einfordern. Unterstützung ist also nichts, was immer und jederzeit an das Kind herangetragen wird.

Neben den Bedingungen und Voraussetzungen sind auch die *Hindernisse/Barrieren* von Unterstützung relevant. Hier sind einerseits die Verwaltungs- bzw. prozessualen Aspekte wie Bürokratie, Verwaltung bzw. Verwaltungsabläufe von Bedeutung. All diese Elemente stehen Unterstützung im Weg, verlangsamten bis

verunmöglichen sie, machen Unterstützung zu einer echten Herausforderung bis Belastung. Andererseits treten hier auch die fehlenden Ressourcen in Form von fehlender Unterstützungskompetenz, fehlender Ausstattung und fehlendem Wissen, wo Unterstützung zu holen ist, hervor.

Es gibt aber auch Elemente/Aspekte die Unterstützung konträr gegenüberstehen und als *Opposition/Exklusion* gefasst werden können (also nicht als verhindernd, sondern gegenüberstehend). Dies sind vor allem Selbstständigkeit, Bildungserfolg und Teilhabe. Unterstützung endet dort, wo die Ziele (siehe oben) erreicht wurden.

Diese Dimensionen bilden das *Unterstützungsarrangement* der Kinder. In der sozialen Welt der *resilienten Kinder* ließen sich dementsprechend auch unterschiedliche Unterstützungsarrangements bezüglich der drei Subwelten ausmachen. Die Konstituierung in diese drei zentralen Subwelten in Bezug zu schulischen Verpflichtungen erfolgt vor allem über die diskursiven Konstruktionen durch die Eltern. Zunächst sei betont, dass alle Eltern ihre Kinder mit sehr positiven Konstruktionen beschreiben und sich hierbei vor allem an Werten wie z. B. Hilfsbereitschaft und Höflichkeit orientieren. Eine zentrale diskursive Konstruktion ist dabei: *Die Kids sind schon okay*. Dennoch lassen sich entlang der drei herausgestellten Subwelten auch spezifische diskursive Konstruktionen durch die Eltern finden. Die Ich-mache-das-Kids zeigen, wie zuvor bereits angeführt, eher die Haltung, den Vorgaben der erwachsenen Welt unhinterfragt zu folgen, aber auch nicht mehr zu machen, als von ihnen verlangt wird. Genau dies wird durch die Eltern dann auch in den diskursiven Konstruktionen aufgegriffen. Diese Kinder werden nicht selten als unselbständig beschrieben, was zu einem deutlich stärkeren Regulations- und Kontrollkonzept seitens der Eltern führt. Auch werden hier stärker Konflikte bei der Erfüllung der schulischen Verpflichtungen beschrieben (siehe Kapitel 4.1.3). Man erwartet hier eine deutliche Steigerung in der Verantwortungsübernahme durch die Kinder selbst. Gelingende Schulperformance sei in der Verantwortung des Kindes und die schulische Unterstützung wird durch die Eltern als herausfordernd und ein Stückweit lästig dargestellt. Interessanterweise finden wir hier vor allem männlich gelesene Kinder mit einer diagnostizierten Lernschwäche und konfliktbehafteten Beziehungen zu Peers.

Die Wir-schaffen-das-Kids zeigen durchaus Anstrengungen und Bemühungen und verstehen ihre Eltern (und weitere Familienmitglieder) weniger als treibendes und kontrollierendes Moment, sondern als unterstützende, signifikante Andere. Dies kann sich in konkreter Hilfestellung und gemeinsamer Entwicklung von Lösungsstrategien äußern, also in konkreter schulischer,

inhaltlicher Unterstützung. Dort, wo aber Grenzen der elterlichen, fachlichen Unterstützungskompetenz erreicht wurden, wird Unterstützung nicht in die Verantwortung der Kinder gelegt, sondern in dem sich Hilfe über externe Akteur:innen und/oder Institutionen gesucht wird. Diese Eltern zeichnen ein eher positives Bild der schulischen Entwicklung ihrer Kinder.

Die Subwelt der Ich-muss-das-schaffen-Kids zeichnet sich dadurch aus, dass der wahrgenommene Mangel fachlicher, schulischer Unterstützung durch die Eltern oder externer Akteur:innen versucht wird, durch vermehrte Eigenanstrengung zu kompensieren. Unterstützungsleistung durch die Eltern findet über eine hoch emotionalisierte Ebene statt. (Mama, bete, dass ich eine Eins schreibe; Mutter erzählte Dolmetscherin, sie habe das Gefühl, nur für die Kinder zu leben).

Es hat sich gezeigt, dass die Unterstützungsarrangements der Kinder jeweils aus einer komplexen Struktur aus unterschiedlichen Dimensionen und Formen bestehen. Zentrale Unterstützungsarrangements in der Arena *Gelingendes Aufwachsen* waren vor allem die Unterstützung bei schulischen Aufgaben und bei Aufgaben der Alltagsbewältigung. Beide Unterstützungsarrangements haben sich in der sozialen Welt der Kinder und auch der Eltern als unterschiedlich prekär herausgestellt und bewegen sich zwischen Stabilität und Fragilität. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Unterstützung schon auf Grundlage der komplexen Struktur keinem messbaren Input-Output-Modell folgen kann. Unterstützungsarrangements sind, wie sie sind. Sie lassen sich nicht gezielt von außen herstellen, sondern werden durch die Aushandlungsprozesse, die Interaktionen, das Stattfinden und Sein in sozialen Welten, hervorgebracht. In diesem Zusammenhang spielt dann der resiliente Blick der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle. Die Deutungsmacht darüber, wie die elterliche Unterstützung und die damit zusammenhängenden Aushandlungsprozesse wahrgenommen werden und was aus dem Blick gerät, bestimmt eben auch, wie die Unterstützungsarrangements der Kinder durch die beteiligten sozialen Welten letztendlich hervorgebracht und gleichsam wichtig bewertet werden, wie im folgenden Kapitel weiter beschrieben wird.

4.2.2 Sichtbare vs. unsichtbare Aushandlungsprozesse – was gerät in den Blick und was nicht?

Wie zuvor dargestellt, werden die Unterstützungsarrangements, die zum gelingenden Aufwachsen beitragen sollen, durch die Aushandlungsprozesse der beteiligten Akteur:innen hervorgebracht. Zur Darstellung der sichtbaren und unsichtbaren Aushandlungsprozesse der Kinder und Eltern wurden die Resili-

enzverständnisse in der Typologie aus Kapitel 3.1 aufgegriffen und ausgemachte Aushandlungsprozesse dahingehend untersucht, welche in den Blick geraten und welche nicht (siehe Tabelle 3).

	Typ I – Experimentierende	Typ II – Hadernde	Typ III – Indifferente
Resilienzverständnis in Bezug auf Kinder (Typologie)	Responsive Beziehung als Impuls für Neuordnung von Verpflichtungen	Übererfüllung durch Intensivierung von Anstrengung	Verpflichtungserfüllung durch Mobilisierung außerschulischer Systeme
Wissenschaftliches Resilienzkonzept	Functioning	Sozialökologisch	Konformität/Anpassung
Sichtbare Aushandlungen	Kümmern Übernahme elterlicher Verpflichtungen Brave, liebe Kinder	Erfüllung der jeweiligen eigenen Verpflichtungen Sollerfüllung Anstrengungen Hohe Bildungsaspiration	Kinder passen sich an/erfüllen Soll/stören nicht Kinder haben Diagnosen und nehmen ggf. Medikamente Eltern nehmen Hilfe an Eltern besorgen externe Hilfen (z. B. Integrationshelfer:innen) Eltern machen Kind schulfähig
Unsichtbare Aushandlungen	Elterliche Unterstützung (traumatische) Schicksalsschläge FamiliKonflikte Überkompensation	Überanpassung/Übererfüllung Verlust von Weltengrenzen Mentale Konsequenzen aus den Anstrengungen	Eindringen in Weltengrenzen Tanz am Abgrund

Tabelle 3: Resilienzverständnisse und sichtbare/unsichtbare Aushandlungsprozesse entlang der Typologie

Aushandlungsprozesse unter dem resilienten Blick der Experimentierenden

Das in Kapitel 3.1 herausgearbeitete Verständnis von Resilienz der Experimentierenden weist große Ähnlichkeit mit dem Resilienzkonzept des *Functioning* (des Funktionierens) auf. Das Konzept des Functioning entstammt einer ent-

wicklungstheoretischen Perspektive und bezieht sich auf die Wahrnehmung des eigenen Selbst und die Ausgestaltung sozialer Beziehungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Kinder Stärken haben, die durch zur Verfügung gestellte Ressourcen begünstigt werden (Bowers u. a. 2015, 97). So überrascht es wenig, dass vor allem Aushandlungsprozesse gelingenden Aufwachsen in den Blick geraten, die sich auf der sozialen Beziehungsebene vollziehen. Kümmern und die Übernahme elterliche Verpflichtungen werden, so wurde es bereits herausgestellt, zu Kriterien von Resilienz. In der Annahme, dass es vor allem die Kinder seien, die aktiv an den Aushandlungsprozessen und der Hervorbringung von Unterstützung beteiligt seien, versucht Schule hier eine Art *secure base* (Bowlby 1988) für die Kinder zu sein. Dabei gerät aus dem Blick, dass sehr wohl elterliche Unterstützung stattfindet und resiliente Praktiken ausgeübt werden. So lassen sich durchaus sehr enge und positiv gestaltete Familienbindungen ausmachen, die bei einigen Kindern auch durchaus als *secure base* fungieren.

Ebenfalls aus dem resilienten Blick geraten (traumatische) Schicksalsschläge der Familien oder auch familiäre Konflikte, die trotz responsiver Beziehungsgestaltung nicht durch die Kinder thematisiert werden. Die Neuordnung von Verpflichtungen birgt damit auch die Gefahr, Eltern wie Kinder vor neue Herausforderungen in der Organisation dieser Verpflichtungen zu stellen. Insbesondere die positiv bewertete Care-Mentalität der Kinder und die gleichzeitig aus dem Blick geratenen überkompensierenden Strategien der Eltern (z. B. hoher Aufwand alternative Lösungen zu finden), kommen hier zum Tragen.

Aushandlungsprozesse unter dem resilienten Blick der Hadernden

Das Resilienzverständnis der Hadernden weist große Ähnlichkeiten mit dem sozialökologischen Resilienzmodell nach Ungar (2012) auf, in dem Resilienz als die Fähigkeit des Individuums, kulturell bedeutsame Ressourcen, die das Wohlbefinden sichern, anzusteuern (*to navigate*) und auszuhandeln (*to negotiate*) und als die Fähigkeit der Umwelt, kulturell bedeutsame Ressourcen zur Verfügung zu stellen (Ungar 2012) gefasst wird. Sichtbare Aushandlungsprozesse der Kinder und Eltern sind dann vor allem die Erfüllung der eigenen (weltenspezifischen) Verpflichtung. Kinder (und auch Eltern) werden also danach *bewertet*, inwieweit sie die Fähigkeiten zum Navigieren besitzen. Dabei wird unterstellt, dass gewisse Anstrengungen notwendig sind, will man trotz Belastungen erfolgreich kulturell bedeutsame Ressourcen ansteuern. Hohe Bildungsaspiration scheint im resilienten Blick der Hadernden eine entscheidende Ressource zu sein, die es anzusteuern gilt.

Was aber aus dem Blick gerät sind die extremen, vor allem mentalen Kosten, die mit diesen Anstrengungserwartungen einhergehen. Des Weiteren konnten hier unsichtbare Aushandlungsprozesse festgestellt werden, die mit dem Verlust von Weltengrenzen und der Nichterfüllbarkeit von Verpflichtungen einhergehen. Dies war zum Beispiel der Fall, wenn sich externe Unterstützung geholt wurde, die aber nicht ausschließlich bei schulischer Unterstützung blieb, sondern zunehmend elterliche Verpflichtungen komplett übernommen hat bzw. dies auch teilweise tun musste. Wer nun eigentlich Teil der sozialen Welt der Eltern war, konnte schon deswegen nicht mehr klar bestimmt werden, weil den biologischen Eltern die Übernahme ihrer elterlichen Verpflichtungen zum Teil genommen wurde. Dies kann sich sodann auch in einer Überkompensation elterlicher Praktiken wie die emotionale Herstellung auf Beziehungsebene oder einem eher harsch wirkenden Erziehungsstil äußern.

Aushandlungsprozesse unter dem resilienten Blick der Indifferenten

Im Vordergrund des Resilienzverständnisses sehen die Lehrpersonen hier Kinder, die den Unterricht bzw. die schulische Ordnung nicht stören. Entscheidend ist hier, inwieweit die Eltern sich bemühen, das Kind schulfähig, vor allem aber auch systemfähig zu machen. Hier wird Resilienz sehr stark als Konformität bzw. Anpassung konzeptioniert. Das Kind muss unter Umständen konform *gemacht* werden, zur Not auch mittels Medikamente und Therapien. Wichtig ist, dass es nicht aus dem normativen Rahmen fällt und die schulische Ordnung nicht grundlegend stört. Dafür bedarf es außerschulischer Systeme und insbesondere Diagnosen.

Hier treten auch dann die Kinder in den Lichtkegel, deren Eltern es gelungen ist, diese Verpflichtungen zur Resilienz zu erfüllen. Kinder die das Soll erfüllen, nicht stören und sich anpassen, werden immer auch ein Stückweit in Relation zu ihren Eltern bewertet. Hier ist entscheidend, inwieweit Eltern die Hilfe annehmen, Diagnosen einholen oder sich um externe Unterstützung, wie z. B. Integrationshelfer:innen, bemühen. Die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Anstrengung ist dabei das entscheidende Kriterium.

Hierbei geraten dann insbesondere die Aushandlungsprozesse aus dem Blick, welche sich um die unterschiedlichen Verpflichtungen zentrieren, die vor allem Eltern zu erfüllen haben. Zum einen ließ sich eine Art Eindringen in Weltengrenzen beobachten. Eindringen in Weltengrenzen bedeutet hier, dass z. B. schulische Verpflichtungen in der sozialen Welt der Eltern verarbeitet werden sollen. Hier trat das Phänomen der Verpflichtungskonflikte in den Vordergrund, welches im folgenden Kapitel näher beschrieben wird. Damit zu-

sammenhängend war auch der Umgang mit den zusätzlichen Belastungen und Herausforderungen der Eltern (siehe Kapitel 4.2.3), die in der sozialen Welt der Eltern teilweise als regelrechter Tanz am Abgrund beschrieben wurden, für die Lehrpersonen ein eher unsichtbarer Aushandlungsprozess. Eltern wurden dahingehend bewertet, inwieweit sie das Kind schul- und systemfähig machen. Dass sie auch Teilnehmende weiterer sozialer Welten bzw. Subwelten sind, wurde dabei nicht berücksichtigt.

Dass Dinge und Doings aus dem Blick geraten, ist ein Umstand, der sich nicht vermeiden lässt; teilweise ist dies sogar notwendig, damit die jeweilige soziale Welt ihren eigenen Verpflichtungen nachkommen kann. Schule kann nicht alles in den Blick nehmen, sondern agiert eben auch immer in Bezug zu ihrer eigenen Ordnungslogik. Dennoch ergeben sich in Bezug zu den Aushandlungsprozessen immer auch kritische Momente, die ernste Konsequenzen für die beteiligten Akteur:innen haben können. Ein solcher zentraler kritischer Moment in unserem Material sind die bereits genannten Verpflichtungskonflikte. Welche machtvollen Konsequenzen der resiliente Blick in der Arena *Gelingendes Aufwachsen* in Bezug auf kritische Momente haben kann, wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

4.2.3 Verpflichtungskonflikte in der sozialen Arena *Gelingendes Aufwachsen*

Im Zuge der Analysen hat sich immer wieder das Phänomen der Verpflichtungskonflikte im Material (insbesondere in den sozialen Welten der Erwachsenen) gezeigt. Um dieses Phänomen näher beleuchten zu können, wurde sich dem Instrument des axialen Kodierparadigmas nach Corbin und Strauss (2005) bedient. Ziel war es herauszuarbeiten, wie Verpflichtungskonflikte zustande kommen, wie die Akteur:innen damit umgehen und welche Konsequenzen sich aus diesen Verpflichtungskonflikten ergeben.

Abbildung 11 zeigt eines der herausgearbeiteten axialen Kodierparadigmen zu Verpflichtungskonflikten in der sozialen Welt der Eltern unter dem resilienten Blick der Indifferenten. Wie zuvor beschrieben, wird das Resilienzverständnis der Indifferenten insbesondere über Konformität und Anpassung hergestellt und zielt auf die Erfüllung von Verpflichtungen ab. Damit dies gelingen kann, müssen in diesem Verständnis außerschulische Systeme mobilisiert werden. In diesem Fall sind es Diagnosen, staatliche Unterstützungsformate, Medikamente und außerschulische Nachhilfe. Die befragten Kinder gehören hier alle zu der Subwelt der *Ich-mache-das-Kids*, die befragten Elternteile waren hier ausschließlich Mütter. Über Segmentierungsprozesse haben sich in unserem Material eine Vielzahl an Subwelten ergeben, von denen zwei hier vorgestellt werden sollen.

Die eine Subwelt beschreibt die *paarerziehende home-mom*, die ihre Familie als »normale Familie, also Vater, Mutter und die Kinder« (KI_IE_15) beschreibt. Sie selbst ist nicht berufstätig und die Strukturierung ihres Alltags vollzieht sich entlang der kindlichen Zeitpläne. Dem gegenüber steht die Subwelt der *alleinerziehenden work-mom*, die ein sehr konfliktives Verhältnis zu ihrem Ex-Mann aufweist, der aus ihrer Perspektive den väterlichen Verpflichtungen nicht nachkommt.

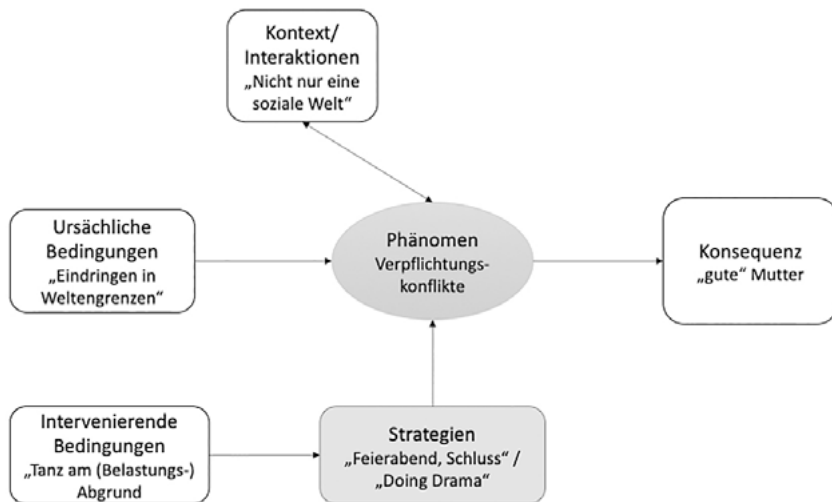


Abbildung 11: Axiales Kodierparadigma zum Phänomen Verpflichtungskonflikte

Beide Subwelten versuchen, gemäß ihrer zentralen Verpflichtung, das Beste fürs Kind, ihre Kinder im resilienten Blick der Lehrpersonen zu halten. Sie wissen, dass ihnen das nur gelingt, wenn sie die Verpflichtungen erfüllen und den Erwartungen entsprechen. Die zentrale Erwartung an diesem Standort ist, dass die Kinder schul- und systemfähig sind, d. h. dass sie die schulische Ordnung nicht stören. Ein zentraler Aspekt ist, dass, wenn Kinder dies nicht immer leisten können, wie in diesem Beispiel aufgrund von Lernschwächen und der damit zusammenhängenden Konzentrationsschwierigkeiten und niedrigen Frustrationstoleranz, von den Eltern erwartet wird, dass die Kinder diagnostiziert werden und im besten Fall Medikamente bekommen. Sollte dies nicht möglich sein, weil z. B. keine diagnosefähige Neurodiversität vorliegt, wird von den Eltern erwartet, dass sie anderweitige Hilfe organisieren, die einen störungsfreien Unterricht möglich machen (z. B. Integrationskräfte). Im Fall der paarerzie-

henden home-mom haben die Kinder eine Diagnose erhalten und bekommen bereits Medikamente. Sowohl in der sozialen Welt der Lehrkräfte als auch in der Subwelt der paarerziehenden home-mom wird diesbezüglich eine positive Entwicklung wahrgenommen. Im Falle der alleinerziehenden work-mom stellt sich die Situation etwas anders dar. Das Kind befindet sich zwar seit Geburt in außerschulischen Hilffsystemen und seit Eintritt in die Grundschule, auch in Therapien, auch kann es eine diagnostizierte Lernschwäche vorweisen, allerdings fehlt es an einer Diagnose für eine so ausgeprägte Neurodiversität, die eine Medikalisation notwendig machen würde. Dies wird immer wieder in beiden Interviews mit der Mutter problematisiert.

Der zentrale Hintergrund (bzw. die ursächliche Bedingung), damit es zu Verpflichtungskonflikten kommt, ist, dass Akteur:innen ja *nicht nur Teilnehmende einer sozialen Welt* (Kontext/Interaktionen) sind. Sie nehmen an vielen sozialen Welten Teil, sind selbst Kinder, Teil einer beruflichen sozialen Welt, sind Freund:innen, haben Freizeitinteressen, etc. Da jede soziale Welt eben immer auch eine zentrale Verpflichtung (und damit zusammenhängend auch weitere Verpflichtungen) aufweist, sehen sich alle Menschen grundsätzlich solchen Verpflichtungskonflikten gegenüber. Im Zuge der Verpflichtungen hat sich das *Eindringen in Weltengrenzen* als eine zentrale Kategorie herausgestellt, mit denen die hier beschriebenen Mütter umgehen müssen, wenn sie gelingendes Aufwachsen ihrer Kinder aushandeln wollen. Bei dieser Kategorie handelt es sich um das Eindringen von Verpflichtungen von außen in die sozialen Welten der Eltern und Familien. Dies hat sich auch in anderen Interviews immer wieder gezeigt. In diesem Fall handelt es sich um das Eindringen schulischer Verpflichtungen, wie Hausaufgaben, in die familiäre Situation. Diese Verpflichtungen müssen angenommen werden, auch wenn sie deutlich als außerfamiliäre und nicht-elterliche Verpflichtungen konstruiert werden (siehe auch Kapitel 4.1.3). Während der Pandemie hat sich dieses Eindringen noch weiter verschärft, weil die Schule als Lernort mit allen Verpflichtungen gänzlich in den familiären Raum eingedrungen ist. Die Frage, die sich hier stellt, ist, wer es sich eigentlich erlauben kann, diese Verpflichtungen umzuorganisieren bzw. liegen zu lassen?

Die besondere Relevanz der Verpflichtungskonflikte zeigte sich in diesem Beispiel vor allem bei der Subwelt der alleinerziehenden work-mom. Im Gegensatz zur Subwelt paarerziehende home-mom traten hier deutlich mehr Verpflichtungen hervor: z. B. mütterliche Verpflichtungen, die Übernahme von väterlichen Verpflichtungen, Verpflichtungen gegenüber eigenen Eltern, berufliche Verpflichtungen, freundschaftliche Verpflichtungen, und in einem Fall die übernommene Verpflichtung, sich um Pflgetiere zu kümmern. Alle Verpflichtungen

tungen erscheinen in dieser Perspektive zunächst als gleichwertig bzw. gleich wichtig. Hinzu kommen multiple Belastungen: finanzielle Belastungen, die Organisation der außerschulischen Hilfen, Erkrankungen von weiteren Familienmitgliedern sowie kleinere alltägliche Katastrophen, wie z. B. ein kaputtes Auto oder eine nicht mehr funktionierende Waschmaschine. Diese Verpflichtungen und multiplen Belastungen zeichneten sich in den Erzählungen wie ein permanenter Tanz am Abgrund. Wenn die eine Belastung geregelt schien, kam sogleich die nächste. Aber auch in der Subwelt der paarerziehenden home-mom ließ sich das Konzept des Tanzes am Abgrund beobachten. Der Unterschied lag hier vor allem darin, dass in dieser Subwelt vor allem die beruflichen Verpflichtungen fehlten und zudem eine weitere, erwachsene Person in Form des Partners und/oder Freundes anwesend war. Dies ermöglichte es den Müttern dieser Subwelt zum Umgang mit den Verpflichtungskonflikten Strategien der Grenzsetzung zu wählen, die hier als *Feierabend, Schluss!* bezeichnet werden. Exemplarisch lässt sich das im Zusammenhang mit dem Eindringen schulischer Verpflichtungen in familiäre Weltengrenzen während des Lockdowns verdeutlichen. In den Beschreibungen zeichnet eine der paarerziehenden home-moms den Tanz am Abgrund besonders deutlich beim Erledigen der Aufgaben im Homeschooling auf. Drei Kinder im Alter von 3 bis 7 Jahren zuhause, ein eher beengter Wohnraum und begrenzte technische Ausstattung, die beiden Schulkinder mit einer diagnostizierten Neurodiversität und den daraus entstehenden Konflikten in Bezug zum Lernen (siehe Kapitel 4.1.3) führte dazu, dass die Zeit des Lockdowns für die Mutter einfach nur als katastrophal wahrgenommen wurde und ganz drastisch zusammengefasst wurde:

»es gab wirklich Tage, an denen ich einfach die ganze Scheiße hätte aus dem Fenster schmeißen wollen« (KI_IE_15, Absatz 242)

In der weiteren Beschreibung zeigte sich, dass zunächst versucht wurde, den schulischen Verpflichtungen nachzukommen, alle Aufgaben zu erledigen. Aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands, den Kinder mit Lernschwächen für manche Aufgaben brauchen, zeichnete sich aber aus ihrer Perspektive bald ab, dass dies nicht in der zur Verfügung stehenden Zeit machbar ist. Es folgte eine Reorganisation der schulischen Verpflichtungen, in der die Mutter selbst ausgewählt hat, welche Aufgaben nun die dringendsten sind und endete in der Strategie

»wenn wir das nicht schaffen, dann schaffen wir das nicht. Punkt, Aus, Ende.« (KI_IE_15, Absatz 242)

In der Subwelt der alleinerziehenden work-mom zeigten sich die Belastungen und Verpflichtungen deutlich stärker als eine Art Dauerkrise, oder Work-Life-Conflicts (Abendroth/Reimann 2024). Die Konsequenz war ebenfalls eine deutliche Überforderung, die aber nicht durch Strategien der Grenzsetzung bearbeitet wurde. Hier geriet die Mutter zum einen in einer Art Planungsrausch, in dem sie versucht, alle Verpflichtungen zu managen. Zum anderen haben sich aber auch mentale und psychische Konsequenzen eingestellt. Dennoch wurden die Verpflichtungen hier nicht aufgegeben oder reorganisiert. Stattdessen zeigte sich in einem Doing Drama eine Strategie, mit der man das eigene Handeln legitimierte und viel mehr noch, das eigene Belastungsempfinden sichtbar machen wollte. Immer wieder wurden konkret die Belastungen und Herausforderungen thematisiert. Dabei wurde stark betont, welche Maßnahmen man ergriffen habe, um trotz dieser Belastungen den Verpflichtungen gerecht zu werden. Exemplarisch lässt sich das an dem stark thematisierten Endbericht einer medizinisch-therapeutischen Maßnahme des Kindes verdeutlichen.

»Ich sag mal Endberichte. Wieso kriegt man keine Endberichte? Weil ich denk mir, man macht drei Jahre, man macht zwei Jahre Therapien. Und immer wieder steht drin Konzentrationsschwäche und Frustrationsgrenze total gering. Und im Endeffekt kriegste drei Berichte, und wenn du entlassen wirst, gar keinen mehr. Also anderthalb Jahre kann er nicht geheilt werden und im letzten Jahr ist er geheilt und man kann gehen?« (KI_IE_17, Absatz 114)

Was auf den ersten Blick wie eine »einfach nur überforderte Mutter« wirken kann, stellte sich im Fortlauf der Analysen als eiskalte Konsequenz des resilienten Blicks der Lehrpersonen heraus. Daher wird dieser Zusammenhang von Bewertung der Elternschaft, Verpflichtungskonflikten und den beiden hier ausgemachten Strategien im Folgenden näher beschrieben. Konkret stellt sich dabei die Frage, wie und warum die beiden hier vorgestellten unterschiedlichen Strategien im Kontext von Verpflichtungskonflikten zur Bewertung als *gute Mutter* resultieren (sollen)?

Um der Frage nachzugehen, wie und warum beide Strategien (Feierabend/Schluss und Doing Drama) in der Bewertung als gute Mutter resultieren können, wurde ein Positionsmap angelegt. Positionsmaps beinhalten nicht nur solche Konstruktionen, die im Material vorgefunden werden, sondern auch alle weiteren denkbaren Positionen entlang von zwei Dimensionen. Es wird daher zunächst geschaut, um welche Themen es im Material immer wieder geht, insbesondere strittige Themen werden dabei in den Blick genommen. Diese The-

men werden dimensioniert und dann in Relation zueinander gesetzt. Anschließend definiert man die einzelnen Positionsfelder. Abschließend werden die aus dem Material rekonstruierten diskursiven Konstruktionen entlang der beiden Dimensionierungen, die im Map als Achsen fungieren, positioniert. Dabei ist vor allem von Interesse, welche Positionen im Material fehlen. Clarke u. a. (2017, 166) verweisen darauf, dass die Positionen von den sozialen (Sub-)Welten losgelöst betrachtet werden sollen. In unserem Material haben sich Positionen ergeben, die allerdings doch ein Stückweit *weltenspezifisch* sind und somit weiteren Aufschluss über die Wirkungsweise des resilienten Blicks geben können.

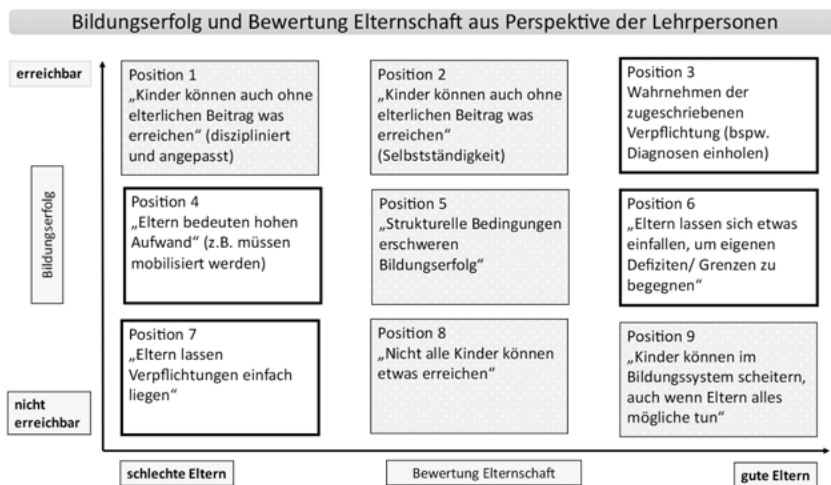


Abbildung 12: Positionsmatrix zu Bildungserfolg und Elternschaft aus Perspektive der Lehrpersonen

Abbildung 12 zeigt ein Positionsmatrix, welches Bildungserfolg und die Bewertung von Elternschaft in Relation zueinander setzt. Die mittleren Positionen (2, 4, 6 und 8) zeigen dabei Konstruktionen, die entweder nur das Erreichen/ Nicht-Erreichen von Bildungserfolg oder die Unterscheidung in *gute/schlechte* Eltern thematisieren. Position 5 ist die neutralste Position, da sie lediglich Bildungserfolg und Elternschaft in Bezug setzt, ohne dabei die Erreichbarkeit oder die Bewertung zu thematisieren. Die Positionen 1, 3, 7 und 9 weisen einen Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von Erreichbarkeit des Bildungserfolges und der Bewertung von Elternschaft auf. Um die Positionen sichtbar zu machen, die unter dem resilienten Blick der Lehrpersonen hervortreten, wurde in der Arena *Gelingendes Aufwachsen* ein Positionsmatrix je Typ angelegt. Abbildung

12 zeigt das Positionsmap für den Typ der Indifferenten, in dessen Kontext zuvor die Verpflichtungskonflikte beschrieben wurden. Die dunkelgrau melierten Positionen sind die hier fehlenden Positionen, d. h. unter dem resilienten Blick der Schule des Typs Indifferent wurden diese nicht thematisiert. Die hellgrau melierten Positionen sind dann diejenigen, die hier hervortraten.

Es zeigte sich, dass in der sozialen Welt der Lehrpersonen hier Bildungserfolg immer in Bezug zur Bewertung von Elternschaft konstruiert wurde. Neutrale Positionen von Eltern (Position 2, 5 und 8) traten nicht hervor. Die neutralen Positionen bezüglich Bildungserfolg standen immer in Bezug zur Konstruktion in schlechte und gute Eltern oder anders formuliert: es lagen eben auch Bewertung von Elternschaft vor, die nicht im Zusammenhang mit der Erreichbarkeit von Bildungserfolg thematisiert wurden (Position 4 und 6). Position 4 zeigt eine negative Konstruktion von Elternschaft, in der aus Perspektive der Lehrpersonen Eltern grundsätzlich einen hohen Aufwand bedeuten, weil sie mobilisiert werden müssen, ihren Verpflichtungen nachzukommen. Dies hat nicht immer damit zu tun, ob der Bildungserfolg darüber erreichbar wird oder nicht. Demgegenüber steht die positive Bewertung von Elternschaft, wenn sie ihren eigenen Defiziten bzw. Grenzen aktiv begegnen, in dem sie sich etwas einfallen lassen bzw. selbst aktiv werden. Die klare Konstruktionsrichtung, die sich im Material bezüglich dieses Schulstandortes zeigte, ist, dass Bildungserfolg dann für Kinder erreichbar ist, wenn sie als *gut konstruierte Eltern* haben (Position 3), was hier bedeutet, dass diese Eltern den ihnen auferlegten Verpflichtungen nachkommen. Als negativer Zusammenhang formuliert, zeigt sich dies dann in der Position 7: Lassen Eltern die Verpflichtungen liegen, können Kinder auch keinen Bildungserfolg erreichen und verschwinden aus dem Lichtkegel des resilienten Blickes.

Es zeigte sich, dass das *resiliente* Kind also nicht nur durch die Lehrpersonen konstruiert wird, sondern diese Konstruktionen auch in der sozialen Welt der Eltern verarbeitet werden. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Frage, ob das Kind in den resilienten Blick der Lehrpersonen gelangt, immer auch mit der Konstruktion und Klassifizierung von *guten* bzw. *schlechten* Eltern einhergeht. Die Bewertung als *gute Mutter* ergibt sich in Bezug zur Strategie der Grenzsetzung (Feierabend, Schluss!) vor allem über die eigene diskursive Konstruktion, sich nicht als Lehrerin zu verstehen, sondern als Mutter, die auch für ihre Kinder, irgendwann die Deutungsmacht aktiv übernimmt.

»Das ist mir auch egal, ob die Lehrerin da jetzt dann was sagt oder mir die Hölle heiß macht. Ich habe für mich dann einfach gesagt, mein Punkt ist jetzt erreicht.« (KI_IE_15, Absatz 242)

Hier wird die zentrale elterliche Verpflichtung das *Beste fürs Kind* mit der zentralen Aktivität *das Beste im Rahmen der Möglichkeiten* zu geben umgesetzt.

Die Bewertung als *gute Mutter* in Bezug zur Strategie des Doing Drama ergibt sich vor allem über die Darstellung, es trotz aller Widrigkeiten versucht zu haben. Das Entlassenwerden aus der therapeutischen Maßnahme ohne Bericht und die Gefahr, dass Kind könne als »geheilt« gelten, stellt diese Mutter vor erneute Schwierigkeiten. Dabei ist ihr bewusst, dass Grenzsetzung eine Strategie sein könnte:

»Ja, aber die Probleme sind ja noch da. Also muss ich mich selber kümmern. Man wird ja nicht weitergeleitet. So und ich sag mal so: ich würde Mütter verstehen, die irgendwann sagen, ich kann nicht mehr. Und dann sagen, ich lass es. Und die Problematik der Kinder leider nicht irgendwie aufgefangen wird.« (KI_IE_17, Absatz 114)

In ihrem Verständnis besteht hier aber ein zu großes Risiko, als *schlechte Mutter* wahrgenommen werden zu können.

Kritische Momente, wie Verpflichtungskonflikte, spielen also eine zentrale Rolle in den Aushandlungsprozessen in der Arena *Gelingendes Aufwachsen*. Die gewählten Strategien der Mütter haben dabei das Ziel, die Bewertung als *gute Mutter* aufrecht zu erhalten. Dabei hat sich gezeigt, dass nicht alle Mütter für sich die Möglichkeit wahrnehmen, Verpflichtungen zu reorganisieren. Während die paarerziehende home-mom ihre elterliche Verpflichtung *das Beste fürs Kind* über die eingedrungene schulischen Verpflichtungen stellt, beendet sie aktiv den *Tanz am Abgrund* und fokussiert eine Verpflichtung. Dies kann sie sich insofern erlauben, weil sie bereits die notwendigen Diagnosen für ihre Kinder hat. Um den nach wie vor bestehenden Grenzen zu begegnen, lässt sie sich aktiv etwas einfallen (Position 6) und gerät somit nicht in Gefahr in Position 7 (Verpflichtungen werden liegengelassen) zu geraten. Im Fall der alleinerziehenden work-mom wird dies nicht als geeignete Handlungsalternative wahrgenommen. Sie bedient sich der Strategie des Doing Drama, um nicht in Position 4 (hoher Aufwand = schlechte Mutter) verhaftet zu bleiben, sondern bestenfalls in Position 3 (Bildungserfolg erreichbar, gute Mutter) zu gelangen.

Zusammenfassend lassen sich dann drei zentrale Prozesselemente erkennen: a) das Erkennen der eigenen Grenzen und Hilfe-Holens, b) der Versuch,

es allein zu schaffen bzw. zu regeln und c) das Umorganisieren von Verpflichtungen, im Sinne *was geht und was nicht*. Die Selbstbeschreibung im Diskurs der *guten Elternschaft* lautet dann: *Alles versuchen und was nicht geht, ist halt so*. Wo das nicht gelingt, ist das *Doing Drama* die letzte Möglichkeit im Feld *gute Eltern* zu verbleiben.

4.3 Resilienz als (Bildungs-)Barriere

Es ist erkennbar, dass sich Resilienz im gesamtgesellschaftlichen Diskurs mittlerweile als Werteorientierung manifestiert hat, die sich auch im resilienten Blick der Lehrpersonen niedergeschlagen hat. Man hat resilient zu sein, vor allem, wenn doch alle möglichen Ressourcen vorliegen. Somit wird Resilienz von einigen Akteur:innen als Konzept verstanden, welches individuelle Kinder mit den eigenen, ordnungslogischen Werteorientierungen und sozialen Normen in Bezug setzt. Es stellt somit eine gesellschaftliche Erwartung dar, die Kinder im Laufe ihrer Sozialisation verinnerlichen sollen.

Die Frage nach (Konstellationen von) Resilienz von Kindern wird daher nicht selten entlang dem Einfügen in und die Anpassung an eine somewhat soziale Ordnung verstanden, die zudem als gegebener Zustand gefasst wird. Resiliente Praktiken und Strategien, die Kinder anwenden, um diese Ordnung zu durchbrechen bzw. an deren Aushandlung aktiv teilzunehmen, werden nicht (als solche) wahrgenommen oder aber als abweichendes Verhalten sanktioniert. Damit wird ihnen ihre Position als »Inter-Akteure [sic]« (Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2017) nicht nur abgesprochen, sondern begrenzt bzw. unsichtbar gemacht. Agency wird im Kontext von Resilienz also nicht immer begrüßt – Komplizenschaft hingegen schon.

Resilienz als Wert beinhaltet insofern eine sinnstiftende Funktion, dass Ereignisse und Situationen als einordbar gelten und ihnen ein Sinn zugesprochen werden kann. Dieser Sinn kann bereits darin liegen, dass man es als gut (durchaus im moralischen Sinne) erachtet, trotz der Belastungen alles Mögliche zu tun, dass Kinder Bildungserfolge haben und sozial teilhaben können. Damit erhält das Konzept der Resilienz eine gesellschaftlich-integrative Funktion, in dem es als sozial erwünschter Wert notwendig erscheint, um soziale Ordnung aufrechtzuerhalten (Anpassung und Bemessung des Kindes am so genannten gesellschaftlichen Standard). Der positive Nebeneffekt: Das meritokratische Versprechen von Schule und die soziale Sicherheits- und Integrationsfunktion von Staat lässt sich damit gleichermaßen als vorhanden legitimieren (unabhängig davon, ob dies auch so ist). Resilienz als Wert beinhaltet eine handlungsanleitende Komponente, in dem sich das konkrete Verhalten an diesem Wert

ausrichtet bzw. auszurichten hat. Erst die Orientierung individuellen Handelns an den Werten machen die gesellschaftlichen Normen dann aber sichtbar. Dies trifft auf Konformität wie Abweichung gleichermaßen zu. Resilienz als Wert und die Orientierung an diesem lassen die soziale Norm von Leistung und Integration in den Vordergrund treten. Dies kann einerseits die Dimensionen sozialer Ordnung betreffen und Reaktionen in Form von positiven und negativen Sanktionen nach sich ziehen. Andererseits ist diese ordnungsstiftende Funktion des Wertes Resilienz auch bestimmend in der Erwartungshaltung gegenüber dem Handeln der anderen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass ausschließlich das Einhalten bzw. Verletzen sozialer Normen sanktionierbar ist und nicht der Wert an sich. D.h., Kinder die nicht der Leistungserwartung und sozialer Teilhabe entsprechen, werden als abweichend konstruiert und ihr individuelles Handeln wird sanktionierbar, hier über Bestrafung und Ablehnung (entsprechen sie den Erwartungen, sind es Belohnung und Anerkennung).

Vor diesem Hintergrund war es umso überraschender, dass sich Resilienz als zentrale Ordnungslogik in der Arena gelingenden Aufwachsens vor allem in Bezug zu den Aushandlungsprozessen der Eltern gestaltete. Navigieren und Aushandeln in Arenen ist erwachsendominiert und durch den resilienten Blick der Lehrpersonen mitbestimmt. Dabei hat sich gezeigt, dass Agency im Sinne der Inter-Akteure, wie sie bei Bühler-Niederberger (2020) herausgearbeitet wurden, in unserem Material eher weniger auszumachen war. Was deutlich hervortritt, ist die sogenannte Komplizenschaft, in der die Kinder eben die soziale Ordnung der Erwachsenen übernehmen und sie teilweise unkritisch beziehungsweise unhinterfragt als ihre eigene annehmen sowie ihre Ordnungslogik daran ausrichten. Ebenfalls sichtbar wurde, dass die Unterstützungsarrangements der Kinder hochkomplex sind. Zentral dabei war, dass diese erstmal sind, wie sie sind und sich nicht ohne Weiteres von außen herstellen lassen, sondern dass sie vorrangig über die Interaktionen und Aushandlungsprozesse der sozialen Welten erst hervorgebracht werden. Wie bereits erwähnt folgen sie eben nicht einem rationalen Input-Output-Modell. Dieses vor allem auf bildungspolitischer Ebene zunächst ernüchternde Ergebnis bringt aber auch eine echte Chance mit sich: Wenn Unterstützungsarrangements wirken sollen, müssen Aushandlungsprozesse die Beteiligung der betreffenden Akteur:innen zulassen und über eine Scheinpartizipation sowie unechten Wahlmöglichkeiten von Unterstützungsleistungen hinaus gehen. Das ist auch gemeint, wenn Ungar (2012) und andere im sozialökologischen Resilienzmodell von *kulturell bedeutsamen Ressourcen* sprechen. Nicht für alle Kinder sind mehr Hausaufgaben, mehr Übungsblätter,

mehr Förderunterricht die zentrale Lösung; nicht alle Eltern profitieren von *mehr* staatlichen Angeboten, Workshops oder Elterngesprächen.

Die vorliegenden Analysen haben gezeigt, dass Verpflichtungen von Kindern vornehmlich fremdstrukturiert sind und durch Erwachsene vorgegeben werden. Die unterschiedlichen Aktivitäten, dieser Verpflichtung nachzukommen, haben drei zentrale Subwelten hervorgebracht. Besonders deutlich wurde auch, dass Kinder in ihrer Rolle als aktive Aushandlungspartner:innen nur wenig wahrgenommen werden. Hierin müssen sie dringend bestärkt werden, denn Navigieren können sie und Unterstützung allein reicht nicht. Hier zeigt sich auch die Notwendigkeit attraktiver kindlicher Räume. Attraktive kindliche Räume sind solche, in denen sie selbstreguliert und partizipativ ihre Aushandlungsfähigkeiten erlernen und vertiefen können. Dies bedeutet auch, dass die Schule ein attraktiverer Raum für Kinder werden muss, in dem Lernen und soziale Beziehungen ausgehandelt werden können. Nimmt man den Ruf nach Partizipation von Kindern ernst, bedeutet dies ein zunehmendes Empowerment als Aushandlungspartner:innen. Werden Kinder weiterhin auf das Navigieren in der erwachsenendominierten sozialen Ordnung beschränkt, verbleibt ihnen zumeist nur ein letztes Machtmittel, die Praktik des *Nicht-mehr-Mitmachens* als klare Grenzsetzung ihrer sozialen Welt.

Es ist insbesondere die dem resilienten Blick zugrunde liegende Bewertungslogik, die zu einer echten Bildungsbarriere für die Kinder werden kann. Barrieren und Belastungen der Kinder haben sich als Räume gezeigt, in denen sie bewertet werden. Sei es über Mobbing und Abwertungen insbesondere körperlicher und mentaler Herausforderungen oder im Bezug zum Lernen. Die Bewertungslogik des resilienten Blicks hat sich aber in seiner vollen Ausgestaltung als Machtmittel in der Bewertung von Elternschaft gezeigt. Hier entfaltet der Blick sein volles disziplinierendes und regulierendes Potential, in dem Eltern einen hohen Aufwand und hohe Anstrengungen zeigten, um ihren Verpflichtungen nachzukommen. Diese Anstrengungen, aber auch resiliente Strategien, gerieten nur selten in den resilienten Blick. Wie bereits erwähnt, geraten gewisse Dinge und Doings immer aus dem Blick, aus unserem forschenden Blick, aber auch aus dem resilienten Blick der Lehrpersonen. Dies ist, wie gezeigt, auch ein Stückweit notwendig, um der jeweils eigenen Verpflichtung im Rahmen der eigenen Ordnungslogik nachkommen zu können.

Wir haben aber auch aufgezeigt, wie mächtig der resiliente Blick wirken kann. Insbesondere die kritischen Momente, wie am Beispiel des Verpflichtungskonflikts aufgezeigt, haben weitreichende Konsequenzen. Tragend ist auch hier die Bewertungslogik, die hinter den Konstruktionen steht. Jede Entschei-

dung für eine bestimmte Strategie bringt ganz eigene Kosten mit, die sich aber nicht in einem Kosten-Nutzenmodell fassen lassen. Hinzu kommt aber eine noch deutlich weitreichendere Konsequenz:

Im Zuge der eh schon prekären, teils fragilen Unterstützungsarrangements gelten Eltern auch in der Resilienzforschung eigentlich als zentrale Ressource der Unterstützung, die von den Kindern angesteuert und ausgehandelt werden kann. Sie sind eben jene kulturell bedeutsame Ressource. Wenn aber die Erreichbarkeit des Bildungserfolgs an die Bewertung von Elternschaft geknüpft wird, entsteht eine echte Gefahr für das gelingende Aufwachsen der Kinder. Die Zuschreibung als resilient konstruiert Eltern figuriert sie dann nicht mehr als Ressource, sondern macht sie zu einer Bedingung – und damit zu einer konstruierten Barriere im Bildungsbereich.

5 Was tun? Handlungsempfehlungen zum Abbau von Bildungsbarrieren

5.1 Umwertung des institutionellen Bildungsauftrags von Schule: Vernetzung und Partizipation als Gestaltungsoptionen

Die Rede von *Bildungsbarrieren* und deren *Abbau* lässt die semantische Referenz offen: Wer definiert, auf welcher Basis, was eine Barriere und wie die Zielstellung zu deren Abbau zu verstehen sei? Diese Referenz lässt sich nicht beliebig setzen, sondern ist eine Frage der Definitionsmacht: Wer bzw. was entscheidet wirkmächtig über den Bildungserfolg von Kindern? Man braucht keine empirische Forschung, um diese Frage zu beantworten: Es ist die Institution Schule in Person der Lehrkräfte, deren Beurteilung hierfür ausschlaggebend ist. Interessanter ist es dann aber, sich die Frage zu stellen, nach welchen Regeln diese Definitionsmacht ausgeübt wird. Denn hier gerät der universalistische, institutionelle Auftrag von Schule in ein nur empirisch zu ermittelndes Spannungsverhältnis zu den alltagsweltlichen und Professionsperspektiven der Lehrkräfte als Subjekte, zu ihren im Kolleg:innenkreis in der jeweiligen Schule kollektiv konstruierten Orientierungs- und Bewältigungsmustern sowie zu den Konstellationen und von den Akteuren diskursiv als solche konstruierten Randbedingungen, in denen schulische Praktiken und Bewertungen vor Ort generiert werden (sozialökologischer Kontext). Um Schulleben als tagtäglich zu reproduzierende Routinepraxis zu ermöglichen, lässt sich dazu ein Regulations- und

Störungsmodell rekonstruieren. Eine entsprechende Schultypologie wurde in dieser Arbeit vorgelegt.

Sie zeigt im Kern, dass der institutionelle Auftrag von Schule von diesen kontingenten Praktiken der Lehrkräfte nicht unbeeinflusst bleibt, sondern dazu führen kann, dass im Schultypus I (Experimentierende) sogar Kernelemente wie die Zeugnisgestaltung und das Übergangsgeschehen zu einer weiterführenden Schule im Quartier, die sinnhafte Konstruktion eines anstrengungsbereiten (kindlichen) Lernsubjekts sowie das darauf basierende meritokratische Leistungs- und Chancengerechtigkeitsversprechen neugeordnet werden. Nicht-trivial ist diese Reorganisation von Verpflichtungen insofern, als sie sich nicht lediglich auf arbiträre Normvorstellungen wie Schönschreiben bezieht, sondern den institutionellen Kernauftrag von Schule selbst tangiert. Innovativ ist sie in dem Maße, wie sie vor den – letztendlich weltkapitalistisch formierten – Rahmenbedingungen ungleichwertiger Lebensverhältnisse (im Quartier) nicht resigniert, sondern entsprechend repulsive Dynamiken (z. B. Müllhaufen neben der Schule) stummschaltet und eine (auch quartiers- und netzwerkbezogene) Insellösung pädagogisch-resonanter Selbstwirksamkeit generiert. In einer wertschätzend-resonanten Kindorientierung werden dabei extracurriculare Entwicklungsdimensionen (z. B. Durchhaltevermögen beim Erlernen des Fahrradfahrens trotz schmerzhafter Stürze) aufgewertet und u. a. Dimensionen des auf Sozialdisziplinierung zentrierten *hidden curriculums* (z. B. Pünktlichkeit) relativiert. Der pädagogische Blick wird zudem auf die Gegenwartsorientierung und das damit verknüpfte kindliche Wohlbefinden gelenkt, wobei Resilienz in einer responsiven Beziehung als Impuls zur Neuordnung von Verpflichtungen figuriert wird. Und die damit kontrastierenden Resonanzdefizite der Lehrkräfte in der Beziehung zu vielen Eltern werden als erweiterter pädagogischer Spielraum im Umgang mit den Kindern als Ressource neu gerahmt.

Auch in Schulen des Typs II (Hadernde) und III (Indifferente) wird der institutionelle Bildungsauftrag nicht uneingeschränkt umgesetzt, was hier dann aber mit einem Verweis auf unzureichende externe Bedingungen kritisierend (Typ II) oder hinnehmend (Typ III) legitimiert wird. So externalisieren die Hadernden die partielle Nichterfüllung des schulischen Bildungsauftrags in Richtung der diskursiven Konstruktion sozialmilieugeprägter Defizite von Familien und heben resiliente Kinder und Eltern insofern hervor, als diese ihre Verpflichtungen übererfüllen; individuell zugeschriebene *Anstrengung* (Radl 2024) gerät dabei zum Schlüssel für Bildungserfolg. Und die Indifferenten externalisieren den Auftrag zur Erfüllung der Bildungsnorm zum Teil an andere Strukturen im Hilfesystem wie etwa an sonderpädagogische Beratungs- und Förderzent-

ren und an das Gesundheitswesen, welche sich um Kinder mit diagnostizierter Lernschwäche zu kümmern hätten. Es ist dieser kategorisierend-defizitorientierte Ansatz der Indifferenten, der ihre Orientierung auf andere Akteure in der Bildungslandschaft von der quartiersbezogenen Netzwerkorientierung der Experimentierenden deutlich abhebt. Als resilient gelten den Indifferenten dann Kinder, die ihre Lernschwäche in den genannten Hilfesettings kompensieren konnten und somit wieder der Orientierung an der meritokratischen Bildungsnorm zugeführt wurden.

Letztendlich stellen auch die Externalisierungsstrategien der Hadernden und Indifferenten eine Umwertung des institutionellen Bildungsauftrags von Schule dar, nicht nur die innovativen Ansätze der Experimentierenden. Bei allen drei Typen werden nämlich relevante konstellierende Bedingungen von Bildungserfolg stummschaltet: Quartiersbedingungen und die ja durchaus auch restringierenden Auswirkungen sozialer Kompositionseffekte der Schüler:innenschaft und schulferner Eltern (Experimentierende), die unter solchen Restriktionen aber dennoch möglichen pädagogischen Zugänge (Hadernde) und die organisationsentwicklerische Orientierung hin zu einer *kindfähigen Schule* – anstatt andere Akteure und Dienste (quasi als Reparaturwerkstatt) mit der Herstellung eines *schulfähigen Kindes* zu beauftragen (Indifferente). Dieses typenübergreifende Muster des *Stummschaltens* schiebt pädagogisch relevante Bedingungen von Bildungserfolg in nicht-gestaltbar erlebte Randbedingungen ab, um auf diese eingeschränkte Weise in schwierigsten gesellschaftlichen Situationen institutionelle und professionelle Handlungsfähigkeit zu behaupten.

Diesen differenten Formen der Reorganisation von Verpflichtungen ist gemeinsam, dass es durch das selektive Stummschalten von Widrigkeiten zu keinem Re-entry aus der aktiven Auseinandersetzung mit ihnen kommt: Belässt man es dabei, dass es zu vielen Eltern keine vertrauensvollen schulischen Kontakte gibt, entwickelt sich keine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft; hadert man mit einer keine neue Turnhalle zur Verfügung stellenden Schulverwaltung, zementiert man das im konjunktiven Erfahrungsraum verankerte Image als eine vom Ressourcenzufluss abgeschnittene *Innenstadtschule* anstatt proaktiv und bildungsnetzwerkorientiert auf dieses Schulimage einzuwirken; delegiert man Lernprobleme durch kategorisierende Strategien der Therapeutisierung und Medikalisierung, verbaut man sich die Chance auf eine entsprechende Weiterentwicklung des Spektrums an individueller Förderung im Schulkontext selbst. Dies alles ist nicht dichotom zu verstehen und es gibt dabei ggf. auch ein *sowohl ... als auch*; aber in dem Maße, wie man relevante Bedingungen von Bildungserfolg stummschaltet, kann mangels eines Re-entry darauf

ausgerichteter schulischer Innovationen keine schulentwicklerische Lernkurve entstehen. Diese Ausweichbewegungen verkleinern systematisch die Möglichkeiten zur Umsetzung der institutionellen Bildungsnorm. Aus einer Strategie des *den-Kopf-in-den-Sand-steckens* per Stummschalten von Widrigkeiten lässt sich eben nichts lernen und es lassen sich verbleibende Handlungsspielräume so nicht systematisch erschließen.

Umgekehrt muss dabei allerdings auch die Pfadabhängigkeit institutionellen Lernens beachtet werden: Die schulentwicklerische Lernkurve sollte immer an den eigenen Stärken ansetzen, die nun einmal in der Behauptung von Agency durch die diskursive Konstruktion eines Binnenkontextes professioneller Handlungsfähigkeit für die Kollegien per Stummschaltung von bildungserfolgsbezogenen Gelingens- und deren diskursiven Konstruktion als dann als nicht-gestaltbaren Randbedingungen gelesenen besteht. Das selektive Stummschalten von Bedingungen des Bildungserfolgs hat ja Gründe! Und die entsprechenden, organisational etablierten Bewältigungsstrategien lassen sich nicht von heute auf morgen verlernen. Lernprozesse lassen sich nicht beliebig beschleunigen, was auch in Programmen wie *Startchancen* zu berücksichtigen wäre. Im Kern geht es immer darum, Innovationen an den konjunktiven Erfahrungsraum der Kollegien und an die diskursiven Konstruktionen aller involvierten sozialen (Sub) Welten anschlussfähig zu gestalten, was sich am Kriterium des Erlebens einer zunehmenden Agency und Selbstwirksamkeit in den involvierten sozialen Welten festmachen ließe. Wir hatten diese Thematik in Kapitel 3.2.2 unter dem Begriff der *dynamischen Stabilisierung* näher beleuchtet.

In Kapitel 3.2.1 hatten wir mit dem sozialökologischen Panarchiemodell auf paradigmatischer Ebene eine Alternative zu Mehrebenenmodellen wie dem von Bronfenbrenner (1981) skizziert; ähnlich betonen Latour (2014) und die Praxistheorie (Schäfer 2016), dass das Soziale *flach* sei, sich also nicht sinnvoll vertikal in Makro-/Meso-/Mikroebenen dimensionieren lasse, zwischen denen man dann Korrelationen zu berechnen habe. Die Schnittstellenprobleme solcher Modelle erscheinen jedenfalls erheblich und wurden in Kapitel 3 u. a. am Beispiel der analytischen Trennung von Rad und Radfahrer:in, die dann wieder mühsam zusammengefügt werden müssten, exemplifiziert. Dies theoretisierend wurde dort auch bereits auf das Aktantenkonzept von Latour und auf Batesons Diktum, dass nicht ein Computer denken könne, sondern Denken eine emergente Qualität der Nutzungskonstellation, in die er eingelassen sei, verwiesen. Mit Blick auf das Stummschalten von Widrigkeiten und ganzen sozialen Welten in der skizzierten Schultypologie sehen wir eine ganz ähnliche Differenz nun auch mit Blick auf die konjunktiven Erfahrungsräume der befragten Lehrkräfte: Man

limitiert die eigene Handlungs- und schulentwicklerische Handlungsfähigkeit (Agency) auf einen Binnenkontext und verbaut sich somit Lernpotenziale, die teilweise von Schulen in den anderen Typen genutzt werden können. Panarchisch strukturierte diskursive Konstruktionen würden sich hingegen im Sinne Latours auf die konkreten Vermittlungs- und Übersetzungsschritte fokussieren, über welche diskursive Konstruktionen wie etwa die Schul- und Bildungsferne von Elternhäusern (Experimentierende), die Handlungslogiken und Prioritätensetzungen von Kommune und Schulverwaltung (Hadernde) oder individuell attribuierte Lernschwächen (Indifferente) in der sozialen Welt der Lehrkräfte intelligibel werden. Auf diese konkret fassbaren Phänomene können sich dann durchaus Handlungsstrategien richten, die man sich hingegen durch die diskursive Konstruktion der nicht-gestaltbaren (z. B. makrostrukturellen) Randbedingung ebenso verbaut wie über ein Stummschalten entsprechender Widrigkeiten mit dem Ziel, wenigstens im Binnenkontext Selbstwirksamkeit und Agency erleben und generieren zu können.

Mit der Thematik des Stummschaltens wird zudem auf eine größere Klasse von Phänomenen verwiesen – den sogenannten *weißen Flecken* in den rekonstruierten kognitiv-evaluativen Landkarten. Dies verweist auf zwei methodologische Probleme, die zum Teil bereits im einleitenden Kapitel sowie in Kapitel 3.3 angesprochen wurden:

1. *Nicht-Begründbarkeit einer privilegierten Beobachterposition der Forschenden*: Schon im Begriff des Stummschaltens von Widrigkeiten zeigt sich die Selbstwidersprüchlichkeit einer vermeintlich privilegierten Beobachterposition der Forschenden: Soll das *Stummschalten von Widrigkeiten* als aktive Strategie in den rekonstruierten sozialen Welten mit dem Ziel der Sicherung von Handlungsfähigkeit im verbleibenden Binnenkontext aufgefasst werden oder werden diese Widrigkeiten (Bildungsbarrieren) von den Forschenden als solche objektivierend (mit Verweis auf Ergebnisse der Bildungs- und Schulforschung) vorgegeben? Inwiefern also *existieren* Widrigkeiten (zum Beispiel Indizien für Quartiersbelastungen wie ein Müllhaufen direkt neben der Schule), wenn diese in den rekonstruierten diskursiven Konstruktionen in und zwischen den sozialen Welten gar nicht signifiziert werden? Letztendlich lässt sich diese methodologische Frage nur dadurch einer produktiven Weiterbearbeitung zuführen, dass sich die Forschenden selbst als interaktiver Bestandteil im Kontext der Generierung von Narrationen im Interviewmaterial (und bei deren analytischer Auswertung) verstehen. Aus dieser klar als solcher markierten, *flachen* Position kann dann das

Wissen der Bildungsforschung zu Bildungsbarrieren einfließen und zum Beispiel das Frageverhalten im Interview mit anleiten.

2. *Methodologische Implikationen weißer Flecken*: Von Gregory Bateson (1985, 581) stammt die Aussage, dass Null in der Welt des Geistes eine Ursache sei – und damit, informationstheoretisch gerahmt: *einen Unterschied, der einen Unterschied macht* darstellen könne. Soll heißen: *Weisse Flecken* können als Löcher in den diskursiven Konstruktionen ebenso zu wirkmächtigen Aushandlungsprozessen beitragen wie die manifesten Signifizierungen im Interviewmaterial. Wenn Kinder die Restringierung und Fremdsetzung ihres Erfahrungsraums als *Ordnung der Dinge* klaglos und ohne signifizierendes Kontingenzbewusstsein hinnehmen und auch niemand sonst (z. B. die offene Kinder- und Jugendarbeit) eine anwaltschaftliche Funktion für sie übernimmt, da diese Kinder außer im häuslichen und schulischen Kontext sowie in digitalen Räumen nirgends partizipieren, dann strukturiert genau dies ihre Aussicht auf Bildungserfolg mit. Wenn Lehrkräfte für die anstrengungsbezogenen Kosten der von ihnen als resilient attribuierten Kinder keine diskursiven Konstruktionen zur Verfügung haben, dann ist dies für die Strukturierung von Aushandlungsprozessen ein relevanter Faktor. Wenn Eltern ein positives Bild von Schule zeichnen, ihre Kinder aber von Mobbing Erfahrungen berichten, dann ist auch dieser weiße Fleck in den kognitiv-evaluativen Landkarten der sozialen Welt der Eltern ein Aushandlungsprozesse beeinflussendes Element. Und wenn Kinder Lehrkräfte primär nach dem Differenzschema *nett/nicht nett* beurteilen und deren pädagogische Kompetenz in keiner Weise in ihre diskursiven Konstruktionen einfließt, werden sie die an sie herangetragenen Verpflichtungen anders kontextualisieren, als wenn sie Lehrkräfte an der didaktischen Qualität der Stoffvermittlung messen. Diese Dynamiken des *aneinander-vorbei-Strukturierens* der sozialen Welten schaffen soziale Ordnung und müssen methodologisch in der Auswertung ebenso berücksichtigt werden wie der manifeste Sinngehalt der Reports der Befragten.

Verdichtet man diese beiden methodologischen Implikationen forschungsstrategisch in Richtung der Formulierung von Handlungsempfehlungen, so lässt sich resümieren, dass es dabei u. a. darum gehen könnte, die Wirkmächtigkeit *weißer Flecken* in geeigneter Weise zu signifizieren. Dabei ist zu beachten, dass es nicht darum gehen kann, alle Gelingensbedingungen von Bildungserfolg in allen sozialen Aushandlungsprozessen in und zwischen den sozialen Welten voll

transparent werden zu lassen – es ist ja gerade die Funktion der Komplexitätsreduktion durch *weiße Flecken*, die in den sozialen Welten eine begrenzte Handlungsfähigkeit ermöglicht: Nicht alles kann mit allen jederzeit ausgehandelt werden. Eher geht es darum, in einem kollaborativen (beteiligungsorientierten) Prozess die Perspektiven in und zwischen den involvierten sozialen Welten so zu fokussieren, dass in der *Gesamtwirkung* alle direkt praxisrelevanten Manifestationen der Gelingensbedingungen von Bildungserfolg adressiert werden (Collective Impact), ohne dass damit die adaptive Kapazität der Einzelelemente durch zu hohe Anforderungen (etwa an Lehrkräfte und Einzelschulen) überfordert wird. Die damit korrespondierende fachpolitische Perspektive wird in unserer ersten Handlungsempfehlung adressiert:

Handlungsempfehlung 1: Vernetzung und Partizipation als Kernelemente einer schulbezogenen Strategieentwicklung. Vor allem Schulen in belasteten Schuleinzugsbereichen und (was nicht zwingend gleichbedeutend ist) mit den diese Belastungslagen spiegelnden sozialen Kompositionseffekten in der Schüler:innenschaft benötigen die Einbindung in eine abgestimmte (kommunale und sozialräumliche) Gesamtstrategie aus Ressourcenzufluss (Maxime: Ungleiches ungleich behandeln!), einer bildungs- und entwicklungsbezogenen Professions- und Strategieentwicklung (Maxime: erweiterter Bildungsbegriff; Schule als integraler Lern- und Lebensort) sowie einen die ganze Schulgemeinde umfassenden Partizipationsansatz (Maximen: Neue Lernkultur, armutssensibles Handeln, passgenaue Ausschöpfung kommunaler und sozialräumlicher Unterstützungsressourcen). Nicht zuletzt das Startchancen-Programm könnte hierfür eine gute Basis bieten, insofern der dort betonte sozialräumliche Ansatz konsequent beteiligungs- und adressat:innenorientiert umgesetzt würde und genügend Freiräume für die Einzelschulen in der Programmumsetzung zugelassen werden (hier wurde uns beispielsweise die Bildung kleinerer Klassen genannt). Zugänge zu Familien (z. B. auch solchen, die nicht der deutschen Sprache mächtig sind), müssen – wo immer möglich und vorhanden – im breiten Kontext der jeweiligen kommunalen Präventionskette und lokalen Bildungslandschaft vernetzt, gestaltet und genutzt werden. Es geht von daher nicht darum, den ohnehin überlasteten Lehrkräften – letztendlich konsequenzlos – noch weitere Aufgaben ins Pflichtenheft schreiben zu wollen, sondern institutions- und professionsübergreifende Synergieeffekte zu nutzen. Da es dabei um die Bündelung von Perspektivitäten geht, müssen solche Prozesse immer beteiligungsorientiert gestaltet werden, was auch die sozialen Welten der Kinder und Familien selbst einbezieht.

5.2 Resilienz jenseits von Meritokratie und Normalismus: Alle stärken anstatt Einzelne hervorzuheben!

Welcher Stellenwert kommt nun dem Resilienztopos in diesem Kontext zu? Die Resilienzattribution durch die Lehrkräfte erscheint uns für die so adressierten Kinder und deren Eltern wenig Vorteile zu bieten: man bekommt auch so trotz adäquaten Leistungsstandes im Zweifelsfall keine Gymnasialempfehlung, weil die häuslichen, bildungsbezogenen Unterstützungsressourcen als zu gering erscheinen. Und es ist auch nicht so, dass mit den Eltern dieser Kinder eine intensivierete Bildungs- und Erziehungspartnerschaft praktiziert oder die Kinder stärker individuell gefördert würden. Die beschriebenen kommunikativen Lücken tauchen vielmehr auch hier ungeschmälert auf: Die enorme Anstrengung von Eltern und Kindern, die Übererfüllung der von ihnen wahrgenommenen, schulbezogenen Verpflichtungen und die Doppelbelastung einiger Kinder – auch mit Blick auf Verpflichtungen in der alltäglichen Lebensführung dergestalt, dass sie von ihren Eltern in einer sozialen Erwachsenenrolle positioniert werden (z. B. Betreuung kleinerer Geschwister) – taucht im Horizont der sozialen Welt der Lehrkräfte nicht oder kaum als diskursive Konstruktion der *versteckten Kosten von Resilienz* auf. Auf diese Weise entsteht keine realistische Perspektivverschränkung mit Blick auf schul- und bildungsbezogene Erwartungen, was aber zur Schaffung von individueller Förderung und zur Ermutigung der Kinder durch die von ihnen als signifikante Andere hoch wichtig erachteten Lehrkräfte dringend erforderlich wäre. Was auf Seiten der Kinder bleibt, ist das rudimentäre Differenzschema *nett/nicht nett* als Basis der Beurteilung der Lehrkräfte; ein pädagogisch nutzbarer Kontext entsteht auf diese Weise nicht.

Auch lässt sich kein befragungs- und schulübergreifender, professionell getragener Bedeutungskern der Verwendung des Resilienzbegriffs durch die attribuierenden Lehrkräfte identifizieren. Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, hängt das Resilienzverständnis vielmehr mit den typologisch geordneten Orientierungsmustern der jeweiligen Schule zusammen; dies soll hier nicht noch einmal rekapituliert werden.

Mit Blick auf den einzigen typenübergreifenden, aber eher formalen, Bedeutungskern des statistischen Normalitätsdispositivs (*Glockenkurve* der Gauschen Normalverteilung), ist nicht übergreifend auszumachen, ob und inwiefern aus der Normalverteilung herausragende Kinder oder aber Kinder, die trotz als besonders schwierig beschriebener Ausgangsbedingungen erwartungswidrig einen Mittelwert erreichen, als resilient signifiziert werden. Diese mangelnde schulübergreifende Kohärenz bei der Signifizierung resilienter Kinder durch die Lehrkräfte führt dazu, dass nach erfolgtem Übergang in die weiterführende

Schule die Resilienzattribution mitunter auch wieder verschwindet. Somit erfolgt kein spezielles Übergangsmanagement für in der Grundschule als resilient erachtete Kinder. Dieser fehlende fachliche Bedeutungskern (über die semantische Verankerung als Normalitätsdispositiv hinaus) lässt es dann auch eher müßig erscheinen, weiter nach übergreifenden Mustern in den Fallgeschichten zu suchen. Um die Analyse an dieser Stelle der Studie nicht beenden zu müssen, ist es nötig, noch einmal einige zentrale Dimensionen des Resilienzbegriffs (vgl. Kapitel 2) im Gesamtkontext zu diskutieren.

Ein Fazit unserer Rekonstruktion des Forschungsstandes bestand in den uns nur schwer oder gar nicht aufhebbar erscheinenden individualisierenden Konnotationen des Resilienzbegriffs: Ob als intrapersonale, genetisch-psychologisch verankerte *Vereigenschaftung* oder (im sozialökologischen Ansatz nach Ungar) als Fähigkeit des Individuums gerahmt, kulturell bedeutsame Ressourcen anzu- steuern und mit Personen auszuhandeln (*navigating and negotiating*), die diese zur Verfügung stellen – stets geht es um das Narrativ eines Individuums, dessen epische Held:innenreise darin zu bestehen scheint, entstandene Maladaptivitäten im Verhältnis zur Umwelt zu überwinden (Stabilität) und/oder durch das Überspringen von Barrieren einen positiven Entwicklungsschritt zu vollziehen. Man mag in einem erweiterten Resilienzverständnis das Individuum durch eine andere Entität (Familie, Community) ersetzen oder ergänzen. Im sozialökologischen Ansatz werden dabei immerhin ko-evolutive Dynamiken zugänglich – »Resilient children need resilient families and communities« (Ungar 2008, 220) – aber auch hierbei bleiben die (uneingestandenen) normativen Grundlagen, die schon die frühe Herausarbeitung von Risiko- und Schutzfaktoren im Diskurs bestimmten, in Kraft gesetzt. Bourbeau (2013) scheint dies zu ahnen, wenn er einwendet, dass Herausforderungen ja nicht per se »Widrigkeiten« sein müssen, sondern auch als produktive Irritationen und Lerngelegenheiten funktionieren können: sich dagegen resilient zu zeigen, würde Lernen und Entwicklung dann geradezu verhindern. Dieser Einwand ist grundsätzlicher als man denken könnte, zielt er doch darauf ab, Resilienz nicht als eine Art Panzerung gegen Umweltbedrohungen aufzufassen, sondern Strukturänderungen aktiv zuzulassen – als veranschaulichende Metapher hierfür ließe sich die neuronale Plastizität des Gehirns anführen. Die semantische Spannung zwischen Beharrungsvermögen und Lernen/Entwicklung bleibt im Resilienzdiskurs aber kategorial (*nicht entscheidbare Entscheidungen*) unterbestimmt. Dies gilt insbesondere für entsprechende Popularisierung der Begriffsverwendung.

Die kategoriale Unterbestimmung der Verwendung des Resilienzbegriffs findet sich sowohl in den Orientierungsmustern der befragten Lehrkräfte als

auch im wissenschaftlichen Diskurs selbst. Dies erschwert die Erarbeitung eines kumulativen Erkenntnisstandes in der Wissenschaft ebenso wie die Nutzbarmachung des Konzeptes für Schulpädagogik und schulentwicklungsbezogene Qualitätsentwicklung.

Handlungsempfehlung 2: Ablösung des Resilienzverständnisses vom herrschenden Normalitätsdispositiv. Das vornehmste Ziel pädagogischen Handelns und jener der Aufwuchsbedingungen prägenden Institutionen wie Schule sollte es sein, allen Kindern soziale Teilhabe und Bildungserfolg zu vermitteln. Als Beispiel könnte man die Abfederung der psychosozialen Belastungen infolge der Pandemie und die Kriegsangst in Anbetracht des Ukraine-Konfliktes benennen. Insofern die entsprechende Forschung prinzipiell verallgemeinerbare Schutzfaktoren identifizieren kann, könnten diese im Prinzip allen Kindern und Jugendlichen zugutekommen – der Gausschen Normalverteilung käme hierbei dann keine Funktion zu. Etwas ganz anderes ist es, sobald das meritokratische Bildungsideal ins Spiel kommt. Dann beginnt die eingangs geschilderte *Rosinenpickerei* mit dem Ziel der Identifikation besonders begabter oder eben resilienter Kinder, in die sich Bildungsinvestitionen besonders lohnen (würden). Hier ist das statistische Normalitätsdispositiv maßgebend, da es moderiert, was man unter *Erwartungswidrigkeit* versteht. Und hierbei rückt dann die Analyse von Bildungsbarrieren in einer naturalisierenden und entproblematisierenden Beschreibungssprache in den Bereich nicht gestaltbarer Umweltbedingungen, die es individuell zu bewältigen gälte oder an deren Bewältigung selbstverantwortliche Individuen scheitern. Dieses Resilienzverständnis ist systematisch nicht-verallgemeinerbar, etwa was das Ausrollen von Schutzfaktoren angeht. Das meritokratische Ideal lebt vom Konkurrenzindividualismus, was die Konjunktur des Chancenbegriffs im herrschenden, neoliberal geprägten politischen Diskurs ausmacht: Es soll zwar niemand herkunftsbedingt benachteiligt werden, aber sobald Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit (die Unterscheidung ist eher etwas für politische Ideolog:innen) besteht, soll einem die individuelle *Anstrengung* (Radl 2024) dann durchaus auch differenzielle Vorteile gegenüber den als Mitbewerber:innen figurierten Peers einbringen.

Dass diese Begriffsdisposition nicht alternativlos ist, verdeutlicht der Commons-Diskurs in den Wirtschaftswissenschaften, in dem es darum geht, die Verteilung von Verpflichtungen als gemeinsame Pflege eines Gemeingutes zu denken: Mit der in *Handlungsempfehlung 1* skizzierten Netzwerkstrategie könnte es gelingen, die involvierten sozialen Welten im sozialökologischen Kontext entsprechend zu versammeln und im Kontext einer an Re-entries lernenden Netzwerkorganisation über das Prozessieren liegengeliebener Verpflichtungen

zu befinden: Können letztere (ggf. vorübergehend) als nicht-prioritär liegenbleiben (z. B. pünktliches Ankommen in der Schule), müssen sie neu vergeben werden (ggf. Frühstücksangebot in der Schule, einschließlich Klärung der Finanzierungs- und Personalressourcenfrage) oder es muss das Setting so verändert werden, dass Verpflichtungen neu zugeschnitten werden (z. B. Verzicht auf Hausaufgaben). Eine Schule, in der Kooperation und kollaboratives Lernen in dieser Weise zur Basis der Wissens- und Kompetenzvermittlung gemacht würde, ist absolut vorstellbar und würde die intrinsische Lernbereitschaft und Neugier von Kindern fördern, anstatt sie per Sozialdisziplinierung und in der Formbestimmtheit einer individualistischen Formatierung voneinander getrennter Lernsubjekte zu entmutigen.

Aber Schule hat eben auch eine gesellschaftliche *Allokations- und Platzanweiserfunktion* (Fend 1981) und soll die quantitativ funktionale (i. S. von Proportionalität), intergenerationale Reproduktion sozialer Klassen (Bourdieu 1985) ermöglichen. In diesem Diskurs macht es dann inhärent wenig Sinn, *Schutzfaktoren* zu verallgemeinern, da es ja genau um die Erzielung differenzieller Vorteile geht, die sich immer wieder neu einstellen. Dennoch gibt es auch in diesem Zielfeld schulische Handlungsoptionen, etwa im Sinne der Vermeidung sekundärer Herkunftseffekte von Bildungsbenachteiligung, wie sie zum Beispiel durch gängige Praktiken der Schulformempfehlung entstehen.

Unsere diesbezügliche Handlungsempfehlung besteht aber in erster Linie darin, nicht-individualistische und nicht dem meritokratischen Prinzip unterworfenen – und somit prinzipiell verallgemeinerbare – Strategien einer *kollaborativen Resilienz* zu erforschen und pädagogisch umzusetzen. Es ist zum Beispiel bereits intuitiv ersichtlich, dass es Kindern und Jugendlichen helfen würde, über Ängste und depressive Verstimmungen auch im schulischen Raum in angemessener Form kommunizieren zu können und entsprechende Techniken zur Bewältigung zu erlernen. Wie weiter oben bereits betont, muss es hier nicht zwangsläufig um individualistische Selbstoptimierung (etwa durch das Erlernen von stressmindernden Achtsamkeitsübungen) gehen, insofern diese im schulischen Raum intelligibel und kommunizierbar gemacht – also in den Bereich das *Sagbaren* gerückt – würden. Also Schule als eine Art Selbsthilfegruppe unter schwersten (gesellschaftlichen) Belastungsbedingungen? Warum eigentlich nicht? Auch der Ganztag böte sich dafür geradezu an. Im Kern geht es dann darum, *Selbstregulation* nicht an das kindliche Individuum zu delegieren, sondern ihre Förderung zum integralen Element von Schulkultur und Peer-Vergemeinschaftung zu machen bzw. (im letzteren Fall), dies schulischerseits zu ermutigen, anzuregen und dafür Wissen zu Methoden und Techniken zur Verfügung zu

stellen. Und natürlich wäre auch bei einer solchen schul- und bildungsbezogenen Resilienzstrategie das Faktum ungleicher Kindheiten (Betz 2008) im Sinne eines gezielten, klassisch-kompensatorischen Nachteilsausgleichs zu berücksichtigen und zu integrieren.

5.3 Resilienzförderung mit dem Sinnhorizont von Kindern verschränken: Mentoring-Programme als Beispiel

Aber auch im Bereich der eher klassischen Förderung des individuellen Schul- und Bildungserfolgs ist der Resilienzbegriff stark verbreitet. Dabei stützt man sich zwar auf die Ergebnisse meist quantitativer Studien zu Risiko- und Schutzfaktoren, nutzt dieses Wissen aber zur Formulierung von Qualitätskriterien und Zieldefinitionen für eine entsprechende individuelle Förderung, etwa im Kontext von Mentoringprogrammen. Im Rahmen einer kritischen Kommentierung im Laufe unserer Abschlusstagung wurde dazu das *NRW-Zentrum für Talentförderung* vorgestellt (Bienek 2024); allerdings nahm kein Kind aus unserem Sample an einem derartigen Mentoringprogramm teil. Das Ziel dieser Programme ist dabei radikal subjektorientiert und setzt an den kindlichen/jugendlichen, evaluativ-kognitiven Landkarten an, für die es sich von Seiten des:der Mentors:Mentorin einen Zugang zu erarbeiten gilt. Damit springt dieser Ansatz in jene Lücke, die das *Aneinander-vorbei-Strukturieren* in den schulbezogenen sozialen Welten (einschließlich der häuslichen Schul- und Hausaufgabenunterstützung) offen lässt. Es geht um eine Art *kommunikativer Aufforstung* in sozialen Welten, in und mit denen Kinder häufig von ihnen wichtigen Erwachsenen alleingelassen werden – seien es Lehrkräfte, die ihre Anstrengung nicht sehen, seien es die eigenen Eltern, die sich in Sachen Hausaufgabenunterstützung bemühen, aber mitunter schon mit dem Lehrstoff der Grundschule überfordert sind und denen mitunter auch die nötigen Deutschkenntnisse fehlen, ebenso wie das Wissen um die Verfügbarkeit institutioneller Bildungsunterstützung, etwa durch Nachhilfeeinrichtungen. Die rhetorische Figur, jedes Kind brauche eine:n Erwachsene:n, der oder die an es glaubt, ist nur die halbe Wahrheit, da die von uns befragten Eltern dies durchaus mehrheitlich tun. Es braucht vor allem Erwachsene, die neben der sozialemotionalen Nähe und Unterstützung auch über das kulturelle Kapital zum bildungsorientierten Mentoring verfügen. Wird diese häusliche Lücke durch Mentor:innen gefüllt und wird das Konzept entsprechend großflächig skaliert, können derartige Programme einen großen Nutzen stiften.

Handlungsempfehlung 3: Sozialkommunikative, individuelle Resilienzförderung als ergänzender, sinnfokussierter Handlungsansatz. Mentoringprogramme

stehen irgendwo zwischen verkürzt-individualistischen Begabungsideologien mit einer entsprechenden Rosinenpickerei der Auswahl als besonders interessant erscheinender Kinder einerseits und dem hoch effektiven Ansetzen an den kognitiv-evaluativen Landkarten des Kindes, deren Erweiterung durch sozial-kommunikative Unterstützung intendiert ist, andererseits. Im Grunde wird das Kind dabei unterstützt, *kulturell bedeutsame Ressourcen anzusteuern und mit Personen auszuhandeln, die diese zur Verfügung stellen* (Ungar 2008, 225) – dieser Ansatz wird aber nun nicht mehr als intrinsische Fähigkeit des Kindes verstanden, sondern entsteht in der kollaborativen Sozialform des Mentorings, also als soziale Praktik. Diese Hilfe zur Selbsthilfe erfahren Kinder eben nicht durchgängig in Schule und durch Lehrkräfte, was womöglich ebenso durch eine nicht-passfähige Lehr-Lern-Kultur wie durch einen Personalschlüssel bedingt ist, der Ansätzen individueller schulischer Förderung weithin enge Grenzen setzt. Wichtig ist es, den in von Erwachsenen fremdgesetzten, restringierten Räumen aufwachsenden Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen i.S. von Agency-Qualitäten zu vermitteln. Denn an kindzentrierter Agency fehlt es in unserem Material eklatant; fast überall erscheint *Negotiating* als schönfärberischer Euphemismus für eine Erwachsenenwelt, die Kinder klaglos als ihnen vorgegeben hinnehmen, in denen eigene Autonomiespielräume aber überaus eng begrenzt erscheinen. Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) oder der Jugendverbandsarbeit, die derartige Erfahrungen vermitteln könnten, nimmt kein Kind aus unserem Sample wahr.

5.4 Herkunftseffekte an den Bildungsübergängen überwinden: Bildungsberatung als Empowermentstrategie für Familien

Mit der Betonung der Bedeutung des Zugangs zu den kognitiv-evaluativen Landkarten der Kinder eröffnet sich auch ein anderes Verständnis zu dem für den Resilienzbezug konstitutiven Begriff der Widrigkeiten – hier gefasst als Bildungsbarrieren. Ähnlich wie der Resilienzbezug selbst wird auch diese scheinbar in der Umwelt des Individuums angesiedelten Entität im Lichte unserer Untersuchung in Frage gestellt. Die Metapher der Barriere könnte man ja zunächst mit einer zu überspringenden Hürde im Hürdenlauf der Leichtathletik verstehen: Hürde und Hürdenläufer:innen sind dabei als klar voneinander getrennte Entitäten definiert und weder Sportler:innen, noch Zuschauer:innen oder Schiedsrichter:innen sind über ihr Gegebenheit als Entitäten im Unklaren. Die Sichtweisen aller Akteure sind diesbezüglich konvergent!

In Anbetracht der Rede von Bildungsbarrieren scheint in unserem Fall diese in einem gegebenen kulturellen und institutionellen Kontext in der Binnenper-

spektive mehr oder minder interpretationsfrei gegebene Hürde (Barriere) zunächst das Übergangsgeschehen von der Grund- in die weiterführende Schule zu sein. Darunter sollten doch eigentlich alle in der sozialen Arena inkludierten sozialen Welten das Gleiche verstehen. Genau an diesem Punkt endet jedoch die semantische Eindeutigkeit. Der meritokratischen Ideologie zufolge sollten Übergangsempfehlungen und das letztendliche Entscheidungsverhalten rein am individuellen Leistungsstand und der sich daraus ergebenden Prognose orientieren. Dies konfiguriert aber mit der Professionsperspektive von Lehrkräften und Schulleitungen, die im Zweifelsfall trotz gegebenem Leistungsstand keine Gymnasialempfehlung aussprechen, da dem Kind die schulbezogene häusliche Unterstützung fehle und man ihm das Frustrationserlebnis einer Abschulung ersparen wolle. Wir waren zu Beginn dieser Arbeit bereits darauf eingegangen, dass es dann nach der 6. Klasse häufig nicht mehr zur entsprechenden Aufwärtsmobilität kommt, da die Schulformen unterschiedliche Entwicklungsmilieus beschreiben und die Bildungsaspirationen von Kindern und Eltern bis dahin ggf. schon nach unten angepasst wurden. Aus Sicht der Kinder wiederum gibt es unterschiedliche Semantiken mit Blick auf die Übergangentscheidungen: Insbesondere der von uns herausgearbeitete Typus der *Ich-muss-das-schaffen-Kids* legt diesbezüglich durchaus hohe Bildungsaspirationen an den Tag und folgt auch dem meritokratischen Pfad der zur Zielerreichung aufzubringenden Anstrengung. Ein weiteres Motiv ist es aber, gemeinsam mit den befreundeten Peers auf die neue Schule zu wechseln, was dann meistens gegen das Gymnasium spricht. Und ein Eltern und Kinder verbindendes Motiv ist der Faktor des kindlichen Wohlbefindens in der Schule: dass man mit den Leistungsanforderungen zurechtkommt, Freunde findet und ein gutes Schulklima besteht. In diesem Mix von Motiven gehen dann auch durchaus realistisch erscheinende kindliche Bildungsaspirationen schon mal unter. Verstärkt wird dies dadurch, dass die befragten Kinder die Fremdefinition ihrer Räume durch wirkmächtige Erwachsene klaglos hinnehmen. Man fühlt sich daher durch das Verweigern einer Gymnasialempfehlung im Zweifelsfall nicht einmal ausgebremst und ungerecht behandelt, sondern übernimmt die Perspektive, dass so ein Wechsel jetzt vielleicht doch keine so gute Idee sei und man dies später ja immer noch realisieren könne. Man fügt sich also als Kind (und auch als Elternteil) der symbolischen Macht von Schule und Lehrkräften.

Handlungsempfehlung 4: Bildungsberatung als Empowermentstrategie. Erneut stehen wir auch bei dem Punkt Übergangsempfehlungen vor dem Phänomen einer Fehlkommunikation sowie einer ausbleibenden kollaborativen Sinnfokussierung. Letztere hätte die Form einer Bildungsberatung: Fachkräfte (etwa

aus dem kommunalen Bildungsbüro, soweit vorhanden) würden dabei Eltern von Kindern mit adäquatem Leistungsstand für das Gymnasium zu verfügbaren institutionellen Unterstützungsmöglichkeiten beraten, insofern die entsprechenden häuslichen Ressourcen dafür unzureichend erscheinen; eine solche Empowermentstrategie wäre naheliegend. Man fragt sich, warum in den letzten Jahrzehnten fast flächendeckend kommunale Bildungslandschaften, Bildungsbüros und Bildungsberatung implementiert wurden, wenn nach wie vor Kinder mit adäquatem Leistungsstand aus Sorge vor der fehlenden häuslichen Unterstützung bei schulbezogenen Aufgaben keine Gymnasialempfehlung erhalten und somit institutionell diskriminiert werden.

5.5 Widrigkeiten in voneinander isolierten Binnenhorizonten sozialer Welten: Kommunikative Brücken bauen!

Fragt man rekonstruktiv-sinnverstehend nach Widrigkeiten und Barrieren, so ergeben sich jenseits des Übergangsgeschehens zur weiterführenden Schule nur noch wenige weitere, die sozialen Welten übergreifende und zumindest ansatzweise miteinander perspektivverschränkende Schwerpunktsetzungen. Weder thematisieren Kinder die familiäre *Einkommensarmut* oder die *Situation im Quartier* und Wohnhaus (obwohl sich den Interviewer:innen die entsprechenden Belastungslagen geradezu aufdrängen) als Barriere oder Widrigkeit, noch stimmen die Thematiken zwischen den sozialen Welten überein. So berichten Eltern von zum Teil sehr schwierigen Situationen in der alltäglichen Lebensführung (etwa infolge eines Unfalls, eines Wohnungsbrandes, einer schweren Krise in der Partnerschaft oder dem Tod eines Kindes) und artikulieren auch Angst und Unsicherheit vor der Situation im Quartier. Die Kinder benennen all dies zwar auch, aber lediglich im Falle der befürchteten Trennung der Eltern können diese Narrationen in ihrem evaluativen Anteil als *Belastung* des Kindes *aus dessen Sicht* rekonstruiert werden; ansonsten werden Vorgänge zwar durchaus als Widrigkeiten gerahmt, es wird aber eher von deren aktiven Bewältigung als von emotionaler Belastung erzählt. Die großen Ausnahmen von dieser Regel sind die Hausaufgabenpraxis und die Situation im pandemiebedingten Lockdown: hier wird die auch emotional enorme Belastungssituation durchaus geschildert. Ansonsten werden noch Themen wie Mobbing und Bodyshaming als emotional belastende Widrigkeiten dargestellt. Auffällig ist, dass die Narrationen häufig derartige Widrigkeiten erst nach ihrem Ende in den Fokus rücken – so ist es fast immer die *frühere* Schule, in die man nicht gerne gegangen ist und sind es *frühere* Lehrkräfte, die *nicht nett* zu einem waren; unbewältigte Widrigkeiten in der Gegenwart werden seltener geschildert. Es lässt sich schwer entscheiden, ob

man derartiges den unbekanntem Interviewer:innen schlicht nicht anvertrauen wollte oder ob hier tatsächlich ein für den Resilienzdiskurs relevantes Phänomen sichtbar wird: und zwar dergestalt, dass die befragten Kinder sich aktuellen Herausforderungen relativ angstfrei stellen und darin eher die Chancen als einen entmutigenden Problemberg sehen. Tatsächlich wurde in der Situation im Lockdown deutlich, dass Kinder dann plötzlich nicht mehr *funktionierten* (schulische Leistungsver schlechterung; liegengelassene Verpflichtungen in der alltäglichen, familialen Lebensführung), ohne dass auch hier im Interview ein Narrativ der dorthin führenden subjektiven Leidensgeschichte dargelegt wurde. Es ist schwer einzuschätzen, ob und inwiefern diese eklatante Klaglosigkeit der befragten Kinder Ausdruck einer positiven, mutigen Lebenseinstellung oder eher einer Überanpassung an von Erwachsenen fremdgesetzte Räume indiziert. Was sich aber sagen lässt, ist, dass es dazu keine diskursiven Konstruktionen in der sozialen Welt der befragten Kinder gibt: Das (auch akute) Leiden mag da sein, es lässt sich im Rahmen des verfügbaren kulturellen Wissensvorrates als Orientierungsmuster aber nicht sozial gültig kommunizieren (intelligibel machen).

Die von den befragten Eltern diskursiv konstruierten Barrieren ergeben kein derartig konvergentes Gesamtbild – die Streuung zwischen den Einzelinterviews ist hier viel größer. Ausmachen lässt sich aber durchgängig eine Überanpassung an wahrgenommene Werte und Normen von Lehrkräften, aber auch darüber hinaus an alles, was häufig Mehrheitsgesellschaft genannt wird. Wichtig erscheint es, sich im Interview als *gute Eltern* zu inszenieren, die alles für ihre Kinder tun und eigene Bedürfnisse hintenanstellen. Auch entsprechende diskursive Konstruktionen zu dem, was ein *gutes Kind* (etwa im Sinne sozialer Konformität, in der Rolle als Lernsubjekt und mit Blick auf allgemein menschliche Qualitäten wie Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und Fleiß) ausmacht, werden distanzlos appliziert. Von der aktuellen Schule und den Lehrkräften zeichnet man (wie auch bei den Kindern) ein überwiegend positives Bild und die Bildungsaspirationen sind hoch, wobei das Kind auch Kind sein solle – der enorme Ehrgeiz des Typus der *Ich-muss-das-schaffen-Kids* wird hier zumindest nicht noch weiter angestachelt, wie man dies zuweilen Mittelschichtseltern attestiert. Wenig resilient zeigen sich die befragten Eltern hinsichtlich des Eindringens der Wertegrenzen aus der sozialen Welt der Lehrkräfte: Selbst unter faktisch aufgrund des niedrigen formalen Bildungsstandes der Eltern und mitunter mangelnder oder gänzlich fehlender Deutschkenntnisse fast unmöglichen Rahmenbedingungen wird vor allem im Grundschulalter versucht, auch im häuslichen Rahmen eine schulbezogene Unterstützung der Kinder zu gewährleisten, etwa durch das

Heranziehen von YouTube-Videos. Ohne dies untersucht zu haben, stehen diese Befunde doch im deutlichen Kontrast zu Narrationen über von Schule aus gesehen unkooperativen Eltern, die z. B. ihrem Kind kein adäquates Frühstück mitgeben und sich beschweren, wenn Lehrkräfte sie dann dazu auffordern. Dies stützt die Hypothese, dass die von uns befragten Lehrkräfte ihre Resilienzattributionen nicht so sehr an für sie erwartungswidrig guten Schulleistungen festgemacht haben, sondern eher an sozial konformem Verhalten von Kindern und Eltern. Allerdings fällt eine Mutter etwas aus diesem Interpretationsrahmen heraus, indem sie mit hohem Nachdruck von den zuständigen Institutionen eine Therapeutisierung und Medikalisierung ihres Kindes einfordert.

Insgesamt wird deutlich, dass eine kollaborative Neuaushandlung von Verpflichtungen bereits an der fehlenden kommunikativen Infrastruktur scheitert. Das mehrfach beschriebene Phänomen des *aneinander-vorbei-Strukturierens* lässt wenig Spielraum für ein die involvierten sozialen Welten übergreifendes Verständnis darüber, worin die jeweiligen Verpflichtungen überhaupt bestehen; mitunter scheinen die weißen Flecken in den kognitiv-evaluativen Landkarten den Aushandlungsprozess stärker zu prägen als eine die soziale Arena tragende kommunikative Infrastruktur.

Handlungsempfehlung 5: Kommunikative Brücken bauen! Der Diskurs zu Bildungsbarrieren und Mehrfachbelastungen in den Lebenslagen vermeintlich bildungsferner Schichten erscheint – wie der Resilienzdiskurs selbst – zu stark durch quantitativ-(sozial)statistisch gerahmte diskursive Konstruktionen bestimmt, welche die kognitiv-evaluativen Landkarten in den involvierten sozialen Welten selbst nicht widerspiegeln. Von besonderer Bedeutung wäre es, dass Lehrkräfte die diskursive Konstruktion von Widrigkeiten als Barrieren durch Eltern und Kinder selbst kennen, um pädagogische Interventionen passgenauer und anschlussfähiger gestalten zu können. Tatsächlich liefern die in diesem Forschungsprojekt angewandten Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung hierfür eine angemessene Basis: Es mag sein, dass in der aktuellen Personalsituation Lehrkräfte nicht auf alle Kinder und Eltern gleichermaßen kommunikativ zugehen können, aber die soziale Welten-Analyse in dem hier zu Grunde gelegten situationsanalytischen Bezugsrahmen liefert diskurstheoretisch verdichtete Ergebnisse, die ebenso wie die wissenssoziologischen Rekonstruktionen im Kontext der dokumentarischen Methode eine Art Metaebene zu dem Eltern und Kindern verfügbaren kulturellen Wissensvorrat im Sinne von Orientierungsmustern konturieren. Dies könnte auf Basis weiterer Forschung zum Beispiel in Lehrer:innen-Fortbildungen münden, die Reflexionsgewinne dergestalt

intendieren, dass eine Perspektivverschränkung zwischen den involvierten sozialen Welten statthat und das *aneinander-vorbei-Strukturieren* ein Ende findet.

Insbesondere sollten Lehrkräfte mehr Achtsamkeit im Feld der Peer-Vergemeinschaftung aufbringen, wo man die im Material reichlich zu Tage getretenen Dynamiken von Mobbing und Bodyshaming keineswegs pädagogisch unbeantwortet einer vermeintlichen Selbstregulation in der Peer-Group überlassen darf. Auch ist die charakteristische Klaglosigkeit, mit der die Kinder im Sample Fremdsetzungen und Bewertungspraktiken von Erwachsenen annehmen, durchaus ein Grund zur pädagogischen Sensibilisierung: Das Augenmerk darf hierbei nicht nur auf auffälligen, weil lauten (meist männlich gelesenen) Kindern liegen, sondern gerade das Verstummen von Kindern (etwa in Verbindung mit einem Leistungsrückgang) muss als erstrangiges Warnzeichen pädagogisch erkannt und kommunikativ mit dem Kind (und ggf. den Eltern) bearbeitet werden. Hier ist dann auch die Schulsozialarbeit gefordert. Auch ist eine erhöhte Sensitivität und Akzeptanz für Bewältigungsformen von Kindern gefordert, etwa wenn ein Kind nach frühzeitiger Fertigstellung einer Stillarbeit noch gerne malen möchte, dies dann aber aus nicht nachvollziehbaren disziplinarischen Gründen in der einen Schule untersagt bekommt, während diese Praktik in der anderen Schule im Gegenteil gefördert und ermutigt wird. Ganz generell sollten kindliche Praktiken von den Lehrkräften nicht einfach nur bewertet, sondern in ihrer Motiviertheit ergründet werden: *Warum machst du das?* Und: *Was brauchst du, um es anders machen zu können?* – insofern es sich um unerwünschte Verhaltensweisen handelt.

Kommunikative Brücken entstehen durch Beteiligung! Kinder erleben sich in Schule zumeist aber als völlig machtlos, fordern – jedenfalls in unserem Sample – eine aktive Beteiligung jedoch nicht von sich aus ein. Interessiert sich die Lehrkraft für ihre Sichtweisen, so entsteht ein positives Schulklima und ein Gefühl des Wichtigseins in dieser sozialen Arena (Stefes 2024). Dies ist nicht der Fall, wenn Lehrkräfte ihre institutionelle Routinepraxis in Bezug auf die Kinder entlang von dichotomen Leitdifferenzen wie *auffällig/unauffällig* (vgl. Stefes 2024) und *Verpflichtungen erfüllend/Verpflichtungen liegenlassend* pressen und sich daraus dann das in dieser Arbeit entwickelte sozialkybernetische Störungsmodell als implizit praxisleitendes Machtdispositiv rekonstruieren lässt. Diese Form von Komplexitätsreduktion in der Lehrkräfte vielfach arbeitsmäßig überfordernden schulischen Praxis spart sich per Kategorisierung gleichsam den Weg über eine sozialkommunikative Perspektivverschränkung und figuriert genau dadurch Kinder als in Schule machtlose Objekte ohne eine Selbstwirksamkeit verleihende Agency-Funktion, bringt sie also in einen Objektstatus.

5.6 Schulklima und Gelegenheitsstrukturen

Einer der Workshops der Abschlusstagung des Forschungsprojektes war mit der Überschrift versehen: *Was soll Schule denn noch alles leisten?! Von erfolgreichen Bildungskarrieren zum familialen Wohlfühlort*. Mit dieser Überschrift nahmen wir die Einwände vorweg, welche durch Handlungsempfehlungen entstehen, die den Lehrkräften mehr individuelle Förderung und ein stärkeres kommunikatives Zugehen auf Kinder und Eltern anempfehlen. Im Zweifelsfall verschärft dies nur noch das Gefühl von Kollegien, von der Gesellschaft mit einer unmöglichen Aufgabe alleingelassen zu werden. Viele sind am persönlichen Limit, Burnout ist eine Berufskrankheit und die Zuweisung immer neuer Aufgaben und Funktionen verstärkt nur noch das individuelle und kollektive Ohnmachtsgefühl im einzelschulischen Erfahrungsraum. Soll eine stärkere sozialkommunikative Perspektivverschränkung der sozialen Welten von Kindern, Eltern sowie Lehr- und Fachkräften zur Verbesserung bzw. Neuschaffung eines positiven Schulklimas gelingen, muss daher ein Weg aufgezeigt werden, wie dies unter der sich im Zuge gesellschaftlicher Problemverschärfung (*Zeitenwende*) und des Fachkräftemangels – also bei einer sich in den kommenden Jahren wohl zumindest nicht dramatisch verbessernden Ressourcenlage (selbst das Startchancen-Programm kann diesbezüglich nur ein Anfang sein) – in der Routinepraxis gelingen kann.

Dies wird nur im *Gemeinsamen Wirken* (Collective Impact) aller vor Ort präsenten Hilfesysteme und Professionen möglich sein; hier ließe sich vom Typus der Experimentierenden lernen. Insbesondere Strukturen wie der schulische Ganztags- und Familiengrundschulzentren (Zentner 2024) – aber auch Strukturen und Hilfesysteme wie Schulsozialarbeit, SEP-Fachkräfte, Erziehungsberatungsstellen und der schulpädagogische Dienst etc. – bieten hierzu Gelegenheitsstrukturen. Mehr noch als um die durch die Bündelung und gemeinsame sozialkommunikative Ausrichtung dieser Strukturen erzielbare Steigerung der Personalressourcen geht es dabei um die zur Herstellung eines positiven Schulklimas zu initiierte Ermutigungsdynamik, gerade auch im Bereich der Kollegien. Und es geht um die Bereicherung der pädagogischen Perspektiv- und Professionsentwicklung infolge einer intensivierten multiprofessionellen Zusammenarbeit. Jedes dieser Hilfesysteme hat eigenständige Zugänge zu den kognitiv-evaluativen Landkarten von Kindern bzw. Eltern und kann somit etwas zu der geforderten Perspektivverschränkung mit deren sozialen Welten beitragen. Somit kann man nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch Eltern und Kinder selbst in ihrer Agency-Funktion stärken: *Ich bin wichtig. Meine Stimme wird gehört!* Der Einwand, Schule mutiere dadurch noch stärker zum *Wohlfühlort* und zu einer primär sozialpädagogischen Veranstaltung, geht fehl, da ein positives

Schulklima den Boden für eine partizipativ erneuerte Lehr-Lern-Kultur bieten kann und die *Dopamindusche* eines *Wohlfühlortes* gerade für Kinder eine geradezu notwendige Bedingung für den Lernerfolg ist, weil sie intrinsische Lernmotivation und Neugier auf die Welt weckt, am Leben hält und verstärkt. In unserem Sample folgt der Schultypus der Experimentierenden diesem Orientierungsmuster.

Handlungsempfehlung 6: Alle Kräfte bündeln – sozialkommunikative Perspektivverschränkung als Ziel schulbezogener multiprofessioneller Zusammenarbeit. Mit dieser Handlungsempfehlung schließt sich die Klammer welche mit der ersten Handlungsempfehlung *Vernetzung und Partizipation als Kernelemente einer schulbezogenen Strategieentwicklung* eröffnet wurde. Ging es dabei um die Erschließung kommunaler und sozialräumlicher Ressourcen im Sinne einer Öffnung von Schule zum Gemeinwesen, so steht nun die Schaffung eines Informations- und Produktionsnetzwerkes am Lern- und Lebensort Schule selbst im Mittelpunkt; beide Dimensionen sind aber nicht trennscharf, zum Beispiel was die Einbindung von Hilfesystemen wie Erziehungsberatungsstellen oder dem schulpsychologischen Dienst angeht. Auf diese und weitere Akteure bezogen, geht es hier nun um die Schaffung von *Geb-Strukturen*, etwa durch regelmäßige Sprechstunden am Lern- und Lebensort Schule selbst, um so institutionelle Zugangsschwellen zu senken. In der umgekehrten Bewegungsrichtung (Öffnung von Schule zum Sozialraum) ginge es zum Beispiel um die Erschließung außerschulischer Lernorte im Ganzttag. Beide schulentwicklerische Bewegungsrichtungen – *Multiprofessionalität und Partizipation in Schule* sowie *Schule als Ankerpunkt im Sozialraum* – ergeben nur in ihrer wechselseitigen Verschränkung einen vollgültigen Sinn. Einhergehen sollte diese umfassendere Settinggestaltung dann mit einer Relativierung der Fremdsetzung von kindlichen Entwicklungsräumen durch die Verstärkung partizipativer pädagogischer Ansätze.

5.7 Die Handlungsempfehlungen im gesamtstrategischen Kontext

Die Handlungsempfehlungen im Überblick:

Vernetzung und Partizipation als Kernelemente einer schulbezogenen Strategieentwicklung

1. Ablösung des Resilienzverständnisses vom herrschenden Normalitätsdispositiv
2. Sozialkommunikative, individuelle Resilienzförderung als sinnfokussierter Handlungsansatz
3. Bildungsberatung als Empowermentstrategie
4. Kommunikative Brücken bauen!

5. Alle Kräfte bündeln – sozialkommunikative Perspektivverschränkung als Ziel schulbezogener multiprofessioneller Zusammenarbeit

Die Klammer dieser Handlungsempfehlungen besteht im *Gemeinsamen Wirken* (Collective Impact) von Lehrkräften, Eltern und Kindern. Insofern es dabei in deren sozialen Welten zu einer Reorganisation von Verpflichtungen aufgrund sich verändernder Bedingungen kommt, sollte diese Reorganisation als kollaborativer Prozess gemeinsam gestaltet – und nicht von den Lehrkräften einseitig gesetzt – werden.

Im Ansatz der agilen Organisationsentwicklung bezeichnet diese Perspektive der institutionellen bildungsbezogenen Unterstützung den Organisationszweck (*Purpose*) im Sinne eines *Wozu versammeln wir uns in der sozialen Arena Schule?* Und da die Grenzen dieses Bildungskontextes weit in die Wertgrenzen der alltäglichen, familialen Lebensführung hineinragen, muss – getreu des Otto Herz zugeschriebenen Mottos: *Lebensprobleme gehen vor Lernproblemen* – auch dieser umfassendere Kontext in die Unterstützung einbezogen werden, etwa im Rahmen kommunaler Präventionsketten. Nur in diesem umfassenden Unterstützungsrahmen können der institutionelle Auftrag von Schule und die dem zugrundeliegende Bildungsnorm realitätsgerecht ausgehandelt und ggf. umgewertet werden.

Ein auf eine kollaborative Reorganisation von Verpflichtungen gegründetes positives Schulklima verändert – so unsere These – den *Purpose* von Schule insgesamt. Mit Blick auf den Stellenwert von Resilienz wird man dabei auf Aktivitäten und Lösungen fokussieren, wie sie oben am Beispiel des Umgangs mit emotionalem Stress in der Pandemie oder der Angst im Kontext des Ukraine-Krieges kurz verdeutlicht wurden. Der individuelle Lern- und Bildungserfolg orientiert sich dann an Parametern wie der erlebten Selbstwirksamkeit im schulischen Raum, der Förderung von intrinsischer Motivation und Neugier auf die Welt sowie der Kooperation und Kollaboration mit anderen im Rahmen sicherer Bindungen – und nicht so sehr auf ein rein individualistisch interpretiertes meritokratisches Ideal der Realisierung komparativer, subjektiver Wettbewerbsvorteile durch bessere Noten. Die Grenzen dieser Umwertung des *Purpose* liegen weiterhin in der gesellschaftlichen *Allokations- und Platzanweiserfunktion* von Schule (Fend 1981) in einer unverändert kapitalistischen Klassengesellschaft, wobei die Vermeidung von Bildungsbenachteiligung durch sekundäre schulische Herkunftseffekte (nicht zuletzt an den institutionellen Bildungsübergängen) auch in dieser, scheinbar makrostrukturell verriegelten Dimension eine schulisch durchaus zugängliche Gestaltungsdimension darstellt.

Die Frage ist, welcher Sozialcharakter durch das meritokratische Ideal der schulischen Formierung von Lernsubjekten sozialdisziplinierend produziert werden soll: Die Freude am Selbstwirksamkeitserleben infolge individueller Anstrengung im kollaborativ (z. B. in Lerngruppen) strukturierten Kontext oder die Ausrichtung auf konkurrenzindividualistische Orientierungsmuster, in deren Nullsummenspiel der eigene Erfolg letztendlich immer nur auf Kosten anderer zu realisieren ist (Paradigma der Normalverteilung). In der letztgenannten Orientierung haben Kommunikation und Kooperation nur die instrumentell-strategische Ausrichtung des *Fitmachens* monadisch verstandener Lernsubjekte; in der erstgenannten Orientierung stellt sich dieser normalistische Effekt im Endeffekt zwar ebenso her, werden durch die Verschränkung kognitiv-evaluativer Landkarten in allen drei hauptbeteiligten sozialen Welten (Lehrkräfte, Eltern, Kinder) aber andere diskursive Konstruktionen generiert und Verpflichtungen wechselseitig kommunikativ anschlussfähig vermittelt und handlungspraktisch wirksam aufeinander bezogen.

In der sozialen Arena würden in dieser zweiten Entwicklungsvariante demnach aktive Aushandlungsprozesse stattfinden, die diesen Namen auch verdienen, anstatt dass fremdgesetzte Bewertungen (vor allem der Lehrkräfte) auf Kinder klaglos sozialdisziplinierend appliziert werden. Dass *nicht* mit Externalisierungsstrategien (z. B. Aggression, Hyperaktivität), sondern mit introvertiertem Rückzug, auffällig werdende Kinder Probleme haben, würde dann in der schulischen Praxis nicht mehr erst dadurch sichtbar, dass diese Kinder aufhören, zu *funktionieren*, sondern Überforderungen, Diskriminierungen und andere sozial belastende Dynamiken könnten aktiv und an die diskursiven Konstruktionen der Lehrkräfte anschlussfähig kommuniziert werden. Lehrkräfte würden dann um die familialen und subjektiven Anstrengungen als *Kosten* wissen, welche bei Kindern in belasteten Lebenslagen aufgebracht werden, um soziale Konformität und adäquate schulische Leistungen sicherstellen zu können. Und insgesamt würde Schule zu einem gemeinsam gestalteten Raum, was die institutionellen, professionsbezogenen und generationalen Machtdifferenzen wie auch die Sozialdisziplinierung zum Lernsubjekt natürlich nicht zum Verschwinden brächte. Dennoch näherte sich Schule auf diesem Entwicklungspfad jener Qualität an, wie sie in der Metapher vom *ganzen Dorf* (Gemeinwesen), dass es brauche, um ein Kind zu erziehen, anklingt. Aus einem strukturalistischen Interpretationsrahmen heraus mag dies dann nach wie vor als kein Unterschied ums Ganze gelten, da die gesellschaftliche Allokationsfunktion von Schule im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung ja erhalten bleibt. Aus der hier zugrunde gelegten Perspektive interpretativer Sozialforschung würde diese Entwicklungsvariante

aber kategorialen Veränderungen in dem, was Schule ausmacht und welche Orientierungsmuster in ihr Geltung erlangen, mit sich bringen, was Schule als Sozialform in ihrem Bedeutungskern durchaus transformieren könnte.

Mit welchen fachdiskursiven Umsetzungsstrategien kann dieser Entwicklungspfad der kollaborativen Reorganisation von Verpflichtungen schul- und institutionenentwicklerisch begangen werden? Auf diese Gestaltungsebene richten sich die o.g. Handlungsempfehlungen.

1. *Kommunale und sozialräumliche Vernetzung und Partizipation* von Schule als Weg der Erschließung von Ressourcen zur alltags- und bildungsbezogenen Unterstützung von Familien und Kindern.
2. *Verhältnis- und primärpräventive Unterstützung aller Schüler:innen* jenseits des Dispositivs der Normalverteilung monadisch aufgefasster Lernsubjekte – also raus aus der Logik des Nullsummenspiels: Resilienz bezieht sich dann nicht mehr (nur) auf isolierte, Widrigkeiten trotzens Lernsubjekten, sondern zum Beispiel auf ganze Klassenverbände und die Schulgemeinde als Ganze.
3. *Individuelle (Resilienz)Förderung* etwa durch Mentoringprogramme als flankierende, Kinder aus der Selbstwirksamkeit untergrabenden *Bewertungsfälle* partiell herauslösende, Unterstützungsmaßnahmen. Mit dem Diktum, dass Kinder mindestens eine:n Erwachsene:n brauchen, der:die an sie glaubt, ist auch ausgedrückt, dass dieser Glaube von der Leistungserbringung ein Stück weit abgekoppelt sein sollte. Für entsprechende Programme erfordert dies allerdings die Abkehr von der *Rosinenpickerei* dergestalt, nur erwartungswidrig leistungsstarke Kinder zu berücksichtigen.
4. *Bildungsberatung in der kommunalen Bildungslandschaft*: Dieses Angebotssegment sollte sich in Kooperation mit Grundschule und Familien prioritär auf Kinder ausrichten, die aufgrund mangelnder häuslicher Bildungsressourcen im Bildungssystem benachteiligt werden. Lehrkräfte müssen den institutionellen Zugang zur Bildungsberatung dann vermitteln, da sie es ja auch sind, deren entsprechende Attribution im Zweifelsfall ein hinreichend leistungsstarkes Kind die Gymnasialempfehlung kostet.
5. *Kommunikative Brücken bauen*: Hier ist die schwer greifbare Kulturdimension einer achtsamen, aktiv zuhörenden und gewaltfreien Kommunikation im vollen Bewusstsein der institutionell begründeten Machtasymmetrie zugunsten der Lehrkräfte angesprochen, weshalb entsprechende Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften (z. B. zu Themen wie armutssensibles Handeln, Mobbing und Bodyshaming) als erste Konkretisierungen gelten können; es besteht hier sozusagen eine *Bringschuld* in der pädagogischen

- Professionsdimension. Hinsichtlich von als resilient gelesenen Kindern bestehen die Ziele in der Wahrnehmung der Anstrengungen von Kindern und Familien bei der Bewältigung schulischer Anforderungen sowie der bedürfnis- und bedarfsorientierte Umgang damit (etwa durch Hilfestellung bei der Erschließung institutioneller Unterstützungsressourcen sowie durch das Zulassen von individuell-spannungsabbauendem Bewältigungshandeln, z. B. Malen im Unterricht nach Erledigung der Aufgaben in der Stillarbeit).
6. *Sozialkommunikative Perspektivverschränkung* als Strukturorientierung auf den Ebenen der schulbezogenen Organisations- und Institutionsentwicklung, welche die o.g. Kulturdimension flankiert und absichert. Konkret bedeutet dies, dass das multiprofessionelle Zusammenwirken von am Lern- und Lebensort Schule verfügbaren Hilfesystemen, wie etwa Ganztag und Schulsozialarbeit, multiprofessionell auf das prioritäre Gestaltungsziel der kollaborativen Reorganisation von Verpflichtungen in und zwischen den sozialen Welten von Lehr- und Fachkräften, Eltern und Kindern auszurichten wäre. Ein bloßes Nebeneinander (etwa von Ganztag und Unterricht) arbeitet diesem Purpose nicht zu. Hier könnte nicht zuletzt auch das Startchancen-Programm neue Akzente setzen. Die direkte Beteiligung von Kindern und Familien ist dafür eine zentrale Gelingensbedingung – ebenso wie Freiräume für Schulen bei der Programmumsetzung, etwa was (durchaus auch bereits geplante) bauliche Veränderungen oder die Verkleinerung von Klassen angeht; hier gibt es aktuell noch zu viele Stoppschilder in der Förderlinie.

Im Kern fokussieren sich diese fachdiskursiven Handlungsempfehlungen somit auf die Beendigung der in unserer Studie eklatant auffälligen Praxis des *aneinander-vorbei-Strukturierens* zwischen den hauptbeteiligten sozialen Welten. Die Alleinstellungsmerkmale der hier skizzierten Gesamtstrategie lassen sich plakativ in folgenden Leitformeln erfassen:

1. Vernetzung und Kooperation im Gemeinwesen: Schule nicht alleinlassen!
2. Alle Kinder mitnehmen und stark machen: Kein *resilienter* Blick auf isolierte Lernsubjekte!
3. Flankierende Mentoringprogramme für alle daran interessierten Kinder zugänglich machen: Kein Screening zugunsten leistungsstarker Kinder! (*Rosinenpickerei*)!

4. Familienbezogene Bildungsberatung in Kooperation mit Schule niedrigschwellig umsetzen: Keine Verweigerung von Gymnasialempfehlungen mit Rekurs auf mangelnde häusliche Bildungsunterstützung!
5. Kindern und Eltern in Schule eine Stimme geben! Kein *aneinander-vorbeistrukturieren*!
6. Schule als Ort multiprofessioneller und beteiligungsorientierter Kooperation neu denken: Keine Aushöhlung der Bildungsnorm durch einseitige, faktische Aufkündigung des Bildungsauftrags durch die Praktiken in den Kollegien!

Wie aber kann dies gelingen? Der Spruch *Schule ändert sich langsamer als Kirche* zeigt die zentrale Problemlage pointiert auf. In Zeiten großer und sich rasch ändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen werden erfolgreiche Institutionen und Organisationen strategisch proaktiv handeln, anstatt nur zu reagieren. Schule hat unterschiedliche gesellschaftliche Aufträge und kann ihren Purpose nicht mehr als reine Unterrichtsschule auf eine individualistisch interpretierte meritokratische Bildungsnorm reduzieren. Sie kann nicht mehr davon ausgehen, dass Kitas und Familien ihr quasi automatisch *schulfähige Kinder* liefern, sondern muss zuvorderst und im wachsenden Umfang auf heterogene Lernausgangsbedingungen eingestellt sein und sich insofern zur *kindfähigen Schule* weiterentwickeln. Sie kann der großen Anzahl von Familien ohne ausreichendem kulturellen Kapital und ohne mehr als rudimentäre Deutschkenntnisse nicht mehr mit dem gleichen pädagogischen Treatment begegnen wie der autochthonen Mittel- und Oberschicht.

Eine zeitgemäße Schule wird sich notwendig als Knotenpunkt in einem sozialräumlichen und kommunalen Netzwerk von Hilfesystemen – also nicht länger als quasi *staatlich-territorialer Ort* in einer konstitutiven Fremdheitsbeziehung zum kommunalen Gemeinwesen – verorten.

Und wie jede moderne Organisation, kann sie nicht in einer professionellen Monokultur lediglich durch Lehrkräfte gestaltet werden, sondern vermag ihre vielfältigen Aufgaben und Zugänge nur in einem multiprofessionellen Zugschnitt angemessen zu bewältigen.

Schließlich sollte sie ihre Interventionen unter konstitutiver Beteiligung ihrer Adressat:innen – Kinder und auch Eltern – gestalten, um passgenau und niedrigschwellig agieren zu können.

Die gesellschaftliche Produktion von Lernsubjekten wird als andere Seite der meritokratischen Bildungsnorm selten thematisiert, da die entsprechende Agenda der institutionellen Sozialdisziplinierung unmittelbar Macht- und Herrschaftsfragen aufwirft. Aber welcher Sozialcharakter soll hier unter den

aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen überhaupt gefördert werden? Muss es nicht deutlich stärker als bislang um die Schaffung einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit mit ausgeprägten sozialkommunikativen Kompetenzen gehen? Menschen, die in heterogenen Lerngruppen sozialinklusiv zusammenarbeiten können, demokratische Bildung und Selbstwirksamkeit erfahren haben, nicht mehr auf eine lebenslang auszuführende berufliche Tätigkeit hin sozialisiert werden können und individuelle Flexibilität mit Empathie und gewaltfreier Kommunikation verknüpfen können? Dies ist dann sicher nicht die Agenda der gesellschaftlichen Produktion des *soldatischen Ichs* (Theweleit 1990) der preußischen Schule als dem zu fördernden Sozialcharakter.

Dies alles trifft Schule als gesellschaftliche Gesamtveranstaltung, sozial belastete Schulen aber in ganz besonderer Schärfe. Von daher sind die – sicherlich nicht repräsentativen – Befunde der vorliegenden Studie auch so alarmierend: Lehrkräfte werten einen mehr und mehr unmöglichen – weil nicht an die sich rasch wandelnden, realen gesellschaftlichen Bedingungen angepassten – institutionellen Bildungsauftrag von Schule in einer Weise um, dass sie wenigstens in einem von (vermeintlich) nicht-gestaltbaren Randbedingungen eingehegten Binnenkontext noch pädagogische Handlungsfähigkeit (Agency) und somit Selbstwirksamkeit erleben können. Kinder erleben sich ohne Agency in von Erwachsenen fremdgesetzten, mit ständigen Bewertungen (auch von Peers: Mobbing, Bodyshaming) restringierten Räumen platziert und nehmen dies klaglos an, da es ihnen zum einen an Differenzerfahrungen dazu, dass es auch anders ginge, fehlt und sie zum anderen mit einem positiven Mindset auf die Welt blicken, was sicherlich auch der Samplebildung geschuldet ist und vermutlich den Kern der Resilienz zuschreibung durch die Lehrkräfte ausmacht. Und hoch belastete Eltern, denen das kulturelle Kapital zur schulbezogenen Unterstützung ihrer Kinder zum Teil schon auf Grundschulniveau fehlt, tun dennoch alles, um der gesellschaftlichen Norm zu entsprechen, *gute Eltern* zu sein und eigene Bedürfnisse hintenanzustellen. Und in jeder dieser sozialen Welten versucht man sein Bestes, diskursiv konstruierten sozialen Verpflichtungen nachzukommen, zum Teil ohne diese proaktiv mitzugestalten und im Kontext einer sozialkommunikativen Perspektivverschränkung mit den beiden anderen sozialen Welten an den bestehenden Bedingungen auszurichten und kollaborativ weiterzuentwickeln. So sind am Ende vor allem die Kinder als die eigentlichen Lernsubjekte passiv, erleben keine Agency und selbst die die Bildungsnorm exekutierenden Lehrkräfte fühlen sich mit ihrem institutionellen Auftrag überfordert und können nur Selbstwirksamkeit erleben, insofern sie ihn recht weitgehend umdefinieren.

5.8 Und was ist nun mit der Resilienz?

Abschließend soll es nicht darum gehen, die zentralen Befunde unserer Studie zu wiederholen, sondern sie in einen größeren Kontext einzuordnen. So wurde die Vieldeutigkeit des Resilienzbegriffs in Forschung und alltagspraktischer Zuschreibung von Resilienz durch Lehrkräfte an ausgewählte Kinder klar herausgearbeitet – ein schultypenübergreifender Bedeutungskern ließ sich in der Sachdimension dabei nicht identifizieren. Die in diesem Kapitel skizzierte agile und partizipativ ausgerichtete Gesamtstrategie benötigt den Resilienzbezug insofern nicht, als sie sich nicht auf einzelne gesellschaftliche Widrigkeiten (z. B. Bildungsbarrieren) begrenzt, sondern eher ein kollaborativ ausgerichtetes Orientierungsmuster beschreibt, mit dem sich ein positives, auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und Konstellationen anwendbares Schulklima erreichen ließe. Die empirischen Befunde unserer in dieser Hinsicht völlig ergebnisoffen gestarteten Untersuchung heben eher die (nicht wahrgenommenen) psychosozialen Kosten von Resilienzattributionen auf Seiten der Kinder und Familien hervor, zeigen deren arbiträren – sich im Übergangsgeschehen nicht durchhaltenden – Charakter der vorgenommenen Zuschreibungen und deuten auf eine Reihe von Aporien der Resilienzsemantik hin, von denen einige hier synoptisch noch einmal aufgeführt werden sollen:

1. Welchen Charakter haben Widrigkeiten (auch im Sinne von Bildungsbarrieren) im jeweiligen Resilienzkonzept? Inwiefern sind sie als *weiße Flecken* auch dann objektiv (z. B. sozialstatistisch) gegeben, wenn die Befragten sie gar nicht diskursiv signifizieren? Wie überbrückt man dieses scheinbare Spannungsverhältnis von (Sozial)Struktur und diskursiven Konstruktionen (*Sein und Bewusstsein*) methodologisch?
2. Geht es mit der Metapher der »Bildungsbarriere« um ein *Fitmachen* ausgewählter (*resilienter*) Individuen, damit diese die *Barriere* (Widrigkeit) zu überspringen vermögen, ohne dass die zugrundeliegende, individualistisch interpretierte meritokratische Bildungsnorm (und letztendlich: ein der Normalverteilung folgendes Nullsummenspiel der Bildungsbeteiligung) in den Fokus genommen werden müssen? Was ist dann mit den nicht als resilient attribuierten Kindern, die sich nicht erwartungswidrig positiv entwickeln?
3. Wie könnte sich davon ein prinzipiell sozialinklusiv verallgemeinerbarer Resilienzansatz jenseits der meritokratischen Bildungsnorm absetzen, in dem es etwa darum ginge, die psychosozialen Folgen der Pandemie oder die Kriegsangst von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und zum Beispiel mit ganzen Klassenverbänden oder Schulstufen Achtsamkeitstechniken

niken einzuüben? Diese Ansätze sind nicht bereits inhärent an Normalverteilungsdispositive (wie etwa bei der Notengebung im Klassenverband) gebunden, gehen von diskursiv in der sozialen Welt der Kinder bereits konstruierten Widrigkeiten aus, belassen diese aber insofern unhinterfragt im Äußeren, als sie sie nicht als gesellschaftlich bzw. geopolitisch kontingente Phänomene politisieren. Es ist dies so, als würde man im Klimawandel resistenter Laub- statt anfälliger Nadelbäume aufforsten, ohne etwas gegen den Klimawandel an sich zu unternehmen. Aber als Teilstrategie kann dies durchaus Sinn ergeben.

4. Was bedeutet demgegenüber Ungars sozialökologisches Postulat »*Resilient children need resilient families and communities*« (Ungar 2008, 220), wobei man auch hier die Ergänzungen *schools and institutions* vermisst? Denn bei einer derartigen Globalperspektive verschwindet der dem Resilienzbezug inhärente Topos der Erwartungswidrigkeit komplett: Wenn alle resilient sind, ist dies die neue statistische Norm und verschwindet die Erwartungswidrigkeit. Wofür braucht man dann aber überhaupt noch einen eigenen Resilienzbezug?

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Aporien wuchs unsere innere Distanz zum Resilienztopos im Laufe der Untersuchung mehr und mehr an: zu affirmativ, zu selbstwidersprüchlich, zu uneingestanden-normativ und zu anfällig für eine neoliberal-konkurrenzindividualistisch interpretierte meritokratische Bildungsnorm erscheint uns diese semantische Figur; zumal die Resilienzattribution durch die Lehrkräfte den jeweiligen Kindern und Familien keine erkennbaren Vorteile (etwa mit Blick auf mehr individuelle Förderung oder eine erleichterte Gymnasialempfehlung) einbrachten. Mit großer – von den Lehrkräften nicht in fachlich gehaltvollen diskursiven Konstruktionen reflektierten – Anstrengung versuchten die Familien, der von ihnen wahrgenommenen Schul- und Bildungsnorm zu entsprechen, verhielten sich aus Sicht der Forschenden dabei mitunter überangepasst und ließen in der sozialen Welt der Kinder wenig Raum für Gegenwartsorientierung, Spiel, Spaß und Experimentierfreude.

Da Resilienz eine multidisziplinär gültige Forschungsrichtung darstellt, wäre dennoch zu prüfen, inwiefern sich auch für die Bildungsforschung ein seine entsprechenden normativen Grundlagen (Erwartungswidrigkeit) reflektierendes und den skizzierten paradigmatischen Aporien nicht verhaftetes Forschungsparadigma gestalten ließe, bevor man das Konzept pauschal verwirft. Die sich dabei zentral stellende Frage der zugrunde liegenden Definitionsmacht ist dabei nicht nur methodologischer, sondern auch gesellschaftspolitischer Na-

tur. Aus den Ergebnissen unserer Untersuchung lässt sich zunächst allerdings keine forschungspragmatische Leerstelle markieren, die *nur* mit einem sozialinklusiven Resilienzverständnis zu füllen wäre. Von daher ließen sich auch keine (sozialökologisch) objektivierbaren *Konstellationen von Resilienz* rekonstruieren, die den vorgenannten Aporien nicht anheimfallen würden. Dies ist das durchaus ernüchternde Gesamtergebnis der vorliegenden Untersuchung.

6 Literaturverzeichnis

- ABENDROTH**, Anja-Kristin/Reimann, Mareike (2024): Soziale Strukturierungen von und durch Work-Life Conflicts. In: Böhnke, Petra/Konietzka, Dirk (Hg.): Handbuch Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden, S. 1–26.
- ANDRESEN**, Sabine (2012): Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis, 03/2012, S. 137–142.
- AUTOR:INNENGRUPPE** Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf> (Zugriff: 16.1.25).
- BATESON**, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.
- BETZ**, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim.
- BIENEK**, Magdalena (2024): Perspektiven aus der NRW-Talentförderung. Teilhabe organisieren. Potentiale entfalten. Talente fördern. Vortrag auf der Bilanztagung des Forschungsprojektes »Konstellationen der Resilienz von Kindern« (KoReKi). Online: https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Tagungsdokumentationen/Koreki-Bilanztagung/Forum_3_PPT_Bienek_Magdalena_Koreki_2024-06-25.pdf (Zugriff: 8.1.25).
- BODI-FERNANDEZ**, Otto/Fernandez, Karina (2020): Methodische Implikationen verschiedener theoretischer Resilienzmodelle. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 03/2020, S. 265–291.
- BOHNSACK**, Ralf u. a. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- BOHNSACK**, Ralf u. a. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–32.

- BOURDIEU, Pierre** (1985): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt/M.
- BOURDIEU, Pierre** (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- BOURBEAU, Philippe** (2013): Resiliencism. Premises and promises in securitisation research. In: Resilience: International Policies, Practices and Discourses 01/2013, S. 3–17.
- BOWERS, Edmond P. u. a.** (2015): Youth-Adult Relationships and Positive Youth Development. In: Bowers, Edmond P./Geldhof, G. John/Johnson, Sara K./Hilliard, Lacey J./Hershberg, Rachel M./Lerner, Jacqueline V./Lerner, Richard M. (Hg.): Promoting Positive Youth Development. Lessons from the 4-H Study. Cham, S. 97–120.
- BOWLBY, John** (1988): A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory. London.
- BRÖCKLING, Ulrich** (2017): Resilienz. Über einen Schlüsselbegriff des 21. Jahrhunderts. In: Soziopolis. Gesellschaft beobachten. Online: <https://www.sozio.polis.de/resilienz.html> (Zugriff: 22.1.25).
- BRONFENBRENNER, Urie** (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2019): Bekanntmachung Richtlinie zur Förderung von Forschung zum »Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe« im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung, Bundesanzeiger vom 21.6.2019, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/06/2505_bekanntmachung.html
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris** (2020): Generationale Verpflichtungen – normative Muster und ihre Umsetzung. In: Berliner Journal für Soziologie, 01/2020, S. 49–78.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris/Türkyilmaz, Aytüre** (2017): Erben oder (Inter-)Akteure? Entwürfe von Kindern in der Erforschung sozialer Ungleichheit. In: Diehm, Isabell/Kuhn/Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 199–218.
- CHASSÉ, Karl August u. a.** (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden.
- CLARKE, Adele E.** (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden.
- CLARKE, Adele E. u. a.** (2017): Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn. 2. Auflage. Thousand Oaks.
- CORBIN, Juliet M./Strauss, Anselm L.** (2005): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks.
- DELEUZE, Gilles** (1992): Foucault. Frankfurt/M.
- ECKERT, Judith/Cichecki, Diana** (2020): Mit »gescheiterten« Interviews arbeiten. Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung. Weinheim.

- EL-MAFALAANI**, Aladin/Strohmeier, Klaus Peter (2015): Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In: El-Mafalaani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hg.): Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim, S. 18–42.
- EUNICKE**, Nicoletta u.a. (2023): Children and Implicated Actors Within Social Worlds/Arenas Maps: Reconsidering Situational Analysis From a Childhood Studies Perspective. In: Forum Qualitative Sozialforschung 02/2023, Artikel 28. Online: <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.4089> (Zugriff: 23.1.25)
- FEND**, Helmut (1981): Theorie der Schule. München.
- FINGERLE**, Michael (2007): Der »riskante« Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München, S. 299–310.
- FOUCAULT**, Michel (1994/1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.
- FRIEDRICHS**, Jürgen/Blasius, Jörg (2000): Leben in benachteiligten Wohngebieten. Wiesbaden.
- FSG/BERTELSMANN** Stiftung (2016): Gemeinsam Wirken. Auf dem Weg zu einer wirkungsvollen Zusammenarbeit. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-wirken> (Zugriff: 8.1.25)
- GROOS**, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung »Kein Kind zurücklassen!« Werkstattbericht. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut_final_Auflage3_mU.pdf (Zugriff: 16.1.25).
- GUNDERSON**, Lance H./Holling, C. S. (2001): Panarchy. Understanding Transformations in Human and Natural Systems. Washington.
- HÄUSSERMANN**, Hartmut/Siebel, Walter (1987): Neue Urbanität. Frankfurt/M.
- HEINZEL**, Friederike (2022): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 751–780.
- HELBIG**, Marcel/Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung Discussion Paper 2018–001. Berlin.
- HOLZ**, Gerda/Puhlmann, Andreas (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituation armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS-Längsschnittstudie. Frankfurt/M.
- HONNETH**, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.

- KOHLSCHEEN, Jörg/Struck, Ronja** (2024): Wenn Widrigkeiten nicht zur Sprache kommen. Weiße Flecken auf der kognitiv-evaluativen Landkarte und Resilienz. In: Göppel, Rolf/Graf, Ulrike (Hg.): Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts. Stuttgart, S. 162–170.
- KRUSE, Jan** (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim.
- KURTENBACH, Sebastian** (2015): Ankunftsgebiete – Segregation als Potenzial nutzen. In: El-Mafalaani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hg.): Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim, S. 306–326.
- LATOUR, Bruno** (2010): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Berlin.
- LATOUR, Bruno** (2014): Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen. Berlin.
- LIEBSCH, Katharina** (2009): Zwischen Enhancement und Stigmatisierung. Medikalisierung kindlichen Verhaltens als (neue) Umgangsform mit sozialer Selektion und Exklusion. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 04/2009, S. 499–511.
- LINK, Jürgen** (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normativität produziert wird. Opladen.
- LUHMANN, Niklas** (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- LUHMANN, Niklas** (1999): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Mit einem Epilog 1994. 5. Auflage. Berlin.
- LUHMANN, Niklas** (2004): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- LUHMANN, Niklas** (2017): Die Realität der Massenmedien. Wiesbaden.
- LUTTERER, Wolfram** (2002): Die Ordnung des Beobachters: die Luhmannsche Systemtheorie aus der Perspektive systemischer Theorie. In: Sociologia Internationalis, 01/2002, S. 5–33.
- MANNHEIM, Karl** (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.
- MASTEN, Ann S.** (2001): Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. In: American Psychologist, 03/2001, S. 227–238.
- MASTEN, Ann S./Coatsworth, J. Douglas** (1998): The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons from Research on Successful Children. In: American Psychologist, 02/1998, S. 205–220.
- MIELCK, Andreas/Heinrich, Joachim** (2002): Soziale Ungleichheit und die Verteilung umweltbezogener Expositionen (Environmental Justice). In: Das Gesundheitswesen, 07/2002, S. 405–416.
- NAGEL, Lina** (2021): Kybernetik, Kommunikation und Konflikt. Gregory Bateson und (s)eine kybernetische Konflikttheorie. Heidelberg.
- PARK, Robert E.** (1952): Human Communities: The City and Human Ecology. Glance.

- RADL, Jonas** (2024): »Wurzeln der Bildungsungleichheit: Das Zusammenspiel von strukturellen Barrieren und individueller Anstrengung«. Vortrag auf der Bilanztagung des Forschungsprojektes »Konstellationen der Resilienz von Kindern« (KoReKi). Online: https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Tagungsdokumentationen/Koreki-Bilanztagung/Keynote-_Radl_-_KoReKi_Bilanztagung_Juni_2024_final.pdf (Zugriff: 23.1.25).
- RKI/BZGA** – Robert Koch-Institut/Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Online: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/KiGGS_GPA.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 16.1.25).
- RICHTER, Antje** (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen.
- ROSA, Hartmut** (2014): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Berlin.
- ROSA, Hartmut** (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin.
- SCHÄFER, Hilmar** (2016) (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld.
- SCHNUR, Olaf** (2013): Resiliente Quartiersentwicklung? Eine Annäherung über das Panarchie-Modell adaptiver Zyklen. In: Informationen zur Raumentwicklung, 04/2013, S. 337–350.
- SCHÜTZ, Alfred** (1972): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Brodersen, Arvid (Hg.): Alfred Schütz: Gesammelte Aufsätze Band 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag, S. 53–69.
- SCHÜTZ, Alfred** (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M.
- SIMON, Fritz B.** (2022): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik ... Heidelberg.
- SPENCER-BROWN, George** (1997): Laws of form. Gesetze der Form. Leipzig.
- STEFES, Till** (2024): Was ist für Kinder »gute Schule«? Kommentar im Laufe des Vortrags »Was soll Schule denn noch alles leisten?! Von erfolgreichen Bildungskarrieren zum familialen Wohlfühlort«. Bilanztagung des Forschungsprojektes »Konstellationen der Resilienz von Kindern« (KoReKi). Online: https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Tagungsdokumentationen/Koreki-Bilanztagung/Forum_1_Koreki_Kommentar_Till_Stefes.pdf (Zugriff: 23.1.25).
- STRAUSS, Anselm L.** (1978). A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction, 1978, S. 119–128.
- STRAUSS, Anselm L.** (1982). Social worlds and legitimation processes. In: Studies in Symbolic Interaction, 1982, 171–190.
- STRAUSS, Anselm L.** (1993). Continual Permutations of Action. Communication and Social Order. Hawthorne.

- STROHMEIER**, Klaus Peter (2009): Die Stadt im Wandel – Wiedergewinnung von Solidarpotential. In: Biedenkopf, Kurt/Bertram, Hans/Niejahr, Elisabeth (Hg.): Starke Familie – Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise. Bericht der Kommission »Familie und demographischer Wandel«. Stuttgart, S. 156–173.
- TERPOORTEN**, Tobias (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. Bochum.
- THEWELEIT**, Klaus (1990): Männerphantasien. Band 2: Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Reinbek bei Hamburg.
- TOPHOVEN**, Silke u. a. (2018): Aufwachsen in Armutslagen Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Aufwachsen_in_Armutslagen_2018.pdf (Zugriff: 16.1.25).
- UNGAR**, Michael (2008): Resilience across Cultures. In: The British Journal of Social Work, 02/2008, S. 218–235.
- UNGAR**, Michael (2012): Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. In: Ungar, Michael (Hg.): The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice. New York, S. 13–31.
- UNGAR**, Michael u. a. (2013): Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. In: Steinebach, Christoph/Gharabaghi, Kiaras (Hg.): Resilienzförderung im Jugendalter. Berlin, S. 1–19.
- WATZLAWICK**, Paul u. a. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- WITTGENSTEIN**, Ludwig (1982): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- ZENTNER**, Daniela (2024): Familiengrundschulzentren als Beispiel für die Einbeziehung von Familien und die Öffnung von Schule in den Sozialraum. Vortrag auf der Bilanztagung des Forschungsprojektes »Konstellationen der Resilienz von Kindern« (KoReKi). Online: https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Tagungsdokumentationen/Koreki-Bilanztagung/Forum_2_KoReKi_Zentner_Wuebben_Stiftung.pdf (Zugriff: 8.1.25).

7 Autor*innen

MAREN HILKE, Sozialwissenschaftlerin M.A., war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TH Köln im BMBF-geförderten Forschungsprojekt »Konstellationen der Resilienz von Kindern«. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e.V. und dort in den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe und Prävention tätig. In ihrem Promotionsprojekt forscht sie zum Thema Aufwachsen in armutssegregierten Quartieren.

JÖRG KOHLSCHÉEN promovierte im Bereich Soziolinguistik und forschte anschließend am Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) der Ruhr-Universität Bochum zur Inanspruchnahme präventiver Angebote und auffälliger Verhaltensweisen im Kindesalter. Später wechselte er zum Institut für soziale Arbeit e.V., wo er als wissenschaftlicher Mitarbeiter den Aufbau kommunaler Präventionsketten unterstützte und begleitete. Seit 2021 war er im BMBF-geförderten Forschungsprojekt »Konstellationen der Resilienz von Kindern« tätig, das Ende 2024 abgeschlossen wurde.

STEPHANIE MOLDENHAUER, Diplomsoziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster. Zuvor war sie an den Universitäten Osnabrück, Paderborn und Wuppertal tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind insbesondere Aushandlungsprozesse in konfliktiven Settings, Fußballforschung und jugendlicher Gewaltverzicht.

JOHANNES D. SCHÜTTE, Prof. Dr., Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (FH), lehrt in den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik/Familienbildung an der Technischen Hochschule Köln. Publikationen zu den Themen: Soziale Inklusion, Gesundheitsförderung, Kinderarmut und kommunale Präventionsketten; u. a. zusammen mit Benjamin Benz, Jürgen Boeckh und Ernst-Ulrich Huster: Sozialpolitik in Deutschland – Eine systematische Einführung, 5. Auflage 2022.

HEINZ-JÜRGEN STOLZ arbeitet seit 2012 als Abteilungsleiter Prävention im Institut für soziale Arbeit e.V., mit Schwerpunkt der wissenschaftlich fundierten Praxisbegleitung von Kommunen beim Aufbau von Präventionsketten. Er promovierte in Soziologie und forschte zunächst an der BUGH Wuppertal im Bereich der grundlagen- und herrschaftstheoretisch fundierten Organisationssoziologie und anschließend im Deutschen Jugendinstitut (DJI) im Feld der Praxisbegleitforschung zu kommunalen Bildungslandschaften.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

GRUNDLAGEN SOZIALER ARBEIT

**Ein schneller
Überblick
über relevante
Bereiche der
Sozialen Arbeit.**



ISBN 978-3-7344-1689-7



ISBN 978-3-7344-1458-9



ISBN 978-3-7344-1416-9



ISBN 978-3-7344-1293-6



ISBN 978-3-7344-0968-4



ISBN 978-3-7344-0388-0



ISBN 978-3-7344-0225-8



ISBN 978-3-89974932-8



ISBN 978-3-7344-0008-7

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

WOCHENSCHAU WISSENSCHAFT



hrsg. von Michael Görtler und Stefan Schäfer
Reihe „Wochenschau Wissenschaft“
ISBN 978-3-7344-1717-7, 208 S., € 28,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1717-3, € 27,99



Politische Bildung in der Sozialen Arbeit

**Theoretische Perspektiven und
Standortbestimmungen**

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit ist aktueller denn je. Dieser Sammelband beleuchtet zentrale theoretische Grundlagen, begriffliche Zugänge und aktuelle Debatten zur Verankerung politischer Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Autor*innen setzen sich in ihren Beiträgen mit der theoretischen Begründung und Einordnung politischer Bildung in der Sozialen Arbeit auseinander. Dabei beziehen sie sich auf verschiedene Begriffe und theoretische Ansätze aus der Sozialen Arbeit sowie angrenzenden Disziplinen.

Unter Mitarbeit von

Julika Bürgin, Wiebke Dierkes,
Michael Görtler, Uwe Hirschfeld,
Luisa Klöckner, Werner Lindner,
Michael May, Carsten Müller,
Dominik Novkovic, Martin Nugel,
Konrad Reinisch, Stefan Schäfer,
Benedikt Sturzenhecker, Heinz Sünker,
Andreas Thimmel, Michael Winkler



www.wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

JAHRBUCH GANZTAGSSCHULE

Fachkräfte im Ganztag

Jahrbuch Ganztagschule 2025/26

Der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulalter setzt Kommunen, Länder und Fachverbände unter Druck. Welche Ziele, Konzepte und schließlich Qualitäten sind mit einem entsprechenden Ausbau der Bildung, Erziehung und Betreuung im Grundschulalter verbunden? Die Beiträge im Jahrbuch Ganztagschule 2025/26 greifen die Themen für die Ganztagschuldiskussion auf und erweitern sie über den Primärbereich hinaus.



ISBN 978-3-95414-217-0



ISBN 978-3-95414-181-4



ISBN 978-3-95414-122-7



ISBN 978-3-95414-076-3



ISBN 978-3-95414-069-5



ISBN 978-3-95414-045-9



ISBN 978-3-95414-040-4

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

DEMOKRATIE GEGEN

MENSCHENFEINDLICHKEIT



Kommunale Konfliktbearbeitung

Demokratie gegen
Menschenfeindlichkeit 2/2024

Kommunen sind sozial-politische Mikrokosmen, in denen lokal Gemeinwesen und demokratische Teilhabe gestaltet werden. Der Schwerpunkt dieser Ausgabe widmet sich daher Fragen der Bearbeitung von Konflikten auf kommunaler Ebene: Wie werden Konflikte lokal ausgetragen? Wie lassen sie sich konstruktiv bearbeiten? Und was bedeutet kommunale Konfliktbearbeitung für unsere Demokratie?

hrsg. von Reiner Becker, Irina Bohn,
Sophie G. Einwächter, Beate Küpper,
Timo Reinfank, Sophie Schmitt

Reihe „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“

Bestellnr.: ZDgM2_24, 192 S., € 28,00

PDF: ISBN 978-3-7566-0074-8, € 27,99

Fordern Sie ein
Gratis-Probeheft an



Bestellnr.: ZDgM1_24



Bestellnr.: ZDgM2_23



Bestellnr.: ZDgM1_23

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Über herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung wird viel diskutiert, aber wenig wirksam dagegen getan. Kann Resilienz eine Lösung sein? Und zu wessen Lasten wirkt sie sich aus? Diese Kostenfrage wird in dem vorliegenden Buch diskutiert. Konkret geht es darum, inwiefern es als resilient gelesenen Kindern gelingt, Bildungsbarrieren zu überwinden. Anhand von Interviews mit Lehrkräften, Eltern und Kindern wird deutlich, dass die Verantwortung auf die sozialen Welten von Kindern und Familien abgewälzt wird. Die Autor:innen plädieren dafür, verstärkt die Bildungspraktiken der Beteiligten in den Blick zu nehmen, um Anstrengungen sichtbar zu machen und kollaborative Lösungsstrategien zu entwickeln.

ISBN 978-3-7344-1721-4



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**