

Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Dollinger, Bernd; Rother, Pia
**Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen
pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen**

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. 416-436



Quellenangabe/ Reference:

Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Dollinger, Bernd; Rother, Pia: Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. 416-436 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185849 - DOI: 10.25656/01:18584

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185849>

<https://doi.org/10.25656/01:18584>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2017

■ *Thementeil*

Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften

■ *Allgemeiner Teil*

Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik

Essay: Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften

Christiane Ruberg/Raphaela Porsch

Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften
zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review
deutschsprachiger Forschungsarbeiten 393

Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Bernd Dollinger/Pia Rother

Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos?
Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen 416

Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels

Interdisziplinäres Teamteaching – Eine empirische Studie
über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften
unterschiedlicher Professionen 437

Allgemeiner Teil

Oliver Schnoor

Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick
der Frühpädagogik 457

Essay

Zhengmei Peng

Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus 476

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2016	492
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Research on Teacher Beliefs

Christiane Ruberg/Raphaella Porsch

Attitudes of Pre-Service Teachers and Qualified Teachers Towards
Inclusive Teaching: A systematic review of national studies 393

Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Bernd Dollinger/Pia Rother

Reduction of Educational Disadvantages as a Myth?
Orientations of educational actors in (all-day) primary schools 416

Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels

Interdisciplinary Team Teaching: An empirical study
of the attitudes of regular and special educational needs teachers
towards collaborative work 437

Article

Oliver Schnoor

Between Place and Space: Early education's hybrid gaze upon
the child in day care 457

Essay

Zhengmei Peng

On Learning and Care in Traditions of Confucianism 476

Habilitation Treatises and Dissertations in Educational Sciences in 2016 492

Impressum U3

Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos?

Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen

Zusammenfassung: Der Abbau von Bildungsbenachteiligung ist eine zentrale Legitimation des Ganztagschulausbaus. Inwiefern diese Programmatik in der pädagogischen Praxis von (Ganztags-)Schulen relevant wird, ist kaum beforscht und wurde deshalb in dem DFG-Projekt „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ untersucht. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode wurden die Orientierungen von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal in acht Grundschulen verschiedener Organisationsformen (von halb- bis ganztägig) in unterschiedlichen Soziallagen rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Abbau von Bildungsbenachteiligung nur eine untergeordnete Rolle in den Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure einnimmt. Stattdessen dominieren anderweitige Orientierungsprobleme, welche sich in Schulen gleicher Organisationsform größtenteils ähneln, jedoch entsprechend der Organisationslogiken der jeweiligen Schulen – u. a. mit Bezug auf ihre soziale Lage – seitens der Akteure unterschiedlich bearbeitet werden.

Schlagworte: Bildungsbenachteiligung, Ganztagschule, Lehrkräfte, Organisation, weiteres pädagogisch tätiges Personal

1. Einleitung

Nachdem die Ganztagschule bis zur Jahrtausendwende als „Randthema“ (Oelerich, 2007, S. 13) von Bildungspolitik und -forschung fungierte, beförderte die Rezeption von Befunden internationaler Lernleistungsmessungen in den letzten fünfzehn Jahren den Ausbau von Ganztagsangeboten nachhaltig. Neben der Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bildet(e) der Abbau von Bildungsbenachteiligung eine wesentliche Intention der entsprechend bundesweit eingeführten und ausgebauten Ganztagschulen (Eder, 2015, S. 55; Fischer et al., 2011). Diesbezüglich sind die Ganztagschulen und die in ihnen pädagogisch tätigen Akteure angesprochen, sich den genannten Aufgaben zu stellen. Besonders relevant wird die Aufforderung, Bildungsbenachteiligung abzubauen, im Primarbereich, denn hier werden hohe Erwartungen an die pädagogische Förderung der Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen gerichtet, „Leistungsdefiziten [...] früh vorzubeugen und in den frühen Bildungsstufen ein solides Fundament für aufbauende Bildungsprozesse zu legen“ (Einsiedler, Martinschke & Kammermeyer, 2008, S. 325). Entsprechend stellt sich die Frage, welche Relevanz das bildungspolitische Ziel der Reduktion von Bildungsbenachteiligung durch Ganztagsgrundschulen für die pädagogischen Akteure selbst besitzt. Dieser Frage widmete sich

das von der DFG geförderte Projekt „Bildungsbenachteiligung“ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ (kurz: „Topos-Projekt“). Bevor dessen zentrale Ergebnisse dargestellt (4.) und anschließend diskutiert werden (5.), wird im Folgenden zunächst der Untersuchungsgegenstand in Theorie und Forschungsstand eingebettet (2.) und daran anschließend das „Topos-Projekt“ vorgestellt (3.).

2. Theoretische Ausgangspunkte und empirischer Forschungsstand

Bereits die PISA-Studie 2000 verdeutlichte, dass Schüler*innen mit geringerem sozio-ökonomischen Status im deutschen Schulsystem benachteiligt sind. Ganztagschulen wurde insbesondere aufgrund der ‚Erziehung, Betreuung und Bildung über den ganzen Tag‘ zugesprochen, auf dieses Problem reagieren und vor allem spezifischen familiären Primäreffekten entgegenwirken zu können, denen ein negativer Einfluss auf den Bildungserfolg von Schüler*innen zugesprochen wird. Entsprechend flossen große Fördersummen auf der Ebene des Bundes (bspw. 6 Mrd. Euro im Rahmen des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“) und der Länder in den Ausbau von Ganztagschulen (Fischer, Theis & Züchner, 2014, S. 79–80), sodass mittlerweile 52 % der schulischen Verwaltungseinheiten im Primarbereich in Deutschland ganztätig organisiert sind (KMK, 2015, S. 4*).

Die Hoffnung, durch Ganztagschulen eine Reduktion von Bildungsbenachteiligung und eine sozial gerechtere Verteilung von Bildungstiteln zu erreichen, wird in wissenschaftlichen Ausführungen jedoch oft nicht bzw. nur bedingt geteilt (Bettmer, 2007; Dippelhofer & Dollinger, 2014; Steiner, 2009). Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 17) zeigen zwar, dass bei Schüler*innen der Sekundarstufe I, die mit den ganztätigen Angeboten zufrieden sind und diese über mehrere Jahre kontinuierlich nutzen, sich die Noten weniger verschlechtern, als bei denjenigen, die mit den Angeboten unzufrieden sind. Die bloße Teilnahme wirkt sich jedoch nicht auf die schulischen Leistungen aus. Auch bei Jugendlichen mit geringerem sozio-ökonomischen Status oder Migrationshintergrund sind keine Effekte auf die Leistungsentwicklung zu verzeichnen: „Es liegt in dieser Hinsicht also kein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen vor“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 17). Auch die nachträgliche Erweiterung und Auswertung von Daten der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)“ in Bezug auf die Ganztätigkeit der untersuchten Grundschulen sowie das Projekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich (GO)“ konnten keinen bedeutenden Effekt von ganztätigen Settings auf die schulischen Leistungen – insbesondere von Schülergruppen mit Förderbedarf – in Lesen und Mathematik verzeichnen (zusammengefasst nach Kielblock, Fraij, Hopf, Dippelhofer & Stecher, 2014, S. 162–163). Züchner und Fischer (2014) bilanzieren die Befundlage der deutschen sowie internationalen Ganztagschulforschung dahingehend, dass in Bezug auf den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg „die gefundenen Effekte insgesamt eher klein“ (Kielblock et al., 2014, S. 361) sind.

Trotz dieser eher ernüchternden empirischen Befundlage ergibt sich eine erkenntnisreiche Herausforderung an Ganztagsschulen bzw. die in ihnen tätigen Fachkräfte. Die – insbesondere in Bezug auf formale Abschlüsse konzipierte¹ – Forderung zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung kann aus neo-institutionalistischer Perspektive als eine institutionalisierte Anforderung bezeichnet werden. Institutionalisierte Anforderungen gelten „als Mythen, die von Organisationen inkorporiert werden, um Legitimität, Ressourcen, Stabilität und erhöhte Überlebenschancen zu erlangen“ (Meyer & Rowan, 2009, S. 28; Hervorh. i. Orig.). Organisationen passen ihre Strukturen in erster Linie an diese (neuen) Vorgaben und Regeln an, während die Arbeitsweisen weitgehend davon entkoppelt sein können (Meyer & Rowan, 2009, S. 29). Folgt man dieser Perspektive, dann kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich organisationsinterne Wissens- und Verfahrensweisen direkt aus öffentlichen und politischen Erwartungen ableiten lassen. So ist z. B. ein Ergebnis des Projekts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe (LoBi)“ (Täubig, 2011, S. 225–226), dass die bildungspolitische Erwartung des Abbaus von Bildungsungleichheit seitens der professionellen Akteure in Bildungslandschaften – in welchen Ganztagschulen einen konstitutiven Bestandteil darstellen – wenig bis gar nicht thematisiert wird. Untersucht wurden hier allerdings vorrangig administrative Akteure (wie bspw. Schul- und Jugendamtsleiter*innen) und nicht pädagogisch tätige Akteure, deren konkrete alltägliche Praxis durch diese Zielformulierung direkt angesprochen ist.

Diesen pädagogischen Akteuren ist es, wie die Studie „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen (LUGS)“ (Kolbe, Reh, Idel, Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 15) konstatiert, stets ein Anliegen, die eigene pädagogische Praxis zu legitimieren. Dazu skizzieren die untersuchten Akteure – hauptsächlich Lehrkräfte und Schulleitungen – den Ganztag u. a. „als ein Kompensationsmodell, das auf ein unterschiedlich verortetes Defizit reagiert“ (Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 83). Jedoch ist für Ganztagschulen neben den Lehrkräften auch das so genannte „weitere pädagogisch tätige Personal“ konstitutiv (zur Zusammensetzung siehe Coelen & Rother, 2014, S. 113). Da diese beiden Akteursgruppen über unterschiedliche Berufssozialisierungen verfügen, sind divergierende Positionierungen der einzelnen Akteure zu pädagogischen Fragen erwartbar (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 69–73; Breuer, 2015, S. 69–72, S. 101–114). Doch wie sieht dies zum Themenbereich Bildungsbenachteiligung aus? Nimmt die Reduktion von Bildungsbenachteiligung überhaupt eine Rolle im Handeln und Wirken der pädagogischen Akteure in Ganztagschulen ein? Genauer: Ist die bildungspoliti-

1 Der bildungspolitischen Forderung zum Abbau von Bildungsbenachteiligung liegt ein enger, auf die Erlangung formaler Zertifikate abstellender Bildungsbegriff zugrunde. Ganztagschulen wird somit die Aufgabe zugesprochen, die im internationalen Vergleich in Deutschland in hohem Maße sozial selektive Struktur des Schulsystems (Dollinger, 2010) abzumildern und so die Chancen entsprechender Schüler*innen auf eine formal höhere Bildung zu steigern (vgl. z. B. BMBF, o. J., S. 3). Ein erweitertes Bildungsverständnis, das zentral auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die soziale Einbettung von Schüler*innen verweist (Coelen, 2004), bleibt somit außen vor oder tritt hinter die geforderte Möglichkeit zurück, hochwertige Bildungsabschlüsse zu erlangen.

sche Forderung zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung in den Organisationen angekommen und wenn ja, wie schlägt sich dies im organisationalen Alltag nieder? Diese Fragen sind aus empirischer Perspektive bisher nicht eingehend erforscht worden. Diese Lücke vermag das „Topos-Projekt“ zu schließen, welches im Folgenden vorgestellt wird.

3. Fragestellung und methodischer Zugang im „Topos-Projekt“

Das von der DFG geförderte Forschungsprojekt „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ („Topos-Projekt“) ging der Frage nach, welche grundlegenden Orientierungsrahmen für das pädagogische Handeln und Wirken in (Ganztags-)Schulen prägend sind und, vor diesem Hintergrund, ob und wenn ja, wie die bildungspolitische Forderung der Reduktion von Bildungsbenachteiligung darin eine Rolle spielt. Aufgrund der Komplexität des zu untersuchenden Gegenstands wurde dieser Fragestellung entlang drei verschiedener Vergleichsdimensionen im Sinne einer Heuristik nachgegangen. Da die Bezeichnung ‚Ganztagschule‘ keine einheitliche Organisationsform (1) repräsentiert, wurden – angelehnt an die Unterscheidung im Gutachten des „Aktionsrat Bildung“ (vbw, 2013, S. 33) – je zwei rhythmisiert und additiv² organisierte Ganztagsgrundschulen differenziert untersucht. Viele nominelle Halbtagschulen haben ihr Angebot mittlerweile auf den Nachmittag erweitert und ähneln mitunter additiven Ganztagschulen (vbw, 2013, S. 32), auch wenn sich dies zu meist (noch) nicht in der offiziellen Bezeichnung widerspiegelt. Entsprechend wurden zudem je zwei Halbtagsgrundschulen mit vielen und mit wenigen bis gar keinen Nachmittagsangeboten untersucht.

Die Autor*innen der LUGS-Studie unterscheiden die Standorte von Schulen nicht systematisch, nehmen jedoch an, dass die Situierung einer Schule in einem „sozialen Brennpunkt“ (Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 105) oder in „bürgerlichen Wohngebieten“ (Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 105) die Legitimationen der pädagogischen Ganztagsakteure beeinflussen könne (Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 105). Dieser Vermutung folgen wir, indem wir die Schulen entsprechend ihrer sozialen Lage (2) differenzieren und maximal-contrastiv pro Organisationsform je eine Schule mit sozial ‚belasteter‘ und eine mit sozial ‚privilegierter‘ Schülerschaft unterschieden,³ sodass wir acht Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz hauptsächlich im Schuljahr 2013/14 untersuchten.

2 An rhythmisierten Ganztagschulen alternieren Fachunterricht und Lern- bzw. Freizeitphasen über den Tag, während in additiven Formen der Fachunterricht am Vormittag erfolgt, an welchen sich Lern- und Freizeitphasen am Nachmittag anschließen (vbw, 2013, S. 33).

3 Zur Ermittlung der Zusammensetzung der Schülerschaft wurden Kennzahlen zur sozialen Lage des umliegenden Schuleinzugsgebiets auf der Ebene kleinräumiger Daten in Relation zu den stadtweiten Durchschnittswerten recherchiert und im Rahmen der Erhebungen mit den Selbstbeschreibungen der pädagogischen Akteure der einzelnen Schulen in Bezug gesetzt.

Die Diversität der unterschiedlichen pädagogisch tätigen Akteure decken wir durch eine Differenzierung nach Akteursgruppen (3) ab. Dabei handelt es sich um die Lehrkräfte, das so genannte ‚weitere pädagogisch tätige Personal‘, die jeweilige Schulleitung und die Ganztagskoordination. Eine schematische Darstellung des Samples zeigt Tab. 1. Darin sind ebenfalls die verwendeten Akronyme der Schulen enthalten, in welcher die jeweilige Organisationsform sowie die soziale Lage der Schule abgebildet werden.

Um das organisationale Handeln und die ihm zugrundeliegenden Wissensstrukturen rekonstruieren zu können, wurde in methodischer Hinsicht ein Fokus auf die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack, 2000) gelegt. Diese geht – stark beeinflusst durch die Wissenssoziologie Mannheims (1980) – davon aus, dass natürliche Gruppen konjunktive Erfahrungen teilen, die für das – in unseren Fall organisationale – Handeln der Akteure konstitutiv sind. So können neben Reflexionen und Rationalisierungen auch den Akteuren nicht reflexiv zugängliche, inkorporierte Bearbeitungen von Erfahrungen sichtbar gemacht werden, welche sich in handlungsleitenden Orientierungsrahmen fassen lassen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Um diese Orientierungsrahmen auf der Ebene der Akteure in den (ganztags-)schulischen Organisationen rekonstruierbar werden zu lassen, wurden mit den Lehrkräften (LK) und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (wptP) zunächst separat und später zusammen (zus.) Gruppendiskussionen durchgeführt. Das Führen von akteursgruppenhomogenen und -heterogenen Gruppendiskussionen bietet die Möglichkeit, zu untersuchen, ob sich die Orientierungen der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals unterscheiden bzw. in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, was insbesondere für die Orientierungsrahmen innerhalb der Organisation von Bedeutung ist. Die Gruppendiskussionen wurden durch einen offenen erzählgenerierenden Impuls⁴ zum schulischen Alltag eingeleitet. Auf diese Weise blieb offen, welche Themen im organisationalen Alltag der pädagogischen Akteure relevant gemacht werden und inwiefern das Thema ‚Bildungsbenachteiligung‘ bzw. deren Reduktion eine Rolle spielt. Um die Selbstläufigkeit der Gespräche nicht zu gefährden, wurde erst in einem Nachfrageteil explizit auf eine mögliche Verbesserung von Bildungschancen durch Ganztagschulen in Form eines exmanenten Impulses⁵ eingegangen.

Zur Vermeidung eines möglichen Einflusses von Statushierarchien auf die jeweilige Gruppendiskussion wurden die Leitungsebenen, d.h. Schulleitung (SL) und Ganztagskoordination (GTK), gesondert interviewt. Mit ihnen wurden zu Beginn der Erhebungen problemzentrierte Interviews geführt, nach Witzel (2000) ausgewertet und mit den in den Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungen der Akteure in Bezug gesetzt. Auch innerhalb der Interviews mit den Leitungsebenen wurden zunächst schul-spezifische Themen behandelt und erst in einem letzten Schritt wurde dieselbe Frage

4 Homogene Gruppendiskussion: „Erzählen Sie doch mal so einen typischen Tag hier bei Ihnen in der (Ganztags-)Schule“. Heterogene Gruppendiskussion: „Erzählen Sie doch mal so einen typischen Tag eines Kindes in Ihrer (Ganztags-)Schule.“

5 Die exmanente Frage lautete: „Wie Sie vielleicht wissen, ist ein Argument für den Ganztag die Verbesserung von Bildungschancen für alle Schüler. Wie würden Sie das einschätzen?“

	halbtägige Grundschulen mit gar keinen bis wenigen Angeboten		halbtägige Grundschulen mit vielen Angeboten		additive ganztägige Grundschulen		rhythmisierte ganztägige Grundschulen	
	sozial belastete Schülerschaft	sozial privilegierte Schülerschaft	sozial belastete Schülerschaft	sozial privilegierte Schülerschaft	sozial belastete Schülerschaft	sozial privilegierte Schülerschaft	sozial belastete Schülerschaft	sozial privilegierte Schülerschaft
	HTS WenBel	HTS WenPri	HTS VieBel	HTS ViePri	GTS AddBel	GTS AddPri	GTS RhyBel	GTS RhyPri
Interview Schulleitung	•	•	•	•	•	•	•	•
Interview Ganztagskoordination	–	–	•	•	•	•	•	•
Gruppendiskussion aktteursgruppen-homogen: Lehrkräfte	•	•	•	•	•	•	•	•
Gruppendiskussion aktteursgruppen-homogen: wptP	–	–	•	•	•	•	•	•
Gruppendiskussion aktteursgruppenheterogen: Lehrkräfte und wptP	–	–	•	•	•	•	•	•

Anmerkungen: Fettdrucktes = Akronyme der Schulen, wptP = weiteres pädagogisch tätiges Personal

Tab. 1: Schulen und Erhebungen im „Topos-Projekt“

wie in den Gruppendiskussionen zu Bildungschancen im Kontext von Ganztagschulen gestellt.

Die Auswahl der Stichproben für diesen Beitrag erfolgte inhaltlich anhand der erzielten Ergebnisse und wird im nachfolgenden Abschnitt (4., insb. 4.1) begründet.

4. Ergebnisse

In den untersuchten Grundschulorganisationen im Rahmen des „Topos-Projekts“ ließ sich je Schule ein übergeordneter Orientierungsrahmen für das organisatorische Handeln aller pädagogischen Akteure der jeweiligen Schule rekonstruieren. Dabei dominiert bei den Schulen derselben Organisationsform – außer bei den beiden rhythmisierten Ganztagschulen – jeweils das gleiche zentrale Thema, auf das bezogen sich ein zwischen den Akteursgruppen teilweise strittiger Umgang mit dem entsprechenden Orientierungsproblem abzeichnet. Wie dieses Thema bzw. Orientierungsproblem bearbeitet wird, divergiert jeweils zwischen der sozial belasteten und privilegierten Schule derselben Organisationsform. Das unterschiedliche *Was* und *Wie* der Bearbeitung kann stichwortartig in Tab. 2 nachvollzogen werden.

Im Folgenden werden die übergeordneten Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure von vier Schulen des „Topos“-Samples anhand der Vergleichsdimension Organisationsform in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenübergestellt (4.1). Wie dabei deutlich wird, spielt der Themenkomplex ‚Bildungsbenachteiligung‘ innerhalb der Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure der Schulen nur eine untergeordnete Rolle. Wenngleich nicht innerhalb der übergeordneten Orientierungsrahmen, so ließen sich in manchen Schulen dennoch einzelne Orientierungen und Positionierungen⁶ zu diesem Thema rekonstruieren. Diese werden für jene Schulen dargestellt, in denen sich diese rekonstruieren ließen (4.2) sowie anschließend im Zusammenhang mit den Orientierungsrahmen aller Schulen diskutiert (5.).

4.1 Übergeordnete Orientierungsrahmen

In diesem Abschnitt widmen wir uns eingehend den übergeordneten Orientierungsrahmen der Akteure der a) additiv organisierten Ganztagschulen (GTS AddBel und GTS AddPri; Spalte 3 in Tab. 2) sowie der b) Halbtagschulen mit vielen Nachmittagsange-

6 Neben den übergeordneten Orientierungsrahmen konnten auch weitere Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure rekonstruiert werden. Diese verweisen im Sinne Bohnsacks ebenfalls auf konjunktive und für das organisatorische Handeln leitende Wissensstrukturen (s. Abschnitt 3), sind jedoch dem übergeordneten Orientierungsrahmen untergeordnet. Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden, bezeichnen wir diese statt als Orientierungsrahmen als Orientierungen. Zudem konnten Positionierungen rekonstruiert werden, die jedoch keinen direkten Bezug zu den Handlungsweisen der jeweiligen Organisationsmitglieder zulassen, sondern eher explizierte Meinungen zu gewissen Themen repräsentieren.

boten (HTS VieBel und HTS ViePri; Spalte 2 in Tab. 2). Die Gegenüberstellung dieser zwei Organisationsformen erlangt in unserem Sample eine besondere Bedeutung. Denn beide Halbtagschulen mit vielen Nachmittagsangeboten befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Wandel zur selben Organisationsform wie die additiven Schulen, was besonders interessant mit Blick auf die Konstitution der Orientierungsrahmen der Akteure dieser Schulen ist.

a) Additive Ganztagschulen (GTS AddBel und GTS AddPri)

Sowohl in der additiven Ganztagschule mit sozial privilegierter Schülerschaft (GTS AddPri) als auch in jener mit sozial belasteter Schülerschaft (GTS AddBel) ist das zentrale Orientierungsproblem, dass der Tag für die Kinder zu „durchtaktet“ (GTS AddPri, zus., Z. 963) und demnach zu stressig sei, wie folgendes Beispiel aus der heterogenen Gruppendiskussion der ‚sozial belasteten‘ Schule veranschaulicht:

LK1: [...] Das ist ein RIESIG langer Tag für so
 wptP2: /Ja\
 LK1: kleine Würstchen
 LK3: /Mhm\
 LK1: und ich
 sehe das ja auch an meinen eigenen Kindern, die sind dann auch einfach total, ja, fertig, und äh das ist wirklich wahnsinnig anstrengend, weil man STÄNDIG in, immer sich mit anderen absprechen muss, immer Kompromisse eingehen muss, sich an die Regeln, man kann sich nicht einfach in die Ecke legen und ((räuspern)) weiß ich nicht, schlafen oder äh einfach mal was machen, wozu man jetzt gerade Lust hat. Man ist in so Zwängen. [...] (GTS AddBel, zus., Z. 2036–2065).

Maßgebliche Orientierungsprobleme sind hier der zu lange Tag und die ständig wechselnden Anforderungen an Kinder innerhalb eines sehr langen und strukturierten Tagesverlaufs. So bleibe wenig Zeit und Möglichkeit für individuelle Entscheidungen der Kinder entsprechend ihrer Bedürfnisse. Die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal üben viel Kritik an der Struktur des Tages, Veränderungsoptionen werden jedoch nicht thematisiert.

In der ‚sozial privilegierten‘ Pendant-Schule dieser Organisationsform sind sich Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal ebenfalls einig, dass der Nachmittagsbereich verbesserungswürdig sei, weil die Durchtaktung des Tages den Kindern zu wenige Freiräume lasse. Eine „Entzerrung“ (GTS AddPri, zus., Z. 1704) des Tagesablaufs wird deshalb als angemessene Lösung erachtet. Uneinig ist man sich jedoch, wer für die Ist-Situation und somit auch für etwaige Veränderungen verantwortlich ist. Laut den weiteren pädagogisch Tätigen sowie der Ganztagskoordination ist die Ursache eine als von außen auferlegt wahrgenommene Struktur. Es gebe übergeordnete Bedingungen, die für die aktuelle Struktur verantwortlich seien und eine Veränderung unmöglich machten. Allem voran werden hier die Eltern zur Verantwortung gezogen: Ihnen

wird eine (zu) hohe Leistungsorientierung zugeschrieben („wenn hier NUR Akademiker-Eltern sind oder vorwiegend, die legen auch NUR Wert auf Zensuren. Hier ist Leistung ALLES“, GTS AddPri, GTK, Z. 144–146). Die Eltern wollen, dass ihren Kindern viele Angebote gemacht werden, weshalb das Spektrum an Nachmittags-AGs nicht reduziert werden könne. Strukturelle Veränderungen werden zudem durch Vorgaben von Stadt und Träger (insbesondere Einsparungen: „Wir leiden alle unter den äh masSIVEN äh SPARmaßnahmen“, GTS AddPri, wptP, 704–705), eingeschränkten räumlichen Kapazitäten sowie den Lehrkräften („ich hab immer den Eindruck, äh, hier, die Lehrer wollen auch SEHR wenig mit dem Nachmittag verknüpft werden“, GTS AddPri, GTK, Z. 115–116) verhindert.

Hingegen ist aus Sicht der Lehrkräfte dieser Schule das Hauptproblem nicht die Gesamtstruktur, sondern der Tagesablauf, konkret die Strukturierung seitens der Ganztagskoordination und vornehmlich des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Um dies zu unterstreichen, schildern die Lehrkräfte ihren eigenen kreativen Umgang mit den starren Strukturen am Schulvormittag und zeigen damit, dass es möglich wäre, entsprechende Vorgaben flexibel zu gestalten statt sie nur hinzunehmen. Eine derartige Forderung richten sie bezüglich des Nachmittags an das weitere pädagogisch tätige Personal, das somit als verantwortlich für die bestehenden und kritisierten Verhältnisse sowie deren Änderung erklärt wird: Verantwortlich seien eben sie für die „Einstellung und die Struktur“ (GTS AddPri, zus., Z. 1372–1374). Diese Kritik wird wiederum seitens des weiteren pädagogisch tätigen Personals durch Rekurse auf die äußeren Bedingungen (Eltern, strukturell-administrative Vorgaben) abzuwenden versucht. Auch hegt das weitere pädagogisch tätige Personal Kritik gegenüber dem Verhalten der Lehrkräfte, äußert dieses jedoch nicht in der gemeinsamen Gruppendiskussion. Explizit problematisiert wird die Unterordnung unter die Lehrkräfte nur in der homogenen Gruppendiskussion in dieser sowie auch in der ‚belasteten‘ Schule. Die Schulen bestünden aus zwei Systemen, worin sich das weitere pädagogisch tätige Personal als „DIENSTleister“ (GTS AddPri, wptP, Z. 350) beschreibt, welcher unabhängig von der Schule agieren müsse: „Also wirkliche Kooperation, würde ich sagen, findet nicht statt“ (GTS AddBel, wptP, Z. 1253).

Trotz der als starr erlebten Strukturen beschreibt sich das weitere pädagogisch tätige Personal beider Schulen als handlungskompetent. Sie gewährleisten insbesondere eine „Betreuung“ (GTS AddBel, wptP, 791; GTS AddPri, wptP, u. a. Z. 659), die aus Sicht der Akteure der ‚belasteten‘ Schule vor allem sinnvollere Beschäftigungsmöglichkeiten biete, als sie für einige Kinder zuhause möglich sei:

Klar, glaube ich auch, dass es für die Kinder anstrengend ist, aber ich denke für einige ist die, ist das ein, auf jeden Fall die sinnvollere Alternative als zu Hause alleine zu sitzen [...] oder mit dem älteren Geschwisterkind oder was, irgendwie Playstation zu spielen. (GTS AddBel, zus., Z. 2087–2112)

In der ‚privilegierten‘ Ganztagschule wird hingegen vor allem die Berufstätigkeit der Eltern als Grund für den Nachmittagsbesuch der Kinder angeführt. In dieser Schule sind sich zudem alle Akteure einig, dass bestimmte, vor allem jüngere und nicht anpassungs-

fähige Kinder mehr zuhause statt in der Nachmittagseinrichtung sein sollten, womit explizit die Eltern angeklagt werden, ihre Kinder zu häufig und zu lang am Tag in der Nachmittagseinrichtung zu lassen und sich teils zu wenig Zeit für ihre Kinder zu nehmen.

In beiden additiven Ganztagschulen ist also die Durchtaktung des Tages das zentrale Orientierungsproblem und demnach für das organisationale Handeln der Akteure dieser Schule prägend. Während die Akteure der ‚belasteten‘ Ganztagschule die Anforderungen des Tages lediglich konstatieren und entsprechend als zu anstrengend für die Kinder kritisieren und damit problemfixiert bleiben, begegnen die Akteure der ‚privilegierten‘ Schule der Situation eher lösungsorientiert. Die Ursache und demnach die Verantwortung für eine mögliche Lösung des Problems schreiben die Akteursgruppen dabei unterschiedlichen Faktoren zu: Während die weiteren pädagogisch Tätigen äußere und strukturelle Bedingungen (Eltern, Kommune, Träger) als verantwortlich zeichnen, schreiben die Lehrkräfte die Verantwortung für bestehende negative und zukünftige bessere Verhältnisse dem Nachmittagspersonal zu: Es soll die Strukturierung des Tages in angemessener Weise verändern.

b) Halbtagsschulen mit vielen Nachmittagsangeboten (HTS VieBel und HTS ViePri)

Beide Halbtagsschulen mit vielen Angeboten am Nachmittag (HTS VieBel und HTS ViePri) befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebungen in Transformationsprozessen zur additiven Ganztagsform. In beiden Schulen ist dieser Wandel maßgebliches Thema der Erhebungsmomente, jedoch in unterschiedlicher Weise.

In der ‚belasteten‘ Schule vollziehen sich der Umstrukturierungsprozess sowie der Alltag unabhängig in Vor- und Nachmittagsbereich, was sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens des weiteren pädagogisch tätigen Personals als angemessen beschrieben wird. Beide Akteursgruppen haben sowohl vor als auch nach der Umstrukturierung nur wenig Kenntnisse über den Alltag des jeweils ‚anderen‘ Bereichs. Auch haben die pädagogischen Akteure nur punktuell Kontakt miteinander. Die Zusammenarbeit wird seitens der Lehrkräfte bestimmt, denn das weitere pädagogisch tätige Personal wisse, wann sich die Lehrkräfte wo aufhalten, sodass das weitere pädagogisch tätige Personal sie bei Bedarf entsprechend aufsuchen könne: „Also dass sie schon WEISS, wann jemand DA ist und wo man dann auch konkret (.) einfach kommen kann und sagen kann, was (.) anliegt“ (HTS VieBel, LK, Z. 817–818).

Insgesamt erachten beide Akteursgruppen der ‚belasteten‘ Schule die pädagogische Arbeit des Nachmittagsbereichs zur Zeit der halbtägigen Schulorganisation als angemessen, um die als relevant erachteten Aufgaben gewährleisten zu können. Eine der Hauptaufgaben sei es, den anstrengenden Vormittag der Kinder zu kompensieren. So müssen aus Sicht der Lehrkräfte, die Kinder „ja die Luft oder alles auch mal wieder irgendwo ablassen“ (HTS VieBel, LK, Z. 921–922), wofür der Nachmittag(sbereich) ihrer Meinung nach da sei. Auch die weiteren pädagogisch Tätigen teilen die Einschätzung, dass Kinder überfordert seien, wobei aus deren Sicht der lange Tag Aggressionen von Kindern hervorrufe bzw. potenziere. Diese könnten sie am besten durch Bewegung an der frischen Luft abbauen. Entsprechend wird von den weiteren pädagogisch Tätigen

das ‚Rausgehen‘ häufig als Gegenhorizont zur Schule eingesetzt, auch da es wichtig sei, den Kindern Naturerfahrungen zu ermöglichen, die ihnen ihre Eltern nicht böten. Mit dieser Defizitzuschreibung an Eltern verbindet sich eine weitere Kompensationsleistung des weiteren pädagogisch tätigen Personals, nämlich Kinder grundlegend zu erziehen: „[...] äh also am BESTEN ist heute die GRUNDSchule auch so ein BISSchen ErZIEHUNGSANstalt“ (HTS VieBel, wptP, Z. 262–263). Dies sei vor allem vonnöten, da die Eltern grundlegende Erziehung kaum (mehr) leisteten: „Früher war das Gang, da gehörte das einfach daZU, aber das GIBT ES heute nicht mehr“ (HTS VieBel, wptP, Z. 272–273). An anderer Stelle derselben Gruppendiskussion wird das den Eltern attestierte Fehlverhalten explizit auf die soziale Herkunft zurückgeführt („KlientEL hier“, HTS VieBel, wptP, Z. 313). Die Herkunft scheint in besonderer Weise zu begründen, dass den Kindern Strukturen und Regeln fehlen, an die sie sich halten müssten und deren Vermittlung deshalb eine zentrale Aufgabe der institutionellen Erziehung sei. Regeln besitzen dabei jedoch einen ambivalenten Status: Vorgegebene Strukturen (langer Tag mit zu vielen Anforderungen: Hausaufgaben, AGs, schulischer Förderunterricht, etc.) erscheinen negativ („Dürfen ja auch alle keine KINDER mehr sein“, HTS VieBel, wptP, Z. 228), während von den Akteuren selbst erdachte Regeln und Strukturen (wie ‚Rausgehen‘) positiv gerahmt sind. Die durch positive Regeln grundierte, sich selbst attestierte Handlungskompetenz wird gestützt, indem der Wandel zu einer Ganztagschule aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals an der Qualität des eigenen Handelns nichts ändere; lediglich die Quantität erhöhe sich in Form von mehr Ressourcen – denn bereits jetzt arbeiten die weiteren pädagogisch Tätigen aus ihrer Sicht erfolgreich kompensatorisch gegen elterliche Defizite.

In der nach dem Wandel zur additiven Ganztagschule geführten heterogenen Gruppendiskussion zeigt sich, dass die mit dem Wandel in Verbindung gebrachten positiven Veränderungen (wie z. B. Geld für Aktionen) auf sich warten lassen und der Wandel seitens des weiteren pädagogisch tätigen Personals eher als Herausforderung empfunden wird. Entsprechend verweist das weitere pädagogisch tätige Personal stets auf Strukturen sowie Praxen, die bereits vor dem Wandel bestanden, und fundiert auf diese Weise die präsentierte Handlungskompetenz. An der Quantität habe sich – bis auf mehr Personal, was positiv bewertet wird – bisher nichts geändert; ihre Qualität sei jedoch gleich geblieben.

Im Gegensatz zu den Akteuren der ‚belasteten‘ Schule erachten die pädagogischen Akteure der ‚privilegierten‘ Schule das organisationsinterne Handeln vor dem Wandel zur Ganztagschule als verbesserungswürdig. Entsprechend ist es der Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure der ‚privilegierten‘ Schule, eine Optimierung des organisatorischen Handelns unter dem Vorzeichen des bevorstehenden Wandels auszuhandeln und zu gestalten. Auf der kommunikativen Ebene herrscht Einigkeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal, das verhandelte Ziel ‚Ganztagschule‘ gemeinsam voranzubringen.

Dazu müsse vor allem die Personalstruktur des Nachmittagsbereichs verbessert werden. Denn aktuell gebe es aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu viele Kinder in der Betreuung, die als „äußerst schwierig“ (HTS ViePri, wptP, Z. 674)

beschrieben werden. Die professionellen Voraussetzungen seien in der Nachmittagsbetreuung aber bisher nicht gegeben:

- wptP3: Ja. Weil die halt wirklich einen sehr (.) hohen BEDARF haben an, an Unterstützung und Betreuung und hätten vielleicht eine andere Voraussetzung gebraucht auch, ne?
- wptP4: *Mhm (bejahend).*
- wptP2: /Ja.\ Und das Schwierige ist ja dann auch, weil wir nicht richtig definiERT waren. Also es hieß da immer nur Notbetreuung. (.)
- wptP4: *Mhm (bejahend).*
- wptP2: Und dann ist es natürlich nicht so, wie jetzt ein Erzieher im Hort oder eine Lehrerin
- wptP3: /Klar.\
- wptP2: in der Klasse. Also wir waren dann irgendwie
- wptP4: /Stimmt (sehr leise).\
- wptP3: KLAR, wie, w- ich meine, im Hort arbeiten meistens ausgebildete (.) Leute, äh, ein fester Personalstamm.
- wptP2: *Mhm (bejahend).*
- wptP3: (.) Und wir sind halt so ein gewür-, zusammengewürfelter Haufen. ((*alle lachen*)) Aber wir haben das Beste draus gemacht, denke ich. [...]. (HTS ViePri, wptP, Z. 739–752)

Wie hier deutlich wird, erachten sich die weiteren pädagogisch Tätigen im Gegensatz zu einem „Erzieher“ (im Hort) oder einer „Lehrerin“ als nicht ausreichend ausgebildet, um dem „BEDARF“ der Kinder gerecht zu werden und werten somit ihre eigene Qualifikation ab. Sie machen jedoch „das Beste draus“, präsentieren sich also trotz der kritisiereten Strukturen („nicht richtig definiERT“, „Notbetreuung“) bzw. ihrer unzureichenden Qualifikation als handlungskompetent.

Wie sich innerhalb der heterogenen Gruppendiskussion rekonstruieren lässt, würdigen die Lehrkräfte auf kollegialer Ebene die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals, es befinde sich aber auch in einem Dilemma: Das weitere pädagogisch tätige Personal leiste aus Sicht der Lehrkräfte eine gute „BASISarbeit“ (HTS ViePri, zus., Z. 2931), obwohl die Betreffenden „keine ausgebildeten Pädagoginnen“ (HTS ViePri, zus., Z. 2952) seien.

Bezüglich dieser auf der kommunikativen Ebene als gemeinsam präsentierten Problemdeutung lässt sich rekonstruieren, dass auf der konjunktiven Ebene keine wirkliche Gemeinsamkeit besteht, denn es sind die Lehrkräfte, die sich insgesamt als die mächtigeren Akteure innerhalb der schulischen Organisation positionieren. So könne sich die Qualität des Ganztags durch den Einsatz von Lehrkräften im Nachmittagsbereich zwar erhöhen – diesen erweiterten Einsatz könne man sich jedoch nicht leisten. Zudem solidarisieren sich die Lehrkräfte mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal gegen die als restriktiv wahrgenommenen Vorgaben und Strukturen der Stadt und des Trägers, die jedoch sie selbst am besten verbessern könnten. Auch sind es die Lehrkräfte, die ge-

mäß ihrer eigenen Darstellung eine Verbesserung der Qualität der Zusammenarbeit forcieren.

Die Gegenüberstellung dieser Halbtagsschulen mit vielen Angeboten verdeutlicht, dass der Wandel zur Ganztagschule in beiden Schulen für das organisationale Handeln prägend ist. Er wird in der ‚privilegierten‘ Schule positiv gerahmt und (zumindest auf rhetorischer Ebene) als gemeinsame Aufgabe behandelt, während in der ‚belasteten‘ Schule positive Effekte des Wandels hinter die bereits jetzt bestehende Handlungskompetenz zurücktreten und Vor- und Nachmittagsbereich (weiterhin) unabhängig voneinander agieren.

4.2 Orientierungen und Positionierungen zu Bildungsbenachteiligung

Die in 4.1 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Bildungsbenachteiligung im Kontext von Ganztagsgrundschulen im Sinne einer sozial gerechten Ausgestaltung formaler Bildungschancen in den Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure der beiden dargestellten Schulen keine bzw. eine nur untergeordnete Rolle spielt. Dies deckt sich mit den Orientierungen in den Halbtagsschulen mit wenig Nachmittagsangeboten (Tab. 2, Spalte 1) und rhythmisierten Ganztagschulen (Tab. 2, Spalte 4) (für eine ausführliche Darstellung der Orientierungsrahmen dieser Schulen vgl. Buchna, Rother, Coelen, Dollinger & Hildebrandt, 2015; Buchna, Coelen, Dollinger & Rother, 2015a). Die rhythmisierten Ganztagschulen stellen hier jedoch eine gewisse Ausnahme dar: Wenn auch nicht innerhalb der übergeordneten Orientierungsrahmen, so lassen sich in diesen Schulen dennoch Orientierungen rekonstruieren, in welchen die Akteure der eigenen Organisationsform bzw. dem eigenen Handeln ein gewisses Potential zuschreiben, Bildungsbenachteiligung abbauen zu können. So stellt aus Sicht der Lehrkräfte der ‚belasteten‘ rhythmisierten Ganztagschule der einmal wöchentlich stattfindende so genannte „Klassennachmittag“ eine Verlängerung des Unterrichtsvormittags dar, was den Lehrkräften ermöglicht, sich an diesen Tagen intensiver den kognitiven Defiziten bestimmter Kinder zuwenden zu können. Ganztags wird hier also als sinnvoll und partiell erfolgreich angesehen, weil der durch die Lehrkräfte getragene Unterricht verlängert wird, nicht aufgrund zusätzlicher außer-unterrichtlicher Förderung, bspw. durch das weitere pädagogisch tätige Personal. Auch in der ‚privilegierten‘ rhythmisierten Ganztagschule wird der Ganztätigkeit Förderliches zugesprochen. Förderung wird hier jedoch – im Sinne des oben beschriebenen weiten Bildungsverständnisses – fernab einer pädagogischen Logik unterrichtlichen Lernens verstanden. Entsprechend wird das Mehr an Zeit, das die Kinder in einer Ganztags- gegenüber einer Halbtagsschule verbringen, trotz aller strukturellen Herausforderungen und Qualitätskompromisse als qualitativ positiv gerahmt und mit einer Förderung des sozialen Umgangs und Lernens sowie der Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung verknüpft.

In allen anderen Schulen des Samples wird Bildungsbenachteiligung im bildungspolitisch geforderten Sinne einer größeren Gerechtigkeit der Verteilung formaler Bildungsabschlüsse in den Erhebungen erst thematisiert, als explizit danach gefragt wird.

Selbst in diesen Fällen sprechen einige Akteure Ganztagschulen jedoch jegliches Potential ab, formale Bildungschancen von Kindern verbessern zu können. Zum Beispiel äußert das weitere pädagogisch tätige Personal der ‚belasteten‘ Halbtagschule mit wenigen Angeboten, dass die Selektionsleistung des Schulsystems insgesamt versage und zu viele Kinder auf zu hohe weiterführende Schulformen empfohlen würden:

DA liegt nämlich das ProBLEM. (.) Die Kinder können GAR nicht so weit hier gefördert WERDEN. (.) Je weniger SCHULformen es gibt, (..) umso MEHR und (.) IMMER mehr wird geMISCHT (.) das ist, da ist hinterher kein Niveau mehr beim AbiTUR. (HTS VieBel, wptP, Z. 959–962)

Die Kinder würden immer mehr „geMISCHT“, was zudem zu einer Disqualifizierung höherer Bildungsabschlüsse führe. Dieser Mechanismus sei dem eigenen Handeln übergeordnet und könne trotz ausreichender Förderung innerhalb der Grundschule – egal ob Ganztagschule oder nicht – nicht aufgehalten werden. Die positiv konnotierte Verweildauer der Kinder in der Schule und die in diesem Zusammenhang herausgestellte Möglichkeit, elterliche (Erziehungs-)Defizite zu kompensieren (s. o.), könnte zwar einen impliziten Verweis auf verbesserte Bildungschancen mit Blick auf formale Abschlüsse aufgrund des ganztägigen Schulbesuchs beinhalten. Dies wird jedoch explizit verneint:

Und das ist wieder ein ProBLEM zu HAUSE, ne? Du kannst hier tun und machen, sie Vormittag wie Nachmittag, gehen die Kinder nach HAUSE, die kriegen keine UnterSTÜTZUNG und, und Förderung [...]. (HTS VieBel, wptP, Z. 1006–1008)

Die Argumentation, das eigene Handeln werde durch wenig unterstützende Lernumgebungen „zu Hause“ bzw. durch die Eltern konterkariert, lässt sich auch in den anderen untersuchten Organisationen in ‚belasteter‘ Soziallage rekonstruieren.

Außerdem schätzen die Lehrkräfte der ‚privilegierten‘ Halbtagschule mit wenigen Angeboten das Potential von Ganztagschulen generell gering ein. Aus ihrer Sicht sei der Ganztag, wie er aktuell in Deutschland umgesetzt werde, „ein Tropfen auf den heißen Stein“, insbesondere wenn es um den Abbau von Bildungsbenachteiligung gehe. Am Gegenhorizont „RICHTIGER Ganztag“ (HTS WenPri, LK, Z. 1119), wie dies „in anderen Ländern“ (HTS WenPri, LK, Z. 1123–1124) umgesetzt werde und wo Lehrkräfte „nachmittags noch um, um zwei bis drei, was weiß ich, noch (.) noch ECHTEN Unterricht machen“ (HTS WenPri, LK, Z. 1124–1125), wird deutlich, dass Lehrkräften im Gegensatz zum weiteren pädagogisch tätigen Personal ein größeres Potential zugesprochen wird, Bildungsbenachteiligung abzubauen.

Zudem zeugt die Bewertung von Ganztagschulen von Ambivalenzen zwischen den Schulen. So ist bspw. aus Sicht der Akteure der ‚privilegierten‘ rhythmisierten Ganztagschule ein weiteres Potential von Ganztagschulen, dass Kinder sich in den vielfältigen Angeboten ihrer Ganztagschule zurechtfinden müssen, was ihre Selbstständigkeit fördere. Dies sei insbesondere von Vorteil in weiterführenden Schulen, da Kinder lernen, sich „selbst [zu] organisieren“ (GTS RhyPri, SL, Z. 991). Was hier als Bildungs-

chance herausgestellt wird, wird andernorts jedoch als Kritik am Ganztagsschulkonzept angeführt: Die Akteure der ‚privilegierten‘ additiven Ganztagsschule sind nämlich der Meinung, dass genau durch diese vielfältigen und durchgetakteten Angebote den Kindern ihre Selbstständigkeit aberzogen werde und sie somit „verlernen [...] ihre ähm NEigungen zu erkennen“ (GTS AddPri, zus., Z. 1540–1541).

Somit lässt sich anhand der Ergebnisse zum Potential von Ganztagsschulen zur Verbesserung von Bildungschancen kein einheitlicher Fokus seitens der pädagogischen Akteure der jeweiligen Schulen rekonstruieren. Jedoch zeichnet sich deutlich die Tendenz ab, dass pädagogische Akteure die Chancen von Ganztagsgrundschulen als gering beurteilen, Bildungsbenachteiligung durch die Förderung formaler Bildungskarrieren abzubauen zu können.

5. Diskussion

Gefragt wurde im „Topos-Projekt“ danach, welche Orientierungen der Akteure für das organisatorische Handeln in den untersuchten (Ganztags-)Schulen prägend sind und welche Rolle die bildungspolitische Forderung zur Reduktion von formaler Bildungsbenachteiligung darin spielt. Wie die Rekonstruktion der übergeordneten Orientierungsrahmen der pädagogischen Akteure der additiven Ganztagsschulen sowie der Halbtagschulen mit vielen Angeboten in Abschnitt 4.1 zeigt, wird in den Gruppendiskussionen und Interviews das geforderte Ziel, formale Bildungsbenachteiligung abzubauen, kaum selbstläufig von den Gesprächspartner*innen expliziert. Gleiches zeigt sich an den übergeordneten Orientierungsrahmen der Akteure der anderen untersuchten Organisationsformen (Tab. 2; vgl. ausführlich in Buchna et al., 2015; Buchna et al., 2015a). Hingegen werden vielfältige andere Benachteiligungen und Herausforderungen sowie Anforderungen angeführt, die von pädagogischen Akteuren bearbeitet, kompensiert oder abgewendet werden müssten (vgl. auch Buchna, Coelen, Dollinger & Rothe, 2015b).

Diese Ergebnisse bestätigen somit Befunde der LUGS-Studie, in der eine symbolische Konstruktion des Ganztags als „Kompensationsmodell, das auf ein unterschiedlich verortetes Defizit reagiert“ (Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 83), konstatiert wurde. Aufgrund der Anlage unserer Studie können wir dieses Ergebnis präzisierend bestätigen. Für die von uns untersuchten Schulen können wir angeben, dass die Verortung des Orientierungsproblems, also *was* es innerhalb der Schulen zu kompensieren, zu bearbeiten oder abzuwenden gilt, mit Ausnahme der beiden rhythmisierten Ganztagsschulen in den Schulen derselben Organisationsform thematisch analog verläuft (Erhalt, Wandel, Durchtaktung; vgl. Zeile *Was* in Tab. 2).

Das für die Orientierungsrahmen relevante *Wie* der Bearbeitung von Benachteiligungen, Herausforderungen und Anforderungen divergiert jedoch a) zwischen gleich organisierten Schulen nach der sozialen Lage sowie b) zwischen den unterschiedlichen Organisationsformen und verläuft somit in allen untersuchten Schulen entsprechend ihrer Organisationslogik unterschiedlich. Besonders eindrücklich zeigt sich die organisationsspezifische Art der Bearbeitung an den übergeordneten Orientierungsrahmen der

dargestellten Schulen in Abschnitt 4.1: Trotz einer ähnlichen Tagesstruktur aller vier Schulen, wird diese nur in den additiven Ganztagschulen zum – negativ konnotierten – Orientierungsproblem, allerdings jeweils unterschiedlich bearbeitet. In der ‚sozial belasteten‘ Halbtagsschule tritt die Thematisierung der Tagesstruktur hinter das zentrale Orientierungsproblem des Wandels zur ganztägigen Form zurück und wird positiv bewertet, da so die Voraussetzungen gegeben seien, um die Anstrengungen des Schultages sowie die herausgestellten Defizite der Kinder bzw. der Eltern kompensieren zu können. Auf diese Weise wird zudem die Handlungsfähigkeit zur Zeit der halbtägigen Schulorganisation fundiert. In der ‚sozial privilegierten‘ Halbtagsschule spielt der Tagesablauf hingegen keine Rolle, sondern eher die Qualität des Nachmittagsbereichs sowie die Zusammenarbeit beider Akteursgruppen mit Fokus auf den bevorstehenden Wandel zur additiven Ganztagsform.

Wie die Orientierungsrahmen der vier Schulen zudem zeigen, unterscheiden sich die Orientierungen von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal teilweise. Für die Art der Bearbeitung des zentralen Orientierungsproblems ist dabei ein hierarchisches Verhältnis zwischen beiden Akteursgruppen konstitutiv, in welchem die Lehrkräfte den weiteren pädagogisch Tätigen übergeordnet sind. Dieses hierarchische Verhältnis ist ein wesentlicher Bestandteil der Organisationslogiken aller untersuchten Schulen, in denen beide Akteursgruppen tätig sind (vgl. dazu im Näheren Buchna et al., 2016). Dies ist ein wesentlicher Ausgangspunkt dafür, dass trotz teils divergierender Orientierungen der einzelnen Akteursgruppen ein übergeordneter Orientierungsrahmen je schulischer Organisation rekonstruierbar wurde.

Die Bewertung der Eltern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Lage bildet in den meisten Schulen ein zentrales Motiv, um die Arbeit der pädagogischen Akteure bzw. die organisationsspezifische Ausrichtung der jeweiligen Schule zu begründen. Dies gilt jedoch nicht in allen Schulen, wie die Ausführungen zur sozial privilegierten Halbtagsschule mit vielen Angeboten (HTS ViePri) verdeutlichen. In den untersuchten Schulen stellen demnach – neben der Thematisierung von Elternverhalten – auch eine Kritik an gesellschaftlichen Veränderungen, problematisch erscheinenden strukturellen Vorgaben, internen Struktur(ierung)en oder ein Verweis auf das eigene, kompetente pädagogische Handeln wesentliche Faktoren dar, um das jeweilige Orientierungsproblem zu bearbeiten (vgl. Zeile *Wie* in Tab. 2). Welche dieser Variablen herangezogen werden und wie diese bearbeitet werden, steht in einem engen Zusammenhang mit dem Funktionieren der jeweiligen Organisation, welche als zentraler Bezugspunkt aller Akteure in Erscheinung tritt. Sie nutzen lokal verfügbare und organisational zugängliche sowie den Akteursgruppen entsprechend ihrer hierarchisch angeordneten Position innerhalb der Organisation zu rechtfertigende Motive, um die Funktionsfähigkeit der eigenen organisationsinternen (pädagogischen) Praxis zu legitimieren.

Die periphere Position des Themas Bildungsbenachteiligung – bezogen auf formale Bildungschancen – könnte entsprechend der Vermutung der Forscher*innen des LoBi-Projekts (Täubig, 2011, S. 226) darauf zurückgeführt werden, dass dieses Thema in Form eines „stillschweigenden Mythos“ vorrangig implizit gegeben ist. Selbstkritisch wird in dem genannten Projekt resümiert, dass Interviews als Methode nicht angemess-

sen seien, um zu diesem komplexen und impliziten Thema vorzudringen. Jedoch zeigen auch unsere Auswertungen der Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode – die es vermag, tieferliegende konjunktive Wissensstrukturen sichtbar zu machen –, dass der Abbau formaler Bildungsbenachteiligung kaum expliziert wird und auch auf der impliziten Ebene nicht das zentrale Orientierungsproblem darstellt. Selbst diejenigen Orientierungen, in denen Ganztagschulen Chancen im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses in Bezug auf die Persönlichkeit bzw. soziale Kompetenzen der Schüler*innen zugesprochen werden, stellen in den wenigen Schulen, in denen diese rekonstruiert werden konnten, nicht das zentrale Orientierungsproblem dar.

Entsprechend verweisen unsere Ergebnisse darauf, dass die bildungspolitisch intendierte Reduktion von Bildungsbenachteiligung eine Programmatik in Form eines rationalisierten institutionellen Mythos (Meyer & Rowan, 2009) darstellt. Er umgibt die untersuchten Organisationen zwar und legitimiert sie nach außen, fließt jedoch nicht maßgeblich in die handlungsleitenden Orientierungsrahmen der jeweiligen pädagogischen Akteure ein und ist somit kein Bestandteil des Habitus der jeweiligen (ganztags-)schulischen Organisationen. Wie die rekonstruierten Orientierungen und Positionierungen der untersuchten pädagogischen Akteure (4.2) verdeutlichen, wird die programmatische Erwartung an Ganztagschulen, Bildungsbenachteiligung bezüglich formaler Bildungskarrieren abzubauen, seitens einiger Akteure sogar explizit zurückgewiesen, da ganztägige Bildungs-Settings aufgrund systemischer Strukturen bzw. aufgrund der zu den eigenen Bemühungen konträr agierenden Familien dazu nicht in der Lage seien. Dieser legitimatorische Rekurs auf organisationsübergeordnete Bedingungen (systemische Strukturen bzw. Familien) entbindet die schulischen Organisationen gleichsam aus der Verantwortung, an der Konstruktion und Verstetigung benachteiligender Effekte (Emmerich & Hormel, 2013, S. 76–90; Gomolla & Radtke, 2002) und demnach auch an (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung beteiligt zu sein.

Literatur

- Bettmer, F. (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Jugendhilfe und Schule. In Ders., S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärung, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 187–211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2015a). Neue Problemlösung? Konstruktionen von Bildungsbenachteiligung in Halbtags- und Ganztagschulen. *Soziale Probleme*, 26(1), 47–66.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2015b). Die Moral der Ganztagschule. Zur Begründung ganztägiger Erziehung zwischen Playstation und Schulordnung. *Neue Praxis*, 6, 626–641.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(3), 281–297.

- Buchna, J., Rother, P., Coelen, T., Dollinger, B., & Hildebrandt, Z. (2015). Elternaufgaben ergänzen oder ersetzen? Eltern im Blick pädagogischer Akteure in Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(1), 65–79.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (o. J.). *Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“: Ganztagschule. Zeit für mehr*. https://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf [20.02.2016].
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung. Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Dies. (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Coelen, T. (2004). „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 247–267). Wiesbaden: Beltz Juventa.
- Coelen, T., & Rother, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 111–126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dollinger, B. (2010). Bildungsungleichheit als Konstituens von Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Befunde am Beispiel Ganztagschule. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 8(2), 191–210.
- Dippelhofer, S., & Dollinger, B. (2014). Bildungs- und Gesellschaftspolitik. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule* (S. 189–200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eder, F. (2015). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In K. Wetzel (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Einsiedler, W., Martinschke, S., & Kammermeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamem Lernen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 325–374). Reinbek: rororo.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen*. Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Theis, D., & Züchner, I. (2014). Narrowing the Gap? The role of all-day schools in reducing educational inequality in Germany. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 79–96.
- Fritzche, B., & Rabenstein, K. (2009). „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart. In J. Ecaarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 183–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kielblock, S., Fraji, A., Hopf, A., Dippelhofer, S., & Stecher, L. (2014). Wirkungen von Ganztagschulen auf Schüler/innen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 155–174). Weinheim: Beltz Juventa.

- KMK = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2009 bis 2013*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf [28.02.2017].
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 20–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelerich, G. (2007). Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld* (S. 13–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (15. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 63–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2010). *Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Frankfurt a. M.: StEG-Konsortium.
- Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 81–105). Weinheim: Beltz Juventa.
- Täubig, V. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219–228). Münster: Waxmann.
- vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten des Aktionsrats Bildung*. Münster: Waxmann.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [01.03.2017].
- Züchner, I., & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (24. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 349–367). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: The reduction of educational disadvantage is a significant legitimization for the recent expansion of all-day schools in Germany. Yet, there is little research into how this aim impacts primary schools of varying organisational types. Therefore, we conducted a DFG-funded project entitled “‘Educational disadvantage’ as a theme for educational actors in all-day schools”. Using the documentary method, we reconstructed the orientations of teachers and additional educational staff in eight primary schools with various forms of organisation (part-time to all-day) and with pupils of different social statuses. Our analysis indicates that the reduction of educational disadvantage plays only a negligible role in the orientation framework of both groups of educational actors. Instead, other orientation problems dominate, which are largely similar in schools of similar organisation types, but the educational actors deal with them in different ways that correspond to the organisational logics of the respective schools, for example, by referring to the social status of pupils.

Keywords: Educational Disadvantages, All-Day Schools, Teachers, Organisation, Additional Educational Staff

Anschrift der Autor_innen:

Jennifer Buchna, Universität Siegen,
Department Erziehungswissenschaft und Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen, Deutschland
E-Mail: jennifer.buchna@uni-siegen.de

Prof. Dr. Thomas Coelen, Universität Siegen,
Department Erziehungswissenschaft und Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen, Deutschland
E-Mail: thomas.coelen@uni-siegen.de

Prof. Dr. Bernd Dollinger, Universität Siegen,
Department Erziehungswissenschaft und Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen, Deutschland
E-Mail: bernd.dollinger@uni-siegen.de

Dipl. Soz. Pia Rother, Universität Siegen,
Department Erziehungswissenschaft und Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen, Deutschland
E-Mail: pia.rother@uni-siegen.de