

Steffens, Jan

## **Schule als sozialer Resonanzraum. Emotional-soziale Aspekte inklusiver Schulentwicklung**

*Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 276-282*



Quellenangabe/ Reference:

Steffens, Jan: Schule als sozialer Resonanzraum. Emotional-soziale Aspekte inklusiver Schulentwicklung - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 276-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297655 - DOI: 10.25656/01:29765; 10.35468/6072-31

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297655>

<https://doi.org/10.25656/01:29765>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Jan Steffens*

## **Schule als sozialer Resonanzraum. Emotional-soziale Aspekte inklusiver Schulentwicklung**

Ausgehend von zahlreichen Befunden, die aufzeigen, dass für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebenslagen die Schule als Lern- und Entwicklungsort vielfältige Formen der sozialen Benachteiligung und Diskriminierung bereithält, die in der Folge nicht nur Bildungschancen erheblich reduzieren (Ellinger & Kleinhenz 2021), sondern auch die bestehenden Verhältnisse sozialer Benachteiligung reproduzieren (El-Mafaalani 2022), beschäftigt sich der Beitrag insbesondere mit einer durch dieses Verhältnis entstehenden sozial-emotionalen Distanz zwischen Schüler\*innen, der Institution ‚Schule‘ und schulischen Lern- und Bildungsprozessen (Stähling & Wenders 2022). In diesem Zuge soll die Frage aufgeworfen werden, ob nicht gerade für das Ziel einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung sozial-emotionale Interaktions- und Antwortverhältnisse innerhalb der Institution Schule wesentlich mehr in den Fokus gerückt werden müssten.

### **1 Die (Re-)Produktion sozialer Benachteiligung in der Schule**

Der Zusammenhang zwischen dem schulischen Bildungserfolg und der sozialen Herkunft der Schüler\*innen ist kaum zu bestreiten und deutlich darstellbar (Ditton & Krüsken 2009; Sturm 2013, El-Mafaalani 2022). Bildungserfolge von Schüler\*innen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation ihrer Familien. Kinder aus sozial benachteiligten Lebenslagen kommen später in den Kindergarten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 47), haben bei Schuleintritt weniger (auch sprachliche) Vorkenntnisse und werden in der Schule selbst bei gleicher Leistung im Durchschnitt schlechter benotet als andere Kinder. (Maaz et al. 2013) Gerade in den Bildungsübergängen wird dies deutlich. So zählen bei Schullaufbahnpfählung am Ende der Primarstufe weniger die Kompetenzen eines Kindes als vielmehr die Einschätzung der sozialen Herkunft durch die Lehrpersonen (Stubbe et al. 2017; Ditton &

Krüskén 2006). Kinder aus bildungsfernen Familien (mit und ohne Migrationsgeschichte) müssen deutlich bessere Leistungen zeigen, um von den Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (El-Mafaalani 2022). Insgesamt verdeutlichen eine Vielzahl von Befunden, dass die Chancengleichheit im Bildungssystem eher eine Art Mythos darstellt (El-Mafaalani 2022). Auch Sturm kommt zu dem Schluss, die „bestehende Chancengleichheit im Zugang zu Bildungsgängen liegt lediglich formal vor [...]“ (Sturm 2013, 9). Wenn, wie die Bildungsforschung zeigt, die soziale Lebenslage der Familie hauptsächlich darüber entscheidet, welche Bildungswege eingeschlagen werden (Fend 2008), kann von Bildungsgerechtigkeit nicht die Rede sein. Die mit Armut und Benachteiligung verbundenen Selektionsprozesse werden durch das Bildungssystem nicht ausgeglichen werden, sondern sie verfestigen sich. Budde et al. schärfen an dieser Stelle die Argumentation zu Recht. „Neben der Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheiten, verweisen Studien darauf, dass Schule selbst an der Herstellung von Ungleichheit beteiligt ist“ (Budde et al. 2015, 7) Soziale Ungleichheit, geringe Aufstiegsmöglichkeiten und fehlende soziale Mobilität korrespondieren direkt mit dem Bildungssystem, „da mittels schulischer Bildung soziale Privilegien an die nächste Generation weitergegeben und gesellschaftlich legitimiert werden“ (Sturm 2013, 66). Die Schule bildet nicht nur gesellschaftlichen Bedingungen ab, sondern ist selbst treibender Motor ihrer Herstellung.

## 2 Das Passungsproblem der Institution ‚Schule‘

Historisch wie aktuell gilt, dass an zentraler Stelle im Kontext einer heterogenen Schülerschaft die Funktion der Selektion durch die Schule und das Schulsystem steht (El-Mafaalani 2022). Der Versuch der Leistungs-Homogenisierung tritt im deutschen Schulsystem immer gleichzeitig mit einer sozialen Homogenisierung auf. (Tillmann 2014). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Heterogenität sich als Problem für institutionalisierte (und historische etablierte) Vorstellungen von Lernen und Unterricht, wie Frontalunterricht, ein Lernen im Gleichschritt oder eben Leistungshomogenität darstellt. Auch darüber hinaus scheint keine Passung zwischen institutionalisierten Formen des Lernens in der Schule und einer heterogenen Schülerschaft zu existieren. Bildungsinhalte und Bildungsstandards, Lernziele und Leistungserwartungen, Lernformen und Unterrichtsvorstellungen sind nicht durch Zufall eben gerade mit dem Lebensstil, den Normen und Erwartungen von bürgerlichen ‚Bildungsgewinner\*innen‘ kompatibel, „denn aus dieser Lebensstilgruppe stammen die Hauptakteure des deutschen Bildungswesens: Die Lehrkräfte, Verwaltungsbeamte und Ministerialräte“ (Ellinger & Kleinhenz 2022, 11) Daraus ergibt sich eine gewisse Erwartung an den Habitus von Kindern, wenn sie erfolgreich sein wollen. „Der monolinguale und monokulturelle

Habitus charakterisiert das Selbstverständnis und die Verfasstheit des deutschen Schulsystems.“ (Sturm 2013, 105) Bedenkt man an dieser Stelle das dialektische Verhältnis zwischen Habitus und Feld bei Bourdieu (siehe auch Steffens 2020, 225f), steht außer Frage, dass Erwartungen bezüglich eines bestimmten Habitus zwangsläufig immer auch mit der sozialen Ablehnung einer diesem Habitus nicht entsprechenden und damit unerwünschten Feldstruktur verbunden sind. Eine solche institutionelle Konstellation aus Sicht derjenigen, die sich ihr anpassen müssen, als Situation der Entfremdung zu bezeichnen, ist sicherlich nicht zu weit gegriffen (Schuster 2023). Denn die Bildung von Kindern aus sozial benachteiligten Lebenslagen „scheint konsensfähig darin zu bestehen, sie einem Bildungsparadigma zu unterwerfen, dem ihre Lebenswirklichkeit bisher nicht entsprach. Formalabschlüsse und Leistungsförderung durch pädagogische Institutionen werden damit direkt vom Anpassungsvermögen dieser Kinder an den Lebensstil und die Normen der schulisch den tonangebenden Lebensstilgruppen abhängig gemacht.“ (Ellinger & Kleinhenz 2022, 12)

### 3 Der Teufelskreis erlebter Exklusionserfahrungen

Ein solches Passungsproblem manifestiert sich auf intersubjektiver Ebene als misslingendes sozial-emotionales Interaktionsverhältnis, das für Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Lebenslagen einen Teufelskreis isolierender Bedingungen produziert, der sich letztlich auch in ihre Körper einschreibt. (Steffens 2023) In Orientierung an Vygotskijs allgemeines Entwicklungsgesetz – nach dem psychischen Funktionen in ihrer Entwicklung immer zweimal auftreten, zunächst zwischen den Menschen, zwischenmenschlich, als interpsychische Funktion, und danach im Menschen selbst, nach ‚innen gewandert‘, als intrapsychische Funktion (Vygotskij 2002) – auf das sich bis heute im Kontext von Forschungen zur psychischen Entwicklung des Menschen bezogen wird (Allen, Fonagy & Bateman 2011, Tomasello 2020, Trevarthen 2012;), steht eine solche Verkörperung (embodiment) von Entfremdung, Benachteiligung und Perspektivlosigkeit außer Frage. Entsprechend erschwerte Lernbedingungen für ein Individuum verschärfen sich zusätzlich, wenn die Gründe für Schulleistung und Schulerfolg, im Kontrast zu den oben angeführten Befunden, dann bei den betroffenen Individuen selbst gesucht und darüber ein Scheitern bei ihnen verortet wird. Eine solche Form der Reduktion von sozialen Exklusionsmechanismen auf das Individuum hat Vidal (2018) als Doppelknoten der Exklusion beschrieben. Personen treffen auf ausgrenzende Systeme, erleben Ausschluss und Ablehnung und werden in einem zweiten Schritt für diese Erfahrung selbst verantwortlich gemacht. Sie werden als ‚Ur-Sache‘ derjenigen Dynamik verdinglicht, die sie ausgeschlossen hat. Die Verdinglichung im zweiten Schritt legitimiert den Ausschluss und lässt ihn als naturgemäß und schicksalhaft erscheinen. In dieser Form naturalisierte gesell-

schaftliche Verhältnisse begründen Konzeptionen wie Intelligenz und Begabung, die Statuszuschreibungen legitimieren. Dabei ist es nicht nur eine angesichts der beschriebenen institutionellen Strukturen aufkommende Perspektivlosigkeit, die den Teufelskreis vollendet, sondern auch die Verletzung von biologische Grundbedürfnisse nach gelingenden sozialen Interaktionen, Zugehörigkeit (belonging) und Gemeinschaft (Steffens 2023).

#### **4 Inklusive Schulentwicklung als sozial-emotionales Antwortverhältnis**

Wie aber lassen sich derartige institutionell entstandene Verhältnisse der Verdinglichung und Entfremdung aus der Perspektive von Schulentwicklung adressieren? Das in Kooperation zwischen der Universität Bremen, dem Magistrat und Schulen in Bremerhaven gestartete Projekt „Inklusion im Resonanzraum Schule (IReS). Schulentwicklung als sozial-emotionales Antwortverhältnis in einer pluralen Gesellschaft“ versucht dies durch die Gestaltung sozial-emotionaler Interaktionsverhältnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Bestimmung der Schule als intersubjektiven Resonanzraum (Steffens 2020, 2022). Dieses Ziel wird in Orientierung an partizipativen Forschungsansätzen (von Unger 2014) bearbeitet, die sich exemplarisch auf drei Ebenen darstellen lassen. Zunächst werden 1) auf der Ebene der Professionalisierung und Lehrer\*innenbildung in Kooperation mit der Abteilung Schulentwicklung und Fortbildung (SEFO) Workshops im Kontext inklusiver Pädagogik angeboten, über die auch die ersten Kontakte mit den Schulen entstehen. Die regelmäßig stattfindenden Workshops haben sich nicht nur aus Perspektive der Professionalisierung, sondern auch als Diskussionsforen und Vernetzungsmöglichkeit der Schule untereinander als gewinnbringend gezeigt. Durch die Workshops besteht die Möglichkeit, dass die Schule selbst und inhaltsbezogen mit Veränderungsprozessen auf das Projekt zukommen und so die in partizipativen Ansätzen häufig auftauchende Problematik eines epistemischen Paternalismus (Flick 2022) reduziert werden kann. Möchten die Schulen eine Kooperation mit dem Projekt, findet 2) die Begleitung und gemeinsame Entwicklung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen statt. Die Forschung zeigt, dass Schulentwicklung als mehrperspektivischer Prozess auf unterschiedlichen Ebenen und zwischen unterschiedlichen Akteur\*innen nicht primär als Top-Down-Vorgabe, sondern im besonderen Maße als Bottom-Up-Prozess realisiert wird (Moser & Egger 2017). Dabei kommt der Einzelschule als Gestaltungseinheit eine außerordentliche Rolle zu. Überlegungen zu Veränderungsprozessen müssen an dieser Stelle insbesondere die Dynamik der Rekontextualisierung von Vorgaben berücksichtigen (Fend 2008). Im Projekt wird der Prozess der Rekontextualisierung von Vorgaben wie Inklusion auf der Ebene der Einzelschule ernst



genommen und entsprechend der dem Projekt zugrunde liegenden Theoriefolie ebenfalls als sozial-emotionales Verhältnis zwischen den beteiligten Akteur\*innen interpretiert und unterstützt. Das heißt, die Schulen werden dort begleitet, wo sie derzeit stehen. Dabei werden 3) insbesondere Schüler\*innenperspektiven einbezogen. Vor dem Hintergrund des allgemeinen Entwicklungsgesetzes von Vygotskij, ließe sich die Frage stellen, ob ein Lernort ‚Schule‘, der nicht grundlegend an den Interessen und (emotionalen) Perspektiven, Lebens- und Problemlagen der Schüler\*innen orientiert ist, im Umkehrschluss überhaupt ein wirkliches Interesse dieser Schüler\*innen an schulischen Bildungsinhalten erwarten kann. Entsprechend werden durch Expert\*inneninterviews Erlebens- und Erfahrungswelten von Exklusion aus der Perspektive von Schüler\*innen zum Ausgangspunkt des inklusiven Schulentwicklungsprozesses gemacht, partizipativ ausgewertet und in Workshops anderen Schule vorgestellt.

## 5 Ausblick

In Kontext des IReS-Projekts lässt sich beobachten, wie sich in Bremerhaven Schulen auf den Weg gemacht haben, Schulentwicklungsprozesse subjektorientiert als gemeinsame Sinn- und Kulturbildung in den Mittelpunkt zu stellen und entlang gemeinsam und partizipativ gestalteter Entwicklungsprozesse die Interaktion zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler\*innen zu suchen. Über die Herstellung von emotional und kognitiv bedeutsamen Gemeinsamen Gegenständen (Feuser 2011) soll es Schüler\*innen möglich werden, die Schule als einen Ort zu erleben, an dem sie persönliche, soziale und kulturelle Erfahrungen klären, entwickeln und verarbeiten können. Im Vordergrund steht dabei die Organisation von gemeinsamen Erfahrungen, die sich im Sinne eines bewusstseinsbildenden Empowerments den unterschiedlichen Realitäten erlebter Exklusionserfahrungen zuwendet und Kindern- und Jugendlichen (und ihren Familien) dort begegnet, wo es für sie von Bedeutung ist. Anstatt das Aufwachsen in sozialen Randlagen oder kulturelle Differenz als ‚Problem‘ für schulische Bildung aufzufassen, sollten inklusive Bildungsprozesse als gemeinsame Möglichkeitsräume aufgefasst werden, die die unterschiedlichen Perspektiven und Bildungszugänge strukturell und institutionell zum Ausgangspunkt für Schulentwicklungsfragen machen. Unterschiedliche Lebenswelten werden so nicht in eine bestehende schulische Struktur aufgenommen, sondern sind die konkrete Basis, von der aus Schule gemeinsam neu gedacht wird. Schule kann so nicht mehr nur als Lernort für Schüler\*innen gefasst werden, sondern das gemeinsame Lernen aller Beteiligten wird zum Gestaltungsprinzip erhoben.

## Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Budde, J., Blasse, N.; Bossen, A., Reißer, G. (2015). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Edition Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for educational research online* 2009/1, 33–61.
- El-Mafaalani, A. (2022). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise*. 3. Auflage. Kiepenheuer & Witsch. Köln
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2021): *Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben. Entfremdungsprozesse in der Schule*. Kohlhammer
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2011). *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Astrid Kaiser, Wolfgang Jantzen und Iris Beck (Hg.): *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, 4), S. 86–100.
- Flick, S. (2022). Zu den Tücken partizipativer Forschung. In: *Widersprüche*. Heft 166, 42 Jg. 2022, Nr. 4, 75–85
- Maaz K.; Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2013). II. Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: Dießner, D. (Hrsg.). *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch. Mit einer Studie zur Rolle der sozialen Herkunft bei Notengebung und Schulempfehlungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer Verlag
- Schuster, S. (2023). *Verkehrte Welt. Von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen zum Grundriss einer Pädagogik der Entfremdung*. Univ. Diss. Universität Duisburg-Essen.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2022). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag
- Steffens, J. (2020). *Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft*. Psychosozial Verlag. Gießen
- Steffens, J. (2022). *Emotionen öffnen und schließen das Gehirn. Die Bedeutung von Resonanz, Bindung und emotionaler Interaktion für sinnbildende Lernprozesse*. In: Langner et. al. (Hrsg.) *Schule Inklusive gestalten*. Waxmann Verlag. S. 45–72
- Steffens, J. (2023). *Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung*. In: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. Heft 3/2023. 45. Jhg. S. 19–27
- Stubbe, T. C.; Bos, W. & Schurig, M. (2017): *Der Übergang von der Primär- in die Sekundarstufe*. In: Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M. & McElvany N. (Hrsg.). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tillman, K.J. (2014). *Heterogenität – ein schulpädagogischer ‚Dauerbrenner‘*. In: *Pädagogik* (Weinheim), 66 (2014) Ausgabe 11, S. 38–45
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp Verlag. Berlin

- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Otto Braun und Ulrike Lüdtke (Hg.): Sprache und Kommunikation, Bd. 8. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8), S. 82–160
- Vidal Fernández, F. (2018). Soziale Exklusion, Moderne und Aussöhnung. In: Hoffmann, Thomas; Jantzen, Wolfgang u. Stinkes, Ursula (Hg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 49–101
- von Unger, H. (2013). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS. Wiesbaden.
- Vygotskij, L. S. (2002). Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Orig.-Ausg. Weinheim u. a.: Beltz.

## Autor

Jan Steffens, Prof. Dr.  
Evangelische Hochschule Darmstadt  
Professur für Inclusive Education mit dem Schwerpunkt Entwicklung und Teilhabe  
jan.steffens@eh-darmstadt.de