

Berichte	Bd. 89, H. 2, 2015, S. 161–173	Leipzig
----------	--------------------------------	---------

Julia NAST, Berlin

## **Die Öffnung der Schule: Neue Ungleichheiten zwischen Grundschulen in benachteiligten und privilegierten Nachbarschaften?**

### **Summary**

In Germany, the idea that schools should cooperate with public and private partners to form open community schools is increasingly popular. This comes with the expectation of improving schools, especially those in socially disadvantaged neighbourhoods. Drawing on this debate, the article argues that for understanding the effect of increasing cooperation and its impact on school inequality in the city, we need to compare these processes between deprived and privileged neighbourhoods. In making use of the sociological new-institutionalism, it suggests that schools are indeed shaped differently by processes of cooperation depending on their local contexts. Based on ethnographic data from two primary schools in Berlin, Germany, as well as on in-depth interviews with teachers, parents, and social workers, the article identifies three areas in which this is the case: higher workload, different areas of expertise and thus different practices of identifying and dealing with children's problems, and finally the quality and orientation of provisions by external partners. While ideas of open community schools often come with the promise of more equality of opportunity, the article carves out the "side effects" of this process resulting in new local inequalities.

### **1 Quartier und Schule – Öffnung, Vernetzung, Chancengleichheit?**

Im Deutschen Schulsystem rückt die Öffnung der Schule für andere Akteure und eine Vernetzung mit außerschulischen Partnern zunehmend in den Blick (BAUMHEIER u. WARSEWA 2009, 20). Die Gründe hierfür liegen im Ausbau der Ganztagschule ebenso wie in einem verstärkten Interesse der Kommunen an Bildungsfragen (BLECKMANN u. DURDEL 2009, 11; DUVENECK u. VOLKHOLZ 2012, 9f.). Gleichzeitig wird postuliert, dass Schulen angesichts knapper öffentlicher Ressourcen nur gemeinsam mit Partnern alle wünschenswerten Angebote für Kinder erbringen können (BAUMHEIER u. WARSEWA 2009, 29; HEBBORN 2009, 223). Dies gilt besonders für Quartiere, in denen sich komplexe Problemlagen überlappen. Denn die Lage in solchen benachteiligten Nachbarschaften spiegelt sich oft auch in den Schulen wider, und es sammeln sich hier Kinder, die umfassender Unterstützung bedürfen. Um dies zu gewährleisten, werden Prozesse der Vernetzung und Öffnung zunehmend auch durch städtepolitische Interventionen, wie

etwa das Bund-Länder-Programm Soziale Stadt, unterstützt, und zahlreiche Initiativen sind in benachteiligten Quartieren aktiv. Während Fragen der Öffnung auch in Schulen in sozial besser gestellten Quartieren eine wichtige Rolle spielen, besteht an Schulen in benachteiligten Nachbarschaften angesichts der Probleme vor Ort häufig ein deutlich stärkerer „Vernetzungsdruck“. Zudem verbindet sich das Konzept der Öffnung in benachteiligten Quartieren mit der Erwartung, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern und zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen (BAUMHEIER u. WARSEWA 2009, 22; BURCHARDT 2008, 61). Die Öffnung der Schulen wird hier also implizit mit einer ausgleichenden Idee verbunden: damit Schulen in benachteiligten Quartieren Ähnliches leisten können wie Schulen in sozial besser gestellten Nachbarschaften, braucht es Kooperationen. Vernetzung soll die „gespaltene Schullandschaft“ (FRITSCHKE et al. 2011, 48) wieder näher zusammen bringen.

Hier setzt der folgende Beitrag an. Hat das Prinzip der Öffnung ähnliche Wirkungen in Schulen in verschiedenen Nachbarschaftskontexten? Kann mehr Vernetzung das Gefälle im Bildungssystem ausgleichen? Oder zeigen sich im Vergleich von benachteiligten und privilegierten Nachbarschaften unterschiedliche Wirkungen und somit „Nebenwirkungen“ der Vernetzung? Der Beitrag argumentiert aus einer organisationssoziologischen Perspektive, dass Schulen in verschiedenen Nachbarschaftskontexten ganz unterschiedlich durch die Vernetzung mit außerschulischen Partnern geprägt werden und es hier nicht nur zu einem Mehr an Chancengleichheit, sondern auch zu neuen Ungleichheiten kommen kann. Nach einem theoretischen Überblick und der Darstellung der Datengrundlage arbeitet der Beitrag drei Bereiche heraus, in denen eine vergleichende Perspektive auf lokale Ungleichheiten durch Öffnung und Vernetzung hindeutet: die Arbeitsbelastung, die Schwerpunktsetzung sowie die Qualität von Projekten in verschiedenen Nachbarschaftskontexten. Zugleich zeigt der Beitrag damit theoretisch auf, welche Potenziale eine – bisher oftmals vernachlässigte – organisationssoziologische und spezifische neo-institutionelle Perspektive für die Raumwissenschaft haben kann (s. auch MCQUARRIE u. MARWELL 2009).

## **2 Neo-Institutionalismus als theoretische Perspektive**

Wie wirken sich Prozesse der Öffnung und Vernetzung auf Schulen aus? Und inwiefern lässt sich annehmen, dass es hier zu Unterschieden zwischen Nachbarschaftskontexten und damit zu neuen Ungleichheiten kommt? Während sich das Verständnis von Organisationen lange Zeit auf interne Prozesse beschränkt hat, weist der soziologische Neo-Institutionalismus auf die Bedeutung externer Einflüsse für organisationale Praktiken hin. Organisationen entscheiden somit nicht einfach rational entsprechend ihrer Bedürfnisse über effiziente Arbeitsprozesse, sondern werden durch sogenannte institutionelle Umgebungen geprägt (BARLEY u. TOLBERT 1997, 93; BLAU 1970). Institutionelle Umgebungen bezeichnen dabei äußere Einflüsse, an die sich Organisationen anpassen. Dies können kulturelle Erwartungen sein, was Schule leisten soll, um als legitime Organisation zu gelten (Bildung vermitteln), aber auch ein festgelegtes Curriculum, das Schulgesetz,

Förderprogramme, die mit bestimmten Auflagen einhergehen, oder Richtlinien anderer Organisationen, mit denen die Schule kooperiert (DIMAGGIO u. POWELL 1991; MEYER u. ROWAN 1977; SCOTT 2004).

Dabei gehen einige Theorien davon aus, dass Organisationen auch Praktiken, die ihnen unnötig erscheinen, einbinden, um die Legitimität der Organisation zu erhöhen. Solche Praktiken können dann innerhalb der Organisation entkoppelt werden, indem Änderungen symbolisch bleiben und von der Arbeitspraxis isoliert sind (COBURN 2004, 211; MEYER u. ROWAN 1977, 355 f.). Eine Schule kann sich beispielsweise in einem Projekt zu Mehrsprachigkeit engagieren, ohne alltägliche Routinen zu verändern (z. B. Elternbriefe nur auf Deutsch). Andere argumentieren, dass Organisationen sich auch in ihren tatsächlichen Praktiken stark an anderen Organisationen, mit denen sie zusammenarbeiten und in organisationalen Feldern verbunden sind, orientieren und es hier zu Anpassungen, sogenannter Isomorphie, kommt (DIMAGGIO u. POWELL 1983). Inwieweit institutionelle Faktoren tatsächlich zu Änderungen in organisationalen Praktiken führen oder nur symbolisch eingebettet werden, ist letztendlich eine empirische Frage (HASSE u. KRÜCKEN 2005, 27; MEIER 2009; MEVISSEN u. BÖTTCHER 2011). Zudem haben neuere Ansätze, wie der diskursive Institutionalismus, kritisch aufgezeigt, dass institutionelle Umgebungen nicht einfach als Konstante zu verstehen sind, die von außen auf Organisationen einwirken und an welche sich diese anzupassen haben. Vielmehr wird hier ein dynamischeres Verhältnis von Organisation, Institution und institutionellem Umfeld herausgearbeitet, in dem Akteure in Organisationen zwar in institutionell geprägten Rahmen agieren, diese aber in diskursivem Austausch reflektieren und verändern können (u. a. SCHMIDT 2008).

Für das hier verfolgte Forschungsinteresse ist zunächst jedoch nur wichtig, dass Organisationen auf die institutionelle Veränderung einer angestrebten Öffnung und Vernetzung reagieren. Warum sollte es dabei aber zu Unterschieden zwischen Nachbarschaften kommen? Hier ist es wichtig, die bisherigen Überlegungen um eine stadtsoziologische Perspektive zu erweitern. Denn der soziologische Neo-Institutionalismus hat die Bedeutung von nachbarschaftlichen Umfeldern im geographischen Sinne vernachlässigt bzw. abgelehnt (MCQUARRIE u. MARWELL 2009, 260). Es ist aber entscheidend, räumliche und institutionelle Aspekte zusammen zu denken, um neue Formen lokaler Ungleichheit zu verstehen. Denn einerseits lässt sich argumentieren, dass sich die institutionelle Umgebung einer Schule zumindest teilweise zwischen Nachbarschaften unterscheidet, etwa wenn je nach Nachbarschaft verschiedene Förderprogramme und außerschulische Partner bereit stehen oder andere Anforderungen an Schule formuliert werden. Andererseits können auch ähnliche institutionelle Einflussfaktoren, etwa die generelle Auflage an Schulen sich mit außerschulischen Akteuren zu vernetzen, durch unterschiedliche lokale Bedingungen anders beantwortet werden. Denn wie der diskursive Institutionalismus hervorhebt, werden Institutionen in Organisationen nicht einfach deterministisch umgesetzt, sondern können interpretiert, angepasst und umgewandelt werden (SCHMIDT 2008, 314). Führt dies zu verschiedenen lokalen Praktiken, kann die institutionelle Veränderung der Öffnung zu neuen Ungleichheiten führen. Um also zu verstehen, inwieweit Formen der Vernetzung innerhalb einer „gespaltenen

Schullandschaft“ (FRITSCHKE et al. 2011, 48) zu mehr Chancengleichheit oder neuen Ungleichheiten führen, müssen Praktiken der Vernetzung in Grundschulen in unterschiedlichen lokalen Kontexten empirisch verglichen werden.

### 3 Daten und Methoden

Empirisch stützt sich der Beitrag auf zwei detaillierte, kontrastierende Fallstudien Berliner Grundschulen, die hier aus Gründen der Anonymität Schule 1 und Schule 2 genannt werden. Beide Schulen sind hinsichtlich der Schülerzahl ähnlich groß, führen zum Zeitpunkt der Untersuchung jahrgangsübergreifenden Unterricht in den ersten Klassen durch und bieten in Kooperation mit freien Trägern eine verlässliche und kostenlose Betreuung bis 13:30 Uhr, die kostenpflichtig um weitere Betreuungsmodule ergänzt werden kann. Der Nachbarschaftskontext und die soziale Zusammensetzung der Schulen unterscheiden sich jedoch stark. Schule 1 liegt in einem besonders benachteiligten Quartier Berlins. Dies ist nicht nur laut der öffentlichen Wahrnehmung der Fall, sondern zeigt sich auch an Daten zu Arbeitslosigkeit und Kinderarmut, die den berlinweiten Durchschnitt deutlich übersteigen. So kommt das Berliner Monitoring Soziale Stadtentwicklung<sup>1</sup> zu dem Schluss, dass die Gebiete, die die Schule umgeben, zu denen mit niedrigem bis sehr niedrigem Status in Berlin gehören (HÄUSSERMANN et al. 2011, 9). In der Nachbarschaft von Schule 1 leben entsprechend viele Erwachsene und Kinder, die von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind, und das Gebiet verfügt über ein Quartiersmanagement im Rahmen des Bund-Länder-Programmes Soziale Stadt. In der Schule selbst sind ca. 90% der Schüler/innen von der Zuzahlung zu Lehrmitteln befreit und für 90% ist Deutsch nicht die erste Sprache. Schule 2 liegt dagegen in einem Quartier, das allgemein als „privilegierte“ Nachbarschaft in Berlin betrachtet wird. Auch hier spiegelt sich die öffentliche Wahrnehmung in den Daten zu Arbeitslosigkeit und Kinderarmut. Laut dem Monitoring Soziale Stadtentwicklung gehört das Quartier entsprechend der Datenlage im berlinweiten Vergleich sogar zu den privilegiertesten Quartieren (HÄUSSERMANN et al. 2011, 9). Die soziale Situation in der Nachbarschaft schlägt sich auch in der Schule nieder: nur ca. 2% der Schüler/innen sind von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreit und 7% sprechen Deutsch nicht als erste Sprache. In beiden Schulen wurde für jeweils 6 Monate an drei Tagen der Woche (Juli 2012 bis Juni 2013, insgesamt 870 Stunden) neben einer teils teilnehmenden Beobachtung der Ansatz des „Shadowing“ verfolgt. Dazu wurden pro Schule 10 Personen, zumeist Lehrkräfte und Schulleitungen, für je zwei Wochen durch ihre Alltagsroutine begleitet. Diese Methode bietet Zugang zu den direkten Erfahrungen innerhalb einer Organisation und erlaubt, offizielle und inoffizielle sowie bewusste und unbewusste Abläufe zu untersuchen (MCDONALD 2005). Zudem wurden an den Schulen sowie an Schulen

---

<sup>1</sup> Auch wenn es sich bei den hier verwendeten Zahlen um Material aus der öffentlichen Verwaltung und damit nicht um strikt wissenschaftliche Daten handelt, ist das „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ dennoch die beste Grundlage, um eine vergleichende Betrachtung der sozialen Situation verschiedener Quartiere – wie für die vorliegende Studie notwendig – vorzunehmen.

in ähnlichen Nachbarschaftskontexten leitfadengestützte Interviews mit 27 Eltern, 26 Lehrer/innen und 18 Sozialarbeiter/innen und Erzieher/innen mit einer Dauer von 20 Minuten bis zu 1:40 Stunden durchgeführt. Das gesamte Material wurde mittels des Computerprogramms Atlas.ti nach WEISS (1995, 153 f.) themenzentriert kodiert. Entsprechend der qualitativen Natur der Daten stellen die nachfolgenden Überlegungen keine Generalisierung auf alle Schulen in ähnlichen Umgebungen dar. Vielmehr sollen theoretische Zusammenhänge zur Bedeutung der Öffnung von Schule in verschiedenen Nachbarschaftskontexten formuliert werden.

#### **4 Dimensionen neuer lokaler Ungleichheit**

Den theoretischen Überlegungen folgend werden Organisationen stark durch ihre institutionellen Umgebungen, wie etwa Regulierungen zur Öffnung und die Kooperation mit außerschulischen Partnern, beeinflusst. Unterscheiden sich diese zwischen Nachbarschaften oder haben sie vor Ort unterschiedliche Effekte, kann es zu neuen Formen von lokaler Ungleichheit kommen. Im Folgenden werden basierend auf der Analyse der empirischen Daten drei Bereiche identifiziert, in denen dies der Fall ist: der Arbeitsaufwand innerhalb einer Schule, die verfolgten Arbeitsschwerpunkte sowie die Qualität und Ausrichtung der Angebote.

##### *4.1 Arbeitsaufwand*

In Schule 1 ist der empfundene Mehraufwand durch die Öffnung für außerschulische Partner groß. Dies hängt zunächst mit der schier unendlichen Anzahl an Themen zusammen, die Schule 1 in Kooperationen bearbeitet. Gerade in benachteiligten Nachbarschaften wird dabei ein starker Legitimationsdruck bedeutsam, da Schulen hier oft als wenig erfolgreich und reformbedürftig wahrgenommen werden. Schulen geraten schnell in eine Position, in der auf alle Herausforderungen und Probleme mit Vernetzungen oder neuen Projekten reagiert wird. So sollen in Schule 1 durch Öffnung und Vernetzung Themen wie Kinderschutz, Ernährung und Mehrsprachigkeit bearbeitet, Unterstützung und Anregung für Kinder, etwa Hausaufgabenhilfe oder AGs, angeboten und die Elternarbeit verbessert werden. Dafür kooperiert die Schule mit diversen Trägern, Vereinen und Stiftungen. Zudem ist die Schule in verschiedenen Regionalnetzwerken und einem Bildungsnetzwerk aktiv. Der Umfang der Kooperationen lässt sich am Beispiel der Elternarbeit verdeutlichen: ein Projekt in Kooperation mit einem freien Träger und gemeinsamer Antragstellung qualifiziert Eltern als Berater/innen für andere Eltern; über einen anderen Träger wird ein Eltern-Café angeboten; in einer weiteren Kooperation geht es um Sprach- und Eltern-Kind-Kurse. All diese Angebote müssen mit Leben gefüllt, bekannt gemacht und koordiniert werden. Projekte und Vernetzung werden zudem auch massiv von außen an Schule 1 herangetragen, etwa durch andere Akteure im organisationalen Feld, die mit der Schule kooperieren wollen. Denn Schule ist der Ort, an dem andere Organisationen Eltern und Kinder zuverlässig erreichen können: *„Schule ist im Grunde genommen Drehscheibe auch für alle möglichen Einrichtungen, weil wir durch die Schulpflicht (...) mit Elternhäusern und Kindern am meisten zu tun haben“* (Schulleitung, Schule 1).

Aber auch aus der Verwaltung kommt Druck, sich mit anderen öffentlichen Einrichtungen zu vernetzen, um Unterstützung und eine lückenlose Begleitung der Kinder und Jugendlichen zu garantieren. So kooperiert Schule 1 mit 6 Kindergärten und auch die Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen soll gestärkt werden. Zudem besteht eine enge Kooperation mit dem Jugendamt, es gibt einen persönlichen Ansprechpartner und regelmäßige Vernetzungstreffen. Die Schulleitung einer anderen Schule in einer benachteiligten Nachbarschaft fasst den Umfang der Kooperationen treffend zusammen: *„Wenn ich mit allen, die, äh, hier in der Schule verankert sind inzwischen, wöchentlich einmal sitzen würde, würd ich nur noch in Sitzungen sitzen“*. Neben dem Ausmaß ist aber auch die Art der Kooperationen für die zunehmende Arbeitsbelastung zentral. Denn Schule 1 ist häufig in Kooperationen involviert, deren Finanzierung über öffentliche Mittel projektbezogen und nicht dauerhaft gesichert ist. Auch bei erfolgreichen Projekten steht die Schule immer wieder vor dem Arbeitsaufwand der Antragstellung. Die Schulleitung erklärt: *„da gibt es einen Abbruch, (...) und mit einem ungeheuren Aufwand muss man dann ein anderes Projekt in die Taufe heben... und Schule ist so bewegt (...), das ist ein fein gesponnenes organisatorisches System, was schon viel Kraft von vielen Menschen erfordert, (...) und die Anforderung dann an Schule immer wieder NEU etwas, was sich eigentlich bewährt hat, zu konzipieren <schüttelt den Kopf>“*. Zudem sind die Kooperationen von Schule 1 häufig auch in der Durchführung aufwändig, was wiederum auf die Finanzierung durch öffentliche Mittel sowie den Aufwand der Projektverwaltung zurückzuführen ist. Die Schulleitung beschreibt dies als Dilemma: *„[Das] führt uns zum Beispiel dazu, dass wir diese Quartiersmanagementgelder nicht mehr nutzen (...), weil das Antragsverfahren so kompliziert, so zeit- und energieaufwändig ist, das schaffen wir nicht, wie bedauerlich, da gibt es Gelder, aber da müsste man sich irgendwas aus den Rippen schneiden, was einfach nicht tragbar ist“*. Was der zunehmende Arbeitsaufwand, der für Schule 1 mit dem Prozess der Vernetzung und Öffnung einhergeht, für neue lokale Ungleichheiten bedeutet, wird klar, wenn man die Situation von Schule 2 in den Blick nimmt.

Diese unterscheidet sich merklich von Schule 1. Denn Schule 2 muss viel weniger Themen in Kooperationen bearbeiten als Schule 1. Schule 2 operiert in einer anderen institutionellen Umgebung, denn Schulen in privilegierter Nachbarschaft stehen weniger unter Legitimations- und damit unter „Vernetzungsdruck“, da sie aufgrund ihrer Ausgangssituation in der Regel als erfolgreiche Organisationen gelten, die ihre Aufgabe zufriedenstellend erfüllen. Entsprechend werden bestimmte Probleme in Schule 2 von außen bzw. von der Schulverwaltung nicht als Themenfelder definiert, auf die mit Kooperation und Öffnung reagiert werden muss. Ein Beispiel ist hier der Umgang mit Elternarbeit. Diese wird in der täglichen Arbeit in Schule 2 oftmals als ein Problem beschrieben und Lehrkräfte berichten von der Herausforderung, hoch gebildeten Eltern Grenzen aufzuzeigen; dies wird aber in der öffentlichen Wahrnehmung selten als Problem anerkannt und somit nicht in institutionelle Regelungen umgesetzt (s. GOMOLLA 2009, 31) – entsprechend erfolgt von Seiten der Verwaltung weniger Druck auf Schule 2 hier tätig zu werden. Ähnliches gilt für die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt

und mit weiterführenden Schulen. Auch hier gibt es weniger politischen Druck zur Vernetzung, da Eltern mit höherem Bildungsstatus als kompetent angesehen und anders gelagerte soziale Probleme in den Familien oft nicht wahrgenommen werden. Bestimmte institutionelle Umgebungen bestehen zudem gar nicht – so gibt es beispielsweise kein Quartiersmanagement, und zusätzliche Mittel von Stiftungen fließen in der Regel eher in Schulen in benachteiligten Gebieten. Neben dem geringeren Ausmaß an Kooperationen unterscheidet sich aber auch die Art der Kooperationen von denen in Schule 1. Oft handelt es sich um Angebote, an denen die Schule nicht aktiv mit gemeinsamer Antragstellung oder Mittelverwaltung beteiligt ist. Kooperationspartner treten häufig in der Rolle von Sponsoren auf und stellen Sachmittel, etwa Preise für Schulwettbewerbe, bereit. Zwar kooperiert auch Schule 2 mit einem öffentlichen Träger, der den offenen Ganztagsbetrieb gestaltet, diese Kooperation ist allerdings langfristig abgesichert und gut abgestimmt. Die Kooperationsbeziehungen werden generell als wenig aufwändig und zeitintensiv erlebt. Nach Erzählungen aus Schule 1 fragt die Schulleitung in Schule 2 verwundert nach: *„Was machen die an Ihrer anderen Schule denn für Projekte? Also unsere Kooperationen, die sind nicht so zeitaufwändig!“* Dies liegt aber nicht nur daran, dass sich die institutionelle Umgebung zwischen den Schulen unterscheidet. Schule 2 kann zudem auch auf ähnliche institutionelle Anforderungen andere Antworten finden. Denn mit der sozialräumlichen Umgebung geht auch eine Elternklientel einher, die zahlreiche Ressourcen unkompliziert bereitstellt und es kommt zu Prozessen informeller Privatisierung. Eltern bringen ihr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (BOURDIEU 1986) in die Schule ein und entlasten diese somit von Formen der Kooperation und Vernetzung. Dies beeinflusst auch den Arbeitsaufwand bei der Beantragung und Umsetzung von Projekten. Der Förderverein kann beispielsweise außerschulische Projekte weitaus unkomplizierter finanzieren als das Quartiersmanagement in Schule 1; zudem übernehmen die Eltern oftmals Aspekte der Mittelverwaltung. Während es an Schule 1 auch einen Förderverein gibt, sind Mitgliederzahlen und -beiträge gering. In Schule 2 sind dagegen über 40% der Eltern im Förderverein und dieser spielt bei der Finanzierung eine wichtige Rolle. Ein Mitglied der Schulleitung erklärt: *„Ohne den Förderverein, da müssten wir auf so viele Dinge ewig warten, wie früher in der DDR, <lacht>“*. Neben dieser direkten Form der Finanzierung kann Schule 2 auch auf andere Ressourcen der Eltern zurückgreifen, etwa auf Fähigkeiten im Sinne von kulturellem Kapital. So gibt es an Schule 2 einen Vater, der sich um die Server der Schule kümmert. In Schule 1 werden solche Tätigkeiten aufwändig über einen freien Träger organisiert, der Arbeitssuchende im Rahmen von Mehraufwandsentschädigungen vermittelt. Dies führt insgesamt dazu, dass die Öffnung der Schule in Schule 1 als wesentlich aufwändiger erlebt wird und mehr Arbeitskraft und -ressourcen bündelt als dies in Schule 2 der Fall ist.

#### 4.2 Arbeitsschwerpunkte

Neben der Arbeitsbelastung unterscheiden sich auch die Arbeitsschwerpunkte, die Schulen in ihren Kooperationen vertiefen. Dabei wird oftmals in Bereichen Expertise gesammelt, die für den sozialen Kontext der Schule als angemessen

wahrgenommen werden. Hierbei kann es zu geschlossenen Diskursen kommen, welche die Praxis in verschiedenen Nachbarschaftskontexten unterschiedlich prägen und dann zu lokalen Ungleichheiten beitragen können.

In Schule 1 steht in der Arbeit häufig die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder im Mittelpunkt. Generell wird der Schule oftmals die Aufgabe zugeschrieben, „auszugleichen“, was in den Familien (vermeintlich) nicht stattfindet. Dies spiegelt sich auch in den Projekten und Kooperationen der Schule, in denen häufig auch Eltern als Zielgruppe benannt werden. Dies führt in Schule 1 zu einer tendenziell hohen Aufmerksamkeit für die Situation und den Unterstützungsbedarf von Familien. Eine Lehrkraft beschreibt dies so: *„wir bearbeiten hier immer nur die Spitze des Eisberges, die Familien, wo es Auffälligkeiten gibt und die Unterstützung brauchen – aber es gibt natürlich auch viele Fälle, wo wir auch Unterstützung leisten sollten“*. Die Schulsozialarbeit sucht oft den Kontakt mit den Eltern, bespricht schwierige Situationen und vermittelt in weiterführende Angebote. Zudem gibt es, wie oben beschrieben, eine enge Kooperation mit dem Jugendamt. In Schule 1 sind Aspekte von Kinderschutz also stets präsent und als wichtiges Thema gerade einer Schule „im Brennpunkt“ etabliert. Dieser Arbeitsschwerpunkt, die damit einhergehenden Kooperationen und das Wissen um soziale Probleme, beeinflusst auch die Wahrnehmungsmuster und Praktiken der Lehrkräfte, und Probleme der Kinder werden oftmals auf die Situation in den Familien zurückgeführt. In Schule 2 berichten die Lehrkräfte dagegen, dass sie quasi nie mit dem Jugendamt in Kontakt stehen und familiäre Probleme kaum eine Rolle spielen. Diese unterschiedlichen Aufmerksamkeiten zwischen den Schulen zeigen sich auch bei den Extremfällen, in denen Kinderschutzfälle<sup>2</sup> beim Jugendamt gemeldet werden. Hier kann auf Daten aus dem Statistischen Bericht zur Jugendhilfe in Berlin 2012 zurückgegriffen werden, der die Häufigkeit bestätigter Kinderschutzfälle nach Bezirken aufgliedert und die Institution, welche die Kindeswohlgefährdung bekannt gemacht hat, angibt. Auch wenn die Bezirke sehr große Einheiten darstellen, in denen sich diverse Kontexte sammeln, lassen sich hier dennoch Tendenzen ableiten. So liegt der Anteil der bestätigten Kindeswohlgefährdungen, der durch die Schule gemeldet wird, in dem Bezirk von Schule 1 bei 13 %, in dem Bezirk von Schule 2 dagegen nur bei 8 % (der Unterschied ist auf 0,01 Niveau statistisch signifikant, Chi<sup>2</sup>-Test). Besser etablierte Kooperationen und eine generelle Aufmerksamkeit in den Schulen scheinen hier durchaus zu anderen Praktiken der Meldung von Auffälligkeiten zu führen.

In Schule 2 werden andere Schwerpunkte verfolgt und über Kooperationen und Projekte weiter gestärkt. Wie oben beschrieben, werden Themen wie Kinderschutz als weniger relevant angesehen, da sie „in einer Nachbarschaft wie dieser“ kaum eine Rolle zu spielen scheinen. Entsprechend besteht dann auch wenig Expertise, was eine Einbeziehung des Jugendamtes oder ein Erkennen von latenten Kindeswohlgefährdungen betrifft. Stärker als die familiären Hintergründe der Kinder

---

<sup>2</sup> „Kindeswohlgefährdung liegt dann vor, wenn Kinder in ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Entwicklung gegenwärtig gefährdet sind bzw. wenn Verletzungen und Schädigungen des Kindeswohls bereits eingetreten sind und die schädigenden Einflüsse fortauern“ (BILDUNG FÜR BERLIN 2007, 7).

stehen hier individualisierte Förderbedarfe im Vordergrund, besonders wenn es zu schulischen Problemen kommt. Themen wie Hochbegabung, ADHS, Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) sowie Dyskalkulie sind in der Schule sehr präsent und werden häufig als Erklärung für Verhaltensauffälligkeiten herangezogen. Die Lehrkräfte tauschen sich im Lehrerzimmer über Diagnosen aus – etwa das recht neue Phänomen der sogenannten hochsensiblen Kinder. An Schule 2 gibt es im Gegensatz zu Schule 1 keine Lehrkraft für die Kooperation mit dem Jugendamt, dafür aber zwei qualifizierte Ansprechpersonen für LRS. In Schule 1 wird das Thema LRS dagegen aufgrund der Mehrsprachigkeit vieler Kinder als „nicht relevant“ angesehen. Eine Lehrkraft erklärt: *„Wenn die alle am Anfang nicht richtig Deutsch lesen, schreiben und sprechen können, dann ist es schwer zu entscheiden, woran das liegt, darum ist LRS bei uns nicht so ein Thema!“* Je nachdem welche Probleme in der Schule als relevant angesehen werden, laufen verschiedene Prozesse der Vernetzung und Ansammlung von Expertise ab, die dann ihrerseits die Wahrnehmungsmuster und Praktiken der Lehrkräfte beeinflussen und somit auch die Wahrscheinlichkeit, dass bei Kindern bestimmte Probleme erkannt und benannt werden. Dies verdeutlicht der unterschiedliche Umgang der Schulen mit Mehrsprachigkeit und LRS. Während dieses Thema in Schule 2 bearbeitet und eine spezielle Förderung von Kindern mit LRS auch in Englisch als notwendig erachtet wird, besteht hier in Schule 1 wenig konkrete Expertise. Obwohl im Fachdiskurs verschiedene Möglichkeiten diskutiert werden, wie LRS von den „normalen“ Problemen von mehrsprachigen Kindern beim Schriftspracherwerb abgegrenzt werden kann, etwa durch sogenannte Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs oder einer Beurteilung in Deutsch und der Muttersprache (VON SUCHODOLETZ 2007, 5), ist diese Expertise in Schule 1 wenig verbreitet. Der Fokus auf die sozialen Bedingungen der Kinder in Schule 1 soll hier nicht als besser oder schlechter als der Fokus auf spezielle Unterstützungsbedarfe wie LRS in Schule 2 bewertet werden. Das Beispiel zeigt aber, dass Vernetzung auch dazu führen kann, dass Schulen sich in bestimmten Themenbereichen spezialisieren und so Wahrnehmungsmuster und Praktiken in verschiedenen Sozialräumen unterschiedlich geprägt werden.

#### 4.3 *Qualität und Ausrichtung der Angebote*

Schließlich unterscheiden sich häufig auch Qualität und Ausrichtung der Projekte zwischen den Schulen und somit das Angebot, das über die Öffnung an die Schule gebracht wird. Während in Schule 1 oftmals pragmatisch umgesetzt wird, was mit begrenzten Mitteln möglich scheint, sind die Angebote in Schule 2 oft stark kompetitiv ausgelegt und zielen auf eine Qualifikation, mit der sich Schülerinnen und Schüler berlinweit „behaupten“ und die Schule auszeichnen können.

In Schule 1 werden Projekte und AGs häufig durch freie Träger angeboten. Wie bereits thematisiert, ist die Finanzierung hier oft nicht dauerhaft und die Durchführung von Projekten über längere Zeit ist problematisch. Damit stellt sich die Frage der Kontinuität nicht nur aus einer organisationalen Perspektive, sondern auch für die Kinder, die sich immer wieder an neue Ansprechpartner/innen gewöhnen müssen. Hinzu kommt, dass viele der Angebote an der Schule „kosten-

neutral“ finanziert werden müssen – oftmals wird mit Freiwilligen gearbeitet, die über Vereine oder freie Träger akquiriert, teilweise qualifiziert und an die Schule vermittelt werden. Trotz des oftmals großen Engagements der Beteiligten, treffen dann minimal oder gar nicht qualifizierte Personen auf Kinder, für die eine qualitativ hochwertige und verlässliche Unterstützung ganz besonders wichtig ist. Die Angebote entsprechen zudem oft nicht dem neuesten Erkenntnisstand und werden in ihrer Qualität teilweise sogar von den Lehrkräften kritisch gesehen – etwa wenn bei der Hausaufgabenhilfe einfach nur „irgendwie“ bei den Hausaufgaben geholfen wird, ohne dass Fehlerstrukturen einbezogen und mit spezieller Förderung bearbeitet werden. Eine Lehrerin in Schule 1 merkt kritisch an: *„ich sehe keine Verbesserung, [nur] hier mal ein Projekt, da mal ein Projekt“* (Lehrkraft, Schule 1). Gleichzeitig verbindet sich mit dieser Form der Angebotsstruktur häufig ein „Dankbarkeitsanspruch“, nach dem Kinder, Familien und die Schule „froh sein sollen“, überhaupt etwas zu bekommen. Gerade im Kontext von freiwilligem Engagement ist es oftmals schwer, Themen wie Standards und Qualität zu problematisieren. Zugleich ist es für die Schule schwer, die Qualität von Projekten vorab einzuschätzen. Ein Mitglied der Schulleitung erklärt: *„Man weiß nie, was dahinter steckt, aber die Arbeit und die Investition müssen schon vorher geleistet werden. Darum ist es schwierig zu entscheiden, wo man mitmacht“*.

Im Gegensatz dazu kann Schule 2 auch hier auf elterliche Ressourcen setzen. Außerschulische Projekte sind oft über die Eltern finanziert, entweder über den Förderverein oder durch direkte Zahlungen für bestimmte Angebote, etwa eine Fußball-AG mit Kosten von über 100 € im Schuljahr. Im Gegensatz zu den Projekten, bei denen Freiwillige an die Schule kommen, werden in den Projekten in Schule 2 klare Ansprüche an die Qualität gestellt und Personen, die Projekte anbieten, sind oft hoch qualifiziert. Zudem sind die Angebote weniger auf die Abdeckung bestimmter Bedarfe ausgerichtet („Hauptsache es gibt eine Hausaufgabenbetreuung“), sondern zielen auf die optimale Förderung mit klarer Leistungsorientierung. So beschäftigt sich die Lese-AG nicht einfach nur mit Literatur, sondern es werden kurze Abhandlungen über Bücher verfasst, die in verschiedenen Tageszeitungen erscheinen, und die Kinder sollen auf eine potentielle akademische Auseinandersetzung mit Text und die Teilnahme am Kulturleben vorbereiten werden. Auch die Präsentation des Gelernten spielt eine wichtige Rolle und in fast allen AGs wird die Teilnahme an (berlinweiten) Wettbewerben anvisiert. Während Aufführungen auch in Schule 1 Bestandteile des Schullebens sind, sind diese häufig eher „intern“ und weniger nach außen gerichtet. Die Angebote, die über Vernetzung und Öffnung in Schule 1 möglich werden, sind wertvoll und wichtig für die Kinder vor Ort. Dennoch zeigen sich aufgrund anderer Finanzierungs- und Kooperationsmodelle in privilegierten Nachbarschaften deutliche Unterschiede in der Ausrichtung und in der Angebotsstruktur, wobei die Angebote in Schule 2 oftmals deutlich stärker auf Inhalte ausgerichtet sowie mit einer klaren Leistungsorientierung verbunden sind und mit prestigeträchtigen Aufführungen nach außen getragen werden. Was dies konkret für die Entwicklung des Selbstbildes von Kindern und somit für weitere lokale Ungleichheiten bedeutet, sollte weiter untersucht werden (s. hier LAREAU 2011).

## 5 Diskussion

Wie der Beitrag gezeigt hat, scheinen Prozesse der Öffnung und Vernetzung in der Tat in verschiedenen Nachbarschaftskontexten unterschiedlich zu verlaufen. Theoretisch bedeutet dies einerseits, dass die neo-institutionellen Erkenntnisse zur Bedeutung von institutionellen Umgebungen um einen räumlichen Aspekt erweitert werden müssen. Andererseits zeigt sich hier für die Raumwissenschaft das analytische Potenzial einer neo-institutionellen Perspektive. Gerade für Fragestellungen von Quartiers- oder Nachbarschaftseffekten (SMALL u. NEWMAN 2001; NIESZERY 2008) bieten sich hier vielversprechende Anknüpfungspunkte, die Ungleichheitsprozesse jenseits von Modellen wie Sozialisation und Peer-Effekten (JENCKS u. MAYER 1990) erfassbar machen. So zeigt die vorliegende Studie, wie sich institutionelle Umgebungen zwischen geographischen Nachbarschaften unterscheiden können und Organisationen vor Ort somit divergierende Wirkungen entfalten – ein Prozess, der auch als organisationaler Nachbarschaftseffekt beschrieben werden könnte. So stehen Schulen in benachteiligten Quartieren häufig unter besonders starkem Legitimationsdruck und müssen ihren Willen zur Schulentwicklung in Kooperationen und Projekten zeigen. Dabei bearbeiten sie viele Themen, müssen auf aufwändige und kurzzeitig geförderte Projekte in Zusammenarbeit mit häufig gering qualifizierten Personen zurückgreifen und fokussieren sich oft auf die soziale Situation der Kinder. Im Gegensatz dazu unterliegen Schulen in privilegierten Nachbarschaften weniger Druck zur Vernetzung, da sie oft als erfolgreiche Organisationen betrachtet werden. Zudem gibt es in ihrem Umfeld häufig weniger potentielle Partner, wie etwa ein Quartiersmanagement. Wenn Schulen in privilegierten Nachbarschaften sich öffnen, scheinen die Kooperationen oft eher Sponsoring-Modellen zu folgen. Neben diesen institutionellen Kontexten sind es aber auch die Bedingungen vor Ort, die es Schulen in unterschiedlichen Nachbarschaftskontexten ermöglichen, auf ähnliche Anforderungen unterschiedlich zu reagieren. In privilegierten Nachbarschaften können Schulen auf die Ressourcen der Eltern zurückgreifen, wie etwa die Finanzierung des Fördervereins, und so bestimmte Kooperationen vermeiden. Diese Unterschiede haben Konsequenzen. Schulen in benachteiligten Nachbarschaften sind durch Kooperationen nicht nur stärker belastet als Schulen in privilegierten Kontexten. Vernetzung und Kooperationen prägen zudem auch Wahrnehmungsmuster, Praktiken und die Expertise der Lehrkräfte vor Ort. Sie können so dazu beitragen, dass bestimmte Probleme in bestimmten Nachbarschaften wahrscheinlicher erkannt und benannt werden als in anderen (z. B. Kinderschutzfälle oder LRS). Schließlich können sich durch die verschiedenen Förderstrukturen in unterschiedlichen Nachbarschaftskontexten auch die Qualität sowie die Ausrichtung von Angeboten unterscheiden. Dies deutet darauf hin, dass Formen von Vernetzung und Öffnung – trotz ihres Potenzials für Bildungsgerechtigkeit – auf subtile Weise auch die Ungleichheiten zwischen Nachbarschaften verstärken können. Dies soll nicht bedeuten, dass Schulen in benachteiligten Nachbarschaften grundsätzlich nicht von Öffnung und Kooperation profitieren. Vielmehr scheint es notwendig, die hier beschriebenen Tendenzen an weiteren Schulen zu untersuchen und im Austausch mit der Praxis Probleme der Öffnung zu thematisieren, um dazu beizutragen, dass Organisationen so mit

Ressourcen ausgestattet werden, dass Vernetzung und Kooperation ihr Potenzial für mehr Chancengleichheit tatsächlich realisieren kann. Zugleich verbindet sich damit die Frage, inwiefern die aktuellen Tendenzen zu Vernetzung und Kooperation auch in anderen Bereichen städtischer Politik zu neuen Ungleichheiten beitragen können und unter welchen Umständen sich die damit oftmals verbundenen positiven Erwartungen tatsächlich realisieren lassen.

## Literatur

- BARLEY, S. R. u. P. S. TOLBERT 1997: Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution. In: *Organization Studies*, 18, 1, S. 93–117.
- BAUMHEIER, U. u. G. WARSEWA 2009: Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: BLECKMANN, P. u. A. DURDEL (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden, S. 19–36.
- BILDUNG FÜR BERLIN (Hrsg.) 2007: Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bezirklichem Jugendamt im Kinderschutz. Handlungsleitfaden. Berlin.
- BLAU, P. M. 1970: A Formal Theory of Differentiation in Organizations. In: *American Sociological Review*, 35, 2, S. 201–218.
- BLECKMANN, P. u. A. DURDEL 2009: Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: BLECKMANN, P. u. A. DURDEL (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden, S. 11–16.
- BOURDIEU, P. 1986: The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G. (Hrsg.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, S. 241–258.
- BURCHARDT, S. 2008: Schulen im Sozialraum. Strukturelle Grenzen und institutionelle Chancen im lokalen Kontext. In: LOHFELD, W. (Hrsg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 59–76.
- COBURN, C. E. 2004: Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. In: *Sociology of Education*, 77, 3, S. 211–244.
- DiMAGGIO, P. J. u. W. W. POWELL 1983: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, 48, 2, S. 147–160.
- DiMAGGIO, P. J. u. W. W. POWELL 1991: Introduction. In: POWELL, W. W. u. P. DiMAGGIO (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, S. 1–38.
- DUVENECK, A. u. S. VOLKHOLZ 2012: *Kommunale Bildungslandschaften*. Berlin.
- FRITSCHKE, C., P. RAHN u. C. REUTLINGER 2011: *Quartier macht Schule*. Wiesbaden.
- GOMOLLA, M. 2009: Elternbeteiligung in der Schule. In: FÜRSTENAU S. u. M. GOMOLLA (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden, S. 21–49.
- HASSE, R. u. G. KRÜCKEN 2005: *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld.
- HÄUSSERMANN, H., A. WERWATZ, B. GLOCK, J. DOHNKE u. P. HAUSMANN 2011: *Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2011*. Im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin. Berlin.
- HEBBORN, K. 2009: Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In: BLECKMANN, P. u. A. DURDEL (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden, S. 221–231.
- JENCKS, C. u. S. E. MAYER 1990: The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood. In: MCGEARY, M. G. H u. E. L. LAWRENCE (Hrsg.): *Inner City Poverty in the United States*. Washington DC, S. 111–186.

- LAREAU, A. 2011: *Unequal Childhoods*. Oakland.
- MCDONALD, S. 2005: Studying Actions in Context: A Qualitative Shadowing Method for Organizational Research. In: *Qualitative Research*, 5, 4, S. 455–473.
- MCQUARRIE, M. u. N. P. MARWELL 2009: The Missing Organizational Dimension in Urban Sociology. In: *City & Community*, 8, 3, S. 247–268.
- MEIER, F. 2009: *Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden.
- MEVISSSEN, N. u. J. BÖTTCHER 2011: *Aushandlung nach innen, Legitimation nach außen: Leibniz-Institute im Spannungsfeld zwischen Forschung und Anwendung*. Berlin (= WZB Discussion Paper, SP III 2011–602).
- MEYER, J.W. u. B. ROWAN 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83, 2, S. 340–363.
- NIESZERY, A. 2008: Class, race, gender...neighbourhood? Zur Bedeutung von Quartiers-effekten in der europäischen Stadtforschung. In: SCHNUR, O. (Hrsg.): *Quartiersforschung. Zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden, S.107–126.
- SCHMIDT, V. A. 2008: Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. In: *Annual Review of Political Science*, 11, S. 303–326.
- SCOTT, W. R. 2004: Reflections on a Half-Century of Organizational Sociology. In: *Annual Review of Sociology*, 30, S. 1–21.
- SMALL, M. L. u. K. NEWMAN 2001: Urban Poverty after The Truly Disadvantaged: The Re-discovery of the Family, the Neighborhood, and Culture. In: *Annual Review of Sociology*, 27, S. 23–45.
- VON SUCHODOLETZ, W. 2007: Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Sprachenvergleich und im Fremdsprachenunterricht. In: *Sprache Stimme Gehör*, 31, 3, S. 126–131.
- WEISS, R. S. 1995: *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York.