

Praxisphasen

innovativ

DR. INA BERNINGER

bilanz - Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbe-nachteiligter Schüler*innen



KURT & MARIA
DOHLE STIFTUNG



Praxisphasen innovativ (Band 12)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln

Praxisphasen innovativ | Band 12 | Oktober 2020
Titelbild: pixabay.com

ISSN: 2364-0782

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
1 Einleitung	3
2 Evaluationsdesign, Datenerhebung und Analysemethoden	4
2.1 Evaluationsdesign und Fallauswahl.....	4
2.2 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente	5
2.3 Analysemethoden.....	6
3 Forschungsstand: Bildungsbenachteiligung in Pandemiezeiten	7
4 Ergebnisse	7
4.1 Wer ist bildungsbenachteiligt?	8
4.2 Welche Bedarfe haben bildungsbenachteiligte Schüler*innen?.....	11
4.3 Welche Bedarfe adressieren die Schulen?.....	12
4.4 Welche Bedarfe adressieren die Förderprogramme und -einrichtungen?.....	13
4.5 Bildungsbenachteiligung in Zeiten von Corona	17
5 Fazit	22
6 Ausblick: Welche Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS sollten jetzt adressiert werden?	23
6.1 Diskussion der Förderbedarfe	23
6.2 Handlungsempfehlungen	26
Quellenverzeichnis	27

Abbildungsverzeichnis

Abb. 4.1.1: Gründe für die Aufnahme in KommMit – Lehrer*innenperspektive (Angaben in %)	8
Abb. 4.2.2: Formen der Bildungsbenachteiligung der KommMit SuS – Studierendenperspektive (Angaben in %).....	9
Abb. 4.5.1: Gründe für die Gefährdung der gleichberechtigten Teilhabe (Angaben in %).....	18
Abb. 4.5.2: Ausgleich der Gefährdung der gleichberechtigten Teilhabe durch KommMit (Angaben in %)	19

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1.1: Teilnehmende Kölner Schulen und Förderprogramme/-einrichtungen.....	5
Tab. 2.1.2: Realisierte Fallzahlen und Rücklaufquoten der Online-Kurzbefragung.....	6

Zusammenfassung

Das Projekt Bilanz ist eine Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Zentral wird der Frage nachgegangen, welche Bedarfe bildungsbenachteiligter Schüler*innen durch die Förderprogramme (1) WEICHENSTELLUNG für Viertklässler, (2) KommMit, (3) DOHLE Stiftung Ausbildungscoach bzw. die Fördereinrichtung (4) Coach e.V. adressiert werden. Aufgrund der aktuellen Lage wird zudem eruiert, welche zusätzlichen und/oder verschärften Bedarfe sich seit Ausbruch der Corona-Pandemie ergeben und wie die Förderprogramme und -einrichtungen damit umgehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Förderprogramme und -einrichtungen essentiell daran beteiligt sind, Bildungsbenachteiligung zu reduzieren und ihre spezifischen Ziele erreichen. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie verschärfen die Bildungsbenachteiligung und verdeutlichen, welche Bedarfe derzeit essentiell sind.

Empfohlen wird, den Fokus der Unterstützung gegenwärtig auf die Förderung der Medienkompetenz und der Selbstorganisation der Schüler*innen zu legen. Ein systemischer Ansatz, mit der Integration der Erziehungsberechtigten und weiteren Akteur*innen in und um Schule hat sich grundsätzlich als besonders fruchtbar erwiesen. Hierbei sollte eine Kultur der Verständigung und der ressourcenorientierten Miteinanders etabliert werden. Ferner ist anzumerken, dass weiterhin Schüler*innen durch das Netz der aktuellen Förderungen fallen. Es stellt sich die Frage, ob niedrighschwelligere Angebote diese Schüler*innen auffangen können.

1 Einleitung

Infolge der rasanten Ausbreitung von SARS-CoV-2 (Corona-Pandemie) hat sich der Schulbetrieb seit Mitte März 2020 dramatisch verändert. Für mindestens drei Wochen wurden die Schülerinnen und Schüler (SuS) komplett im ‚Fernunterricht‘ beschult. Seit Ende April wird der Präsenzunterricht zwar nach und nach wieder hochgefahren, allerdings muss sich die Art der Beschulung an die Auflagen der staatlich verordneten Hygienekonzepte anpassen und somit in seiner Form teilweise neu konzipiert werden (NRW, 2020).

Expert*innen warnen davor, dass die Schulschließungen und die veränderte Beschulung vor allen Dingen ohnehin schon bildungsbenachteiligte SuS besonders negativ trifft. So spricht der Vorsitzende des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) von Schulschließungen als möglichem „Katalysator von Bildungsungerechtigkeit“ (NFT, 2020). Entsprechend fordert auch die GEW Bremen besondere Schutzmaßnahmen und Unterstützung für bildungsbenachteiligte SuS (Suhr, 2020).

Die DOHLE Stiftung und die ZEIT-Stiftung Eberlin und Bucerius engagieren sich für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche und unterstützen Einrichtungen und Programme, die sich für die Förderung dieses Schüler*innenkreises einsetzen. Am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (ZfL) sind solche Programme für bildungsbenachteiligte SuS angesiedelt. Ein Beispiel ist das Mentoring-Programm WEICHENSTELLUNG für Viertklässler (ZfL, 2020a)¹. Ein weiteres neues Projekt, das vom ZfL initiiert wurde, ist das Projekt KommMit. In diesem werden bildungsbenachteiligte SuS während der Corona-Pandemie unterstützt (ZfL, 2020c).

In der vorliegenden Studie – einem Kooperationsprojekt zwischen der DOHLE Stiftung, der ZEIT-Stiftung und dem ZfL – soll grundsätzlicher und akuter Förderbedarf bildungsbenachteiligter SuS identifiziert und Fördermöglichkeiten eruiert werden. Die vorliegende Studie dient deshalb der Bestandsaufnahme und Evaluation ausgewählter Förderprogramme und -einrichtungen² zur Unterstützung dieses Schüler*innenkreises. Leitend für die Untersuchung sind die folgenden Fragen:

1. Was sind die grundsätzlichen Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS und welche werden durch die an den Schulen angesiedelten Förderprogramme bzw. die mit den Schulen kooperierenden Fördereinrichtungen adressiert?
2. Welche zusätzlichen und/oder verschärften Bedarfe ergeben sich seit der Corona-Pandemie durch die neue Situation an den Schulen (Schulschließungen und Teilbeschulung)? Welche der neuen und/oder

¹ WEICHENSTELLUNG ist eine Initiative der ZEIT-Stiftung Eberlin und Bucerius und wird an mehreren Standorten in Deutschland mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt.

² Alle untersuchten Förderprogramme bzw. -einrichtungen sind mit dem ZfL (WEICHENSTELLUNG, KommMit) und/oder der ZEIT-Stiftung (WEICHENSTELLUNG) bzw. der DOHLE Stiftung (Coach e.V., DOHLE Stiftung Ausbildungscoach, KommMit) verbunden. Für einen Überblick über die untersuchten Programme siehe Kap. 4.4.

veränderten Bedarfe werden durch die Förderprogramme/-einrichtungen adressiert? Welche Maßnahmen ergreifen die Schulen?

Durch die Beantwortung der Evaluationsleitfragen zeigt sich auch, welche Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS derzeit nicht adressiert werden. Auf Grundlage dieser Untersuchung sollen passgenaue Maßnahmen entwickelt werden, die die Chancengleichheit für bildungsbenachteiligte SuS – auch in Zeiten von Corona – ein Stück weit ausgleichen könnten.

2 Evaluationsdesign, Datenerhebung und Analysemethoden

Ziel der Evaluation ist eine Optimierung des Evaluationsgegenstandes: Die Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS sollen effektiver gedeckt und die Bedarfsabdeckung an die aktuelle Situation der Schulen – verursacht durch die Corona-Pandemie – angepasst werden. Die Studie ist im Mixed-Method-Design angelegt (vgl. Kap. 2.3) und orientiert sich bei der Fallauswahl am Most-Different-Cases-Design (vgl. Kap. 2.1). Es werden insgesamt 14 Kölner Schulen unterschiedlicher Schulformen und die dort angesiedelten Förderprogramme bzw. die mit den Schulen kooperierenden Fördereinrichtungen in die Untersuchung integriert (vgl. Kap. 2.2).

2.1 Evaluationsdesign und Fallauswahl

Der Beantwortung der Evaluationsleitfragen dient eine Fallauswahl, die sich am ‚Most-Different-Cases-Design‘ orientiert (Anckar, 2008). Durch die Auswahl sehr unterschiedlicher Fälle – hier unterschiedliche Schulformen – kann eine allgemeine Antwort auf die Frage nach den Bedarfen bildungsbenachteiligter SuS vor und während der Zeit von Corona gegeben werden. Die Auswahl unterschiedlicher Fälle hat einen zweiten Vorteil: Neben der Eruiierung allgemeine Bedarfe können außerdem spezifische Bedarfe von z.B. Grundschüler*innen sowie Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS an unterschiedlichen weiterführenden Schulen ausgemacht werden. Die folgenden Schulformen finden sich in der Untersuchung wieder: Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule sowie Gymnasium und Weiterbildungskolleg. Acht der teilnehmenden Schulen befinden sich in sozialräumlichen Brennpunkten mit hoher Arbeitslosigkeit, niedrigem Durchschnittseinkommen und hohen Anteilen an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte (Heymann, 2002; Stadt Köln, 2015).

Tabelle 2.1.1 gibt einen Überblick über die Verortung der Schulformen im Kölner Stadtgebiet sowie die jeweils an den Schulen angesiedelten bzw. mit den Schulen kooperierenden Förderprogrammen bzw. -einrichtungen.

Tab. 2.1.1: Teilnehmende Kölner Schulen und Förderprogramme/-einrichtungen

Schule	SchuleFörderprogramm/-einrichtung
Grundschule in Chorweiler	WEICHENSTELLUNG für Viertklässler
Realschule in Ehrenfeld	Coach e.V. (Lernförderung)
Gymnasium in Mülheim	WEICHENSTELLUNG für Viertklässler
Weiterbildungskolleg in Mülheim	DOHLE Stiftung Ausbildungscoach
10 verschiedene Schulen der Schulformen: Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium in Bergheim, Bilderstöckchen, Deutz, Höhenhaus, Immendorf, Innenstadt, Kalk, Mühlheim, Porz-Wahn	KommMit

Quelle: Eigene Darstellung

Da es sich bei der Fallauswahl nicht um eine Zufallsstichprobe handelt, sind die Daten nicht repräsentativ. Es kann somit kein gesicherter Rückschluss auf die allgemeine Situation an Kölner Schulen gezogen werden.

2.2 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente

Die qualitative und quantitative Datenerhebung an den Schulen und bei den Förderprogrammen bzw. -einrichtungen erstreckte sich über den Zeitraum von Mitte Mai bis Ende August 2020. Insgesamt wurden sieben Leitfadeninterviews mit jeweils einer/einem Lehrer/in der vier ausgewählten Kölner Schulen, die mit WEICHENSTELLUNG für Viertklässler, DOHLE Stiftung Ausbildungscoach bzw. Coach e.V. kooperieren, sowie mit drei Koordinatorinnen bzw. Durchführenden der Förderprogramme und -einrichtungen realisiert. Zusätzlich wurde ein teilstandardisierter Online-Kurzfragebogen an das komplette Kollegium dieser vier Schulen verschickt. Insgesamt füllten 82 von 205 angeschriebenen Lehrer*innen den Bogen aus. Die realisierten Fallzahlen und Rücklaufquoten fielen an den Schulen unterschiedlich aus (vgl. Tab. 2.2.1). Insbesondere bei dem Gymnasium in Mülheim ist die Umfrage nicht repräsentativ für das komplette Kollegium. Bei den quantitativen Auswertungen (vgl. Kap. 4.5) fällt die Grundschule – als Schule mit dem kleinsten Kollegium – etwas weniger ins Gewicht.

Tab. 2.1.2: Realisierte Fallzahlen und Rücklaufquoten der Online-Kurzbefragung

Schule	Fallzahlen	Rücklaufquote (in%)
Grundschule in Chorweiler	11	44,0
Realschule in Ehrenfeld	25	55,6
Gymnasium in Mülheim	21	28,0
Weiterbildungskolleg in Mülheim	25	41,7
Gesamt	82	40,0

Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen von KommMit wurden jeweils 25 Lehrer*innen (die Ansprechpartner*innen der Schulen) und 40 im Projekt tätige Studierende angeschrieben mit der Bitte, einen Online-Fragebogen auszufüllen. 19 Lehrer*innen und 23 Studierende nahmen an der Befragung teil, was Rücklaufquoten von 76% bzw. 57,5% entspricht. Im Nachgang zur Erhebung an den Schulen und Förderprogrammen und -einrichtungen wurden die ersten Ergebnisse im Rahmen eines Exper*inneninterviews diskutiert und darauf aufbauend Maßnahmenpakete entwickelt (vgl. Kap 6).

2.3 Analysemethoden

Für die Datenauswertung werden – je nach Erhebungsart – qualitative und quantitative Analyseverfahren genutzt. Die *quantitativen* Auswertungen bestehen aus deskriptiven Analysen bei denen die relativen Häufigkeiten (i.d.R. Zustimmungsraten) berichtet werden. Bei der Analyse des *qualitativen* Datenmaterials finden sowohl induktive als auch deduktive Verfahren Anwendung. Beim ersten Analyseschritt wird offen an das Material herangegangen. In einem explorativen Akt werden neue (Sinn-)Dimensionen aus dem Datenmaterial erschlossen (Strauss/Corbin, 1996). Diese Vorgehensweise entspricht dem theoriegenerierenden ‚offenen Kodieren‘ der Grounded Theory (Strübing, 2014). Leitend für diesen Analyseschritt sind die folgenden Fragen: Was wird – mitunter immer wieder – thematisiert? Welche Problemlage und/oder welche Handlungsoptionen zeigt die Sprecherin/der Sprecher durch ihre/seine Art über das Thema zu sprechen? (Strübing, 2014). Im zweiten Analyseschritt wird eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (Mayring/Frenzl, 2014). Die Leitfragen der Evaluation (vgl. Kap. 1) bilden das Kategoriensystem, anhand derer die Durchsicht des Datenmaterials stattfindet. Das Kategoriensystem wird durch die im ersten Analyseschritt potentiell neu erschlossenen Dimensionen oder Unterkategorien ergänzt.

3 Forschungsstand: Bildungsbenachteiligung in Pandemiezeiten

Erste Forschungsergebnisse zu Bildungsbenachteiligung in Zeiten von Corona geben deutliche Hinweise darauf, dass sich die Schere zwischen den SuS-Gruppen durch die besondere Situation in den Schulen vergrößert. Die Ursachen dafür sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt: Die Vergrößerung der Benachteiligung kann aus individuellen Gründen entstehen oder sich aus dem Familienkontext heraus ergeben. SuS, die vor der veränderten Lernsituation stark auf die Unterstützungsangebote der Schule angewiesen waren, fallen nun umso stärker zurück, weil diese Unterstützung nicht mehr in der gleichen Art und Weise durchgeführt werden kann. Dies gilt nicht nur für das Erarbeiten von Lerninhalten, sondern auch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. Bischofberger et al., 2020). Gleichzeitig können ebenfalls die Diskrepanzen in der Bildungsbenachteiligung zwischen unterschiedlichen Schulen und Schulformen sowie Stadtteilen oder Regionen weiter anwachsen. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Schulen sowohl personell als auch materiell, z.B. in der digitalen Infrastruktur, unterschiedlich gut ausgestattet sind (vgl. Unger et al., 2020).

Eine Studie des Ifo-Instituts zeigt, dass der Kontakt zwischen Schule und SuS bzw. deren Familien während der Schulschließungen oftmals nicht gehalten werden konnte. Onlineunterricht fand nur selten statt. Anrufe durch die Lehrer*innen wurden häufig nicht getätigt. Die Lehrer*innen versendeten vor allem Arbeitsblätter postalisch oder via E-Mail. 96% der SuS erhielten solche Blätter mindestens einmal in der Woche zur Bearbeitung. Doch zu den bearbeiteten Aufgaben erhielt fast jedeR Fünfte (17%) der SuS keine Rückmeldung. Insgesamt halbierte sich während der Schulschließungen die Zeit, die die SuS in normalen Zeiten für die Schule aufbringen. Leistungsschwache SuS verbrachten nochmals eine halbe Stunde weniger Zeit mit Schulaufgaben als leistungsstarke SuS. Das sollte die Bildungsungleichheit weiter verschärft haben (Wößmann et al., 2020).

4 Ergebnisse

Der Ergebnisteil ist wie folgt aufgebaut: zunächst wird geklärt, welche SuS bildungsbenachteiligt sind. Hier wird sowohl auf die Ergebnisse der Befragungen als auch auf Definitionen aus der einschlägigen Literatur zurückgegriffen (Kap. 4.1). Daraus abgeleitet werden in Kap. 4.2. die Bedarfe Bildungsbenachteiligter definiert und kategorisiert. In Kap. 4.3 und 4.4. wird anhand dieses Kategoriensystems eruiert, inwiefern die Schulen und Förderprogramme bzw. -einrichtungen diese Bedarfe adressieren. Kap. 4.5 befasst sich mit der besonderen Situation bildungsbenachteiligt SuS seit Ausbruch der Corona-Pandemie.

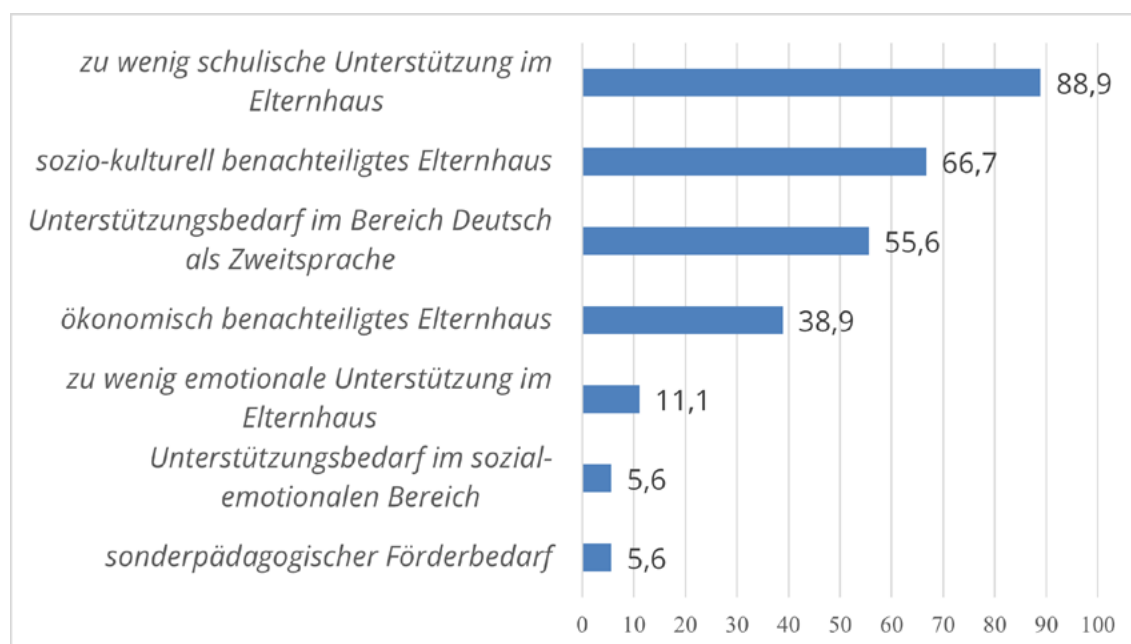
4.1 Wer ist bildungsbenachteiligt?

Bei der Klärung der Bedeutung des Begriffes ‚Bildungsbenachteiligung‘ wurde in dieser praxisbezogenen Studie zunächst bewusst *nicht* auf Definitionen aus der Literatur zurückgegriffen. Im Rahmen der Leitfadeninterviews wurden die Lehrer*innen sowie die Koordinatorinnen bzw. Durchführenden der Förderprogramme und -einrichtungen gefragt, was ihnen zu diesem Begriff einfällt und welche SuS-Gruppen sie als bildungsbenachteiligt kategorisieren würden. Aus der Fülle der Antworten ergibt sich folgende Definition, die sich größtenteils mit der Begriffsbestimmung der einschlägigen Literatur (vgl. Bourdieu/Passeron, 1971) deckt:

Bildungsbenachteiligte SuS haben schlechtere (Start-)Chancen. Diese ergeben sich i.d.R. durch eine niedrigere Ressourcenausstattung im Elternhaus. Dieser Mangel an Ressourcen kann sich auf ökonomische, zeitliche oder emotionale Aspekte beziehen. Außerdem können Wissen und Kenntnisse sowie Erfahrungen und Fertigkeiten fehlen, die für den Bildungserfolg zentral sind.

Im Rahmen von KommMit wurden die Lehrer*innen gefragt, warum sie die jeweiligen SuS für die Unterstützung ausgewählt haben. Am häufigsten wurde hier genannt, dass die SuS „zu wenig schulische Unterstützung im Elternhaus“ bekommen (88,9%), gefolgt von den Antwortkategorien „Die SuS leben in einem soziokulturell benachteiligten Elternhaus“ (66,7%), „Die SuS haben Unterstützungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (55,6%) sowie „Die SuS leben in einem ökonomisch benachteiligten Elternhaus“ (38,9%). Es zeigt sich, dass der Bereich ‚zu wenig emotionale Unterstützung‘ eher selten vorkommt bzw. die Lehrer*innen, ihre SuS aus diesem Grund nicht für ein Förderprogramm auswählen (vgl. Abb. 4.1.1).

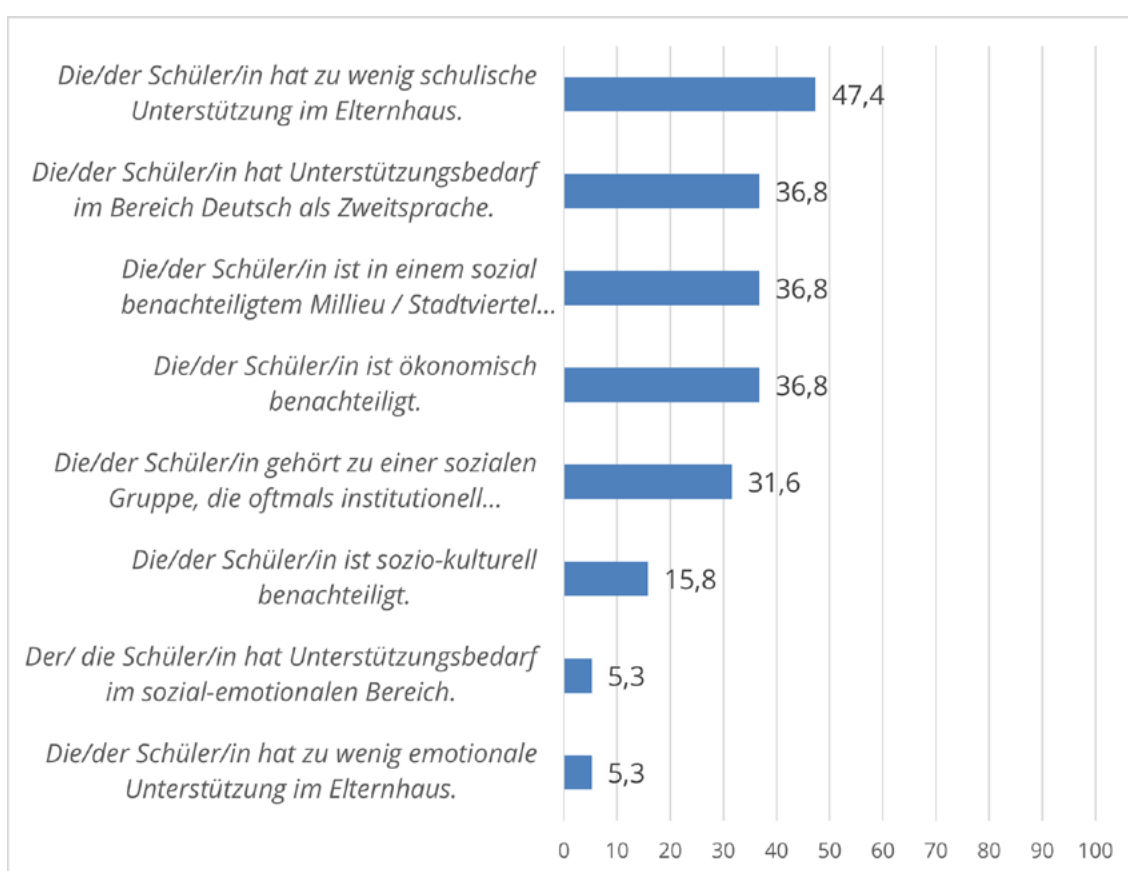
Abb. 4.1.1: Gründe für die Aufnahme in KommMit – Lehrer*innenperspektive (Angaben in %)



Quelle: KommMit – Lehrer*innenbefragung 2020, eigene Berechnungen

Im Rahmen von KommMit wurden ebenfalls die Studierenden gefragt, welche Formen von Bildungsbenachteiligung sie bei ihren SuS sehen. Das Ranking der Antworten ähnelt denen der Lehrer*innen, mit der Kategorie „Die/der Schüler/in hat zu wenig schulische Unterstützung im Elternhaus“ (47,4%) auf Platz Eins. Ferner zeigt sich, dass die Studierenden die soziokulturelle Benachteiligung eher dem Stadtviertel bzw. Milieu als den SuS individuell zuordnen. Die Studierenden hatten – anders als die Lehrer*innen – die Möglichkeit, anzugeben, ob sie ihreN Schüler*in einer sozialen Gruppe zuordnen, die häufig intentionell diskriminiert wird. Hier gab fast ein Drittel der Befragten an, dass dies der Fall ist (vgl. Abb. 4.2.1).

Abb. 4.2.2: Formen der Bildungsbenachteiligung der KommMit SuS – Studierendenperspektive (Angaben in %)



Quelle: KommMit – Studierendenbefragung 2020, eigene Berechnungen

Die institutionelle Benachteiligung ist – neben den fehlenden Ressourcen im Elternhaus – die zweite Säule von Bildungsbenachteiligung. Sie kann auf der Individualebene aber auch auf der Ebene von Schul(formen) oder Stadtvierteln bzw. Regionen verortet werden. Auf individueller Ebene werden SuS aus bestimmten sozialen Gruppen oder Milieus häufiger benachteiligt bzw. diskriminiert. Dies betrifft beispielsweise Angehörige von Gruppen, denen geringere Fähigkeiten in bildungsrelevanten Bereichen – z.B. ein geringerer deutscher Sprachschatz – zugesprochen wird. Im Falle von institutioneller Diskriminierung wird diesen SuS etwa

von Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen in anderen Lernbereichen ebenfalls ein geringerer Kenntnisstand zugeschrieben, obwohl dieser faktisch nicht vorliegt. Institutionelle Benachteiligung kann sich außerdem in Form einer schlechteren Ausstattung von ‚niedrigeren‘ Schulformen, wie der Hauptschule, im Vergleich zu ‚höheren‘, wie dem Gymnasium, oder einer schlechteren Infrastruktur im Hinblick auf soziale Einrichtungen im Stadtviertel oder der Region zeigen.

Ein interviewter Gymnasiallehrer fasst den Begriff Bildungsbenachteiligung wie folgt zusammen:

„Das sind Codes, die die SuS nicht in dem Maße beherrschen, wie das Schulsystem das von ihnen fordert. Klassisches Beispiel: die Schulempfehlungen in der vierten Klasse. Da gibt es eine Hauptschulempfehlung wegen fehlender Deutschkenntnisse oder unerwünschtem Verhalten, obwohl der Schüler sich vom Intellekt her fürs Gymnasium eignet.“

Der Lehrer nennt im zweiten Teil des Zitates ein klassisches Beispiel institutioneller Diskriminierung. Diese wird durch die frühe Selektion im dreigliedrigen deutschen Schulsystem erst ermöglicht. Die thematisierten Codes erinnern an Bourdieus (1987) Konzept des Habitus, der sich auf das Auftreten eines Menschen in seiner Gesamtheit – Sprache, Kleidung, Lebensstil – bezieht. Der Habitus wird durch die vorhandenen Ressourcen im Elternhaus entscheidend geprägt. Er ist das Bindeglied zwischen (fehlenden) Ressourcen im Elternhaus und institutioneller Diskriminierung. Anhand der Wahrnehmung des Habitus‘ finden durch die Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen Zuschreibungsprozesse statt, die Menschen in relativ festgelegten sozialen Positionen verorten. Konkret werden Personen aus bestimmten Herkunftsmilieus nicht mit dem Besuch eines Gymnasiums in Verbindung gebracht (vgl. Bourdieu, 1987).

Der Habitus entscheidet mit über den Zugang zu öffentlichen Institutionen und zu informellen Zirkeln. Über den Habitus finden im Weber’schen Sinne (2002[1976]: 201ff.) soziale (Aus-)Schließungsprozesse statt. Der Habitus definiert nicht nur Hierarchien, sondern sorgt ebenfalls für ihre Aufrechterhaltung. Er schweißt zusammen und reguliert den Zugang zu sozialem Aufstieg. Dies findet jenseits der *tatsächlich* erbrachten Leistung statt. Bourdieu (2005) weist zudem darauf hin, dass die Deutungshoheit über erwünschtes und unerwünschtes Verhalten immer bei der herrschenden Akademiker*innenklasse liegt. Er rät insbesondere Ungleichheitsforscher*innen, durch Selbstreflexion ihrer Rolle und Position Paternalismus und bloße –karitative Fürsprache für die weniger Privilegierten zu vermeiden.

Der interviewte Gymnasiallehrer erwähnt außerdem einen weiteren sozial-emotionale Aspekt der Bildungsbenachteiligung und beschreibt die Zerrissenheit, in der sich (potentielle) Bildungsaufsteiger*innen befinden:

“Das ist ‚Push and Pull‘. Mach‘ was, studier‘ was, aber vergiss nicht, woher du kommst. Kümmere dich um deine Familie!“

Alle Bildungsaufsteiger*innen erleben Statusinkonsistenz – der gesellschaftliche Rang ihrer Herkunft ist niedriger als der der angestrebten bzw. neuen sozialen Position. Als Beispiel kann hier ein Arbeiter*innenkind (niedriger Status) mit Hochschulabschluss (hoher Status) genannt werden (vgl. dazu auch El-Mafaalani, 2014). Statusinkonsistenz verursacht Stress und verbraucht damit sozial-emotionale Ressourcen (Jackson, 1962). Jackson und Burke (1965) konnten zeigen, dass der soziale Aufstieg weitaus mehr Stress erzeugt, als in seiner (niedrigeren) sozialen Position zu verharren. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass bildungsbenachteiligte SuS per se mehr sozial-emotionale Ressourcen aufwenden müssen, um am Ende ihrer Bildungskarriere in einer gleichwertigen Position zu landen wie ihr nicht-bildungsbenachteiligtes Pendant.

4.2 Welche Bedarfe haben bildungsbenachteiligte Schüler*innen?

Die Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS ergeben sich aus den oben diskutierten Benachteiligungen. Um die gleichberechtigte Teilhabe aller SuS zu sichern und damit Bildungsbenachteiligung zu reduzieren, müssen einerseits die oben genannten fehlenden Ressourcen kompensiert werden. Dies kann in Form von finanziellen Zuschüssen zur materiellen Ausstattung z.B. Lernmaterialien geschehen. **Finanzielle Unterstützung** ist zudem notwendig, um den SuS Erfahrungen, z.B. in Form eines Ausflugs oder Museumsbesuchs, zu ermöglichen. Nicht selten fehlt bildungsbenachteiligten SuS außerdem zentrales Wissen über die Opportunitätsstruktur im deutschen Bildungssystem. Hierbei müsste – im besten Falle proaktiv – auf die Schließung dieser Wissenslücke hingewirkt werden. Ein weiterer komplexer Unterstützungsbereich ist die sozial-emotionale Unterstützung. Hier ist in der sozialpädagogischen Arbeit der Beziehungsaufbau zur/zum Schüler*in zentral. Innerhalb dieser Beziehung werden **Erfahrungen, Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten** von Unterstützenden weitergegeben. Dazu gehört das Training **sozialer Fähigkeiten** wie Empathie, Kontaktfähigkeit, Rücksichtnahme und Durchsetzungsvermögen genauso wie das Erlernen von Selbstorganisation und Struktur. Grundlegend für alles Lernen ist jedoch eine ausreichende **emotionale Stabilität** der SuS. Hierzu müssen das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeitserwartung und damit die Belastbarkeit der SuS gestärkt werden. Zentral ist dabei das Kind so anzunehmen, wie es ist, es wertschätzende zu behandeln und ressourcenorientiert zu arbeiten.

Neben dem Ausgleich fehlender Ressourcen auf der individuellen bzw. familiären Ebene müsste **institutionelle Benachteiligung** abgebaut werden. Dies kann geschehen, indem relevante Akteur*innen – z.B. Lehrer*innen – für die institutionelle Diskriminierung sensibilisiert werden. Zusätzlich sollte die ungleiche infrastrukturelle Ausstattung zwischen Schul(formen) und Stadtteilen angeglichen werden.

4.3 Welche Bedarfe adressieren die Schulen?

Festzuhalten ist zunächst, dass die interviewten Schulen kein Gesamtkonzept für den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung hatten. Da es sich bei der Schulauswahl dieser Studie eher um die grundsätzlich engagierteren Schulen handelt, ist anzunehmen, dass vielen anderen Schulen ebenfalls ein Konzept fehlt, wie Bildungsbenachteiligung strukturiert begegnet werden kann.

Dass es kein Gesamtkonzept gibt, heißt nicht, dass an den Schulen nichts getan wird, um Bildungsbenachteiligung zu reduzieren. Engagierte Lehrer*innen haben die Bedarfe der SuS sehr wohl im Blick. Außerdem gibt es an einigen Schulen diverse Förderprogramme, die bestimmten Aspekte von Bildungsbenachteiligung begegnen. Unklar ist bislang, ob es hier eine holistische Herangehensweise gibt. Fraglich ist insofern, ob durch die Förderprogramme an den Schulen alle Formen von Bildungsbenachteiligung adressiert oder nur bestimmte Schüler*innengruppen gefördert werden. Wenn sich lediglich die Position bestimmter SuS verbessert, so ist das zwar ein Gewinn für diese spezifische Gruppe, andere benachteiligte SuS, die nicht gefördert werden, haben sich dann jedoch in ihrer relativen Position verschlechtert.

Die Schulen bemühen sich grundsätzlich, die fehlenden finanziellen Ressourcen in bildungsbenachteiligten Elternhäusern dadurch auszugleichen, dass (a) die Kosten für Arbeitsmaterialien möglichst niedrig gehalten werden, es (b) die Möglichkeit gibt, Materialien auszuleihen, (c) ruhige Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt werden sowie (d) Hilfestellung geleistet wird, um innerhalb der gesetzlichen Regelungen den Anspruch auf finanzielle Teilhabe zu ermöglichen.

Letzteres bezieht sich auch den Aspekt, dass durch Schule die in den Elternhäusern fehlenden Kenntnisse, fehlendes Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten ausgeglichen werden. Grundsätzlich ist Schule ein Ort, wo Informationen übermittelt werden. Dies betrifft nicht nur die reine Wissensvermittlung in Form von Fakten oder methodischen Herangehensweisen. Es werden ebenfalls Informationen über z.B. gängiges akzeptiertes Sozialverhalten – also über informelle Regeln der Gesellschaft – transportiert. Engagierte Lehrer*innen bemühen sich, im Rahmen des Schulunterrichts, eine Diskussionskultur zu etablieren, die zulässt, dass Konflikte sozialverträglich gelöst werden. Außerdem möchten Lehrer*innen kulturelle Codes vermitteln, die für das Erreichen bestimmter Bildungsabschlüsse und erfolgreiche Bildungskarrieren zentral sind. Die Zeit im Unterricht reicht hierfür jedoch häufig nicht aus.

Emotionale Unterstützung hat insbesondere in der Grundschule einen hohen Stellenwert. Hier wird im Rahmen von Teamarbeit angestrebt, die „*emotionalen Voraussetzungen zu schaffen, dass das Kind lernen kann.*“ Grundsätzlich eignen sich Lehrer*innen jedoch eher weniger gut als enge emotionale Bezugsperson. Sie haben immer auch die Rolle der Bewertenden von (Schul-)Leistungen, weshalb die SuS eine gewisse Distanz zu ihnen aufbauen. Zusätzlich fehlt den Lehrer*innen schlicht häufig die Zeit und auch die sozialpädagogische Ausbildung, um auf alle Herausforderungen, die bildungsbenachteiligte SuS mitbringen, adäquat zu reagieren. Das bedeutet, dass insbesondere Schulen, in denen sich die diversen Formen von Bildungsbenachteiligung häufen, auf die zusätzliche Unterstützung von pädagogischen Fachkräften und/oder die Kooperation mit Förderprogrammen und -einrichtungen angewiesen sind.

4.4 Welche Bedarfe adressieren die Förderprogramme und -einrichtungen?

Im Rahmen dieser Studie wurden vier – in ihrer Anlage sehr unterschiedliche – Förderprogramme und -einrichtungen betrachtet. Diese werden hier zunächst überblicksartig vorgestellt. Darauf folgend wird bei drei der Programme bzw. Einrichtungen geschaut, wie sie in den drei Förderbereichen (1) sozial-emotionale Unterstützung, (2) Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten sowie (3) finanzielle Unterstützung agieren. Da KommMit explizit für die Unterstützung bildungsbenachteiligter SuS während der Corona-Pandemie konzipiert wurde, wird es zwar in diesem Kapitel vorgestellt, Ergebnisse der Evaluation werden jedoch erst in Kapitel 4.5 ‚Bildungsbenachteiligung in Zeiten von Corona‘ präsentiert.

Überblick über die Förderprogramme und -einrichtungen

Im Förderprogramm **WEICHENSTELLUNG für Viertklässler** (Standort Köln) werden SuS mit Potential für das Gymnasium, die in ihrem Elternhaus jedoch – aus unterschiedlichen Gründen – nicht die dafür notwendigen Hilfen erhalten, beim Übergang von der Primarstufe in die weiterführende Schule unterstützt. Der Förderzeitraum beträgt insgesamt drei Jahre und erstreckt sich vom Anfang der 4. bis zum Ende der 6. Klasse. Unterstützt werden die SuS durch Lehramtsstudierende, die die SuS vier Stunden pro Woche individuell und begleitend zum Unterricht fördern. Zusätzlich finden an den Wochenenden Ausflüge, wie beispielsweise Museumsbesuche, statt. Hierbei soll der (kulturelle) Horizont der SuS erweitert werden.

Das Förderprogramm **DOHLE Stiftung Ausbildungscoach** unterstützt erwachsene SuS auf dem zweiten Bildungsweg bei der Berufswahl und dem Einstieg in die Ausbildung. Das Programm ist an der Tages- und Abendschule Köln (Weiterbildungskolleg) angesiedelt. Insgesamt sind im Rahmen des Programmes drei Sozialpädagog*innen in Vollzeit tätig. Die SuS werden über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren unterstützt, wobei die ersten zwei Jahre parallel zum Schulbesuch stattfinden. Das letzte halbe Jahr dient der Unterstützung beim Einstieg in die Ausbildung bzw. zur Suche nach einem Ausbildungsplatz. Die Förderung findet im Tandem mit einer/einem Lehrer*in statt (Teamteaching im Fach ‚Berufsorientierung‘). Dieses Fach ist fester Bestandteil des Curriculums und wird durch das Tandem gemeinsam unterrichtet. Zusätzlich finden Einzelcoachings mit der/dem jeweiligen Sozialpädagog*in statt.

Coach e.V. ist eine außerschulische, pädagogische Einrichtung, die sich als Träger der freien Jugendhilfe für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit von jungen Menschen sowie ihren Familien einsetzt. Der Fokus liegt auf der Förderung von SuS bzw. Familien mit Zuwanderungsgeschichte. Unterstützt werden die SuS und deren Familien bei diversen Bedarfen ab dem Zeitpunkt der Aufnahme in die Fördereinrichtung bis zum Schulabschluss und teilweise noch darüber hinaus. Jede Familie hat eineN festen Ansprechpartner*in, die/der insbesondere für Beratung und Coa-

chings zur Verfügung steht. Ein Schwerpunkt der Einrichtung ist die Lernförderung, bei der die SuS fächerbezogen durch Honorarkräfte unterstützt werden.

KommMit ist ein Projekt des ZfL durch das bildungsbenachteiligte Schüler*innen während der Corona-Pandemie beim Lernen unterstützt werden. Lehramtsstudierende unterstützen in Eins-zu-eins-Situationen drei Stunden wöchentlich einzelne Schüler*innen individuell beim Lernen. Dies passiert vorrangig online, je nach technischen Voraussetzungen der Familien. Dabei nutzen sie die Materialien, die sie von den jeweiligen Lehrkräften zur Verfügung gestellt bekommen. Die Studierenden begleiten die Schüler*innen ein halbes Jahr. Über die Teilnahme am Projekt KommMit absolvieren die Studierenden ihr Berufsfeldpraktikum (BFP) und sammeln auf ihrem Weg der Professionalisierung wertvolle Erfahrungen in der praktischen (digitalen) Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen.

Die Förderprogramme bzw. -einrichtungen und bildungsbenachteiligte SuS

WEICHENSTELLUNG für Viertklässler erhält von den interviewten Lehrer*innen sehr gute Noten. Das Programm sei grundsätzlich gut aufgestellt und der Förderzeitraum passend. Angemerkt wurde allerdings auch, dass das Programm nur Kinder erreicht, die schon ein Mindestmaß an Förderungen durch das Elternhaus erhalten. Kinder, die keinerlei Unterstützung haben, denen z.B. zu Hause nie vorgelesen wurde, zeigen in der vierten Klasse so gut wie nie das ‚Potential‘ für das Gymnasium. Bei diesen SuS hätte die Förderung schon deutlich früher – bestenfalls schon im Kindergarten – ansetzen müssen, um den Mangel im Elternhaus auszugleichen. Ferner sind nicht alle Eltern in der Lage, ihre Kinder am Wochenende pünktlich bei den Ausflügen abzuliefern. Hier braucht es für bestimmte Familien niedrigschwellige Angebote, um diese benachteiligten SuS zu erreichen.

WEICHENSTELLUNG für Viertklässler bietet den SuS schon allein dadurch sozial-emotionale Unterstützung, dass ihnen eine „Bezugsperson an die Seite gestellt“ wird. Schon die Aufnahme in das Programm erzeugt bei den SuS eine Steigerung des Selbstwertgefühls:

„Die Kinder sind sehr stolz. Ihnen wird was zugetraut“,

konstatiert eine interviewte Grundschullehrerin. Im Rahmen von WEICHENSTELLUNG für Viertklässler werden außerdem Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen vermittelt, in dem die Kinder, z.B. im Rahmen der Ausflüge „*Neues kennenlernen*“. Sie erlernen ebenso zusätzliche Fertigkeiten, erhalten „*Hilfe bei der Selbstorganisation*“. Es wird gezielt mit den Kindern geübt und sie werden motiviert.

Die finanzielle Unterstützung findet insbesondere durch die Finanzierung von Ausflügen statt. Diese Erfahrungen, die die Kinder hier sammeln, wären ohne WEICHENSTELLUNG für Viertklässler größtenteils nicht möglich, da derartige Ausflüge durch die Eltern häufig nicht finanziert werden können.

Um Zugang zum Förderprogramm [DOHLE Stiftung Ausbildungscoach](#) zu haben, muss man Schüler*in der Tages- und Abendschule (TAS) Köln sein. Hier sind grundsätzlich alle Menschen, die keinen Abschluss haben oder sich verbessern wollen – also den nächsthöheren Abschluss machen möchten – willkommen. Der Zugang zur TAS ist derzeit an die Voraussetzung gebunden, dass die SuS mindestens ein halbes Jahr in Teilzeit oder einem Minijob gearbeitet haben müssen. Diese Voraussetzung wurde mit einer Entscheidung des Bildungsministeriums NRW etabliert. Laut Aussage einer Lehrerin, *„bekommen aber die meisten irgendwie, irgendwas, so dass sie dann in der Schule aufgenommen werden können.“*

Bei der sozial-emotionalen Unterstützung im Rahmen der sozialpädagogischen Coachings *„wird sehr individuell hingeschaut.“* Die interviewte Sozialpädagogin verfolgt einen explorativen Ansatz und fragt, die SuS: *„Was sind Ihre Träume?“* So können auch Wege beschrrieben werden, die sich die SuS – ausgelöst durch ein niedriges Selbstwertgefühl – impliziert verwehrt haben, weil sie sich beispielsweise nicht zutrauen Architektin zu werden. Da die SuS der TAS i.d.R. eine brüchige Bildungsbiografie haben, wird in den Coachings auch gefragt: *„Woran sind Sie in der Vergangenheit gescheitert?“* Es wird eruiert, wie es dieses Mal besser laufen kann. Die Sozialpädagogin versucht die SuS *„positiv zu bestärken und gemeinsam zu klären, wie der neue Weg aussehen könnte“.*

Im Rahmen der Förderung findet die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten z.B. im Fach ‚Berufsorientierung‘ statt. Dieser Unterricht ist allerdings sehr allgemein gehalten. Spezifischere Fragen können im Rahmen der sozialpädagogischen Beratung und der Coachings bearbeitet werden. Es wird ein integrativer Ansatz verfolgt:

„Häufig suche ich mit den Teilnehmerinnen zusammen. Das ist erfolgreicher, wenn sie lernen zu suchen und auch merken, dass ich nicht alles weiß. Dann sinken auch die Scham und das Problem, nicht nachfragen zu wollen.“

Die Sozialpädagogin spricht hier ein sehr zentrales Problem von Bildungsbenachteiligung an. Die benachteiligten SuS bemerken, dass sie in einige Bereichen Defizite haben. Dies führt zu einem niedrigen Selbstwertgefühl, Scham, Resignation und Rückzug. Manchmal wird dies durch besonders ‚freches‘ und aufmüpfiges Verhalten überspielt. Beide Verhaltensweisen führen zum Abbruch einer gelungenen Kommunikation zwischen Schule und SuS. Von Seiten der Lehrer*innen wird das Verhalten mitunter auch als *„Scheißegal-Haltung“* und die *„Schüler und Eltern kümmern sich nicht“* interpretiert. Die eigentlichen Gründe für diesen Rückzug sind jedoch häufig Verständigungsprobleme und fehlenden Wissen über Pflichten und Möglichkeiten. Da sich die bildungsbenachteiligten SuS und ihre Familien häufig selbst als ‚Outgroup‘ definieren, scheint der Weg zu einer erfolgreichen Bildungskarriere per Definition bzw. Selbstverständnis ihres Herkunftsmilieus verschlossen.

Die oftmals fehlenden finanziellen Ressourcen bildungsbenachteiligter SuS hat die TAS sehr genau im Blick. Sie versucht stets schuleigene, kostengünstige Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen. Sie bietet zudem Hilfe beim Ausfüllen der Anträge auf finanzielle Teilhabe. Ferner wird die Ausleihe und Nutzung schuleigener Materialien ermöglicht und es werden Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt.

Die Förderung durch **Coach e.V.** soll grundsätzlich allen bildungsbenachteiligten SuS zugänglich sein (ZfL, 2020b). Auf der Homepage wird jedoch der Einsatz für „*Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit von jungen Menschen sowie ihren Familien mit Zuwanderungsgeschichte*“ betont (Coach e.V., 2020). Durch diese Formulierung sollten sich tendenziell bildungsbenachteiligte SuS ohne Zuwanderungsgeschichte ausgeschlossen fühlen. Zugang zum Verein finden die SuS über Netzwerkarbeit, die in Nachbarschaften und Schulen stattfindet.

Coach e.V. verfolgt einen systemischen Ansatz, bei welchem der Fokus darauf liegt, die Familien mit ins Boot zu holen und eine umfassende jahrelange Förderung zu betreiben:

„Wir bieten Beratung bei sozialen, emotionalen, psychischen Problemen und arbeiten immer mit einer festen Ansprechpartnerin. Wir sind von Anfang bis Ende für die SuS und deren Familien da.“

Die sozial-emotionale Unterstützung erfolgt sehr proaktiv. Es wird immer wieder nachgefragt, Widerstände werden angegangen, eine belastbare Beziehung aufgebaut:

„Beziehungsarbeit wahnsinnig wichtig. [...] dazu gehört viel Vertrauen. Das erarbeiten wir uns. Wenn das besteht, eröffnen sich nochmal ganz andere Räume. Das sind Räume, die an den Schulen nicht bestehen. Räume für den Austausch.“

Hier schlägt Coach e.V. eine Brücke und eröffnet einen möglichen Lösungsweg für eine missglückte Kommunikation zwischen Schule und SuS bzw. deren Familien. Innerhalb dieser erarbeiteten Räume findet die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten statt. Coach e.V. setzt hier auf eine möglichst frühe Intervention:

„Wir arbeiten präventiv. Bestenfalls wird schon in der Primarstufe interveniert, weil das dreigliedrige Schulsystem Ungleichheit fördert. Wir zeigen, welche Möglichkeiten es beim Schulwechsel gibt, nehmen den Familien Ängste und geben ihnen die Gelegenheit, selbst Entscheidungen zu treffen.“

Umfassendes Wissen ist eine notwendige Voraussetzung für Selbstbestimmung und Autonomie. Coach e.V. agiert nicht paternalistisch, sondern fördert Empowerment und eröffnet den bildungsbenachteiligten SuS so individuelle Gestaltungsspielräume für ihre Lebens- und Bildungswege.

Finanzielle Unterstützung bietet Coach e.V. durch z.B. kostenlose Lernförderung, Hilfe beim Ausfüllen der Anträge auf finanzielle Teilhabe. Ferner werden Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt und die Ausleihe bzw. Schenkung von spendenfinanzierten Materialien ermöglicht.

Neben der individuellen Förderung der einzelnen SuS betreibt Coach e.V. aktives Engagement für den Abbau von institutioneller Diskriminierung. An den Schulen werden Projekte wie ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ durchgeführt.

Alle drei hier betrachteten Förderprogramme bzw. -einrichtungen begegnen den drei Förderbereichen (1) sozial-emotionale Unterstützung, (2) Vermittlung von

Wissen, Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten sowie (3) finanzielle Unterstützung auf ihre Weise. Sie scheinen im Rahmen der jeweiligen spezifischen Programmkonstitution und damit für ihre spezifische Zielgruppe erfolgreich zu sein. Beim Bestreben nach der Reduktion von Bildungsbenachteiligung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung sollte darauf geachtet werden, dass keine sozial benachteiligte Gruppe vergessen wird, die Förderprogramme entsprechend sinnvoll ineinandergreifen und an Schulen für alle Schüler*innengruppen etwas getan wird. Andernfalls würde es hauptsächlich Verschiebungen innerhalb der Gruppe der Benachteiligten geben. Die relative Position, der nicht-geförderten SuS würde sich im Vergleich zu jenen, die das Glück hatten, bei einem Förderprogramm aufgenommen worden zu sein, verschlechtern. Zudem wird deutlich, wie zentral das Auflösen von Verständnisschwierigkeiten zwischen den bildungsbenachteiligten SuS bzw. deren Familien und der Schule bzw. deren Akteur*innen ist. Alle drei Programme und -einrichtungen agieren dialogfördernd und sensibilisieren die beteiligten Personen aus unterschiedlichen sozialen Milieus für die jeweiligen Sichtweisen der anderen.

4.5 Bildungsbenachteiligung in Zeiten von Corona

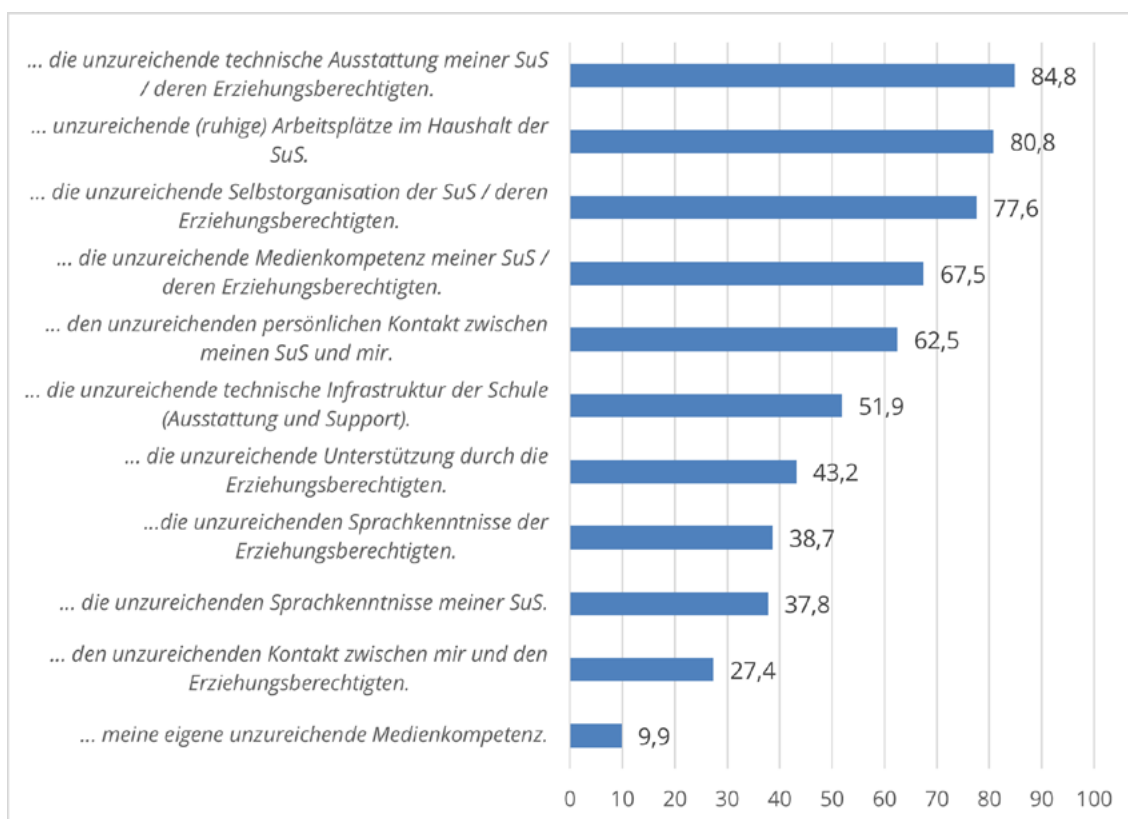
Dieses Unterkapitel startet mit einem Überblick über die Beschulungssituation ab dem Start der Pandemie im März, d.h. ab den Schulschließungen mit ausschließlichen ‚Fernunterricht‘ bis zur Situation mit anteiligem Präsenzunterricht ab Mai 2020 bis zu den Sommerferien des Schuljahres 2019/20. Betrachtet wird der Kontakt zwischen Lehrer*innen und SuS, die Vermittlung des Unterrichtsstoffes sowie die Gefährdung der gleichberechtigten Teilhabe insbesondere für bildungsbenachteiligte SuS. Darauf folgend werden Ursachen ausgemacht, die die gleichberechtigte Teilhabe gefährden und geschaut, wie die Schulen und die vier Förderprogramme bzw. -einrichtungen mit den neuen Herausforderungen umgehen.

Analog zum Forschungsstand ergab sich ebenso in dieser Studie, dass während der Schulschließungen der Kontakt zwischen Schule und SuS bzw. deren Familien sehr gelitten hat. Lediglich 7,3% der befragten Lehrer*innen hatten während der Schulschließungen mit fast allen SuS problemlos und regelmäßig Kontakt. 86,3% der befragten Lehrer*innen verneinten tendenziell die Frage, dass der komplette Unterrichtsstoff vermittelt werden konnte. 83,5% konstatierten, dass benachteiligte SuS nicht oder eher nicht gesondert berücksichtigt werden konnten. Dazu passend sagten 88,8%, dass durch die Schulschließungen die gleichberechtigte Teilhabe gefährdet bzw. tendenziell gefährdet war.

Während der Zeit der Situation mit anteiligem Präsenzunterricht hat sich die Situation zwar etwas, jedoch nicht grundlegend verbessert. Zu dieser Zeit gaben 66,7% der befragten Lehrer*innen an, dass der komplette Unterrichtsstoff nicht oder eher nicht vermittelt werden konnte. Immerhin konstatierten 57,5%, dass die benachteiligten SuS wieder oder eher wieder berücksichtigt werden konnten. Allerdings sagten weiterhin gut Dreiviertel (76,5%), dass durch die neuen Unterrichtsfor-

men die gleichberechtigte Bildungsteilhabe gefährdet bzw. eher gefährdet ist. Die Lehrer*innen wurden nach den Gründen gefragt, wodurch sie die gleichberechtigte Bildungsteilhabe gefährdet sahen. Genauer gesagt, wurde ihnen eine Reihe von Aussagen vorgelegt, bei denen sie jeweils ihre Zustimmung bzw. Ablehnung auf einer sechsstufigen, endpunktbenannten Skala abtragen sollten. Abbildung 4.5.1 zeigt, bei welchen Aussagen die Lehrer*innen eine starke Zustimmung (Antwortkategorien 1 und 2) ausgedrückt haben. Als besonders gravierende Gründe für die Gefährdung der gleichberechtigten Bildungsteilhabe sahen die Lehrer*innen 1.) die unzureichende technische Ausstattung der SuS bzw. deren Erziehungsberechtigten, 2.) unzureichende (ruhige) Arbeitsplätze im Haushalt der SuS sowie 3.) die unzureichende Selbstorganisation der SuS bzw. deren Erziehungsberechtigten. Auf den Plätzen vier, fünf und sechs landeten die Gründe 4.) die unzureichende Medienkompetenz der SuS bzw. deren Erziehungsberechtigten, 5.) den unzureichenden Kontakt zwischen den SuS und mir sowie 6.) die unzureichende technische Ausstattung der Schule (Ausstattung und Support). Der letzten Aussage stimmte gut die Hälfte der befragten Lehrer*innen stark zu. Immerhin jedeR zehnte Lehrer*in gab an, dass ihre/seine eigene unzureichende Medienkompetenz die gleichberechtigte Teilhabe gefährdet habe.

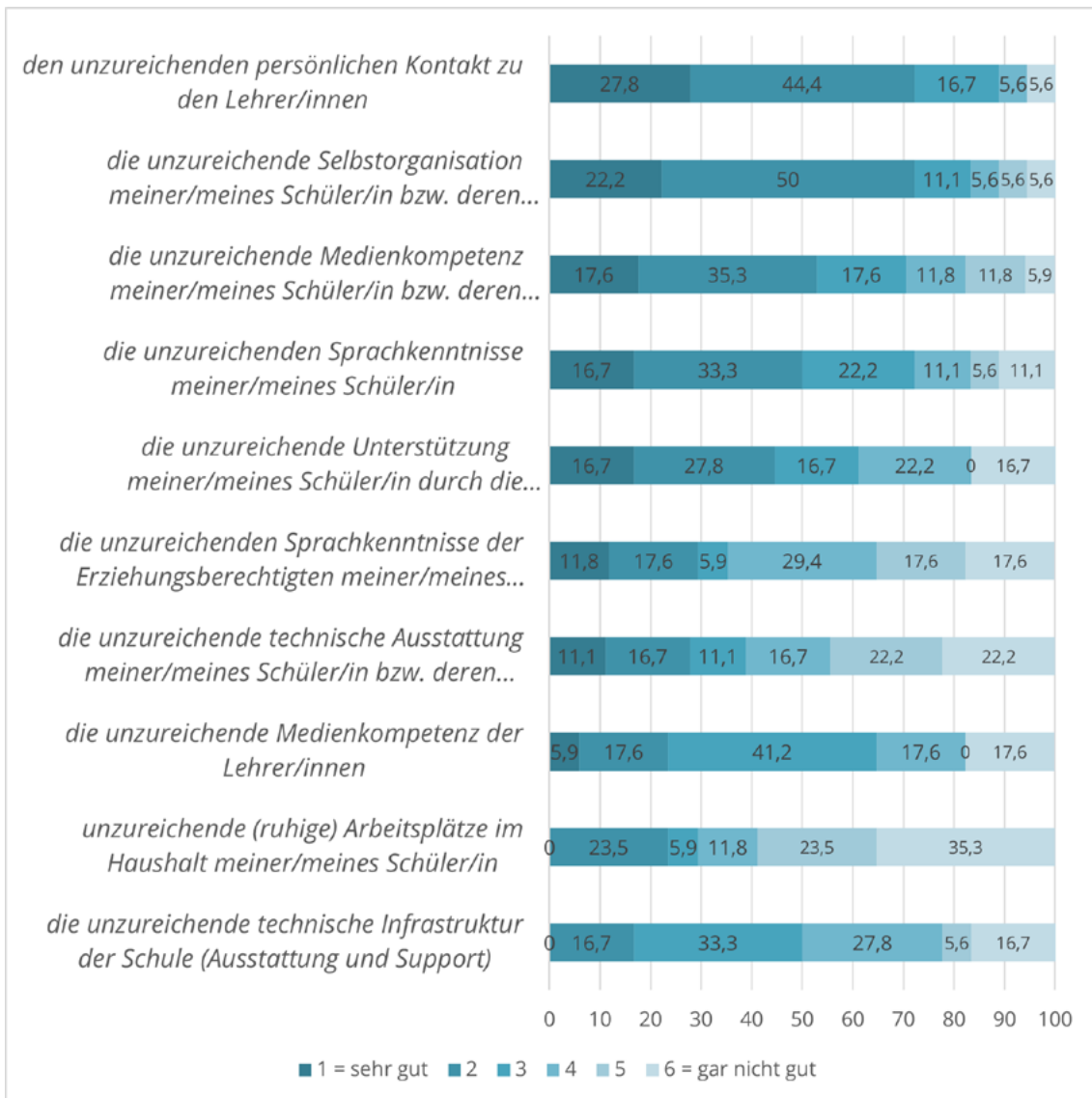
Abb. 4.5.1: Gründe für die Gefährdung der gleichberechtigten Teilhabe (Angaben in %)



Quelle: *bilanz* – Lehrer*innenbefragung 2020, eigene Berechnungen

Die in KommMit tätigen Studierenden wurden gefragt, inwiefern sie die Gefährdung der gleichberechtigten Teilhabe ihrer/s Schüler/in durch ihre Unterstützung ausgleichen konnten. Die Antworten wurden auf einer sechsstufigen, endpunktbenannten Skala abgetragen, die von 1=sehr gut bis 6 = gar nicht gut reicht. Wie Abbildung 4.5.2 zeigt, können die Studierenden am besten den fehlenden Kontakt zur/zum Lehrer*in sowie die fehlende Selbstorganisation der SuS ausgleichen. Auf den Plätzen drei, vier und fünf landeten der Ausgleich der unzureichenden Medienkompetenz, der unzureichenden Sprachkenntnisse sowie der unzureichenden Unterstützung durch die Eltern.

Abb. 4.5.2: Ausgleich der Gefährdung der gleichberechtigten Teilhabe durch KommMit (Angaben in %)



Quelle: KommMit – Studierendenbefragung 2020, eigene Berechnungen

Als Gründe, warum die Studierenden teils Probleme hatten, Kontakt zu ihren SuS aufzunehmen, nannten sie an den ersten Stellen ‚persönliche/motivationale Gründe auf Seiten der Schüler*in‘ sowie ‚Gründe technischer Art auf Seiten der/s Schüler*in‘. Eine angefragte Grundschule aus einem besonders prekären sozialräumlichen Brennpunkt konnte gar nicht an KommMit teilnehmen, weil hier ausschließlich SuS aus Familien beschult werden, die über keinerlei technische Ausstattung verfügen. Dies verdeutlicht nochmals wie – trotz Förderung – weiterhin die am stärksten benachteiligte Gruppe nicht über die Programme erreicht wird.

Bei den laut Abb. 4.5.1 drängendsten Problemen, der fehlenden oder unzureichenden technischen Ausstattung der SuS und den fehlenden ruhigen Arbeitsplätzen zu Hause, haben einige Schulen gegengesteuert, indem sie – im Rahmen der Hygienekonzepte – schulinterne Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt haben. In seltenen Fällen war es möglich, dass die SuS digitale Endgeräte der Schule nutzen.

Coach e.V. hat sehr schnell reagiert und ca. 100 gespendete Laptops an die Familien verteilt. Dies war jedoch weiterhin nicht ausreichend, um alle Familien mit adäquater technischer Ausstattung zu versorgen. DOHLE Stiftung Ausbildungscoach hat sehr viel Aufwand betrieben, sich an die technischen Möglichkeiten der SuS anzupassen, indem z.B. Arbeitsmaterialien an die Bearbeitung am Smartphone angepasst wurden. Bei WEICHENSTELLUNG für Viertklässler wurden schnell andere Wege der Kontaktaufnahme und Ersatz für Ausflüge gefunden. Hier gab es nur insgesamt vier SuS ohne digitales Endgerät.

Auf die fehlende Struktur bzw. Selbstorganisation der SuS und deren Erziehungsberechtigten fanden die Schulen häufig keine Antwort. Insbesondere die Grundschule war hier vor große Herausforderungen gestellt:

„Ich kann 26 Grundschüler in einer Klasse unterrichten, aber nicht via Zoom. [...] Beim Online-Lernen bin ich darauf angewiesen, dass die Eltern die Schüler zu einer bestimmten Uhrzeit vor den Rechner setzen. Das funktioniert nicht bei allen.“

Das Gymnasium setzte beim Erstellen der Aufgaben für den ‚Fernunterricht‘ auf Kreativität bei der Aufgabenlösung. Über das Stellen von indem lebensnahen Aufgaben sollten die Handlungsorientierung aktiviert und die Motivation der SuS erhöht werden.

Coach e.V. verlagerte seine Lernförderung auf Skype. So konnten 90 SuS dreimal die Woche mit festen Terminen weiter lernen. Zusätzlich bot Coach e.V. sein Camp zur Lernförderung in den Osterferien diesmal online an. Eine Woche lang konnten 16 SuS so für ihre Zwischenprüfungen lernen. Das gab den SuS Struktur, u.a. weil die Online-Präsenzzeiten schon morgens starteten.

Die Sozialpädagogin der DOHLE Stiftung Ausbildungscoach berichtete, dass die SuS sehr unterschiedlich mit dem Distanzlernen zurechtgekommen sind. Manche SuS hatten viel eigene Struktur und konnten sich gut organisieren. Bei jenen SuS, die Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation hatten, setzte die Sozialpädagogin stark auf telefonischen Kontakt, um weiterhin möglichst nahe an der/am Schüler*in zu bleiben. Mittelweile wird der Fokus insgesamt (noch) stärker auf die Stärkung der Person und damit auf Eigenständigkeit und Selbstorganisation gesetzt.

WEICHENSTELLUNG für Viertklässler setzte sehr stark auf den Beziehungsaufbau zu den Kindern, um weiterhin Kontakt zu halten und damit auch ein Stück weit Struktur sicherzustellen. In vielen Fällen war die Lernförderung weiterhin möglich. Fälle von ‚Abtauchen‘ der SuS traten eher bei den etwas älteren SuS auf. Aber auch hier konnten die Mentor*innen von WEICHENSTELLUNG den Kontakt oftmals besser halten als die Lehrer*innen.

Der unzureichenden Medienkompetenz der SuS begegnet die TAS bzw. DOHLE Stiftung Ausbildungscoach derzeit mit einem Konzept, welches den Ausgleich der fehlenden Kompetenz adressiert und schnellstmöglich mit den SuS bearbeitet werden soll. Coach e.V. hat den Familien Beratung und Unterstützung bei z.B. der Einrichtung eines Internetanschlusses angeboten. Insgesamt blicken wir im Bereich ‚Medienkompetenz‘ jedoch auf ein Feld, in dem noch viel Handlungsbedarf besteht.

Die Abdeckung der sozial-emotionalen Bedürfnisse der bildungsbenachteiligten SuS wird in Zeiten von ‚Physical Distancing‘ als große Aufgabe wahrgenommen:

„Wenn das so bleibt, muss Schule nochmal komplett neu gedacht werden“,

konstatiert die interviewte Grundschullehrerin. Die neuen Unterrichtskonzepte unter Corona-Bedingungen stellen die Lehrer*innen vor große Herausforderungen. Frontalunterricht wird zur Regel. Individuelle Unterstützung am Arbeitsplatz ist nur noch eingeschränkt oder gar nicht möglich. Physische Nähe wird plötzlich zur Gefahr. Dies sollte sich besonders gravierend auf jünger SuS auswirken. Insgesamt zeigte sich, wie wichtig Beziehungsaufbau zu Eltern und SuS vor dem ‚Physical Distancing‘ war. In den Fällen, wo das vorher gut funktioniert hat, klappte es auch besser beim Fernunterricht und Distanzlernen.

Die vier Förderprogramme und -einrichtungen leisten hierbei einen großen Beitrag, da alle auf einen soliden Beziehungsaufbau zu den SuS bzw. zu ihren Familien setzen. Sie haben häufig einen besseren Einblick in die Elternhäuser der SuS. Durch sehr genaues Nachhören und -fragen nach Befinden und Bedürfnissen können sie engeren Kontakt halten als das Schule und Lehrer*innen – auch aufgrund von fehlenden personellen Ressourcen – möglich ist.

5 Fazit

Die Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS ergeben sich einerseits aus dem Ressourcenmangel ihres Elternhauses. Hier kann ein finanzieller, zeitlicher, sozial-emotionaler Mangel bestehen und/oder können Wissen, Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten fehlen, die für den Bildungserfolg zentral sind. Andererseits kann eine Benachteiligung auf institutioneller Ebene durch Diskriminierung entstehen.

Engagierte Lehrer*innen bemühen sich, diesen Mangel auszugleichen. Jedoch können aufgrund von Zeitmangel und der Lehrer*innenrolle als Bewertende nicht alle Bedarfe adressiert werden. Die an den Schulen angesiedelten bzw. mit den Schulen arbeitenden Förderprogramme und -einrichtungen sind entsprechend essentiell daran beteiligt, Bildungsbenachteiligung zu reduzieren. Die hier betrachteten Programme und -einrichtungen scheinen ihre spezifischen Ziele zu erreichen. Um Bildungsbenachteiligungen nachhaltig und umfangreich zu reduzieren, ist ein systemischer Ansatz mit jahrelanger Begleitung und mit Projekten auf verschiedenen Wirkungsebenen besonders gut geeignet.

Eine Gruppe besonders stark benachteiligter SuS wird aus unterschiedlichen Gründen (z.B. fehlende technische Ausstattung, Zugangsvoraussetzungen, Art der Ansprache bei der Programmbeschreibung) nicht durch die Programme erreicht. Ein strukturiertes Partnerschaftsmanagement zwischen Schulen und Förderprogrammen bzw. -einrichtungen könnte sicherstellen, dass alle Bedarfe bzw. alle Gruppen von bildungsbenachteiligten SuS adressiert werden. Hierzu wäre ein Gesamtkonzept zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung an Schulen erstrebenswert.

Die veränderte Beschulungssituation – ausgelöst durch die Corona-Pandemie – verschärft die Bildungsbenachteiligung und lässt uns genauer erkennen, welche Bedarfe essentiell sind. Auch hier haben die betrachteten Förderprogramme und -einrichtungen schnell reagiert und einen Betrag geleistet, Bildungsungleichheit – auch in Zeiten von Corona – auszugleichen.

Die zusätzlichen und/oder verschärften Bedarfe, die sich aus der neuen Beschulungssituation heraus ergeben, betreffen insbesondere 1.) die technische Ausstattung der SuS bzw. deren Erziehungsberechtigten und der Schule 2.) unzureichende (ruhige) Arbeitsplätze im Haushalt der SuS, 3.) die unzureichende Selbstorganisation der SuS bzw. deren Erziehungsberechtigten, 4.) die unzureichende Medienkompetenz der SuS bzw. deren Erziehungsberechtigten, 5.) die unzureichende Anbindung (sozial-emotionales Bedürfnis) der SuS an die Schule und ihre Akteur*innen. Insbesondere Letzteres sollte dem Auflösen von Verständnisschwierigkeiten zwischen bildungsbenachteiligten SuS bzw. deren Familien und der Schule bzw. deren Akteur*innen entgegenstehen. Verständnisprobleme gelten als eine zentrale Ursache von Bildungsbenachteiligung.

6 Ausblick: Welche Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS sollten jetzt adressiert werden?

6.1 Diskussion der Förderbedarfe

Die Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS, die aktuell adressiert werden sollten, ergeben sich aus den drängendsten zusätzlichen und/oder verschärften Bedarfen, die durch die neue Beschulungssituation hervorgerufen wurden (vgl. Kap. 4.5). Einige drängende Bedarfe liegen nicht allein in der Hand der Schulen und Förderprogramme- bzw. -einrichtungen, sondern unterliegen politischen Entscheidungen auf Bundes- und Landesebene. Dies betrifft insbesondere die **technische Ausstattung** der SuS und der Schule.

Um Distanzlernen zu ermöglichen, müssten alle SuS mit einem brauchbaren digitalen Endgerät und einem Internetanschluss ausgestattet sein. Außerdem müsste sich die digitale Ausstattung der Schulen und Lehrer*innen verbessern. Dabei sollten Lernplattformen so ausgestattet sein, dass sich übersichtliche und möglichst einheitliche Wege der Kommunikation und Informationsvermittlung etablieren. Im Rahmen der KommMit-Studierendenbefragung zeigte sich, dass die allermeisten SuS (93,3%) gut via Instant-Messenger-Diensten erreichbar waren. 73,9% konnten via Videotelefonie über das Smartphone kontaktiert werden und 56,5% telefonisch. Nur knapp ein Drittel (30,4%) nutzte die Videotelefonie über einen Computer.

Die Schulen benötigen für die Pflege der Plattformen und Endgeräte i.d.R. zusätzliches Personal. Es wäre darüber hinaus sinnvoll, Hürden abzubauen, die durch die neue Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) entstanden sind. Oftmals war es den Lehrer*innen zur Zeit des ‚Fernunterrichts‘ nur möglich via Instant-Messenger-Diensten den Kontakt zu den SuS aufrechtzuerhalten. Dieser Kommunikationsweg ist allerdings laut neuer DSGVO nicht mehr vorgesehen, wird aber von den Jugendlichen hauptsächlich genutzt. Zudem müsste der Stellenwert und die Verbindlichkeit des digitalen Unterrichts gestärkt werden. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn SuS die Möglichkeit haben, am Digitalunterricht zu partizipieren; sie müssten mit einem brauchbaren digitalen Endgerät und einem Internetanschluss mit ausreichend Datenvolumen ausgestattet sein.

Daran anknüpfend müsste die **Medienkompetenz** der SuS gesteigert werden. Digitales Lernen und Arbeiten sollte konsequent mit den SuS eingeübt werden. Die Medienkenntnisse von Lehrer*innen und SuS sind häufig diametral gegensätzlich. Die SuS kennen sich vor allem mit der Anwendung von Instant-Messenger-Diensten, Videoportalen und sozialen Netzwerken aus, nicht aber mit der Anwendung von Office-Programmen oder dem Benutzen einer Computertastatur. Hier muss der Kenntnisstand von SuS und Lehrer*innen angeglichen und ebenso müssten die Lehrer*innen zielgerichtet weitergebildet werden. Wichtig ist ferner, Konzepte

für eine sinnvolle Verknüpfung von digitalem Lernen und analogem Lernen zu entwickeln. Bei der Förderung der Medienkompetenz muss jedoch die adressierte Altersgruppe mitgedacht werden. Grundschüler*innen müssen in einer anderen Art und Weise gefördert werden als erwachsene SuS auf dem zweiten Bildungsweg. Bei Grundschüler*innen hat sich in der Praxis gezeigt, dass sie viel durch Ausprobieren lernen und auch in diesem Alter schon an dem Umgang mit Office- Anwendungen herangeführt werden können.

Insgesamt hat sich bei der Förderung bildungsbenachteiligter SuS ein **systemischer Ansatz**, bei dem die Familien mit ins Boot geholt werden, als fruchtbar erwiesen. So könnte die Medienkompetenz der SuS im Tandem mit den – oftmals selbst auch bildungsbenachteiligten – Eltern gestärkt werden. Dieser Ansatz steht und fällt allerdings mit der digitalen Ausstattung der Familien. Zudem sollte mitgedacht werden, dass Eltern nicht kooperieren könnten. Die Förderung bildungsbenachteiligter SuS muss auch sichergestellt sein, wenn Eltern nicht die Möglichkeit haben sich zu beteiligen.

Für die **Förderprogramme und -einrichtungen** bedeutet dies, dass vor der Kooperation mit einer Schule geklärt werden sollte, welche (technischen) Voraussetzungen und welche digitale Ausstattung vorhanden sein müsste, damit die Förderung funktionieren kann. Hierbei ist zu beachten, dass durch die Festlegung von Zugangsvoraussetzungen einige SuS ausgeschlossen werden, i.d.R. jene, die eine Förderung am dringendsten bräuchten. Die fehlenden Voraussetzungen entstehen auf zwei Ebenen: 1.) ‚Niedrigere‘ Schulformen, wie die Hauptschule, und Schulen in sozialen Brennpunkten sind häufiger insgesamt schlechter ausgestattet. 2.) Einige Eltern können keinerlei Unterstützung beisteuern und sind beispielsweise damit überfordert, ihre Kinder pünktlich zu einem Ausflug am Samstag in die Schule bringen. Für diese Gruppe von SuS bräuchte es niederschwellige Förderangebote ohne jegliche Hürden, die proaktiv agieren.

Weitere Bedarfe bildungsbenachteiligter SuS, die aktuell adressiert werden sollten, sind der Zugang zu einem **ruhigen Arbeitsplatz** sowie Hilfestellung bei der **Strukturierung** des Alltages und der **Organisation** des Lernens. Zunächst muss klargestellt werden, welchen SuS kein ruhiger Arbeitsplatz im Haushalt zur Verfügung steht. Hierbei ist zu beachten, dass nicht alle SuS, u.a. aus Schamgefühlen heraus, dies direkt kommunizieren. Den SuS ohne ruhigen Arbeitsplatz zu Hause könnte in den Räumlichkeiten der Schule oder der Fördereinrichtungen ein solcher Platz temporär zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere Möglichkeit den SuS Zugang zu einem ruhiger Arbeitsplatz zu verschaffen, ist die Beratung der Eltern. Diese können darüber aufgeklärt werden, was ein Kind zum konzentrierten Lernen braucht. Auch mit den SuS selbst kann besprochen werden, wie ein ruhiger Arbeitsplatz ausschauen könnte.

Eine bislang häufig unterschätzte Herausforderung ist die Unterstützung der SuS bei der **Selbstorganisation**, i.e. der Strukturierung des Alltages und der Organisation des Lernens. Selbständigkeit sollte einerseits bereits ab der Grundschule eingeübt und gefördert werden. Andererseits können die Durchführenden der Förderprogramme dies aktiv unterstützen. Denkbar ist, dass z.B. im Rahmen des Distanzlernens die SuS schon morgens kontaktiert werden, um den Tag zu planen. Hierbei ist wichtig Kommunikationswege zu finden, die funktionieren. Häufig war

bislang ein Anruf Mittel der Wahl. Wichtig ist, die SuS Stück für Stück so anzuleiten, dass sie sich – je nach Altersgruppe – mittel- oder langfristig eigenständig organisieren können. Den Lehramtsstudierenden sollte ein Set an Möglichkeiten an die Hand gegeben werden, wie sie die Selbstorganisation und damit auch die Verbindlichkeit bei den SuS fördern können. Gemeinsam mit den SuS können individuelle Tages- und Wochenpläne erarbeitet werden. Die anfallenden Arbeitspakete werden in kleine Häppchen runtergebrochen und besprochen in welchen Zeitfenstern des Tages dies Päckchen erledigt werden. Dies ist insbesondere für SuS-Gruppen sinnvoll, die noch nicht weitsichtig planen können. Schulen können diese Entwicklung flankieren, indem sie Unterrichtsmaterialien in adressatenadäquater Sprache mit Anleitungen für das methodische Vorgehen herausgeben, die die SuS selbstständig bearbeiten können.

Ein zentraler Bedarf bildungsbenachteiligter SuS ist die **sozial-emotionale Förderung**, die während des ‚Fernunterrichts‘ durch den unzureichenden Kontakt zwischen SuS den Akteur*innen der Schule gelitten hat. Zum Teil wurde das dadurch verursacht, dass aktuelle Kontaktdaten (Telefon und E-Mail-Adresse) von den SuS und deren Eltern fehlten. Bei der sozial-emotionalen Förderung geht es häufig darum, das Selbstwertgefühl zu steigern und damit Scham und Unsicherheiten abzubauen. Die SuS sollten lernen, dass Nachfragen und Rechte einfordern in Ordnung ist. Dazu muss eine Kommunikation auf Augenhöhe und eine Diskussionskultur etabliert sowie Konfliktlösestrategien entwickelt werden. Hier können Methoden wie gewaltfreie Kommunikation im Rahmen eines Sozialtrainings zur Anwendung kommen. Zudem ist der Klassenrat ein etabliertes Mittel, Kommunikation auf Augenhöhe zu trainieren. Finden – Pandemie bedingt – solche Treffen und Diskussion online statt, muss mit den SuS vorab besprochen werden, dass im digitalen Raum die gleichen Regeln gelten wie bei einem analogen Treffen. Ggf. muss erörtert werden, wie die Regeln im digitalen Raum Anwendung finden.

Wenn eine Kommunikation auf Augenhöhe und die Etablierung einer Diskussionskultur sowie das Erarbeiten von Konfliktlösestrategien gelingt, sollte sich auch die Selbstwirksamkeitserwartung, das Empowerment und die Motivation der SuS steigern. Diese Entwicklung kann mit einer Sensibilisierung aller beteiligten Akteur*innen für (institutionelle) Diskriminierung flankiert werden. Wie schon oben beschrieben, sind systemische Ansätze bei der Förderung bildungsbenachteiligter SuS vielversprechend. Die Zusammenarbeit mit den Familien sollte ressourcenorientiert gestaltet werden, um so einen Abbruch (gelungener) Kommunikation zu verhindern. Denkbar wäre ferner die Etablierung sogenannter Elternlots*innen. Hierbei hält ein Elternteil engen Kontakt zur Schule und wird beständig über zentrale Begebenheiten, Entwicklungen etc. informiert. DieseR Elternlotse*in versorgt andere Eltern im Quartier mit wichtigen Informationen. Elternlots*innen können so – auch sprachlich – eine Brücke schlagen und erhöhen die Verständigung zwischen verschiedenen sozialen Milieus. Eine weitere Idee wäre, für besonders benachteiligte SuS und ihre Familien eine feste Bezugsperson in und um das Schulsystem herum zu etablieren bzw. die Vernetzung der Akteur*innen, die sich für die Förderung der Bildungsbenachteiligten engagieren zu verbessern.

6.2 Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage dieser Evaluation empfehlen wir den Durchführenden der Förderprogramme und -einrichtungen sich in naher Zukunft auf die folgenden fünf Aspekte zu konzentrieren.

Bei der konkreten Förderung sind

1. die Förderung der Medienkompetenz der SuS – im besten Fall ab dem Grundschulalter – sowie
2. die Förderung der Selbstorganisation der SuS zentrale Punkte. Zu Letzterem gehört die Entwicklung einer Tagesstruktur genauso wie das Ausloten der Möglichkeiten, sich einen ruhigen Arbeitsplatz einzurichten.

Über die konkrete Förderung hinaus sollte berücksichtigt werden, dass das jeweilige Programm in einem System agiert. Weshalb grundsätzlich

3. systemisches Arbeiten angestrebt werden sollte. Dies bezieht sich einerseits auf die Möglichkeiten der Integration von Eltern und andererseits auf eine bessere Vernetzung und Zusammenarbeit aller an der Förderung bildungsbenachteiligter SuS beteiligten Akteur*innen in und um Schule. Bei diesem Arbeiten ist
4. Die Etablierung einer Kultur der Verständigung und des ressourcenorientierten Miteinanders ein wichtiges Mittel für eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

Zusätzlich zur Zusammenarbeit sollte realisiert werden, dass es

5. weiterhin stark bildungsbenachteiligte SuS gibt, die durch das Netz der aktuellen Förderungen fallen. Hier stellt sich die Frage, ob es besonders niedrighschwelligen Angebote geben kann, mit denen diese SuS unterstützt werden können.

Quellenverzeichnis

- Anckar, Carsten (2008): *On the Applicability of the Most Similar Systems Design and the Most Different Systems Design*. Comparative Research. International Journal of Social Research Methodology 11, 5: 389-401.
- Bischofberger, Martin; Fehling, Sarah; Fehling, Malte und Dieter Toder (2020): *Homeoffice und Schulalltag? Ein Erfahrungsbericht aus der Evangelischen Schule Schloss Gaienhofen*. Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, 5: 10-15.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Das Elend der Welt: Gekürzte Studienausgabe* (Vol. 8315). UTB.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Coach e.V. (2020): *Wer wir sind*. Online-Dokument: <https://www.coach-koeln.de/wer-wir-sind/>, [letzter Zugriff: 13.08.2020].
- El-Mafaalani, Aladin (2014): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Heymann, Hans-Karsten (2002): *Sozialraumanalyse in Köln*. S. 225-243 in Riege, Mario und Herbert Schubert: *Sozialraumanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Jackson, Elton (1962): *Status Consistency and Symptoms of Stress*. American Sociological Review 27:469-480.
- Jackson, Elton and Peter Burke (1965): *Status and Symptoms of Stress: Additive and Interaction Effects*. American Sociological Review, 30: 556-564
- Mayring, Philipp und Thomas Fenzl (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse*. S. 543-558 in Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- NfT, News for Teachers. Das Bildungsmagazin (2020): *VBE warnt, dass die Corona-Krise die Ungerechtigkeit in der Bildung verschärft*. Online-Dokument: <https://www.news4teachers.de/2020/03/vbe-warnt-davor-dass-schulschliessungen-die-ungerechtigkeit-inder-bildung-verschaerfen/>, [letzter Zugriff: 13.08.2020].
- NRW, Schulministerium NRW (2020): *Angepasster Schulbetrieb in Corona-Zeiten*. Online-Dokument: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/index.html>, [letzter Zugriff: 13.08.2020].
- Stadt Köln (2015): *Starke Veedel – Starkes Köln. Mitwirken, Zusammenhalten, Zukunft gestalten*. Integriertes Handlungskonzept. Online-Dokument: <https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/stadtentwicklung/starke-veedel-starkes-koln/uebersicht-sozialraeume>, [letzter Zugriff: 13.08.2019].
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory und Theoretical Sampling*. S. 457-472 in Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.

Suhr, Elke (2020): Bildungsgerechtigkeit. *Die ersten Corona-Ferien gehen zu Ende. Benachteiligte Schüler*innen benötigen Unterstützung*. Online-Dokument: <https://www.gew-hb.de/presse/detailseite/neuigkeiten/die-ersten-corona-ferien-gehen-zu-ende/>, [letzter Zugriff: 13.08.2020].

Unger, Valentin; Wacker, Albrecht und Thomas Rey (2020): „*Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der mir es erklärt!*“ Befunde einer explorativen Schülerbefragung zum Fernunterricht. *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 5: 28-34.

Weber, Max (2002): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck.

Wößmann, Ludger; Freundl, Vera; Grewenig, Elisabeth; Lergetporer, Philipp; Werner, Katharina und Larissa Zierow (2020): *Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?* ifo Schnelldienst, 2020, 73, Nr. 09.

ZfL, Zentrum für LehrerInnenbildung (2020a): *Weichenstellung. Chancengerechte Bildungsübergänge gestalten*. Online-Dokument: <https://zfl.uni-koeln.de/projekte/weichenstellung/>, [letzter Zugriff: 13.08.2020].

ZfL, Zentrum für LehrerInnenbildung (2020b): *#WorkingWednesday: Was tun? Bildungs(un)gerechtigkeit in Coronazeiten – mit Ahmet Sinoplu*. Online-Dokument: <https://www.youtube.com/watch?v=srFqhclg-wuc&feature=youtu.be>, [letzter Zugriff: 13.08.2020].

ZfL, Zentrum für LehrerInnenbildung (2020c): *Pilotprojekt - KommMit: Unterstützung bildungsbenachteiligter SchülerInnen während der Corona-Pandemie*. Online-Dokument: <https://zfl.uni-koeln.de/projekte/kommmitt>, [letzter Zugriff: 19.08.2020].