



Leseprobe aus van Ackeren, Günter Holtappels, Bremm und Hillebrand-Petri, Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr, ISBN 978-3-7799-6425-4
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6425-4>

Inhalt

Vorwort	7
I. Theoretische Rahmung und methodisches Design	
1. Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld <i>Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm, Annika Hillebrand-Petri & Ilse Kamski</i>	14
2. Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ <i>Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Nina Bremm, Annika Hillebrand & Tanja Webs</i>	38
3. Forschungsmethodisches Design <i>Stephan Drucks & Tanja Webs</i>	72
4. Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW <i>Veronika Manitius & Nina Bremm</i>	107
II. Empirische Forschungsergebnisse	
5. Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität <i>Heinz Günter Holtappels & Lisa Brücher</i>	128
6. Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung <i>Ilse Kamski, Eva Kamarianakis & Wendel Hennen</i>	167
7. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität <i>Lisa Brücher, Heinz Günter Holtappels & Tanja Webs</i>	205
8. Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen <i>Stephan Drucks & Nina Bremm</i>	244

9. Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage <i>Sabrina Rutter, Nina Bremm & Stefanie Wachs</i>	277
10. Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern <i>Sarah Eiden</i>	301
III. Rückblick und Perspektiven	
11. Was sind ‚Learnings‘ der Projektbeteiligten? Einige Schlaglichter aus Sicht von Projektmitarbeiter*innen, Begleitenden Lehrkräften sowie Mitarbeiterinnen des Pädagogischen Landesinstituts und der Stiftung Mercator <i>Sabrina Rutter</i>	322
12. Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen – Fazit und Empfehlungen aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ <i>Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Nina Bremm & Sabrina Rutter</i>	333
Die Autorinnen und Autoren	345

1. Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld

Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm,
Annika Hillebrand-Petri & Ilse Kamski

1 Ein für Gesellschaft und Bildungssystem hochrelevantes Thema

„Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt“ heißt es im Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 5) – mehr als fünfzig Jahre, nachdem Ralf Dahrendorf die verschiedenen Dimensionen der Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem analysierte und Bildung als Bürgerrecht in Verbindung mit grundlegenden bildungspolitischen Reformen einforderte (vgl. Dahrendorf, 1965). Es bleibt auch zum Ende der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen, durch adäquate Strategien und konkrete Gestaltungsansätze diesen Zusammenhang, der sich in verschiedenen Regionen Deutschlands und unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten unterschiedlich ausgeprägt darstellt (vgl. z. B. Chancenspiegel, 2014), substanziell aufzubrechen.

Aus der Perspektive von Bildungsgerechtigkeit

Neben einer demokratischen und bürgerrechtlichen Perspektive ist auch die Perspektive der Bildung junger Menschen bedeutsam. Eine Stärkung von Partizipation und zugleich eine Reduzierung von Ausgrenzung, insbesondere gegenüber für marginalisierten Gruppen, stellt ein wesentliches Kennzeichen eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems dar (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012) und begründet sich vor dem Hintergrund einer universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee (vgl. Budde & Hummrich, 2015). Nicht selten aber wird ein Bildungssystem dann als gerecht und zukunftsfähig erachtet, wenn diejenigen jungen Menschen die besten Möglichkeiten in der Gesellschaft haben, die die besten Leistungen erbringen. Dabei zeigt die Forschung zur schulischen Leistungsbeurteilung, dass diese gerade nicht nur von den gezeigten Leistungen abhängt, sondern auch durch Hintergrundmerkmale der Schü-

ler*innen sowie milieuspezifische Verhaltensweisen beeinflusst werden: Gleiche Leistungen werden vor dem Hintergrund der Differenz zwischen Schüler*innen- und Schulhabitus unterschiedlich bewertet. Dabei spielen der Migrationshintergrund, das Geschlecht und sogar Vornamen als Indikatoren sozialer und kultureller Herkunft – mehr implizit als bewusst und intendiert – eine Rolle. Die Perspektive der Leistungsgerechtigkeit birgt die Gefahr, dass sich das System Schule und letztlich die Gesellschaft entlastet, indem die Verantwortung für den Bildungserfolg und die Erreichbarkeit gesellschaftlicher Positionen an das Individuum und sein soziales Umfeld delegiert werden. Aus der Perspektive der Anerkennungs- bzw. Befähigungsgerechtigkeit hingegen wird gefordert, für herkunftsbedingt schlechter mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattete Personen gerade mehr Kompensationsmöglichkeiten zu bieten und mehr Ressourcen für ihre schulische Bildung aufzuwenden (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, 2017). Auch vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Begabung als dynamisches und entwicklungsfähiges Potenzial ergeben sich Handlungsmöglichkeiten, aber auch Verantwortlichkeiten von Gesellschaft und Bildungsinstitutionen auf unterschiedlichen Ebenen – von der institutionellen bis zur politisch-administrativen Ebene.

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive

Auch aus volkswirtschaftlicher Sicht ist klar, dass der Wohlstand des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt langfristig von Bildung, Innovation und technologischem Fortschritt in einem ansonsten ressourcenarmen Land abhängt. Hierbei ist eine deutlich verbreiterte Teilhabe an Bildung eine zentrale Basis, wie schon ebenfalls Mitte der 1960er Jahre Georg Picht für die damalige Zeit eindringlich beschrieb: „Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können [...]. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht, 1964, S. 16 ff.)

Heute hat Deutschland die größte Volkswirtschaft Europas und die viertgrößte der Welt. Das Land befindet sich immer noch in einer der längsten Aufschwungsphasen nach dem Krieg (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2018, S. 1). Zugleich weist der Sachverständigenrat in seinem Jahresgutachten 2018/19 u. a. auf die spürbaren Engpässe bei den Fachkräften in einer demographisch weiterhin ungünstigen Situation hin, in der das vorhandene Arbeitskräftepotenzial viel stärker genutzt und viel systematischer ausgebaut werden müsse (ebd., S. 4). Die besondere Rolle von Bildung in diesem Zusammenhang beschreibt der aktuelle Bildungsbericht für Deutschland: „Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantita-

tiven und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale entgegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 1).

Demgegenüber steht die seit langem beschriebene hohe wirtschaftliche und soziale Ungleichheit und geringe soziale Mobilität in Deutschland. „Deutschland ist heute eines der Länder mit der größten Ungleichheit in der industrialisierten Welt“, fasst der Wirtschaftswissenschaftler Marcel Fratzscher die Befundlage zusammen (Fratzscher, 2016, S. 4); die Entwicklung gehe auch mit gesellschaftlichen Polarisierungsprozessen einher. Nicht zuletzt sind politisches Interesse und politische Partizipation ebenfalls deutlich vom Bildungsstand geprägt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 219) und die Zufriedenheit mit der demokratischen Grundordnung des Landes erweist sich als abhängig von der eigenen, auch durch Bildung vermittelten wirtschaftlichen Lage (vgl. Pöttsch, 2009).

Fragen der Ungleichverteilung spiegeln sich in aktuellen politischen Debatten, etwa um den Mindestlohn, ein gesichertes Grundeinkommen, eine gesicherte Grundrente, Immobilienbesitz, Mietpreise und u. a. Themen. Handlungsansätze sind jedoch zunächst einmal im Hinblick auf die bestehende Chancenungleichheit zu sehen: „Es ist höchst ineffizient und kontraproduktiv, Menschen ihrer Chancen und Möglichkeiten zu berauben, damit der Staat dann danach versucht, über Steuern und Sozialleistungen das Resultat dieser fehlenden Chancengleichheit wieder auszugleichen“ (Fratzscher, 2016, S. 8).

Aus sozialräumlicher Perspektive

Schon die Lebenslage von Heranwachsenden in Deutschland stellt sich im regionalen Vergleich höchst ungleich dar (vgl. Chancenspiegel, 2014) und lässt sich auch kleinräumig nachzeichnen (z. B. Terpoorten, 2014 bezogen auf das Ruhrgebiet). Die Situation verschärft sich auf der Ebene von Einzelschulen, auch durch ein differenziertes Schulwahlverhalten von Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus, so dass es zu sozialen Entmischungsprozessen vor allem (aber nicht nur) in urbanen Ballungsräumen kommt. Diese können sich sogar noch schärfer darstellen, als sich dies in der sozialen Zusammensetzung des Wohnumfelds zeigt (etwa gemessen am Anteil von Sozialhilfeempfängern, an der Arbeitslosenquote, an der Bildungsqualifikation in der Familie oder gemessen am Armutsrisiko) (vgl. Häußermann, 2007).

Schulen sehen sich aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede im Umfeld von Schulen bzw. in der Zusammensetzung der Schüler-

schaft bundesweit vor höchst unterschiedliche Herausforderungen gestellt; diese Divergenzen zeigen sich auch zwischen Schulen innerhalb derselben Schulform. Die Relevanz, die der jeweilige sozialräumliche Kontext von Schule und der lebensweltliche Kontext der Schüler*innen für die soziokulturelle und leistungsbezogene Schülerzusammensetzung für den Bildungserfolg haben, ist eindrücklich durch die Resultate der großen Schulleistungsvergleichsstudien aufgezeigt worden (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Bos, Järvinen & van Holt, 2012). Sowohl der Kompetenzerwerb als auch abschlussbezogene Erfolge in der Bildungslaufbahn verdeutlichen eine enge Kopplung an die soziale Herkunft der Lernenden. Der Bildungsbericht 2018 zeigt auf Basis statistischer Daten zudem auf, dass viele Kinder in Deutschland in einer Risikolage aufwachsen, insbesondere auch unter Bedingungen der Armutgefährdung. Zugleich korreliert der schulische Kompetenzerwerb der Schüler*innen mit den beschriebenen Risikolagen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 39). Solchen ungünstigen Lernvoraussetzungen müssen Schulen und letztlich die in ihnen tätigen Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteren Pädagoginnen und Pädagogen in spezifischer Weise begegnen und häufig auch mehr Zeit und höheres pädagogisches Engagement investieren, um mangelnde bildungsrelevante Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien zu kompensieren (vgl. van de Grift & Houtveen, 2006; Muijs et al., 2004). Damit ergeben sich auch für Schulen und ihr Personal ungleiche Bildungs- und Arbeitsbedingungen im Vergleich und im Wettbewerb mit anderen Schulen, die in eher begünstigten sozialen Kontexten oder mit einer lernstärkeren Schülerkomposition arbeiten können.

Aus schulischer Perspektive

Die Arbeit in diesen Schulen ist somit besonders herausfordernd, aber im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher und benachteiligter Schüler*innen zugleich besonders relevant, um reibungslose Übergänge in Ausbildung und Beruf sowie eine befriedigende Lebensführung zu fördern. Dabei scheinen Schüler*innen an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten von hohen schulischen Gestaltungs- und Prozessqualitäten überdurchschnittlich stark zu profitieren (vgl. Palardy, 2008; Ditton, 2013), so dass sich entsprechende Investitionen – aus individueller wie auch aus gesellschaftlicher Perspektive – besonders lohnen dürften. Im Hinblick auf soziale Chancenungleichheit im Schulsystem spitzt sich das Problem an Schulen in sozial herausfordernden Lagen – im Sinne einer möglichen dreifachen sozialen Benachteiligung – besonders zu:

- Erstens schneiden Schüler*innen, die zunächst in ihrer familiären Sozialisation herkunftsbedingt mit ungünstigeren Fähigkeiten und weniger mit schulische Anforderungen anschlussfähigen Handlungs- und Verhaltens-

weisen ausgestattet sind, in der Kompetenzentwicklung schlechter ab als Kinder und Jugendliche aus privilegierten Milieus.

- Zweitens werden diese Schülergruppen eher als solche mit höherem Herkunftsstatus beim Grundschulübergang in weiterführende Schulen, selbst bei vergleichbaren Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten, benachteiligt oder Eltern wählen häufiger weniger anspruchsvolle Schullaufbahnen.
- Drittens besuchen sie dann überdurchschnittlich häufig Schulen, die aufgrund der Schülerzusammensetzung weniger anregende Lernentwicklungsmilieus oder sogar tendenziell schwächer entwickelte Prozessqualitäten aufweisen können.

Als bildungspolitisches Thema

Bislang finden sich in ersten Regionen, insbesondere in urbanen Ballungsräumen wie in den Stadtstaaten Hamburg, Berlin, Bremen und in der Metropole Ruhr, aber mittlerweile zum Beispiel auch in Schleswig-Holstein (Bildungsbonus, Zusammenarbeit mit der Wübben Stiftung) und im Saarland (Werkstatt Schule leiten speziell für Schulen in benachteiligter Lage) ernsthafte Ansätze seitens der Bildungsadministration bzw. im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten substanzielle Förderkonzepte für Schulen in herausfordernden Kontexten zu entwickeln und mit entsprechendem Ressourceneinsatz umzusetzen (vgl. Weishaupt, 2016). Gleichwohl finden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (bisweilen im öffentlichen Diskurs auch als Schulen in „Brennpunktlage“ bezeichnet) in jüngster Zeit häufiger Eingang in den öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs. So heißt es im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung (Bundesregierung, 2018, S. 29): „Nach dem Vorbild der gemeinsamen Initiative zur Förderung leistungsstarker und leistungsfähiger Schüler*innen wollen wir gemeinsam mit den Ländern die besonderen Herausforderungen von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration aufgreifen“; und im Koalitionsvertrag der Landesregierung Nordrhein-Westfalens findet man den Anspruch: „Wir wollen soziale Nachteile im Bildungsbereich überwinden und Aufstiegschancen für alle eröffnen. Hierzu ergreifen wir für alle Schulen geeignete Maßnahmen“ (NRWKoalition, 2017, S. 11).

In diesem Zusammenhang ist auch der Schulversuch für 60 sogenannte „Talent-Schulen“ zu sehen, die in Stadtteilen mit besonders großen sozialen Herausforderungen besser ausgestattet und in ihrer Entwicklung gezielt begleitet werden. Gleichwohl betrifft diese Initiative zunächst einmal nur einen kleinen Teil der Schulen in herausfordernder Lage. Grundsätzlicher angelegt ist das ebenfalls im Koalitionsvertrag beschriebene Anliegen, die Herausforderungen von Schulen am jeweiligen Standort durch eine modifizierte Ermittlung des