

Fölker, Laura; Hertel, Thorsten; Pfaff, Nicolle; Wieneke, Johanna
**"Zahnlose Tiger" und ihr Kerngeschäft - die Abwesenheit schulischer
Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage**
Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2 (2013), S. 87-109



Quellenangabe/ Reference:

Fölker, Laura; Hertel, Thorsten; Pfaff, Nicolle; Wieneke, Johanna: "Zahnlose Tiger" und ihr Kerngeschäft - die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2 (2013), S. 87-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160142 - DOI: 10.25656/01:16014

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160142>

<https://doi.org/10.25656/01:16014>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Thementeil

	Editorial	3
Johanna F. Schwarz, Michael Schratz, Tanja Westfall-Greiter	Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts	9
Karin Bräu	Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht	21
Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein	„Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht	38
Katja Völzke, Julia Arnold, Kerstin Kremer	Denken und Verstehen beim naturwissenschaftlichen Problemlösen – Eine explorative Studie	58

Allgemeiner Teil

Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, Johanna Wieneke	„Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage	87
Sigrid Zeitler, Nina Heller, Barbara Asbrand	Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards	110
Ina Hunger	„Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“? Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport	128
Jessica Dzengel	„Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar	141

Diskussion

Arno Combe	Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. Zu Meseth, W./ Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt	158
------------	---	-----

Rezensionen

Torsten Pflugmacher	Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften	174
Daniel Scholl	Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt	178

Allgemeiner Teil

Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, Johanna Wieneke

„Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Analyse von bildungsbezogenen Ungleichheiten sind im vergangenen Jahrzehnt international zunehmend Schulen ins Blickfeld gerückt, die es aufgrund ihrer Lage in benachteiligten Quartieren mit segregierten bzw. heterogenen Schülerschaften zu tun haben. Schulen in „schwieriger Lage“ bilden in diesem Zusammenhang einen wichtigen Gegenstandsbereich der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. Der vorliegende Beitrag stellt in Anknüpfung an diese Forschungsstradition die Herstellung schulischer Ordnung als Strukturproblem von Schulen in segregierten Lagen empirisch sichtbar dar, indem handlungsleitende Orientierungen und Praktiken von Professionellen rekonstruiert werden. Der Beitrag berichtet aus dokumentarisch angelegten Fallstudien zu Einzelschulen in benachteiligten städtischen Quartieren, die im Rahmen eines Projekts aus der Förderlinie Steuerung im Bildungssystem des Schwerpunktprogramms Empirische Bildungsforschung des BmBF durchgeführt wurden.

Schlagwörter: Segregation; Schulentwicklung; Bildungsbenachteiligung; schulische Ordnung; Heterogenität; dokumentarische Schulforschung

Absence of a Baseline of Behavior. Schools and Segregation

Within the context of educational discrimination, schools located in urban segregated areas have been brought into focus during the last decade. Due to their location their heterogeneous student body consists of largely disadvantaged pupils. Taking this into consideration, schools facing challenging circumstances constitute an important field of discourse within school effectiveness research as well as school development research. Therefore, the following article follows up both lines of research, and aims at pointing towards a systematic description of contextual factors and highlighting particular problems of schooling in urban segregated areas. This will be shown by tracing back on orientations with a guiding effect to the pedagogical and educational strategies of the teaching staff in two schools located in areas most affected by deprivation and remarkably high inequality in two large German cities. The article recounts from contrasting case studies which are based on documentary reconstructions and which were realized in the course of a project from the funding line “governance within the educational system”, funded by the Federal Ministry for Education and Research.

Keywords: segregation; school development; educational discrimination; a baseline of behavior; heterogeneity; documentary school research

Sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ rücken gegenwärtig nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern auch in der Schulforschung in den Fokus des Interesses. Sie werden als ‚Schulen in schwierigen Milieus‘ (Baumert/Stanat/Watermann 2006) oder als unter herausfordernden Bedingungen arbeitende Schulen (Clarke 2005) beschrieben, worunter das Zusammentreffen von ethnischer Vielfalt mit sozialen, kulturellen und ökonomischen Benachteiligungen verstanden wird (Andresen 2007). Die hiermit einhergehende Intersektion von Entwicklungsrisiken betrifft Schulen in segregierten Stadtteilen inso-

fern im besonderen Maße, als die Zahl der Kinder und Jugendlichen in entsprechenden Quartieren höher ist als anderswo (vgl. die Beiträge in Becker/Lauterbach 2002; Butterwegge/Klundt/Zeng 2005: 191) und Minderheiten in der Bevölkerung so schnell zu Mehrheiten in der Schülerschaft einer Schule werden.

Der vorliegende Beitrag zielt auf die Herausarbeitung von gemeinsamen Orientierungen und Handlungspraktiken, die Lehrende an solchen Schulen im Rahmen ihrer Arbeit und insbesondere mit Blick auf die Realisierung von Lehr- und Lernprozessen hervorbringen. Die dabei vorgestellten Befunde wurden im Kontext von Fallstudien zu Schulen in benachteiligten Stadtteilen erarbeitet, die auf die schulische Realität und die pädagogischen Praktiken an den untersuchten Schulen im Ganzen zielen.

Die nachfolgenden Darstellungen fragen insbesondere nach der Verhandlung und Etablierung einer schulischen und unterrichtlichen Ordnung, welche die Grundlage für die Realisierung von kontinuierlichen Lehr- und Lernprozessen darstellt und in deren Herstellung, das soll im Folgenden gezeigt werden, ein Grundproblem von Schulen in benachteiligten Lagen besteht.

Vorgestellt werden Resultate dokumentarischer Rekonstruktionen zum Phänomen der schulischen Ordnung, ihrer Bedeutung und ihrer Sicherstellung. Im Anschluss an einen kurzen Überblick zum Stand der Forschung zu Schulen in benachteiligten Stadtteilen sowie Überlegungen zur theoretischen Einordnung der vorgestellten Resultate (1) wird die der vorliegenden Ergebnisdarstellung zugrunde liegende Studie mit ihren Zielen und methodischen Zugängen vorgestellt (2). Im empirischen Teil des Beitrags (3 und 4) werden exemplarische Analysen zum Thema schulischer Ordnung, ihrer (Wieder-)Herstellung und Aufrechterhaltung im Fallkontrast vorgestellt. Hierbei wird die Perspektive pädagogischer Professioneller in den Vordergrund gerückt, um deren handlungsleitende Orientierungen mit Blick auf schulische Ordnung und die Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen zu rekonstruieren. Mit Fokus auf Aspekte der Heterogenität (3.1) und der Anwendung von regelsichernden Praktiken (3.2) werden habituelle Orientierungen pädagogischer Professioneller rekonstruiert. Sie münden in die anschließend vorgestellten, sinngenetisch unterscheidbaren Praktiken der individuellen Förderung einerseits und Separierung andererseits als Reaktionen auf das Strukturproblem der Abwesenheit schulischer Ordnung (4). Abschließend werden die soziogenetischen Bedingungen der rekonstruierten Orientierungen im Kontext der Einzelschule dargestellt (5).

1. Schulen in benachteiligten Lagen – Forschungsschwerpunkte und Forschungslücken

Von besonderem Interesse für die vorliegenden Darstellungen sind die Ergebnisse derjenigen Tradition der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung, die sich in Deutschland erst im letzten Jahrzehnt, in den USA und Großbritannien jedoch schon seit den 1970er Jahren mit den besonderen Bedingungen in sozial benachteiligten Regionen befasst (vgl. zusammenfassend Reynolds u.a. 2007, van Ackeren 2008).

In Reaktion auf Befunde, welche die Wirkungslosigkeit einzelschulischer pädagogischer Prozesse betonten (Coleman 1966, Jencks u.a. 1972), betrachteten verschiedene Studien ab den späten 1970er Jahren die Spezifika von Einzelschulen und konnten dabei zeigen, dass an Schulen in benachteiligten Quartieren generell niedrigere Leistungserwartungen an Lernende adressiert zu werden scheinen (Edmonds 1979) und dem schulischen Unterricht eine geringere Bedeutung beigemessen wird als anderweitigen Aspekten des Schullebens (Levin/Lezotte 1990). So belegen die zentralen Forschungsergebnisse einer in Kanada durchgeführten Studie zu Erfolgsfaktoren solcher Schulen, dass die Lehrkräfte zunächst die soziale und emotionale sowie die Verhaltensebene der Schülerinnen und Schüler ansprechen müssen, um anschließend deren Leistungspotenzial erreichen zu können (McDougall u.a. 2006).

Die skizzierten Forschungsbezüge aus der US-amerikanischen und englischen Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung tragen mit den von ihnen erarbeiteten Best-Practice-Modellen einen überwiegend programmatischen Charakter (Creemers/Scheerens 2000). Harris und Chapman (2004) weisen ebenfalls darauf hin, dass diese Konzepte die Differenziertheit, Kontextabhängigkeit und soziale Komplexität von Schule und pädagogischer Arbeit unter den Bedingungen zusammenfallender Bildungsrisiken nicht hinreichend beachten. Ergebnisdarstellungen dieser Studien beziehen sich darauf, Schulen in segregierten Lagen Handlungsanweisungen zur Verbesserung ihrer Situation zu geben, anstatt eine systematische Beschreibung der Herausforderungen und Grundproblematiken zu erarbeiten, denen sie ausgesetzt sind. Auch die Übertragbarkeit der Ergebnisse zur Situation der Schulen auf Deutschland bleibt angesichts stark differierender schulstruktureller Merkmale unklar (van Ackeren 2008, Klieme/Steinert 2008: 224).

Vergleichsweise gut erforscht sind hingegen die strukturellen Mechanismen der Diskriminierung von Lernenden aus sozialstrukturell benachteiligten und Migrantenumilieus, die im Feld der Bildungsungleichheitsforschung u.a. in Arbeiten zu institutioneller Diskriminierung im Schulwesen beschrieben werden (u.a. Gomolla/Radtke 2007). Demnach verwenden Schulorganisationen unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten systematisch Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen (ebd.). Gomolla (2009) beschreibt die verschiedenen Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung als ein feinmaschiges Netz, „das für Kinder mit einem Migrationshintergrund [...] wenig Chancen lässt“ (ebd.: 95). Neben pädagogischen Normalitätsvorstellungen, die maßgeblich an deutschsprachigen Mittelschichtskindern orientiert sind, weist sie auf die tragende Bedeutung der Mängelwahrnehmung in Bezug auf deutsche Sprachkenntnisse hin. So würden aus fehlenden Fertigkeiten der hiesigen Verkehrssprache schnell Überzeugungen mangelnder Schulreife entstehen (ebd.: 92).

Ferner weisen Arbeiten, die ebenfalls der Frage nach dem Umgang mit einer mehrfach deprivierten Schülerschaft nachgehen, zuzüglich zu den Bemühungen um die Her-

stellung homogener Lerngruppen (Diehm/Radtke 1999: 105, Gomolla/Fürstenau 2009) auf weitere benachteiligende Strukturen im deutschen Schulsystem hin. Hierzu gehören beispielsweise dessen monolingualer Habitus (Gogolin 1994), das Ausklammern einer diversitätsbewussten Pädagogik (Hormel/Scherr 2009: 45) sowie, im Bezug auf die institutionelle Ebene, die Klassifizierung von Schülerinnen und Schüler, nach „meritokratischen“ Prinzipien (Solga 2005). Obwohl das „meritokratische“ Modell allen Gesellschaftsmitgliedern verspricht, sich durch Leistung und Anstrengung einen angemessenen Platz in der Bildungshierarchie erarbeiten zu können (Vester 2006: 14), sieht Solga (2005) die „meritokratische“ Formel des Leistungsprinzips (Becker 2011: 52) als die „normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem [...] nach Klasse und Schicht“ (Solga 2005). So wird eine höchst partikuläre Schullandschaft herbeigeführt, welche die Etablierung von homogenen Lerngruppen vorsieht (Reh 2005).

Während sich die Mehrheit dieser Arbeiten mit Ungleichheitsstrukturen und Mechanismen befasst, die überwiegend dem deutschen Schulsystem insgesamt zuzurechnen sind, bleiben Herausforderungen und spezifische Problematiken, die Einzelschulen in segregierten Lagen vor dem Hintergrund einer Kumulation an Benachteiligungs- und Multi-Risiko-Lagen bewältigen müssen, auch in der Ungleichheitsforschung bislang weitgehend unberücksichtigt. Der vorliegende Beitrag stellt die Problematik einer Abwesenheit schulischer Ordnung als ein strukturelles Problem von Schulen in segregierten Quartieren vor.

2. Materialgrundlage und methodische Zugänge im Projekt „Bildungsbezogene Integration unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken – Fallstudien zu zwei erfolgreichen Schulen mit multikultureller Schülerschaft in benachteiligten Stadtteilen“

Die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Studie ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) initiierten Förderlinie „Steuerung im Bildungssystem“ im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Empirische Bildungsforschung“ (vgl. ausführlich zur Förderlinie www.stebis.de). Die Untersuchung basiert auf Fallstudien zu zwei an den Auswahlen deutscher Schulwettbewerbe beteiligten Schulen in benachteiligten Sozialräumen. Die Studie rekonstruiert schulische Praktiken der Bearbeitung von Segregation an Einzelschulen.

Vor dem Hintergrund sozialstatistischer Analysen des Einzugsgebietes der ausgewählten Schulen auf der Grundlage amtlicher Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungsdaten wurden in der Untersuchung die Schulgeschichte und die Entwicklung pädagogischer Strategien zum Umgang mit einer benachteiligten Schülerschaft, Aspekte der Schulkultur und der damit verbundenen schulischen Anerkennungsverhältnisse sowie pädago-

gische Orientierungen und Praktiken des Lehrerkollegiums auf der Basis rekonstruktiv angelegter Fallstudien herausgearbeitet.

Unter methodischen Gesichtspunkten gehört die Studie damit zur Forschungstradition der schulpädagogischen Einzelfallstudien (vgl. zusammenfassend Horstkemper/Tillmann 2004). Das Untersuchungssample besteht aus zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen verschiedener Großstädte, die sich auf der Ebene der Bevölkerung durch einen für deutsche Verhältnisse hohen Grad an ethnischer Heterogenität, überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit und Quoten von Empfängern staatlicher Hilfsleistungen, hohe Mobilitätsraten sowie eine vergleichsweise hohe Kriminalität auszeichnen. Beide Untersuchungsschulen entstanden im Zuge aktueller Schulstrukturreformen durch Fusionen verschiedener niedrig qualifizierender Schulen, von denen je eine in nationalen Schulwettbewerben ausgezeichnet wurde. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Untersuchungsschulen besteht darin, dass je eine Fusionschule im Kontext von Schulversuchen die Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang bereits vor der Einführung der aktuellen Schulstrukturreformen an beiden Standorten realisiert hat. Im Zuge des Untersuchungsprozesses standen beide Untersuchungsschulen vor den Aufgaben der Integration teilweise stark variierender Schulkulturen im Zuge der Schulfusionen, des Aufbaus erweiterter Ganztagskonzepte sowie einer gymnasialen Oberstufe.

Als Annäherung an das Feld dieser Schulen wurde im Forschungsprojekt ein offener ethnographischer Zugang gewählt, in dessen Kontext im Zeitraum zwischen August 2010 und Januar 2012 in gestuften Erhebungsphasen eine Vielzahl von Interviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteuren (Schulleitung, pädagogische Akteure aus unterschiedlichen Professionen, Kooperationspartner im sozialen Umfeld, Eltern, Akteure in der Schulverwaltung) realisiert wurden. Darüber hinaus wurden Audioaufnahmen von schulischen Alltagsinteraktionen (z.B. Sitzungen von Jahrgangsteams, Infoveranstaltungen, pädagogische Situationen) angefertigt, auf deren Grundlage pädagogische Praktiken und schulische Interaktionen in ihrem Vollzug beobachtet werden konnten.

Die Analyse der so gewonnenen Datenmaterialien erfolgt in der Studie mit der dokumentarischen Methode der Textinterpretation als übergeordnete Auswertungsstrategie (Bohnsack 2003, Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, Nohl 2006). Sie zielt darauf, handlungsleitende Sinnstrukturen und habitualisiertes Orientierungswissen aufseiten der Erforschten sichtbar zu machen und somit einen Zugang zu deren Handlungspraxis selbst zu eröffnen. Mit Bezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims fragen dokumentarische Rekonstruktionen in erster Linie nach kollektiv geteilten habituellen Orientierungen, die in konjunktiven Erfahrungsräumen vor dem Hintergrund ähnlicher sozialer Bedingungen entstehen. Für die vorgestellte Untersuchung bedeutet dies, niedrigqualifizierende Schulen in segregierten Quartieren zunächst als institutionelle Settings innerhalb des Erfahrungsraums der Arbeit mit sozialstrukturell benachteiligten und durch ethnische Heterogenität geprägten Schülerschaften zu fassen. Darüber hinaus verstehen wir Einzelschulen als spezifische konjunktive Erfahrungsräume, in denen sich spezifische Orientierungen und Handlungspraktiken für diese pädagogische Arbeit herausgebildet haben.

Die dokumentarische Textinterpretation ist mehrschrittig angelegt und nimmt mit den unterschiedlichen Analyseprozessen Bezug auf die aus der Wissenssoziologie Karl Mannheims stammende „methodologische Leitdifferenz“ zwischen kommunikativ-generalisierendem und konjunktiv-milieuspezifischem Wissen. In einem ersten Schritt geht es dabei in der formulierenden Interpretation auf der Ebene des kommunikativen Sinngehalts um die inhaltliche Erschließung des Gesagten und die thematische Darstellung des Diskurses in der Terminologie der Forschenden (für eine Beispielanalyse der formulierenden Interpretation vgl. Bohnsack/Schäffer 2007). In einem zweiten Schritt zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion habitueller Orientierungen auf der Ebene des konjunktiven Sinngehalts von Äußerungen, die sich mit der Art und Weise, in der Themen abgehandelt werden, befasst. Dies geschieht über den Nachvollzug der Diskursorganisation der untersuchten Interaktionen, die Identifizierung von Fokussierungsmetaphern und Gegenhorizonten sowie in Form fallinterner und fallexterner Kontrastierungen im Rahmen der komparativen Analyse, der in der dokumentarischen Methode, anders als in verschiedenen anderen rekonstruktiven Verfahren, durch ihren Fokus auf kollektive milieuspezifische Orientierungen eine besondere Bedeutung zukommt (zur reflektierenden Interpretation vgl. ausführlich Bohnsack 2008, Przyborski 2004). Den dritten und letzten Schritt der dokumentarischen Textinterpretation bildet eine zweistufig angelegte Typenbildung, die einerseits sinngenetisch die rekonstruierten Orientierungen systematisiert und andererseits die damit identifizierten Typen in der Soziogenese auf die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungsräume und Bedingungen zurückführt (zur Typenbildung vgl. Nentwig-Gesemann 2007, Bohnsack 2007).

Dieser Interpretationsverlauf wird im vorliegenden Beitrag insofern nachvollzogen, als zunächst unterschiedliche Orientierungen von professionellen Akteuren an Schulen in benachteiligten Stadtteilen mit Blick auf die Realisierung des Unterrichts und der alltäglichen schulischen Arbeit dargestellt werden. Vergleichshorizonte ergeben sich dabei sowohl zwischen den untersuchten Schulen als auch innerhalb einer Untersuchungsschule. In einem zweiten Schritt sollen die beschriebenen Orientierungen dann in die kollektiv geteilten Erfahrungsräume unterschiedlicher Schulkulturen und Schulgeschichten rückgebettet werden, um deren Soziogenese anzudeuten.

Die nachfolgend vorgestellten empirischen Analysen fokussieren einen von insgesamt fünf Auswertungsschwerpunkten des Projekts, in denen die pädagogische Arbeit der Schulen erfasst werden soll. Dies sind die Analysebereiche (1) Lehren und Lernen unter besonderen Bedingungen, (2) Schulmanagement und (3) professionelle Kooperation sowie die Querschnittsthemen (4) Integration von Bildungsgängen und (5) Schulfusion, die auf die aktuellen Bedingungen Bezug nehmen, unter denen die Schulen untersucht werden. Die dargestellten Resultate beziehen sich auf den Analyseschwerpunkt ‚Lehren und Lernen‘ und stellen dabei mit der Voraussetzung einer grundlegenden schulischen Ordnung eine zentrale Strukturproblematik von Schulen in benachteiligten Regionen in den Mittelpunkt der Rekonstruktionen.

3. „...Unterricht nach bürgerlichem Maße ist hier nicht mehr möglich“ – Von der Abwesenheit schulischer Ordnung

„...der Unterricht ist das Kerngeschehen“ (Fallstudie I, Workshop zur Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 568)

Wenngleich die Bedingungen von guten Schulen in den sogenannten ‚herausfordernden Umwelten‘ benachteiligter Stadtgebiete in der Schuleffektivitätsforschung insgesamt stark umstritten sind, besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich erfolgreiche Schulen u.a. dadurch auszeichnen, dass sie dem Unterricht und dem Lernen ihrer Schülerschaft eine besondere Aufmerksamkeit widmen (Edmonds 1979, van Ackeren 2008: 51). Zugleich, das zeigen die beiden einführend abgedruckten Aussagen von Lehrenden in unserer ersten Fallstudie, stellt der Unterricht für Schulen in benachteiligten Regionen eine gravierende Schwierigkeit dar, weil sie mit einer Schülerschaft konfrontiert sind, für die Bildung und Schule nur einen geringfügigeren Stellenwert einnehmen und deren Lernbereitschaft nur schwach ausgeprägt ist. Damit ergeben sich nicht nur benachteiligte und benachteiligende Lernumwelten für die Lernenden, auch Lehrende sehen sich infolgedessen mit Schwierigkeiten in der Realisierung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen konfrontiert.

3.1 Schulische Ordnung unter Bedingungen urbaner Segregation

Wie bereits an den Eingangszitaten zu diesem Abschnitt ersichtlich wird, liegt der Fokus der pädagogischen Arbeit der Lehrenden der Untersuchungsschule I auf dem Unterrichtsprozess und ihrer Realisierung. Gleichermäßen stellt die Ermöglichung von Unterricht in Form der Herstellung einer sozialen Ordnung, die erfolgreiches Unterrichten ermöglicht, ein zentrales Problem für die Lehrenden dar. So besteht unter den Lehrkräften Konsens darüber, dass der schulische Alltag durch eine Aneinanderreihung von Ereignissen geprägt ist, die die Lehr- und Lernprozesse beeinträchtigen, unterbrechen oder sogar unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen:

Gm: denn wir sind jetzt in den siebten Klassen soweit dass das zum Teil kaum noch Unterricht möglich ist und wir können uns mittlerweile praktisch nur noch mit Maßnahmen dagegen wehren die also wirklich nicht vom Gesetz gedeckt sind ansonsten funktioniert das gar nicht mehr (.) und man sollte sich dann auch überlegen wie wir das dann in irgendeiner Art und Weise in den Griff kriegen wir müssen uns ja auch (.) vor Augen halten dass wir noch die Schüler unterstützen wollen die kommen und was lernen wollen und sich nicht runterziehen lassen

?w: L (ja)

Gm: L muss man auch äh im Prinzip der öffentlichen Meinung widerspricht das is nämlich nicht so dass die Guten die Bösen nach oben ziehen sondern es ist erfahrungsgemäß umgekehrt der Fall

(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 261-272)

Im Rahmen eines Workshops wird das Problem der Bedingungen von Unterricht auf der Ebene schulischer Ordnung von einem Lehrer angesprochen und als zentrale Schwierigkeit der Einzelschule thematisiert. Die nicht funktionierende Unterrichtsordnung wird dabei einerseits in einen zeitlichen Kontext der Verschärfung der Problematik gestellt („*wir sind jetzt in den siebenten Klassen soweit*“) und andererseits als eine Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lehrenden beschrieben („*wir können uns mittlerweile praktisch nur noch mit Maßnahmen dagegen wehren die also wirklich nicht vom Gesetz gedeckt sind*“), in der gesetzlich legitimierbare Sanktionsmechanismen für die Arbeit in der Institution Schule nicht mehr greifen. Das Verständnis von Schule als eines Raums der Disziplinierung der Schülerschaft wird von dem Akteur vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Institution entfaltet, wobei Bildung insbesondere jenen angedeihen soll, „*die kommen und was lernen wollen und sich nicht runterziehen lassen*“. Damit und mit der Kategorie des „*Unterricht[s] nach bürgerlichen Maßstäben*“ (Fallstudie I, Interview, Mitglied der Schulleitung, Z. 606) wird die eigene schulische Realität mit einer negativ segregierten Schülerschaft gegenüber Schulen bestimmt, in denen Unterricht reibungslos funktioniert. Im Verweis auf die Notwendigkeit, das damit gekennzeichnete Problem der Unmöglichkeit von Unterricht „*in den Griff kriegen*“ zu müssen, stellt sich diese Aufgabe als das eigentliche „*Kerngeschäft*“ der Lehrenden an der Schule dar, wohingegen die Unterstützung jener, „*die kommen und was lernen wollen*“, zur Nebenaufgabe gerät.

Grundlegend ist beiden Zitaten zunächst der Bezug von schulischer Ordnung (und Disziplin) auf den Unterricht selbst. Für die Akteure sind Disziplin- und Ordnungsfragen in erster Linie Fragen der Ermöglichung von Unterricht. Dabei werden die Gründe für das Scheitern in diesem Bereich in Teilen der Schülerschaft gesehen. Diese nehmen die Lehrenden, wie in der Kategorisierung von „*Guten*“ und „*Bösen*“ zum Ausdruck kommt, als zweigeteilt wahr. Im expliziten Widerspruch zu einer zentralen Legitimationsfigur der mit der aktuellen Schulstrukturreform durchgesetzten heterogenen Lerngruppen, wonach Leistungsschwache vom gemeinsamen Lernen mit Leistungsstarken profitieren, wird die besondere Problematik von Schulen in benachteiligten Stadtteilen deutlich, deren Erfolge sich aus Sicht der professionellen Akteure nicht in erster Linie durch Leistungsvermittlung bestimmen lassen, sondern durch die Herstellung von Lernbereitschaft.

Diese grundlegende Problematik der Notwendigkeit der Herstellung von schulischer Ordnung und Lernbereitschaft in der Schülerschaft dokumentiert sich auch in den Aussagen der Lehrenden an der zweiten Untersuchungsschule, die folgende Schwierigkeiten beschreiben:

„Arbeit verweigert, Aufgaben Anweisungen nicht befolgt, in die Klasse gerufen geredet, Geräusche gemacht, die Lehrer beim die Gruppe beim Lernen gestört, Mitschüler geärgert, provoziert, beleidigt, herumgelaufen, mit Mitschüler gestritten“(Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen_1, Z. 1951-1954)

Auch an dieser Schule gefährden also vielfältige Störungen durch Lernende die Realisierung von Unterrichtsprozessen, auch hier wird eine tragende Problematik der Schule in ihrer Schülerschaft bestimmt. So wird zunächst von einer hier tätigen Sozialpädagogin angegeben, dass „*schwierige Schüler äh aus Sicht der Lehrer*“ solche seien, die „*nicht dem Unterricht sozusagen folgen können aus aus verschiedenen Gründen*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen_1, Z. 1942-1944).

Allerdings werden diese Schwierigkeiten an der Schule im Unterschied zur ersten Untersuchungsschule nicht als ungelöste Problematik wahrgenommen, sondern vor dem Hintergrund verschiedener Strategien, Störungen zu unterbinden. Akteure der Schulleitung konzipieren die Schule dabei als Schutzraum gegenüber einem unsicheren Stadtteil und verweisen damit zugleich auf Bedingungen der Ordnungsproblematik, die sie, analog zu den Lehrenden aus der Untersuchungsschule I, in der Schülerschaft und ihren Eingangsbedingungen verorten.

Und sie schätzen das (.) die Schüler schätzen das eigentlich auch ne [...]sie wissen dass wenn sie hier sind dass sie sich ein Stück geschützt fühlen können [lw: mhm] und das ist eben im Stadtteil nicht so [...] das ist auch so der Blick dass wir sagen können inzwischen und das machen wir auch von oben wissen Sie was wir erwarten von Ihren Kindern ist dass sie sich vernünftig verhalten (.) und äh wenn sie das nicht tun dann müssen sie gucken wo sie (.) vielleicht finden sie auch ne andere Schule (.) wir sind nicht in der Situation dass wir sozusagen äh keine Kinder hätten (.) wir wollen sie **nicht** wegschulen aber wir wollen sie zu den Bedingungen und dem Rahmen wobei man auch sagen muss das ist für das eine wir haben einen Rahmen geschaffen und dann ist ja die Sache so (.) die Kinder können das ja nich [lw: mhm] so und ich glaube das Wichtige dass das wir das natürlich nicht nur sagen wir hauen jetzt mit der ne so oben drauf das klingt ja jetzt auch son bisschen sehr (.) sondern für uns ist ganz klar dass wir soziales Lernen ganz ganz wichtig nehmen(.) dass heißt beginnend wenn wir an Klasse fünf denken dass die Schüler die erste Woche lang eben keinen Unterricht machen sondern ganz klar sich mit diesem Thema beschäftigen“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Schulleitung, Z. 405-427, gekürzt)

In der Darstellung der Schulleitung dokumentiert sich zunächst, dass diese die Problemwahrnehmung ihrer Lehrerschaft teilt und dass auch hier die Herstellung schulischer Ordnung einen zentralen Schwerpunkt pädagogischer Bemühungen darstellt. Dabei beziehen sich diese Anstrengungen nicht nur auf die Ermöglichung von Unterricht, sondern auch auf die Schaffung eines Schutzraums für die Lernenden, der ihnen zugleich Lernprozesse abverlangt. Im Unterschied zu den Darstellungen der Akteure an der ersten Untersuchungsschule wird das Problem der Herstellung von schulischer Ordnung nicht allein auf der Ebene des Lehrerhandelns, z.B. in Form von gesetzlich gewährten Sanktionsmöglichkeiten, verortet. Stattdessen wird einerseits die Erwartung angepassten Schülerverhaltens als Zugangsbedingung zur Schule an Familien adressiert und andererseits die Vermittlung von Verhaltensregeln als genuin pädagogische Aufgabe bestimmt, die in standardisierten Settings als soziales Lernen dem fachlichen Lernen an die Seite gestellt wird. Die Sicherung von Ordnung an der Schule erscheint vor diesem Hintergrund als Leistung aller Akteure.

Im Zusammenhang mit der Betonung des „sozialen Lernens“ als Vermittlung adäquaten Schülerverhaltens steht an der Schule eine Perspektive auf Heterogenität, die als Chance begriffen wird, von- und miteinander zu lernen. So gibt beispielsweise die stell-

vertretende Schulleiterin an, dass „16 Jahre Erfahrung mit unterschiedlichen Schülern“ gezeigt hätten, „dass es so viele Vorteile“ gäbe, die mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang stehen (Fallstudie II, Gruppendiskussion Schulleitung, Z. 45ff.). Dies dokumentiert sich auch in einer Gruppendiskussion mit Lehrenden:

„weil eben diese ganz unterschiedlichen Schüler in einer Klasse sitzen auch die Toleranz der anderen also das heißt auch die anderen erleben ja ganz unterschiedliche Fähigkeiten bei Kindern unterschiedliche Schwächen natürlich auch“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Lehrende 1, Z. 286-289)

Hierin wird deutlich, dass die Potenziale heterogener Lerngruppen darin gesehen werden, dass Lernende positive Erfahrungen hinsichtlich des Umgangs miteinander machen. Im Gegensatz zur ersten Untersuchungsschule wird Heterogenität hier als Chance begriffen und dabei neben dem fachlichen auch auf das soziale Lernen bezogen.

Die Herstellung schulischer Ordnung sowie der Umgang mit störendem Verhalten einer Vielzahl von Lernenden kann auf der Basis dieser Rekonstruktionen als eine Grundproblematik von Schulen in segregierten Stadtteilen identifiziert werden. Wenn gleich sich die zentralen Orientierungen und Praktiken des Umgangs mit diesem Phänomen an beiden Schulen erheblich unterscheiden, besteht dennoch eine Gemeinsamkeit darin, dass sich die an ihnen tätigen Lehrkräfte ununterbrochen vor die Aufgabe gestellt sehen, fortwährend die notwendigen sozialen Bedingungen für die Gewährleistung des Kerngeschäfts von Schule, des Unterrichts also, herstellen zu müssen.

3.2 Zur Ermöglichung von Unterricht durch Regeln und Sanktionen

So geht es in einem weiteren Sinne an beiden Schulen um die Herstellung der Handlungsfähigkeit der Lehrenden im Unterricht. Die Schülerklientel und vor allem die unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrenden auf diese bleiben insbesondere an unserer ersten Untersuchungsschule über weite Strecken ein Kernthema der Diskussionen:

Im: also ich fände es interessant was kommt eigentlich jenseits des Strafenkataloges also wir haben jetzt zu neunzig Prozent mit Leuten zu tun (.) die durch einen Strafenkatalog überhaupt nicht zu beeindrucken sind [(Handy)Brummen im Hintergrund] (.) das heißt wir schreiben wunderbar auf im Fall A passiert das im Fall B passiert das und ich stehe dann vor Leuten die sagen na und mach mir doch wurscht

?w: L (ruf doch meine Mutter)

Im: L und vor Eltern die eh nicht darüber denken und da is eben die Frage wo ist ein Punkt wo man überhaupt noch sanktionieren kann und welche Sanktion wirkt überhaupt noch (.) und das is glaub ich so'n Kernproblem der Klientel die wir hier haben (2)
(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 580-590)

Zunächst wird in diesem Zitat die Anwendung eines „Strafenkataloges“ als Möglichkeit, Störungen entgegenzuwirken, benannt. Überdies wird durch die Formulierung „jenseits des Strafenkataloges“ gezeigt, dass sich dessen erhoffte abschreckende Wirkung in seiner Anwendung schon erschöpft hat. Die Zweifel an seiner Wirksamkeit sind wiederum rückgebunden an die Charakterisierung der Schülerklientel. Man habe es eben „zu

neunzig Prozent mit Leuten zu tun (.) die durch einen Strafenkatalog überhaupt nicht zu beeindrucken sind“ (Z. 581f). Explizit wird von einem „Kernproblem der Klientel“ (Z. 589f.) gesprochen, womit auch die Eltern und ihr Verhalten eingeschlossen sind. Hierin findet eine Begründung der diskutierten Probleme durch eine implizite Milieutheorie der Lehrenden ihren Niederschlag. Mit diesem Themenbereich ist offenbar ein zentrales Anliegen der Lehrenden der ersten Untersuchungsschule berührt, da sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zahlreiche Exemplifizierungen finden, die um die Unmöglichkeit dieses Zugriffs kreisen:

- DL: aber ich meine was sind denn jetzt Situationen also wenn wir jetzt mal sagen okay
Betreuungsraum und jetzt entwickeln wir Regeln
- ?w: L°hm°
- Jw: Lzum Beispiel
- DL: L°hm°
- Jw: Les ist verboten im Unterricht Kaugummi zu kauen
- DL: L okay
- Jw: L also das Kaugummi wird bitte ausgespuckt
(.) der weigert sich (.) diskutie- will mit mir diskutieren stundenlang sein Handy bimmelt was was er nich anhaben darf dann muss er das abgeben und die Eltern müssen das abholen zum Beispiel is' das 'ne Regel bei uns an der Schule (.) ja das hält der natürlich nicht a- ein ich hab einen ganz bestimmten Schüler jetzt vor Augen
- ?: L ☺
- Jw: L er steht auf macht das Fenster zu macht das Fenster wieder z- äh äh macht das Fenster wieder auf wieder zu setzt sich hin fängt an zu singen macht komische Geräusche und wenn das über 'ne gewisse Zeit so geht muss er raus weil ich kann sonst keinen Unterricht mehr machen zum Beispiel (.) und er steckt die
- Jw: L anderen an und die gucken doch ähäh es gucken sich doch dreiundzwanzig [Husten im Hintergrund] Augenpaare an was macht denn der da vorne jetzt wie reagiert der denn auf so was wir können uns hier ja alles erlauben und irgendwo geht's nich also 'ne Pappnase möchte ich mir nicht aufsetzen (.) ne
- Cw: L hm da hast du's aber gut (wir haben fünf davon) in der Klasse
- ?w: L ja
- Jw: L ja is doch nur ein Beispiel da sind auch noch mehrere in der Klasse von der (ich rede)
(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 761-791)

Die Passage erlaubt einen tiefen Blick in die Vorstellungen der Akteure zu schulischer Ordnung sowie auf deren Selbstverständnis, insbesondere mit Blick auf den von ihnen geteilten Erfahrungsraum einer Schule in einem benachteiligten Stadtteil. Erneut taucht der Faktor der Lernenden als Problemfeld auf. Es zeigt sich, dass der Zugriff auf störende Lernende nicht möglich ist – anstelle der zu erwartenden Folg- und Fügsamkeit zeigt sich eine Verschärfung des Verhaltens, was dazu führt, dass sich die Akteurin in ihrer Rolle als handlungsunfähig wahrnimmt. Mit dem Begriff der „Pappnase“ kommt die Selbstwahrnehmung der Lehrerin als in ihrer Funktion hilflos und vor den Lernenden lächerlich in metaphorischer Weise zum Ausdruck. Wieder dokumentiert sich hier die Orientierung auf das Kerngeschäft des Unterrichts, welches aufgrund des Schülerverhaltens nicht realisierbar ist und durch die Notwendigkeit der Herstellung von Ordnung überlagert wird. Im abschließenden Spiel der Akteure mit der Dramatik der Situation in Form des gegenseitigen Sich-Überbietens mit der Anzahl von Störern in der eigenen

Klasse zeigt sich, dass es sich bei den beschriebenen Problemen um kollektiv geteilte Erfahrungen handelt. Dies gilt auch für die Selbstwahrnehmung der Lehrenden als nicht nur den Störenden gegenüber handlungsunfähig, sondern als auch vonseiten der Schulverwaltung und juristischer Institutionen im Stich gelassen:

Gm: L äh müsste eigentlich auch 'ne Rechtsgrundlage sein dass ein Schüler bestimmte Äußerungen gegenüber einem Lehrer gemacht hat dass der sofort der Schule verwiesen wird und da spielt hier bei uns die Schulaufsicht nicht mit (.) äh das ist seit Jahren (..... so weit runtergekommen)

Mw: L (ja das is' ja) ja wir haben auch keine Strafmöglichkeiten mehr

Gm: L so sieht's aus

Mw: L ich denk mal hier hat man ja wirklich dieses diesen Ordnungskatalog abgearbeitet und irgendwann stand dann auch der Schulverweis an (.) dürfen wir ja nicht mehr gibt's ja nicht mehr

Gm: L da sollten wir uns mal was einfallen lassen

Mw: wir sind zahnlose Tiger muss man ganz klar sagen

(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 915-936)

In diesem Abschnitt kulminiert die Diskussion der Professionellen über ihre Handlungsmöglichkeiten bei der Sicherstellung eines Unterricht ermöglichenden Interaktionsraums im externalisierenden Verweis auf Bildungspolitik und -verwaltung sowie auf die von diesen eingeschränkten Sanktionsmöglichkeiten für Lehrende. Die konkludierende, metaphorisch aufgeladene Selbstdeutung als „*zahnlose Tiger*“ offenbart dabei die Aspekte der Machtlosigkeit und der Handlungsunfähigkeit auf der einen sowie den Aspekt fehlender Unterstützung von außen auf der anderen Seite. Im Vordergrund stehen hier die Auswirkungen auf die persönliche Situation der Lehrpersonen, die Beleidigungen ausgesetzt sind, ohne sich effektiv wehren zu können. Schulische Ordnung im Sinne von übergreifenden Regeln des Verhaltens sowie angemessenen und vor allem funktionierenden Sanktionsmechanismen für Lehrende wird hier zu einer Bedingung persönlichen Wohlbefindens, zu einem Faktor des Schutzes für die Lehrpersonen selbst. Es dokumentiert sich in den vorgestellten Rekonstruktionen eine Orientierung an Sanktionen als Grundlage der Herstellung schulischer Ordnung, wobei Legitimation und Bestimmung des Umfangs der eingesetzten Sanktionsformen externalisiert und damit nicht zentral als Aufgabe der Einzelschule verstanden werden.

Auch an der zweiten Untersuchungsschule stellt die Anwendung eines Sanktionskataloges eine wichtige Möglichkeit der Herstellung schulischer Ordnung dar. Wiederum dokumentiert sich ein differenter Umgang mit diesem Instrument, wie sich in der Aussage einer Lehrerin andeutet:

„ich nehme ungern diesen Sanktionskatalog* ewig und fuchtele damit rum weil ich der Meinung bin das muss das Letzte sein in so ner Reihe von von [lw: ja] Geschichten (.) also es man kann nicht dauernd ne Klassenkonferenz ein-einberufen man kann auch nicht dauernd Schüler raus schicken[lw: hmh] das ist noch nen bisschen unterschiedlich wird das gehandhabt ne [lw: ja] also ähm eine ein eine Beurlauben eine eine äh Klassenkonferenz danach und dann ein möglicher Verweis ist wirklich eine eine letzte Maßnahme für für meine Begriffe [lw: mhm] wenn man damit äh zu viel rumfuchelt dann dann is das so ne Normalität (.) dann sagen die pa is mir doch egal“ (Fallstudie II, Interview Lehrerin 1, Z. 83-99, *geändert)

In der Darstellung der Lehrkraft dokumentiert sich eine Orientierung an selbstbestimmtem, flexiblem und jeweils situationsadäquatem pädagogischem Handeln abseits von bzw. „vor“ dem Rückgriff auf den Sanktionskatalog. Das vereinbarte Set an Sanktionsmöglichkeiten stellt neben einer orientierenden Funktion für sie eine letztmögliche Handlungsoption dar. Die Aussage macht deutlich, dass hier eine Vorstellung von Regeldurchsetzung besteht, die vielfältige Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Fehlverhalten vorsieht, Sanktionen jedoch nur als eine Form des Umgangs mit Störungen fasst. Die eher zurückhaltende Bezugnahme auf die den Lehrenden zur Verfügung stehenden Sanktionsmaßnahmen wird dabei von ihr als eine individuelle Handlungsweise gerahmt („*ich nehme ungern...*“, „*ich bin der Meinung*“), in der sich zugleich Kritik an einer überzogenen Anwendung der verfügbaren Sanktionen verbirgt („*man kann nicht...*“). Auch der Hinweis auf die Verschiedenheit der Anwendung des Sanktionskatalogs durch die Lehrenden an der Schule macht deutlich, dass diesbezüglich „*noch*“ Freiheiten bestehen, zugleich jedoch mit seiner Installation eine kollektive Handlungspraxis angestrebt wird. Dabei deutet sich auch an, dass durchaus verschiedene Ansichten über die im Einzelfall anzuwendenden Maßnahmen unter den professionellen Akteuren bestehen. Im Unterschied zu den Lehrenden an der ersten Untersuchungsschule erleben sich die Akteure an dieser Schule als handlungsfähig, was sich neben der Wahrnehmung von wirksamen Sanktionen vor allem in darüber hinausgehenden pädagogischen Handlungsstrategien zeigt.

So wird in der Diskussion der Schulleitung angegeben, dass man „*auf einen Seite [...] mit Ausschluss aus vom Unterricht ganz oft*“ strafe, „*aber auf der anderen Seite überlegen wir immer dass wir sagen so und jetzt welche Hilfe brauchst du*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion_Schulleitung, Z. 450-454). Im helfenden Eingehen auf Lernende besteht für die professionellen Akteure eine weitere Handlungsoption, denn im Falle wiederholter Verhaltensauffälligkeiten „*suchen wir nach Möglichkeiten (.) also entweder so über zwei drei Mal zur Sozialpädagogin oder soziale Gruppenarbeit*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion_Schulleitung, Z. 458-459). Im Begriff der ‚Suche nach Möglichkeiten‘ fällt ein aktives pädagogisches Einwirken auf Lernende mit einer individuellen Betrachtung von Störungen, in deren Rahmen Fehlverhalten von Lernenden als Ausdruck von Hilfebedarf gefasst wird, zusammen. Ausgleichend wirkt hier die Kooperation zwischen verschiedenen Professionen an der Schule, in der sozialpädagogische Angebote eine entlastende Funktion einnehmen.

Die bislang dargestellten Ergebnisse zusammenfassend, zeigt sich zunächst, dass eine Grundproblematik von Schulen in benachteiligten Regionen im Aspekt der permanenten Gefährdung schulischer Ordnung und im Nichtbestehen der sozialen Voraussetzungen für die Realisierung von Unterricht besteht. An beiden Schulen wird dabei auf Fehlverhalten von Lernenden verwiesen, welches einer erfolgreichen Realisierung des Bildungsauftrags entgegensteht. Außerdem besteht an beiden Untersuchungsschulen in der Entwicklung von Katalogen mit potenziellen Sanktionen eine wesentliche Strategie des Umgangs mit diesem Problem.

Während die Grundproblematik sowie deren Zuschreibung an die Schülerschaft den untersuchten Schulen gemeinsam ist und darüber hinaus in der Standardisierung

von Strafverhalten eine geteilte Lösungsstrategie besteht, dokumentierten sich auf der Ebene der Deutung des Fehlverhaltens von Lernenden sowie im Bereich des Umgangs mit diesem deutliche Spezifika der Einzelschulen. Die gemeinsame Orientierung der professionellen Akteure an der Untersuchungsschule I bezieht sich auf die Herstellung der Bedingungen von Fachunterricht durch Sanktionen, die durch widrige Bedingungen aufseiten einer als zweigeteilt wahrgenommenen und in Teilen als lernunwillig beschriebenen Schülerschaft, eigene Handlungsunfähigkeit und Wehrlosigkeit sowie fehlende Unterstützung von außen massiv erschwert wird. Demgegenüber dokumentiert sich für die Lehrenden der zweiten Untersuchungsschule eine Orientierung an der Herstellung von Unterrichtsfähigkeit auf der Ebene der Lernenden, in der neben dem Fachunterricht das soziale Lernen im Mittelpunkt steht. Fehlverhalten von Lernenden wird als Ausdruck von Hilfsbedürftigkeit verstanden und damit aus der Verantwortung von Lehrenden in die von sozialpädagogischen Professionellen übertragen. Die Anwendung von Sanktionen wird dabei nur als eines unter verschiedenen Mitteln im Umgang mit Störungen begriffen.

Vor dem Hintergrund dieser Orientierungen zur Etablierung einer schulischen und unterrichtlichen Ordnung an beiden Schulen sollen im Folgenden Lösungsansätze im Umgang mit der soeben dargestellten ‚schwierigen Schülerschaft‘ an beiden Untersuchungsschulen herausgearbeitet werden.

4. Separierung oder individuelle Förderung? Lösungsansätze im Umgang mit einer schwierigen Schülerklientel

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung eines wesentlichen Teils der Lernenden als nicht lernbereit ist der Umgang an der Untersuchungsschule I durch eine weitere Problematisierung Lernender geleitet, die im Begriff der ‚Unbeschulbaren‘ ihren Ausdruck findet:

„letztendlich stehen wir aber vor dem Problem dass wir die Leute [die] gar nicht beschulbar sind separieren müssen.“(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG_Schulordnung, Z.637-639)

Anknüpfend an die im vorangegangenen Abschnitt bereits rekonstruierte Handlungs-ohnmacht der Lehrenden in Bezug auf die Realisierung von Bildungsarbeit dokumentiert sich in diesem Zitat, dass die letzte Konsequenz für die Professionellen der ersten Untersuchungsschule darin besteht, die Schülerschaft aus dem Unterricht auszuschließen. Hinter der Strategie der Separierung ‚nicht beschulbar[er]‘ Lernender verbirgt sich zunächst der Ausschluss derjenigen, die eingangs bereits als Störende der unterrichtlichen Ordnung beschrieben wurden:

Zm: das ist ne Möglichkeit ähm (betreffen) Schüler die den Unterricht stören dann in diesen Raum schicken zu dürfen und dann mit den Schülern die in der Klasse bereit sind dem Unterricht zu folgen den Unterricht weiterführen zu können[...]

Bw: L es gibt ja auch rechtliche Aspekte man darf ja Schüler nicht einfach rausschmeißen

DL: L ja ja das ist klar

Bw: L müssen wir auch drauf achten was wir an Konsequenzen überhaupt
(so richtig) durchsetzen können und was nicht

(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 289–301)

Erneut ist an den obenstehenden Äußerungen die Bezugnahme zu dem dargestellten Problem der als zweigeteilt wahrgenommenen Schülerschaft und ihrer Konsequenzen für den Unterricht auffällig. Ein Betreuungsraum hat für einen Großteil der Lehrenden den Zweck, störende Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht auszuschließen, ohne sich dabei in rechtliche Grauzonen zu begeben. Es geht darum, besagte Lernende *„in diesen Raum schicken zu dürfen und dann mit den Schülern die in der Klasse bereit sind dem Unterricht zu folgen den Unterricht weiterführen zu können“*. Der Betreuungsraum ist also in diesem Diskursabschnitt nicht als im engeren Sinne pädagogische Einrichtung beschrieben, sondern als eine Möglichkeit des Sortierens der Schülerschaft. Die *„Guten“* und die *„Bösen“* oder gar die *„Unbeschulbaren“* werden voneinander getrennt, um anschließend das Kerngeschäft mit ersteren erfüllen zu können.

Jedoch bezieht sich die Strategie der Separierung an der Schule nicht nur auf jene Lernenden, die den Unterrichtsablauf durch Fehlverhalten stören, sondern auch auf solche, die aufgrund von Wissens- oder Sprachdefiziten im Unterricht gesonderte Förderung verlangen:

Aw: darf ich was dazu sagen? (.) darüber ham wir uns hier auch Gedanken gemacht schon von Anfang an weil wir doch auch diese drei Mädels haben (.) und ähm mittwochs und freitags sind die Studentinnen vom *Projekt da die machen Einzelunterricht mit dem (.) also so ganz einfache Deutsch-Übungen und so weiter und da können die doch auch mit dazu kommen

Cm: L ja gute Idee

Aw: L ne? wäre zum Beispiel eine Möglichkeit dass man die aus dem Regelunterricht raus nimmt

„dann versteh ich nicht warum wir sone Kinder hier nehmen die kein Deutsch können ich muss datt mal so sagen (.) dann müssen die an eine Schule gehen wo es eine kleine Klasse gibt da brauch sich nicht extra einer hinsetzen (.) es gibt dann drei Schulen für die vielleicht zur Auswahl (.) aber das ist ja jetzt zu spät natürlich ne? hätte man (.) [...] die dürfen hier nicht genommen werden“
(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z.621-628 und Ew Z. 712-717, *anonymisiert)

Am Beispiel von Lernenden mit mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache wird hier der Umgang mit Leistungsheterogenität verhandelt. Zusätzlich zu der Problematik einer großen Varianz im Hinblick auf Lernbereitschaft und Verhalten im Unterricht stellen sich für die Lehrenden der Schule auch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Lernenden auf der Ebene der sprachlichen Fähigkeiten als Schwierigkeit bei der Realisierung von Unterricht dar. In der Teamsitzung verhandeln die professionellen Akteure Formen des Umgangs mit diesen Lernenden. Dabei werden zwei Strategien der Exklusion der betreffenden Schülerinnen aus dem Unterricht entworfen: der Verweis in spezielle Projekte einerseits sowie der an anderen Schulen für Lernende mit mangelnden Deutschkenntnissen andererseits. Beiden Lösungsformen gemeinsam ist

der Kerngedanke der Homogenisierung der Lerngruppe, der nicht nur bei mangelnder Lernmotivation und abweichendem Verhalten im Unterricht, sondern auch bei Lernschwierigkeiten oder fehlenden Lernvoraussetzungen greift.

Dass die Strategie der Separierung und des Ausschlusses störender Lernender auch an der zweiten Untersuchungsschule besteht, zeigt u.a. die Existenz einer räumlichen Einrichtung an der Schule, an die Lernende übergeben werden, die den Unterricht stören. Indes divergieren auch hier die Vorstellungen einzelner Akteure hinsichtlich des Sinns und dementsprechend des pädagogischen Mehrwertes einer solchen Institution. So wird in den Gesprächen darauf hingewiesen, dass im Falle von Störungssituationen auch an der zweiten Untersuchungsschule die Möglichkeit besteht, Schülerinnen und Schüler an einen Betreuer in die Pausenhalle zu verweisen, „*wenn's in der Klasse nicht mehr geht*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen, Z. 1954-1955). Mit Blick auf den Umgang mit Störungen und auffälligem Verhalten versucht man jedoch, die Hintergründe der Störungen aufzudecken, indem anschließend an den Aufenthalt der Schülerinnen und Schüler im Betreuungsraum ein Gespräch mit dem Beratungsdienst stattfindet:

„bitte erst die Auf- also die Aufgaben machen und dann gerne nochmal zum Gespräch mit dem Beratungsdienst weil (.) er vielleicht das Gefühl hatte das Kind hat vielleicht zu Hause irgendwie Stress und kann sich deswegen grad nicht im Unterricht konzentrieren“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen, Z. 2021-2024)

Hier dokumentiert sich ein strukturiertes Konzept des Kollegiums im Umgang mit Störungen und Regelverstößen, in dem Strategien des Ausschlusses aus dem Unterricht durch die Separierung störender Lernender eingebettet sind in eine individualisierende pädagogische Arbeit. Sie zielt darauf, die Ursachen von Störungen auf der Ebene außerschulischer Erfahrungen der Lernenden zu ermitteln und die Jugendlichen bei der Bewältigung entsprechender Probleme zu unterstützen. Auch in diesem Zusammenhang wird wiederum eine professionelle Zuordnung vorgenommen, die die außerunterrichtliche Arbeit mit störenden Lernenden an einen von sozialpädagogischen Akteuren durchgeführten Beratungsdienst adressiert. Die grundlegende Orientierung an einer individualisierten Betrachtung der Ursachen von Störungen ist Angehörigen beider Professionen an der Schule dabei gemeinsam, wie folgende Darstellung einer Sozialpädagogin zeigt:

„ich hab feste Termine auch mit ein paar Schülern [Im: ja] zur Zeit sind das drei Schüler [...] und wir treffen uns regelmäßig einmal in der Woche ähm die gehen dann auch aus dem Unterricht raus [Im: mhm] und wir führen dann Gespräche und gucken halt ähm was ist in dieser Woche gut gelaufen, wo gab es Schwierigkeiten, ähm was sind deine Ziele, so in die Richtung [Im: oke] ne, so dass man da ähm den Jungen eben dann unterstützen kann das sind dann halt meistens äh Schüler die die erstmal nicht freiwillig kommen ne, [...] äh wo dann halt von Seiten der Lehrer aus gesehen wird ja der braucht noch Unterstützung“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen, Z. 186-205)

Beratungen von Lernenden während der Unterrichtszeit verweisen auf eine hohe Wertschätzung der sozialpädagogischen Arbeit an der Schule. Lehrende überführen Lernende in Beratungskontexte, wenn diese Unterstützung benötigen, die Bewältigung indi-

vidueller Problemlagen erhält dabei Vorrang vor dem fachlichen Lernen. Auch diese Orientierung teilen Lehrende und sozialpädagogische Akteure an der Schule.

Auch an der ersten Untersuchungsschule werden Strategien der Separierung bzw. des Ausschlusses von Störenden aus dem Unterricht auf die mit ihnen verbundenen pädagogischen Zielstellungen hin befragt:

Lm: L nur ist die Frage was dort passiert (also) ich hab Schulen erlebt wo die Schüler mit großer Begeisterung in den Betreuungsraum gehen (und dann wär's ihnen gleich)

DL: Lhm

Fm: äh und das is dann die Frage ob das der Sinn ist

?w: Lna die kriegen ja Arbeitsblätter mit

(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 713-725)

In diesem kurzen Abschnitt wird zunächst eine Divergenz des Diskurses ersichtlich (zum Begriff des divergenten Diskursmodus vgl. Przyborski 2004: 73). Während die Wirksamkeit des Betreuungsraumes als Strafmittel von einem Akteur als gefährdet angesehen wird, weil er schon „*Schulen erlebt [hat] wo die Schüler mit großer Begeisterung in den Betreuungsraum gehen*“, wird gleichzeitig die Frage nach den pädagogischen und lernbezogenen Aspekten des Raumes aufgeworfen, indem angemerkt wird, dass die Lernenden „*ja Arbeitsblätter mit*“ bekämen. Hier ist der Betreuungsraum demnach kein reines Mittel der Separierung, sondern eine Möglichkeit zur Beschulung der Schülerinnen und Schüler, die durch ihre Verhaltensauffälligkeiten den Regelunterricht stören:

Ow: L wenn wenn sie sie mitkriegen der Haken is nur (.) wenn mehr als zwei drei drin sind und manchmal ist das schon zu viel (.) ist ein kontinuierliches mit ihnen auch dort äh Arbeiten oder sie beschäftigen nicht mehr möglich weil äh manchmal sind sechs sieben da und dann ist da High Life

Fm: L ja gut aber da muss man überlegen was der Sinn des Betreuungsraumes ist (und wenn man so) einen Betreuungsraum hat mit Sicherheit äh nicht den Sinn höchst qualitative äh Unterrichtsleistung zu bringen das geht gar nicht (.) (also recht voll) zum Teil manchmal vierzehn Leute aber das hat natürlich 'nen Effekt für die ähm (.) anderen Klassen

(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 726-741)

Hinzu kommt also der Aspekt einer negativen Gruppendynamik („*dann ist da High Life*“), die sich in einem zu vollen Betreuungsraum aus Sicht einiger Teammitglieder entfaltet. Erneut wird die Frage nach dessen Sinn aufgeworfen. Dieser bestehe nach Ansicht eines Lehrers nicht darin, „*höchst qualitative äh Unterrichtsleistung zu bringen*“. Vielmehr steht der „*Effekt für die anderen Klassen*“ und damit die Ermöglichung von Unterricht für lernbereite Jugendliche im Vordergrund. Zugleich deutet sich in der Frage der Lehrerin nach der Ermöglichung von Lernprozessen für jene, die im Unterricht stören, an, dass die anwesenden Lehrenden in Bezug auf den Umgang mit vom Unterricht Ausgeschlossenen keine gemeinsame Orientierung aufweisen. Im weiteren Verlauf des Diskurses werden die damit verbundenen gegenteiligen Positionen am Beispiel eines Schülers, der den Unterricht massiv stört und deshalb zum Zeitpunkt der Teamsitzung kaum an selbigem teilnimmt, weiter ausformuliert:

„und so wie er stört geht er raus (.) [Aw: mhm] wird er rausgeschmissen Betreuungsraum oder auch vor die Tür (.) dann nehm wa ihn wieder rein dann is er fünf Minuten entweder (.) und dann is er wieder raus (.) er wird eigentlich nicht mehr richtig beschult (.) das kommt dabei raus (.) wir ham zwar unsere Ruhe wir können Unterricht machen (.) datt is okey datt müssen wir ja auch (.) aber der Ylan wird nicht mehr beschult [...] und er kann hier noch das Jahr durchlaufen dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen [...] und is die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglichkeit (.) gibt et da nich irgendwatt (.) wo man ne andere Schul –art (.) ne Baumschule oder irgendwo °ich weiß is jetzt nen albernes Beispiel° wo man son Schüler der (.) motorisch gute Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.) verweigert“

(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 574-591, gekürzt)

In dieser einen längeren Diskurs um den Schüler Ylan vorläufig konkludierenden Aussage eines Lehrers wird die Problematik des Ausschlusses von Störern noch einmal ausführlich dargelegt. Zur Exklusion Ylans aus dem Unterricht sieht der Akteur keine Alternative und ist sich zugleich der Folgen bewusst, die dies für den Schüler selbst hat. Dennoch – und damit ist die zentrale Differenz der Orientierung der Akteure zu jener der Lehrenden an der zweiten Untersuchungsschule und, wie noch zu zeigen sein wird, auch zu derjenigen einiger anderer Lehrender an der ersten Untersuchungsschule – klar benannt – sieht der Lehrer keine Möglichkeit, Ylan an der Schule zu unterrichten und ihm damit einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen. Stattdessen sucht er nach einer Alternative in Form einer Schule, die nicht auf das Konzept des theoretisch orientierten Fachunterrichts setzt, sondern dem Lernenden durch praktisch ausgerichtete Lernprozesse Chancen eröffnet.

Die divergente Position kommt in einem Angebot eines anderen Lehrers aus dem Team zum Ausdruck, Ylan und weitere als Störer wahrgenommene Schüler separat zu unterrichten:

„so okey (.) äh wir (.) kurzfristig (.) ich hab das glaub ich zu Beginn des Jahres schon einmal gehabt vor Jahren das (.) ich (.) Schüler (.) aus (.) zwei drei Klassen (.) parallel zu dem eigentlichen Unterricht also Schüler die da nicht sozusagen zu beschulen waren in dem Moment (.) ähm ganz schwierige Schüler (.) parallel unterrichtet habe (.) so (.) wir könnten sowas nochmal überlegen zum Beispiel dass ich sage okey anstatt bei Cornelia mit im Unterricht zu sein oder bei Dilek mit im Unterricht zu sein oder so äh ich hatte meinen eigenen Raum oben wo jetzt die äh Theater-Klasse ist so (.) und da kamen diese schwierigen Schüler hin ich hab mit denen dort gearbeitet ich hab da ein eigenes Programm gehabt für die war erstmal für ne Zeit lang so ne äh ganz wichtige Sache äh diese personelle Anbindung und son bisschen äh ja einfach erstmal wieder Erfahrungen zu machen es bringt auch was Schönes mit sich wenn man was lernt und so (.) wenn wir das noch so umgestalten könnten zum Beispiel zum zweiten Halbjahr und dass wir das äh dass ich das so anbieten könnte würde ich das sehr (.) gerne (.) machen das könnte ich jetzt hier anbieten (.) so als kurzfristige [Bw: mhm] relativ kurzfristige relativ kurzfristige äh Möglichkeit damit umzugehen mit der Ist-Situation (.) aber da mussten wir dann gucken wie das stundenplantechnisch irgendwie machbar ist und wo ich dann und Ali und nen Ylan und so und ähm ne? Also (Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 750-769)

Auch in seinem Angebot stellt dabei eine zeitweise Separierung der Schülerschaft das Mittel der Wahl als Reaktion auf akute Schwierigkeiten der Lernenden dar. So adressiert er hier die „in dem Moment nicht beschulbare“ Schülergruppe und beschreibt seinen Vorschlag der separaten Beschulung dieser Lernenden als „kurzfristige Möglichkeit,

mit der Ist-Situation umzugehen“. Die Anforderungen an Rahmenbedingungen, die hier durch den Sprecher gestellt werden, lassen sich in diesem Zusammenhang als Ermöglichung des individuellen Agierens und Entscheidens verstehen. Die Funktionen und Intentionen der vorgeschlagenen Alternative zum regulären Unterricht, für die der Akteur ein „*eigenes Programm hat*“, sieht dieser schließlich darin, durch eine „*personelle Anbindung*“ an die Lernenden diese „*erstmal wieder Erfahrungen [...] machen*“ zu lassen, die Lernen mit „*was Schönerem*“ verbinden. Schul(miss)erfolg sowie Unbeschulbarkeit werden damit von ihm als Reaktion auf negative Erfahrungen im Umgang mit Lernprozessen verstanden. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Aufbrechen der negativen Schulerfahrungen sowie die Vermittlung positiver Lernerlebnisse als pädagogische Strategie zur Einwirkung auf die Schulkarrieren von Lernenden, die an der Schule als unbeschulbar gelten. Mit seiner Offerte kritisiert der Lehrer implizit auch seine Kollegen und die pädagogischen Handlungsprinzipien an der Schule als Teil des Kontextes für die negativen Schulerfahrungen besagter Lernender.

Analog zu den Lehrenden der zweiten Untersuchungsschule dokumentiert sich im Angebot der separaten Beschulung von als lernunwillig wahrgenommenen Lernenden ein individueller Bezug auf die Probleme Einzelner. Der Lehrer opponiert mit seinem Angebot gegen eine dauerhafte Exklusion von Lernenden, und die von ihm vorgeschlagene zeitlich begrenzte Separierung fungiert als individuelle Förderung, die Lernenden positive schulische Erfahrungen und Motivationen (zurück)gibt, die sie für das Lernen im Klassenverband benötigen.

Zusammengefasst lässt sich bezüglich der Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit einer benachteiligten Schülerschaft festhalten, dass die rekonstruierten Orientierungen nicht nur zwischen den beiden Untersuchungsschulen divergieren, sondern im Falle der ersten Untersuchungsschule auch innerhalb der Einzelschule selbst. Gemeinsam ist den Lehrenden an beiden untersuchten Einzelschulen eine Orientierung an der Ermöglichung von Unterricht sowie an der Herstellung unterrichtlicher Ordnung durch Ausschluss störender Lernender vom Regelunterricht im Klassenverband. Darüber hinaus bestehen an der ersten Untersuchungsschule im untersuchten Jahrgangsteam divergente Positionen in Bezug auf die Wahrnehmung von Förderchancen für solche Lernende, die als nicht integrierbar bestimmt werden. Während auf der einen Seite regelwidriges Verhalten als Unfähigkeit zur Teilnahme am Unterricht der Schule verstanden und mit einer dauerhaften oder wiederholten Separierung darauf reagiert wird, besteht auf der anderen Seite ein Bemühen um eine Bearbeitung der Ursachen von Störungen auf der Ebene des individuellen Lernenden. Letztere Orientierung findet sich als überprofessionell geteilte Position unter den Akteuren der zweiten Untersuchungsschule und wird dort wesentlich unterstützt durch Verfahrensstandards und klare Verantwortlichkeiten von Angehörigen verschiedener Professionen.

Abschließend sollen die Resultate der vorgelegten Rekonstruktionen in Form sinn-genetisch unterschiedener Orientierungen im Umgang mit der Grundproblematik fehlender schulischer Ordnung sowie mit Unterrichtsstörungen noch einmal zusammengefasst werden. Dabei gilt es auch, diese Problematik und die mit ihr zusammenhängenden

Orientierungen einerseits an die sie konstituierenden Erfahrungsräume rückzubinden und andererseits deutlich in den eingangs präsentierten Forschungsstand einzuordnen.

5. Schulorganisatorische und schulkulturelle Spezifika der Untersuchungsschulen – Ausblick auf die Soziogenese der rekonstruierten Orientierungen

Die konstitutiven Bedingungen in Form von Erfahrungshintergründen der beschriebenen Orientierung an der Herstellung unterrichtlicher Ordnung sowie der herausgearbeiteten divergenten pädagogischen Praktiken liegen in unterschiedlichen schulkulturellen und schulorganisatorischen Gegebenheiten an den untersuchten Schulen begründet, die hier allenfalls überblicksartig ergänzt werden können.

So ist die Orientierung an der Herstellung von schulischer Ordnung eingebettet in den Erfahrungsraum von schulischer Arbeit unter den besonderen Bedingungen einer mehrfach negativ selektierten Schülerschaft. Als eine der grundlegenden Bedingungen für die Arbeit der Akteure an beiden Untersuchungsschulen ergibt sich die allen Lehrenden gemeinsame Erfahrung von großen Problemen bei der Realisierung von Unterricht durch Lernende, die durch massive Disziplin Konflikte den Schulalltag prägen. Die Akteure beider Schulen stehen vor der Aufgabe, unmittelbar auf die sozialen, emotionalen und verhaltensbezogene Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schülern zu reagieren und diese auszugleichen, um ihren Kernaufgaben, etwa durch Unterrichtskontinuität akademische Ziele zu erreichen, nachgehen zu können.

Die für die Akteure der zweiten Untersuchungsschule rekonstruierten Praktiken der Wertschätzung von Heterogenität sowie der Individualisierung als Unterrichts- und Sozialprinzip der Schule sind eingebettet in den Erfahrungsraum der schulgeschichtlichen Verankerung integrativer und bildungsgangübergreifender pädagogischer Arbeit, die in einem langjährigen Schulentwicklungsprozess unter Einbeziehung aller Akteure im Rahmen eines Schulversuchs entwickelt wurde. Konzepte des sozialen Lernens wurden in diesem Zusammenhang als dem fachlichen Lernen dienend und zugleich vorgelagert erarbeitet. Die kollegiale Arbeit an entsprechenden pädagogischen Strategien und Handlungsformen führt an der Schule einerseits zu klaren professionellen Zuständigkeiten und andererseits zu einer Standardisierung von Handlungsformen sowie der Entwicklung von Handlungsroutrinen im Umgang mit Störungen.

Im Kontrast zu diesen durch weitgehende kollektive Verbindlichkeiten gekennzeichneten schulkulturellen Bedingungen stehen die Erfahrungen der Lehrenden an unserer ersten Untersuchungsschule. Hier trafen mit Realisierung der Schulfusion zwei in vielerlei Hinsicht gegensätzliche Schulkulturen aufeinander, die zunächst in dem Erleben von Handlungssohnmacht und Rahmeninkongruenzen in Bezug auf pädagogische Praktiken zum Ausdruck kommen. In Bezug auf den Umgang mit schulischer Ordnung trat an der fusionierten Schule ein Kollegium, in dem verbindliche Sanktionen als Reaktion auf das Fehlverhalten von Lernenden galten, zu einer kollegialen Kultur, in der pädagogisches

Handeln als Domäne der einzelnen Lehrenden verstanden wurde und Standardisierungen im Bereich von Regeln und Maßnahmen abgelehnt wurden. In diesem Kontext erfahren sich insbesondere jene Lehrenden als handlungsohnmächtig, die verbindliche Regelarbeit gewohnt waren, sowie jene, die mit der Schulfusion die Hoffnung auf einen Zueginn an Disziplin verbanden. Auch die Rahmeninkongruenzen unter den professionellen Akteuren der ersten Untersuchungsschule können in Teilen auf schulkulturelle Differenzen zwischen den fusionierenden Schulen zurückgeführt werden.

Separierende und exkludierende Praktiken des Umgangs mit dem Fehlverhalten von Lernenden bilden, das haben unsere Analysen gezeigt, für die Akteure beider Schulen eine zentrale Form der Bearbeitung der herausgearbeiteten Grundproblematik von Schulen in benachteiligten Regionen. Ob und inwiefern diese Separierungen mit Folgen für die Schulkarrieren und den Bildungserfolg Lernender verbunden sind, hängt jedoch ganz wesentlich mit der Deutung von Störungen durch die Lehrenden sowie mit den pädagogischen Maßnahmen zusammen, die mit der Separierung einhergehen.

Die hier erbrachten Resultate sind verschiedentlich anknüpfungsfähig an Befunde der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Schulen in schwieriger Lage, wie sie eingangs ausgeführt wurden. So sind mit den in unseren Analysen herausgearbeiteten Tendenzen zur Homogenisierung von Lerngruppen Forschungsbefunde angesprochen, die auf ebendiese Tendenz als eine Charakteristik des deutschen Schulsystems überhaupt und seines Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verweisen (Gomolla/Fürstenau 2009, Solga 2005). Forschungsarbeiten zu institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2007, Gomolla 2009) weisen auf eine komplexe Struktur miteinander verwobener organisationslogischer Diskriminierungspraxen und -tendenzen hin, die wiederum bezogen sind auf bestimmte – homogene – Vorstellungen von Normalität. Mit Blick auf die Ausführungen Gomollas (2009) ließe sich hier noch hinzufügen, dass mit den Orientierungen zur Separierung störender, „unbeschulbarer“ – und damit nicht „normaler“ – Lernender in Form eines Betreuungsraumes als „Auslagerungsstätte“ für selbige eine weitere Praxis im ‚feinmaschigen Netz‘ institutioneller Diskriminierung identifiziert wurde (ebd.: 95), die ohnehin charakteristische Strukturen des Strebens nach Homogenisierung im Rahmen von Übergangentscheidungen im gegliederten Schulsystem innerhalb der Einzelschule fortsetzt.

Mit dem vorliegenden Beitrag konnte also zunächst etwas empirisch in den Blick genommen werden, was zuvor eher eine unausgesprochene Selbstverständlichkeit im Hinblick auf Schulen in segregierten Stadtteilen geblieben war: die basale Problematik der Abwesenheit schulischer Ordnung in nahezu allen Bereichen des Schullebens und deren Einfluss auf die Realisierung kontinuierlicher Unterrichtsprozesse. Im Gegensatz zu verschiedenen Ansätzen aus der Schulentwicklungsforschung sehen die in diesem Beitrag und im Rahmen des ihm zugrunde liegenden Projekts durchgeführten Analysen davon ab, Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Situation der Schulen abzuleiten. Im Einvernehmen mit der Kritik von Creemer und Scheerens (2002) wurde mit den obenstehenden Analysen ein Schritt in Richtung der systematischen Charakterisierung dessen unternommen, was als „schwierige Lage“ umschrieben wird.

Autorenangaben

Prof. Dr. Nicole Pfaff
Fakultät für Bildungswissenschaften
Uni Duisburg Essen
nicolle.pfaff@uni-due.de

Literatur

- Ackeren, Isabell van (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 47-58.
- Andresen, Sabine (2007): Soziale Spaltung und soziale Mobilität. Herausforderungen der Erziehungswissenschaft. In: Casale, Rita/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz, S. 32-43.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann (2006): Schulkultur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen, Stanat/Petra, Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, S. 95-188.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie – zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommensmechanismen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 37-62.
- Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicole (2010): Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Maschke/Sabine, Stecher/Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) www.erzwissonline.de/EEO07100073
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Zeng, Matthias (2005): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS.
- Clarke, Paul (Hrsg.) (2005): Improving Schools in Difficulty. London: Continuum.
- Coleman, James S. (1966): Equality of educational Opportunity. Washington: U.S. Dep. of Health, Education, and Welfare, Off. of Education.
- Creemers, Bert/ Scheerens, Jaap/Reynolds, David (2000): Theory Development in School Effectiveness Research. In: Teddlie, Charles/Reynolds, David (Hrsg.): The international Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press, S. 283-298.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Edmonds, Ronald (1979): Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership 10, S. 15-24.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Gogolin, Ingrid (1994): Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: ‚common sense‘ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft? In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das Nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 59-80.
- Gomolla, Mechthild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS, S. 21-43.

- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechtild/Fürstenau, Sara (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS.
- Harris, Alma/Chapman, Christopher (2004): Improving Schools in difficult Contexts: towards a differentiated Approach. *British Journal of Educational Studies* 52, Heft 4, S. 417-431.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2009): Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: Gomolla, Mechtild/Fürstenau, Sara (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 45-60.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 287-323.
- Jencks, Christopher/Smith, Marshall/Acland, Henry/Bane, Mary Jo/Cohen, David/Gintis, Herbert/Heyns, Barbara/Michelson, Stephan (1972): *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Klieme, Eckhard/Steinert, Brigitte (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste Analysen. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 10, S. 221-238.
- Levine, Daniel U./Lezotte, Lawrence W. (1990): *Unusually effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, Wisconsin: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- McDougall u.a. (2006): *Improving Student Achievement in Schools Facing Challenging Circumstances: Draft Report*. Ontario Institute for Studies in Education. Online: resources.curriculum.org/secretariat/files/sept28Summary.pdf
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. S. 225-253 In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael(Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS, S. 225-253.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS, S. 255-276.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS.
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen. Historische und empirische Deutungen. In: *Die Deutsche Schule*, 97(2), S. 76-86.
- Reynolds, David/Teddlie, Charles/Creemers, Bert/Scheerens, Jaap/Townsend, Tony (2007): *An Introduction to School Effectiveness Research*. In: Townsend, Tony/Avalos, Beatrice (Hrsg.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Berlin/New York/Tokio: Springer, S. 3-25.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten? Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 19-38.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 13-54.