

Drucks, Stephan; Bremm, Nina

Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 244-276



Quellenangabe/ Reference:

Drucks, Stephan; Bremm, Nina: Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen - In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 244-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213854 - DOI: 10.25656/01:21385

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213854>

<https://doi.org/10.25656/01:21385>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

8. Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen

Stephan Drucks & Nina Bremm

Defizitorientierung gilt als eine Haltung, die in innerschulischen Diskursen den Blick für Spielräume und Ressourcen im Umgang mit Heterogenität verstellt, die zudem die strukturelle Reproduktion sozialer Bildungsgleichheit stützt und die folglich abzubauen ist. Im vorliegenden Beitrag geht es um Defizitorientierung in Schulen in sogenannten herausfordernden Lagen, die über mehrere Jahre durch das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ begleitet, und in denen neben Fragebogenerhebungen auch vertiefende Fallanalysen durchgeführt wurden. Die Programmatik des Forschungs- und Interventionsprojekts zielt unter anderem auf Reflexion von Defizitorientierung sowie auf ihre Überschreibung durch kommunikative Evidenz und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Nun zeigte eine selbstentwickelte Skala über die Projektlaufzeit (Messzeitpunkt 1=2014 bis Messzeitpunkt 2=2018) nicht statistischen Rückgang, sondern Zunahme von Defizitorientierung über alle Gruppen (Schulformen, Standorttypen, Netzwerke etc.) hinweg. Ist dies ein Misserfolg des Potenziale-Projekts und der zur Schulentwicklung begleiteten Schulen?

Wir stellen die Frage im Sinne einer rekonstruktiven Untersuchung neu: Gibt es einen für Phasen von Transformationsdruck und forcierter Schulentwicklungsarbeit spezifischen Stellenwert von Defizitorientierungen?

Sechs aufgrund von Merkmalen gelingender Entwicklungsprozesse für vertiefende Fallanalysen ausgesuchte Schulen zeigten teils stabile, teils rückläufige, teils ansteigende Defizitorientierung. Wir suchen in diesen Schulen mittels Einzel- und Gruppeninterviews und der *Grounded Theory* (Strauss, 1993; 1994; Strauss & Corbin, 1996) Funktionen von Defizitorientierung in Transformationsphasen. Zunächst entfalten wir theoretische Annahmen zu Inhalt, Funktion und Auswirkung von Defizitorientierung in der Schule (1), anschließend den im Projektrahmen gewählten konzeptionellen und analytischen Zugang. Dieser umfasst eine mehrschrittige Kontextualisierung von Klientel-Charakterisierungen durch Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulentwicklungsbeglei-

ter*innen (2). Im Ergebnisteil stellen wir Fallschulen vor, vom statistischen Ausmaß der Defizitorientierung bis hin zu der Rolle, die Defizitzuschreibungen jeweils bei konstruktiven Umorientierungen spielen (3). Abschließend diskutieren wir die Ergebnisse im Zusammenhang (4).

1 Theoretischer Hintergrund

Nach einer von Strauss (1994) der Grounded Theory zugrunde gelegten Annahme verengen Akteure in *Sozialen Welten* ihre Möglichkeitsräume temporär auf bestimmte Weisen durch Selbstfestlegungen, die aber immer in Aushandlung und dynamischen Strukturen prozessieren. Analytisch seien „die *spezifischen* Bedingungen, mit den *spezifischen* Interaktionen, Strategien und Konsequenzen in Verbindungen (zu) bringen“ (Strauss, 1994, S. 119 Herv. i. O.). Auf unser Thema bezogen, muss dann neu untersucht werden, unter welchen Bedingungen durch Defizitorientierungen Möglichkeitsdiskurse verschlossen werden. Noch offener gefragt: In welchen Zusammenhängen steht in Schulen das Thematisieren von Defizitzuschreibungen mit möglichkeitsorientierten Haltungen und Entwicklungsfortschritten tatsächlich? Welche Rolle spielen dabei Umbruchsphasen und deren Charakteristika? Die Frage ist spannend genug, wenn Fallschulen bei stabiler oder gar steigender Defizitorientierung ihre Herausforderungen konstruktiv annehmen, adaptive Konzepte und Haltungen entwickeln, Kommunikation über Schüler*innen kontrollieren und defätistische Haltungen erfolgreich bearbeiten. Wir wollen hier kurz einschlägige Annahmen zur Wirkung von Defizitorientierung und Negativzuschreibungen nennen und auf ein möglicherweise erklärungskräftiges Dilemma zwischen Möglichkeits- und Realitätsorientierung bei der Benennung von Passungsproblemen hinweisen.

Defizitorientierung

Als Defizitorientierung wird das Phänomen beschrieben, dass Lehrkräfte Ungleichheiten in der Leistungsentwicklung von Schüler*innen damit erklären, dass einige zu Beginn ihrer Bildungskarriere angeblich kein Vorwissen, keine Fähigkeiten und keine Erfahrungen vorweisen könnten, die anschlussfähig an die geforderten Inhalte der Schule seien, und ihre Eltern zudem kein Interesse für die Bildungsprozesse ihrer Kinder aufwiesen (Flessa, 2009; Valencia, 2010). Defizitorientierungen fokussieren somit als ‚Mangel‘ wahrgenommene soziale, sprachliche und nicht-akademische Praxen gesellschaftlicher Minderheiten und erklären schlechtere schulische Leistungsentwicklungen dieser Gruppen aus der Differenz zwischen häuslicher und schulischer Praxis (Luke, Goodrich & Gilbride, 2013). Problematisch an dieser Perspektive scheint, dass *Differenzen*

zwischen Praxen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen allein als *defizitäre Abweichungen* zu einer schulischen und gesellschaftlichen Norm gedeutet, und diese Abweichungen als Grund für schulisches Scheitern ausgemacht werden, ohne Blick für milieuspezifische Handlungsbefähigungen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Edelstein, 2006) und ohne Bewusstsein für eigene Perspektiven und Deutungsprozesse (Cummins, 2001). Werden lebensweltliche Praktiken und Ressourcen als solche nicht (an)erkannt, dann werden Möglichkeiten der adaptiven, lebensweltbezogenen und ressourcenorientierten Gestaltung von Schule und Unterricht unterschätzt (Gutierrez, Morales & Martinez, 2009). Zugleich verfestigen sich durch gruppenbezogene Fremd- und Selbststigmatisierungen Ungleichheiten.

Auswirkungen von Negativzuschreibungen

Defizitorientierung kann dazu führen, dass Lehrkräfte ihrem eigenen Handeln wenig Relevanz zuschreiben, was sich wiederum in der Unterrichtsqualität niederschlagen kann (ebd.). Besonders schwerwiegend sollten Defizitorientierungen dann sein, wenn sie an einer Schule nicht nur einzelne Lehrkräfte betreffen, sondern als Teil der Schulkultur in Routinen der Organisation übergehen.

Negative Stereotype können mit schlechteren Leistungsbeurteilungen zusammenhängen. Untersuchungen zur Beurteilungspraxis von Lehrkräften zeigen, dass ihre Einschätzung der Fähigkeiten von Schüler*innen durch demografische und sozial strukturierte Kategorien wie Geschlecht oder ethnische Herkunft und sogar durch Vornamen beeinflusst werden können (vgl. Kaiser, Möller, Helm & Kunter, 2015). So können Bonefeld und Dickhäuser zeigen, dass Grundschüler*innen mit nicht-deutschem Vornamen im Diktat bei gleicher Fehleranzahl im Schnitt eine Note schlechter bewertet werden (Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Solche Fehleinschätzungen wirken sich nicht nur punktuell auf die zertifizierten Leistungen aus, sondern sie können ganze Bildungsbiografien prägen. Maaz, Baeriswyl und Trautwein (2011) errechneten, dass der sogenannte Herkunftseffekt bei Schullaufbahneempfehlungen zu einem erheblichen Anteil auf leistungsfremder Benotung und Entwicklungsprognostizierung beruht. Sorhagen (2013) zeichnet Wechselwirkungen zwischen Fehlwahrnehmungen der Fähigkeiten von Kindern in der dritten Klasse und ihrer gemessenen Leistung bis zum Alter von 15 Jahren nach. Wurden Fähigkeiten von Schüler*innen im jungen Alter im Vergleich zur tatsächlich gemessenen Leistung unterschätzt, zeigten sie in der neunten Klasse signifikant geringere Leistungen in Mathematik und Lesen, Wortschatz und verbalem Denken. Darüber hinaus wirkte sich eine ungenaue Beurteilung durch Lehrkräfte der dritten Klasse stark auf die Einschätzung der Güte der Beziehungsqualität aus Sicht von Schüler*innen aus benachteiligter sozialer Herkunft zu ihren Lehrkräften aus

(Sorhagen, 2013). Studien berichten zudem von einer starken Korrelation zwischen dem Aufbau positiver Beziehungen und hohen Erwartungen an die Fähigkeiten der Schüler*innen (positive Schüler*innenorientierung) und dem erfolgreichen Lernen in benachteiligten Schulen (z. B. Racherbäumer, 2017). Vor diesem Hintergrund scheint ein besseres Verständnis der Fähigkeiten der Lehrkräfte für die Verringerung der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Bildungseinrichtungen von entscheidender Bedeutung zu sein. Qualitative Studien können jedoch zeigen, dass in benachteiligten Schulen hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen und eine positive Schüler*innenorientierung oftmals fehlen, zum Beispiel aufgrund sogenannter Defizitorientierungen der Lehrkräfte bezogen auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen (Valencia, 1997).

Dilemmata unter Entwicklungsdruck

Das Entwicklungsziel der Umorientierungen von Beschränkungs- und Defizitorientierung zu Möglichkeits- und Gelingensorientierung (Hermann, 2017) zielt auf neue Handlungsfähigkeit und auf konkrete Minderung der der Schule strukturell eigenen Umwandlung milieuspezifischer Differenz in soziale Hierarchie (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004; Betz, 2007; Drucks & Bruland, 2020a).

Nun sind Forschende selbst in Differenz- und Defizitzuschreibungen verstrickt (vgl. van Ackeren et al. in diesem Band; Gehde, Köhler & Heinrich 2016b), im Potenziale-Projekt etwa durch Adressierung der Projektschulen als Schulen in herausfordernden Lagen, für die genannte Entwicklungsziele gelten sollen. Der forschende Blick sieht aber zugleich den Realitätskern in Schulen wahrgenommener Probleme, sowohl der Passung von Klientel zu Schulressourcen als auch einer penetranten Ressourcenunterversorgung. Letztere könnte als Verweigerung politischer Konsequenzen aus dem ‚fairen‘ Standorttypenkonzept (Isaac, 2011) aufgefasst werden. Dieses Standorttypenkonzept fußt seinerseits auf der Annahme von (Passungs-)Defiziten in herausfordernden Lagen. Konsequenzen einzufordern, legt insofern wiederum die Pointierung zunehmender Passungsprobleme nahe. Kurzum, wir rechnen zusätzlich zum *Etiketten-Ressourcen-Dilemma* (Wocken, 2014) mit einer Art Haltungs-Realitäts-Dilemma, dass sich mutmaßlich gegenüber dem interviewenden Projektmitarbeiter äußert.

Dessen unbeschadet entlässt das Inklusionsgebot letztlich keine Schulform aus der Verantwortung für einen konstruktiven Umgang mit Dilemmata. Insbesondere bei Lehrkräften der Gymnasien mag Druck zur Habitustransformation zu Identitätskrisen führen (Heinrich, 2016; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016a).

2 Konzeptioneller und methodischer Zugang zu Defizitorientierung im Potenziale-Projekt

Im Rahmen des Entwicklungsteils unterstützte das Potenziale-Projekt Schulen mit empirisch hohen Defizitperspektiven (vgl. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band) dabei, solche Perspektiven zu reflektieren, mögliche Zusammenhänge mit anderen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu erkennen und – falls nötig – Möglichkeitsräume zu produktiverem Umgang mit solchen Einstellungen zu eröffnen. Zielperspektive war es, von Defätismus, der Entwicklungen und positive Praxen blockieren kann (ebd.), zu einer Möglichkeits- und Machbarkeitskonstruktion zu gelangen, und also Perspektiven des ‚Unmöglichen‘ in Praxen des ‚Möglichmachens‘ zu verschieben. Ausgangspunkt hierfür bildete ein Diskurs um den Umgang mit Schüler*innen-Heterogenität, mit individuellen und schulischen Normalitätskonstruktionen und mit der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der in der Einzelschule realisierten Praxen.

Quantitative Erfassung von Defizitorientierung

Im Rahmen des Potenziale-Projekts wurde im deutschsprachigen Kontext erstmals versucht, solche Defizitperspektiven mit quantitativen Methoden nachzuzeichnen (Bremm, 2020). Bei der im PeSs-Survey eingesetzten Skala zu Defizitorientierungen handelt es sich um eine Eigenentwicklung, da sowohl international als auch national nach unserem Wissen keine entsprechende quantitative Skala vorliegt.¹ Die Skala wurde im Jahr 2015 entwickelt und einem Pretest unterzogen. In der ersten Erhebungswelle wiesen die 18 Items der Originalskala Ladungen auf drei trennscharfen Faktoren auf. Hiervon ließ sich einer, der Definition von Valancia (1997) folgend, als Defizitorientierung fassen.² Tabelle 1 zeigt die Kennwerte der Skala ‚Defizitorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität‘ für MZP I unter Einbezug von 35 Schulen und für MZP II unter Einbezug von 32 Schulen³:

-
- 1 Hier spielen sicherlich auch Zweifel daran, ob solche Orientierungen vor dem Hintergrund sozialer Erwünschtheit und politischer Korrektheit im Rahmen von Fragebogenerhebungen überhaupt zu erfassen sind, eine Rolle.
 - 2 Der zweite Faktor kann als Ressourcenorientierung gefasst werden, die inhaltliche Bestimmung des dritten Faktors war nicht möglich. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden nur die Items der beiden gebildeten Skalen erneut abgefragt.
 - 3 Die Skalen Defizitorientierung und Ressourcenorientierung konnten inzwischen an einer weiteren Stichprobe repliziert werden (vgl. Klein & Bonnert-Härle, i.V.)

Tab. 1: Kennwerte der Skala Defizitorientierung

Faktor	Beispiel-Item	Skalierung		N	Mean	Std.-Deviation	Cronbachs alpha
Defizitorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität	An unserer Schule stehen wir Lehrkräfte vor der Aufgabe, die fehlenden Grundlagen für das Lernen, die das Elternhaus der Schüler*innen nicht bereitstellt, ausgleichen zu müssen. (6)	(1) trifft nicht zu – (4) trifft zu	MZP I	1084	2,49	0,65	,866
			MZP II	960	2,54	0,66	,870

Die Items der Skala formulieren Passungsprobleme, zugespitzt auf defätistische Schüler*innenbilder („...eigentlich gar nicht beschulbar...“) und/oder auf Kompensations-Aufgaben der Lehrkräfte (vgl. Beispiel-Item Tab. 1). Durchschnittlicher Sozialindex und Repräsentation der Schulformen pro Netzwerk wirken sich hier aus.

Defizitorientierung in vertiefenden Fallstudien

Vertiefende Fallstudien ermöglichen mit einem von Quantifizierungen relativ unabhängigen Zugang neue Erkenntnisse zu Defizitperspektiven in Entwicklungs- und Handlungslogiken von Schulen unter Transformationsdruck. Die Fallschulen sind ausgesucht nach Merkmalen prozessualen Gelingens der begleiteten Schulentwicklung (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Dies berechtigt die Suche nach der Funktionalität kollektiver Defizitzuschreibungen in gelingenden Prozessen der Aneignungen herausfordernder Lagen.

Eine Fallstudie untersucht „ein aktuelles Phänomen innerhalb seines realen Kontextes“ (Yin, 2009, S. 18). Nach Yin konzentrieren sich Fallstudien auf Beschreibung, Erklärung oder Entdeckung bestimmter Situationen und Zusammenhänge. Wir zielen sowohl auf die Beschreibung von Prozessen als auch auf Exploration von Eigenheiten und Erklärungen für Phänomene wie etwa der Stabilität von Defizitorientierung in einer Phase ihrer mehrdimensionalen Bearbeitung. Im Sinne von Siggelkows Fallstudien-Systematik (2007) geht es um Inspiration durch induktive Ableitung neuer Konzepte. Richtungsweisend ist Goldmans (2016) Argument, rekonstruktive Analysen von Schulentwicklungsprozessen sollten den immanenten Sinn von Praxis und in diesem Sinn fallspezifische Logiken des Gelingens offenlegen. Diskrepanzen schulischer Wirklichkeit zu programmatischen Ansprüchen – hier betreffend Defizitorientierung – seien nicht wie objektive Defizite, sondern ob ihrer Bedeutung für Orientierungen und Handlungen der Akteure zu betrachten.

Method: Grounded Theory

Glaser und Strauss (2006, 1967) beanspruchen, Erkenntnisgewinn nicht durch Anwendung theoretischer Konzepte auf empirische Fälle zu erzielen, sondern im Wechselspiel zwischen Subjekten und Gegenständen des Interesses. Diese Prämisse kommt unserem Interesse entgegen, Defizitorientierungen in Auseinandersetzung mit schulentwicklungsbezogenen Kommunikationsprozessen zu verstehen (vgl. Tabelle 1; mehr zum Sample im Beitrag von Drucks und Webs in diesem Band).

Das Material bilden in unserem Fall Schulleiter*innen-Interviews sowie Gruppendiskussionen, einmal jeweils von Mitgliedern des Kollegiums und zum zweiten von Netzwerkteilnehmer*innen der Schulen mit der jeweils Begleitenden Lehrkraft (vgl. Tabelle 2). Einzelschulbezogene Daten aus der ersten Welle des PeSs-Surveys werden jeweils zusätzlich, zur Abrundung des Bildes, herangezogen.

Tab. 2: In die vertiefenden Fallstudien eingegangene Interviews

Interviewte*	Kollegium (div. Funktionen)	NW-Beauftragte + BLK	Schulleitung
Form	Gruppeninterview	Gruppeninterview	Einzelinterview
Ort	VOT Schule	VOT Schule	Telefon
Dauer	Ca. 60 Minuten	Ca. 60 Minuten	Ca. 30 Minuten
Zeitraum	Ende 2017	Ende 2017	Anfang 2018

*z. T. personelle Überschneidungen

Phasen transformierenden (Aus)Handelns in sozialen Welten

Für Strauss (1994) ist die Rekonstruktion von Prozessstrukturen mit der Grounded Theory orientiert an Akteur*innen, die miteinander eine soziale Ordnung oder Struktur aushandeln, verändern oder reproduzieren. Sie sind miteinander durch gemeinsame Ziele und Sichtweisen verbunden in institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsräumen bzw. *Sozialen Welten* (Soeffner, 1991, S. 6) und ggf. in Organisationen. Organisationen werden ihrerseits fokussiert unter dem Gesichtspunkt eines dynamischen Verhältnisses von Interaktionsprozessen und strukturellen Organisationsmerkmalen bzw. einer *negotiated order*: diskursive Aushandlungen werden durch Handlungskontexte vorstrukturiert und beeinflussen diese zugleich.

Die *negotiated order* von Aushandlung und Struktur prozessiert in Sozialen Welten. Diese stellen im Innern spezifische Orte, Technologien und Organisationsformen für bestimmte Aktivitätstypen bereit, und sie entwickeln in ihren Verflechtungen mit anderen Sozialen Welten eigene Legitimations- und Stabilisierungsressourcen. In oder zwischen Sozialen Welten konstituiert sich ggf. eine soziale *Arena* von Debatte, Aushandlung, Manipulation oder Zwang um ein

problematisiertes *issue*. Für Schulentwicklungsaktivitäten bereit gestellte Gremien, Hierarchien und Aushandlungskulturen sind ihrerseits ein *issue*, auch in Außenverflechtungen mit Politik, Wissenschaft und Schulaufsicht, aber auch in Schulnetzwerken und Begleitungszusammenhängen.

An anderer Stelle (Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2019) streiften wir die im Potenziale-Projekt angelegte „Evidenz“-Arena. In dieser Arena pointieren Schulakteur*innen Defizite von Schüler*innen im Zusammenhang mit Beschreibungen der schulischen Lage sowie mit der Einforderung konsequenter Kontextualisierung von Evaluationsdaten und Unterstützung. Zugleich gilt theoretisch (Hermann, 2017) und in der Programmatik des Potenziale-Projekts das Schulentwicklungs-Ziel, Defizitorientierung abzubauen und dafür Möglichkeits- und Gelingensorientierungen zu entwickeln. Nach Ansicht dreier Fallschulen veranschlagten wir ein Dilemma: Es gibt gute Gründe, schüler*innenseitige Passungsprobleme nicht zu betonen, aber auch gute Gründe, genau dies doch zu tun: Die Betonung von Passungsproblemen gehört zur diskursiven Herstellung realistischer Lage- und Aufgabenbeschreibungen, konsistenter Standpunkte gegenüber Politik, Schulaufsicht und Universität sowie positiver Perspektiven auf die eigene Schule, Arbeit und Schüler*innenschaft. All dies ‚funktioniert‘ nicht ganz ohne Defizitzuschreibungen. Deren Kontextualisierung in fallspezifischen Transformationsphasen bzw. *Trajekten* klärt diese Funktionalität. Diesen Zugang verfolgen wir hier intensiver.

Empirisches Vorgehen

Wir orientieren die Codierung des Interviewmaterials am von Strauss und Corbin (1996) vorgestellten Paradigma bzw. Handlungsmodell. Dieses erfasst, worauf sich Handeln und Strategien richten, sowie unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht. Die Funktionalität von Defizitzuschreibungen in Transformationsprozessen suchen wir in Arenen zu verorten, die maßgeblich sind für jeweilige *Trajekte*. In solchen Verlaufskurven miteinander verbundenen Handelns, verändern sich *Gestalten* von Phänomen (Aspekt von Schulentwicklung/Defizitzuschreibung) und für dessen Entwicklung relevanten Handlungen und Interaktionen (Strauss, 1993, S. 53 f.). Keller (2012) verweist auf *Trajekte*, in denen neue Erfahrungen, Diskurse und Handlungsentwürfe zur neuen Basis kollektiver Selbstwirksamkeit werden.

Für fünf Fallschulen relationieren wir zunächst jeweils die statistische Defizitorientierung mit anderen fallbezogenen PeSs-Surveydaten beider Messzeitpunkte (2014 → 2018), nicht in Zahlen, sondern als pointierte Zusammenfassungen von Relationen und Entwicklungen. Zur Erschließung von Inhalten und Kontexten von Defizitzuschreibungen, erläutern wir dann vier in der Interviewauswertung entwickelte Kategorien: Im Zusammenhang mit Klientelcharakterisierungen thematisierte *Differenzlinien und Strukturbezüge* systematisie-

ren wir fallübergreifend. Die weiteren Kategorien – *durch die Schüler*innen induzierte Bedarfe* sowie *Klientel-Veränderung als Herausforderung* – sowie die gefundenen Trajekte – stellen wir in Form von Fallportraits vor.

3 Ergebnisse

Das Vorgehen in den vertiefenden qualitativen Fallstudien entspricht praxisbezogenen Prinzipien des Potenziale-Projekts, statistische Daten mit den Akteur*innen der Einzelschule zur Einzelschule zu rekontextualisieren. Wir kontextualisieren hier die statistische Defizitorientierung im Längsschnitt zunächst mit weiteren Daten aus beiden Wellen des PeSs-Surveys auf Fallschulebene (3.1). Anschließend setzen wir in Interviews und Gruppendiskussionen gefundene Defizitzuschreibungen in Zusammenhang mit Interaktions- und Entwicklungsprozessen der Fallschulen (3.2). Über Codierungen von Surveydaten und Interviewdaten zeichnen sich konkrete Bezüge zwischen den Studien ab. Über Vergleiche der Fallschulen gewinnen die einzelschulischen Prozesse an Kontur.

3.1 Dimensionierung und Unterscheidung der Fallschulen nach dem PeSs-Survey

Zwischen 2014 und 2018 zeigten die Schulen des Potenziale-Projekts insgesamt nicht die erwünschte Abnahme, sondern einen leichten Anstieg von Defizitorientierung. Diese Tendenz differenzieren wir zunächst nach Schulstandorttypen, nach Schulformen und Schulnetzwerken (3.1). Anschließend blicken wir zusammenfassend über unsere Codierung der den Schulen jeweils vom Potenziale-Projekt rückgemeldeten Daten sowie auf einige Tendenzen zwischen den Messzeitpunkten (3.1.2).

3.1.1 Entwicklung von Defizitorientierung im Längsschnitt

Zu beiden Messzeitpunkten zeigte sich erwartungsgemäß ein linearer Zusammenhang von Defizitorientierung mit dem Standorttyp der Schulen. Von 2014 bis 2018 zeigt sich eine Polarisierung durch eine starke Annäherung der Standorttyp 4-Schulen an die Standorttyp 5-Schulen.

Zum Standorttyp-Effekt kommt der Schulformeffekt. Defizitorientierung ist in Hauptschulen deutlich ausgeprägter und stärker ansteigend als in Gymnasien. Am deutlichsten steigt der Wert in Realschulen.

Defizitorientierung steigt in den Schulnetzwerken des Potenziale-Projekts jeweils ähnlich stark an, bei deutlichen Niveau-Unterschieden. Letztere sind schon darin angelegt, dass Defizitorientierung ein Faktor der evidenzbasierten Netzwerkzusammenstellung war. Zudem wurden die zunächst problemorien-

tiert zusammengestellten Netzwerke jeweils zweigeteilt nach Sozialindex, der stark mit Defizitorientierung zusammenhängt.

3.1.2 Codierung und Entwicklung schulbezogener quantitativer Daten des PeSs-Surveys

Die Projektschulen bekamen 2018 eine beide Messzeitpunkte vergleichende Datenrückmeldung zum PeSs-Survey. Die dabei berücksichtigten Variablen fassten wir zu inhaltlichen Codes zusammen (vgl. Tabelle 3)⁴. Auf dieser Grundlage setzen wir Defizitorientierung überblicksartig in Zusammenhang mit dem *Klientelbild* der Lehrkräfte, mit dem *Schulumfeld* sowie der auf ihre Schulentwicklung im Projektzeitraum rückblickenden *Bilanzierung der Lehrkräfte*. Wir beschränken den Bericht hier auf auffällige Kontraste und Tendenzen. Wo wir Vergleichsangaben machen (unterdurchschnittlich, überdurchschnittlich etc.) sind, sofern nichts anderes genannt wird, Vergleiche mit der Gesamtheit der Potenziale-Projektschulen gleicher Schulform gemeint.

Tab. 3: Codierung der an die Fallschulen verschickten Datenrückmeldungen

Codes	Subcodes (Datenvariablen)
Defizitorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau in Relation zu Projektschulen gleicher Schulform, • Tendenz im Längsschnitt
Klientelbild	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsverhalten der Schüler*innen aus Lehrkräftesicht, • Beziehung zu Schüler*innen und Eltern aus Lehrkräftesicht, • Vergleich der Lehrkräftesicht mit Perspektiven von Eltern und Schüler*innen
Schulumfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Elterliches Bildungskapital (Schulabschlüsse + Buchbesitz), • Migrationshintergrund (Anteil mit MH + Anteil mit Deutsch als familialer Umgangssprache)
Bilanz der Lehrkräfte 2014–2018	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiv (Selbstwirksamkeit, Kooperation, SE-Aktivität, Leitungshandeln, Unterrichtsqualität), • Individuell (Belastung + Erschöpfung ggü. Berufszufriedenheit + Selbstwirksamkeit)

In der Zusammenschau von sechs Fallschulen (vgl. Tabelle 4) zeigt die Entwicklung von Defizitorientierung keine eindeutigen Zusammenhänge mit der Entwicklung von Klientelbild, Schulumfeld und Entwicklungsbilanz.

Schulformunterschiede strukturieren bei Defizitorientierung Niveauunterschiede, nicht aber Entwicklungstendenzen. Wo Lehrkräfte ihr Bild von Klientel und Beziehungen zur Klientel verbessern (Einblatt-, Zedern-, Drachentannenschule), steigt ihre Defizitorientierung nicht stärker

4 Die Datenrückmeldung umfasste u. a. Variablen zur expliziten Bewertung des Projektnutzens. Diese berücksichtigen wir hier wegen geringer Antwortzahlen nicht.

als im allgemeinen Trend, geht aber auch nicht zurück. Ausnahme ist die Einblattschule, wo das Ausgangsniveau außerordentlich hoch war. In einigen Schulen steigt die Selbstkritik hinsichtlich der sprachlichen Hilfestellung für Schüler*innen und der Differenzierung im Unterricht. Dies hat wiederum keinen klaren Zusammenhang mit Defizitorientierung. Das gleiche gilt für einen Anstieg des Migrationsanteils (Einblatt-, Zedern- und Fliederschule), oder des Bildungskapitals (Bildungsabschlüsse und Bücher) der Eltern (Einblatt-, Flieger- und Schirmtannenschule).

Die Gesamtbilanz von Lehrkräften zur Entwicklung von Team, Schulstrukturen und Leitungshandeln sowie zum Verhältnis von Stressbelastung und Arbeitszufriedenheit zeigt bei den Fallschulen den stärksten Zusammenhang mit der Entwicklung der Defizitorientierung. Die beiden Schulen mit abnehmender Defizitorientierung bilanzieren positiv: In der Schirmtannenschule sieht man sich strukturell gut aufgestellt und im Aufwind. Akteur*innen der Einblattschule verzeichnen bei ansteigender Belastung positive Entwicklungen. Dies könnte bedeuten, dass sich subjektiv mühevoll investierte Investitionen lohnen. Im Kontrast nimmt Defizitorientierung an der Fliederschule überdurchschnittlich stark zu, bei einer Tendenz zu umfassender Unzufriedenheit.

Tab. 4: Codierung der Datenrückmeldungen je Fallschule

	Defizit-orientierung	Klientelbild	Schulumfeld	Bilanzierung der Lehrkräfte
Einblatt-schule (GYM)	Von hohem Niveau sehr rückläufig, noch über Durchschnitt ⁵	Verbessert	Umkehr von sozialem Abwärts- zu Aufwärtstrend; Anteil Migrationshintergrund hoch + steigt	Anstrengender, aber befriedigender Aufbruch
Zedern-schule (RS)	Beinahe stabil, über Durchschnitt ⁶	Verbessert	Herausforderung steigt bei soz. + Migrationshintergrund	positiv, außer bei adaptivem Unterricht
Drachenbaum-schule (HS)	Durchschnittlich, tendenziell Abnahme ⁷	Verbessert	eher viel Bildungskapital; viel Migrationshintergrund; sprachl. Vertrautheit abnehmend	positiv; Abstriche beim Unterricht

5 Der Faktor Defizitorientierung hat mit der Vierer-Likert-Skala den theoretischen Mittelwert 2,5. Einblattschule: 2,70 (MZP1) → 2,48 (MZP2); Projekt-Gymnasien: 2,03 (MZP1) → 2,04 (MZP2)

6 Zedernschule: 2,74 (MZP1) → 2,73 (MZP2); Projekt-Realschulen: 2,44 (MZP1) → 2,56 (MZP2)

7 Drachenbaumschule: 3,15 (MZP1) → 3,09 (MZP2); Projekt-Hauptschulen: 3,05 (MZP1) → 3,06 (MZP2)

	Defizit-orientierung	Klientelbild	Schulumfeld	Bilanzierung der Lehrkräfte
Vogel-Kirsch-Schule (GS)	Durchschnitt ⁸	Skepsis hins. Beziehungen	Durchschnittlich bis günstig, ohne klare Tendenz	Intensive, strapazierende Entwicklung, Kritik
Fliederschule (GS)	Über Durchschnitt, zunehmend ⁹	Skepsis hins. Beziehungen steigt	Herausforderung verschoben von Bildungskapitalarmut zu Migrationshintergrund	Selbstbild als Kollektiv stark, aber abnehmend; individuelles Befinden verschlechtert
Schirmtannenschule (HS)	Durchschnittlich, tendenziell Zunahme ¹⁰	Durchschnitt, tendenziell verbessert	Entspannung hins. Migrationshintergrund + Bildungskapital	Zunahme von Stress und Selbstkritik, Schulleitung hochgeschätzt

Diese Ergebnisse sprechen dafür, Gründe für die Entwicklung von Defizit-orientierung an einer Schule nicht aus Strukturmerkmalen abzuleiten, sondern sie durch Vergleich von Interaktions- und Konstruktionsprozessen zu erschließen, insbesondere durch diskursive Aneignungen von herausfordernden Lagen und von entsprechendem Bewältigungshandeln.

3.2 Auswertungen der Interviews

Die hier vorgestellten Kategorien gehen auf eine zentrale Codierungserfahrung zurück: In Gruppendiskussionen fanden wir nicht etwa Defizitzuschreibungen an Schüler*innen als Legitimation für Bildungsungleichheit. Vielmehr thematisieren die Kollegien Schüler*inneneigenschaften in Diskussionen über Herausforderungen und deren Dynamiken sowie über die eigene Art und Weise, Verantwortung zu übernehmen.

Wir systematisieren hier als erste Kategorie fallübergreifend die *Differenzzuschreibungen*, die auftauchen, wenn die Lehrkräfte ihre Schüler*innen charakterisieren (3.2.1).

Anschließend entfalten wir in fünf Fallschulenportraits jeweils zwei Kategorien, nämlich *durch die Schüle*innen induzierte Bedarfe*, sowie *Dynamik der*

8 Vogel-Kirsch-Schule: 2,66 (MZP1) → 2,79 (MZP2); Projekt-Gesamtschulen: 2,68 (MZP1) → 3,74 (MZP2)

9 Fliederschule: 2,86 (MZP1) → 2,99 (MZP2); Projekt-Gesamtschulen: 2,68 (MZP1) → 3,74 (MZP2)

10 Schirmtannenschule: 2,91 (MZP1) → 3,15 (MZP2); Projekt-Hauptschulen: 3,05 (MZP1) → 3,06 (MZP2)

*Schüler*innenschaft als Herausforderung.* Die Fallportraits umfassen zudem die jeweils im Projektzeitraum verorteten Trajekte. Diese zeigen sich in den Gruppendiskussionen als *diskursive Aneignung der herausfordernden Lage* durch die Schulkolleg*innen. Thesen zur Bedeutung von Defizitzuschreibungen runden die Fallportraits ab (3.2.2).

3.2.1 Dimensionen der Gruppendiskussion

Tabelle 5 fasst fallübergreifend die Dimensionierung der in Gruppendiskussionen gefundenen Thematisierungen bzw. Charakterisierungen von Schüler*innen zusammen. Wir unterscheiden vier zentrale Dimensionen: a) Thematisierungen von Heterogenität, b) Pointierungen relativer Defizite im Sinne nachteiliger Lernvoraussetzungen, c) die ganze Schüler*innenschaft einbeziehende Generalisierungen sowie d) das Sprechen über herausfordernde Teilschüler*innenschaften. Entlang jeder dieser Dimensionen sind wiederum unterscheidbar: I. jeweils aufgeworfene Differenzlinien und II. auf diese bezogene strukturelle Faktoren und Dynamiken der Arbeitsvoraussetzungen.

- a) *Heterogenität:* Heterogenität gerecht zu werden, ist eine in den Schulen oft proklamierte Herausforderung. Das Sprechen darüber produziert diverse auf die Schüler*innenschaft bezogene Differenzlinien. Dabei werden eine Zunahme von Heterogenität und deren rezente Beschleunigung sowie eine Penetranz der Ungleichheit von Lernausgangsbedingungen als Dimensionen schulischer Herausforderungen diskutiert.
- b) *Relative Defizite:* Eine omnipräsente Defizitdimension wird in den Gruppendiskussionen ihrerseits entlang diverser Differenzlinien konkretisiert. Besprochen wird die Relationalität von Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen, die strukturiert ist durch biographische Belastungen, durch soziale Bildungsungleichheit und durch Passungsprobleme. Defizitzuschreibungen stehen im Kontext von Diskursen über pädagogische und soziale Ziele, über eigene Leistungen sowie über externe Begrenzungen der eigenen Handlungsreichweite.
- c) *Generalisierungen:* Generalisierend werden Schüler*innenschaften beispielsweise charakterisiert als biographisch belastet oder als einer innigen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung bedürftig. In jeder Fallschule wird die Idee einer zum Schultyp passenden Klientel aufgeworfen. Außer an den Hauptschulen geht es dabei jeweils um den Verlust dieser Passung. Ebenso durchgängig wird das herausfordernde Umfeld über Kontraste pointiert, etwa zur „bildungsbürgerlichen Klientel“, der die eigene Schüler*innenschaft nicht (mehr) oder nur (noch) teilweise entspreche. Am häufigsten wird die eigene Schule mit „Gymnasien in guter Lage“ verglichen. Solche Generalisierungen tauchen auf, wo im Zusammenhang mit Strukturtypiken

(Schultyp, Schulstandort) über Verantwortlichkeiten von Schule, Wissenschaft und Politik diskutiert wird. Oft werden dabei Berechtigungsansprüche eingefordert, etwa ein Recht auf gute Beschulung in gut ausgestatteten Schulen für benachteiligte Klientel resp. für die heranwachsende Generation.

- d) *Herausfordernde Teilschüler*innenschaften*: In den Gruppendiskussionen werden mitunter Teilgruppen von Schüler*innen als wachsende und zunehmend das Herausfordernde der schulischen Lage ausmachende Gruppen beschrieben. Dabei ist die Figur beschleunigter Heterogenisierung und deren Forcierung durch politische Entscheidungen präsent. Virulent wird hier das Etikettierungsdilemma. Die Besonderungen begründen aber nicht nur Ressourcenansprüche, sondern sie pointieren Handlungs- und Entwicklungsbedarfe und daraus abgeleitete Selbstansprüche.

Tab. 5: In Einzel- und Gruppeninterviews codierte Klientel-Charakterisierungen

	I. Differenzlinien	II. Struktur und Dynamik
a) Heterogenität	Herkunft, Biographien, Schulformempfehlung; Kultur, Werte, Biographie, Migration, Betroffenen von Ungleichheit; Habitus/Milieu/Status; Entwicklungsstand, Leistung...	<ul style="list-style-type: none"> • zunehmende Spannbreite von starken bis besonders zu fördernden Schüler*innen • beschleunigte Heterogenisierung • Penetrante Ungleichheit + Chancenarmut qua differnten Habitus + Milieus
b) Relative Defizite	Lerngelegenheiten, Erziehung, deutsche Sprache, Schriftlichkeit, Selbstorganisation, Ausdrucksweise, Verhalten, Partizipation, Kreativität, Konzentration...	<ul style="list-style-type: none"> • Benachteiligte Lerngrundlagen, Zukunftschancen + Optionen ihres Erwerbs • Mehrbelastungen • Passung
c) Generalisierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Generalisierende Problematisierungen der Schüler*innenschaft der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturtyp (Stadtteil, Standort, Schultyp) • Zum Schultyp (un)passende Klientel
d) Herausfordernde Teil-Schüler*innenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • schwierige Lernvoraussetzungen, bes. Förderbedarf, Alphabetisierungsbedarf, Seiteneinsteiger*innen, Abgeschulte, Inklusionskinder, hohes Alter ... • Differente Kulturen/Werte; • Integrations-/Sprachbarrieren • (Alternative Ressourcen; Praxisbegabung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anteil an der Schüler*innenschaft • Beschleunigte Zunahme des Anteils • Ggf. Transformationsanlass

Im Ergebnis zeigt die fallübergreifende Dimensionierung in den Gruppendiskussionen gefundene Klientelcharakterisierungen durch Lehrkräfte:

In den Kollegien werden durchaus Eigenschaften und Sozialisationsbedingungen von Schüler*innen als Defizite thematisiert, oft im thematischen Zusammenhang mit Grenzen eigener Handlungsmächtigkeit, die wiederum über schulübergreifende Herausforderungen, wie soziale Ungleichheit, Schulstandorttypen oder neue Inklusionsanforderungen bestimmt werden. Die Gruppen diskutieren Auswirkungen gesellschaftlicher Dynamiken auf die eigene Lage. Sie erklären damit Belastungserleben und Misserfolge, aber auch Transferbedarfe, -vorhaben und -aktivitäten. Über Etikettierungen von Schüler*innen werden Passungsprobleme konkretisiert und zugleich in eine Schulentwicklungsperspektive eingebracht. Ein sich aufschaukelndes Ausschmücken von Defiziten findet in den Gruppendiskussionen nicht statt. Auch wird kein mit schüler*innenseitigen Eigenschaften verknüpfter Fatalismus sichtbar.

Kurzum: Bis hierher sieht es so aus, als seien Defizitzuschreibungen nicht auf die Funktion von Rechtfertigung und Verantwortungsverschiebung reduzierbar. Vielmehr darf erwartet werden, Varianten einer für Transformationsphasen typischen Funktion ihrer Thematisierung zu finden. Dies ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

3.2.2 *Fallportraits: Die praktische Logik von Klientelcharakterisierungen durch Lehrkräfte*

Im Folgenden fassen wir fallbezogen zusammen, *wie* Kollegien die Herausforderungen ihrer Arbeit mit Eigenschaften und Veränderungen ihrer Schüler*innenschaft erklären. Die Analyse ging jeweils aus von der Gruppendiskussion des Kollegiums und wurde abgesichert durch Sichtung der jeweils zusätzlich vorliegenden Gruppendiskussion mit Netzwerkteilnehmer*innen sowie Interviews mit der Schulleitung. Jedes Fallportrait umfasst eine Analyse der beiden zentralen Kategorien *durch die Schüler*innenschaft induzierte Bedarfe* und *Klientel-Veränderung als Herausforderung*, zudem die Konturierung eines *Trajekts*, – dieses zeigt sich jeweils in der Gruppendiskussion des Kollegiums als diskursive Aneignung der sich verändernden schulischen Lage mit eigenen Begriffen, Erfahrungen und Bewertungen, – sowie abschließend einer Thes zur Funktion von Defizitorientierung im Trajekt. Eine aktuelle Arena ist die Auseinandersetzung mit Haltung gegenüber benachteiligten Klientelen und entsprechenden Herausforderungen – mithin Defizitorientierung als solche.

Umorientierung im Aufbruch – Die Einblattschule (Gymnasium)

In der Einblattschule ist die 2014 sehr erhöhte Defizitorientierung bis 2018 stark rückläufig, wenn auch weiterhin noch überdurchschnittlich. Den aus PeSs-Surveydaten mitgenommenen Eindruck eines ‚Aufbruchs‘ bestätigt die Interviewstudie: Mit dem letzten Leitungswechsel vor dem Projektzeitraum wird das Ende einer Entwicklungs-„Brache“ assoziiert. Das Kollegium erarbeitet in der Gruppendiskussion eine positive Haltung zu heterogenitätsinduzierten Herausforderungen und Rollenveränderungen. Für den dahinterstehenden Prozess der Umorientierung entpuppt sich das Datenfeedback des Potenziale-Projekts als Katalysator.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe:
Kompensieren, Kümern, Umorientieren*

Die Schulleitung konstatiert die Notwendigkeit von Vision, Aktivierung und Kooperation der ganzen Belegschaft. Dies füllen alle Interviewpartner*innen mit dem Thema eines für Gymnasien untypischen Bedarfs an „Kümern“ um Schüler*innen und deren Alltagsbedürfnisse. Dem Bedarf wurde inzwischen entsprochen, z. B. mit Sozialarbeiter*in und Beratungsteam. Für notwendig befunden wird Engagement bei Erziehung und Begleitung der Schüler*innen, Lernanleitung, Sprachförderung und Stärkung von Selbstwirksamkeit. Dies verlange ein Aufbrechen tradierter Normalitätsvorstellungen. Konzentration auf wenige Entwicklungsschwerpunkte sei angezeigt, der Fokussierung wegen und weil erhöhtem Ressourcenbedarf (diverses Personal; kleine Klassen) politisch nicht entsprochen werde.

*Klientel-Veränderung als Herausforderung: Irritation von Passung,
Selbstbild und Zielgewissheiten*

Viel Raum nehmen in den Interviews gesellschaftliche und klientelseitige Dynamiken ein, insbesondere ein wachsender Anteil nicht-bildungsbürgerlicher Schüler*innen. Schulkulturelle Elite- und Leistungsorientierung sowie Distanziertheit gegenüber Schüler*innen seien gemeinsam zu reflektieren, ebenso Abwehrreflexe gegen Veränderungsdruck. Eine regelrechte Defizitfixierung sei aus der Angst heraus entstanden, ein „Sich-Einbringen“ in nötiger neuer Qualität und Intensität nicht leisten zu können. Reflexion dieser Dynamik habe dann zunehmend bewusst gemacht, dass Heterogenität an der Schule nicht wirklich neu, dass aber Beratung und Förderung nun endlich systematisch zu entwickeln seien.

Irritationen von Selbstbild und Zieldimensionen werden konkret z. B. beim Umgang mit schüler*innenseitig neuen Ansprüchen auf Religionsausübung sowie in prozessierenden Diskursen des Kollegiums zur Balancierung des angestrebten Leistungsniveaus, zur Legitimität von Zieldifferenzierung und zur Neudefinition von Bildungsgerechtigkeit.

Trajekt/Diskursive Aneignung der Lage

In der Gruppendiskussion erinnern Lehrkräfte die durch eine Wissenschaftlerin geleitete Daten-Feedback-Session als Impuls zum Ausgang aus der Defizitifizierung. Evidenz zur kognitiven Gymnasialeignung der Klientel besänftigte kollektive Befürchtungen und eröffnete Sprachförderung als vielversprechenden Entwicklungsschwerpunkt. Die Gruppe definiert in gegenseitiger Bestätigung die neue Herausforderung als positiv, da man als Lehrkraft „den Unterschied machen“ könne. Die jüngste Entwicklung der Schüler*innenschaft wird charakterisiert als „stabilisiert“ und subjektiv „weniger schlimm“. Über Vergleiche mit anderen Gymnasien wird die Lage entdramatisiert. Defätismus im Sinne eines Unausweichlichkeitsgefühls wird eingeräumt, nicht aber als Blockade, sondern als faktische Voraussetzung für Aufbruch, neue Machbarkeits-erfahrungen und kritische Distanz zu schulkulturellen Haltungen¹¹.

11 Die Interviewtranskripte wurden nach dem Format „TiQ- Talk in Qualitative Social Research (vgl. Bohnsack 2010, S. 236)“ gefertigt. Entsprechend sind Satzzeichen zur Darstellung von Betonungen der Sprechenden und nicht nach grammatischen Regeln gesetzt, was auch z. B. Groß- und Kleinschreibung betrifft.

Tab. 6: Aus dem Transkript der Gruppendiskussion Einblattschule/Kollegium

Cnwm¹²: Und das auch 'ne große Aufgabe ist, die man sich damit (2) ähm (.) ja auch letztendlich irgendwie antut ne, das heißt wenn man einmal anfängt darüber nachzudenken wie man zum Beispiel im Bereich Sprachbildung (.) ähm auch (.) die deutsche Sprache fördert dann macht man natürlich irgendwie so=ne Fass auf [...] [...] ja na klar 'ne Schule die sich damit nicht beschäftigt dann ist man irgendwie auch schnell fertig; bereitet man seinen Unterricht vor und dann ist es gut; und da haben wir uns ja irgendwie auf den Weg gemacht das anders zu sehen. [...]

[...] glaub wir können uns alle nicht beklagen; wir machen uns mit diesen Dingen (.) viel zusätzlichen Stress auch letztendlich, [...]

[...] aber tun's irgendwie trotzdem weil's uns wichtig ist ne, so.

B: Und weil's auch gar nicht anders geht 'ne.

Cnwm: Weils auch/ anders nicht geht

jaja 'genau. jaja genau.

B: Genau das ist das 'was wir gemerkt haben.

Cnwm: Ja.

B: Es geht gar nicht anders.

D: Weil wir packen es ja auch gemeinsam an. und von daher

Cnwm: Ja.

D: ist das ja dann für die einzelnen nicht zu viel, das funktioniert ja dann ganz gut

Cnwm: Ja. (.)

[...][...]

Gslnwm: Ich kann's auch nicht wirklich sagen. was ich sagen muss, ähm dass man manchmal natürlich auch (.) vergisst wenn man auch so in nur seiner eigene äh letzten Jahre betrachtet dass sich in Schule allgemein an allen Schulen was verändert hat; auch in der Schülerzusammensetzung. das muss man einfach für ganz [Stadt] konstatieren; und auch das [Schulname e] ist Standard Typ 3. die sind [Stadt] flächendeckend existieren die gleichen Probleme. und vielleicht ist es da die die Stelle dass wir immer noch mit dem warum auch immer. (.) alten Einblattschule-Dünkel zu tun haben, (2) äh wir sind nicht das Elite-Gymnasium; wir sind nicht mehr das Elite-Gymnasium. (.)

Zur Funktion von – starker aber rückläufiger – Defizitorientierung in der Einblattschule

Die Einblattschule steht quasi paradigmatisch für Heinrichs (2016) Bestandsaufnahme, gesellschaftlicher Wandel von Bildungsvoraussetzungen und Inklusionsförderung verlangten auch Gymnasien eine Transformation von Strukturen, Lehrer*innenrollenbildern und Habitus ab. Ausgangspunkt sei eine, letztlich den Reproduktionsinteressen der Oberschicht geschuldete, Dominanz von Selektion über Pädagogik sowie von gymnasialer Habitualisierung über den Professionshabitus. Gymnasiallehrkräfte müssten sich Konflikten und Neuaushandlungen stellen, die Gerechtigkeitsfragen betreffen. Die Einblattschule scheint auf diesem Weg zu sein. Habituelle Unzuständigkeit für das Herausfordernde der ‚Lage‘ war als Grundlage kollektiver Selbstwirksamkeit obsolet ge-

12 Nicht das Geschlecht der Teilnehmenden ist jeweils markiert, sondern in der Schule ausgeübte Funktion(en). nwm → Mitglied des Schulnetzwerks.

worden. Sie wird gemeinsam reflektiert und durch neue Grundlagen ersetzt, die aktuell diskursiv auszuhandeln sind.

Wie in allen Fallschulen haftet Defizitzuschreibungen ein doppeltes Etikettierungsdilemma an: Sie sind Argumente für schulseitige Entwicklungs-, Umorientierungs- und Kompensationsbedarfe und ebenso für Forderungen nach politikseitig fairer Wahrnehmung der Lage und Unterstützung.

Die 2014 sehr starke Defizitorientierung entstand in temporär dominanter Abwehrhaltung und Überforderungsangst gegenüber veränderten Lagebedingungen und Anforderungen. Dem Rückgang bis 2018 korrespondiert Arbeit an motivationalen, programmatischen und praktischen Grundlagen für Wirksamkeitserfahrungen, die das fatalistische Moment zunehmend überschreiben. Die *Benennung von Passungsproblemen und Kompensationsbedarfen* bleibt funktional für die Umstellung von Restriktions- zu Möglichkeitsdiskursen und zur positiven Besetzung von ‚Kümmern‘ für die Gymnasiallehrkräfterolle. In dieser Funktion sind Defizitzuschreibungen Voraussetzung zur diskursiven Annahme der Herausforderung.

Kontinuität und Expertise für herausfordernde Lagen – Die Drachenbaumschule (Hauptschule)

Die gemessene Defizitorientierung ist durchschnittlich hoch und tendenziell rückläufig. Die Surveydaten zeigen Zufriedenheit (auch der Schüler*innen) mit Beziehungen und Schulentwicklung. Die Interviews zeigen, dass dies auf tragfähiger Selbstwirksamkeit beruht, deren Genuss die Diskussion bestimmt.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe: Bedarfsorientierung/Kümmern, Erziehung, Begleitung, Kooperation*

In der Drachenbaumschule stehen Gespräche über die Schüler*innenschaft ganz im Zeichen der Illustration des schuleigenen Modus, standort- und hauptschultypischen Bedarfen passgerecht zu entsprechen. Kompensation familialer Probleme und Habitustransformation der Klientel sind selbstverständliche Zieldimensionen. Alle interviewten Akteur*innen pointieren Bedarfsorientierung bzw. „Kümmern“ als in Hauptschulen zentrale und in der Drachenbaumschule gegebene Kernkompetenz. Die Begleitende Lehrkraft sieht „hier ganz schön viele Strukturen einfach volle Kanne lange schon funktionieren“.

Konzentration und Lernerfolg der Schüler*innen gelten als abhängig von ganzheitlicher Erziehung, Problembearbeitung und Wertvermittlung in persönlichem Bezug zu Lehrkräften. Die Klientel brauche klare Ziele, gutes Classroom Management und frühe Einstimmung auf Ausbildungs- und Berufsmärkte. Notwendige Strukturen seien vorhanden: Kooperation mit Jugendamt und Polizei, Bildungs- und Berufseinstiegsbegleiter*innen und Berater*innen, Sonderklassen für hochaltrige Schüler*innen, kontinuierliche Zweitbesetzungen

in Klassen mit viel Förderbedarf sowie ein schönes Schulgebäude als Kompensation für benachteiligte Wohnverhältnisse.

*Klientel-Veränderung als Herausforderung:
Passung von Lage und Schulkultur*

Dass die Dynamik der Lage die eigene Selbstwirksamkeit irritieren könnte, kommt in dieser Schule nicht in Frage. Man beansprucht Expertise für die herausfordernde Lage, ausgewiesen über Vertrauen des Klientels, hohe Motivation des Kollegiums und Rückblick auf hocheffektive Schulentwicklung in Zeiten hohen äußeren Drucks.

Zielirritationen sind sehr spezifisch: Das Minimalziel, jedes Kind mit Schulabschluss zu entlassen, sieht man konterkariert durch Mängel in Inklusionsbedingungen und institutioneller Anschlussförderung. Praktisch könnten für einzelne Jugendliche ein schlechter Abschluss nachteiliger sein als kein Abschluss.

Trajekt/Diskursive Aneignung der herausfordernden Lage

Eine Basislegung für kollektive Selbstwirksamkeit wird zeitlich vor dem Potenziale-Projekt verortet: Akuter Schließungsgefahr und ungerechter Außenwahrnehmung zum Trotz, habe man schnell und nachhaltig erfolgreich Strukturen und Lehr-Lern-Konzept erneuert. Ein rezenter Schulleitungswechsel gilt als Erfolg aufgrund von Kontinuität in Leitungs- und Kooperationskultur.

Das „Kümmern“ bzw. die Orientierung an Schüler*innenbedarfen gilt im Gegensatz zur Einbaumschule nicht als Programm der Neuorientierung, sondern als Ausweis gegebener Passung von Schulkultur und Lehrkräftekompetenzen zur Schüler*innenschaft. Eine Aneignung der Lage als Umorientierung steht mithin als Aufgabe nicht an. Das Potenziale-Projekt begleitet vielmehr die Arbeit an Haltungen gegenüber Schüler*innen und ihren Herkunftsmilieus mit schulinternen Lehrkräftefortbildungen. Diese Arbeit geschieht auf Basis einer Kultur offenen und lösungsorientierten Austausches über herausfordernde Schüler*innen.

Der Diskurs unter Kolleg*innen zeigt eine kollektive, explizit habituelle Hochschätzung von Schule, Lage und Klientel sowie der eigenen Arbeit. Die Selbstdarstellung spielt mit Klischees von Schulen in guter Lage sowie mit (ironisch) überspitzen Vorurteilen zur Hauptschulklientel.

Tab. 7: Aus dem Transkript der Gruppendiskussion Drachenbaumschule/Kollegium

Bssl/nwm¹³: Also ich glaub die Sichtweise auf diese schwierige Lage ist im Kollegium hier Dstg¹⁴: Gleich.
 Bssl/nwm: gleich. da wird auch ganz viel drüber gesprochen und ähm und ich äh also [...] ich glaub die Sichtweise darauf ist bei allen (.) gleich; aber die Kollegen die jetzt hier sind die lieben genau diese Herausforderung eigentlich und haben Lust genau damit //mhm// zu arbeiten. ich glaub das ist das Besondere. (.) also die sagen nicht ähm (.) auch wenn ich jetzt an irgend=ne Realschule
 Dstg: Katholisch
 Bssl/nwm: Im ländlichen Bereich geh ↯katholische Realschule im ländlichen Bereich gehe.
 Dstg: Katholische Realschule mit zwei Prozent Ausländeranteil. Genau;¹
 Bssl/nwm: Ach was könnt ich's da gut haben ne, sondern
 Asab: Hab da meine zwei Fächer -und dann
 Bssl/nwm: Genau¹ hab meine zwei Fächer und bin fertig damit
 Dstg: Und den Beamer und alles
 Bssl/nwm: Das hat's auch aber.
 C: Wie [Name] das vorhin sagte das ist eben auch so=ne vielfältige Arbeit. also manchmal wünsche mich mir genau das an einer katholischen Realschule ↯im [...] [...] zu son- äh zu unterrichten und zwar pünktlich um acht Uhr anzufangen und um Neun ↯dann wieder aufzuhören.
 Bssl/nwm: Aber das würdest du dir höchsten ↯zwei Wochen wünschen.
 C: Genau das ist wahrscheinlich auch todeslangweilig [...] [...] Weil die Abwechslung hier ist ja einfach so genial. es ist so vielfältig unsere Schüler sind manchmal die absoluten Vollidioten; Chaostanten; völlig verpeilte Vollassis ((Lachen Bssl/nwm)) auch die sind da drunter. aber die Arbeit mit denen ist ja das, was so unheimlich //mhm// wertvoll ist und was so viel Spaß macht. also. //mhm//. [...]
 [...] Asab¹⁵: Im Fall eines Falles. ja das ist so. ja wir wir kümmern uns all- um alles Mögliche.
 C: Und diese Atmosphäre ist auch ganz anders mit unsren Schülern. also es ist schon ↯n Stück weit auch familiär.

Zur Funktion von – stabil durchschnittlicher – Defizitorientierung in der Drachenbaumschule

Defizitzuschreibungen nehmen im Diskurs sozusagen übermütige Formen an, wobei, mit einer Art schulkulturell verankerter ‚Sozialpädagogisierung der Schule‘ (Budde, 2016) kokettierend, eine Passung zwischen Schulkultur und Klientel pointiert wird. Wofür also die Einblattschule sich gerade erst zu öffnen bereitfindet, rechnet sich die Drachenbaumschule als institutionalisierte Stärke an. Defizitzuschreibungen sind insofern – unbeschadet aller Etikettierungsdilemmata – eine bleibend funktionierende Grundlage von Selbstwirksamkeit. Aufgrund ihres dilemmatischen Charakters ist kollektive Reflexion der Zuschreibungspraxis inzwischen ein zusätzliches Entwicklungsthema. Ein Blick für Handlungsspielräume ist durch erprobtes Vertrauen zwischen Leitung und Kollegium abgesichert.

13 Ssl/nwm → Stellvertretende Schulleitung/Mitglied des Schulnetzwerks

14 Stg → Mitglied der Steuergruppe

15 Sab → Sozialarbeiter*in

Polarisierende Heterogenität – Vogel-Kirsch-Schule (Gesamtschule)

Stabil hoher Defizitorientierung korrespondiert in der Vogel-Kirsch-Schule laut PeSs-Survey-Daten eine intensive und strapaziöse Entwicklung. Die Interviews zeigen eine diskursive Neujustierung des Klientelbildes im Zusammenhang eines doppelten Selbstwirksamkeitsdilemmas: Starke Schüler*innen drohen an Gymnasien verloren zu gehen, und der wachsenden Menge benachteiligter Schüler*innen fühlt man sich noch nicht gewachsen.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe: Gute Schüler*innen gewinnen – benachteiligte Schüler*innen begleiten*

In den Gruppendiskussionen wird eine Polarität pointiert zwischen „schwierigen“ und „guten“ Schüler*innen, deren adäquate Förderung grundverschiedene Herausforderungen ausmache: Dort eine Umorientierung im Selbstverständnis als Realschule sowie Einlassen auf kompensatorische Pädagogik, hier die Konkurrenz mit Gymnasien um Oberstufenschüler*innen.

Im Vordergrund der Gespräche stehen ‚Inklusionskinder‘ und strukturell benachteiligte Teilklientele mit biographischen Herausforderungen und unzureichenden Lerngelegenheiten. Zu leisten sei Kompensation beim Lernen und Reflektieren, bei Partizipation und Berufsorientierung, Sozialverhalten, Selbstorganisation und Ausdrucksweise. Zusammen mit schulpsychologischem Dienst, Jugendamt und weiteren Partnern seien Zukunftschancen zu schaffen. Dazu komme die Förderung „alternativer Talente“, also Kompetenzen etwa im digitalen Bereich. Alles setze von politischer Seite gesteigerte Ressourcen voraus.

Klientel-Veränderung als Herausforderung: Wandel von Rollen- und Professionsverständnis; prekäre Selbstwirksamkeit, Umorientierungsbedarf

Problematisiert werden Schulschließungen im Umfeld, ein Wandel der Lehrer*innenrolle und ein Stellenbesetzungsproblem. Die benachteiligte Klientel induziere eine sensible Auswahl von Lehrkräften, aber auch Mangelbewältigung bei unbesetzt bleibenden Stellen. Eigene Vorannahmen zu (habituellen) Ausgangsbedingungen der Schüler*innen seien durch beschleunigte Heterogenisierung bewusst und zugleich obsolet geworden. Statt Defizitsicht sei Freude an Umgestaltung, Ressourcenorientierung und Chancenerarbeitung zu finden. Herausfordernd seien umfassende Umstellungen im Unterricht sowie die Vereinbarung von Fachlichkeit mit Differenzierung sowie mit Sprachsensibilität in Fach- und Fremdsprachenunterricht.

Das Kollegium ist in prozessierender Auseinandersetzung um Spielräume gegenüber qua Habitus vererbter Bildungsarmut. Man zeigt sich zudem irritiert durch die Einbuße eines Rufes als gute Gesamtschule, verursacht durch Förder- und Hauptschulschließungen im Umfeld sowie durch geringe Stellenzuweisungen. Man sei selbst nicht mehr überzeugt, sich Eltern leistungsstarker Kinder als Oberstufenoption empfehlen zu können.

Trajekt/Diskursive Aneignung der herausfordernden Lage

Zu sehen ist eine diskursive Polarisierung der Schüler*innenschaft mit anschließender Doppelstrategie zur Wiedererlangung von Selbstwirksamkeit: Umorientierung gegenüber benachteiligten Teilschüler*innenschaften und zugleich Mobilisation alter Stärken bei der Gewinnung starker Schüler*innen. An beiden Polen steht ein Selbstauftrag, bestmöglich zu fördern und Spielräume auszuloten. Das gemeinsame Annehmen der herausfordernden Lage wird auch darin sichtbar, dass ein allgemeiner Trend bei jungen Lehrkräften zur Vermeidung schwieriger Schulen durchaus verstanden, aber auch als unprofessionell missbilligt wird.

These zur Funktion von – stabile hoher – Defizitorientierung in der Vogel-Kirsch-Schule

Der im PeSs-Survey gemessenen sozialen Stabilität der Schulklientel steht im internen Diskurs eine politisch forcierte und Transformationsdruck erzeugende Polarisierung gegenüber.

Die Defizitzuschreibungen sind etikettierungsdilemmatisch: Sie stützen die Benennung von Kompensations- und Umorientierungsbedarfen und erzeugen zugleich ein holistisches Defizitbild einer als nicht-starke Schüler*innen markierten Teilklientel. Defizitzuschreibungen sind hier funktional, insofern über die Differenz gute vs. schwierige Schüler*innen die Lage handhabbar gemacht wird: Die frühere singuläre Verlustfigur, nämlich Verlust von Niveau und einer eigentlich richtigen Schüler*innenkomposition, wird ersetzt durch eine doppelte Möglichkeitsorientierung, nämlich einerseits Neuorientierung und andererseits Ausbau alter Stärken. Sich Einlassen auf Dynamiken der Lehrer*innenrolle und Wiedererlangung tradierter Selbstwirksamkeit bei der Begleitung starker Schüler*innen werden kompatible Orientierungen.

Entwicklung von Partizipationskultur – Fliederschule (Gesamtschule)

Die PeSs-Survey-Daten zeigten einen aufsteigenden Trend bei lehrkräfteseitiger Defizitorientierung und Skepsis gegenüber der eigenen Arbeit, zudem bei Kritik an schulinternen Beziehungen durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitung. Die Interviewstudie zeigt, wie Defizitzuschreibungen in der Arena interner Kommunikations- und Definitionsansprüche verhandelt werden.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe: Gute Schüler*innen gewinnen – benachteiligte Schüler*innen begleiten*

Ähnlich wie in der Vogel-Kirsch-Schule, wird diskutiert, sich auf zunehmend mehr Schüler*innen mit Kompensationsbedarf neu einstellen und gleichzeitig Wirksamkeitsverlust bei der Gewinnung starker Schüler*innen befürchten zu müssen. Dies stützt eine Positionierung gegen politisches Untertreiben der herausfordernden Lage und gegen ressourcenpolitische Untätigkeit bzw. Unfairness.

*Klientel-Veränderung als Herausforderung:
Problembewusstsein durch Irritationen*

Wiederum analog zur Vogel-Kirsch-Schule wird die Brisanz einer durch Haupt- und Förderschulschließungen beschleunigten Heterogenisierung betont. Laut Schulleitung werde die Schule zum „Auffangbecken ... für alle schwierigen Schüler*innen“ und mithin „der eigentliche Gesamtschulgedanke ... konterkariert“.

In weiterer Analogie zur Vogel-Kirsch-Schule und auch zur Einblattschule, verbindet man rückblickend die Wahrnehmung eines Niveauverlust-Schubes mit der Bewusstwerdung von Umorientierungsdruck. PeSs-Netzwerkteilnehmer*innen und Begleitende Lehrkraft rekapitulieren, wie das Ziel einer möglichst guten Schüler*innenschaft als fehl gehend eingestuft und eigene Defizite zugestanden wurden, und wie sich als Orientierung der Aufbau positiverer Haltungen und systematischer Förderoptionen durchsetzte.

Trajekt/Diskursive Aneignung der herausfordernden Lage

Ein in der Wahrnehmung der Netzwerkteilnehmer*innen wesentlicher Veränderungsprozess ist der Aufbau einer für die Fliederschule neuen Partizipationskultur. Auf einen Schulleitungswechsel folgten eine Demokratisierung und Effektivierung der Steuergruppe und dann ein Vorstoß aus dem Kollegium mit Vorschlägen zum systemischen Umgang mit neuen Kompensationsanforderungen. Dies machte die Steuergruppe wiederum zur Grundlage offener Diskussion und zum Anlass gemeinsamer Schulinterner Lehrkräftefortbildungen.

In der Gruppendiskussion verhandeln Netzwerkteilnehmer*innen mit anderen Kolleg*innen das Zieldilemma zwischen dem Abbau lagebezogener Defizitbilder, – Steuergruppen und Netzwerkmitglied Estg/nwm verweist auf die entsprechende Programmatik des Potenziale-Projekts (vgl. Interviewzitat) – und beharrlichem Hinweisen auf lage- und politikinduzierte Schwierigkeiten, das bei den anderen Sprecher*innen durch die Frage des Interviewers aktualisiert wird. Dabei wird zugleich das prozessierende Verhältnis der mit Netzwerkteilnahme überschneidenden Steuerungsgruppe zum Kollegium verhandelt. Im Anschluss an die zitierte Passage wechselt die Gruppendiskussion in-

haltlich zu den Eckpunkten der Transformation von autoritärem Führungsstil zu Diskussion und Partizipation.

Tab. 8: Aus dem Transkript der Gruppendiskussion Drachenbaumschule/Kollegium

I: Sie werden jetzt von von dem Potenziale-Projekt zum Beispiel auch adressiert als Schule in also mit besonderen Herausforderungen. ähm (.) [...] welche Bedeutung hat das also dass sozusagen so auf Sie zugegangen wurde.
Dsab¹⁶: Ja wenn wir so adressiert werden
C: Ja.
Dsab: und auf der andern Seite aber solche Äußerungen von einem @offiziellen Vertreter kommen@
C: Ja.
I: Ja.
Dsab: ist es natürlich schon sehr fragwürdig; und man äh stellt sich dann die Frage was was denken äh wird das allgemein so gedacht; oder ist denen dat egal da so.
C: Mhm.
Dsab: Man hat so das Gefühl das ist denen (.) dann letztendlich (.) ist ist denen das egal.
C: Ja.
Estg/nwm: Aber die besonderen Herausforderungen waren ja ursprünglich im Projekt eigentlich anders gedacht. die besonderen Herausforderungen waren äh standortbedingt äh Schülerklientel bedingt. und diese Herausforderung dadurch dass dass äh (.) äh (.) Unterstützungsleistungen die man sich wünscht vorenthalten werden zum Beispiel ähm die haben wir ja so im Projekt nie gesehn ne das warn das war //mhm// ja nicht Bestandteil der. Sondern diese diese Schulen mit in äh mit besonderen Herausforderungen, das war ja immer eher standortbezogene Klientel das war ()
Dsab: Ja aber das äh aber das eine bedingt das andre ne,
C: Ja ja.
Dsab: Ja wir haben ()
Estg/nwm¹⁷: Jaja das das äh wird auch langsam erst deutlich ne.
Dsab: Die die die ESE-Schüler die ko- die kommen ja aus dem Umfeld so
Estg/nwm: Ja.
Dsab: die wir haben. und die wir nicht haben, also die die jetzt keinen äh (.) sag ich ich nenn das jetzt Stempel die keinen Stempel haben also oder keinen Förderbedarf offiziell haben die haben wir ja auch noch zusätzlich; so die die schwierigen Schüler.
Estg/nwm: Jaja.

Thesen zur Funktion von – hoher und steigender – Defizitorientierung in der Fliederschule

Defizitzuschreibungen erscheinen diskursiv funktional, wo aktuelle Herausforderungen pointiert werden: Der Verlust einer eigentlich für die Schulform richtigen Schüler*innenkomposition ist zu verarbeiten, in der Folge ein neues Konzept für eine wachsende benachteiligte Teil-Schüler*innenschaft zu schaffen und zugleich die Kompetenz zur Beschulung starker Schüler*innen wiederzuerlangen. Spezifisch für die Fliederschule ist, dass ein interner Strukturierungs- und Demokratisierungsprozess inhaltlich am Diskurs zur Anpassung an einen wachsenden Anteil problematischer Schüler*innen hängt. In diesem Diskurs sind Defizitbilder präsent. Dass er geführt wird, scheint aber jedenfalls

16 Sab → Sozialarbeiter*in

17 Stg/nwm → Mitglied der Steuergruppe/ Mitglied des Schulnetzwerks

für die Entwicklung von Möglichkeitsorientierung und Handlungsfähigkeit in herausfordernder Lage zentral zu sein.

Restriktionen werden zur Hauptherausforderung – Schirmtannenschule (Hauptschule)

Den PeSs-Survey-Daten folgend bleibt in der Schirmtannenschule die Defizitorientierung durchschnittlich, während sich die soziale Zusammensetzung der Klientel leicht positiv, Selbstwirksamkeit und Stress negativ entwickeln. Letzteres geht wesentlich auf intervenierende Variablen zurück. Die Arena besteht im Verhältnis der Schule zu politischen Entscheidungsträgern, von denen man sich im Entwicklungsprozess zurückgeworfen sieht.

*Durch die Schüler*innenschaft induzierte Bedarfe: Kompensation, Ressourcen, Begleitung, Integration*

Auch in der Schirmtannenschule illustrieren Defizitzuschreibungen einerseits Differenzierungs-, Erziehungs-, Förder- und Begleitungsbedarfe sowie andererseits Ressourcenmangel. Analog zur anderen Hauptschule betont man Passung eigener Schulform, Kompetenz, Struktur und Schulkultur zu Bedarfen von Hauptschulschüler*innen. Erziehung, Sozialkompetenztraining und Begleitung zu potenziell ausbildenden Firmen seien immer wieder vorrangig vor maximalem Wissensaufbau. Zumindest die von Klasse fünf an an der Schirmtannenschule betreuten Kinder erhielten nötiges Wissen, einen Schulabschluss und Arbeitsmarktchancen. Dagegen kämen z. B. abgeschulte und nicht Deutsch sprechende Schüler*innen oft „*einfach zu spät zu uns*“ (Schulleiter*in).

Omnipräsent in allen Gesprächen ist die Einengung von Handlungsspielraum durch einen politisch angeordneten Umzug. Nachweislich erfolgreich nutze man beschränkte Ressourcen. Aber insbesondere für ein anerkannt gutes Seiteneinsteiger*innen-Integrationskonzept sei nach dem Umzug buchstäblich kein Raum mehr.

Klientel-Veränderung als Herausforderung: Entwicklungsbedarf wird Bewältigungsbedarf

Auch an der Schirmtannenschule sieht man Heterogenisierung beschleunigt und entsprechende Herausforderungen potenziert durch Haupt- und Förderschulschließungen am Ort. Man müsse nun „*alle problematischen*“ Schüler*innen am Ort aufnehmen.

Zum Interviewzeitpunkt stehen das Zurückgeworfen-Sein eigener innovativer Anpassung durch Politik und die Einfindung in die neue Situation im Vordergrund. Das Kollegium sucht Pfade zum Möglichkeitendiskurs, einerseits über die Betonung zurückliegender Wirksamkeitsnachweise, andererseits über die Antizipation von Vorteilen der neuen Schulumgebung.

Thesen zur Funktion von – stabil durchschnittlicher – Defizitorientierung in der Schirmtannenschule

Dem Sprechen von „hochproblematischen“ Schüler*innen, die „auf die Reihe (zu) kriegen“ seien, korrespondiert die Forderung nach besseren Lernvoraussetzungen im Sinne des Rechts auf gute Beschulung für benachteiligte Schüler*innen.

Defizitzuschreibungen verdeutlichen – wie überall – Kompensations- und Ressourcenbedarf. Argumentiert wird für mehr praktische Wertschätzung der Schulform und der eigenen Arbeit, die politisch konterkariert werde. Defizitzuschreibungen tauchen zudem auf, wo der Möglichkeitendiskurs wie ein Strohalm ergriffen wird: Gerade für Schüler*innen aus dem „Ghetto“ sei es wichtig, Möglichkeiten der schöneren Schulumgebung zukünftig konsequent zu nutzen.

4 Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit

Dass nach dem quantitativen PeSs-Ausgangssurvey die mittlere Defizitorientierung im Projektzeitraum nicht rückläufig ist, ist angesichts der Programmatik des Potenziale-Projekts erklärungsbedürftig, zumal die Projektschulen sichtbare Entwicklungsschritte vollzogen, auch bei der Arbeit an Haltungen gegenüber benachteiligten Klientelen. Die Entwicklung des Migrant*innenanteils oder der sozialen Zusammensetzung in Schüler*innenschaften leistet die Erklärung nicht.

Eine verstehende Perspektive auf Defizitorientierung

So suchten wir eine von Quantifizierungen zunächst unabhängige Perspektive, dem Prinzip der Grounded Theory folgend, soziale Praxis nicht unter theoretische Konstrukte zu subsumieren. Aus der theoretischen Annahme, Defizitorientierung verschließe Möglichkeitsperspektiven, sollte nicht einfach Stillstand der Projektschulen abgeleitet werden. Vielmehr sollte die Praxis von Fallschulen, denen Begleitende Lehrkräfte und Netzwerkmoderatorinnen Engagement und Erfolge bescheinigten, Grundlage des Verstehens von Defizitorientierung in Transformationsphasen sein. Wir beziehen also die Auseinandersetzung mit stabiler oder auch steigender Defizitorientierung in die Erforschung des Gelingens von Schulentwicklung in herausfordernden Kontexten ein.

Im Ergebnis steht die Validität der Skala für Defizitorientierung außer Frage. Lehrkräfte der Fallschulen sehen sich durch Merkmale der Schüler*innenschaft herausgefordert und erleben mitunter ihren Handlungsspielraum als begrenzt, wesentlich auch durch strukturelle Rahmenbedingungen. Zugleich

aber suchen sie ihre praktischen und schulkulturellen Optionen zu erweitern und so eine positive Haltung zu den Herausforderungen zu schaffen.

Dies macht Defizitorientierung an sich nicht konstruktiv. Wir konnten aber zeigen, dass in Transformationsphasen Defizitzuschreibungen, und insgesamt Charakterisierungen von Schüler*innen, Funktionen in nach innen und außen gerichteten Diskursen erfüllen. Transformationsphasen wurden angestoßen durch Problemdruck und durch Einsicht in die Dysfunktionalität eingefahrener Muster. Entwicklungsbemühungen waren orientiert an Angeboten des Potenziale-Projekts, vollzogen sich aber zugleich auf der Basis je spezifischer Kontextmerkmale, vorvergänger Prozesse, vorhandener Strukturen und spezifischer Stärken. Das Potenziale-Projekt nutzt dies durch diskursive Aushandlung von Evidenz, also Rückbezug abstrakter Statistik auf den konkreten Schulkontext zugunsten einer für alle Beteiligten kohärenten, in Schulentwicklung umsetzbaren Perspektive (Bremm et al., 2017; Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2019).

Für Schulformen spezifische Varianten von Irritation und Veränderungsdruck

Unseren Codierungen von Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zufolge reüssieren Klientel-Charakterisierungen nicht als Rechtfertigung ungleicher Bildungserfolge, sondern im Zuge der Charakterisierung von Lage, Herausforderungen, Handlungs- und Entwicklungszielen, sowie von Ansprüchen an die Politik. Im Zuge der Darstellungen der gesellschaftlichen, politischen und professionsbezogenen Gesamtlage, werden Veränderungen der Schüler*innenschaft bezeichnet, insbesondere beschleunigt zunehmende Heterogenität und Integrationsbedarfe. Beschleunigung wird assoziiert mit Irritation und Problembewusstwerdung. „Heilsamer Druck“ habe einen Schwellenwert überschritten und Verdrängung bzw. Aufschub von Krisenbewältigung endgültig dysfunktional gemacht, wie eine Begleitende Lehrkraft zusammenfasst:

„Ich glaube dass das ähm das Problem ist das alle Schulen in unserm Netzwerk haben auf einmal hat sich (.) die (.) das Schülerklientel verändert; auf einmal wird es empfunden. Es ist nicht 'n ‚auf einmal‘ gewesen, sondern es war schon 'n langfristiger Prozess aber im Grunde genommen haben sich Bedingungen verändert, und ähm (.) jetzt ist (.) guter Rat teuer“ (Begleitende Lehrkraft)

Zur Konturierung von Irritationen und dynamischen Herausforderungen fungiert an allen Schulen die Figur einer zur Schulform passenden Schüler*innenschaft. Dies bedeutet je Schultyp Unterschiedliches. Am Gymnasium wird die Einstellung auf benachteiligte Klientele als forcierte Neuorientierung narratiert, während man sich an Hauptschulen längst und mit Überzeugung passend eingestellt sieht. Positive Zugewandtheit zu dieser Herausforderung wird also

entweder als Transformation oder als Tradition besprochen. In Gesamtschulen ist es etwas Drittes: Zur Umstellung auf anteilmäßig zunehmende Dominanz benachteiligter Klientele kommt die Gefahr für tradierte Kompetenz für bildungsambitionierte Familien.

Mit den zu bewältigenden Irritationen unterscheiden sich auch diskursive Funktionen von Defizitzuschreibungen: Am Gymnasium produziert die plötzlich unausweichliche Zuständigkeit für benachteiligte Klientele Überforderungsangst und Abwehr – und mutmaßlich die außerordentlich starke Defizitorientierung am ersten Messzeitpunkt 2014. Der anschließende deutliche Rückgang fällt in eine Phase der Entwicklung neuer Reflexivität und Diskursivität eigener Haltungen und Rollenvorstellungen, ermutigt durch datengestützte Entkräftung von Befürchtungen hinsichtlich kognitiver Schwächen neuer Klientele und Eröffnung eines vielversprechenden konkreten Entwicklungsansatzes. Mittels Defizitzuschreibungen wird erklärt, auf welche Herausforderungen zu reagieren man sich bereit und in der Lage sieht. Letzteres gilt auch für Hauptschulen. Ausschläge bei der Defizitorientierung aber bleiben hier aus. Zu bewältigen sind vor allem die bildungspolitische Prekärheit der Schulform sowie schulpolitische Entscheidungen. Diskursiv funktional sind Defizitzuschreibungen bei der Darstellung von Unverzichtbarkeit der Schulform und eigenen Leistungen gerade im gesellschaftlichen Wandel. Die Gesamtschulen unterscheiden über Defizitzuschreibungen die Klientel, die zunehmend den ‚eigentlichen‘ Rahmen einer gemischten Schüler*innenschaft sprengt, von einer deshalb womöglich verloren gehenden Klientel, deren Fernbleiben die Tendenz weiter verstärken würde. Diese Unterscheidung erscheint zugleich als Klärungsangebot an politisch Zuständige und als Ansatz einer eigenen, zweigleisigen Adaptionsstrategie.

Defizitorientierung und die Arena der Einzelschule

Die über den Schulformunterschied hinausgehende Bedeutung individueller Schulkontexte zeigt sich beispielsweise im Vergleich der beiden Hauptschulen: In beiden ist Defizitorientierung im Verhältnis zu allen am Potenziale-Projekt teilnehmenden Hauptschulen zu beiden Messzeitpunkten durchschnittlich hoch ausgeprägt. Dabei sind augenfällig die Arbeitsbedingungen im Projektzeitraum sehr ungleich: Konnte die Drachenbaumschule zuletzt an ihre erfolgreiche Entwicklung des pädagogischen Konzepts anknüpfen, wurde die Schirmmannschule dieser Möglichkeit durch Umsiedlung beraubt. Die Drachenbaumschule zeigt sich sozusagen in einer Phase des Genusses zuvor erstrittener Selbstwirksamkeit. Man gibt sich äußerer Anerkennung und der eigenen Schüler*innenorientierung gewiss. Mit Defiziten werden Passungsprobleme assoziiert, die man strukturell bearbeitet. Eine Kultur offener Aussprache, inklusive Defizitzuschreibungen, passt erst einmal dazu. Als Agenda ist am

ehesten in Außenbeziehungen zu sehen, die Reputation im lokalen Umfeld und bei politisch Verantwortlichen betreffend, wo man sich wiederum gut aufgestellt sieht. In der Schirmmannschule dagegen dramatisieren politische Entscheidungen ganz akut den Umgang mit schüler*innenseitigen „Defiziten“. Die Begleitung durch das Potenziale-Projekt konnte in einem Fall an vorangegangene Entwicklungen von Struktur, Programmatik und Selbstbewusstsein spezifisch anschließen, im anderen Fall war sie gegenüber den äußeren Restriktionen machtlos. Unter also sehr unterschiedlichen Voraussetzungen jedenfalls gehört Defizitorientierung an beiden Hauptschulen zum positiven Selbstverständnis genauso dazu wie konsequente Schüler*innenorientierung. Dies mag für in den strukturell unter Druck stehenden Hauptschulen der Grund für stabile Defizitorientierung sein.

In beiden Gesamtschulen ist der Wert für Defizitorientierung zu beiden Messzeitpunkten für die Schulform im Potenziale-Projekt hoch. In beiden verlangt eine interne Arena, neue Herausforderungen differenzierend beim Namen zu nennen. Defizitorientierung betrifft eine wachsende Teilgruppe der Schüler*innen, und sie wird als praktische Herausforderung diskursiv angenommen. Zur statistisch stabil hohen Ausprägung von Defizitorientierung – vielleicht unter deren Voraussetzung – kommt also eine spezifische neue Möglichkeitsorientierung. An der Fliederschule kommt dazu eine Arena der Neuverhandlung interner Kommunikationsweisen und Definitionsansprüche, deren Gegenstand auch das Potenziale-Projekt wurde. Der Umgang mit Heterogenität, und speziell mit „Defiziten“ im Sinne besonderer Anforderungen für die Schule, ist aber inhaltliches Ankerthema der Neuausrichtung von Führungs- und Partizipationsverhältnissen – vielleicht ein wichtiger Faktor für den an der Fliederschule sogar ansteigenden Wert von Defizitorientierung.

In der Einblattschule schließlich wird die Umorientierung von Defizitorientierung zu Machbarkeitsorientierung selbst zur Arena, in der es um nicht weniger geht, als um den gymnasialen Habitus. Das Potenziale-Projekt bot über die Datenrückmeldung ein gegenüber verselbständigten Furchtbildern realistischeres Schüler*innenbild, was mutmaßlich einen für Gymnasien untypischen Ausschlag der Defizitorientierung zu korrigieren half.

Fazit

Mit dem Zugang der Grounded Theory finden wir an Projektschulen unterschiedliche Prozesse als Kontexte des Antwortverhaltens im PeSs-Survey, die eine Fragebogenskala nicht einfangen kann. Der für sich konsistente statistische Faktor Defizitorientierung weist offenbar Varianten in der praktischen Rationalität auf. Wir sehen insgesamt Zeichen für ein zunehmendes Verständnis schulischer Bildung als Zuständigkeit für Kinder mit ihren Lebenskrisen, Armutslagen und Passungsproblemen (Mesch & Foltin, 2020; Bollweg, 2020;

Drucks & Bruland, 2020b). Dass entsprechendes Eingehen auf herausfordernde Klientele vom ‚eigentlichen‘ Bildungsauftrag abweiche (vgl. Beiträge in Redlich, Schäfer, Wachtel, Zehbe & Moser, 2015), war aber kollektive Orientierung vielleicht nur an unserem Fallgymnasium. Mit Selektions-, Leistungs- und Wissenschaftsorientierung ist dabei nicht nur ein gymnasialer Habitus zu transzendieren, sondern auch in politischen und wissenschaftlichen Feldern geltende Orientierungen (Heinrich, 2016; Gehde & Köhler, 2016 a/b). Jedenfalls erzeugt die Erwartung rückläufiger Defizitorientierung an den Schulen unterschiedliche Haltungs-Realitäts-Dilemmata. Hans Wocken (2014) empfiehlt Schulen mit Blick auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, ressourcenpolitischen Pragmatismus konsequent zu unterscheiden von Fatalismus und dessen Bearbeitung. Wir können gleichsinnig vielleicht für die Bildungsforschung empfehlen, schulische Kontexte von Defizitorientierung in forcierten Transformationsphasen zu unterscheiden von der Messung des Erfolgs von Schulen und von Entwicklungsprojekten anhand von Datenerhebungen.

Literatur

- Betz, T. (2007). Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung? – Übergänge von Kindern zwischen Familie und Schule. In C. Alt, (Hrsg.), *Kinderleben: Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle (S. 163–187). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie in und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in psychology*, 9, 481.
- Bollweg, P. (2020). Familiäre Konstellationen und Erwartungen bei Schulabsentismus. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 25–45). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 105–126). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In V. Manitijs & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–159). Münster: Waxmann.
- Bremm, N. & Klein, E. D. (i.V.). Deficit Thinking and Organizational and Instructional Improvement in Schools Serving Disadvantaged Communities: Data from Germany. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Budde, J. (2016). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–15.

- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *SPROGFORUM*, 19, 15–20.
- Drucks, S. & Bruland, D. (2020a). Sozioanalyse der Schule und Sozioanalysekompetenz von Lehrkräften: Überblick im Getümmel sozialer Kämpfe im Unterricht. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 46–63). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Drucks, S. & Bruland, D. (2020b). Zum Diskurs um familiäre kritische Lebensereignisse und Schule: Begriffe, Forschungskonzepte, Wissensstand, Ansätze. Eine Einleitung. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 9–24). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2019). Recognizing the Strengths of 'Failing Schools' – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). IAP.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 6(11), 300–301.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016a). *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Gehde, H., Köhler S.-M. & Heinrich, M. (2016b). Gymnasialer Lehrerhabitus und Inklusion. Eine kurze Einführung in den Band. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 7–10). Münster: MV-Wissenschaft.
- Gehde, H., Köhler S.-M. & Heinrich, M. (2016c). Gymnasialer Lehrerhabitus im Vergleich – Kontrastierung der beiden Fallbeispiele. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 184–186). Münster: MV-Wissenschaft.
- Gehde, H., Köhler S.-M. & Heinrich, M. (2016d). Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck – die Rekonstruktionsergebnisse vor dem Hintergrund der Debatte über inklusive Beschulung. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 187–211). Münster: MV-Wissenschaft.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006/1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Goldmann, D. (2016). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstruktiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Edelstein W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: Lit.
- Grundmann M., Bittlingmayer U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 124–145.
- Gutiérrez, K. D., Morales, P. Z. & Martinez, D. C. (2009). Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. *Review of research in education*, 33(1), 212–245.

- Heinrich, M. (2016). Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck durch Inklusion. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 11–28). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hermann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–265). Münster & New York: Waxmann.
- Keller, R. (2012). *Das Interpretative Paradigma*. Wiesbaden: VS.
- Luke, M., Goodrich, K. M. & Gilbride, D. D. (2013). Intercultural model of ethical decision making: Addressing worldview dilemmas in school counseling. *Counseling and Values*, 58(2), 177–194.
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: http://www.bagkjs.de/media/raw/HERKUNFT_ZENSIERT.pdf.
- Mesch, D. & Foltin, W. (2020). Schulsozialarbeit – Im Spannungsfeld zwischen fachlichen Standards und derzeitigen Rahmenbedingungen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 128–143). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster: Waxmann.
- Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Zehbe, K. & Moser, V. (2015). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion*. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siggelkow, N. (2007). Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal*, 50(1), 20–24.
- Soeffner, H.-G. (1991). „Trajectory“ – das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 1–12.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465.
- Strauss, A. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Wocken, H. (2014). *Das Haus der inklusiven Schule: Bausteine – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.