

Bremm, Nina

Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts

*Brockmann, Lilo [Hrsg.]; Hack, Carmen [Hrsg.]; Pomykaj, Anna [Hrsg.]; Böttcher, Wolfgang [Hrsg.]:
Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung. Weinheim : Beltz
Juventa 2021, S. 130-150. - (Inklusive Bildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Bremm, Nina: Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts - In: Brockmann, Lilo [Hrsg.]; Hack, Carmen [Hrsg.]; Pomykaj, Anna [Hrsg.]; Böttcher, Wolfgang [Hrsg.]: Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung. Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 130-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214025 - DOI: 10.25656/01:21402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-214025>

<https://doi.org/10.25656/01:21402>

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

Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Schulen

Defizitperspektiven und Möglichkeiten und
Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines
Schulentwicklungsprojekts

Nina Bremm

Einleitung

Gerade in segregierten und benachteiligten Räumen, in denen soziale Ungleichheiten oft über Generationen hinweg vererbt werden und soziale Spaltungstendenzen zu einer Gefahr für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft werden, ist die Frage zentral, wie es gelingen kann, Bildungsungleichheiten abzubauen und ein respektvolles und lernförderliches Miteinander von Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und auch Akteuren aus dem Sozialraum herzustellen. Dies lenkt – anders als in vielen (sicherlich ebenfalls hochrelevanten) Beiträgen zu Fragen der Verteilungsgerechtigkeit¹, den Blick auf Mikroprozesse der Herstellung sozialer Ungleichheiten, die sich in der täglichen Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen niederschlagen. Internationale – und in den letzten Jahren auch vermehrt nationale Forschung – zeigt, dass soziale Benachteiligungen äußerst stabil und trotz großer Hoffnungen schwer im Rahmen von Bildungsprozessen aufzubrechen zu sein scheinen. Während die Logik der Schaffung von mehr Gerechtigkeit durch Kompensation durch vermehrtem Ressourceneinsatz, die oftmals von Seiten politischer Akteure proklamiert wird, recht eindimensional und somit auch gut nachvollziehbar daherkommt (mehr Ressourcen für Bildungsbenachteiligte = bessere Voraussetzungen für das Lernen = erfolgreichere Bildungsverläufe²), scheint das Wirkungsgefüge mit Blick auf ungleichheitsverstärkende Interaktionen in Schulen und Klassenzimmern mehrdimensional, schwer empirisch zu erfassen und noch schwerer zu bearbeiten. Was mit Blick auf den Einbezug

-
- 1 Hier prominent die Verteilung nach schulischen Ressourcen nach einem Sozialindexprinzip, das der Idee der (Über-)Kompensation von Benachteiligung nach bspw. Rawls.
 - 2 Wie wenig diese unterkomplexe Logik in der Praxis tatsächlich greift zeigen vielfältige Studien, angefangen mit Beiträgen aus der Ganztagschulforschung (bspw. Fischer et al., 2011; Bremm, 2018) bis zu jüngsten Berichten zum BONUS-Programm zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit in Berlin (Böse et al., 2019)

sprachlicher Heterogenität dank massiver Kraftanstrengungen immer besser gelingt, ist bezogen auf adaptive Konzepte des Umgangs mit sozialer Benachteiligung und deren Herausforderungen für Lehrkräfte jenseits von (bildungs-)sprachlicher Förderung weit weniger gut theoretisch und empirisch beschrieben. Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die sich explizit der Bearbeitung von benachteiligungsverstärkender Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen widmen, liegen kaum vor. Einzig im Bereich der Bearbeitung von sozial verzerrten Leistungsbeurteilungen sind in den letzten Jahren nennenswerte Fortschritte gemacht worden (vgl. bspw. Neuenschwander et al., 2018). Der vorliegende Beitrag setzt hier an und skizziert in Kapitel 2³ mit Bezügen auf die Konzepte der Anerkennungsgerechtigkeit (bspw. Honneth 1992; Stojanov 2013; Balzer 2014), Arbeiten zu Habitusdifferenzen (bspw. Grundmann et al. 2010; Helsper et al. 2013) und dem Konzept der Defizitorientierungen (Valencia 2019; Bremm 2019), Herausforderungen, die sich für die Ausgestaltung von Lehrer-Schüler Interaktionen, die Haltung und das Verhalten von Lehrkräften, sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung für Schulen in benachteiligten Lagen ergeben können. In Kapitel 3 wird ein Projektansatz vorgestellt, mit dem zwischen 2015 und 2018 Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse in 36 sozialräumlich benachteiligten Schulen im Ruhrgebiet bearbeitet wurden. In 14 dieser Schulen standen der Aufbau einer Anerkennungskultur, der Abbau von Defizitperspektiven und das stärken positiver Beziehungen im Zentrum der Entwicklungsbemühungen. Mithilfe von quantitativen Daten einer Lehrkräftebefragung zu zwei Messzeitpunkten, wird in Kapitel 4 dargestellt, ob und inwiefern sich Veränderungen in den bearbeiteten Themengebieten während der Projektlaufzeit nachzeichnen lassen. Die quantitativen Ergebnisse werden in Kapitel 5 mithilfe von Gruppendiskussionen, die zum Ende der Projektlaufzeit mit Vertreter*innen der teilnehmenden Schulen geführt wurden, kontextualisiert und eingeordnet. Der Beitrag wird mit Schlussfolgerungen und Konsequenzen, die sich aus den berichteten Ergebnissen für zukünftige Initiativen zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit in Kapitel 6 beschlossen.

Anerkennungsgerechtigkeit als Zieldimension von Schulentwicklung in benachteiligten Lagen

Dominant ist im gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskurs der Fokus auf Konzepte der Chancengerechtigkeit nach dem meritokratischen Prinzip, das davon ausgeht, dass Ressourcen – wie Bildung – dann gerecht verteilt sind, wenn diejenigen die die besten Begabungen und die größte Anstrengungsbereitschaft aufweisen,

3 Das zweite Kapitel orientiert sich der verfolgten Argumentationslinie an Bremm & Racherbäumer 2017 und Bremm 2019.

auch die erfolgreichen Bildungskarrieren durchlaufen. Auch wenn sich dies zunächst plausibel und gerecht anhört, sind bei genauerem Hinsehen, gravierende soziale Benachteiligungseffekte mit dem Konzept der Chancengerechtigkeit verbunden (vgl. hierzu ausführlich Stojanov 2013; Bremm & Racherbäumer 2017). Empirische Studien zeigen wiederholt einen starken Zusammenhang der sozialen Herkunft von Schüler*innen und geringeren Leistungserwartungen von Lehrkräften (u. a. Brault/Janosz/Archambault 2014; Argirdag/van Avermaet/van Houtte 2013; Tenenbaum/Ruck 2007). Ein aus dem sog. Pygmalion Effekt erwachsener Teufelskreis von self-fulfilling-prophecies kann entstehen, da niedrige Leistungserwartungen empirisch wiederum mit einer schwächeren Leistungsentwicklung sowie einer geringeren Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler*innen zusammenhängt (Argirdag/van Avermaet/van Houtte 2013). Hingegen zeigt sich für das Lernprinzip der ‚Growth mindset‘, in dem Lehrkräfte Schüler*innen vermitteln, dass Intelligenz kein fixer Wert ist, sondern sich jedes Kind positiv in Bezug auf seine kognitiven Fähigkeiten und seine Leistungen entwickeln kann, ein signifikant positiver Effekt auf die Lernleistungen von Schüler*innen aus sozial benachteiligten und von Armut betroffenen Familien (Claro et al. 2016).

Annahmen der Attachment Theorie (Bowlby 1975) entsprechend, spielen auch Beziehungen für die Leistungsentwicklung von Schüler*innen eine wichtige Rolle. Es zeigt sich empirisch⁴, dass sich positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen positiv auf die Motivation, das Wohlbefinden, das Selbstkonzept und die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen auswirken, und das signifikant stärker bei benachteiligten Kindern (McGrath/van Bergen 2014). Existieren hingegen belastete Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, führt dies zu geringerer Motivation, schlechterer emotionaler Selbstkontrolle und einer schlechteren Leistungsentwicklung (Baker 2006; Brendgen et al. 2006). In ihrem systematic review können McGrath und van Bergen (2014) fünf Risikofaktoren für negative Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen festmachen: männliches Geschlecht, Angehörigkeit zu einer ethnischen Minoritätsgruppe, niedriger sozioökonomischer Status, diagnostizierte Lernauffälligkeiten und schlechtere akademische Leistungen (McGrath et al. 2014).

Aus lerntheoretischer Perspektive stellen positive Beziehungen eine zentrale Voraussetzung für die individuelle Entwicklung dar. Versteht man das Lernen als transformationalen Prozess der Selbst- und Weltaneignung, der sich über die routinenhafte Produktion, Einübung und Reflexion von sozialen Praktiken vollzieht, geschieht dies immer im dialektischen Prozess der Selbstaneignung auch durch Reflexion von außen (Reh/Ricken 2012). Für das Gelingen spielt Anerkennung durch Dritte eine zentrale Rolle, da „Identität gerade nicht mehr als Selbst-

4 vgl. zusammenfassend Rutter & Bremm, i.E.

transparenz und souveräne Autonomie, sondern als dezentrierte, relational bedingte Form der Selbstheit konzipiert werden muss“ (vgl. ebd., S. 41). Somit stellt Anerkennung durch Dritte eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung eines positiven Selbstverhältnisses dar (Honneth 1992), das wiederum zentrale Voraussetzung für gelingende Weltaneignung, also erfolgreich verlaufende Bildungsprozesse, ist. Aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive zeigt sich als Grundprinzip das der Anerkennungsgerechtigkeit als hoch anschlussfähig an diese pädagogischen Prinzipien (Merkens 2019).

Es wird klar, dass in der Schule gezeigte Leistungen in sozial-psychologische und machttheoretische Kontexte, die sich theoretisch im Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit verorten lassen, eingebettet sind. Leistungen hängen also nicht nur von Begabungspotenzialen und Vorwissen einzelner Schüler*innen, sondern auch von den psychologischen und sozialen Faktoren, die ihre Ausschöpfung bedingen, ab. Und eben die sozialen Faktoren scheinen sich, wie die skizzierten Forschungsbefunde nahelegen, bei Kindern unterschiedlicher Herkunft in unterschiedlicher Weise und zum Nachteil von Bildungsprozessen sozial benachteiligter Schüler*innen auszuwirken. Jedoch scheinen diese sozialen Abwertungsdynamiken auch Auswirkungen auf Lehrkräfte und ihr Engagement für Schul- und Unterrichtsentwicklung – besonders in benachteiligten Schulen – zu haben.

Defizitorientierungen

Valencia (2010) folgend wirken sich sog. Defizitorientierungen von Lehrkräften nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen aus, sondern auch auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung als Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von Schüler*innen bestimmter ethnischer und/oder sozialer Gruppen nicht als Ergebnis strukturtheoretisch zu verortender gesellschaftlicher Auf- und Abwertungsdynamiken – und damit auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse – verstehen (vgl. Bourdieu/Passeron 1997; Grundmann et al. 2004, Möller 2017), sondern in (kulturellen, ethnischen, genetischen) Spezifika der sozialen Gruppen verorten (Valencia 2010). Problematisch an dieser Perspektive erscheint, dass Differenzen in Praxen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in Abweichungen zu einer schulischen und gesellschaftlichen ‚Norm‘ umgedeutet werden, somit eine Hierarchisierung des Werten von Fähigkeiten⁵ und diese Abweichung als Grund für schulisches Scheitern ins Feld geführt wird (Cummins 2001), anstatt Möglichkeiten einer adaptiven und ressourcenorientierten Schul- und Unterrichtsgestaltung zu reflek-

5 hier exemplarisch der Diskurs um den Wert des Türkischen im Vergleich zu sog. Sternchensprachen wie Englisch oder Chinesisch

tieren und umzusetzen. Vielmehr wird unter Bezugnahme auf das meritokratische Prinzip die Verantwortung für den Erfolg von Lernprozessen allein bei Schüler*innen selbst bzw. bei ihren Eltern gesehen, soziale Unterschiede bezogen auf Vorwissen und Einfluss von Beziehungen, Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen hingegen nicht als problematisch reflektiert (Bremm et al. 2017). Somit wird das dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert und Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen unterschätzt (Grundmann et al. 2004; Gutierrez et al. 2009). In der Folge schreiben Lehrkräfte ihrem eigenen Handeln wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: werden Gründe für schulisches Versagen einzig in Schüler*innen verortet, so scheint die Unterrichtsvorbereitung oder strategische Schulentwicklung sinnlos (García & Guerra 2004). Aber gerade dieser Rückzug aus den zentralen Aufgaben der Lehrkräfteprofession bei gleichzeitiger Externalisierung von Problemlagen birgt große Risiken für die empfundene Selbstwirksamkeit und die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften. Die Rolle als Lehrperson, die für die Schaffung von Lernsituationen und der Begleitung von Lernprozessen zuständig ist, wird dann oftmals durch eine Überbetonung von sozialem Lernen aufgegeben, was bei Misserfolgen zu großer Unzufriedenheit führen kann und die oft gehörte Annahme bestätigt: mit diesen Schüler*innen und in dieser Umgebung geht es einfach nicht. Als besonders problematisch und hemmend für systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Schulen müssen Defizitorientierungen dann gelten, wenn sie nicht nur einzelne Lehrkräfte an Schulen betreffen, sondern sie als Teil der Schulkultur in geteilte Praxen und Routinen eingehen.

Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken

Im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts Potenziale entwickeln – Schulen stärken wurde neben anderen Themen auch versucht, an den skizzierten Herausforderungen für Lehrerhandeln an benachteiligten Schulen, die sich im Feld der Anerkennungsgerechtigkeit verortenden Herausforderungen zu arbeiten. In Kapitel 3 wird die Strategie des Projekts, das in der Metropolregion Ruhr durchgeführt wurden und, sich zur Aufgabe gemacht hat, Schulen adaptiv bei der Bearbeitung ihrer individuellen Schulentwicklungsthemen zu unterstützen, dargelegt. 14 der 36 teilnehmenden Schulen haben über drei Jahre intensiv an Themen, die sich dem Feld der Herstellung von mehr Anerkennungsgerechtigkeit zurechnen lassen, vorgestellt. Inhaltlich ging es vordergründig um die Reflexion und den Abbau von Defizitperspektiven gegenüber Schülern und Eltern, die Steigerung der Beziehungsqualität aber auch grundlegende Themen der Schul- und Unterrichtsqualität, wie den Aufbau von Steuerungsstrukturen und die Professionalisierung von Führungshan-

deln oder Fragen des Classroom-managements und adaptiver Unterrichtsgestaltung.

Das Potenziale Projekt wurde als integriertes Schulforschungs- und empirisches Schulentwicklungsprojekt konzipiert. Das Projektdesign kann in vier Hauptphasen unterteilt werden (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Phasen des Potenziale-Projekts



Das Ziel des Forschungsteils besteht darin, die Zusammenhänge zwischen externen Bedingungen und internen Faktoren von Schulen in benachteiligten Sozialräumen multimethodisch zu analysieren und so besser zu verstehen. Der Entwicklungsteil des Projekts orientiert sich an drei zentralen Wirkannahmen: (1) der Einbezug von Daten aus dem Forschungsteil kann Schulen dabei helfen, ihre Entwicklungsziele besser zu identifizieren und adaptive und problembezogene Schulentwicklung anzustoßen. Hierbei wird explizit keine ‚one-size-fit’s all‘ Logik verfolgt, vielmehr steht das Denken von der Lehrkraft aus und das Suchen nach adaptiven und in Schulen als sinnvoll verstandenen Interventionen im Zentrum; (2) der Einbezug von Daten kann Schulen dabei helfen, Konsens im Kollegium in Bezug auf Entwicklungsziele und Schulentwicklungsmaßnahmen herzustellen und dient zudem Prozessen des ‚sense makings‘ (Drucks et al. 2019); (3) um optimal von den Daten profitieren zu können und den vielbeschworenen Weg von ‚Daten zu Taten‘ zurücklegen zu können und Gleichzeitig Eigenkapazität der Schulentwicklung aufbauen zu können (vgl. bspw. Maag-Merki 2017), müssen Schulen Prozessunterstützung bekommen. Daher wurden zum einen sog. ‚Research-Practice-Partnerships‘ zwischen Wissenschaftler*innen, Vertre-

ter*innen der Schulen, Schulentwicklungsberatungen und Vertreter*innen der Bildungsadministration gebildet, die beim Verständnis und der Rekontextualisierung von Daten, die die Identifikation von Zielen der Schulentwicklung, sowie der Planung und Umsetzung geeigneter Maßnahmen unterstützen sollten. Zudem wurden auf Grundlage der im Forschungsteil erhobenen Daten, Netzwerke zwischen Schulen mit ähnlichen Kontextmerkmalen und Qualitätsprofilen gebildet, in denen Schulvertreter*innen sich austauschen können. Zuletzt bekam jede Schule eine Schulentwicklungsbegleitung zur Seite gestellt, der beim Transfer von Netzwerkinhalten in die Einzelschule, sowie der Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen auf Schulebene unterstützen sollte.

Die dem Entwicklungsteil zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung erhoben. Hierzu wurde eine erste Befragung (2014/15) durchgeführt, um die Situation der einzelnen Schulen in Bezug auf Schul- und Unterrichtsqualitätsmaßnahmen sowie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft anhand eines multiperspektivischen Ansatzes zu untersuchen. Hierzu wurden Schulleiter (n = 36), Lehrkräfte (n = 1105), Schüler aus zwei Klassen der 6. und 8. Klasse (n = 3183) und deren Eltern (n = 2146) mit umfangreichen standardisierten Fragebögen (20 bis 30 Seiten pro Stakeholder-Gruppe) zu Qualitätsdimensionen und Praxen der Schul- und Unterrichtsgestaltung, Fragen des Schulklimas und der Schul- und Unterrichtsorganisation befragt. Die schulspezifischen Daten wurden dann verwendet, um homogene Netzwerke zwischen Schulen mit nahezu denselben sozialen Kontextfaktoren und ähnlichen Prozessqualitätsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene und daraus entstehenden Entwicklungszielen zu bilden. Mithilfe der Latenten Profilanalyse (LPA) wurden verschiedene Schultypen identifiziert, die sich in ihren schulischen Qualitätsmerkmalen und Kontextfaktoren unterscheiden (vgl. hierzu ausführlich Hillebrand et al. 2017). Die LPA-Ergebnisse wurden dann verwendet, um sechs Schulnetzwerke mit drei datenbasiert ermittelten Entwicklungsschwerpunkten aufzubauen, die sich viermal im Jahr trafen, um gemeinsam an Schulentwicklungsthemen zu arbeiten (vgl. hierzu auch Neumann et al. 2016). Jedes Netzwerk konnte sich nach Beschäftigung mit den Daten und den Schwerpunktthemen, die sich daraus ergaben, selbst einen Namen geben, das das Hauptthema der Arbeit umreißen sollte. Die 13 Schulen, die sich dem skizzierten Feld widmeten, gaben sich selbst den Namen ‚Netzwerk Ressourcennutzung‘.

Der Ansatz folgt der Idee, dass Daten aus dem Forschungsteil dazu beitragen könnten, die unterschiedlichen Ansichten und Interpretationen der Schulsituation der verschiedenen Interessengruppen zusammenzuführen. Ziel ist es, Diskussionen, Verhandlungen und Prozesse des sense makings (Weick et al. 2005) zu initiieren, die im besten Fall zu einem kohärenten Verständnis der schulspezifischen Probleme, Handlungstheorien und Entwicklungsstrategien für die einzelne Schule führen. Das Projekt unterstützt Schulen dabei, interne Kapazitäten für die Schulentwicklung zu entwickeln, die systematisch Daten enthalten, um

die Schulentwicklung als nachhaltigen Teil ihrer Organisationskultur zu etablieren. Das Projektteam stellte den Schulen verschiedene Unterstützungsstrukturen zur Verfügung, die ihnen helfen sollten, sich aktiv mit den bereitgestellten Daten auseinanderzusetzen und sie für ihre Schulentwicklung nutzbar zu machen:

- Schriftliches Datenfeedback als PDF sowie Powerpoint-Präsentation
- Datenpräsentation an Schulen durch das Projektteam, falls die Schulen Unterstützung beim Austausch der Daten zwischen den Mitarbeitern benötigen
- Diskursive und datenorientierte Definition von Entwicklungsthemen auf Netzwerkebene in Zusammenarbeit mit dem Projektteam
- Datenbasierte Zielsetzung für die Schulentwicklung auf Schulebene (kurz- und langfristige Ziele) in Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungscoach
- Diskursive und datenbasierte Definition von Entwicklungsschritten und Meilensteinen in Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungscoach
- Datenbasierte Planung und Auswertung von Lehrerfortbildungen in Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungscoach

Die Schulnetzwerke sind der Eckpfeiler des netzwerk- und evidenzbasierten Schulentwicklungsteils des Projekts. Zwei bis drei Stakeholder jeder Projektschule nehmen an den über einen Zeitraum von drei Jahren vierteljährlich und jeweils ganztägig stattfindenden Netzwerktreffen teil. Die Vertreter werden innerhalb der Schulen ausgewählt; Um den Informationsaustausch auch über die Netzwerktreffen hinaus zu fördern, wird empfohlen, Netzwerkteilnehmer mit formellen oder informellen Führungspositionen auszuwählen (z. B. Mitglieder von Lenkungsgruppen oder andere Schulleiter). Die Arbeit in den Netzwerken soll es Teilnehmenden ermöglichen, auf der Grundlage von Erkenntnissen Ideen für die Entwicklung auf individueller Schulebene zu entwickeln. Die Vorstellungen und Entwicklungsziele, die von Netzwerkmitgliedern entwickelt werden, unterscheiden sich jedoch in ihrem Differenzierungsgrad und ihren Grundannahmen von denen des Gesamtkollegiums und stimmen oftmals auch nicht mit den Prioritäten und Perspektiven der Steuergruppen und der Schulleitungen und bereits etablierten Entwicklungsinitiativen überein. Um einen Austausch und bestenfalls seine Synthese und Integration der Perspektiven aus dem Netzwerk und deren der Einzelschulen zu erreichen und die Aktivierung weiterer Schulakteure zu stärken, wurde eine Schulentwicklungsbegleitung auf Schulebene implementiert (vgl. Bremm et al. 2017). Diese Begleitungen nahmen über einen Zeitraum von 3 Jahren an vierteljährlichen Netzwerktreffen teil und begleiteten die Entwicklungstätigkeiten in den Schulen (insgesamt 15 Netzwerktreffen). Alle Schulleitungen der Projektschulen wurden regelmäßig über die Arbeit in den Netzwerken informiert und waren Teil der Wissensmanagementstruktur des Projekts. Neben den zentralen Säulen Daten, Netzwerken und Schulentwicklungsbegleitungen erhielten die Schulen zusätzliche

Unterstützungsangebote je nach ihrem Bedarf: bspw. Schulinterne Lehrkräftefortbildungen, Trainings, Coachings und Hospitationsmöglichkeiten.

Entwicklungen der Schulen: Quantitative Daten

Um den beiden Forschungsfragen (1) Lässt sich nach drei Jahren Arbeit der Schulen im Entwicklungsteil eine Reduzierung von Defizitorientierungen bei Lehrkräften nachzeichnen, *die selbst an den Netzwerktreffen des Projekts teilgenommen haben* und während dieser vertieft zu Themen der Anerkennungsgerechtigkeit gearbeitet haben? (2) Lässt sich nach drei Jahren Arbeit der Schulen im Entwicklungsteil eine Reduzierung von Defizitorientierungen von Lehrkräften in Projektschulen nachzeichnen, die selbst *nicht an den Netzwerktreffen teilgenommen* haben? nachzugehen, werden im folgenden quantitative Daten aus Lehrkräftebefragungen zu zwei Messzeitpunkten (2014 und 2018) berichtet.

Stichprobe

Die Datengrundlage der nachfolgend berichteten Ergebnisse bildet die in der Ausgangs- und Abschlussbefragung des Potenziale-Projekts erhobenen Angaben von Lehrkräften. Berichtet werden Querschnittsdaten im Trend zu beiden Messzeitpunkten, ein echter Längsschnitt konnte aufgrund hoher Fluktuation und damit einhergehenden geringen Fallzahlen im Längsschnitt nicht realisiert werden. Die Daten stammen zu beiden Messzeitpunkten nur von den 13 der insgesamt 36 Schulen, die in den Netzwerken ‚Ressourcennutzung‘ gearbeitet haben und sich Schwerpunktmäßig mit Themen rund um Anerkennungsgerechtigkeit auseinandergesetzt haben. Einbezogen werden zu Messzeitpunkt I Daten von 378 Lehrkräften und zum Messzeitpunkt II Daten von 351 Lehrkräften. Die Rücklaufquoten der Lehrkräftebefragung betragen zu MZP 1 50,1% und zu MZP 2 41,0%. Die Daten repräsentieren also nicht die kompletten Kollegien und können daher nur als Tendenzen gewertet werden, wobei über alle Schulen hinweg mit ähnlichen Verzerrungseffekten zu rechnen ist. Zur Bestimmung von Defizitorientierungen der Lehrkräfte wurde eine neue Skala bestehend aus sechs Items entwickelt, da bis dahin keine entsprechenden quantitativen Instrumente vorlagen (vgl. Bremm, 2019). Gemessen werden damit, wie in Kapitel zwei herausgearbeitet, Einstellungen von Lehrkräften, die eine ggf. geringe Lern- und Leistungsfähigkeit von Schüler*innen an deren Herkunftsmerkmale rückbindet⁶. Die Skalen wurden zunächst im Rahmen eines Pretests an vier Schulen erfolgreich getestet und dann zum ersten und zwei-

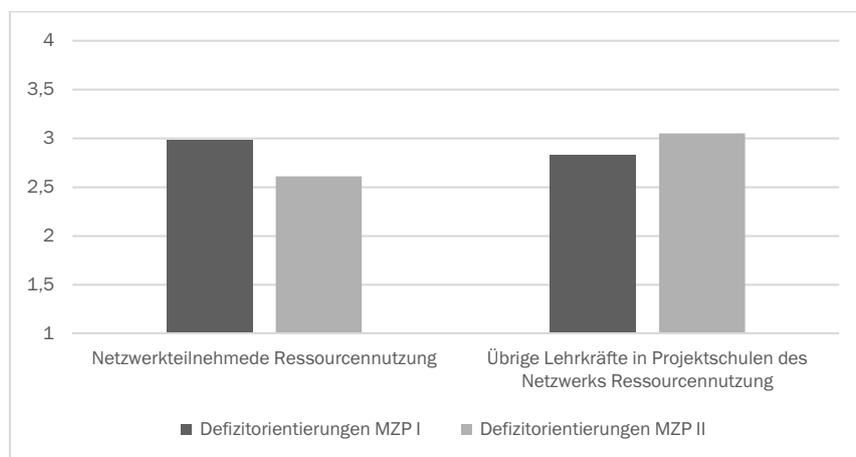
6 Beispielitem: Aufgrund ihrer Herkunft fehlt es vielen Schülern an grundlegenden Fertigkeiten, die in der Schule wichtig sind.

ten Messzeitpunkt der Potenziale-Studie eingesetzt. Die erzielte Reliabilität liegt in einem sehr guten bis exzellenten Bereich (MZP I: $\alpha = 0,910$; MZP2: 0,892).

Ergebnisse

Um zu untersuchen, ob sich die Defizitperspektiven zwischen den beiden Messzeitpunkten verändert haben, wurde ein t-test bei abhängigen Stichproben durchgeführt. Bezogen auf die erste Forschungsfrage (Lässt sich nach drei Jahren Arbeit der Schulen im Entwicklungsteil eine Reduzierung von Defizitorientierungen bei Lehrkräften nachzeichnen, *die selbst an den Netzwerktreffen des Projekts teilgenommen haben* und während dieser vertieft zu Themen der Anerkennungsgerechtigkeit gearbeitet haben?) zeigen die Ergebnisse (Abbildung 2), dass sich in der Gruppe der Lehrkräfte, die an den Netzwerktreffen teilgenommen haben⁷, die Defizitorientierungen verringert haben und nun fast beim theoretischen Mittelwert der Skala⁸ ($t_1 m = 2,98$; $t_2 m = 2,61$, n.s.) liegen. Zwar sind die Veränderungen nicht signifikant, dies ist jedoch auch auf die sehr kleine Stichprobengröße⁹ in der Gruppe der NW-Teilnehmenden zurückzuführen.

Abbildung 2: Defizitorientierung von Lehrkräften zu zwei Messzeitpunkten. Netzwerkteilnehmende vs. übrige Lehrkräfte



- 7 Es zeigt sich über die drei Jahre Projektlaufzeit eine hohe Kontinuität der Teilnehmenden
- 8 Auf der eingesetzten Skala mit vier Abstufungen, können erst Werte über dem theoretischen Mittelwert von 2,5 als eine Zustimmung zu Defizitperspektiven gewertet werden. Alle Werte unter dem theoretischen Mittelwert deuten auf eine Ablehnung von Defizitperspektiven hin.
- 9 In den Netzwerken Ressourcennutzung arbeiten insgesamt 13 Schulen zusammen, die durch jeweils zwei Netzwerkteilnehmende vertreten sind. Der Rücklauf bei der Lehrkräftebefragung lag bei n=22 Netzwerkteilnehmenden.

Schaut man hingegen auf die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche derjenigen Lehrkräfte aus denselben Schulen, die *nicht* an den Netzwerktreffen teilgenommen haben (Forschungsfrage 2), sieht man sogar einen durchschnittlich leichten Anstieg der Defizitperspektiven von MZP 1 auf MZP 2 ($t_1 m= 2,83$; $t_2 m= 3,05$, n.s.). Zentrale Frage, die sich aus den quantitativen Befunden in Zusammenschau mit der in Kapitel 3 skizzierten Projektarchitektur stellt, ist warum die geäußerten Defizitorientierungen in der Gruppe der Netzwerkteilnehmenden tendenziell gesunken, während sie in der Gruppe der übrigen Kolleg*innen tendenziell sogar eher gestiegen sind. Hier sind Fragen des Wissenstransfers vom Netzwerk in die Einzelschule interessant. Es scheint als ob trotz der getroffenen Maßnahmen zur Information, Aktivierung und Einbezug der Kolleginnen und Kollegen in den Schulen (vgl. Kapitel 3: Einbezug der Schulleitung auch wenn sie nicht Teil des Netzwerks, Schulinterne Lehrkräftefortbildungen zu Netzwerkthemen, Schulentwicklungsbegleitung um den Transfer von Netzwerkinhalten in den Schulen zu befördern), in beiden Gruppen unterschiedliche und tendenziell sogar gegenläufige Entwicklungen stattgefunden haben. Darauf deuten auch Daten zur Beteiligung von Kolleg*innen an der Schulentwicklung im Rahmen des Potenziale-Projekts. Insgesamt geben zu MZP 2 nur 21.1% aller Lehrkräfte (n=896) an, sich an der Schulentwicklungsarbeit der Schulen beteiligt zu haben. Die Varianz zwischen den Schulen ist allerdings sehr groß und variiert zwischen 8,2% und 70% je nach Schule. Dies könnte als Hinweis auf eine Erklärung der Unterschiedlichkeit der Entwicklung von Defizitorientierungen zwischen den an den Netzwerken beteiligten und den nicht beteiligten Kolleginnen und Kollegen gewertet werden. Allerdings gibt es keinen Hinweis in den quantitativen Daten darauf, warum die Entwicklungen zwischen den Gruppen tendenziell sogar gegenläufig sind. Besonders interessant scheint dies, da eine solche Gegenläufigkeit in keinem anderen der thematischen Netzwerke zu beobachten war, die sich nicht mit Themen der Anerkennungsgerechtigkeit beschäftigten.

Die quantitativen Befunde sind insgesamt mit Vorsicht zu genießen, die Stichproben sind klein, die Ergebnisse nicht signifikant, Kontextfaktoren werden nicht kontrolliert und auch ein echter Längsschnitt konnte im vorliegenden Projekt aufgrund von Rücklaufproblemen nicht realisiert werden. Dennoch spiegeln sie Entwicklungen wider, die durch zusätzliche Dokumente wie die ausführliche und standardisierte Prozessdokumentation und Fallgeschichten, die von den Prozessbegleitern systematisch im Rahmen eines Wissensmanagementskonzepts niedergeschrieben wurden (vgl. hierzu ausführlich Bremm/Manitius 2019), dokumentiert werden konnten und scheinen somit interessant für weitere systematische Analysen. Im Folgenden werden daher qualitative Interviews aus einer explorativen Fallstudie herangezogen, um erste Annäherungen an mögliche Ursachen für den Befund der tendenziellen Gegenläufigkeit der Entwicklung von Defizitorientierungen von NW-Teilnehmenden und nicht-Teilnehmenden herauszuarbeiten. Die Interviews wurden im Sinne eines triangulativen Designs re-

alisiert, um auch uneindeutigen Befunden, die in der Schulentwicklungsfor- schung aufgrund der hohen Komplexität, Kontextgebundenheit und fehlenden Möglichkeiten der Standardisierung keine Seltenheit, sondern vielmehr der Nor- malfall sind, auf die Spur zu kommen. Ursächlich erklärt werden können die quantitativen Befunde so nicht, jedoch eröffnet das qualitative Material tiefere Einsichten in Verläufe und Hindernisse von Entwicklungsprozessen in Schulen in benachteiligten Lagen, die gewinnbringend für das Verständnis der Entwick- lungskonstellationen und zukünftige Forschung sein kann.

Triangulation der Ergebnisse: Fallstudie Schule Lila

Für die Erforschung der Bedürfnisse, Herausforderungen und Gelingensbedin- gungen von Schulentwicklungsarbeit wurden im Projekt neben quantitativen Methoden auch qualitative Methoden eingesetzt. Grundlegend für die folgenden Analysen ist eine Gruppendiskussion mit unterschiedlichen Vertretern der teil- nehmenden Projektschule. Die Gruppendiskussionen dauerten ca. eine Stunde, es nahmen 6-8 Personen teil und wurden mit einem halb-standardisierten Leit- faden geführt und anschließend transkribiert. Den Schulen wurde nahegelegt die Zusammenstellung der Gruppe nach formalen Positionen zu gestalten. So sollten möglichst Lehrpersonen mit Führungsaufgabe, Steuergruppenmitglieder, Netz- werkteilnehmende aber auch Lehrkräfte ohne weitere Funktion oder formalen Bezug zum Projekt teilnehmen. Dies konnte nicht in allen Gruppen realisiert werden, so auch nicht in der hier präsentierten. In Schule Lila nahmen lediglich Personen teil, die entweder an den Netzwerktreffen teilgenommen haben oder sich in vertrauten Arbeitsbeziehungen mit diesen Kolleg*innen befanden. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse skizzieren daher die Perspektiven und Aus- handlungen daher aus einseitiger Perspektive.

Methode

Die durchgeführte Analyse fokussiert auf Akteure, die miteinander durch ge- meinsame Ziele und Sichtweisen institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsräumen bzw. soziale Welten verbunden sind (vgl. Soeffner 1991, S. 6, zitiert nach Drucks/Bremm i.E.). Wichtig hierbei ist, dass solche Aushandlungen durch Handlungskontexte vorstrukturiert werden und diese aber gleichzeitig auch beeinflussen. Sozialen Welten stehen somit immer in Verflechtungen mit anderen sozialen Welten und entwickeln durch die Auseinandersetzung eigene Legitimations- und Stabilisierungsressourcen. Dieser Zugang kommt der Frage, warum sich in unterschiedlichen Gruppen von Schulvertreter*innen, je nachdem ob sie Teil eines Netzwerks waren oder nicht, gegenläufige Tendenzen in der Be- wertung von Defizitperspektiven ergeben haben, entgegen. Im Folgenden wer-

den Textstellen, die Aushandlungsprozesse und Rationalisierungen aus Perspektive der Netzwerkteilnehmenden und Lehrkräften aus ihrer Bezugsgruppe innerhalb der Schule dargestellt und orientiert an der interpretativen Auswertungsstrategie für leitfadengestützte Expert*inneninterviews nach Meuser und Nagels (1991; S. 451 ff.) ausgewertet. Herausgearbeitet werden Legitimierungen von Angehörigen einer sozialen Welt (Netzwerkteilnehmende und Verbündete) in Abgrenzung zu einer nicht weiter beschriebenen Gruppe von Kolleg*innen innerhalb der Schule, die aufgerufen werden um zu erklären, warum Schulentwicklung sich aus Sicht der befragten Akteure in Schule Lila schwierig gestaltet.

Ergebnisse

Zunächst zeigt sich im Interview Dissens um die ‚richtige‘ Sichtweise, Interpretation und zu ergreifende Maßnahmen, die sich aus dem Arbeiten mit Schüler*innen aus benachteiligten Familien ergeben innerhalb der Schule. Zwar scheinen die Gruppen sich einig, dass die Schülerschaft in gewisser Hinsicht ‚besondere‘ Praxen und Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung benötige, allerdings werden die Erklärungen und praktischen Entwicklungsansätze zwischen den Gruppen als unterschiedlich beschrieben:

„Also das wir gesagt haben, da prallen unterschiedliche Selbstbilder in der Lehrerrolle aufeinander, also die Heterogenität, die einen sagen, ich muss den Unterricht ändern und ich will das auch, ich verstehe das als Weg und die anderen sagen, die Schüler sind verkehrt, und wir müssen schauen, wie wir andere Schüler an unsere Schule bekommen.“

Während die eine Gruppe von den Teilnehmenden so skizziert wird, dass sie die Schüler*innen anerkennt und eine adaptive Reaktion auf ihre Bedürfnisse als Lösungsweg markiert, wird die andere Gruppe von Lehrkräften als nicht anerkennend und die Schüler als ‚falsch‘ bezeichnend beschrieben. Eine Positionierung, welcher Sichtweise sich die Angehörigen der Interviewgruppe zuschreiben, ist hier nicht zu erkennen, zunächst wird eine Differenz aufgemacht, die als Rationalisierung dafür ins Feld geführt wird, warum Schulentwicklung in Schule Lila sich für die Beteiligten als schwierig darstellt.

Auch bezogen auf realisierte pädagogischen Lösungsansätze werden durch die Interviewten große Unterschiede zwischen Gruppen von Lehrkräften markiert. Zunächst wird in der Argumentation von einem Konsens im Kollegium darüber ausgegangen, dass die soziale Herkunft der Schülerschaft und eine damit in Verbindung gebrachte soziale Auffälligkeit ‚besondere‘ pädagogische Maßnahmen verlange, dies wird nicht als Konfliktpunkt zwischen den Gruppen markiert. Jedoch wird problematisiert, dass aus dieser Situationsbeschreibung ganz unterschiedliche pädagogischen Forderungen resultierten:

„Auf der einen Seite haben wir die Gruppe, die sagt, also wir brauchen ein Coaching System oder wir müssen das pädagogisch angehen und auf der anderen Seite sind die, die sagen, also wir brauchen eigentlich nur ein ausgeklügeltes Strafsystem mit konsequenter Strafe, dann wird sich das schon ausgehen mit dem Lernen.“

Das Vorhandensein dieser unterschiedlichen Sichtweisen und Haltungen bezogen auf eine sozial benachteiligte und als verhaltensauffällig beschriebene Schülerschaft und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen pädagogischen Perspektivierungen und entworfenen Handlungsoptionen, werden von Interviewten als Schwierigkeit markiert, die ein gemeinsames Arbeiten an Lösungsmöglichkeiten abbrechen lassen können:

„Wo ja das ja aus so aus vielen Gesprächen krieg ich das so mit, oder auch viele Fragen was macht man mit so nem E-Schüler oder äh hast du da mal wie können wir da vorgehen oder so [...] dieses ähm geh mir doch weg mit denen die müsste man alle von der Schule schmeißen da“

In dieser Passage werden Gesprächsverläufe zwischen Kolleg*innen, die einen Umgang mit sog. E-Schülern – Schüler*innen mit sozio-emotionalen Auffälligkeiten- aus Sicht der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen skizziert. Im vorherigen Diskussionsverlauf wurden sozial benachteiligte Herkunft und soziale Auffälligkeit wiederholt in einem Atemzug genannt und als häufiges Problem beim Unterrichten markiert. Auch wenn keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob diese Beschreibung den tatsächlichen Praxen der Lehrkräfte entspricht, scheint auf, dass die skizzierte Äußerung von den Erzählenden in einen Zusammenhang mit einem Abbruch der gemeinsamen Lösungssuche danach, wie nun mit der Schüler*in umzugehen sei, gestellt wird. Mechanismen von Defizitorientierungen, wie sie in Kapitel 2.1. theoretisch beschrieben wurden, scheinen auf. Die Interviewteilnehmenden rufen einen Begründungszusammenhang auf, in dem sie angeben, in Gesprächen gemeinsam mit – Vertretern der hier nicht anwesenden Gruppe von – Kolleg*innen – nach Lösungsansätzen für den Umgang mit als ‚schwierig‘ markierten Schüler*innen gesucht zu haben, diesen Schülerinnen jedoch eine pädagogische Unterstützung von Seiten der angesprochenen Lehrkraft verwehrt worden wäre und die grundsätzliche Berechtigung der Schüler an Schule Lila sein zu dürfen in Frage gestellt worden wäre. Gespräche um mögliche Strategien des Umgangs mit ‚schwierigen‘ Schülern werden aus Perspektive der Interviewten durch eine nicht-Anerkennung und Abwertung der betreffenden Schüler*innen abgebrochen. Die pädagogische Zuwendung zu den Schüler*innen und eine daraus entstehende Entwicklungsperspektive erscheint in der Darstellung der Interviewten Kollegen nicht als Option.

Es scheint wahrscheinlich, dass diejenigen Kolleg*innen, die sich über drei Jahre und während 15 ganztägiger Netzwerktreffen immer wieder mit Themen

der Anerkennung und Defizitperspektiven beschäftigt haben, sensibel und ablehnend gegenüber den dargestellten Schüler*innen entwertenden Äußerungen reagieren. In solchen Konstellationen kann es immer schwerer werden, eine gemeinsame Sprache zu finden und in konstruktive Gespräche zu kommen. Die Voraussetzungen für eine kollegiumsübergreifende gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung scheinen in diesem Spannungsfeld denkbar schlecht. Darauf weist auch folgende Passage hin:

„Weil ich hab's ja oft gehört, kannst mir mit gestohlen bleiben mit dem schick den schmeiß den raus, was hat der überhaupt, wieso geht der überhaupt zur Schule hier. Oh schon wieder 'ne Arbeitsgruppe oder dies oder das, weiß ich nicht, das äh dieses Stöhnen halt.“

Die Interviewte beschreibt hier eine Situation, in der wahrgenommene Defizitperspektiven -wie auch in der Passage zuvor – mit der Versagung pädagogischer Unterstützung und der Empfehlung ‚den Schüler einfach rauszuschmeißen‘ einhergehen. Zudem scheint durch, dass die Idee eine Arbeitsgruppe einzusetzen, in der das Thema „Umgang mit schwierigen Schüler*innen“ bearbeitet werden könnte, mit dem Verweis wahrgenommenen Aktionismus mit großer Ablehnung begegnet wird. Diese Ablehnung wird durch die Teilnehmenden der Gruppendiskussion dann wiederum als ‚dieses Stöhnen‘ bezeichnet und dadurch als nicht anschlussfähige Reaktion gerahmt. In der Passage zeigt sich, dass die unterschiedlichen Blicke auf Schüler*innen und die jeweils damit einhergehenden Lösungsansätze („Arbeitsgruppe“ vs. ‚rausschmeißen‘) als Schwierigkeit für schulische Entwicklungspunkte markiert werden, wobei eine gegenseitige Ablehnung („schon wieder eine Arbeitsgruppe“ vs. ‚dieses Stöhnen halt‘) zum Ausdruck kommt.

Die Strategien des Potenziale- Projektes, Daten als verobjektivierte Rekontextualisierungsangebote, die Schulen bei sense-making Prozessen helfen sollen, zur Verfügung zu stellen, in den Schulen zu präsentieren und im Kollegium zur Diskussion zu stellen, scheint in der skizzierten sozial-psychologischen Konstellation nicht zu greifen – in anderen Konstellationen konnten Schulen hingegen stark davon profitieren (vgl. Drucks et al. 2019). Zwar wurde in der dargestellten Schule das Themenfeld der Defizitorientierung auf Grundlage der Daten als Handlungsfeld ausgemacht, im Leitungskreis zur Diskussion gestellt und als Fokusthema der Entwicklungen beschlossen, jedoch wird markiert, dass für tiefere Diskussionen in einer größeren Gruppe, die bei diesem komplexen und an pädagogische Grundüberzeugungen gehen, die Grundlage und Bereitschaft des Kollegiums von Seiten der Interviewgruppe in Frage gestellt wird:

„Da war's glaube ich schwierig dem Kollegium zu vermitteln, dass letztendlich diese Datenlage dazu diente um quasi ähnliche ja Arbeitsschwerpunkte oder Defizitlagen

zu ähm finden. Wobei sich so also durch den durch den Vortrag das war relativ oder sollte im Rahmen der Lehrerkonferenz stattfinden und stand unter einem ganz starken zeitlichen Limit. Also ich glaub da warn Zeitfenster von 20 Minuten oder halbe Stunde maximal vorgesehen und das hat dem Vortrag glaube ich nicht unbedingt gedient. [...] Und eigentlich fand ich es da zum Teil kamen Rückfragen wenige Rückfragen aus dem Kollegium wo [die Wissenschaftlerin] dann eigentlich nochmal mit ihrem ganzen Know-how so antworten konnte und man eigentlich sah, wie sehr sie auch in den Daten unsrer Schule war und da dachte ich die Form dieses Austausch war nicht optimal gewählt; also da hätte man vielleicht sogar eher 'n interessierten Kollegenkreis nicht die gesamte Mannschaft vielleicht wählen müssen sollen und eher in inhaltlichen Austausch fragenderweise kommen müssen oder wir hätten tatsächlich einfach ja dann mal zwei Stunden dafür so vorsehen müssen mit dem ganzen Kollegium. Davor sind wir son bisschen zurückgeschreckt, weil unser Kollegium meistens recht ungeduldig auf solche Vorträge reagiert.

In dieser Passage zeigt sich ein Dilemma: die Diskussion und Reflexion über Schul- und Unterrichtsstrategien – gerade solche in benachteiligten Schulen – braucht Zeiten, Räume und gegenseitiges Zutrauen, diese Ressourcen stehen zum einen nur knapp zur Verfügung. Die Formate, in welche das ganze Kollegium eingebunden wird, sind meist mit viel Aufwand von einer kleinen Gruppe vorbesprochen und geplant, man will kein Risiko eingehen, vorprogrammierte Konflikte sollen vermieden werden. Hier scheint eine Art von Paternalismus der Verantwortungsträger gegenüber den übrigen Kolleg*innen durch. Es scheint so, als ob die Auseinandersetzung mit komplexen Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die eine gewisse Tiefe und Intensität braucht, den übrigen Kolleg*innen – ggf. aufgrund von Vorerfahrungen – nicht zugetraut wird. Daher werden eher weniger zeitintensive und oberflächliche Formate gewählt, ein inhaltlicher Austausch, der Haltungen und Praktiken zur Diskussion stellt und Möglichkeiten der Weiterentwicklung gemeinsam erarbeitet, findet nicht statt. Grundsätzliche Änderungen in pädagogischen Überzeugungen oder sense-making Prozesse und eine Annäherung der Positionen sind in solchen Konstellationen und Settings nicht zu erwarten. Vielmehr kann es in solchen kollegiumsübergreifenden Anlässen (Vorträge, Datenrückmeldung, Fortbildungen) gegenseitige Enttäuschung aufkommen, die Gräben um die ‚richtige‘ Sichtweise noch vertieft und Positionen extremer werden und zu gegenseitigen Schulzuweisungen führen kann.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Idee, dass ein Transfer von Netzwerkinhalten durch ein gutes Wissensmanagement und eine sorgfältige Aufbereitung der Inhalte und Information der Kolleg*innen zu realisieren sei, scheint vor dem Hintergrund der aufscheinenden

sozial-psychologischen Konstellation und Differenzlinien im Kollegium als unterkomplex. Auch der Ansatz, Schulen eine Schulentwicklungsbegleitung zur Seite zu stellen, um den Transfer von Netzwerkebene in die Einzelschule zu unterstützen, scheint im hier skizzierten Entwicklungsfeld rund um Themen der Anerkennung zumindest nicht automatisch hilfreich. Räume und Zeiten und vor allem eine gemeinsame Gesprächsbasis zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Haltungen gegenüber Schüler*innen scheinen zu fehlen. Dadurch können sich Gruppen in Kollegien in ganz unterschiedliche Richtungen entwickeln, ohne dass ein wirklicher Austausch stattfindet. Positionen können sich verhärten und Initiativen einzelner Gruppen als nutzlos und illusorisch abgetan werden, während sich andere Gruppen zurückziehen oder Stimmung gegen empfundenen ‚Aktionismus‘ machen. Das Kollegium kann so weiter auseinanderdriften und Konsens und die Sinnerstellung im Kollegium rückt in weite Ferne. Im Vergleich zeigen sich solche Tendenzen im Rahmen des Potenziale Projekts verstärkt bei Schulen, die an Themen rund um das Feld der Anerkennung gearbeitet haben. In diesem Feld scheinen pädagogische und menschliche Grundannahmen und Haltungen durch, denen nicht technokratisch begegnet werden kann.

Zentral scheint hier eine Schulleitung, die ordnet, strukturiert und unterschiedlichen Positionen im Kollegium eine Stimme geben kann. Gerade diese Position ist in Schulen in benachteiligten Sozialräumen jedoch häufig nicht besetzt und ein Leitungswechsel gehört häufiger zum Alltag als in weniger benachteiligten Schulen. Zudem deuten erste Befunde aus einem laufenden Projekt darauf hin, dass Schulleitungen in benachteiligten Schulen – zumindest in Deutschland – dazu tendieren, Partei für eine der konkurrierenden Gruppen zu ergreifen und eben nicht im Sinne eines Diskurses und einer Integration unterschiedlicher Sichtweisen zu agieren (Mintrop/Bremm, i.V.). Gerade in solchen Schulen müssen Schul- und Unterrichtsentwicklungsstrategien zum Einsatz kommen, die es schaffen, unterschiedlichen Stimmen (auch die, die bspw. von Seiten der Schulführung als normativ falsch angesehen werden) Gehör zu verschaffen und echte Diskurse – nicht nur Alibi-Beteiligungen – zu ermöglichen. Vermehrt sieht man bei starken Schulen in benachteiligten Lagen auch die Tendenz, das Schulleitende sich das Kollegium eher nach Haltungen zu solch grundlegenden pädagogischen Fragen, als nach formaler Qualifikation oder Abschlussnote zusammenstellen und so bessere Voraussetzungen für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung schaffen. Dies ist in Zeiten des Lehrkräftemangels, der vor allem auch Schulen in benachteiligten Lagen trifft, sicherlich keine allgemeine Lösungsstrategie. Bezogen auf Haltungsänderungen zeigen internationale Forschungsergebnisse, dass eine Reflexion bspw. mit Blick auf Defizitorientierungen allein nicht zu nachhaltigen Handlungsveränderungen führt. Vielmehr müssen Lehrkräfte selbst erfahren, dass ihr Handeln Einfluss auf das Verhalten und Lernen von Schüler*innen nehmen kann, um nicht in Externalisierungsspiralen zu verfallen, wenn es schwer wird.

Literatur

- Agirdag, Orhan/van Avermaet, Piet/van Houtte, Mieke (2013): School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. In: *Teachers College Record*, 115(3), S.1–50.
- Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (2007): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Böse, Susanne/Neumann, Marko/Becker, Michael/Maaz, Kai/Baumert, Jürgen (2019): Empirische Arbeit: Bereit für Veränderungen? Zum Zusammenhang von Akzeptanz und handlungsbezogener Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Reformprozessen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, S. 51–68.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bowlby, John (1975): *Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Kindler-Studienausgabe. München: Kindler.
- Brault, Marie-Christine/Janosz, Michel/Archambault, Isabelle (2014): Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. In: *Teaching and Teacher Education*, 44, S. 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>.
- Bremm, Nina/Manitius, Veronika (2019): Knowledge brokerage in research-practice-administration partnerships. Learnings from Germany. In: Malin, Joe/Brown, Chris (Hrsg.): *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots*. Bingley: Emerald, S. 139-154.
- Bremm, Nina (2018): *Schulen mit ganztägigem Angebot: Eine empirisch ermittelte Typologie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremm, Nina/Eiden, Sarah/Neumann, Christine/Webs, Tanja/van Ackeren, Isabell/Holtappels, Heinz Günter (2017): Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. In: Dobbstein, Peter/Manitius, Veronika (Hrsg.): *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann, S. 140-159.
- Bremm, Nina/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2016): Schulen in "schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: *Die Deutsche Schule*, 108(4), S. 323–339.
- Charmaz, Kathy/Belgrave, Linda Liska (2015): Grounded theory. *The Blackwell encyclopedia of sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosg070.pub2>
- Claro, Susana/Paunesku, David/Dweck, Carol. S. (2016): Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), S. 8664-8668.
- Cummins, Jim (2001): HER Classic Reprint: Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, 71(4), S. 649–676.
URL: <https://doi.org/10.17763/haer.71.4.j261357m62846812>
- Drucks, Stephan/Bremm, Nina (i.E.): Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlich(st)er herausfordernder Lagen. In: PeSs-Herausgebergruppe (Hrsg.): *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*. Münster: Waxmann.
- Drucks, Stephan/Bremm, Nina/van Ackeren, Isabell/Klein, Ester Dominique (2019): Recognizing the Strengths of ‚Failing Schools‘ – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In: C. Meyers, C. & M. Darwin. In *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability*. Charlotte: Information Age Publishing, S. 125–147.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (2011): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Freire, Pauli (1972): *Pedagogy of the Oppressed*. 1968. New York: Herder.
- Garcia, Shernaz. B./Guerra, Patricia (2004): Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. In: *Education and urban society*, 36(2), S. 150–168.

- Gillborn, David (2006): Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 27(1), S. 11–32. URL: <https://doi.org/10.1080/01596300500510229>.
- Grundmann Matthias/Bittlingmayer Uwe/Dravenau Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 24(2), S. 124–145.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe. H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–78.
- Gutiérrez, Kris D./Morales, P. Zitlali/Martinez, Danny C. (2009): Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. In: *Review of research in education*, 33(1), S. 212–245.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns: Band 1 – Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp Verlag.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2013): *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung (Vol. 50)*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hillebrand, Annika/Webs, Tanja/Kamarianakis, Eva/Holtappels, Heinz Günter/Bremm, Nina/Ackeren, Isabell (2017): Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: *Journal for educational research online*, 9(1), S. 118–143.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klein, Esther Dominique/Bremm, Nina. (2019): „It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students“. Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), S. 89–108.
- Maag Merki, Katharina (2017): School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In: Steffens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend, Helmut (Hrsg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–286.
- McGrath, Kevin F./van Bergen, Penny (2015): Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. In: *Educational Research Review*. 14, S. 1–17. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): *ExpertInneninterviews—vielfach erprobt, wenig bedacht*. In: *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 441–471.
- Merkens, Hans (2019): Bildungsungleichheit – Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. In: Bellmann, Johannes/Merkens Hans (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen*. Münster: Waxmann, S.123–204.
- Möller, Christina (2017): Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft. In: Hamann, Julian (Hrsg.): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S.113–139.
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2012): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 245–275.
- Neuenschwander, Markus P./Fräulin, Jennifer/Schumann, Stephan/Jüttler, Andreas (2018): Gymnasium oder Berufsausbildung? Zur Vorhersage der Bildungsentscheidung in der Sekundarstufe II durch Schülerleistungen sowie Leistungserwartungen von Lehrpersonen und Eltern in der Primarschulzeit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 38(4), S. 364–382.

- Neumann, Christine/Webs, Tanja/Eiden, Sarah/Kamarianakis, Eva (2016): Zur Konzeption netzwerk- und evidenzbasierter Schulentwicklung: Ein Praxisbericht aus dem Projekt "Potenziale entwickeln-Schulen stärken. In: Die Deutsche Schule. 108(4), S. 384–398.
- Nölle, Ines/Hörstermann, Thomas/Krolak-Schwerdt, Sabine/Gräsel, Cornelia (2009): Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 4/2009, S. 294–309.
- Pfaff, Nicole/Fölker, Laura/Hertel, Thorsten (2015): Schule als Gegenraum zum Quartier – Sozialräumliche Segregation und die Prekarität grundlegender schulischer Bedingungen. In: Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicole (Hrsg.): *Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 67–86.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Schmitt, Lars (2006): *Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte: Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten*. (CCS Working Papers, 2). Marburg: Universität Marburg, Zentrum für Konfliktforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-114590>
- Schuetze, Hans G. (2015): *Schule, Recht und Gerechtigkeit*. Münster: Waxmann, S. 51–71.
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva: *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–270.
- Stojanov, Krassimir (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S 57–69.
- Tenenbaum, Harriet R./Ruck, Martin D. (2007): Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. In: *Journal of Educational Psychology*. 99(2), S. 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Valencia, Richard R. (2010): *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. The critical educator*. New York: Routledge. URL: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10416727>
- Valencia, Richard R. (2019): *International Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. London: Routledge.
- Weick, Karl E./Sutcliffe, Kathleen M./Obstfeld, David (2005): Organizing and the process of sense-making. *Organization science*, 16(4), S. 409–421.

Prof. in Dr. Nina Bremm

ist Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Themen der (Re-)Produktion von Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen, Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Netzwerk-, Implementations- und Transferforschung. Kontakt: nina.bremm@phzh.ch