

Klein, Esther Dominique

Herausforderungen schulischer Arbeit an sozialräumlich benachteiligten Standorten als Missverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen

Sendzik, Norbert [Hrsg.]; Helbig, Marcel [Hrsg.]; Demski, Denise [Hrsg.]; Bellenberg, Gabriele [Hrsg.]; Eiden, Sarah [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Hugo, Julia [Hrsg.]: Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem. Münster ; New York : Waxmann 2025, S. 43-54. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Klein, Esther Dominique: Herausforderungen schulischer Arbeit an sozialräumlich benachteiligten Standorten als Missverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen - In: Sendzik, Norbert [Hrsg.]; Helbig, Marcel [Hrsg.]; Demski, Denise [Hrsg.]; Bellenberg, Gabriele [Hrsg.]; Eiden, Sarah [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Hugo, Julia [Hrsg.]: Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem. Münster ; New York : Waxmann 2025, S. 43-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342062 - DOI: 10.25656/01:34206; 10.31244/9783830999812.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342062>

<https://doi.org/10.25656/01:34206>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Esther Dominique Klein

Herausforderungen schulischer Arbeit an sozialräumlich benachteiligten Standorten als Missverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen

Zusammenfassung

*Der Artikel untersucht die spezifischen Herausforderungen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten – Merkmale der Schüler*innenschaft, die Deutungsmuster der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Merkmale und ihrer eigenen Wirksamkeit sowie die internen Handlungspraxen der Schulen – und leitet daraus Anforderungen an die Ressourcenausstattung dieser Schulen ab. Neben materiellen Ressourcen benötigen die Schulen auch Unterstützung und Führung bei der Bearbeitung interner Herausforderungen.*

Schlüsselwörter: Schule; Sozialraum; Benachteiligung; Führung; Unterstützung; Ressourcen

Challenges of Schools Serving Disadvantaged Communities as a Discrepancy Between Demands and Resources

Abstract

The article examines the specific challenges faced by schools serving disadvantaged communities – student characteristics, teachers' beliefs regarding these characteristics and their own efficacy, and the schools' internal practices – and discusses requirements for resource allocation. In addition to material resources, these schools need support and leadership in addressing internal challenges.

Keywords: school; social space; disadvantage; leadership; support; resources

1 Einleitung

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten werden mehrheitlich von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus besucht, also Schüler*innen aus armutsbetroffenen Milieus, aus Milieus mit geringeren schulbildungsrelevanten Ressourcen sowie Schüler*innen aus migrantisch geprägten Milieus und *students of color*. Schüler*innen, bei denen diese Merkmale kumulieren, haben besonders geringe Chancen auf akademischen Erfolg, Wohlbefinden und einen positiven Blick in die Zukunft (z. B. OECD, 2019).

In der Literatur werden Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufig auch als Schulen in „schwieriger“ oder „herausfordernder Lage“ benannt. Während im Alltagsgebrauch sowie bei der Identifikation von Schulen in „herausfordernder Lage“ für die Verteilung sachlicher Ressourcen meist ausschließlich auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft rekurriert wird (kritisch hierzu bspw. Racherbäumer et al., 2013; Tułowitzi et al., 2020), zeigen Forschungsbefunde, dass die „herausfordernde Lage“ sich nicht automatisch aus der Zusammensetzung der Schüler*innen ergibt. Sie ist vielmehr das Resultat eines Zusammenspiels einer geringen Passung zwischen den Merkmalen der Schüler*innen und den institutionalisierten Anforderungen des Bildungssystems einerseits (Gomolla & Radtke, 2009; Gottuck et al., 2021) und ungünstigen einzelschulischen Strategien im Umgang mit diesen Passungsproblemen andererseits (Bremm et al., 2016). So legen etwa Befunde aus den USA nahe, dass die geringere kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, die häufig an Schulen an benachteiligten Standorten beobachtbar ist, einen ebenso großen (teilweise sogar größeren) Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen hat, wie die Herkunftsmerkmale der Schüler*innen selbst (z. B. Bandura, 1993; Hoy et al., 2002), weil sie Handlungspraxen begünstigt, die wiederum sehr ungünstig für das Lernen der Schüler*innen sind.

Der Beitrag stellt vor diesem Hintergrund die These auf, dass die „herausfordernde Lage“ vor allem durch ein Missverhältnis zwischen den Anforderungen an das pädagogische Handeln und den dafür an den Schulen verfügbaren Ressourcen erzeugt wird. Nachfolgend soll dieses Argument entfaltet werden, indem zunächst die Anforderungen konkretisiert und anschließend die notwendigen Ressourcen¹ sowie deren Vorhandensein oder Fehlen im Schulsystem thematisiert werden. Der Ressourcenbegriff wird dabei explizit breit gedacht.

2 Anforderungen an das pädagogische Handeln an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Bei der bildungswissenschaftlichen Betrachtung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten liegt der Fokus meist auf der Frage, welche „schulischen Strategien“ sich beobachten lassen und wie diese optimiert werden können – auch, weil dieser Aspekt, im Gegensatz zu den Herkunftsmilieus der Schüler*innen, als veränderbar(er) erscheint. Eher randständig behandelt wird in diesem Zusammenhang aber meist die Tatsache, dass das schulische Arbeiten nicht nur dadurch „herausgefordert“ wird, dass die Schüler*innen in vielerlei Hinsicht nicht dem entsprechen, was im deutschen Schulsystem als Norm vorausgesetzt wird. Zugleich erfolgt das schulische Arbeiten auch systematisch innerhalb einer personellen, finanziellen sowie ideellen Mangelsituation, die eine ernstgemeinte Schulentwicklungsarbeit beinahe unmöglich macht. Im englischen Sprachgebrauch wird für diese Ballung ungünstiger Bedingungsfaktoren auch der Begriff der *multiple adversities* (etwa „widrige Umstände“) verwendet (z. B. Zumpe, 2024). Sie erzeu-

1 Der Begriff *Ressource* wird in diesem Beitrag bewusst in einem managerialen Verständnis verwendet; er beschreibt diejenigen Mittel, die für die Erfüllung der Aufgaben einer Organisation erforderlich sind (vgl. Schreiber & King, 2024). In Anlehnung an Normen des Qualitätsmanagements umfasst dies neben finanziellen und personellen Ressourcen etwa auch die Gestaltung von Infrastrukturen und Arbeitsbedingungen sowie die Bereitstellung von Daten und Wissen (vgl. Hinsch, 2019).

gen eine Situation, in der das pädagogische Personal der Schulen permanent der Gefahr ausgesetzt ist, dass die eigenen Bedürfnisse, etwa nach Kompetenzerleben, aufgrund der objektiv hohen Anforderungen bei ungünstigen Ausgangsbedingungen (und subjektiv geringen Erfolgsaussichten) keine Berücksichtigung finden:

„Adversity describes distressing experiences [...] that recurrently impede need fulfillment [...]. Core needs for competence and relatedness can be challenged when there is a chronic imbalance between job demands and available resources [...]. When demands exceed resources and failure seems inevitable, people can face problems that challenge a core sense of dignity and esteem“ (Zumpe, 2024, S. 486).

Nachfolgend sollen die *multiple adversities* genauer beschrieben werden.

2.1 Herausfordernde Schüler*innen?

Ein stabiler Befund aus Schulleistungsstudien der letzten 25 Jahre ist der, dass Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus systematisch über weniger bildungsrelevantes Kapital verfügen (vgl. im Überblick van Ackeren & Klein, 2014). Für Schulen, die einen hohen Anteil dieser Schüler*innen beschulen, hat dies beispielsweise zur Konsequenz, dass ein großer Teil der Unterstützungsleistungen, die zwar für den Erfolg im Bildungssystem bedeutsam sind, aber vorwiegend innerhalb der Familien der Schüler*innen erbracht werden, in den Schulen selbst erfolgen muss.

Ein zweiter Faktor von Marginalisierung wird im Rückgriff auf Bourdieu (1987/2020) als Passungsproblem zwischen dem milieuspezifischen Habitus der Schüler*innen und den Anforderungen und Erwartungen der Schule bzw. der in ihr tätigen Pädagog*innen – die selbst selten aus sogenannten „bildungsfernen“ Milieus kommen (z. B. Neugebauer, 2013) – beschrieben (Kramer & Helsper, 2010). Aus diesen Differenzen entstehen Handlungskontexte, die sowohl hinsichtlich des Verhaltens als auch mit Blick auf die Fähigkeiten der Schüler*innen von den Lehrkräften an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten als herausfordernd wahrgenommen werden (z. B. Bremm et al., 2016; Forell, 2020). Zugleich bedeutet diese geringe Passung zwischen den Anforderungen, die in der Schule gestellt werden, und den Lebenswelten der Schüler*innen, dass für diese eine geringere Wahrscheinlichkeit besteht, in und durch die Schule Anerkennung zu erleben bzw. die Erfahrungen, die sie in der Schule machen, selbstwertdienlich zu verarbeiten (Stojanov, 2011), was wiederum bedeutsam für ihre motivationalen Orientierungen im Kontext Schule ist.

Als erste Herausforderung, innerhalb derer Lehrkräfte agieren, lässt sich mit Blick auf den lokalen Kontext der Schulen insofern festhalten, dass die Herkunftsfamilien der Schüler*innen weniger Bildungsaufgaben übernehmen können, als dies im Schulsystem institutionalisierte Praxis ist, weswegen die Aufgaben, die von den Lehrkräften bewältigt werden müssen, komplexer sind als an anderen Standorten. Passungsprobleme im Habitus von Lehrkräften und Schüler*innen erhöhen zudem das Potenzial herausfordernder oder als problematisch wahrgenommener Interaktionen innerhalb der Schulen. Insofern kann mit Blick auf die Eingangsfrage postuliert werden, dass zumindest die Anforderungen an das pädagogisch-didaktische Handeln der Lehrkräfte herausfordernd sind.

2.2 Individuelle und kollektive Deutungsmuster

In der Folge werden sowohl die fachlich-kognitiven, als auch die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten als herausfordernd problematisiert, was in den Schulen teilweise zu einer Pathologisierung oder Abwertung der Schüler*innen bis hin zu Wahrnehmungen der „Unbeschulbarkeit“ von Schüler*innen führen kann (Racherbäumer, 2017). Die Ursachen für die Herausforderungen werden häufig in erster Linie in den Herkunftsmilieus und der damit verbundenen „fehlerhaften“ Sozialisation der Schüler*innen verortet (McKenzie & Scheurich, 2004; Valencia, 2010).² Sie liegen in dieser Wahrnehmung somit außerhalb des Einflussbereichs von Lehrkräften; die Bedeutung des familiären Umfeldes wird überschätzt, der Handlungsspielraum der Lehrkraft unterschätzt (Pettigrew, 1979), was zur Folge haben kann, dass unterrichtliche Standards abgesenkt und die Schüler*innen bspw. pathologisiert oder kriminalisiert werden (Hertel, 2014; Racherbäumer, 2017; Richter & Pfaff, 2014). An Schulen mit multiplen Misserfolgserfahrungen können solche Perspektiven auf die Schüler*innen durch gemeinsame Aushandlungsprozesse in geteilte Deutungsmuster übergehen (Hemmings, 2012; Klein & Bronnert-Härle, 2022). Die daraus entstehende kollektive Einschätzung einer Machtlosigkeit bzw. fehlender Handlungsoptionen gegenüber den „Problemen“, deren Ursachen auf den lokalen Kontext bzw. die Herkunft der Schüler*innen attribuiert werden, kann als zweite Herausforderung für das Handeln an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten formuliert werden.

Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus haben in der Folge nicht nur seltener Zugang zu anspruchsvollen Lerngelegenheiten (Grissom & Redding, 2016; Hart & Lindsay, 2024), sondern verfügen auch über weniger Partizipationsmöglichkeiten in der Schule (Deimel et al., 2020; Kahne & Middaugh, 2008) und sind häufiger repressiven Strukturen mit Blick auf ihr Verhalten ausgesetzt (Holt & Gershenson, 2019; Rocha & Hawes, 2009; Skiba et al., 2014).

2.3 Organisationale Handlungspraxen

Bereits seit den frühen 2000er Jahren zeigen vor diesem Hintergrund Studien aus dem englischsprachigen Raum, dass schulische Handlungspraxen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten eine zentrale Bedingungsgröße für die Bildungschancen von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus sind. Beispielsweise verweist die Längsschnittstudie von Palardy (2008) darauf, dass einzelschulische Merkmale (z. B. ob eine Schule Angebote mit einem höheren Anforderungsniveau hat und sich die Schüler*innen fair behandelt fühlen) insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus einen immensen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen haben. Für den deutschen Sprachraum ist dieser Zusammenhang allerdings bislang kaum empirisch untersucht.

Auf organisationaler Ebene sind sowohl strategische Entscheidungen und Planungen der Problembearbeitung als auch die kollektiven Deutungsmuster der eigenen Handlungs-

2 In diesem Zusammenhang sind auch gesellschaftliche Diskurse über „Defizite“ von Menschen aus armutsbetroffenen oder migrantisch geprägten Milieus bedeutsam (z. B. Sharma, 2018).

macht im Sinne einer optimistischen oder pessimistischen Schulkultur bedeutsam (Muijs et al., 2004; Potter et al., 2002). In diversen Studien werden effektive (mit Blick auf die fachlich-kognitiven Kompetenzen, die die Schüler*innen erreichen) und weniger effektive Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten gegenübergestellt und dabei organisationale Merkmale herausgearbeitet, welche die „effektiven“ Schulen kennzeichnen (vgl. im Überblick Klein, 2018, 2022):

- eine explizite, in der Schulgemeinschaft geteilte und auf Bildungsgerechtigkeit fokussierte Vision sowie daran anschließende klare Ziele, bei denen Lehren und Lernen im Vordergrund stehen und die den Entwicklungsprozess strukturieren und die Menschen zur Mitarbeit motivieren;
- zielorientierte Arbeitsstrukturen und -prozesse, die es den Menschen in der Schule ermöglichen, an den gemeinsamen Zielen zu arbeiten (z. B. Strukturen des kooperativen professionellen Lernens, zielorientierte Nutzung von Daten);
- eine positive, entwicklungsorientierte Schulkultur, die durch Vertrauen, Risikobereitschaft, gegenseitige Fürsorge und Empowerment aller an der Schule Beteiligten geprägt ist;
- eine gute Führung, welche die Vision der Schule verkörpert und sowohl zielorientiert und strategisch als auch unterstützend, partizipativ und fürsorglich handelt.

Während die obigen Faktoren sich vor allem aus der Gegenüberstellung mehr oder weniger effektiver Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten ergeben, gibt es nur wenige Studien, in denen (Mikro-)Prozesse innerhalb der Schule beim Versuch der Problembearbeitung systematisch analysiert werden. Die wenigen Befunde verweisen darauf, dass diese Prozesse äußerst herausfordernd und immer wieder durch Stagnation und Abbrüche gekennzeichnet sind. Die längsschnittlichen Befunde von Zumpe (2024) etwa verweisen darauf, dass kollektive Entwicklungsprozesse wiederholt durch Erfahrungen der Nicht-Wirksamkeit und des Scheiterns sowie durch die überfordernde Komplexität der Situation, in der sich die Pädagog*innen befinden, zum Erliegen kommen, was sich auch ungünstig beispielsweise auf das Arbeitsklima im Kollegium auswirkt. Die Komplexität schulischer Entwicklungsprozesse und die Anforderungen, die sich dadurch sowohl zeitlich und personell als auch mit Blick auf die Kompetenzen der am Entwicklungsprozess beteiligten Personen bzw. die Entwicklungskapazitäten der Organisation ergeben, lassen sich als die dritte Herausforderung benennen, die sich für das pädagogische Handeln an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten ergibt.

3 Ressourcenbedarf und Ressourcenmangel

Die „herausfordernde Lage“ an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten entsteht allerdings nicht nur durch die Komplexität der Aufgabe an sich, sondern auch aus einem Mangel an *Ressourcen im Umgang mit dieser Komplexität*. Nachfolgend sollen angelehnt an empirische Befunde Ressourcen beschrieben werden, die Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten benötigen, damit die in ihr tätigen Menschen der Komplexität der Aufgabe mit einer auf anspruchsvolle Ziele und die Machbarkeit von Veränderung ausgerichteten Haltung begegnen können.

In Anlehnung an Standards des Qualitätsmanagements (Mai, 2020) werden Ressourcen in diesem Zusammenhang breit definiert; sie umfassen materielle und personelle Ressour-

cen, aber auch die Verfügbarkeit von Infrastruktur, die Unterstützung im Ausbau von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie das Vorhandensein gemeinsamer Ziele und Normen.

3.1 Personelle Ressourcen

Lehrkräftemangel ist ein zyklisch auftretendes Problem, das insofern eine besondere Herausforderung darstellt, als der Mangel in der Breite kein Normalzustand ist. Für Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind personelle Ausstattungsfragen dagegen ebendas: Schulen, die besonders hohe Anforderungen an das pädagogische Handeln der Lehrkräfte stellen, haben traditionell Schwierigkeiten, Lehrkräfte zu finden (Bellenberg et al., 2001); im englischen Kontext werden sie deshalb auch häufig als „hard-to-staff schools“ benannt. Für Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus ist die Wahrscheinlichkeit, eine „hard-to-staff school“ zu besuchen, deutlich erhöht – besonders in Ländern mit insgesamt größeren sozialen Bildungsdisparitäten (Kotok & Knight, 2022). Für Deutschland lässt sich das beispielsweise an signifikant höheren Zahlen an Seiteneinsteiger*innen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten illustrieren (Richter & Marx, 2019), die die Gestaltung schulischer Handlungspraxen zusätzlich mit Komplexität versehen. Daneben ergeben sich aus den Passungsproblemen zwischen schulischen Anforderungen und der Lebenswelt der Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte weitere personelle Herausforderungen – so geben Lehrkräfte an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten beispielsweise häufiger an, dass es ihrer Schule an Schulpsycholog*innen oder Sozialarbeiter*innen fehle (Jude et al., 2024).

Internationale Befunde verweisen darauf, dass Schüler*innen an „hard-to-staff schools“ auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status der Schüler*innen signifikant geringere Leistungen in Mathematik aufweisen (Kotok & Knight, 2022). Studien aus den USA zeigen auch, dass in diesem Zusammenhang nicht nur ein potenzieller Unterrichtsausfall Schwierigkeiten erzeugt, sondern eine hohe Fluktuation bzw. Lehrkräftemangel auch Auswirkungen auf schulkulturelle Merkmale und darüber vermittelt auf den Unterricht der anderen Lehrkräfte entfalten kann (Ronfeldt et al., 2013).

3.2 Schulentwicklungsberatung

Neben der personellen Ausstattung der Schulen erfordert die Entwicklung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten auch Ressourcen für den Ausbau von Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die Bewältigung der Komplexität von Veränderungsprozessen notwendig sind; insbesondere die Arbeit an einer pessimistischen Schulkultur bzw. kollektiven Deutungen der Machbarkeit von Veränderungen erweist sich dabei als voraussetzungsreich (Proskawetz et al., 2023).

Im deutschen Sprachraum sind in diesem Zusammenhang in den vergangenen Jahren diverse Projekte entstanden, deren Ziel darin besteht, Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in der Ausbildung notwendiger Kompetenzen bzw. Schulentwicklungskapazitäten zu beraten und zu unterstützen. Diese adressieren zum Teil Schulen im gesamten Bundesgebiet, wie etwa die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“. Tulowitzki et al. (2020) identifizieren daneben in der Mehrheit der Bundesländer Unterstüt-

zungsprojekte, die sich konkret an Schulen richten, die einen hohen Anteil an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus beschulen, wobei die Ansätze sich teilweise auf eine finanzielle Unterstützung der Schulen beschränken und nicht alle Projekte auch eine individuelle Beratung der Schulen im Entwicklungsprozess vorsehen. Ein Beispiel hierfür ist der Schulversuch „Talentschulen“, in dem zwischen 2019 und 2025 insgesamt 60 weiterführende Schulen an benachteiligten Standorten in Nordrhein-Westfalen unterstützt werden.³ Die Schulen sollen pädagogische Konzepte mit dem Schwerpunkt kulturelle oder naturwissenschaftliche Bildung entwickeln und erhalten neben zusätzlichen personellen Ressourcen auch Unterstützung durch eine verpflichtende externe Schulentwicklungsbegleitung (Dean et al., 2021).

International lassen sich in Studien positive Effekte von Beratungsangeboten für Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nachzeichnen (z. B. Strunk et al., 2014). Im deutschen Sprachraum sind die Wirkungen und Gelingensbedingungen von Beratungsangeboten insbesondere für Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten allerdings bislang kaum systematisch analysiert worden. Die wenigen vorhandenen Studien deuten durchaus auf eine positive Wirkung von Schulentwicklungsberatung hin, wenn bestimmte Voraussetzungen dafür in den Schulen gegeben sind, wie beispielsweise für die Entwicklung offene Führungspersonen (vgl. im Überblick Dederling et al., 2022). Denn, darauf weisen Hazle Bussey et al. (2014) hin, Schulentwicklungsberater*innen haben als externe Akteur*innen kein Interesse „in the process issues, no power to gain or lose, no territory to expand or contract and no budget to increase or decrease“ (S. 161).

3.3 Normativer Rahmen

Dieser Hinweis illustriert die Notwendigkeit einer dritten Ressource, die für die Entwicklung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten bedeutsam ist: ein normativer Rahmen, der verhindert, dass die Entwicklung der Schulen von der Veränderungsbereitschaft und Einsicht einzelner Personen innerhalb der Schulen abhängig ist. Im deutschsprachigen Diskurs werden im Kontext von Führung in der Regel nur Führungspersonen innerhalb der Schulen adressiert (z. B. Schulleitende und weitere Lehrkräfte mit Führungsaufgaben). Führungspersonen in der Schulverwaltung, insbesondere Schulaufsichtsbeamt*innen, werden in der Schulentwicklungsliteratur bislang kaum berücksichtigt; wenn sie adressiert werden, dann in einer *beratenden* Rolle – wobei bereits der Begriff der Beratung darauf verweist, dass die Hauptverantwortung für die Entwicklung bei den Schulen selbst liegt (Klein, 2021).

Forschung aus den USA zeigt allerdings, dass nicht nur die Beratung von Schulen im Entwicklungsprozess bzw. deren Ausstattung mit den notwendigen personellen Ressourcen sowie Kompetenzen und Kapazitäten bedeutsam für die Bearbeitung multipler Herausforderungen ist, sondern dass darüber hinaus auch relevant ist, inwiefern es oberhalb der Schule eine Instanz gibt, die sich – im Sinne eines *Senior Managements* – selbst für den Entwicklungsprozess der Schulen verantwortlich sieht und entsprechend im Prozess Führung übernimmt in dem Sinne, dass gemeinsame Ziele formuliert und die Schulleitung

3 Vgl. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen> (abgerufen am 11.09.2024).

gen dazu angeleitet und angehalten werden, in ihren Schulen die notwendigen Schritte zu gehen, um die Ziele zu erreichen (Klein & Bremm, 2020; Waters & Marzano, 2007). Insbesondere wenn in Schulen pessimistische Narrative im Vordergrund stehen, kann diese Führungsebene auch ein externes „Korrektiv“ darstellen, welches schwierige oder schmerzhaft Diskurse anstößt, die ansonsten in den Schulen nicht stattfinden würden, und dazu beiträgt, dass sich Handlungspraxen etablieren können, die an den Bedürfnissen der Schüler*innen ausgerichtet sind (Aguayo et al., 2023; Maxwell et al., 2013; Skrla et al., 2011). Dies wiederum setzt voraus, dass die Akteur*innen des Senior Managements ebenfalls systematisch für diese Aufgabe professionalisiert werden, da ihr Handeln ansonsten zur Persistenz marginalisierender Praktiken beitragen kann (DeMatthews et al., 2017; Whitt et al., 2015).

4 Fazit

Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus profitieren nachweislich in besonders hohem Maße von guter schulischer Praxis (Palardy, 2008), doch um diese entwickeln zu können, benötigen Lehrkräfte Raum zur Planung und Reflexion, die Überzeugung, dass die Schüler*innen erfolgreich sein können, und die Zuversicht, dass Schule ihnen dabei helfen kann, erfolgreich zu sein. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, ist die Gefahr groß, dass sich an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten Handlungspraxen reproduzieren, die ungünstig für Lernen und Wohlbefinden der Schüler*innen und, durch sich wiederholende Misserfolgserfahrungen, auch ungünstig beispielsweise für das Wohlbefinden der Lehrkräfte und das Vertrauensklima im Kollegium sind.

Der Beitrag hatte vor diesem Hintergrund zum Ziel, einen Aufschlag zur Analyse des Verhältnisses zwischen Anforderungen und Ressourcen im pädagogischen Handeln an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten zu machen. Als Herausforderungen wurden im Beitrag drei Quellen von Komplexität benannt: die pädagogische Aufgabe, die durch Passungsprobleme zwischen den Anforderungen des Bildungssystems und den Lebensrealitäten der Schüler*innen komplex ist sowie dadurch, dass weniger Bildungsarbeit von den Familien übernommen wird; ein pessimistischer Blick auf die Machbarkeit von Veränderungsprozessen, der durch gemeinsame Aushandlungen von Misserfolgserfahrungen in der Schulkultur der Schulen Ausdruck findet; sowie die hohe Komplexität schulischer Veränderungsprozesse. Vor diesem Hintergrund lässt sich formulieren, dass Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten Ressourcen in drei Bereichen benötigen: in der personellen Ausstattung, bei der systematischen Unterstützung in der Entwicklung von Schulentwicklungskapazitäten durch Beratung sowie, mit Blick auf die normative Rahmung und Führung der Schulen, durch die Schulaufsicht.

Alle Befunde verweisen darauf, dass an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in Deutschland ein Missverhältnis zwischen den skizzierten Anforderungen und den für die Schulen verfügbaren Ressourcen zur Problembearbeitung besteht. Inwiefern aktuelle Projekte zur Unterstützung der Schulen sowie Ansätze für eine anforderungsbezogene Ressourcenverteilung dieses Missverhältnis beheben können, muss sich dabei erst noch zeigen.

Literatur und Internetquellen

- Aguayo, D., Good, M. W., Diem, S., Herman, K. C., Burke, J., Davis, T., Hall, K., London, C., & Reinke, W. M. (2023). Promoting District-Level Culturally Responsive Practices. *Educational Administration Quarterly*, 59 (3), 471–506. <https://doi.org/10.1177/0013161X231161041>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bellenberg, G., Böttcher, W., & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Luchterhand.
- Bourdieu, P. (1987/2020). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339. <https://doi.org/10.25656/01:20484>
- Dean, I., Beckmann, L., Racherbäumer, K., & Bremm, N. (2021). Obligatory coaching in the context of the model project ‚Talent Schools‘: a means for educational equity and improvement of achievement outcomes? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (4), 466–485. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0021>
- Dederling, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 345–362. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.02>
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40 (2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- DeMatthews, D., Izquierdo, E., & Knight, D. S. (2017). Righting past wrongs: A superintendent’s social justice leadership for dual language education along the U. S.-Mexico border. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (1), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2436>
- Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums: Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft*. Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gottuck, S., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2021). Questioning Cultural and Power Relations as well as Debates on Disability and Migration: Concepts for Contemporary Inclusive Teacher Education. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations* (S. 387–404). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_24
- Grissom, J. A., & Redding, C. (2016). Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs. *AERA Open*, 2 (1). <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>
- Hart, C. M. D., & Lindsay, C. A. (2024). Teacher-Student Race Match and Identification for Discretionary Educational Services. *American Educational Research Journal*, 61 (3), 474–507. <https://doi.org/10.3102/00028312241229413>
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C., & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34 (2), 156–178. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for Urban High School Reform. Re-envisioning, Reculturation, Restructuring, and Remoralization. *Improving Schools*, 15 (3), 198–210. <https://doi.org/10.1177/1365480212458861>
- Hertel, T. (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 385–402). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_22

- Hinsch, M. (2019). *Die ISO 9001:2015 – das Wichtigste in Kürze. Die Norm für den betrieblichen Alltag kurz, knapp und verständlich erklärt*. Springer Vieweg.
- Holt, S. B., & Gershenson, S. (2019). The Impact of Demographic Representation on Absences and Suspensions. *Policy Studies Journal*, 47 (4), 1069–1099. <https://doi.org/10.1111/psj.12229>
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77–93. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>
- Jude, N., Klusmann, U., Selcik, F., Sichma, A., Richter, D., & Wolf, D. (2024). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte*. Abgerufen am 27.10.2024, von https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School (*Circle Working Paper*, Issue 59).
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Series*, No. 02. <http://doi.org/10.17185/dupublico/45206>
- Klein, E. D. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.
- Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen. <https://www.uni-due.de/izfb/schumas/ic-schulentwicklung-fuehrung> (Moodle-basiert)
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2020). Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 263–285). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_13
- Klein, E. D., & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 691–710. <https://doi.org/10.3262/ZP2205691>
- Kotok, S., & Knight, D. S. (2022). Revolving Doors: Cross-Country Comparisons of the Relationship between Math and Science Teacher Staffing and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 21 (2), 345–360. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770804>
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabekleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- Mai, F. (2020). *Qualitätsmanagement in der Bildungsbranche. Ein Leitfaden für Bildungseinrichtungen und Lerndienstleister*. Springer Gabler.
- Maxwell, G. M., Locke, L. A., & Scheurich, J. J. (2013). Case study of three rural Texas superintendents as equity oriented change agents. *The Qualitative Report*, 18 (11), 1–23. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1546>
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity Traps. A Useful Construct for Preparing Principals to Lead Schools That Are Successful With Racially Diverse Students. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 601–632. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268839>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>

- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 157–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2019). *PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en.html
- Palardy, G. J. (2008). Differential School Effects Among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools. A Multiple Group, Multilevel Latent Growth Curve Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (1), 21–49. <https://doi.org/10.1080/09243450801936845>
- Pettigrew, T. F. (1979). The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5 (4), 461–476. <https://doi.org/10.1177/014616727900500407>
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22 (3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Proskawetz, F. S., Kottmann, M., van Ackeren-Mindl, I., & Klein, E. D. (2023). Bedeutung und Stärkung einer ressourcenorientierten Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Erprobung von Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS). In M. Forrell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 109–122). Waxmann.
- 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. Manitiis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). wbv.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_9
- Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (6), 1385–1395. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y>
- Richter, E., & Pfaff, N. (2014). (Schulische) Bildung in ethnisch segregierten Stadtteilen. Quantitative und qualitative Befunde im Zusammenhang. In W. Baros & W. Kempf (Hrsg.), *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung* (S. 209–223). Regener.
- Rocha, R. R., & Hawes, D. P. (2009). Racial Diversity, Representative Bureaucracy, and Equity in Multiracial School Districts. *Social Science Quarterly*, 90 (2), 326–344. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00620.x>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50 (1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Schreiber, J., & King, V. (2024). Ressourcen. In M. Dederich & J. Zirfas (Hrsg.), *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 39–44). J. B. Metzler.
- Sharma, M. (2018). Seeing Deficit Thinking Assumptions Maintain the Neoliberal Education Agenda: Exploring Three Conceptual Frameworks of Deficit Thinking in Inner-City Schools. *Education and Urban Society*, 50 (2), 136–154. <https://doi.org/10.1177/0013124516682301>
- Skiba, R. J., Chung, C.-G., Trachok, M., Baker, T. L., Sheya, A., & Hughes, R. L. (2014). Parsing Disciplinary Disproportionality: Contributions of Infraction, Student, and School Characteristics to Out-of-School Suspension and Expulsion. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 640–670. <https://doi.org/10.3102/0002831214541670>

- Skrla, L., McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2011). Becoming an equity oriented change agent. In A. M. Blankstein & P. D. Houston (Hrsg.), *Leadership for social justice and democracy in our schools* (S. 45–58). Corwin Press.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strunk, K. O., McEachin, A., & Westover, T. N. (2014). The Use and Efficacy of Capacity-Building Assistance for Low-Performing Districts: The Case of California's District Assistance and Intervention Teams. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33 (3), 719–751. <https://doi.org/10.1002/pam.21658>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick*. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge.
- van Ackeren, I., & Klein, E. D. (2014). *Woher und Wohin – Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien*. Wübben Stiftung.
- Waters, T., & Marzano, R. J. (2007). School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. *ERS Spectrum*, 25 (2), 1–12.
- Whitt, K., Scheurich, J. J., & Skrla, L. (2015). Understanding Superintendents' Self-Efficacy Influences on Instructional Leadership and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, 25 (1), 102–132. <https://doi.org/10.1177/105268461502500105>
- Zumpe, E. (2024). School improvement at the next level of work: the struggle for collective agency in a school facing adversity. *Journal of Educational Change*, 25, 485–529. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09500-x>

Esther Dominique Klein, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund.

E-Mail: dominique.klein@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund