

# Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

*Veronika Manitius & Peter Dobbstein*

Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen.....	9
--	---

## I GRUNDLAGEN

*Heinz Günter Holtappels, Tanja Webs, Eva Kamarianakis & Isabell van Ackeren*

Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien.....	17
--	----

*Stephan Gerhard Huber*

Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick.....	36
---	----

*Rick Mintrop & Esther Dominique Klein*

Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? .....	63
---	----

## II ANSÄTZE FÜR DIE SCHULENTWICKLUNGSARBEIT

*Stefan Brauckmann & Susanne Böse*

Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse .....	85
--	----

*Kathrin Fussangel & Dirk Richter*

Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen .....	104
---	-----

*Kathrin Racherbäumer*

Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler- Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage .....	123
--	-----

*Nina Bremm, Sarah Eiden, Christine Neumann, Tanja Webs, Isabell van Ackeren &  
Heinz Günter Holtappels*

Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ .....	140
--	-----

<i>Kathrin Dederling</i> Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz .....	159
--	-----

### III ERFAHRUNGEN UND ERKENNTNISSE

<i>Susanne Böse, Marko Neumann, Therese Gesswein &amp; Kai Maaz</i> Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie .....	179
--	-----

<i>Cornelia von Ilseman &amp; Maike Reese</i> Das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ im Rückblick Ein Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Bremen für Schulen in kritischer Lage .....	204
--	-----

<i>Elisabeth Heid</i> School Turnaround – Berliner Schulen starten durch Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage. Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015).....	219
--	-----

<i>Joachim Herrmann</i> Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive .....	240
---	-----

<i>Veronika Manitius &amp; Bernd Groot-Wilken</i> Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage .....	266
---	-----

### IV DISKUSSION UND PERSPEKTIVEN

<i>Wolfgang Böttcher</i> Schulen in schwieriger Lage: eine Herausforderung für wen? .....	283
--	-----

<i>Nils Berkemeyer</i> „Herausfordernde soziale Lagen“: Eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme .....	297
--	-----

*Veronika Manitus & Peter Dobbstein*

## **Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen**

Einhergehend mit den bildungspolitischen Bemühungen um die Reduzierung bildungsbezogener Ungleichheiten rücken zunehmend auch die Schulen in den Blick, die u.a. aufgrund ihrer Lage in benachteiligten Quartieren in besonders herausfordernden Handlungskontexten agieren. Dieses vermehrte bildungspolitische wie -administrative Interesse an Schulen in „schwieriger Lage“ sowie an der Frage nach der adäquaten Unterstützung solcher Schulen drückt sich beispielsweise darin aus, dass spezifische Unterstützungsprogramme (z.B. „Schulentwicklung im System“ in Hamburg, vgl. Herrmann, 2013) aufgelegt oder Maßnahmen und Projekte im Kooperationsverbund mit Land, Stiftungen und Wissenschaft (z.B. „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in NRW, vgl. Hillebrand & Bremm, 2015) initiiert und durchgeführt werden. Auch die überarbeitete KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring akzentuiert als eines ihrer zentralen Themenfelder die Herausforderung, Wirkungen und Strategien der Schulentwicklung auch im Hinblick auf Unterschiede zwischen Schulen zu identifizieren (vgl. KMK, 2015). Hintergrund dieser Schwerpunktsetzungen ist es dabei nicht nur, die Schulentwicklungsarbeit solcher Schulen zu unterstützen, sondern auch die Unterschiede, beispielsweise in der prozessualen Gestaltung von Schulen, die in ähnlichen sozialräumlichen Kontexten arbeiten, aufzuspüren und z.B. unter Schulleffektivitätsgesichtspunkten zu analysieren.

Der Sammelband setzt an diesem Themenkomplex „Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen“ an und möchte den derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand hierzu bündeln sowie konkrete aktuelle Ansätze und Projektbeispiele vorstellen und diskutieren. In der Planung dieses Bandes zeigte bereits die Recherche nach relevanten Projekten und Programmen und auch nach Forschungsaktivitäten im deutschsprachigen Raum zweierlei: Zum einen finden sich bislang noch wenig Projekte und programmatisch konzipierte Unterstützungsaktivitäten in den Bundesländern, die explizit die Qualitätsentwicklungen von sehr belasteten Schulen adressieren; wobei die wenigen Länder, die hier bereits entsprechende Unterstützungsmaßnahmen ergriffen haben, diesbezüglich auch schon eine längere Tradition aufweisen (z.B. Hamburg, Berlin). Auch Forschungsbemühungen sind in diesem thematischen Feld zumindest im deutschsprachigen Raum eher erst in jüngerer Zeit auszumachen, etwa initiiert durch die wissenschaftliche Begleitung einzelner Maßnahmen (z.B. zum BONUS-Programm in Berlin). Zum anderen fällt sowohl bei Sichtung der wissenschaftlichen Literaturlage als auch bei näherer Beschäftigung mit Struktur und inhaltlicher

Akzentuierung z.B. in Projektkonzeptionen auf, dass die Verständnisweisen dessen, was überhaupt eine „belastete“ Lage einer Schule charakterisiere und was die zentralen schulentwicklerischen Ansatzpunkte seien, die als vielversprechend für eine gelingende Qualitätsentwicklung oder aber für einen erforderlichen „Turnaround“<sup>1</sup> dieser Schulen gelten können, nicht eindeutig sind.

Diese Vielfalt findet sich auch in der jeweils gewählten sprachlichen Regelung dessen wieder, wie die besonders belastete schulische Lage zu attribuieren ist (vgl. Tabelle 1), wobei die jeweilige Bedeutung, die mit zum Teil identischen Formulierungen verknüpft sind, variieren kann. So kann die Definition der „kritischen Lage“ sich allein auf Kontextmerkmale, wie etwa den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft, beschränken oder aber auch auf innerschulische Kennzeichen, wie etwa ein desolates Führungsverhalten, beziehen. Entscheidend ist angesichts dieser Differenzen, dass sich der Diskurs darüber, wie solche Schulen gelingend unterstützt werden können, über die jeweilige Enge oder (zu) große Offenheit im Begriffsverständnis bewusst sein muss, da sich Bemühungen um die Qualitätsentwicklung hieran ausrichten können. Anders formuliert, wäre es sicher ein aus schulischer Sicht unmögliches Unterfangen, das sozioökonomische Kapital der Schülerschaft zu verbessern, so dass die Behebung einer so definierten kritischen Lage andere Ansatzpunkte finden muss. Hierfür spricht auch, dass eine kritische Lage, etwa gemessen an der unzureichenden schulischen Performanz (z.B. schlechtes Abschneiden in Vergleichsarbeiten oder der Schulinspektion, hohe Anteile an Abgängen ohne Schulabschluss), durchaus auch Schulen betrifft, die sich in privilegierteren Stadtteilen befinden, oder aber es auch Schulen gibt, die gemessen an ihren sozioökonomischen Lage-Kennzeichen erwartungswidrig gut abschneiden. Insofern erscheint es hilfreich, das „Failing“ von Schulen zunächst von der jeweiligen Belastung zumindest analytisch zu trennen, um dann in schulentwicklerischer Absicht genauer herauszuarbeiten, ob und inwiefern die belastenden Faktoren das schulische Scheitern bewirken.

Die tabellarische Zusammenschau zeigt auf, dass die jeweils angeführten Kennzeichen einer herausfordernden schulischen Lage sich auf den schulischen (Miss-)Erfolg beziehen, der anhand entsprechender Ausprägungen in der Prozess- und Ergebnisqualität erkennbar wird (siehe Holtappels et al. in diesem Band), welche wiederum auch durch Faktoren des sozialen Kontextes, in dem die Schule sich befindet, beeinflusst wird. Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass es sich hier um Schulen handelt, die „einen Unterschied im negativen Sinne machen, weil sie dauerhaft hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben und gravierende Probleme aufweisen, die nicht einfach ihrer sozialen Umwelt angelastet werden können“ (Quesel et al., 2013, S. 9). Insbesondere der Hinweis, dass sich die Ursachenzuschreibung nicht auf das städtische Setting dieser Schulen beschränken sollte, scheint zielführend für die Bemühungen darum, geeignete Unterstützung für die Schulentwicklungsarbeit solcher Schulen zu schaffen. Gleichzeitig werden die Herausforderungen dieses Unterfangens

1 Mit „Turnaround“ wird der Prozess verstanden, der dazu führt, dass Schulen, die in ihren Ergebnissen (schlechtes Abschneiden in Schulleistungstests, hohe Abgänge ohne Schulabschluss usw.) wieder erfolgreich sind, was sich in entsprechende verbesserter Ergebnisqualität der Schule zeigt (vgl. Huberman, Parrish, Hannan, Arellanes & Shambough, 2011, s. auch Brauckmann & Böse in diesem Band).

Tabelle 1: Überblick zu den Verständnisweisen von Schulen in herausfordernder Lage

Bezeichnung	Kennzeichen	Beispielquellen
Failing schools	Gravierende Leistungsdefizite und Führungsprobleme Interne Merkmale: fehlende Kompetenzen bei Lehr- und Leitungspersonal, Arbeitsmoral und Teamgeist defizitär Externe Merkmale: Armut, soziale Segregation, städtisches Setting	Murphy & Meyers, 2007
Besonders belastete Schule	Komplexes Zusammenwirken dysfunktionaler Beziehungen in der Schule, erkennbar z.B. durch Führungsprobleme, mangelnde Zusammenarbeit im Kollegium, Defizite im Klassenmanagement und Unterricht, Fluktuation im Kollegium	Huber & Mujis, 2012
Schule in kritischer Lage	Problematische Zusammensetzung der Schülerschaft (sozialschwach, häufig Migrationshintergrund, geringe Lernbereitschaft), resigniertes Kollegium hoher Ausfall von Unterricht, unzureichendes Führungsverhalten Identifizierter Entwicklungsbedarf durch die Schulinspektion, schwache Ergebnisse in Vergleichsarbeiten, hohe Fehlquote von SuS, hohe Delinquenz, viele Schulabgänge ohne Abschluss	Arnz, 2012
Schule in schwieriger Lage	Hoher Anteil an Schülerinnen und Schüler mit belasteten sozioökonomischen Hintergrund	Herrmann, 2013
Schule in wenig begünstigter Lage	Ungünstige Kontextbedingungen wie einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund Auswirkung dieser Kontextbedingungen auf Schulleistung: schlechtes Abschneiden in Vergleichsarbeiten, höhere Anteile an Abgängen ohne Abschluss Schlechter schulischer Ruf und schwache Position in Schulkonkurrenzen	Racherbäumer et al., 2013
Schule in Krisenlage	Vorliegende Beziehungskrisen: Führung und Personalentwicklung beeinträchtigt, Angst und Misstrauen beherrschen den Schulalltag mit langfristiger Auswirkung auf die Unterrichtsqualität (unzureichende schulische Performanz)	Strittmatter, 2013
Schwache Schule	Unterschreiten einer bestimmten Schulqualitätsnorm, definiert über den Schulqualitätsrahmen und identifiziert über die Schulinspektion	Schwank & Sommer, 2013
Schule mit Entwicklungsbedarf	Über die Schulinspektion identifizierte schwache Ergebnisse in Schulleistungsuntersuchungen, gravierende Mängel im Schulmanagement, schwache Bewertungen hinsichtlich der Unterrichtsqualität	Schmittke, 2012
Schule in herausfordernder Lage	Je spezifische Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und komplex miteinander verwoben sind. Bestimmte Kernprobleme treten an diesen Schulen häufig auf und sind über innerschulische wie außerschulische Faktoren auszumachen, z.B. unzureichendes Führungshandeln, unzureichende Unterrichtsqualität, unzureichende Lehrkooperation, defizitäre Schulentwicklungskompetenz, Bildungsferne der Elternhäuser	Manitius & Groot-Wilken (in diesem Band)
Disadvantaged schools	Fehlendes oder unpassendes Eingehen auf Schülerbedarfe, fehlende Unterstützung für Lehrerkollegien, defizitäres Schulmanagement, fehlende systemische Unterstützungsmaßnahmen, mangelnde Schulentwicklungs-kompetenz	OECD, 2012

nicht weniger, wendet man sich der innerschulischen Lage auf der Suche nach möglichen Ansatzpunkten zur Unterstützung zu. Sowohl das komplexe Zusammenwirken unterschiedlichster Faktoren auf Schulebene als auch die defizitäre Forschungslage dazu, was gelingende Ansatzpunkte für eine verbesserte Qualitätsentwicklung dieser Schulen sind, erschweren entsprechende Unterstützungsabsichten. Forschungswissen wird dabei vor allem aus dem internationalen Kontext, vor allem aus der Forschung zu so genannten erfolgreichen „Turnarounds“, also zu Schulen, die ihre Qualitätsbemühungen deutlich gesteigert haben, bemüht (vgl. Huber in diesem Band).

Für die inzwischen beobachtbaren zunehmenden Bemühungen in vielen Bundesländern, explizit den Schulen die „einen Unterschied im negativen Sinne machen“, adäquate Unterstützung zu bieten, scheint ein Diskurs zwischen Praxis, Administration und Wissenschaft vielversprechend, der sich gestützt von Erfahrungswissen und empirischer Forschung zum Beispiel folgenden Fragen widmet: Welche normativen Maßstäbe sind anzulegen, um den „Unterschied im negativen Sinne“ zu erfassen? Über welche Verfahren lassen sich Schulen in herausfordernder Lage identifizieren? Inwiefern können präventive Maßnahmen z.B. im Sinne eines Frühwarnsystems ergriffen werden? Was kennzeichnet die Wechselwirkungen der internen und externen Bedingungskonstellation der herausfordernden Lage? Welche Maßnahmen sind erfolgversprechend angesichts welcher „kritischen“ schulischen Kennzeichen? Welche Akteurskonstellationen erweisen sich in den Unterstützungsbemühungen als günstig? Wann ist ein „Turnaround“ als aussichtslos einzustufen und welche Konsequenzen ergeben sich hieraus? Welche Interventionen sind bei Schulen zu ergreifen, die sich nicht freiwillig unterstützen lassen?

Der vorliegende Sammelband möchte zu einem solchen Diskurs einen Beitrag leisten und gliedert sich in vier Teile:

Im ersten Teil wird in grundlegenden Beiträgen in das Themenfeld Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage eingeführt. *Heinz Günter Holtappels*, *Tanja Webs*, *Eva Kamarianakis* und *Isabell van Ackeren* tragen den Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien zusammen und bieten eine Typologie zur differenzierten Betrachtung von Schulen in herausfordernden Lagen. *Stephan Huber* arbeitet in seinem Beitrag vor allem den internationalen Erkenntnisstand zu Merkmalen und Dynamiken des „Failings“ auf und beschäftigt sich mit den Entwicklungsmöglichkeiten solcher Schulen. Schließlich zeichnen *Rick Mintrop* und *Esther Dominique Klein* unterschiedliche Schulentwicklungsansätze und -phasen aus den USA nach und diskutieren, inwiefern hieraus für die deutsche Praxis gerade mit Blick auf die Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage gelernt werden kann.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich unterschiedlichen Aspekten von Schulentwicklungsansätzen mit besonderem Fokus auf die jeweilige Bedeutung für eine Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Hierzu werden empirisch und konzeptionell gestützte Überlegungen angestellt zur Rolle der Schulleitung in „Turnarounds“ von *Stefan Brauckmann* und *Susanne Böse*, zur Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen von *Kathrin Fussangel* und *Dirk Richter* sowie zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung an Schulen in sozial benachteiligten Lagen durch *Kathrin Racherbäumer*. Der Beitrag von *Nina Bremm*, *Sarah Eiden*, *Christine Neumann*, *Tanja Webs*, *Isabell van Ackeren* und *Heinz Günter Holtappels* diskutiert anhand eines Projektbeispiels einen evidenzorientierten Unterstützungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Schließlich diskutiert *Kathrin Dederling* mögliche Unterstützungsleistungen durch externe Beratung.

Im dritten Teil stehen unterschiedliche Maßnahmen und Projekte sowie damit verknüpfte Erfahrungen aus verschiedenen Bundesländern im Mittelpunkt, die verdeutlichen, welche Schwerpunktsetzungen in administrativen Unterstützungsaktivitäten für

Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen getroffen werden, wie entsprechende Programme konzipiert sind und welche (empirischen) Erfahrungen mit ihnen gemacht wurden. Diese Beiträge stammen von *Susanne Böse*, *Marko Neumann*, *Therese Gesswein* und *Kai Maaz* (Berlin), *Cornelia von Ilsemann* und *Maike Reese* (Bremen), *Elisabeth Heid* (Berlin), *Joachim Herrmann* (Hamburg) sowie *Veronika Manitiuis* und *Bernd Groot-Wilken* (NRW).

Abgeschlossen wird der Band durch zwei Beiträge, zum einen von *Wolfgang Böttcher* und zum anderen von *Nils Berkemeyer*, die einerseits mit Blick auf die Einzelschule als Organisation und andererseits mit einem steuerungstheoretischen Fokus auf das (systemische) Unterstützungspotential für Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen auch vor dem Hintergrund möglicher Perspektiven kritisch-konstruktive Diskussionen vornehmen.

Mit dieser thematischen Vielfalt, die sich aufspannt zwischen theoretischen Grundlegungen, der Aufarbeitung empirischer Erkenntnisse sowie der Zusammenstellung von Erfahrungswissen aus der Unterstützungspraxis in den Bundesländern, versteht sich der Band keineswegs als vollständiger Diskussionsbeitrag zum Themenkomplex Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage. Jedoch bietet diese Zusammenstellung die Möglichkeit, Ansatzpunkte für den weiteren fachlichen Diskurs zu identifizieren und Impulse für die doppelte Herausforderung, Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage zu unterstützen, aufzugreifen. Wir möchten allen Beteiligten herzlich für ihre vielfältigen Beiträge zum Gelingen dieses Bandes danken.

## Literatur

- Arnz, S. (2012). Turnaround von Schulen in kritischer Lage. *SchulVerwaltung spezial*, 14 (2), 17–19.
- Herrmann, J. (2013). Erfahrungen aus einer Unterstützungsmaßnahme für „Schulen in schwieriger Lage“ in Hamburg. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderung für die Schulentwicklung* (S. 77–94). Bern: der Bildungsverlag.
- Hillebrand, A. & Bremm, N. (2015). Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Metropole Ruhr. In *Pädagogik* 67 (6/15), S. 58.
- Huber, G., Mujis, R. (2012). Die Dynamik des Scheiterns. Die Schieflage rechtzeitig erkennen. *SchulVerwaltung spezial. SchulVerwaltung spezial*, 14 (2), 7–9.
- Hubermann, M., Parrish, T., Hannan, S., Arellanes, M. & Shambaugh, L. (2011). *Turnaround Schools in California: Who Are They and What Strategies Do They Use?* Verfügbar unter: [http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/CA\\_CC\\_Turnaround\\_School\\_Report\\_11-30-11\\_0.pdf](http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/CA_CC_Turnaround_School_Report_11-30-11_0.pdf) [18.10.2016].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2015). *Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. Berlin. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie\\_Endfassung\\_DOK.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf). [16.11.2016].
- Murphy, J. & Meyers, C. V. (2007). *Turning Around Failing Schools. Leadership Lessons from the Organizational Sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Heinz Günter Holtappels, Tanja Webs, Eva Kamarianakis & Isabell van Ackeren

## Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien

Lange Zeit richtete die Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf Studien und Forschungsbefunde, die imstande waren, zu beschreiben, unter welchen Bedingungen Schulen zu hoher Schulqualität gelangen (vgl. Holtappels, 2003). Eher rar blieben die Befunde zur Problematisierung der Situation weniger erfolgreicher oder gar scheiternder Schulen. Vor allem Metastudien förderten als wirksam vorgefundene Schlüsselmerkmale der Schulqualität auf Schul- und Klassenebene und Gelingensbedingungen für den Erfolg von Schulen zu Tage (vgl. Purkey & Smith, 1983; Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995). Dabei bestand offenbar die Annahme, dass diese Qualitätsmerkmale zugleich auch für die Vorhersage von Minderqualität und Misserfolg gelten könnten. Erst später konnten erste Studien zu nicht effektiven Schulen verdeutlichen, dass zwar die in der Schulwirksamkeitsforschung ermittelten Einflussfaktoren durchaus für alle Schulen Bedeutung haben, bei *Failing Schools* jedoch offensichtlich noch weitere Bedingungen hinzukommen, die Misserfolg oder Scheitern maßgeblich herbeiführen (vgl. Muijs et al., 2004; Holtappels, 2008; Racherbäumer et al., 2013b).

Im Rahmen dieses Grundlagenbeitrags sollen Bedingungen für Schulen in herausfordernden Lagen auf der Basis des vorhandenen theoretischen und empirischen Erkenntnisstandes systematisch aufgearbeitet werden. Dabei werden theoretische Ansätze Erklärungszusammenhänge liefern, Typologien die unterschiedliche Situation von Schulen verdeutlichen und relevante Einflussfaktoren für die Entstehung und die Bewältigung von Schulproblemen und fehlender Schulwirksamkeit benannt. Darüber hinaus greift der Beitrag erste Schulentwicklungsstrategien für Schulen in herausfordernden Problemlagen auf.

### 1. Systematisierung und Typologien von Problemlagen und *Failing*

Zunächst scheinen zur Systematisierung der Phänomene verschiedene Begriffsklärungen für die Situationsbeschreibung von Schulen, die sich in Schwierigkeiten befinden, erforderlich: Mit der im englischsprachigen Raum gebrauchten Bezeichnung *Failing Schools* wird festgestellt, dass Schulen gesetzte Ziele oder den geforderten Bildungserfolg für die Lernenden zumindest teilweise verfehlen oder nur unbefriedigend erreichen; verstanden wird darunter ein relatives bzw. partielles Scheitern oder Schulver-

sagen. *Schulen in herausfordernden Lagen* bzw. *challenging circumstances* sind dagegen Schulen, die mit anspruchsvollen Problemkonstellationen konfrontiert werden, welche ihnen hohe Anstrengungen abverlangen und sie bei unzureichenden Problemlöseansätzen in Schwierigkeiten oder in eine kritische Lage, letztlich auch zum *Failing* oder Scheitern, bringen können.

Worauf bezieht sich *Failing* oder die schwierige Herausforderung? Im Wesentlichen wird auf die Dimension Erfolg oder Misserfolg von Schulen fokussiert. Die relative Zielverfehlung wird somit an der Ergebnisqualität, also an Lern- und Sozialverhalten, Lerndispositionen und Einstellungen, Kompetenzen und nicht zuletzt am Schulerfolg der Lernenden in Bezug auf Noten und Abschlüsse festgemacht. Schulerfolg bezieht sich demnach nicht nur auf die Schulqualität insgesamt, sondern auch auf die Wirksamkeit von Schulen und das Erreichen oder Verfehlen von Bildungszielen. Die US-amerikanische Schulqualitätsforschung verengt sogar den Blick eher auf die Leistungseffektivität, wenn von *high* oder *low performing schools* die Rede ist.

Werden auch Aspekte der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schule – im Sinne von Variablen der Schulgestaltung und Lernkultur, die den Erfolg bewerkstelligen sollen – in die Betrachtung einbezogen, dann liegt der Fokus eher auf der Frage, ob Schulen als entwickelt oder unterentwickelt anzusehen sind und deshalb effektiv oder ineffektiv sind. Dabei wird die Wirksamkeit umfassender beurteilt, nämlich als Beziehung zwischen Faktoren der Prozessqualität und Indikatoren der Ergebnisqualität. Solche Ansätze nehmen vielfach Bezug auf komplexe Qualitätsmodelle, wie etwa das *CIPO*-Modell, bei dem die Schule die Prozessqualität allein verantwortet, nicht aber die Ergebnisqualität, da der außerschulische soziale Kontext die Bildungsergebnisse ebenfalls entscheidend beeinflusst. Hinzu kommen Inputfaktoren (z.B. Rahmenvorgaben, Richtlinien und Ressourcen), die die System- und Steuerungsqualität ausmachen und die Möglichkeiten der Gestaltungs- und Prozessqualität der Einzelschule in gewissem Maße bestimmen (vgl. auch Holtappels, 2007). Somit können indirekt auch Bildungsergebnisse beeinflusst werden.

Für eine grundlegende Typologisierung von Schulen in schwierigen Lagen kann das Schulqualitätsmodell von Stufflebeam (1972) als Hintergrundfolie dienen, um mit den Dimensionen von Input-, Prozess- und Output-Qualität die möglichen Problemkonstellationen genauer bestimmen zu können (vgl. auch Holtappels & Voss, 2006). In Abbildung 1 sind zudem die Einflüsse des sozialen Kontextes für außerschulische Bedingungen sowie die Anstrengungen der Schulentwicklungsarbeit ausgewiesen.

Dass zahlreiche Schulen mit besonderen Problemlagen aufgrund ihres Standortes und der damit zusammenhängenden lernspezifischen und sozialen Schülerkomposition konfrontiert sind, ist aus bisherigen Studien hinlänglich bekannt (vgl. auch Teddlie et al., 2000).

Neben diesen *schulexternen Bedingungen* wird die Schulwirksamkeit ebenso von *schulinternen Bedingungen*, also der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schul- und Lernkultur, bestimmt. Oft liegt das Problem des Versagens oder der mangelnden Effektivität der Schule nicht oder nicht allein im Schulkontext, sondern auch oder gar allein im Entwicklungsstand der Schul- und Unterrichtsqualität.

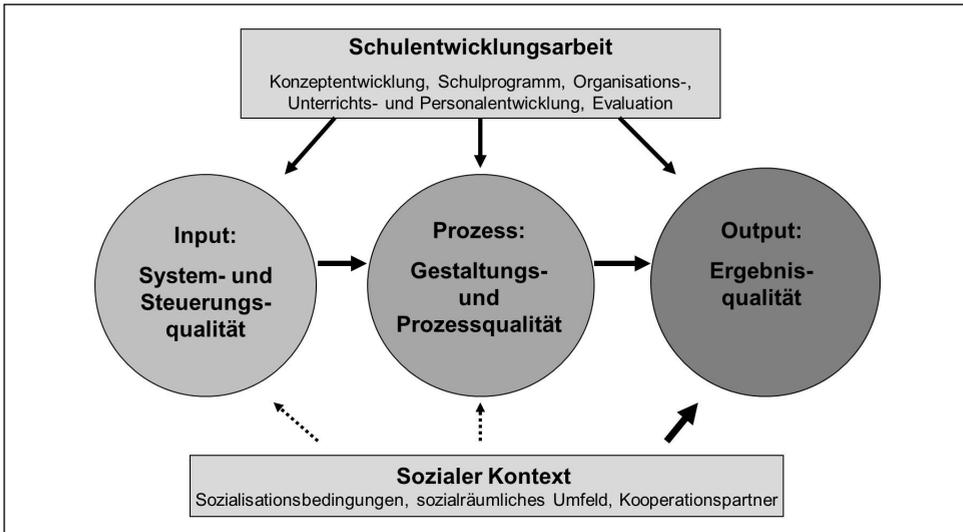


Abbildung 1: Rahmenmodell für Schulqualität, Quelle: Stufflebeam, 1972; Holtappels & Voss, 2006

Eine erste Typisierung (vgl. Abb. 2) nimmt auf das CIPO-Modell Bezug und betrachtet den möglichen Bildungserfolg von Schulen aufgrund des Zusammenhangs zweier Dimensionen: der Variation von außerschulischen Kontextbedingungen einerseits und des Ausmaßes der erzielten Ergebnisqualität wie Lernleistungen, Lernverhalten und soziale Kompetenzen andererseits (vgl. Holtappels, 2008, 2012). Unter eher günstigen Kontextbedingungen lassen sich somit erwartet stark und unerwartet schwach abschneidende Schulen ermitteln, unter ungünstigen Konstellationen zeigen sich erwartet schwache, aber auch unerwartet starke Schulen. Deutlich wird zudem, dass der Erfolg bzw. Misserfolg von Schulen jeweils im Vergleich zum einen mit dem situa-

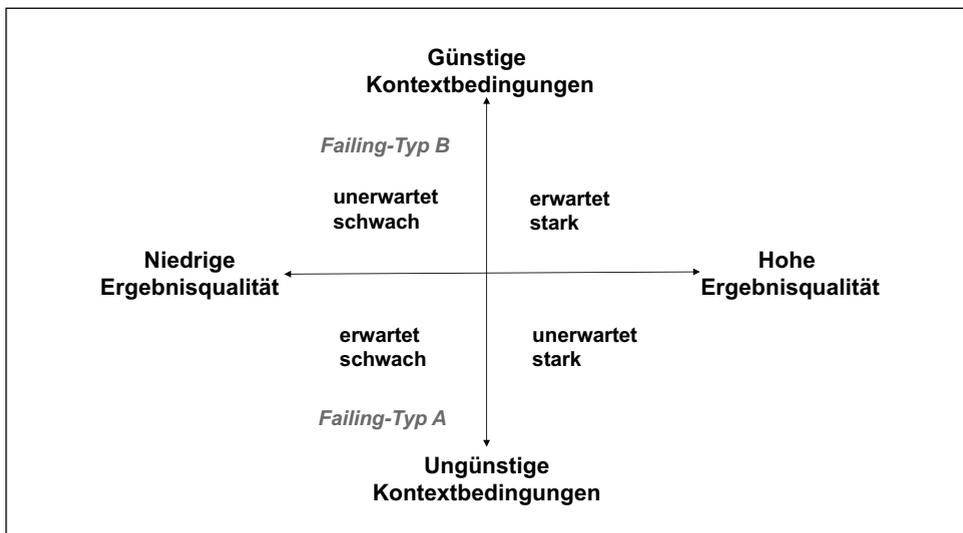


Abbildung 2: Schultypologie für Bildungserfolg nach Kontextbedingungen, Quelle: Holtappels, 2008

*Stephan Gerhard Huber*

## **Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten**

### **Ein internationaler Überblick**

In den letzten Jahren hat das Interesse an Fragen nach gelingender Schulentwicklung für besonders belastete Schulen deutlich zugenommen. International gab es diverse Initiativen, v.a. nach der Einführung von an Bildungsstandards orientierten Bildungsmonitoring- bzw. Qualitätsmanagementsystemen auf System- und Organisationsebene. Schulen, die nicht den Erwartungen entsprechen bzw. im Benchmarking schlechter abschneiden, werden aufgrund dieser Diagnose-Zugänge (z.B. durch die externe Evaluation der Schulinspektion) sichtbar. Fragen der Intervention zu Verbesserungen drängen sich in den Vordergrund der Diskussion. Nach diversen Projekten der Schulentwicklung von besonders belasteten Schulen liegen erste Erkenntnisse vor. Auch im deutschsprachigen Raum kommt das Thema zunehmend auf die Tagesordnung. Bisher haben sich einige wenige Bundesländer dieses Themas angenommen und entwickelten im Rahmen von Projekten Unterstützungsmaßnahmen. Neben Berlin sind dies zum Beispiel noch die Stadtstaaten Hamburg und Bremen (vgl. die weiteren Artikel in diesem Band). Der Bedarf nach einer gelingenden Qualitätsentwicklung in diesen Schulen stellt sich aber auch in anderen deutschen Bundesländern und im deutschsprachigen Ausland wie in Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. So hat sich beispielsweise in der Schweiz die Kantonale Kadervereinigung der deutsch- und mehrsprachigen Kantone 2009 dem Thema im Rahmen eines Sommersymposiums gewidmet. Dass das Thema „Schulentwicklung in belasteter Lage“ auch auf Systemebene zu verorten ist und nicht nur die Organisationsebene betrifft, wird v.a. aufgrund der Befunde der bisherigen Forschungs- und Evaluationsprojekte deutlich und zeigt sich auch daran, dass sich die Schulverwaltung bzw. die Schulaufsicht als zentrale Akteure im Schulsystem diesem Themenkomplex zunehmend zuwenden. 2012 ist eine Ausgabe der Schulverwaltung speziell zum Thema „Failing Schools – besonders belastete Schulen“ mit Beiträgen vieler Experten erschienen (vgl. Huber, 2012).

Mit Blick auf die internationale Diskussion sind gerade in den USA (z.B. No Child Left Behind Act, 2002) und England „Failing Schools“ und die Diskussion um den gelingenden „Turnaround“ ein öffentliches Thema geworden und Gegenstand bildungspolitischer Interventionen. Dort ist das Interesse an nicht wirksamen, ineffektiven Schulen, deren Schülerinnen und Schüler als nicht erfolgreich gelten, stark gestiegen. Eine spezielle Teilgruppe von ineffektiven Schulen, „Failing Schools“ genannt, steht

dabei im Mittelpunkt. „Failing Schools“ sind kein Einzelfall, der Handlungsbedarf ist offensichtlich. Die Unzufriedenheit in dysfunktionalen Schulen wird auch von Lehrkräften thematisiert, denn natürlich leiden auch sie darunter.

Der Terminus „Failing Schools“ hat sich in den letzten Jahren international etabliert. Je nach Land wird er unterschiedlich definiert. Weitere Begrifflichkeiten im internationalen Diskurs sind: „schools in need of improvement“, „underperforming schools“ bzw. „low-performing schools“, „schools in decline“, „troubled schools“ oder einfach „ineffective schools“ (vgl. Murphy & Meyers, 2008).

Ebenfalls in den letzten Jahren etabliert hat sich der Terminus „School Turnaround“, der aus anderen Handlungsfeldern übernommen wurde, v.a. aus dem wirtschaftlichen Kontext, wo es um radikale Organisationsveränderungen geht.

Doch wie ist nun solchen „Failing Schools“ zu helfen, welche Entwicklungsmaßnahmen vermögen es, sie aus der Schieflage zu befreien? Mittlerweile wissen wir: Mit den bisherigen Unterstützungsangeboten der Schulentwicklung ist nicht zwingend den Schulen geholfen, die meist nicht in der Lage sind, entsprechende Angebote zu erkennen und für ihre eigene Entwicklung zu nutzen, weil ihnen zum Beispiel die erforderliche Handlungskompetenz fehlt. Zudem liegen für solche Schulen geeignete zielorientierte und ressourcenschonende Angebote in den Schulsystemen womöglich gar nicht in adäquater Form vor. Vor diesem Hintergrund erscheint es außerordentlich wichtig, Erkenntnisse aus vorhandenen Projekten und ihrer Erforschung zusammenzustellen und Wissen für die Schulentwicklungsarbeit mit besonders belasteten Schulen zu erarbeiten. Dies ist auch wichtig, da aufgrund unterschiedlicher Systembedingungen und Kulturen nicht unbedingt Erkenntnisse aus dem Ausland auf die spezifische Situation in den deutschen Bundesländern übertragbar sind. Andererseits sind die Erfahrungen besonders im Ausland sehr aufschlussreich und bieten Anlass, auf den jeweiligen Systemkontext Projekte zu adaptieren.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Artikel vor allem der Stand der internationalen Forschung zu besonders belasteten Schulen vorgestellt, Merkmale dysfunktionaler Schulsituationen zusammengefasst, die Dynamik des Scheiterns beschrieben sowie Schulentwicklungsstrategien für „Failing Schools“ skizziert.

## **1. Funktionale/dysfunktionale Schulsituationen: Merkmalskompilationen und vergleichende Betrachtung**

### **1.1 Was zeichnet gute Schulen aus?**

Seit den 1970er Jahren gibt es Forschung zur Wirksamkeit von Schule. Schulen können einen erheblichen Einfluss auf die Schülerleistungen und den Schulerfolg haben. Schulbezogene Faktoren erklären etwa 10 bis 40% der Varianz der Schülerleistungen. Die Schulwirksamkeitsforschung hat zudem herausgefunden, was erfolgreiche Schulen gemeinsam auszeichnet, und Merkmalskompilationen zusammengestellt.

Als gut identifizierte Schulen (Huber, 1999, 2011) zeichnen sich gemäß einer bereits Mitte der 1990er Jahre erstellten Metastudie z.B. durch folgende zentrale Merkmale aus (Sammons et al., 1995):

- professionelles Schulleitungshandeln (entschieden und zielorientiert, Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben, echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten, engagiertes Interesse für und Wissen um das, was im Unterricht geschieht usw.)
- Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule (Grundkonsens über Zielbestimmungen, Konsistenz im schulischen Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit)
- förderliche Lernumgebung (günstige Atmosphäre, attraktives Arbeitsumfeld)
- Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen (maximale Nutzung der Unterrichts- und Lernzeit, Lern- und Leistungsorientierung)
- zielorientierter Unterricht (effiziente Unterrichtsorganisation, klare Unterrichtsziele, strukturierte Unterrichtsstunden, an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierter Unterricht)
- hohe Erwartungen (insgesamt hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, Verbalisieren und Kommunizieren dieser Erwartungen, Darbieten intellektueller Herausforderungen)
- positive Verstärkung (transparente und gerechte Durchsetzung von Disziplin, Rückmeldungen)
- Überprüfen der Lernfortschritte (Überprüfen der Schülerleistungen, Evaluation der gesamten Schule)
- ausgeprägte Rechte und Verantwortlichkeiten der Schülerinnen und Schüler (Stärkung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler, Abgabe von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler, Fördern von eigenverantwortlichem Lernen)
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft (Mitbeteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder)
- Schule als lernende Organisation (schulinterne Lehrerfortbildung etc.)

Wichtig ist anzumerken, dass diese Faktoren nicht isoliert voneinander zu betrachten sind. So weisen nahezu alle Autoren solcher Studien darauf hin, dass die einzelnen Merkmale in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen und miteinander verknüpft sind. Auch bereits Rutter et al. (1979) halten für den Einfluss des Organisationsindividuums Schule weniger die Einzelfaktoren für verantwortlich, sondern den kumulativen Effekt aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte in der Schulsituation. Dies nennt Rutter „Schulethos“. Gemeint ist damit eine für die jeweilige Schule insgesamt charakteristische Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, in welche die einzelnen Schlüsselfaktoren für die Wirksamkeit einer Schule verwoben sind. Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs spielt der Begriff „Schulkultur“ (School Culture) eine entsprechende Rolle.

Trifft es auf besonders belastete Schulen ebenfalls zu, dass nicht Einzelfaktoren ausschlaggebend sind, sondern ein Zusammenspiel von mehreren Wirkfaktoren? Und können die beschriebenen Erfolgsfaktoren guter Schulen, in ihr Gegenteil verkehrt, tatsächlich die Merkmale belasteter Schulen abbilden? Nachfolgend soll diesbezüglich herausgestellt werden, was – empirisch fundiert – die Merkmale weniger erfolgreicher Schulen sind.

## 1.2 Was zeichnet „schlechte“ Schulen aus?

Sowohl in bildungspolitischer Diskussion als auch in Forschungsbemühungen wurde für lange Zeit wenig beachtet, was „nicht wirksame“, ineffektive oder „schlechte“ Schulen kennzeichnet. Nach Reynolds (1995) wurden die Charakteristika wirksamer Schulen immer automatisch auf nicht wirksame projiziert in der Annahme, dass das entscheidende Charakteristikum der nicht wirksamen Schulen eben das Fehlen der Faktoren sei, die mit Wirksamkeit assoziiert sind. Nicht beachtet wurde die Möglichkeit, dass nicht wirksame Schulen eben spezifische eigene Merkmale haben könnten, die in wirksamen womöglich nicht vorkommen. Die spezifischen Charakteristika solcher Schulen, die sie in gewisser Weise einzigartig in der Bildungslandschaft machen, standen sehr selten im Mittelpunkt des Interesses (Hopkins et al., 1997; Clarke, 2004).

Aufgrund des Mangels an spezifischen „Ineffectiveness“-Studien, insbesondere in Form von aussagekräftigen Fallstudien mit aufschlussreichen Aussagen über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, bleibt der Kenntnisstand unbefriedigend (Teddlie & Reynolds, 2000). Ein fruchtbarer Schulentwicklungsansatz für eben diese Schulen ist auf diese Weise aber kaum möglich.

Aufgrund des Defizits empirischer Grundlagen gelangten Bildungsadministrationen zu eigenen normativen Setzungen, was Charakteristika des „Failing“ sind. In Großbritannien werden Schulen als „Failing Schools“ bezeichnet, die in landesweiten Tests oder Abschlussprüfungen keine annehmbaren Leistungsniveaus erreicht haben. Dort kann auch die offizielle Schulinspektion Schulen als „failing“ beurteilen auf der Basis einer Inspektion, die vier Hauptkomponenten, fokussiert:

- die Bildungsstandards, die in der Schule erreicht werden,
- die Unterrichtsqualität in der Schule,
- die Effizienz des Umgangs mit dem Budget,
- die spirituelle, moralische und kulturelle Entwicklung in der Schule (so lauten die Termini in der direkten Übersetzung aus dem Englischen).

Aus der Wirksamkeitsperspektive beschreiben Potter et al. (2002) „Failing Schools“ in Begrifflichkeiten einer psychologischen Dysfunktion: Sie seien charakterisiert durch dysfunktionale Beziehungen der in ihnen Arbeitenden und einen Mangel an realistischer Wahrnehmung der Situation, einen Mangel an interner Kompetenz, die Verhältnisse zu verbessern und oft auch ein schlechtes Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium. Es gibt häufig Cliques, und in Fällen, in denen die Schulen

Rick Mintrop & Esther Dominique Klein

## Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis?

### 1. Einleitung

Warum macht es Sinn, in einem Sammelband zum Thema Schulentwicklung einen Blick in die USA zu werfen? Auf den ersten Blick erscheinen die USA nicht gerade als ein Paradebeispiel für erfolgreiche Schulentwicklung. In internationalen Vergleichsstudien wie PISA liegen sie in der Regel unter dem Durchschnitt und hinter Deutschland (vgl. zuletzt OECD, 2014). Und doch stehen die USA wie Deutschland vor der gleichen großen Herausforderung, in einem Bildungssystem mit eher durchschnittlichen Leistungen und großen sozialen Diskrepanzen Wege zu finden, Bildungsniveaus vor allem bildungsferner Milieus anzuheben, Ungleichheiten abzubauen und sozial-kulturelle Integration zu befördern (vgl. Dobbins & Bieber, 2016; van Ackeren & Klein, 2014; Lee, 2006). So ist es vielleicht nicht überraschend, dass sich viele ursprünglich aus den USA stammende Ideen von *School Improvement* sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Bildungsforschung anderer Länder wiederfinden. Auch in Deutschland lassen sich seit den 1990er Jahren Konzepte des organisationalen Lernens in Schulen (vgl. Berkemeyer, 2010; Feldhoff, 2011) sowie in neuerer Zeit auch zur Schulentwicklung in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (vgl. Holtappels, 2008; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013) finden, die klare Bezüge zu den US-amerikanischen Modellen aufweisen.

Woran liegt das? Ist hier der internationale Einfluss der USA maßgeblich, wie z.B. auf supranationale Organisationen wie die OECD (vgl. Jakobi & Martens, 2007), die die Bildungspolitik vieler europäischer Staaten geprägt hat? Oder ist der Wandel auch mit substanziellen Einsichten verbunden, die aus der US-amerikanischen Schulentwicklung und Schulforschung gewonnen werden können?

Um dieser Frage systematisch nachzugehen, beginnt der Beitrag mit Überlegungen dazu, inwiefern der „Blick über den Teich“ lohnenswert sein kann. Im Anschluss daran werden wir die relevanten institutionellen Rahmenbedingungen in den USA beschreiben, aus denen heraus die Schulentwicklungskonzepte entstanden sind. In einer groben Chronologie stellen wir sechs dieser Konzepte dar, die zusammen genommen einen Einblick in die Vielfalt der Versuche, aber auch einen Blick auf das Gemeinsame in der Vielfalt ermöglichen.

## 2. Der Blick „über den Teich“

Wie im föderalen Deutschland ist Bildung in den USA Aufgabe der Bundesstaaten. Doch ist die formale Organisationsstruktur des Bildungssystems in allen 50 Bundesstaaten der USA relativ einheitlich. Es gibt ein in *Elementary, Middle* und *High Schools* gegliedertes Gesamtschulsystem, welches mit einem Kindergartenjahr beginnt und mit dem High-School-Abschluss am Ende der 12. Klasse endet („K-12“). Etwa 90% der Schülerinnen und Schüler werden in Schulen öffentlicher Trägerschaft unterrichtet (Kena et al., 2015). Die Bundesstaaten delegieren einen Großteil ihrer Verantwortung an lokale Schulbezirke oder School Districts, welche von gewählten School Boards beaufsichtigt und von einem Superintendent gemanagt werden.

Unterhalb dieser Oberflächenstrukturen lassen sich bei genauerem Hinsehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten, sowie innerhalb der Staaten zwischen einzelnen Schulbezirken beobachten. Dies gilt für curriculare Inhalte, die erst seit den 1980er Jahren staatlich geregelt sind, aber auch für Finanzbudgets und die Bezahlung der Lehrkräfte, die zwischen den Schulbezirken stark variieren können. Ebenfalls gibt es deutliche Unterschiede in den Bildungsergebnissen.

In einigen Bundesstaaten scheint das Schulsystem relativ „gesund“. In Massachusetts oder Minnesota etwa liegen die Ergebnisse in internationalen Vergleichstests gleichauf mit den am besten abschneidenden Ländern der Welt (Peterson, Wößmann, Hanushek & Lastra-Anadón, 2011), und insbesondere in den vornehmlich durch die Mittelschicht geprägten suburbanen Schulbezirken sind öffentliche Schulen erfolgreich und werden von der Bevölkerung wertgeschätzt. Anders sieht es dagegen in innerstädtischen und ländlichen Schulbezirken aus, wo Menschen mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status bzw. Angehörige ethnischer Minderheiten in der Mehrzahl sind. Gerade diese Schulbezirke haben in den Konzepten für Schulentwicklung von Anfang an im Zentrum der Aufmerksamkeit gestanden – gleichwohl waren und sind die Ansätze zur Verbesserung von Schulen gerade in diesen Bezirken in den USA bislang durch wenig Erfolg gekennzeichnet. Warum also sollten wir den Blick auf Schulentwicklung in den USA richten, wenn diese sich an diejenigen Schulen richtet, denen sie bislang am wenigsten helfen konnte?

Schulentwicklung, wie wir sie in diesem Beitrag verstehen, beschreibt die Summe aller Bemühungen der Akteure vor Ort, Strategien und Strukturen des fachlichen, sozialen und personalen Lernens der Schülerinnen und Schüler zu verbessern sowie deren Wohlergehen zu sichern. Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern und lokale Schulaufsicht wirken daran mit. Schulentwicklung ist dabei an institutionelle Strukturen, Ressourcen und Kapazitäten der beteiligten Akteure sowie an die Lebensbedingungen der Schüler und Schülerinnen am Standort gebunden. Institutionelle Bedingungen werden maßgeblich von Kräften mitgeformt, die außerhalb des Einflussbereichs der lokalen Akteure liegen. Die Zuweisung finanzieller Ressourcen, Akkreditierung von Lehrkräften, Formalstruktur des Schulsystems und Schulabschlüsse werden ebenso durch übergeordnete Ebenen bestimmt wie nicht unmittelbar bildungsrelevante Faktoren, z.B. die wohlfahrtsstaatliche Versorgung der Schülerinnen und Schüler. Zudem haben gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, etwa die wirtschaftliche Situation im Land,

Einfluss auf lernrelevante Faktoren. Wenn z.B. soziale Diskrepanzen oder die sprachliche Heterogenität innerhalb einer Schule ansteigen, müssen schulische Akteure bessere Arbeit leisten, um das Bildungsniveau an ihrer Schule lediglich zu halten. Schulentwicklung hat dann eine kompensatorische Funktion, die den sich verschlechternden Bedingungen entgegenwirkt. Entscheidungen aus der Bildungspolitik oder aus angrenzenden Politikfeldern können zusätzlich Schulentwicklungsbestrebungen erschweren oder konterkarieren (z.B. wenn Bildungsbudgets beschnitten werden) oder andersherum das Engagement lokaler Akteure erleichtern (z.B. durch Daten, die die öffentliche Transparenz des Systems erhöhen). Die durchschnittliche Leistung eines ganzen Schulsystems ist insofern ein relativ schlechter Indikator, um die Güte von Schulentwicklungskonzepten zu bewerten.

Unsere These lautet deshalb, dass der „Blick über den Teich“ sehr wohl sinnvoll sein kann – aber eben gerade nicht wegen der wenig beeindruckenden Leistungsbilanz des Bildungssystems, sondern aus anderen Gründen. Erstens lassen sich die Herausforderungen an die Akteure in der Praxis – soziale Diskrepanzen, wachsende sprachliche und kulturelle Heterogenität, Mängel in der Qualifikation von Lehrkräften – durchaus mit denen in Deutschland vergleichen, allerdings sind diese Herausforderungen in den USA dramatischer und schon wesentlich länger im Fokus der Schulentwicklung. In Kalifornien etwa ist die Bevölkerung in den letzten 25 Jahren von 23 Millionen um etwa 15 Millionen Einwohner angestiegen, während gleichzeitig der Anteil der weißen Bevölkerung von 80 auf 38 Prozent gesunken ist.<sup>1</sup> Zweitens sind Schulen in schwierigen sozialräumlichen Lagen seit geraumer Zeit schon Experimentierfelder, in denen sich lokale Akteure unermüdlich und mit Optimismus engagieren. Drittens schließlich werden Schulentwicklungsinitiativen regelmäßig von der Bildungsforschung wissenschaftlich begleitet, so dass eine Fülle an objektiven Daten und Forschungsbefunden vorhanden ist. Ein Blick auf die Szenerie in den USA könnte also nützlich sein.

### 3. Die institutionelle DNA des US-Bildungssystems

Man sollte sich aber im Klaren darüber sein, dass Schulentwicklung und die Ergebnisse der Bildungsforschung eng an die institutionellen Gegebenheiten eines Landes gebunden sind. Im Vergleich zwischen Deutschland und den USA lassen sich spezifische institutionelle Traditionen, Organisationsstrukturen, subjektive Dispositionen und Kompetenzen schulischer Akteure erkennen, die für die Umsetzbarkeit schulischer Reformprozesse in den USA bedeutsam sind. Wenn wir also weiter unten Schulentwicklungsansätze in den USA besprechen, müssen diese Unterschiede mitgedacht werden.

Anders als in Deutschland ist das öffentliche Bildungssystem in den USA weitgehend ohne den Staat entstanden. Lokale Schulbezirke finanzierten sich über lokale Steuern und regierten sich über weitgehende lokale Selbstbestimmung. Um die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert entwickelte sich aber auch in den USA, vor allem in

1 United States Census Bureau (census.gov)

## Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse

### 1. Einleitung

Für die Arbeit von Schulleitungen haben sich in den letzten Jahren eine Reihe von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen ergeben, die fraglos die Qualität ihres schulischen Führungsvermögens betreffen. Dazu zählen vor allem die erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen, die Verantwortungsübernahme für die an qualitätsorientierten Bezugsnormen ausgerichtete Entwicklung der Schule sowie die veränderten sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontextbedingungen (OECD, 2008). Angesprochen sind damit insbesondere Fragen eines strategischen Managements im Sinne mittel- und langfristiger Schulentwicklung (Davies, 2011). Besonderen Herausforderungen sehen sich in diesem Zusammenhang Schulleiterinnen und Schulleiter an sogenannten „failing schools“ (vgl. Huber, in diesem Band) ausgesetzt, indem von ihnen im Rahmen von *turnaround*-Programmen bzw. -Maßnahmen eher kurzfristig Erfolge bei der Qualitätssicherung und -entwicklung solcher Einzelschulen erwartet werden (Calkins, Guenther, Belfiore & Lash, 2007). Die Frage danach, ob mit der Fokussierung auf die Führungskompetenz einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters zugleich eine zentrale Gelingensbedingung für einen nachhaltigen Schulentwicklungserfolg im Kontext eines *turnaround* einhergeht, ist schwer zu beantworten. Die Bedeutung von schulischem Leitungshandeln wird zwar hervorgehoben, die zur Erfüllung der Ziele notwendigen Kompetenzen jenseits der erweiterten rechtlichen Entscheidungskompetenzen sind jedoch oftmals kaum definiert oder folgen einem Kompetenzverständnis, das nicht dem *state of the art* entspricht (Cortina, 2016). Die Annahme, dass mit der Neubesetzung der Leitungsstelle automatisch eine neue Schulpraxis Einzug hält, scheint in diesem Zusammenhang ebenso wenig verständlich. Dennoch erscheint es plausibel anzunehmen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in diesen Veränderungsprozessen aufgrund der ihnen zugeschriebenen Führungsrolle ihre Entscheidungskompetenz entschiedener wahrnehmen, zugleich aber auch moderierend im Hinblick auf die inneren und äußeren Einflüsse von Schule wirken.

Der folgende Beitrag setzt sich vor diesem Hintergrund zunächst mit den Erwartungen an die Wirksamkeit von Leitungshandeln auf die Qualität der Einzelschule auseinander (vgl. Abschnitt 2). Dabei wird das Verhältnis zwischen stärkerer Führungsverantwortung und qualitätssichernder sowie qualitätsentwickelnder Maßnahmen empirisch beleuchtet. Im Anschluss daran soll vorrangig herausgearbeitet

werden, welche Aspekte wirksamen Schulleitungshandelns nicht nur in die neu konzipierte *school turnaround*-Systemarchitektur, sondern auch in die Prozessbedingungen alltäglichen Leitungshandelns von *turnaround*-Schulen Eingang gefunden und sich ggf. auch im Hinblick auf die Steigerung der Schulleistungen bewährt haben (vgl. Abschnitt 3). Hierzu werden vorrangig Befunde aus dem angloamerikanischen Forschungsraum berichtet, welcher den Entstehungs- (Duncan-Andrade & Morrell, 2008; Murphy, 2010; National Audit Office, 2006) wie auch Umsetzungskontext (vgl. Duke, 2014) von *turnaround*-Konzepten markiert.

Anschließend wird die Relevanz der vorgestellten empirischen Befunde im Forschungskontext noch einmal bilanzierend diskutiert (Abschnitt 4). Ferner werden dabei weiterführende Überlegungen zur Neujustierung der wissenschaftlichen Betrachtung des Verhältnisses von Neuer Steuerung und *turnaround leadership* angestellt sowie mögliche, daraus resultierende Forschungsdesiderate aufgezeigt. Abschließend werden die dargestellten Ansätze, Konzepte und Befunde zusammenfassend diskutiert (Abschnitt 5).

## 2. Zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln auf die Qualität der Einzelschule – Einblicke in theoretische Zugänge und empirische Befunde

„For many Educational Administrators [...] scholars the field is seen as chaotic, fragmented and even balkanized, reflecting little agreement on either the important questions or on ways of answering them (Boyan, 1981; Hoy, 1994), and its marvellously ambiguous term, enjoying multiple permutations of meaning across different contexts of use (Prestine, 1995) and potentially a host of audiences“ (Foskett, Lumby & Fidler, 2005). (Oplatka, 2010, S. 40)

Zu diesem wenig schmeichelhaften Urteil gelangt Oplatka (2010) im Hinblick auf das Forschungsfeld der *Educational Administration*, zu dessen Untersuchungsschwerpunkten er in den letzten vier Jahrzehnten auch die Rolle, Funktionen sowie das Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern rechnet. Bensen (2010) bilanziert im gleichen Jahr, dass sich weder eine umfassende Theorie der Schulleitung ausmachen lasse, noch Forschungsergebnisse vorliegen, die über die Ausleuchtung von Fragmenten der sozialen Realität von Schulleitungen hinauszugehen vermögen. Es falle weiterhin auf, dass qualitative Beiträge der Schulleitungsforschung in der Regel eher vorab formulierte Annahmen bestätigen würden und die Falsifikation von Hypothesen so gut wie nie vorkomme.

„Gerade die empirische Evidenz zur Wirkungslosigkeit erprobter Reformvorstellungen kann aber für die Praxisgestaltung äußerst hilfreich sein und dazu beitragen, Implementationsfehler schon während der Planung zu reduzieren. [...] Erst wenn die Variable Schulleitungshandeln mit Inhalt gefüllt wird und verschiedene Handlungsalternativen theoretisch ableitbar miteinander ver-

knüpft werden, kann es gelingen, Forschungsergebnisse mit einem höheren instruktiven Wert für Praktiker/innen zu generieren.“ (Bonsen, 2010, S. 294)

Zur empirischen Klärung der Frage, inwieweit eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter die soziale Realität der eigenen Schule mit den dazugehörigen zahlreichen handlungsleitenden einzelorganisations- sowie situationsbezogenen Problemlagen und Herausforderungen reflektieren kann, muss insbesondere der *Anwendungskontext* von unterschiedlichen Handlungsvarianten aus Sicht der Schulleitung betrachtet werden. Aus konzeptioneller Perspektive sind mögliche Wechselwirkungen zwischen Schulleitungshandeln und Schulqualität zu untersuchen. So können bspw. Zusammenhänge zwischen effektivem Leitungshandeln sowie Bedingungen und Mechanismen seiner Ermöglichung in zweierlei Richtung gedacht werden: Zum einen können günstige Kontextfaktoren die Effektivität des Leitungshandelns bedingen. Zum anderen könnte das effektive Leitungshandeln selbst ausschlaggebend für günstige Kontextbedingungen sein. Folglich muss das empirisch zu erfassende Schulleitungshandeln sowohl als abhängige als auch als unabhängige Variable in der konzeptionellen Rahmung von Schulleitungsforschungsprojekten Berücksichtigung finden. Daraus ergeben sich zwei zentrale Untersuchungsdimensionen:

- Kontext(e) von Schulleitungshandeln
- Einflussgrößen wirksamen Schulleitungshandelns (Brauckmann, 2012).

Mit Blick auf die Kontextbedingungen steht die Abhängigkeit des Schulleitungshandelns von den jeweiligen Rahmenbedingungen im Vordergrund vorliegender Untersuchungen (Bonsen, Gathen, von der Iglhaut & Pfeiffer, 2002). Kontextfaktoren können auf der Systemebene oder auf der Ebene der Schule wirksam werden. Somit nehmen sie Einfluss auf den Aktionsradius sowie das Spektrum und die Schwerpunktsetzung für die von den Schulleitungen ausgeübten Tätigkeiten, die wiederum zu einer Diversifizierung des Schulleitungshandelns führen. Forschungszugänge zum Schulleitungshandeln richten sich verstärkt auf jene Kontextbedingungen, unter denen effektives Schulleitungshandeln praktiziert wird bzw. langfristig wirksam werden kann. Es wird zunehmend darauf hingewiesen, dass die Effektivität des Führungshandelns auf die Passgenauigkeit von Persönlichkeitseigenschaften und situationsbezogenen Variablen zurückgeführt werden kann. Kontext und Wirksamkeit von Schulleitungshandeln können folglich nicht separat voneinander betrachtet werden. So kann auch eine Schulleitung, die sich in einem Schulkontext als effektiv erwiesen hat, in einem anderen Kontext als ineffektiv erweisen (Hallinger & Murphy, 1985). In diesem Zusammenhang wird die kritiklose Übernahme von derzeit prominenten *Leadership*-Konzepten wie beispielsweise die *instructional leadership*, die im Hinblick auf ihre theoretische Fundierung (Gerick, 2014), Transferfähigkeit und -würdigkeit (Kuper, 2002) wie auch bildungshistorische Genese nicht ausreichend hinterfragt werden, (Brauckmann, Geißler, Feldhoff & Pashiardis, in Druck; Dimmock & Walker, 2005), moniert. Um zu klären, wie und in welchem Maße Schulleitungen in ihrer Schule den Aufbau einer effektiven Lehr-Lernumgebung betreiben respektive beeinflussen können, muss daher zunächst ihre Position bzw. Rolle innerhalb der Schule als Organisa-

## **Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen**

### **1. Einleitung**

Die Frage nach der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern trifft zurzeit auf ein gesteigertes Interesse von Wissenschaft und Öffentlichkeit. So ist im Februar 2016 in der Zeitung DIE ZEIT ein Artikel mit dem Titel „Nie mehr allein“ erschienen, in dem die ‚neuen‘ Lehrkräfte nicht länger als Einzelkämpfer, sondern als Teamplayer beschrieben werden. Die Herausforderungen, denen Lehrkräfte in der Schule begegnen müssen, seien nicht länger allein zu bewältigen, sondern nur in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. In dem Artikel wird von Schulen berichtet, die es mit einer schwierigen Schülerklientel zu tun haben, in denen Lehrkräfte in Teams gemeinsam in den Unterricht gehen und so gestärkt sind, den Problemen im Unterricht zu begegnen. Auch in praxisorientierten Zeitschriften lassen sich Artikel finden, die den „Abschied vom ‚einsamen Helden“ (Al Dahouk & Böhmann, 2014) thematisieren. Liest man diese Artikel, so stellt sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive die Frage nach der empirischen Evidenz. Kooperieren Lehrkräfte tatsächlich mehr als früher, wenn sie es mit einer schwierigen Schülerklientel zu tun haben? Ist die Zusammenarbeit eine geeignete Methode, mit Problemen im Schulalltag zurechtzukommen?<sup>1</sup>

Die vermehrte Aufmerksamkeit dem Thema gegenüber hängt mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, wie etwa der Notwendigkeit vermehrt Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren. Mit diesen Entwicklungen einhergehend sind im vergangenen Jahrzehnt verschiedene bildungspolitische Reformen auf den Weg gebracht worden, die Schulen und die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit auch der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen stellen. Zu nennen sind hier etwa der Ausbau des Ganztagschulsystems, der vor ca. 10 Jahren begonnen hat und im Rahmen dessen Lehrkräfte und das sogenannte weitere pädagogische Personal ihre Arbeit aufeinander abstimmen müssen, um den Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Dieses Zusammendenken von Unterricht und Ganztagsangeboten gilt als eines der wichtigsten Qualitätskriterien von Ganztagschulen (Arnoldt, 2011), da nur so zusätzliche Fördermöglichkeiten geschaffen und damit

---

1 Die im weiteren Verlauf dieses Beitrags beschriebene Untersuchung wurde finanziert durch ein Stiftungskonsortium bestehend aus der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator und der Deutsche Telekom Stiftung.

wichtige Ziele des Ganztagsausbaus umgesetzt werden können. Eine weitere große Reform, die mit einer Intensivierung von Kooperation einhergeht, ist die Umsetzung des Inklusionsgedankens. Das Einbeziehen von sonderpädagogischen Lehrkräften in Regelschulen und die damit einhergehende Zusammenarbeit ist eine Herausforderung, vor der zurzeit viele Schulen stehen und die unmittelbar die zentrale Tätigkeit von Lehrpersonen, den Unterricht, berührt: „Es ist zu erwarten, dass kooperative Prozesse die Qualität integrativer Lernumgebungen maßgeblich mitbestimmen.“ (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013, S. 51) Angesichts dieser Aufgaben scheint das Unterrichten nicht länger allein bewältigt werden zu können.

Die Rolle der Lehrerkooperation für die Schulentwicklung ist vielfach betrachtet worden. Insgesamt kann aufgrund verschiedener Forschungsergebnisse davon ausgegangen werden, dass es eine Wechselwirkung zwischen den Variablen Kooperation und Aspekten von Schulentwicklung gibt (vgl. z.B. Holtappels, 2013). Kooperation ist damit einerseits eine wichtige Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse, die ohne eine Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer nicht umgesetzt werden könnten. Andererseits zeigen verschiedene Studien, dass sich auch umgekehrt die Kooperation infolge von Schulentwicklungsmaßnahmen positiv entwickeln kann. So zeigte sich in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen eine Intensivierung der Lehrerkooperation, die aufgrund von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an den Schulen und einer intensiven Entwicklungsarbeit am Schulkonzept vorhergesagt werden konnte (Holtappels, Lossen, Spillebeen et al., 2011). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Zustandekommen und der Intensität von Kooperation: Sehen Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit die Notwendigkeit, sich untereinander abzustimmen oder bedarf es eines Anstoßes von ‚außen‘? Viele Publikationen kommen zu dem Schluss, dass das Ausmaß an Kooperation als durchaus ausbaufähig zu bezeichnen ist. Auch Vangrieken et al. (2015) zeigen in einem aktuellen Review, dass insbesondere „deep-level collaboration appeared to be less frequent“ (S. 27). Diese und ähnliche Befunde legen nahe, dass ein hoher Anteil der Lehrkräfte keine Notwendigkeit sieht, mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten und dass die Anregung zur Kooperation nach wie vor eine Herausforderung für die Schulentwicklung darstellt. Andererseits stellt sich die Frage, ob angesichts der Vielfalt an empirischen Studien, die mittlerweile in diesem Bereich vorliegen und die zeigen, wie differenziert Kooperation betrachtet werden kann (und sollte) und wie vielschichtig das Zusammenwirken verschiedener Bedingungsfaktoren ist, überhaupt von *der* Lehrerkooperation gesprochen werden kann (Fussangel & Gräsel, 2014; Vangrieken et al., 2015). Es erscheint sinnvoll, einen genauen Blick auf die gegebenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu werfen und in diesem Zusammenspiel die Art und Intensität sowie mögliche positive wie negative Konsequenzen der Zusammenarbeit von Lehrkräften zu betrachten.

Im Folgenden werden zunächst verschiedene Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Kooperation beschrieben. Wann und warum Lehrerinnen und Lehrer kooperieren, hängt von Bedingungen auf verschiedenen Ebenen ab. Auch die Art und das Ausmaß der Zusammenarbeit können unterschiedlich sein und sind stark situations- und aufgabenabhängig. Davon ausgehend soll die Frage gestellt werden, ob und

wenn ja welche Rolle schulische Variablen spielen, insbesondere solche, die als ‚herausfordernd‘ bezeichnet werden können. Ob diese in einem Zusammenhang mit der Kooperation der Lehrkräfte stehen, ist eine bisher offene Fragestellung. Aus diesem Grund betrachten wir in dieser Arbeit einerseits die Komposition der Schülerschaft als einen Indikator für Schulen in herausfordernden Lagen. Andererseits nehmen wir auch die schulischen Rahmenbedingungen in den Blick, um genauer zu untersuchen, ob diese das Kooperationsverhalten begünstigen. Im Folgenden geben wir einen Überblick über die Entstehung und die Auswirkungen von Kooperation zwischen Lehrkräften und die besondere Bedeutung von Kooperationsbeziehungen an Schulen in herausfordernder Lage.

## 2. Kooperation

### 2.1 Wann kommt Kooperation unter Lehrkräften zustande?

Bei allen positiven Erwartungen, die sowohl aus der Praxis als auch aus der Wissenschaft an die Zusammenarbeit von Lehrkräften gestellt werden, haben viele Autoren auch immer wieder darauf hingewiesen, dass die Anregung von Kooperation eine schwierige Aufgabe ist und es diverse Hindernisse zu überwinden gilt (Little, 1990; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Auch wenn sich in den vergangenen Jahren einiges in diesem Feld entwickelt hat, so ist Kooperation in vielen Kollegien nach wie vor kein immanenter Bestandteil der täglichen Arbeit von Lehrpersonen, dies gilt insbesondere für die Gymnasien (z.B. Steinert, Klieme, Maag-Merki et al., 2006). Die Voraussetzungen einer gelingenden Zusammenarbeit liegen sowohl auf der individuellen wie auch auf der schulischen bzw. organisationalen Ebene. Auf der individuellen Ebene spielen neben motivationalen Variablen auch Wissens Elemente eine wichtige Rolle: Selbst wenn Lehrkräfte bereit und motiviert sind, mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren, eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht und es Zeitfenster und Räume für die Zusammenarbeit gibt, so bedarf es darüber hinaus eines bestimmten Wissens über gelingende Kooperationsprozesse. So gilt es, ein gemeinsames Ziel in Bezug auf eine konkrete Aufgabe zu finden und damit eine Interdependenz der Arbeit verschiedener Personen herzustellen, die einen verbindlichen Rahmen für alle Beteiligten darstellt (Gräsel et al., 2006; Vangrieken et al., 2015). Dies fällt Lehrkräften häufig leichter, wenn es konkrete Anlässe gibt, die die Arbeit gewissermaßen vorstrukturieren. Diverse Arbeiten der vergangenen Jahre zeigen, dass es für eine gelingende Implementation von Innovationen günstig ist, an eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zu appellieren. Dies zeigt sich sowohl für Ansätze, die eher auf die Unterrichtsebene abzielen, wie etwa die kontextorientierten Konzepte im naturwissenschaftlichen Unterricht, die in den 2000er Jahren implementiert wurden (Ostermeier, 2004; Fussangel & Gräsel, 2008) wie auch für Reformen, die das gesamte Schulsystem betreffen. So konnten Holtappels et al. (2011) zeigen, dass es im Zuge des Ausbaus des Ganztagschulsystems und der intensiven Arbeit der Schulen an einem Ganztagskonzept zu einer Steigerung der Lehrerkooperation gekommen

Kathrin Racherbäumer

## **Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage**

Schülerinnen und Schüler an Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen stammen zumeist aus bildungsfernen und einkommensschwachen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund. Auf der Ebene der Einzelschule zeigt sich ein Zusammenhang dieser Schülermerkmale mit Blick auf die fachlichen Leistungen, insofern dass diese Schulen z.B. in zentralen Prüfungen zumeist unterdurchschnittliche Resultate erzielen (Bonsen et al., 2010, S. 27 ff.). Gleichwohl gibt es unter Schulen in sozial benachteiligter Lage auch solche, denen es gelingt, gute Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern zu befördern und Wege für erfolgreiche Bildungskarrieren zu ebnen. International sind die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse dieser sogenannten *Improving Schools in Challenging Circumstances* seit geraumer Zeit Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung. Eine Reihe von Studien konnte bereits unterschiedliche Qualitätsmerkmale dieser Schulen identifizieren, welche die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen können. Dazu gehört auch ein freundliches, wertschätzendes Schul- und Lernklima, das eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung impliziert (vgl. zusammenfassend van Ackeren, 2008; Muijs et al., 2004; Racherbäumer & van Ackeren, 2015a). Eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die sich u.a. durch einen wertschätzenden, freundlichen Umgang miteinander auszeichnet, kann sich förderlich auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken, wobei sie nicht direkt, sondern indirekt u.a. über das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Lernleistungen nehmen kann (vgl. Kemna, 2012).

Im Rahmen dieses Beitrages werden Ergebnisse einer empirischen Studie zu Haltungen und Handlungsstrategien von Lehrkräften mit dem Fokus auf die Lehrer-Schüler-Beziehung an Schulen in sozial benachteiligter Lage vorgestellt. Hierzu wird nach einer knappen Darstellung des Forschungsstandes zu Merkmalen von Schulen in schwieriger Lage (1) mit besonderem Fokus auf die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung (2), die Fragestellung und das Forschungsdesign der zugrundeliegenden Studie (3) erläutert. Daran anknüpfend werden ausgewählte Ergebnisse (4) der Rekonstruktion der Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews vorgestellt und resümierend (5) betrachtet.

## 1. Schulen in sozial benachteiligter Lage

Neben dem komplexen, einander beeinflussenden Verhältnis von individuellen und institutionellen Einflussgrößen der Verstärkung bzw. des möglichen Abbaus von Bildungsungleichheit ist in jüngerer Zeit aus einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Perspektive die Bedeutung sozialräumlicher Konstellationen in den Blick geraten, die wiederum Einfluss auf die Herkunftsmilieus von Kindern und Jugendlichen sowie das Milieu der Einzelschulen, die sie besuchen, nehmen. Sozial benachteiligte Stadtteile rücken unter dem Label „Soziale Brennpunkte“ zunehmend in den wissenschaftlichen Fokus. Dabei handelt es sich um Gebiete, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015, S. 9) besonders offensichtlich sind. Die „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (ebd., S. 9) gilt als Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse, von denen insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss sowie Kinder und Jugendliche überproportional häufig betroffen sind.

Hervorzuheben ist dabei, dass sich die benannten Kategorien in benachteiligten Quartieren häufig überschneiden, so dass von einer Kumulation sogenannter Risikofaktoren insbesondere mit Blick auf die Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen gesprochen wird. Diese Beschreibung bietet Anknüpfungspunkte an den Intersektionalitätsdiskurs, in dem es mit Blick auf die ganzheitliche Betrachtung sozialräumlicher Aufwuchsbedingungen darum geht, die additive Perspektive auf einzelne soziale Kategorien zu überwinden:

„Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“ (Walgenbach 2014, S. 54)

Betrachtet man zum Beispiel Begrifflichkeiten wie *doppelte Benachteiligung* oder *Dreifache Vergesellschaftung*, die sich auch im Bild des ‚katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘ aus den 1970er Jahren (heute eher der muslimische Migrantenjungen aus der Großstadt mit sonderpädagogischem Förderbedarf<sup>6</sup>) konkretisieren lassen, so impliziert dies letztlich eine Addition von Merkmalen, die zu Diskriminierungen führen. Dies wird dem Individuum an sich jedoch nicht gerecht, da eine reine Addition die spezifische Situation, die durch die Summation von Einzelkategorien eine andere qualitative Dimension erhält, nicht abzubilden vermag.

Statistisch kleinräumige Analysen, z.B. der Metropolregion Ruhr, können zeigen, „dass in den Städten die Adresse einer Familie, der ethnische Hintergrund und das Einkommen (in dieser Reihenfolge) immer noch die beste statistische Vorhersage für den Gesundheitszustand eines Kindes und seiner Bildungschancen“ (El-Mafaalani & Strohmeier 2015, S. 29) sind. Damit wird deutlich, dass es nicht nur individuelle Problemlagen sind, die ursächlich für den geringen Bildungserfolg sind, sondern dass ge-

rade auch der Sozialraum, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, mit Blick auf kulturelle Kontexte, konflikthafte Passungsverhältnisse oder Armut systematische und komplexe Restriktionen in sich bergen kann. So kann der Lebensraum gerade für Kinder in sozial benachteiligten Familien vor dem Hintergrund mangelnder eigenständiger Mobilität Lern- und Erfahrungsräume eingrenzen: Während für die einen Wald, Schwimmbad und Stadtbibliothek erst im nächsten (oder übernächsten) Stadtteil erreichbar sind, sind diese für andere Kinder quasi um die Ecke und gehören zu ihrem unmittelbaren Lebensraum dazu.

Schulen in benachteiligter Lage befinden sich in sozial segregierten, benachteiligten Stadtteilen, die u.a. durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Sozialhilfeempfängern, eine überdurchschnittliche Arbeitslosenquote, eine niedrige Bildungsqualifikation, eine hohe Kriminalitätsrate, ein hohes Armutsrisiko und eine geringe soziale Mobilität der Einwohner im Stadtteil gekennzeichnet sind (vgl. Friedrichs & Triemer, 2009). Dort lokalisierte Schulen sind entsprechend der oben beschriebenen Bevölkerungsstruktur durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gekennzeichnet. Nationale und internationale schulische Leistungsstudien haben in den letzten Jahren gezeigt, dass gerade diese Schülerinnen und Schüler mit Blick auf den Bildungserfolg benachteiligt sind bzw. werden (vgl. OECD, 2010; Ditton, 2013). So erreichen Schülerinnen und Schüler niedriger sozialer Herkunft an zentralen Schnittstellen des Bildungssystems zumeist schlechtere Leistungen und beenden ihre Schulkarriere mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. An diesem Zusammenhang haben Einflüsse der Familie ebenso Anteil wie das Schulsystem selbst, das an der Verstärkung und Reproduktion sozialer Ungleichheit mitwirkt. Mit Blick auf Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I konnten beispielsweise die PISA-Studien zeigen, dass durch Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung von Schulen ein weitaus größerer Anteil der Streuung in den Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen erklärt werden kann als durch die soziale Herkunft einzelner Schülerinnen und Schüler (OECD 2004, 2007). Dies kann als Hinweis auf differenzielle Leistungs- und Entwicklungsmilieus in verschiedenen Schulen gewertet werden (Baumert et al., 2006; Sixt, 2013). Der Einfluss von Schule kann und sollte nicht zuletzt aufgrund des hohen zeitlichen Umfangs, den Kinder und Jugendliche hier verbringen – Fend verwies 2006 alleine auf 15.000 Unterrichtsstunden, die im Rahmen einer Schullaufbahn zusammenkommen können – unterschätzt werden. Die Bedeutung der Schule an solchen Standorten für die Bildungsbiographien ist demnach ungleich höher als an privilegierten Standorten, da von weniger schulrelevanten Unterstützungsstrukturen und Kapitalien in den Familien ausgegangen werden kann und der Sozialraum weitere Restriktionen in sich bergen kann. Eine Schule in sozialräumlich benachteiligter Lage kann für dort ansässige Kinder und Jugendliche quasi als Gegenraum zum Quartier einen Lern- und Erfahrungsraum bieten, der durch die Vermittlung von Bildung und Anerkennung Opportunitäten mit Blick auf die weitere Bildungsbiographie eröffnet.

International konnten bereits verschiedene Merkmale solcher sogenannter ‚improving schools‘ identifiziert werden. Diese konzentrieren sich im Kern insbesondere auf das Handeln der Schulleitung, die Datengenerierung und Datennutzung, auf interne

*Nina Bremm, Sarah Eiden, Christine Neumann, Tanja Webs, Isabell van Ackeren & Heinz Günter Holtappels*

## **Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen**

### **Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“**

#### **1. Einleitung: Problemaufriss**

Die Large Scale Assessments der letzten 15 Jahre können zeigen, dass die Bildungsbeteiligung und der Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit den Merkmalen des Standorts der Schulen zusammenhängen, die sie besuchen. Auch in landesweiten Vergleichsarbeiten erzielen Schulen mit ungünstigem Standorttyp in der Regel unterdurchschnittliche Resultate. Befunde dieser Art weisen darauf hin, dass neben Herkunftsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern auch Kontextbedingungen des Sozialraums und (sozialraumrelevante) schulische Prozessmerkmale im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung und der Leistungsentwicklung von Lernenden stehen (vgl. dazu ausführlich Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, im Druck). Vor diesem Hintergrund sind sog. Schulen in herausfordernden Lagen in den Blick der deutschsprachigen Schulforschung geraten (z.B. van Ackeren, 2008; Racherbäumer, 2013). Herausfordernde Lagen können zunächst mit Blick auf den Sozialraum in dem Schulen liegen beschrieben werden. Als herausfordernd wird aus dieser Perspektive eine prekäre sozialräumliche Lage in ökonomisch schwachen, soziokulturell benachteiligten sowie mit Blick auf Anforderungen der Schule eher anregungsarmen, zumeist urbanen Ballungsräumen angenommen. In der internationalen Forschung werden zudem mangelhafte Prozess- und Gestaltungsqualitäten von Schulen als kennzeichnend für eine herausfordernde Lage von Schulen verstanden (vgl. bspw. Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Es lassen sich jedoch zahlreiche Schulen finden, die im Rahmen ihrer Kontextbedingungen sehr erfolgreich arbeiten und in sozial benachteiligter Lage gute Schülerleistungen erzielen (vgl. ebd; Racherbäumer 2013; Holtappels, 2008). Die Frage nach der Qualität der Einzelschule auf Ebene des Unterrichts und des Schullebens rückt damit stärker in den Vordergrund. Dies besitzt besondere Relevanz, da Schülerinnen und Schüler an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten von hohen schulischen und unterrichtlichen Gestaltungs- und Prozessqualitäten überdurchschnittlich stark zu profitieren scheinen (Palardy, 2008).

Studien zeigen zudem, dass leistungsförderliche Schulen in herausfordernden Lagen Daten häufiger in ihre Praxis einbeziehen (z.B. Reynolds, Hopkins, Potter & Chapman, 2001; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013b). Solch ein effektivitätsorientierter Blick auf Outputqualitäten lässt jedoch keine Schlüsse darauf zu, unter welchen Voraussetzungen und wie genau der systematische Einbezug von Daten für Schulen in Bezug auf ihre Qualitätsentwicklung hilfreich werden kann. Vor diesem Hintergrund gehen wir bezugnehmend auf die praktische Schulentwicklungsunterstützung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (im Folgenden Potenziale-Projekt) der Frage nach, wie es Schulen gelingen kann und wie sie systematisch dabei unterstützt werden können, mithilfe des Einbezugs von Daten ihre Schulentwicklungspraxis zu reflektieren und zu systematisieren. Aus organisationstheoretischer geraten hier Fragen der Beeinflussbarkeit kollektiver Handlungsprozesse in der Organisation Schule (Feldhoff, Bischof, Emmerich & Radisch, 2015) durch extern bereitgestellte Unterstützungssysteme und Fragen von Schule als lernender Organisation (Feldhoff, Gromala & Brüsemeister, 2014) in den Blick.

Nach einer kurzen Vorstellung der Eckdaten des Potenziale-Projekts (2), wird im Folgenden zunächst das im Projekt angelegte Verständnis einer evidenzorientierten Schulentwicklung und Schulentwicklungsunterstützung skizziert (3). Dann werden zentrale Konzeptionselemente evidenzorientierter Schulentwicklungsunterstützung vorgestellt, die im Rahmen des Projekts realisiert werden. Basierend auf theoretischen Überlegungen zu Implikationen einer evidenzorientierten Schulentwicklungsunterstützung im Kontext von schulischer Netzwerke (3.2) werden nachfolgend in (4) die datenbasierte Zusammenstellung von Schulnetzwerken und die Spezifika der im Projekt angelegten Datenrückmeldung vorgestellt. In (5) wird die Konzeption der Netzwerkarbeit und der Einbezug und die gemeinsame Rekontextualisierungen von Daten im Rahmen dieser präsentiert. In (6) wird evidenzorientierte Schulentwicklungsbegleitung in Einzelschulen dargestellt. Abschließend werden mögliche Potenziale eines evidenzbasieren Schulentwicklungsansatzes für Schulen in herausfordernden Lagen reflektiert.

## 2. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken

Das Potenziale-Projekt begleitet 35 Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen in der Metropolregion Ruhr in ihrer Schulentwicklung. Es ist als integriertes Schulforschungs- und Schulentwicklungsprojekt konzipiert und stellt in dieser verzahnten Form von Forschung und Entwicklungsbegleitung einen innovativen Ansatz dar. Das von der Stiftung Mercator geförderte Potenziale-Projekt fokussiert die kooperative Zusammenarbeit von Schulen, Wissenschaft, Praxis und Administration. Beteiligte Akteure sind die Universität Duisburg-Essen und die TU Dortmund, die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), das Fortbildungsreferat des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW), die für die Projektschulen zuständigen Bezirksregierungen sowie die kommunalen Kompetenzteams, die in NRW zuständig für schulische Regelfortbildung sind (vgl. dazu

ausführlich Manitius et al. in diesem Band). In der ersten Phase der Projektlaufzeit findet eine quantitative Ausgangserhebung zu Kontext- und Prozessmerkmalen der Schulen statt. Schulinterne und schulexterne Bedingungen werden durch quantitative Befragungen der Schulleitungen, der gesamten Kollegien sowie der Schüler- und Elternschaft des 6. und 8. Jahrgangs ermittelt. Hierzu werden nicht lediglich die Qualität der Leistungsergebnisse, sondern differenzierte Prozessmerkmale der Einzelschulen erfasst. Erhoben werden dabei Merkmale, die nach aktuellem Forschungsstand die Effektivität von Schulen – insbesondere in herausfordernder Lage – beeinflussen können bzw. die kennzeichnend für Schulen sind, die ihre Outputqualitäten im Rahmen eines sog. Turnarounds über eine Zeitspanne verbessern konnten (vgl. dazu ausführlich Holtappels et al. in diesem Band)<sup>1</sup>. Zusätzlich werden mithilfe eines Sozialindex differenzierte Merkmale der schulspezifischen Kontextbedingungen einbezogen. Entwicklungen in den Schulen werden durch eine detaillierte und standardisierte Prozessdokumentation, vertiefte qualitative Studien an sechs Fallschulen und eine längsschnittliche Abschlussbefragung erfasst. Alle Daten der Eingangserhebung stehen den Schulen auf Klassen- oder Schulebene aggregiert zur Verfügung. Ein Ziel des Projekts ist es, den systematischen Einbezug dieser Daten in systematisierte Prozesse der Schulentwicklung der beteiligten Projektschulen zu befördern.

### 3. Voraussetzungsreiche Datenrezeption und Datennutzung

In Studien, die sich mit evidenzbasierter Schulentwicklung befassen, wird wiederholt von Lücken zwischen vielfältigen zur Verfügung stehenden Datenquellen, ihrer Rezeption und ihrer tatsächlichen Einbindung in Schulentwicklungsentscheidungen berichtet (bspw. Rousseau, 2006). Dies deutet darauf hin, dass die Verfügbarkeit von Daten allein Schulentwicklungsentscheidungen nicht beeinflusst. Mit Blick auf die vorherrschende Struktur externer Datenquellen im schulischen System wird diesbezüglich problematisiert, dass aufgrund von Differenzen zwischen dem im schulpädagogischen Professionalitätsdiskurs dominanten Bezug auf den Einzelfall auf der einen Seite und aggregierten Datenbeständen auf der anderen Seite, Übersetzungsschwierigkeiten für die einzelne Lehrkraft entstehen können. So können Daten, die auf einem hohen Aggregatniveau für die Bildungsadministration Steuerungswissen beinhalten, auf der Individualebene als wenig aussagekräftig wahrgenommen werden, da ihnen die „kulturelle Bedeutsamkeit“ bezogen auf den jeweils spezifischen Kontext in der Einzelschule fehlt (Heinrich 2013, S. 188) oder sie nicht im Einklang mit dem Erfahrungswissen der Akteure stehen (van Ackeren et al., 2013). Problematisiert wird in diesem Kontext mittlerweile das Verständnis von Evidenzen als absolute und verobjektivierte Wahrheiten, das u. U. von Seiten der Evidenzgeber proklamiert wird (Heinrich 2015). Ein solches Verständnis von Evidenzen kann dazu führen, dass die vielschichtige Problemsicht der schulischen Akteure abgewertet oder entwertet wird und in ausschließ-

---

1 Z.B. Unterrichtsentwicklung, Lernförderung und Differenzierung, Klassenführung, Curriculum und Lernorganisation, Leadership und Management, schulinterne und externe Kooperationen, Verfahren der Schulentwicklungsarbeit und Einstellungen zur Heterogenität der Schülerschaft

*Kathrin Dederling*

## **Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz**

### **1. Einführung**

Im Rahmen der Schulentwicklung kommt der Beratung von Schulen durch Personen, die nicht zum Kollegium gehören und in dieser Hinsicht schulfremd sind, seit jeher eine große Bedeutung zu. Mit ihr ist die Vorstellung verbunden, dass die Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse durch die externe Intervention bzw. Begleitung positiv beeinflusst werden (z.B. Dalin, Rolff & Buchen, 1995).

Auch in Bezug auf jene Schulen, die sich in ihrer täglichen Arbeit mit spezifischen Problemen und Problemkonstellationen konfrontiert sehen und dadurch ganz besonders hohe Anstrengungen aufbringen müssen, um die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen, wird die externe Beratung in der Literatur als vielversprechender Unterstützungsansatz gehandelt (u.a. Altrichter & Moosbrugger, 2011; Huber, 2012).

Der Blick in die (Forschungs-)Literatur offenbart nun aber, dass bisher weder international noch im deutschsprachigen Raum empirische Belege für die Wirksamkeit externer Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen geliefert worden sind. Darüber hinaus existieren keine Ergebnisse zum Ablauf und zur Gestaltung dieser spezifischen Schulentwicklungsberatung, vor deren Hintergrund Bedingungen für das Gelingen bzw. Scheitern des Unterstützungsansatzes abgeleitet werden könnten.

Im vorliegenden Beitrag wird aus diesem Grunde der konzeptionelle wie empirische Erkenntnisstand zur externen Schulentwicklungsberatung generell aufgearbeitet (Kapitel 2) und der Versuch unternommen, diesen auf die externe Schulentwicklungsberatung in herausfordernden Lagen zu übertragen (Kapitel 3). Nachgegangen wird der Frage, wie Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen realisiert werden müsste, um erfolgreich bzw. effektiv zu sein. Insofern die Antwort auf diese Frage aus vorliegenden Arbeiten abgeleitet wird, versteht sich der Beitrag als evidenzbasiert. Ein Fazit (Kapitel 4) resümiert die angestellten Überlegungen schließlich knapp.

## 2. Externe Schulentwicklungsberatung – Begriff, Konzepte und Forschungsstand

Bevor die externe Schulentwicklungsberatung als Gegenstand konzeptioneller und empirischer Arbeiten betrachtet wird, erscheint es erforderlich, eine begriffliche Klärung vorzunehmen. Dies erfolgt in Kapitel 2.1. Nachfolgend stehen dann zunächst Konzepte und Forschungsstand im internationalen Raum (Kapitel 2.2), anschließend im deutschsprachigen Raum (Kapitel 2.3) im Mittelpunkt. Ein Zwischenfazit (Kapitel 2.4) schließt das Kapitel ab.

### 2.1 Der Begriff der externen Schulentwicklungsberatung

Beratung fungiert als Sammelbegriff für viele Formen der Hilfe. Sie lässt sich als zeitlich wie inhaltlich begrenzte, „komplexe zwischenmenschliche Interaktion“ (Reichel & Rabenstein, 2001, S. 7) verstehen, die als solche nur durch eine gemeinsame Definition der beteiligten Akteure bestimmt wird (Müller, Nagel & Zirkler, 2006).

Im Bereich der Schulentwicklung werden professionelle Formen der Beratung praktiziert, die sich durch die theoriegeleitete, überprüfbare und transparente Gestaltung des Vorgehens und durch den Einsatz entsprechender Methoden auszeichnen (Straumann, 2001). Darüber hinaus werden die Freiwilligkeit der Beratung auf Schul- und Beraterseite, die Unabhängigkeit der Beratung von Zielen und Vorstellungen des Beraters und die Vertraulichkeit aller Informationen aus der Beratung herausgestellt (Reichel & Rabenstein, 2001; Schlegel, 2000; Strittmatter, 1999). Insofern sie von Personen durchgeführt wird, die nicht zum Kollegium der beratenen Schule gehören, ist Schulentwicklungsberatung eine Form der externen Beratung.

Beratung wird in der Literatur zum einen als eigenständige Interventionsform bzw. Dienstleistung neben der Supervision, dem Training, der Führung und der Therapie betrachtet (Wimmer, 2004); zum anderen wird sie als Oberkategorie für verschiedene Unterstützungsformen – wie Coaching, Supervision und Fortbildung ebenso wie die Moderation von Problemanalysen und die Hilfe bei der Aufstellung von Handlungsprogrammen – definiert (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 2011). In diesem Beitrag wird der letztgenannten Sichtweise gefolgt.

Die externe Beratung bezieht nicht nur einzelne oder wenige Personen und deren Belange ein, sondern nimmt die ganze Schule in den Blick. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass auch Einzelne oder Gruppen Adressaten von Beratung sein können; allerdings werden die Beratungsergebnisse in das Veränderungsprogramm der Organisation integriert (Schönig & Brunner, 1993). Die externe Unterstützung findet also als organisationale Beratung statt. Es geht darum, die pädagogische Qualität der Schule zu verbessern. Gemeint ist somit eine „entwicklungsfördernde Beratung, die in der einzelnen Schule die zu beratende Einheit sieht“ (Schönig, 2000, S. 94).

## 2.2 Konzepte und Forschungsstand im internationalen Raum

Eine theoretische und empirische Beschäftigung mit Beratung generell und mit Beratung von Organisationen (ohne Bezug auf die Schule) war zunächst verstärkt in den USA zu beobachten. Als grundlegend gilt bis heute die auf Schein (1969) zurückgehende Unterscheidung von Experten- bzw. Fachberatung einerseits und Prozessberatung andererseits. Während der Berater in der Experten- oder Fachberatung konkrete Problemlösungen anbietet, geht es in der Prozessberatung darum, die Problemlösekompetenz des Ratsuchenden zu verbessern. Anders ausgedrückt: Bei der Experten- bzw. Fachberatung kennt der Ratsuchende sein Problem, der Berater soll Lösungsbeiträge liefern. Bei der Prozessberatung schafft der Berater die Arbeitssituation, die es dem Ratsuchenden erlaubt, sein Problem selbst zu entdecken und zu beheben (Wimmer, 2004). Beide Ansätze intendieren die Unterstützung einer Weiterentwicklung der Organisation, weisen aber Differenzen in den vier in Tabelle 1 explizierten Dimensionen auf:

Tabelle 1: Idealtypischer Vergleich zwischen Prozessberatung und Expertenberatung (Dedering, Tillmann, Goecke & Rauh, 2013)

Dimension der Beratung	„reine“ Prozessberatung	„reine“ Expertenberatung
Zielsetzung	Es geht um eine Erweiterung des Problemhorizonts und die Herstellung von Problemlösungsfähigkeit.	Es geht um eine Festlegung von Lösungsvorschlägen und eine Umsetzung von Entscheidungen.
Wissens- und Erfahrungsbezug	Relevant sind wissenschaftliches Wissen (und Prozess Erfahrungen) über den Ablauf von Kommunikation und die Herbeiführung von Entscheidungen.	Relevant sind wissenschaftliches Wissen (und fachliche Erfahrungen) zum jeweiligen inhaltlichen Problem-bereich.
Problemdefinition und Problemlösung	Probleme sind vage und diffus, eine gemeinsame Diagnose von Berater und schulischen Akteuren führt zu ihrer Konkretisierung. Der Berater hilft den Akteuren, Problemlösungsvorschläge zu entwickeln.	Probleme werden von den schulischen Akteuren identifiziert und benannt. Der Berater entwickelt in der vorgegebenen Linie konkrete Lösungsvorschläge und managt die Umsetzung.
Kompetenzen und Rolle des Beraters	Gefordert werden vor allem prozessbegleitende Kompetenzen (z.B. Konfliktmediation, Verfahren der Entscheidungsfindung). Der Berater fungiert als kompetenter Moderator.	Gefordert werden vor allem fachlich-inhaltliche Kompetenzen (z.B. Kenntnisse über die Umsetzung von Leseförderung). Der Berater fungiert als inhaltlicher Fachexperte.

Die jüngere Diskussion zur Organisationsberatung zeigt nun, dass eine so strikte Trennung zwischen Experten- bzw. Fachberatung und Prozessberatung längst nicht mehr gezogen werden kann. Vielmehr werden in allen Organisationen zunehmend Berater gefordert, die ihre Kompetenzen zur Gestaltung von Prozessen mit sehr guten Kenntnissen der inhaltlichen Probleme (und ihrer Lösungsperspektiven) verbinden können (Wimmer, 2004). Dies weist darauf hin, dass in den allermeisten Fällen eine konkrete Beratung nicht *entweder* als Experten- bzw. Fachberatung *oder* als Pro-

*Susanne Böse, Marko Neumann, Therese Gesswein & Kai Maaz*

## **Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie**

### **1. Einleitung**

In der jüngeren Entwicklung der deutschen Schullandschaft lässt sich gegenwärtig eine Vielzahl an Reform- und Veränderungsprozessen ausmachen. In diesem Zusammenhang sind Schulen, die sich an Standorten in schwierigen sozialen Kontexten befinden, zunehmend in den Fokus der politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte gerückt, nicht zuletzt aufgrund der Befundlage, dass das Lernen an Schulen an benachteiligten Standorten in besonderem Maße durch Merkmale der schulischen Qualität beeinflusst ist (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Palardy, 2008). Damit verbunden rücken in zunehmendem Maße auch Maßnahmen der differentiellen Ressourcenausstattung von Schulen in den Vordergrund (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014; Tillmann & Weishaupt, 2015).

Die passgenaue Allokation personeller, finanzieller und sächlicher Ressourcen in Abhängigkeit schulischer Besonderheiten, Bedarfe und Belastungsfaktoren stellt seit jeher eine große Herausforderung für die effiziente und chancengerechte Steuerung des Schulsystems dar. Insbesondere die Frage, in welcher Weise bei der Ressourcenausstattung Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft zu berücksichtigen sind, wird in diesem Zusammenhang aktuell verstärkt diskutiert (Schulte et al., 2014; Tillmann & Weishaupt, 2015). Der Ansatz der differentiellen Mittelzuweisung basiert im Wesentlichen auf der Grundannahme, dass gleiche Bildungschancen nur mit ungleichem Mitteleinsatz erreicht werden können (Tillmann & Weishaupt, 2015). Gleichzeitig lassen sich auch Bezüge zum wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zur Schulautonomie bzw. zur schulischen Selbstverwaltung im Hinblick auf eine gesteigerte finanzielle Autonomie herstellen (Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016).

Dass der Bildungserfolg maßgeblich vom familiären Hintergrund beeinflusst wird, steht außer Frage und wurde in zahlreichen Studien hinlänglich belegt (Maaz, Neumann & Baumert, 2014). Neben der Benachteiligung aufgrund des individuellen familiären Hintergrundes (Bourdieu, 1983) tritt dabei als zusätzlicher Risikofaktor der Besuch von Bildungsinstitutionen, in denen individuelle Belastungsfaktoren häufen und in Form sogenannter „Kompositionseffekte“ (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) Bildungserwerbsprozesse beeinträchtigen bzw. negativ beeinflussen können, auf. Als potentiell belastende Merkmale der Schülerzusammensetzung werden beispiels-

weise hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien (z.B. niedriger sozioökonomischer Status, hoher Anteil von Eltern ohne Erwerbstätigkeit) und aus Familien mit Migrationshintergrund betrachtet, wobei betont wird, dass insbesondere die mit den familiären Hintergrundmerkmalen zusammenhängende leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft das zentrale Kompositionsmerkmal für den Lernerfolg darstellt (Baumert et al., 2006; Dumont et al., 2013). Vor diesem Hintergrund wird häufig von einer doppelten Belastung von Schülerinnen und Schülern mit weniger privilegiertem familiären Hintergrund gesprochen, da sowohl der individuelle familiäre Hintergrund als auch der schulische Lernkontext nachteilig auf den Lernerfolg wirken können (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2013; Solga & Wagner, 2001). Insofern ist es naheliegend, auch auf Ebene der schulischen Ressourcenallokation nach Möglichkeiten der Kompensation von Bildungsnachteilen aufgrund der familiären Herkunft zu suchen.

In dem Maße, in dem Schulen Freiräume für den Einsatz finanzieller und sächlicher Ressourcen eingeräumt werden, rücken unmittelbar Fragen der schulentwicklungsbezogenen Rahmenbedingungen und Prozesse an den Schulen vor Ort in den Vordergrund. Im Kontext der (vor allem internationalen) Forschung richtet sich der Blick dabei vor allem auf *improving schools in challenging circumstances* (Harris, 2010; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004) und geht der Frage nach, durch welche Merkmale erfolgreiche Schulen in schwieriger Lage gekennzeichnet sind. Dabei konnten als Qualitätsmerkmale dieser Schulen unter anderem die Nutzung interner und externer Evaluationsdaten im Sinne einer systematischen und evidenzbasierten Schulentwicklung, die Entwicklung einer positiven Schul- und Unterrichtskultur sowie die Förderung interner Kooperationen identifiziert werden (Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). In Bezug auf diese Charakteristika kommt der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu, da sie in besonderem Maße auf diese Qualitätsdimensionen Einfluss nehmen kann. Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage werden entsprechend auch als sogenannte *Change Agents* betrachtet, die dazu beitragen, Schul- und Unterrichtsprozesse zu verbessern und die Außenwirkung der Schule nachhaltig aufzuwerten (Harris & Chapman, 2002; Leithwood, Harris & Strauss, 2010). Mit Blick auf den schulentwicklungsbezogenen Ressourceneinsatz kommt der Schulleitung somit eine Schlüsselrolle zu. Entscheidend ist dabei weniger ob, sondern insbesondere wie die Ressourcen eingesetzt werden und welche Rahmenbedingungen die eigenständige Mittelverwendung derart befördern können, dass sie einer effizienten Zielerreichung förderlich sind (Dubs, 2002; Hanushek & Wößmann, 2007).

An diesen Punkten setzt das Berliner Bonus-Programm an, das auf Beschluss der Berliner Landesregierung (Abgeordnetenhaus Berlin, 2013) diejenigen Schulen finanziell unterstützt, die durch eine hohe soziale Belastung aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft oder des Sozialraumes ihres Standortes gekennzeichnet sind. Im Folgenden sollen zunächst das Bonus-Programm und die mit diesem Programm verbundenen Zielsetzungen dargestellt werden (vgl. Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird die wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Bonus-Programm, die BONUS-Studie, näher vorgestellt (vgl. Abschnitt 3). Abschließend erfolgt die Darstellung eini-

ger ausgewählter Befunde der Ausgangserhebung im Rahmen der BONUS-Studie (vgl. Abschnitt 4).

## 2. Das Bonus-Programm und seine Zielsetzungen

Das Bonus-Programm ist ein seit dem 1. Februar 2014 laufendes Förderprogramm in Berlin, mit dessen Hilfe Schulen in schwieriger Lage zusätzliche finanzielle Unterstützung erhalten. Eine Besonderheit des Programms besteht in der Eigenständigkeit der Schulen bei der Entscheidung über den Einsatz dieser zusätzlichen Mittel sowie dem über die Zeit hinweg wachsenden leistungsabhängigen Anteil der zur Verfügung stehenden Mittel. Die Laufzeit des Programms ist zunächst nicht begrenzt. Eine Evaluation soll nach spätestens sechs Jahren erfolgen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013).

### 2.1 Auswahl der Programmschulen

Das ausschlaggebende Merkmal für die Aufnahme einer Schule in das Bonus-Programm ist ein sozioökonomischer Faktor. Die am Programm teilnehmenden Schulen wurden nach dem Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler ausgewählt, deren Eltern aufgrund des Erhalts von staatlichen Transferleistungen von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind: dem sogenannten lmb-Faktor. Liegt dieser Anteil an einer Schule über 50 Prozent, ist diese berechtigt, Fördermittel aus dem Bonus-Programm zu beziehen. Die Aufnahme in das Programm erfolgt unabhängig von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, wobei es für Schulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern Sonderregelungen mit abgesenkten Zuweisungen gibt (Abgeordnetenhaus Berlin, 2015; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013). Die Startkohorte des Bonus-Programms umfasste insgesamt 220<sup>1</sup> Berliner Grund- und weiterführende Schulen (darunter 123 Grundschulen, 40 Förderschulen, 40 Integrierte Sekundarschulen, 12 Gemeinschaftsschulen und 5 Gymnasien), und damit etwa ein Drittel aller öffentlichen Berliner allgemeinbildenden Schulen.

### 2.2 Zusammensetzung der Bonus-Mittel

Die pro Schule zur Verfügung stehende Fördersumme kann je nach lmb-Anteil der Schule 50.000 EUR bzw. bis zu 100.000 EUR pro Jahr betragen. Die konkrete finanzielle Unterstützung ergibt sich dabei aus einer Basiszuweisung, einer Kooperationszulage, der Zulage *AktionsraumPlus/Soziale Stadt*<sup>2</sup> und einem Leistungsbonus (vgl. Tab. 1).

<sup>1</sup> Stand April 2014

<sup>2</sup> „Aktionsräume plus“ war eine Pilotinitiative zur Förderung von fünf großräumigen Gebieten in Berlin mit komplexen Problemlagen. Ziel der Initiative war es, den Bewohnerinnen und Bewohnern der benachteiligten Gebiete bessere Zukunftschancen zu ermöglichen. Im Jahr 2013 wurde die Initiative beendet (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt, 2013).

Cornelia von Ilsemann & Maike Reese

## **Das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ im Rückblick**

### **Ein Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Bremen für Schulen in kritischer Lage**

Das Land Bremen hat im Jahr 2004 das erste Schulentwicklungsprojekt für Schulen „in schwieriger Lage“ in Deutschland initiiert. Es konzentrierte sich auf wenige Ziele und stellte den Unterricht in den Mittelpunkt der notwendigen Veränderung. Das Projekt dauerte fünf Jahre und setzte auf systematische Fortbildung der Kollegien, Hospitationsreisen, Erfahrung mit praxistauglichen Schulentwicklungsinstrumenten sowie die gezielte Unterstützung und Beteiligung der Schulleitungen. Begleitend wurden auf Wunsch der Schulen Strukturmaßnahmen umgesetzt (Ganztagsschule, Umwandlung in Gesamtschulen ...). Schulaufsicht, Landesinstitut und Behörde waren systemisch einbezogen. Die wissenschaftliche Evaluation des Projekts bezog die Veränderung von Schülerleistungen ebenso ein wie die im Prozess gewonnen professionellen Erfahrungen der Lehrkräfte und die neu entwickelten Team- und Schulentwicklungsstrukturen innerhalb der Schulen. Transferprodukte entstanden sowohl für andere Schulen in Bremen als auch für die Fortbildungsarbeit des Landesinstituts.

Nachfolgend werden zunächst der Kontext und Rahmenbedingungen in Bremen zur Einführung des Schulentwicklungsprojektes dargelegt, bevor Ziele, Maßnahmen und Ergebnisse des Projekts vorgestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit sowie einigen Überlegungen auf Basis der Projekterkenntnisse dazu, was möglicherweise in zukünftigen, ähnlichen Entwicklungsprojekten optimiert werden kann.

#### **1. Kontext und Rahmenbedingungen**

Nach den erschreckenden PISA-Befunden des Landes Bremen im Jahr 2001 rief der damalige Bildungsminister Willi Lemke, unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen zu einem *Runden Tisch Bildung* zusammen. Die Beteiligten verabschiedeten einvernehmlich ein Maßnahmenpaket, das der Benachteiligung von Jugendlichen aus bildungsarmen Elternhäusern, die in sozial benachteiligten Stadtteilen zur Schule gehen, entgegenwirken und insgesamt höhere Leistungen und mehr Bildungsgerechtigkeit erreichen sollte. Im Ergebnis wurde eine Strategie der Qualitätsentwicklung für Schule und Unterricht erarbeitet. Alle Schulen Bremens waren demnach verpflichtet, eine

jährliche Arbeitsplanung zu erstellen, für die bestimmte Schwerpunkte vorgegeben, andere frei wählbar waren. Nach zweimaliger Aufstellung eines solchen Jahresarbeitsplanes mussten die Schulen daraus zum Jahr 2007 verbindlich ein Schulprogramm entwickeln. Parallel wurden alle allgemein bildenden Schulen durch das Institut für Schulentwicklung in Überlingen (Dr. Otto Seydel) extern evaluiert. Die Ergebnisse waren Gegenstand von Zielvereinbarungsgesprächen zwischen den Schulleitungen und der Schulaufsicht. Diese Einzelschritte zu einem regelhaften Qualitätszirkel der Steuerung von zunehmend eigenverantwortlichen Schulen geworden.

In diesem Kontext entstand das Aktionsprogramm für Schulen in „besonders schwieriger Lage“ ebenfalls aus einem Vorschlag des *Runden Tisches Bildung*. Es zielte auf eine empirisch nachweisbare Verbesserung der Schülerleistungen in den Basiskompetenzen und auf die Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme bei den Schülerinnen und Schülern. Der Name „Schule macht sich stark“ (SMS) war Programm: Schulen sollten nicht von außen umgewandelt werden („turn-around“), sondern sich selbst der Herausforderung stellen, die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Für diesen Prozess sollten sie mit dem Projekt professionelle Unterstützung erhalten.

## 2. Ziele und Maßnahmen des Aktionsprogramms

Ausgewählt wurden Schulen der Sekundarstufe I (Jg. 5 bis 10) in Bremen und Bremerhaven, die in sozialen Brennpunkten lagen und auch im Inneren Krisensymptome zeigten: schlechte Leistungsergebnisse, zerstrittene oder erschöpfte Kollegien, schwache oder neu hinzugekommene Schulleitungen, mangelnde Akzeptanz durch die Eltern und das schwierige sozioökonomische Umfeld (siehe Tab. 1).

Die Teilnahmeentscheidung lag bei den Schulen, wobei eine einfache Mehrheit des Kollegiums dafür votiert haben musste. Eine deutlichere Befürwortung war gerade in Schulen mit inneren Krisensymptomen nicht zu erwarten.

Tabelle 1: Merkmale von Schulen in kritischer Lage

Faktoren	Indikatoren
Schwieriges soziales Umfeld	gem. Sozialindex der Stadt Bremen <sup>1</sup>
Kritische Lage des Kollegiums oder der Schulleitung	Wenig Kooperation der Lehrkräfte, unausgeprägtes Leitungshandeln Mangelnde Strukturen für OE/UE/PE
Schwache kognitive Leistungsergebnisse	Mangelnde Kompetenz im Lesen, Schreiben, Rechnen und in weiteren Fachkompetenzen
Soziale Probleme im Schulleben	Erhebliche Konflikte Wenig Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen

<sup>1</sup> Der Sozialindex wird in Bremen von der Stadtentwicklungsbehörde erstellt. Er enthält bezogen auf jeden einzelnen Wohnblock in der Stadtgemeinde Bremen unterschiedliche Indikatoren, die bereits statistisch erfasst werden, darunter die Alters- und Familienstruktur, das Familieneinkommen bzw. die Abhängigkeit von Transferzahlungen, die Nationalität und die Herkunftssprache der Familie.

Das Projekt konzentrierte sich auf zwei Ziele, die die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellten:

- I die Beherrschung der Basiskompetenzen vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik zu sichern,
- II die Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen zu steigern.

Ergänzend wurden auch die gezielte Sprachförderung sowie die Berufsorientierung bzw. Sicherung des Übergangs nach dem Ende des Jg. 10 in Ausbildung oder weiterführende Bildungsgänge in den Fokus genommen.

Einer vorausgewählten Gruppe von Schulen, die die o.g. Kriterien erfüllten, wurde ein zweistufiges Verfahren angeboten. Sie konnten sich zunächst als Piloten für die zu dem Zeitpunkt gerade erst im Aufbau befindliche externe Evaluation entscheiden. Auf der Basis des Evaluationsberichts erfolgte die abschließende Entscheidung. Alle 20 angesprochenen Schulen entschieden sich für die externe Evaluation, 15 wollten anschließend an dem Projekt teilnehmen, für das nur 12 Plätze zur Verfügung standen. Dieses zweistufige Verfahren hat sich bewährt, weil die Schulen selbst sich zu dem Projekt bekannt hatten und dies die Bereitschaft erhöhte, verbindlich an den Bausteinen des Projekts teilzunehmen.

Mit den Projektschulen wurde ein *Kontrakt* geschlossen und die Schulen haben sich konkret dazu verpflichtet:

- Das Erreichen der Ziele des Projekts systematisch zu verfolgen und zu sichern,
- dabei insbesondere die Zahl der Schulabbrecher, Wiederholer und Übergänger in „niedrige“ Schularten zu senken bei gleichzeitiger Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die in einen weiterführenden Bildungsgang übergehen oder einen Ausbildungsplatz bekommen,
- den Unterricht zunehmend auf die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen auszurichten, und den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen bei der Verantwortungsübernahme zuzutrauen und zuzumuten,
- eine Steuergruppe einzurichten, die den schulinternen Entwicklungsprozess koordiniert und steuert,
- an den wissenschaftlichen Evaluationen und der Überprüfung der Lernentwicklung teilzunehmen und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Schule zu nutzen,
- mit der Schulaufsicht jährliche Ziel- und Leistungsvereinbarungen über zielgerichtete Maßnahmen zur Umsetzung der Projektziele abzuschließen,
- Fortbildung in Bezug auf die o.g. Ziele des Projekts im Kollegium gemeinsam zu planen und für die Umsetzung des Gelernten in der Schule zu sorgen sowie über die Verwendung der Fortbildungsressourcen Rechenschaft abzulegen,
- über den Entwicklungsprozess halbjährlich zu berichten.

Joachim Herrmann

## Discussion failed!

### Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive

In seiner Übersicht der internationalen Schulforschung wies Huber 1999 in einem Nebensatz darauf hin, dass sich „schlechte“ Schulen möglicherweise nicht allein durch das Fehlen der Eigenschaften „guter“ Schule auszeichnen, sondern ganz eigene Charakteristika aufweisen könnten (Huber, 1999, S. 8). Acht Jahre später fassen Huber und Muijs unter dem Titel „mission failed?“ zusammen, „was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat“. Abgeschlossen wird diese Zusammenfassung mit dem Hinweis auf die Begrenztheit „aller schulischen Maßnahmen“, da „der Schlüssel zu einer Verbesserung der Lernergebnisse [...] letztlich im politischen Handeln insgesamt und in [...] Maßnahmen gegen die Armut, Bildungsferne, Arbeitslosigkeit, gesundheitliche Defizite, defizitäre Wohnumstände, Erziehungsschwächen und vieles mehr“ liege. Als Gründe dafür, dass Schulen zu „failing schools“ werden, zählen neben dem Leitungshandeln, der Kooperation und den Lehrfähigkeiten auch die „Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler“ und „schwierige Bedingungen im Elternhaus“ (Huber & Muijs, 2007, S. 99).

Der Hinweis auf Merkmale und Verhalten der Schülerinnen und Schüler als *ein* Grund für schulische Fehlleistungen verschafft ungewollt einer Tradition im Bildungswesen Ausdruck, die in der englischen Diskussion selbst bemerkt wird:

„The understanding from the school effectiveness tradition that individual schools make a difference, joined with the understanding that schools must be the site of change [...] have together created a widespread assumption in [GB] that the school should be the unit of accountability, and of improvement. ... However, this is not how many of the OECD countries make judgements in their education systems [...]. In Sweden, Germany and France pupils are seen as the differentiating factor, as all schools are considered to be more or less equally effective“ (Lodge, 1998, S. 159).

Während in der angelsächsischen Fachdiskussion (vor allem in England und den USA) das Thema der so genannten failing schools seit Jahren ein eigenes Praxis- und Forschungsfeld bildet, wurde das Thema im deutschsprachigen Raum lange Zeit eher vernachlässigt und der Diskurs beschränkte sich weitgehend auf zusammenfassende (und kommentierende, s.o.) Wiedergaben des „Forschungsstandes“ (etwa: Holtappels,

2008) sowie allgemeingültige Hinweise zu sinnvollen Schritten einer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Selbst neuere Diskussionsbeiträge (etwa im Rahmen des Schwerpunktthemas *Schulen in Schwierigkeiten* der Zeitschrift LERNENDE SCHULE, 2011) konzentrieren sich auf zusammenfassende Rezeptionen des angelsächsischen Forschungs- und Diskussionsstandes (etwa: Bonsen, 2011; Priebe, 2011; Mörking, Oldenburg, Schwank & Sommer, 2011). Dabei kehren in der Regel die bereits bekannten additiven Rezepte „der allgemeinen Schulentwicklungsliteratur“ (Altrichter & Moosburger, 2011, S. 10) wieder, ohne dabei mögliche Folgen der Spezifik von „failing schools“ auch für die Gestalt von Interventions- bzw. Unterstützungsstrategien zu reflektieren.

Die Randständigkeit des Themas im deutschsprachigen Fachdiskurs ging allerdings auch mit der Tatsache einher, dass in Deutschland das Phänomen „Schulen in Schwierigkeiten“ bislang kein Gegenstand konkreter Interventionstätigkeit war. Dieser Zustand hat sich in den letzten Jahren verändert: Die Stadtstaaten Hamburg und Bremen<sup>1</sup> haben im Rahmen konkreter Unterstützungsprojekte auf die Situation ausgewählter Schulen zu reagieren versucht, Tagungen des Schweizer „Forum Bildung“<sup>2</sup> und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft<sup>3</sup> befassen sich ebenfalls mit dem Thema. Das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung des BMBF führte im Zeitraum 2010–2013 ein Forschungsprojekt zu „Strategien der Qualitätssicherung von Schulen in schwieriger Lage“ an der Universität Duisburg-Essen durch<sup>4</sup> und auch die Robert-Bosch-Stiftung befasst sich in verschiedenen Projekten, so in einem Vergleich der Innovationsstrategien der Städte Berlin und New York (Robert Bosch Stiftung, 2012) und einer darauf aufbauenden Projektmaßnahme in Berlin<sup>5</sup>, mit der Herausforderung von Schulen in schwieriger Lage.

Die in den letzten Jahren durchgeführten Forschungsvorhaben haben aus dem internationalen Bereich bekannte Erkenntnisse auch für die Situationen deutscher Schulen bestätigen können. Die konkreten Entwicklungs- und Unterstützungsvorhaben folgten und folgen ihrerseits sehr unterschiedlichen Konzeptionen und Entwicklungshypothesen, die teilweise auf recht eindimensionalen Wirkungshypothesen fußen.

Der vorliegende Beitrag soll weder vorhandene Konzepte kritisieren, noch weitere Maßnahmen oder Ansätze nur additiv darstellen. Im Folgenden wird vielmehr der Anspruch erhoben, Erkenntnisse auf Basis einer mehr als 10-jährigen kontinuierlichen Unterstützung, Begleitung und systematischen Erhebung von Entwicklungen und Entwicklungsständen zu verallgemeinern. Diese Erkenntnisse stammen aus der umfassenden Investition der Stadt Hamburg in ein Unterstützungsprogramm für Schulen in schwieriger Lage, einer in Deutschland bislang einmaligen Maßnahme, die

1 Vgl. <http://www.senatspressestelle.bremen.de/detail.php?gsid=bremen146.c.10860.de> [31.03.2016].

2 Vgl. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Forum Bildung der Schweiz (2011), verfügbar unter: [http://www.forumbildung.ch/web/veranstaltungen/archiv\\_detail/tagung\\_failing\\_schools](http://www.forumbildung.ch/web/veranstaltungen/archiv_detail/tagung_failing_schools) [31.03.2016].

3 Es handelte sich um ein Segment des 23. Kongresses der DGfE „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“.

4 Vgl. [http://www.stebis.de/news/Schulen\\_in\\_schwieriger\\_Lage1.html](http://www.stebis.de/news/Schulen_in_schwieriger_Lage1.html), vgl. hierzu auch <http://www.brennpunkt-schule.de/> [31.03.2016].

5 Vgl. Projektinformationen auf der Projektseite [www.school-turnaround.de](http://www.school-turnaround.de) [31.03.2016].

seit 2006 kontinuierlich mit inzwischen ca. 60 Schulen intensive Entwicklungsprozesse durchgeführt hat.

Zunächst wird daher ein grober Abriss sowohl der Hamburger Entwicklung gegeben, ebenso werden die Steuerungsfragen benannt, die sich in diesem Prozess stellten. Anschließend werden zunächst die zentralen Kernprobleme von Schulen in schwieriger Lage und die ebenso zentralen Entwicklungsnotwendigkeiten entfaltet. Schließlich lassen sich zentrale Eckpunkte für die Arbeit eines wirksamen Unterstützungssystems im Sinne der Angemessenheit für die Komplexität des Gegenstandes umreißen.

## 1. „Schulentwicklung im System“ – die Hamburger Maßnahme zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage

Das ursprüngliche Projekt der Hamburgischen Schulbehörde wurde im Jahre 2006 als Reaktion auf Ergebnisse der Hamburger Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ in der Jahrgangsstufe 7 (KESS 7, vgl. Bos, Bonsen & Gröhllich, 2009) initiiert. Ziel war einerseits eine „Stärkung von Schulen in strukturschwachen Regionen („Schulen in schwieriger Lage“) durch spezifische Förderkonzepte“, andererseits eine präzisere Identifikation der Bedingungen, die in einer Schule Entwicklungsprozesse erschweren. Dieses Projektvorhaben wurde im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg durchgeführt.

Nach zwei Jahren Begleitung und Unterstützung hatte sich das Projekt sowohl aufgrund der erfolgreichen Arbeit in 20 Schulen als auch aufgrund der Einblicke in die Situation der konkreten Schule und der „Schwierigkeiten“ deren Lage soweit etablieren können, dass es in eine regelhafte Unterstützungsmaßnahme des Landesinstituts überführt wurde (LI Hamburg 2008, 2010). Seitdem arbeitet ein festes Team im Landesinstitut inzwischen mehr als zehn Jahre in unterschiedlichen Projekten und Vorhaben an der Unterstützung und Begleitung von Schulen, die als Schulen in schwieriger Lage gelten.

Die mangelnde Präzision der verbreiteten Begrifflichkeit so genannter „failing schools“ als auch des Terminus „schwierige Lage“ besteht darin, dass kein enger, zumal kein automatischer oder gar determinierender Zusammenhang von Lage und Leistung einer Schule existiert. So finden sich „gute Schulen“ in Brennpunktstadtteilen wie auch „failing schools“ in privilegierter Lage. Betrachtet man lediglich die Lage, existiert hier ein bedeutsamer Unterschied in der grundlegenden Problematik: Der einen Schule gelingt die Förderung jener Schülerinnen und Schüler nicht, die keinen Zugang zu außerschulischen Bildungsressourcen haben. Der anderen Schule misslingt das Ausschöpfen eines hohen Potentials ihrer Schülerinnen und Schüler, die mit viel häuslicher Unterstützung und außerschulisch erworbenen Kompetenzen zur Schule kommen. Letztlich bleibt es – unter Bedingungen begrenzter Ressourcen – eine politische Entscheidung, welche der beiden Problematiken als dringlicher erachtet wird.

Mit einer Ausnahme von zwei Jahren, in denen vor allem jene Schulen begleitet wurden, die in der Schulinspektion (die in Hamburg keine Leistungsdaten berücksichtigt) auffällig erschienen, handelte es sich um Schulen, die in Brennpunktstadttei-

# **Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage**

## **1. Einleitung**

Inwiefern Schulen, die deutlich in ihrer schulischen Performanz hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben und deren Schulentwicklungsarbeit eher als defizitär zu kennzeichnen ist, gelingend in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützt werden können, findet sich als zentrale Fragestellung in den beobachtbar zunehmenden bildungsadministrativen programmatischen Setzungen und Projekte wieder, welche explizit solche Schulen adressieren (vgl. Quesel, Husfeldt, Landwehr & Steiner, 2013, Huber, 2012).

Der nachfolgend vorgestellte kooperative Ansatz aus Nordrhein-Westfalen (NRW) kann zu solchen Unterstützungsbemühungen zugeordnet werden. Die Frage danach, wie die hier interessierenden Schulen adäquat unterstützt werden können, ist für die Steuerungsakteure des Landes wie Ministerium und Landesinstitut auch insofern eine besondere Herausforderung, weil im Flächenland NRW mit mehr als 5.500 Schulen, fünf Bezirksregierungen und differenten demografischen Strukturen mit städtischen Ballungsgebiete und gleichzeitig zahlreichen ländlichen Regionen eben nicht durch das Land einfach direkt in einzelnen Schulen interveniert und ein jeweils fallbezogenes Unterstützungsangebot ausgesprochen werden kann.

Gerade vor dem Hintergrund, dass zumindest im deutschsprachigen Raum bislang noch wenig Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Unterstützungsleistungen für Schulen in herausfordernden Lagen sich als wirksam erweisen, stellt sich zudem für die Bildungsadministration die Frage, inwiefern die Entwicklung solcher Unterstützungsmaßnahmen tatsächlich evidenzorientiert erfolgen kann. Diese Herausforderung ist zugleich Bestandteil des grundsätzlichen Spannungsfeldes zwischen an Praxis und Administration herangetragenem Anspruch wissenschaftlicher Reflexionsarbeit und der „erfahrungs- bzw. institutionengeprägten und tradierten Handlungspraxis in Einzelschulen“ (van Ackeren et al., 2013, S. 52).

Angesichts dieser Herausforderungen wird in dem hier dargestellten Projekt aus NRW der Ansatz verfolgt, mittels einer kooperativen Projektanlage, in der vor allem Universitäten (TU Dortmund und Universität Duisburg-Essen) und Bildungsadministration (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW, kurz:

QUA-LiS) die kontinuierlich im Projektverlauf generierten Projektergebnisse daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie als relevante Erkenntnis in die vorhandenen regelhaften Unterstützungsstrukturen in NRW, insbesondere das Fortbildungssystem, überführt werden können. Zentrale Intention ist hierbei, aus einem explorativen Projekt für die regelhaften Unterstützungsstrukturen profitieren zu können und dabei die Evidenzorientierung durch die Partnerschaft in einem wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklungsprojekt sicherzustellen, dabei aber u.a. durch eine aktive Rolle der QUA-LiS die im Projektverlauf gewonnenen empirisch gestützten Informationen dialogisch zu bearbeiten und zu rekontextualisieren (vgl. Heinrich, 2015, siehe auch Bremm et al. in diesem Band). Genutzt werden hierfür seitens der QUA-LiS Instrumente des Wissensmanagements. Nachfolgend sollen der Projektansatz und vor allem das Vorgehen der QUA-LiS für den Wissenstransfer mithilfe dieser Instrumente erläutert werden.

## 2. Skizze eines Unterstützungsbedarfes: Schulentwicklung in herausfordernder Lage

Die wesentlichen Kennzeichen, die zumeist eine herausfordernde, belastete oder kritische Lage (vgl. zur Begriffsvielfalt Manitius & Dobbstein in diesem Band) ausmachen, sind in den Beiträgen dieses Bandes bereits differenziert dargelegt. Im Wesentlichen sind zwei Linien in den vorliegenden Definitionsbemühungen auszumachen: Zum einen wird mit der „herausfordernden Lage“ auf die lokal-räumliche Verortung des Schulstandortes innerhalb einer Kommune rekuriert, mit der ein spezifisches Wohnklientel, beschreibbar über Sozialindikatoren wie z.B. einem hohen Anteil an SGB-II-Bezieher, einhergeht. In dieser Argumentationslinie werden für Schulen in solchen Standorten besondere Herausforderungen in der Beschulung einer Schülerschaft, die eher durch Bildungsferne ihres Elternhauses gekennzeichnet ist, ausgemacht. Dies berücksichtigt, dass Schule nicht losgelöst von ihrer Umwelt betrachtet werden kann und sich über ihre lokale Verortung auch jeweils milieu-bedingte Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit ergeben. Gleichzeitig stellt diese Fokussierung auf die soziale Lage der Schülerschaft eine Verengung dar, da damit die Schulen nicht berücksichtigt sind, die sich beispielsweise in Stadtteilen befinden mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Elternhäusern aber im schulischen Output (z.B. Lernstandserhebungen, Schulinspektion usw.) vergleichsweise schlecht abschneiden. Zudem birgt die Herausstellung der sozialen Lage der Schülerschaft die Gefahr, eben diese auch ursächlich für die unzureichende schulische Performanz zu sehen.

Demgegenüber berücksichtigen zum anderen vor allem Argumentationslinien aus dem internationalen Diskurs (vgl. z.B. Dinham, 2016; Murphy & Meyers, 2008, Quessel et al., 2013), dass die Definition dessen, was die herausfordernde Lage der Schulen ausmacht, vorrangig über die jeweilige innerschulische Lage und dortigen Defiziten im pädagogischen und schulentwicklerischen Handeln auszumachen ist und das hierbei häufig – aber nicht zwangsläufig – ein Standort der Schule in sozial belasteten Vierteln einhergeht. Diese Herangehensweise impliziert eher eine komplexe

Wechselwirkung zwischen durch die sozialen Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler indizierten Herausforderungen an das pädagogische Handeln und einer innerschulischen Überforderung, die sich etwa ausgedrückt in einem hohem Belastungsempfinden des Kollegiums.

Um dieser Komplexität in den jeweiligen schulentwicklerischen Herausforderungen dieser Schulen gerecht zu werden, bietet es sich daher an, zunächst von einer möglichst offen gehaltenen Definition dessen, was *Schulen in herausfordernden Lagen* kennzeichnet, auszugehen. Ein entsprechender Vorschlag könnte lauten: Schulen in herausfordernder Lage sind gekennzeichnet durch je spezifische Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und komplex miteinander verwoben sind. Bestimmte Kernprobleme treten an diesen Schulen häufig auf und sind über innerschulische wie außerschulische Faktoren auszumachen. Dazu gehören z.B. (vgl. auch Holtappels 2015),

- Mangelnde Führungskompetenz der *Schulleitung* (z.B. unzureichende Zusammenarbeit von Schulleitung und Kollegium ...)
- geringe (unterrichtsbezogene) *Zusammenarbeit* im Kollegium und des an Schule tätigen pädagogischen Personals
- Defizite in der *Unterrichtsqualität* (ineffiziente Klassenführung, wenig kognitive Aktivierung, unzureichender Umgang mit Heterogenität)
- ineffektive *Organisationsstrukturen* (mangelnde Kommunikation, unzureichende Gremienarbeit ...)
- hohes *Belastungserleben* der Lehrerinnen und Lehrer sowie hohe *Fluktuation* im Kollegium
- defizitäre *Schulentwicklungscompetenz* (unzureichender Umgang mit Daten, mangelnde Personalentwicklungsarbeit, unrealistische Zielsetzungen, erfolglose Strategien ...)
- unzureichende *Elternarbeit*
- mangelnde Öffnung und Vernetzung nach außen (keine Ressourcenerschließung)
- mangelnde *Schulprofilierung* („schlechter Ruf“)
- hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Familien, die ein *geringes kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital* aufweisen (Einkommensarmut, Arbeitslosigkeit, Bildungsferne)
- hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit *familiären Problemen* und *kritischen Lebensereignissen*
- hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem *problematischen soziokulturellen Milieu im Wohnumfeld*

Die offen formulierte Definition verdeutlicht, dass die jeweilige Spezifik der schulischen Problemlage auch für das Finden von Ansatzpunkten zur Unterstützung jeweils ermittelt werden muss. Eine erste Orientierung bieten dabei die genannten Faktoren, die sich in der Literaturlage empirisch begründet wiederfinden (Murphy & Meyers, 2008) und auch in Praxisberichten häufig als die zentralen Kennzeichen angeführt werden, welche die herausfordernde Lage der Schulen kennzeichnen. Insbesondere die innerschulischen Aspekte dürften dabei für Unterstützungsbemühungen besonders

*Wolfgang Böttcher*

## **Schulen in schwieriger Lage: eine Herausforderung für wen?**

„Beginning with the passage of the No Child Left Behind (NCLB) Act in 2001, policy makers and politicians have focused an unprecedented amount of attention on the nation’s lowest-performing public schools. These are schools comprised of large percentages of students labeled at risk. Prior to NCLB, being at risk was considered by many to be a condition that certain students brought with them to school, a condition rooted largely in poverty and its effects on the young. Educators worried about the readiness of these children for school. The NCLB Act raised another possibility—that schools were not ready for the children of poverty. Students were at risk, in other words, by virtue of the school they were required to attend.“ (Duke, 2012, S. 9)

Schulen, die in „unbelasteten Lagen“ arbeiten, können in verschiedenen Hinsichten durchaus „schlechte“ Schulen sein. Aber das scheint eher unwahrscheinlich, und selbst wenn sie zum Beispiel im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler wenig wirksam sind, wird das nicht zu einem wirklich großen Problem führen. Im Leistungsranking werden sie immer noch im „gesicherten“ Bereich liegen, weil sie – unabhängig von ihrer internen Qualität – von der „externen Produktion“, also dem positiven Einfluss der bildungsnahen Familien profitieren. Schulen in „belastetem Umfeld“ können das nicht. Auf eine Unschärfe muss hingewiesen werden: Eine Schule in „schwierigem Umfeld“ ist nicht unbedingt identisch mit einer Schule mit „schwieriger Schülerkomposition“, also einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischen Status und – statistisch gesehen – damit verbundenen geringeren Chancen auf erfolgreiche Bildungskarrieren. Während für viele Fragestellungen (wie z.B. für Verfahren belastungsspezifischer Mittelzuweisungen oder Schulvergleiche) diese Differenz bedeutend sein kann, soll sie hier vernachlässigt werden.

Mit dem Fokus auf eine pädagogisch schwierig zu erreichende Schülerschaft ist quasi automatisch nicht nur die Möglichkeit, sondern sogar die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns dieser Schulen mitgedacht. Im Editorial eines Sonderheftes der Zeitschrift „SchulVerwaltung“ mit dem Titel „Failing Schools – besonders belastete Schulen“ schreibt der Herausgeber: „International hat sich für »nicht wirksame Schulen« der Begriff »Failing Schools« etabliert. Ob diese »Etikettierung« professionell angemessen ist oder ob andere Bezeichnungen wie »Schulen in belasteter Situation«,

»Schulen in schwierigen Umständen«, »scheiternde Schulen« bzw. »Schulen in Schiefelage« oder »besonders belastete Schulen« die Situation dieser Schulen besser beschreiben, sei dahingestellt“ (Huber, 2012, S. 1). Deutlich wird die Prioritätensetzung und die Problemsicht: Wirkungslosigkeit ist pädagogisch und gesellschaftlich dann besonders relevant, wenn es um die Schulen geht, die eine schwierige Ausgangslage haben und mit gewisser Wahrscheinlichkeit ihre sozial „herausfordernde“ Schülerschaft nicht in notwendiger Weise qualifizieren können. Auch wenn Huber noch deutlich macht, dass es in seinen Augen nicht richtig wäre, „eine konkrete Einzelschule öffentlich so zu etikettieren“ (ebd.), so ist eindeutig, dass Einzelschulen in dieser Perspektive der Gegenstand wissenschaftlicher Besorgnis sind und nunmehr die Forschung herausfordern.

Es geht in der Regel in diesem thematischen Zusammenhang, wenn also auch nicht um „eine konkrete“ Schule, so doch um die (abstrakte) Einzelschule als Analyseeinheit. Womöglich belegen auch die Beiträge im vorliegenden Buch die – von mir behauptete – Dominanz dieser Fokussierung auf die „einzelschulische Sicht“.

Und genau diese Sicht auf das Phänomen möchte ich im Folgenden kritisieren und als Alternative eine „systemische Sicht“ skizzieren, die sich gravierend (wissenschaftlich und praktisch) vom Blick auf „die Schule“ unterscheidet, weil sie die Ebene der mittleren und obersten Schulaufsicht – also die Systemebene – adressiert. Meine These ist, dass die Bewältigung der Herausforderung, um die es „eigentlich“ geht, nicht primär Aufgabe für die Einzelschule ist. Diese „eigentliche“ Aufgabe ist es, soweit innerhalb des Bildungssystems möglich, die Kinder aus schwierigen ökonomischen und sozialen Verhältnissen zu fördern und einen Beitrag dazu zu leisten, dass sie nicht von Bildungs- und darauf aufbauenden Lebenschancen ausgeschlossen werden. Es geht dabei nicht primär um „Schulen“ und „Schulentwicklung“, es geht um gesellschaftliche Chancengleichheit und die Rolle der Bildungspolitik, die sich daran messen lassen muss, ob sie dazu beitragen kann, dass alle Bevölkerungsgruppen – wenigstens einigermaßen angemessen – in den Segmenten der Gesellschaft repräsentiert sind, die wir allgemein als erstrebenswert erachten. Wenn man so will, ist das eine im Hinblick auf die ideologische Begründung der offenen Gesellschaft und die Funktionen der Bildung eine sehr bürgerliche Position.

## **Die Schule als Organisation – sogar als lernende Organisation?**

Die unausgesprochene und selbstverständliche Erwartung hinter dem Themenfeld, das mit dem obigen Zitat von Huber skizziert wird, ist, dass die Einzelschule ihre Probleme, wenn nicht ganz alleine, dann doch mit gewisser, wenn auch nicht klar definierter Unterstützung, lösen kann. Es kann gelingen, so die Botschaft! Die Forschung findet sogar solche Einzelschulen, die „trotz widriger“ Umstände gute Leistungsergebnisse erzielen (siehe auch Holtappels et al. in diesem Band).

Im Grunde ist es ein noch vertieft zu erkundendes Thema der Forschung: Wie schaffen Schulen es, trotz widriger Umstände, (wenigstens relativ) „gut“ zu sein? Nicht, dass diese Frage irrelevant wäre. Es ist kaum wissenschaftlich tiefschürfende

Forschung nötig, um zu erkennen, wie unterschiedlich Schulen sind, und dies unabhängig von den jeweiligen „äußeren“ Umständen. Und sicher belegt dieser Tatbestand, dass das innere „Schulmanagement“ nicht irrelevant ist. Aber umgekehrt wirft dieser Befund für mich eine andere Frage auf: Wie kann es sein, dass schulpolitisch – und auch erziehungswissenschaftlich – hieraus geschlossen wird, dass die Einzelschule die Verantwortung für die „Selbstverbesserung“ und die Bewältigung besonders schwieriger pädagogischer Aufgaben hat, statt hier ein Systemproblem zu sehen und entsprechend intensiv zu beforschen? In der Erziehung ist es wegen der Besonderheit der „Bildungsproduktion“ womöglich schwierig, eine Analogie mit einem großen Unternehmen vorzuschlagen. Vielleicht kann sie sich aber doch als hilfreich erweisen: Wie würde ein Großunternehmen mit einer hohen Anzahl von Filialen handeln, wenn einzelne Filialen in einem besonders schwierigen Markt agieren müssen? Nur wenn die Leitung des Unternehmens durch dauerhaft schlechten Kundendienst einzelner Filialen oder ihren Verlust keinen Unternehmensschaden erwartet, würde sie hier nicht systematisch eingreifen. Es gäbe keinen Grund zu erwarten, dass sie sich je nach individueller Kraft aus dem Sumpf ziehen werden. Was würde das Top-Management eines Konzerns tun, wenn die Differenzen zwischen den Filialen zu groß würden? Wenn das Unternehmen an Identitätsbildung interessiert ist, werden Maßnahmen zur Standardsicherung notwendig. Das Leitziel eines Filialunternehmens kann es (von denkbaren Ausnahmen abgesehen) nicht sein, dass seine Kunden nicht wissen, was sie in den einzelnen Filialen erwartet und dass es also entweder von ihrem besonderem Wissen abhängt, vom Glück oder vom Wohnort, ob sie in der „guten“ Filiale landen.

In von den Bundesländern verantworteten Schulsystemen sollte die Schaffung einer korporativen Identität und einer weitgehend identischen Leistungserbringung nicht nur auf wirtschaftlicher Rationalität beruhen. Sie ist gesetzlicher Auftrag. Die Schulgesetze der Länder bezeugen den Integrationsauftrag und die Sicherung der allgemeinen Bildung für alle.

Zurück zur Einzelschule: Der Fokus von Politik und Schulentwicklungsforschung liegt, wenn ich es richtig sehe, auf der (abstrakten) Einzelschule. „Die“ Schule kann sich demnach selbst so „managen“, dass sie Mehrwert auf Seiten der ihr anvertrauten Schülerschaft erzeugt. Diese Erwartung wird an Schulen in jedem „Umfeld“ gerichtet. Und dass es solche und solche Schulen gibt, diejenigen, die trotz guter Bedingungen nicht wirklich gut sind und solche, die wider Erwarten gut sind, scheint die Richtigkeit der Annahme zu beweisen, dass Schulen ihr Geschäft erfolgreich selbst betreiben können. Wenn es Schulen schaffen, trotz ihrer schlechten Ausgangslage überdurchschnittliche Schülerleistungen zu erzeugen, können sie sich berechnete Hoffnung darauf machen, es bei einem der Schulwettbewerbe in die Preisränge und in die Zeitung zu schaffen. Schulen können also lernen. Dass es manche nicht hinreichend tun, wäre dann im Prinzip ihnen selbst anzulasten. Es erinnert ein wenig daran, dass die wenigen erfolgreichen Arbeiterkinder als Beleg für die Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Bildungssystems herhalten müssen.

Das wohl prominenteste theoretische Modell der „optimistischen Schulentwicklung“ dürfte die „Lernende Organisation“ sein. Akademisch insbesondere von Chris Argyris (z.B. 1999) entwickelt und von seinem Schüler Peter Senge (1996) „pragma-