

Susanne Enssen, Susanne Farwick, Anita Kalustian, Jana Starke, Belgüzar Kara, Ruben Wendrock, Merle-Sophie Thielmann und Laura Marzen

IV.I.III „Die größte Herausforderung ist einfach auch was Schönes“ – Die Wahrnehmung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage aus Schulleitungsperspektive

In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, welche Herausforderungen die an Schule macht stark teilnehmenden Schulleitungen angesichts ihres schulischen Umfelds benennen, auf welche Ressourcen die Schulen zurückgreifen und inwiefern sie hierbei eine eher ressourcen- oder defizitorientierte Perspektive einnehmen. Auch die Wahrnehmung ihrer Schule in sozial benachteiligter Lage wird in den Blick genommen. Grundlage ist eine Auswertung leitfadengestützter Interviews mit 86 Schulleitungen. Abschließend wird diskutiert, wie sich die Ergebnisse mit Blick auf vorliegende Befunde zu Schulen in sozial benachteiligter Lage einordnen und welche Konsequenzen sich für ihre Begleitung ableiten lassen.

1. Einleitung: Herausforderungen und Handlungsstrategien von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen werden häufig mit krisenhaft kumulierenden Problemlagen in Verbindung gebracht. Konkret definiert werden sie über ihr soziales Umfeld, das als „Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse“ (Bremm et al., 2016, S. 325) vielfach stark durch Segregation geprägt ist. Die Bevölkerung in diesen Sozialräumen ist gekennzeichnet durch einen niedrigen sozioökonomischen Status, geringe Bildungsabschlüsse, verfügt häufig über einen Migrationshintergrund und weist eine geringe Erwerbsbeteiligung auf (u. a. Friedrichs & Triemer, 2008; Bremm et al., 2016). Aus diesen Kontextbedingungen heraus entstehen für Kinder und Jugendliche oftmals ungünstigere familiäre Anregungs- und Unterstützungsbedingungen im Hinblick auf die schulischen Anforderungen (vgl. Neumann et al., 2017; Baumert et al., 2006), die sich negativ auf den Lernerfolg auswirken. Gilt dies für einen Großteil der Schüler*innen, wird die Gestaltung förderlicher und anregungsreicher Lernumgebungen durch die Schulen umso anspruchsvoller. Problemkonstellationen verschärfen sich, wenn zu solchen ungünstigen externen Kontextbedingungen einschränkende Faktoren der schulischen Prozessqualität auf Ebene der Schulorganisation, des Unterrichts und der Personalentwicklung hinzutreten (van Ackeren et al., 2021 sowie Kapitel II.I.).

Schulische Akteur*innen, die in den dargelegten Kontexten tätig sind, beschreiben u. a. folgende Aspekte als herausfordernd:

- Mangelnde Unterstützung durch die Eltern bzw. das häusliche Umfeld der Schüler*innen,
- die Zusammenarbeit mit Eltern und sprachliche Schwierigkeiten,
- Sprachprobleme von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Bildungssprache Deutsch,
- Grenzen von Lernfähigkeit und -motivation,
- Verhaltensauffälligkeiten,
- fehlendes sonderpädagogisches Personal bei einem gleichzeitig hohen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- unzureichende Personalschlüssel und hohe Stundenbelastung der Lehrkräfte sowie
- unzureichende Umsetzung der Digitalisierung (Böttcher et al., 2022; van Ackeren et al., 2016; Wübben Stiftung Bildung, 2023).

Trotz ähnlicher Ausgangslagen zeigt sich beim Blick auf die Befunde eine Bandbreite unterschiedlicher Herausforderungen, die darauf hindeuten, dass der jeweilige schulindividuelle und sozialräumliche Kontext und dessen Wahrnehmung variieren. Die beschriebenen Problemlagen erfordern daher an die spezifischen Ausgangssituationen angepasste Handlungsstrategien der pädagogischen Akteur*innen (van Ackeren et al., 2021; Creemers et al., 2000). Die Herstellung von Passung bei solchen Handlungsstrategien ist dabei gleichwohl komplex, denn um diese zu entwickeln, ist eine reflexive und systematische Auseinandersetzung mit den schulindividuellen Herausforderungen notwendig. Eine herausgehobene Rolle nimmt in diesem Prozess die Schulleitung ein, die solche Entwicklungsprozesse initiieren und vorantreiben kann (vgl. Muijs et al., 2004; Klein, 2017; Bonsen, 2010).

Als bedeutsam hat sich hierbei die Etablierung einer ressourcenorientierten Schulkultur erwiesen. Charakterisieren lässt sie sich durch einen besonders potenzialorientierten Blick auf Schüler*innen und die Formulierung hoher, aber erfüllbarer Leistungserwartungen (Brohm & Endres, 2015). Darüber hinaus fassen van Ackeren et al. (2021) mit Bezug auf Chapman & Harris (2004) zusammen, dass u. a. ein wertschätzendes Klima, gegenseitige Unterstützung und eine geteilte Vision zu einer solchen ressourcenorientierten Schulkultur gehören.

Demgegenüber steht eine eher defizitorientierte Schulkultur, die v. a. fehlende Voraussetzungen, Fähigkeiten oder Kompetenzen der Schüler*innen (und auch ihres sozialen Umfelds) in den Blick nimmt (Drucks & Bremm, 2021). Aufgrund niedrigerer Erwartungen manifestiert sich diese Perspektive etwa darin, dass das Anspruchsniveau im Unterricht herabgesetzt wird und es zu einer einseitigen Konzentration auf den Ausgleich von Defiziten kommt. Insbesondere wenn Schüler*innen diese Perspektive auf sich selbst übertragen, kann dies dazu führen, dass auch die eigene (schulische) Selbstwirksamkeitserwartung geschwächt wird, was sich wiederum ungünstig auf den Lernerfolg auswirkt. Stamm (2014) beschreibt dies auch als „zementierte Defizitperspektive“ (ebd., S. 375).

Davon abgrenzen lässt sich ein als Kompensationsmodell beschriebener Ansatz (Teddlie & Reynolds, 2000), bei dem davon ausgegangen wird, dass Schulen ungünstige Lernausgangslagen zunächst ausgleichen müssen, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Hierbei ist davon auszugehen, dass auch defizitorientierte bzw. kom-

persensorische Sichtweisen in Transformationsprozessen funktional sein können – etwa, wenn sich Ausgangsvoraussetzungen der Schüler*innenschaft verändern. So konnten Drucks & Bremm (2021) zeigen, dass unter dem Stichwort der oben bereits beschriebenen Herstellung von Passung die Explizitmachung von Schwierigkeiten eine Auseinandersetzung mit den eigenen pädagogischen Handlungsstrategien und deren Weiterentwicklung ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der zentralen Rolle von Schulleitungen im Umgang mit den schulindividuellen Herausforderungen in sozialräumlich deprivierten Lagen werden in diesem Beitrag folgende Fragen aufgegriffen:

- Inwiefern sehen die Schulleitungen der Initiative *Schule macht stark* ihre Schule als Schule in sozialräumlich deprivierter Lage?
- Welche Herausforderungen, aber auch Ressourcen benennen die Schulleitungen im Hinblick auf die Entwicklung passgenauer Handlungsstrategien für eine lernförderliche Gestaltung von Schule und Unterricht?
- Lassen sich in diesem Kontext eher defizit- oder eher ressourcenorientierte Sichtweisen erkennen?

Grundlage ist eine Auswertung von Interviews mit Schulleitungen, die sich mit ihrer Schule an der Initiative *Schule macht stark* beteiligen. Nach einer differenzierten Darstellung der Ergebnisse werden diese abschließend vor dem Hintergrund bisheriger Befunde diskutiert und eingeordnet.

2. Methodisches Vorgehen

Empirische Grundlage stellen 86 von 185 geführten, leitfadengestützten Interviews mit Schulen, die an der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* teilnehmen, dar.¹ Die Interviews wurden zwischen Oktober 2021 und September 2022 von Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren mit den jeweiligen Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams geführt.² Das Interviewverfahren zielte darauf ab, die quantitative Ausgangserhebung (vgl. Kapitel IV.I.II) um eine breitere Perspektive der Schulleitungen auf die besondere Lage ihrer Schulen, die Herausforderungen im Alltag, die Stärken der Schulgemeinschaft sowie Bedarfe hinsichtlich der Schulentwicklungsprozesse zu erweitern.

Aufgrund der Vielzahl an Daten wurden die Interviews mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Um herauszufinden, inwiefern Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage angesichts ihrer Herausforderungen eine potenzialorientierte Perspektive einnehmen, wurden deduktiv auf Basis des Interviewleitfadens (vgl. Kapitel IV.I.II) und unter

-
- 1 Nach der Auswertung von 86 Interviews war eine theoretische Sättigung erreicht, weshalb aufgrund der hohen Anzahl der Interviews auf weitere Auswertungen verzichtet wurde. Es wurde darauf geachtet, dass vorliegende Transkripte aus Schulen aller Bundesländer ausgewertet wurden.
 - 2 I.d.R. wurde das Interview mit einer Person (Schulleiter*in), teilweise jedoch auch mit Schulleitungsteams (i.d.R. Schulleiter*in und Stellvertreter*in) geführt. In einzelnen Fällen waren (zusätzlich) auch Lehrkräfte involviert.

Bezugnahme auf nationale und internationale Studien (siehe Abschnitt 1) die Kategorien Herausforderungen, Ressourcen, Ursachenattribution, Wahrnehmung der Schule, Ressourcen- und Defizitorientierung gebildet. Das Kategorienset wurde um Subkategorien ergänzt, die induktiv im Material erschlossen wurden. Um die Qualität des Kodierprozesses zu sichern, wurde ein präzise definiertes Kodiermanual erstellt und anschließend konsensuell kodiert (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Analyse zeigt differenzierte Sichtweisen von Schulleitungen auf Herausforderung und Ressourcen auf und eröffnet somit ein Spannungsfeld, das im Folgenden genauer erläutert wird.

3. Schulen in sozial deprivierter Lage im Spannungsfeld zwischen Herausforderungen, Ressourcen und Potenzialorientierung

Im Rahmen der geführten Interviews wurden die Schulleitungen nachgefragt: „Inwiefern erleben Sie sich als Schule in sozialräumlich deprivierter Lage?“ Die Analyse hat ergeben, dass die Schulleitungen nicht nur auf Herausforderungen und Ressourcen eingehen, sondern sich und ihre Haltung zur Zuschreibung „Schule in sozialräumlich deprivierter Lage“ verorten. Die Adressierung der Schulen als „Schulen in herausfordernden Lagen“ im Rahmen der Bund-Länder-Initiative macht an dieser Stelle deutlich, dass vorhandene Vorannahmen zur Situation der Schulen in die Erhebung der schulischen Lagen Einzug erhalten haben. Zugleich wurde jedoch angestrebt, ein Gesamtbild der schulischen Problemlagen und Potenziale zu erfassen, was an anderer Stelle in den Interviews mit Fragen zu Herausforderungen und Stärken der Schulen adressiert wurde. Die Auswertung der Interviews ergänzt und differenziert dadurch die im Rahmen der Ausgangserhebung erfassten Angaben der Schulleitungen zu Herausforderungen ihres pädagogischen Handelns (vgl. Kap. IV.II).

3.1 Wahrnehmung der Schulleitung: Schule in sozialräumlich deprivierter Lage?

Die Wahrnehmung der befragten schulischen Akteur*innen über die Lage ihrer eigenen Schule ist kontrastreich. Die Schulleitungen beziehen sich jeweils auf Herausforderungen, die u. a. durch das soziale Umfeld an die Schulen herangetragen werden. Die folgenden Ausführungen zeigen, dass die Einstellung zu diesen Herausforderungen im Positiven wie im Negativen einen Einfluss auf die Wahrnehmung der schulischen Lage hat.

Knapp ein Zehntel der Schulleitungen (n = 8) identifiziert sich explizit (u. a. aufgrund von Gewaltsituationen in der Schule oder der geringfügigen Deutschkenntnisse der Schüler*innen und ihrer Eltern) mit dem stark negativ behafteten Etikett des sozialen Brennpunktes, wobei dies unter Verweis auf die Homogenität der Schüler*innenschaft in Bezug auf den schwachen sozioökonomischen Hintergrund der Familien geschieht:

„Ja, wir sind mittendrin im Brennpunkt letztendlich, haben [...] Menschen mit Migrationshintergrund 85 Prozent, sag ich mal. Sind [...] in einem schwierigen sozialen Umfeld, haben viel mit Kinderarmut und mit, ach, mit allem Möglichen zu tun. Also ich denke mal, da sind wir diejenige Schule hier in Ort A oder auch im Umkreis, die wirklich sich damit// Wenn sich jemand damit identifizieren kann, dann sind wir das.“ (18d4_3Pers, Pos. 26)

Hier wird deutlich, dass die Aussage „Menschen mit Migrationshintergrund“³ zum einen als verallgemeinernde Beschreibung einer Gruppe, zugleich aber auch einer Zuweisung von Schwierigkeiten dient. Nicht alle Schulleitungen haben diesen Blick auf die Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft und ihrer sozialen und familiären Hintergründe.

Fast zwei Drittel der Schulleitungen (n = 53) benennen zwar die Herausforderungen und identifizieren sich mit dem Etikett als Schule mit besonderen Herausforderungen, geben aber zugleich Einblicke in die vielfältigen Gründe, welche mit der Annahme der Zuschreibung für sie einhergeht:

„Schwierig ist diese aus dem Grund, [...] weil der Stadtteil genau auf der Grenze liegt zwischen einem Bürgertum, Bildungsbürgertum, finanzielles Bürgertum und zwischen einer// (--) einem Wohnraum mit niedrigen Mieten und mit den dazugehörigen Problemen. Und das heißt, diese Mischung zu organisieren, ist ein Dauerproblem. Oder Dauerproblem will ich's nicht nennen.“ (4c22, Pos. 6)

Das Spannungsfeld zwischen den beiden Polen „[uns] war das gar nicht so bewusst“ (e290, Pos.8) und „Dieses Etikett wollen wir nicht“ (33b9, Pos.18) ist fast allen gleichermaßen bewusst. Vereinzelt haben sich wiederum Schulleitungen (n = 3) dieses erst dadurch bewusst gemacht, weil sie sich aus unterschiedlichen Gründen (u. a. Bewerbung für den Deutschen Schulpreis, Anfrage zur Teilnahme an entsprechenden Landesinitiativen) mit Statistiken über ihren Sozialraum und die Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft auseinandergesetzt haben:

„Als wir angefragt wurden für [Programm X] da haben wir uns als Schule erstmal ein bisschen verwundert gezeigt [...]. Das ist uns eigentlich erst klar geworden, als wir uns mit diesen statistischen Zahlen beschäftigt haben. Wir empfanden uns bisher immer als ganz normale Schule. Die Konflikte, die da auftreten, dachten wir, hören wir [...] auf den verschiedenen Ebenen, [...] und die haben alle immer von den anderen Schulen genau dasselbe berichtet. Deswegen war uns das gar nicht so bewusst, dass wir nun eine Schule mit besonderen Herausforderungen sind.“ (e290, Pos. 8)

Während vereinzelt Schulleitungen also ihren Blick auf die Lage der eigenen Schule überdenken, gibt es nur eine überschaubare Anzahl an Schulleitungen (n = 15), die die Zuschreibung der sozial benachteiligten Lage aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft für sich nicht annehmen:

3 Im weiteren Verlauf des Kapitels wird die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ verwendet, da dies die Zuschreibung ist, die am häufigsten von den Schulleitungen in den Interviews verwendet wurde.

„Migranten, nicht-deutschsprachige Schüler, beschulen wir im Moment zwei. Und ansonsten [...] vielleicht 50 Prozent, wo nur ein Elternteil in Arbeit ist. Ansonsten, sag ich mal, in Berufsgruppen, die vielleicht nicht ganz so hoch bezahlt werden. Aber wir haben durchaus auch Schüler, die aus sozial, aus gut-ökonomischen Familien stammen. Also die Fragestellung, die am Anfang an mich herangetragen wurde, sozial problematisches Umfeld, hier für unsere Schülerschaft würde sich nach meiner Definition nicht ergeben.“ (2572, Pos. 10)

Unter diesen wenigen Schulleitungen befinden sich auch solche, die so eine Etikettierung deutlich ablehnen (n = 5). Eine Schüler*innenschaft, die im Umgang oder beim Unterrichten anspruchsvoller für die schulischen Akteur*innen ist, macht für sie keine benachteiligte Lage aus.

„Also ich tu mich schon n bisschen schwer mit dieser Beschreibung, wenn man so n Etikett hat. Ich denk, es gibt Schulen in anderen Städten oder so, die viel eher diese Kategorie passt. Also wir haben ja auch// also wir haben, sag ich mal anspruchsvolle Schüler.“ (1550, Pos. 16)

„Das Etikett wollten wir nicht, das haben wir auch bei [Programm x] schon abgelehnt. Der Stadtteil hier, der ist extrem divers und das macht's schwer.“ (33b9, Pos. 18)

Die vielfältigen Ausführungen der Schulleitungen über die Wahrnehmung der eigenen Schule, wird in den folgenden Abschnitten mit den Schwerpunkten auf bestehende Herausforderungen und Ressourcen weiter ausgeführt.

3.2 Diffizile Ausgangsbedingungen der Schüler*innen als Herausforderung

Das zuvor aufgemachte Spannungsfeld ergibt sich u.a. aufgrund von Herausforderungen, die die Schulleitungen je nach sozialräumlichen und schulindividuellen Rahmenbedingungen unterschiedlich wahrnehmen. Als herausfordernd beschreiben etwa 90 Prozent der Schulleitungen (n = 76) die soziale Herkunft der Schüler*innen, gekennzeichnet durch prekäre Familien- und Wohnverhältnisse, die oftmals fehlende familiäre Unterstützung sowie das teilweise unterschiedliche Bildungsverständnis von Eltern und Schule. U.a. fehlende Deutschkenntnisse und eine wahrgenommene schwierige Erreichbarkeit der Eltern beeinträchtigen häufig die Zusammenarbeit.

Als weitere Herausforderung, bezogen auf die individuellen Lern- und Ausgangsvoraussetzungen der Schüler*innen, erachtet annähernd die Hälfte der Befragten (n = 38) die unzureichenden Deutschkenntnisse der Kinder und Jugendlichen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund. Es werden zudem Auffälligkeiten im Sozialverhalten wahrgenommen, die sich den Schulleitungen (n = 40) zufolge pandemiebedingt noch einmal verstärkt hätten. Letzteres beschreiben zwei Schulleitungen folgendermaßen:

„Sie leben in Situationen, die Kinder und Jugendlichen, die einfach vielfältige Belastungen mit sich bringen. [...] Und die einen ziehen sich komplett zurück, die anderen agieren dann aus. Und ich beobachte das jetzt nach der Rückkehr [...] in den Regelunterricht unter Pandemie-Bedingungen, das für viele eine große Herausforderung darstellt.“ (7513, Pos. 8)

„Coronabedingt [kam es durch die Lockdowns und Zeit zu Hause] dazu, dass [...] diese Kinder nicht nur sehr schwache Deutschkenntnisse haben, sondern dass auch Verhaltensauffälligkeiten zunehmend auftreten. Die Kinder haben wirklich keinen guten Umgangston mehr. Die Jugendsozialarbeit hat alle Hände voll zu tun, Schulsozialpädagogin hat alle Hände voll zu tun.“ (d2c7, Pos. 10)

Die Beschulung des zumeist hohen Anteils von Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf werde durch die unzureichenden personellen, sächlichen und ausbildungstechnischen Bedingungen erschwert. Ein Drittel der Schulleitungen (n = 28) berichtet darüber hinaus von Herausforderungen, welche die Zusammenarbeit im Kollegium deutlich erschweren. Wie die Interviews zeigen, führen aus Sicht der Befragten der Personalmangel und die hohe Personalfuktuation im Kollegium zu einer starken Belastung der Lehrkräfte, die wiederum zu einem verstärkten Personalmangel führen kann. In diesem Zusammenhang wird auch eine große Heterogenität im Kollegium genannt, die ein kohärentes pädagogisches Handeln erschweren könne. Konkret genannt werden dabei Unterschiede im Alter, im Engagement sowie in den Ausbildungsvoraussetzungen (z.B. Quereinsteiger*innen) der Lehrkräfte. Zudem berichten ca. zwei Drittel der Befragten (n = 54) von fehlenden Ressourcen im Hinblick auf die räumliche, finanzielle und/oder materielle Ausstattung, die als ungünstige Rahmenbedingungen den Gestaltungsspielraum im Umgang mit Herausforderungen einschränkten. Des Weiteren werden außerschulische Kooperationen im Sozialraum und dabei z.T. die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen, Jugend- und Schulämtern, kommunalen und politischen Institutionen sowie Kultur- und Freizeiteinrichtungen von einigen Befragten (n = 14) als herausfordernd beschrieben. So wünschen sich die Schulleitungen mehr Kooperationen mit externen Partner*innen, deren Unterstützung allerdings häufig fehle.

Wie die Ergebnisse zeigen, decken sich die von den Schulleitungen beschriebenen spezifischen Herausforderungen weitgehend mit den Befunden der eingangs aufgeführten Studien (vgl. Böttcher et al., 2022; van Ackeren et al., 2016) und auch mit den Befunden aus der quantitativen Befragung der *SchuMaS*-Ausgangserhebung (vgl. Kapitel IV.I.II).

3.3 Materielle und ideelle Ressourcen zur Bewältigung der schulischen Herausforderungen

Neben den in Abschnitt 3.2 dargestellten Herausforderungen haben die Schulleitungen auch unterschiedliche Arten von Ressourcen benannt, die ihnen im schulischen Alltag dabei helfen, diesen Herausforderungen zu begegnen. Im Bereich der materiellen Ressourcen lag der Schwerpunkt der Nennungen (n = 21) auf der Entwicklung

in der digitalen Ausstattung der Schulen, wobei der Entwicklungsstand der Digitalisierung an den beteiligten Schulen sehr heterogen ausfällt. In der Kommunikation mit der häufig mehrsprachigen Elternschaft erweisen sich Apps als förderlich, die die Übersetzung von Nachrichten und Elternbriefen ermöglichen.

„Ach so, und ganz große Stärke ist unser Kommunikationsmedium, das wir jetzt haben. Wir arbeiten mit SchoolFox. Das hat der Förderverein uns finanziert. Das ist ne App, die haben wir seit Anfang des Jahres, um die Kommunikation mit den Eltern zu erleichtern.“ (559f, Pos. 82)

Als weitere Ressourcen werden von einigen Schulleitungen sowohl die Elternvertretung als auch der schulische Förderverein benannt, die materielle und finanzielle Ressourcen besteuern aber auch einen ideellen Stellenwert im Alltag einnehmen, da sie durch ihr Engagement die Schule im Alltag unterstützen. Auch wenn der Kontakt zu und die Zusammenarbeit mit den Eltern im Schulalltag im Sinne einer Bildungspartnerschaft von fast drei Vierteln der Befragten ($n = 61$) als Herausforderung beschrieben wird, scheinen die Schulleitungen wahrzunehmen, dass es auch Eltern gibt, die sich engagieren und es in Bezug auf die Beteiligung Unterschiede zwischen einzelnen Eltern gibt. Beispielhaft wird der Einsatz einzelner Schlüsselfiguren in der Elternschaft auch als ein Faktor benannt, der Möglichkeiten zur Durchführung von Aktionen im Schulleben (Hilfe bei Schulfesten, Pausenverkauf, Gartenaktionstag, Fahrradwerkstatt etc.) eröffnet.

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften wird aufgrund der Heterogenität innerhalb der Kollegien, aber auch wegen der allgemeinen Belastungssituation als herausfordernd beschrieben ($n = 28$). Im Kontrast zeigen viele Befragte jedoch einen äußerst ressourcenorientierten Blick auf ihre Kollegien ($n = 81$), die als wichtige Quelle von Resilienz und Unterstützung im Umgang mit Belastungen im Schulalltag beschrieben werden. Z.T. wird die Zusammenarbeit im Kollegium auch im Sinne einer Ressource und im Zusammenhang mit anderen Ressourcen benannt. Dabei werden besonders das Engagement der Lehrkräfte im Umgang mit familiären und disziplinarischen Problemlagen der Schüler*innen und die Zusammenarbeit bei der Kompensation von Unterrichtsausfällen sowie häufigen Personalwechslern genannt.

Als wichtige Ressource im schulischen Alltag wird von fast einem Fünftel der Befragten ($n = 16$) zudem die Ausstattung mit Stellen für pädagogisches Personal, Schulpsycholog*innen, aber auch Personal aus außerschulischen Kooperationen genannt. Das Engagement dieser Personen und die multiprofessionelle Zusammenarbeit werden dabei als essenziell dafür beschrieben, dem erhöhten schulischen und außerschulischen Unterstützungsbedarf der Schüler*innen gerecht zu werden. Eine kontinuierliche und abgestimmte Kooperation zwischen Lehrkräften, Eltern, pädagogischem Personal, wie bspw. der Schulsozialarbeit und weiteren Stellen ist dabei besonders relevant für die Prävention von und den Umgang mit disziplinarischen Problemen und wird von etwa einem Zehntel der Befragten ($n = 8$) besonders hervorgehoben.

3.4 Ressourcen- und Defizitorientierung: Differenzierte Sichtweisen der Schulleitungen auf Schüler*innen und Elternschaft

Die in den Abschnitten 3.1 bis 3.3 eingebrachten Erläuterungen der Schulleitungen geben Einblicke in das Spannungsfeld, in dem sich die Schulleitungen bewegen. Zugleich wird deutlich, dass es sich hierbei nicht nur um reine Beschreibungen von Herausforderungen und Ressourcen handelt, sondern, dass die Schulleitungen subjektive Zuschreibungen tätigen und sich selbst und ihre Haltung gegenüber diesen verorten. Dabei nehmen sie teilweise sehr differenzierte Sichtweisen ein, sodass ihre Äußerungen sowohl eher defizitorientiert als auch eher ressourcenorientiert eingeordnet werden können⁴. So zeigt sich in den Interviews auch, dass Herausforderungen als Ressourcen interpretiert werden können: „Die größte Herausforderung ist einfach auch was Schönes [...]“ (882d, Pos 14), beschreibt bspw. eine Schulleitung die Heterogenität der Schüler*innenschaft. Schulleitungen bzw. ihre Äußerungen lassen sich dementsprechend nicht eindeutig in einen ressourcen- oder defizitorientierten Typ einordnen, weswegen auf eine derartige Einteilung in diesem Beitrag explizit verzichtet wurde. In den folgenden Abschnitten soll vielmehr aufgezeigt werden, dass die Aussagen sich zwischen einer Ressourcen- und Defizitorientierung bewegen. Deutlich wird dies anhand der ausgewerteten Interviewsegmente. In der Tabelle wird neben den Kategorienbezeichnungen, die Anzahl der Interviews (n), in denen mindestens eine Äußerung der entsprechenden Kategorie vorkommt, sowie die Häufigkeit der entsprechenden Codes in den Interviews angegeben.

Tabelle 1: Übersicht der Häufigkeiten in den Kategorien Ressourcen- und Defizitorientierung (eigene Berechnung).

Kategorie	Anzahl (n)	Codes
<i>Ressourcenorientierung: RO allgemein</i>	6	38
ROe: Eltern	37	119
ROsus: Schüler*innen	42	219
ROk: Kollegium	81	526
ROaP/S: außerschulische Partner/Sozialraum	48	191
<i>Defizitorientierung: DO allgemein</i>	2	3
DOe: Eltern	32	113
DOsus: Schüler*innen	22	95
DOk: Kollegium	14	64
DOaP/S: außerschulische Partner/Sozialraum	13	31

4 Äußerungen, die sich auf die Bewusstmachung und Nutzung bzw. Wertschätzung von Ressourcen (in den Kategorien: Kollegium, Schüler*innen, Elternschaft und außerschulische Kooperationspartner) beziehen, wurden als Ressourcenorientierung kodiert. Äußerungen, die sich darauf fokussieren, was nicht vorhanden ist und Defizite in den Vordergrund stellen, wurden als Defizitorientierung in den jeweiligen Kategorien kodiert.

So zeigen die Ergebnisse der ausgewerteten Interviewausschnitte (siehe Tabelle 1), dass Aussagen zur Elternschaft fast genauso häufig defizitorientiert ($n = 32$ und 113 Codes), wie ressourcenorientiert ($n = 37$ und 119 Codes) ausfallen. Neben der Elternschaft konnten die Aussagen über die Schüler*innenschaft am zweithäufigsten als defizitorientiert ($n = 22$ und 95 Codes) eingeordnet werden. Anders als bei der Elternschaft, zeigen sich hier jedoch wesentlich mehr ressourcenorientierte Äußerungen ($n = 42$ und 219 Codes). Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Kollegium und mit den außerschulischen Kooperationspartnern überwiegt eine starke Ressourcenorientierung, wohingegen sich defizitorientierte Wahrnehmungen nur in geringem Umfang zeigen, weshalb im Rahmen dieses Beitrags nicht näher darauf eingegangen wird. Auszüge dieser Ergebnisse werden daher bezüglich der Aussagen zur Schüler*innenschaft und der Elternschaft exemplifiziert.

In Bezug auf die Schüler*innenschaft zeigen sich differenzierte Beschreibungen in den Schulleitungsaussagen. Schwierigkeiten im schulischen Alltag im Umgang mit Schüler*innen werden bspw. auf mangelnde Unterstützung im Elternhaus, disruptive Ereignisse im Leben oder die sozialräumliche Lage zurückgeführt. Die folgenden Zitate einer Schulleitung zeigen das Spannungsfeld zwischen einer Ressourcen- und Defizitorientierung besonders deutlich:

„Und auch diese Kinder kennen halt// Also wir müssen denen wirklich teilweise beibringen, wie isst man richtig, wie benimmt man sich, also sie bringen von zu Hause einfach nichts mit. [...] Sie können es auch nicht, weil, wenn man sich das Umfeld anguckt, da müssen wir dann auch noch mit den Eltern arbeiten.“ (d606, 3 Pers. Pos. 27)

„Und wo wir eben dann auch sehen, eigentlich wo man sich manchmal fragt, wie toll sind eigentlich noch diese Kinder, wenn man das soziale Umfeld zu Hause sieht? Die haben es echt schwer und das ist für die tatsächlich hier so eine Art von Familie. Die kommen hierher, sie fühlen sich hier aufgehoben, sie sind ganz traurig, wenn sie mal nicht im Nachmittag sein können, aus welchen Gründen auch immer.“ (d606, 3 Pers. Pos. 33)

Trotz klarer Benennung der Defizite und Schwierigkeiten im schulischen Alltag wird von der Schulleitung, wie es im zweiten Zitat deutlich wird, die für sie prekäre familiäre Ausgangslage nicht auf die Schüler*innen übertragen.

Eine andere Form differenzierter Wahrnehmung und Einschätzung der Schüler*innen zeigt sich in den folgenden Interviewabschnitten:

„Na ja, mangelnde Leistungsbereitschaft [...] das sind so die generellen Hindernisse und Hürden, die wir so im Alltag haben. Die hatten wir auch unabhängig von Corona. Dadurch, dass wir relativ schwache Schüler haben, haben die Kollegen auch sehr stark damit zu kämpfen, eben die curricularen Vorgaben einzuhalten [...].“ (9e85, Pos. 13)

„Aber nichtsdestotrotz ist es natürlich so, dass die Schülerinnen und Schüler, [...], wenn sie abgeschult werden, dann oftmals bei uns landen und mit entsprechenden Schulkarrieren, wo ihnen häufiger vorgeführt worden ist, dass sie Sachen nicht können, als dass sie Sachen können. Und darum ist es für uns so wichtig, die Talente zu fördern [...]. Eins der Ziele ist, es ist sehr gut, wenn die Kinder lesen können, schreiben können und rechnen können, wenn sie

bei uns von der Schule gehen. Ob sie n Schulabschluss geschafft haben, ist noch die Frage. Wenn man mit 14 das erste Mal hier in die Schule kommt, und dann ist es höchst unwahrscheinlich, dass man dann innerhalb von zwei Jahren nen Schulabschluss schafft.“ (78f1, Pos. 12)

In den Interviewausschnitten wird deutlich, dass verschiedene Ausgangslagen bei den Schüler*innen zu ungleichen Bildungschancen führen, die sich z. B. darin äußern, dass Schüler*innen sich ihrer Stärken und Fähigkeiten nicht bewusst sind, da sie im schulischen Umfeld häufig Misserfolgserfahrungen machen. Zudem beschreiben die Schulleitungen, dass äußere Umstände oder mangelnde Leistungsbereitschaft dazu führen, dass curriculare Vorgaben nicht eingehalten werden können. Damit Schüler*innen trotzdem positive Erfahrungen in der Schule machen, sollen den Schüler*innen ihre Talente aufgezeigt und Grundkenntnisse vermittelt werden.

Besonders ambivalent fällt die Beschreibung der Elternschaft aus. Eine Heterogenität der Eltern beschreiben die Schulleitungen hinsichtlich der wirtschaftlichen Verhältnisse, des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds – auch in Verbindung mit Sprachkenntnissen und der Vertrautheit mit dem Schulsystem.⁵ Zudem scheint die Elternschaft von einigen Schulleitungen in zwei Gruppen unterteilt zu werden. Die eine Gruppe wird in Beschreibungen neutral bis positiv dargestellt; ihr Engagement reiche von „teilweise/punktuell“ bis „sehr häufig“. Sie beteiligten sich, wenn schulische Belange es erfordern. Die andere Gruppe engagiert sich nicht oder ist schwer erreichbar.

„Die Elternarbeit hat in manchen Bereichen sehr hohe Qualität. Das ist dann immer geschuldet, woher kommen die Eltern.“ (036d, Pos. 18)

„Und so ist es auch bei E-Mails, die werden dann zum Teil gar nicht gelesen. Und so ist es schwierig einfach, die schwierigen Eltern zu erreichen.“ (88c5, Pos. 172)

„Na, und dann haben wir tatsächlich eben recht viele Familien aus nem bildungsfernen// mit'm bildungsfernen Hintergrund. Und da kriegen wir einfach auch die Eltern nicht zu Elterngesprächen. (99e0, Pos. 27)

Die Zitate machen deutlich: Es gibt nicht *die* Elternschaft, sondern Eltern, die sich individuell unterscheiden und in ihrer Summe eine heterogene Elternschaft darstellen. Die defizitorientierte Sichtweise auf einen Teil der Eltern, die bspw. als „schwierige Eltern“ gelabelt werden, kann entstehen, wenn Kontakt- und Aktivierungsversuche wiederholt scheitern oder Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. Elternbeirat, Teilnahme an Angeboten wie Elterngesprächen) von Eltern nicht wahr- oder angenommen werden.

In den Interviews werden zudem Praktiken deutlich, die Schule und Familie voneinander abgrenzen. Für die Zusammenarbeit mit Eltern kann dabei relevant sein, welche Erwartungen das Schulsystem an die Elternschaft stellt, da hier Grenzen der Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden:

5 Inwiefern diese Wahrnehmung auf Daten wie Schulstatistiken, Inanspruchnahme des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT), etc. beruhen, lässt sich an dieser Stelle nicht beurteilen.

„Also ich glaube, da müssen wir einfach von der Perspektive anders denken. Klar, Informationsfluss, Transparenz und, ne, das ist alles gar keine Frage. Aber wenn es darum geht, den Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, dann brauchen wir hier andere Perspektiven. Die laufen nicht über das Elternhaus.“ (a449, Pos. 14)

„Und auch den Eltern versuchen klarzumachen: Was heißt denn eigenverantwortlich lernen? Es heißt eben nicht, dass die Schule nur sagt: So geht's. Und das hast du zu machen. Sondern da muss auch ne Initiative da sein. Da muss von elterlicher Seite die Unterstützung her. Da muss auch die Kontrolle der elterlichen Seite her. (5d88, Pos. 35)“

Auch hier zeigt sich ein Spannungsfeld: Im ersten Zitat verortet die Schulleitung den Bildungsauftrag auf Seiten der Schule und betont, dass gleiche Bildungschancen nicht durch die Einbeziehung des Elternhauses zu erreichen sind. Andererseits wird im zweiten Zitat betont, dass die Verantwortung für den Bereich Bildung nicht allein beim Schulsystem, sondern auch bei der Elternschaft liegt und elterliche Unterstützung notwendig ist. Dieses Verständnis verweist darauf, dass ganzheitliche Bildung durch eine gemeinsame Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zu erreichen ist.

4. Diskussion und Ausblick

Die Auswertung von 86 Interviews mit an der Initiative teilnehmenden Schulleitungen hat deutlich gemacht, dass sich deren Wahrnehmung hinsichtlich defizit- und ressourcenorientierter Sichtweisen unterscheidet und differenziert ist: Unter den Schulleitungen findet sich eine große Bandbreite von einem klaren Bekenntnis der Schule zur bzw. Identifikation der Schule als „Brennpunktschule“ über differenziertere Reflexionen von Schulwahlprozessen und daraus folgenden Schüler*innenzusammensetzungen sowie der Ablehnung einer Zuschreibung als Schule in sozial deprivierter Lage. Inwiefern diese Wahrnehmung bzw. die hier sichtbar werdenden Deutungsmuster mit den jeweils vorliegenden konkreten sozialraumbezogenen Gegebenheiten übereinstimmen, lässt sich an dieser Stelle nicht bewerten, könnte jedoch unter Hinzuziehung vorliegender Sozialraumdaten weiterführend analysiert werden. Unterschiedlich ist ebenso der Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen, die in hohem Maße mit Befunden aus früheren Befragungen (Böttcher et al., 2021; van Ackeren et al., 2016) und den quantitativen Befragungsergebnissen aus der *SchuMaS*-Ausgangserhebung (vgl. Kapitel IV.I.II) übereinstimmen. Zu nennen sind hier insbesondere ungünstige Lernausgangslagen der Schüler*innen wie etwa fehlende Deutschkenntnisse, eine zu wenig ausgeprägte Expertise der Lehrkräfte im Umgang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine unzureichende sächliche Ausstattung der Schulen, aber auch Personalmangel und -fluktuation. Ergänzend wird mit Blick auf hohe Fluktuationsraten auch der Aspekt fehlender Kohärenz des pädagogischen Handelns in den Schulen sichtbar. Dies gilt nicht für alle Schulen, jedoch in einem durchaus breiten Umfang, so dass es lohnenswert erscheint, diesen Aspekt weiterführend aufzugreifen, sowohl in der Begleitung der

Schulen im Rahmen von *Schule macht stark* mit Blick auf eine produktive Bearbeitung dieser Herausforderung als auch durch vertiefende Forschung. Gleichzeitig werden der Zusammenhalt und die wechselseitige Unterstützung im Kollegium in vielen Interviews als Stärke genannt. Anknüpfend an die genannten Befunde zur Gestaltung einer ressourcenorientierten Schulkultur (van Ackeren et al., 2016) wird in den Interviews deren Bedeutung deutlich: Gelingt die Zusammenarbeit im Team, ist eine wesentliche Voraussetzung für eine positive Entwicklung gegeben. Gelingt sie nicht, wird dies als Herausforderung benannt.

Die Frage nach einer eher ressourcen- oder defizitorientierten Perspektive auf Schüler*innen und ihre Familien ist schließlich nicht klar zu beantworten. Oftmals vermischen sich beide Sichtweisen, was auf das Vorliegen eines kompensatorischen Ansatzes im Sinne von Teddlie & Reynolds (2000) schließen lässt: Kompensatorische (Förder-)Maßnahmen werden als zentrale Grundlage des eigenen pädagogischen Handelns definiert, sind dabei jedoch teilweise auch Basis für weiterführende, stärker potenzialorientierte Ansätze. Auffällig ist allerdings, dass insbesondere der Blick auf Eltern und Familien vielfach defizitorientiert erscheint, was möglicherweise auch Folge der Wahrnehmung als „Schule im Brennpunkt“ mit kompensatorischem Auftrag ist. Ein potenzialorientierter Blick auf das sozialräumliche Umfeld oder auch eine breitere Perspektive auf Ressourcen, die womöglich nicht den klassischen, bildungsbezogenen Bereichen zugeordnet werden können (Bremm, 2020), wird hingegen weniger sichtbar. Die beschriebene Grenzziehung von Familie und Schule lässt sich dabei sowohl als Folge dieser Einschätzung als auch eines hohen Maßes an fehlgeschlagenen Versuchen der Zusammenarbeit deuten. Dass die Zusammenarbeit mit Eltern durch Schulleitungen vielfach als Thema innerhalb von *Schule macht stark* benannt worden ist, verwundert insofern nicht und ist bereits Gegenstand mehrerer Angebote des Forschungsverbunds. Inwiefern es dabei gelingt, durch eine stärker ressourcenorientierte, partnerschaftliche Herangehensweise Lernvoraussetzungen für Schüler*innen zu verbessern, bleibt – genau wie die Gestaltung förderlicher und nicht primär kompensatorischer Lernumgebungen – eine wichtige weiterführende Forschungs- und Entwicklungsfrage im *SchuMaS*-Forschungsverbund und darüber hinaus.

Literatur

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–293). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4>
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T. & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES direkt).

- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In Drucks, S., Bruland, D. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 108(4), 323–339. <https://doi.org/10.25656/01:20484>
- Brohm, M. & Endres, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts. Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Creemers, B. P. M., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000). Theory development in school effectiveness research. In D. Reynolds & C. Teddlie (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 283–298). London: Falmer Press.
- Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21385>
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2008). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91675-0>
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (Bd. 1). <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO44384>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5 Auflage. Weinheim: Beltz.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence, School Effectiveness and School Improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Stamm, M. (2014). Minoritäten als Begabungsreserven. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 375–384). Bern: Huber.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*, S. 14–37. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21382>
- van Ackeren, I., Racherbäumer, K., Funke, C. & Clausen, M. (2016). Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung*

im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente und -verfahren im Schulwesen, Bildungsforschung, Band 43 (S. 138–160).
Wübben Stiftung Bildung (2023). *Chancen schaffen. Zur Situation von Schulen im Brennpunkt.* Düsseldorf.