

Abschlussbericht zum Projekt "Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage"

Joachim Herrmann

Juni 2010

Inhalt

ZUSAMMENFASSUNG	- 3 -
1. AUSGANGSLAGE	- 4 -
2. KONZEPTIONELLE VORGEHENSWEISE	- 5 -
2.1. DIAGNOSEPHASE	- 5 -
2.2. RAHMENBEDINGUNGEN IM LI UND FÜR DIE SCHULEN	- 5 -
2.3. ZIELSETZUNG	- 6 -
3. KONKRETER PROJEKTVERLAUF	- 7 -
3.1. DIAGNOSEPHASE	- 7 -
3.2. UNTERSTÜTZUNGSMAßNAHMEN	- 8 -
3.3. DER WEITERE PROJEKTVERLAUF	- 10 -
4. ERGEBNISSE DER BEGLEITEVALUATION	- 13 -
4.1. AUSGANGSLAGE ZU PROJEKTBEGINN	- 13 -
4.2. BEFRAGUNG DER LEHRKRÄFTE ZUR MITTE DER PROJEKTLAUFZEIT	- 14 -
4.3. ABSCHLUSSUNTERSUCHUNG	- 15 -
5. ERKENNTNISSE AUS DER PROJEKTARBEIT	- 17 -
5.1. SCHULISCHE "HANDLUNGSMUSTER"	- 17 -
5.1.1. <i>Typische "Handlungsmuster" von Schulen in schwieriger Lage</i>	- 18 -
5.1.2. <i>Das Muster "Soziales statt Lernen"</i>	- 18 -
5.1.3. <i>Das Muster "Wir gegen die Schüler"</i>	- 18 -
5.1.4. <i>Das Muster "Vieles schnell ausprobieren"</i>	- 19 -
5.2. STAND DER SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG	- 20 -
5.2.1. <i>Unterricht</i>	- 20 -
5.2.2. <i>Systematische und zielgerichtete Kooperation</i>	- 20 -
5.2.3. <i>"Schwierige Klassen – schwierige Schüler"</i>	- 21 -
5.2.4. <i>Die Rolle der Schulleitung</i>	- 21 -
5.3. FOLGEN FÜR DIE PLANUNG VON UNTERSTÜTZUNGSMAßNAHMEN	- 22 -
5.4. REAKTIONEN AUF UND UMGANG MIT DEN UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN DES PROJEKTES DURCH SCHULEN UND KOLLEGIEN	- 23 -
5.4.1. <i>Die Hartnäckigkeit schulischer Handlungsmuster</i>	- 23 -
5.4.2. <i>Die Notwendigkeit schulinterner Kooperation</i>	- 24 -
5.4.3. <i>Die Resignation von Einzelnen</i>	- 24 -
5.5. AUSNAHMEFÄLLE: UNTERSCHIEDLICHE ERGEBNISSE BEI VERGLEICHBARER SCHÜLERSCHAFT .	- 25 -
6. FAZIT: KERNPROBLEME VON "SCHULEN IN SCHWIERIGER LAGE"	- 28 -

Zusammenfassung

Schulen in schwieriger Lage, die in sozialen Brennpunkten und mit einer Schülerklientel aus belasteten und bildungsfernen häuslichen Verhältnissen arbeiten, sind eine Herausforderung für Stadtstaaten wie Hamburg. Eine Projektmaßnahme des Landesinstituts zur "systematischen Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage" wurde mit 20 ausgewählten Schulen in Hamburg von 2007 bis 2009 (für einzelne Schulen bis 2010) durchgeführt.

Eine Unterrichts- und Organisationsanalyse zu Beginn des Projektes sollte einerseits den konkreten Unterstützungsbedarf der Einzelschule und damit Ansatzpunkte für entsprechende Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen identifizieren. Darüber hinaus sollten jene Ursachen aufgedeckt werden, die erklären, warum einzelne Schulen trotz belasteter Schülerklientel vergleichsweise gute Ergebnisse erarbeiten können, andere Schulen dagegen längerfristig in ihrer schwierigen Lage verhaftet bleiben.

- Zentrale Handlungsfelder der Unterstützungsmaßnahmen im Projekt waren die systematische Unterrichtsentwicklung, die Leitung und Steuerung der Schule im Entwicklungsprozess sowie der Aufbau funktionaler und unterrichtsbezogener Kooperation im Kollegium. In diesen drei Feldern wurden Fortbildungen, Trainings und Beratungen entlang der einzelschulischen Ausgangslage durchgeführt.
- Ein Schlüssel für eine systematische Entwicklung der schulischen Arbeit konnte in der Veränderung schulischer Handlungsmuster gesehen werden, die Routinen, Sicht- und Arbeitsweisen, unausgesprochene Selbstverständlichkeiten und kollektive Haltungen umfassen. Diese sind sehr stabil und bilden gewissermaßen eine verselbstständigte Kultur in der Schule. In vielen Fällen war die konkrete Gestalt der einzelschulischen Kultur dafür verantwortlich, dass eine Schule erhebliche Schwierigkeiten bei der Veränderung und gezielten Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweise hatte.
- In den genannten Handlungsfeldern der Unterstützung konnten teilweise erhebliche Qualitätsprobleme in den beteiligten Schulen aufgedeckt werden:
 - Unterricht war in vielen Fällen von einer mangelnden Struktur geprägt, von geringer Klarheit und Zielorientierung, häufig wurde die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichend für Lernprozesse genutzt. Differenzierung konnte ausgesprochen selten beobachtet werden, statt dessen gab es eine latente Reduzierung des Anforderungsniveaus, so dass "sich selbst erfüllende" Erwartungshaltungen das Gesamtniveau im Unterricht sichtbar sinken ließen.
 - Eine regelhafte und systematische, unterrichtsbezogene Kooperation oder gar eine verbindliche Kooperationsstruktur fehlte in vielen Schulen fast vollständig.
 - Leitung und Steuerung war in vielen Fällen auf das reine Management der Organisation und der täglichen Abläufe beschränkt, eine eigenständige Profil- und Entwicklungsstrategie war die Ausnahme.
- Die Unterstützungsleistungen im Rahmen der Projektarbeit konnten in einigen Schulen einen sichtbaren Beitrag zum Aufbau einer systematischen Arbeitsweise und zu einer verstärkten Kooperation führen, gelegentlich hat sich auch eine gesamtschulische strategische Schulentwicklung etabliert. In etwa der Hälfte der Schulen trafen die Unterstützungsleistungen jedoch auf erhebliche Hürden, die nicht nur der Hartnäckigkeit schulischer Handlungsmuster, sondern auch der Schwierigkeit geschuldet waren, die problematische Situation schulintern überhaupt anzuerkennen und als eine eigene Herausforderung anzunehmen – so blieb das Unterstützungsangebot äußerlich und wurde zwar in Anspruch genommen, aber eben nicht für die eigene Entwicklung als erforderlich erachtet.
- Was zeichnet nun Schulen aus, die trotz einer belasteten Schülerschaft durchaus erfolgreich arbeiten? Diesen Schulen gelingt es – so die zentrale Erkenntnis – auch innerhalb der eigenen Handlungsmuster einen Blick auf die Schüler und ihre individuellen Potentiale aufrecht zu erhalten. Sie verstricken sich gerade nicht in die eigenen Routinen und Erwartungen, sondern bleiben auf die Lern- und Förderbedarfe der Schülerschaft orientiert.

1. Ausgangslage

Im Zuge der Auswertung der Hamburger Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern" in der Jahrgangsstufe 7 (KESS 7) wiederholte sich ein Befund, der bereits aus anderen Untersuchungen bekannt war, sich aber für Hamburg in deutlicher Form zuspitzte: In den Großstädten und Metropolen gibt es nicht allein überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler mit einem für ihr Alter äußerst geringem Kompetenzentwicklungsstand (die so genannten "Risikoschüler"). Besonderes Augenmerk verdient der Umstand, dass der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler in bestimmten Stadtteilen, und damit in bestimmten Schulen sehr hoch ist.

In Reaktion auf die Ergebnisse der KESS-7-Studie formulierte die Schulsenatorin 2006 akute Handlungsfelder, von denen eines auf eine "systematische Unterstützung von Schulen in besonders belasteten Stadtteilen" abzielte.

Auf Grundlage der Erfahrungen anderer Qualifizierungsmaßnahmen und umfassender Entwicklungsprojekte sowie vergleichbarer Diskussionen und Vorhaben in anderen Bundesländern wurde im Landesinstitut ein Unterstützungsprojekt für die Dauer von zwei Jahren entwickelt, das gezielt ausgewählte Schulen unterstützen sollte. Der Anspruch dieser Unterstützung sollte sich auf die Veränderung der schulischen und der Unterrichtsarbeit richten, um die spezifischen Bedarfe der Schülerschaft stärker zu berücksichtigen und diese in ihrer Lernentwicklung besser fördern zu können.

An der Maßnahme "Schulentwicklung im System – Unterstützung für Schulen in schwieriger Lage" sollten 20 Schulen teilnehmen. Es handelte sich um 12 (G)HR-Schulen, 5 Gesamtschulen und 3 Gymnasien (bei zwei der Gymnasien handelte es sich um Aufbaugymnasien, die mit Jahrgang 7 begannen).

Die Auswahl der Schulen orientierte sich am Sozialindex, der im Rahmen der KESS-7-Untersuchung entwickelt wurde. Der KESS-7-Sozialindex ermöglichte die Erstellung einer Rangfolge der sozial belasteten Schulen und damit eine Vorauswahl von 50 Schulen "in schwieriger Lage". Aus diesen 50 Schulen wurden dann 20 Schulen ausgewählt, die nicht zugleich in anderen Großprojekten beteiligt waren (etwa am Projekt "d.18 - Selbstverantwortete Schule" und den Vernetzungsmaßnahmen "Bilden – Beraten – Betreuen" und die nicht unmittelbar zuvor am "Regionalprojekt" teilgenommen hatten).

Durch diese Auswahl wurden zwar nicht genau diejenigen Schulen an der Maßnahme beteiligt, die den höchsten Belastungsgrad aufwiesen, aber es handelte sich um belastete Schulen, deren Entwicklung in Abhängigkeit von der Unterstützungsmaßnahme untersucht werden kann, ohne zusätzliche Einflussfaktoren durch andere Projekte berücksichtigen zu müssen.

Die Auswahl der Schulen berücksichtigte explizit keine Leistungsdaten hinsichtlich der erhobenen Schülerkompetenzen. Dadurch befanden sich unter den 20 Schulen durchaus auch solche, die in den Kompetenzerhebungen "erwartungswidrig" gute Werte* bei ihren Schülerinnen und Schülern erzielten. Dies war insbesondere aus wissenschaftlicher Evaluationsperspektive bedeutsam, da mit dieser Auswahl die Hoffnung verbunden war, Details über gelingende und misslingende Arbeitsweisen von Schulen mit belasteter Schülerschaft in Erfahrung zu bringen.

Die Laufzeit der Maßnahme wurde auf zwei Schuljahre begrenzt, sie startete mit der Arbeit im Sommer 2007.

* Die Formulierung "erwartungswidrig gute Leistungswerte" darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass – gemessen an den Standards der Rahmenpläne – tatsächlich "gute" Schülerleistungen erbracht werden. Aber im Vergleich und gemessen an dem Belastungsgrad der Schülerschaft zeigen diese Schulen anhand der Kompetenzentwicklung der Schülerschaft, dass es ihnen offenbar besser als anderen Schulen mit einer vergleichbaren Schülerschaft gelingt, sich auf die Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen einzustellen.

2. Konzeptionelle Vorgehensweise

2.1. Diagnosephase

Die Konzeption der Maßnahme "Schulentwicklung im System" (SiS) sah vor, die zu erbringenden Unterstützungsmaßnahmen in hohem Maße auf die Situation der einzelnen Schulen auszurichten, um eine möglichst hohe Passung und Wirksamkeit zu erzielen. Dieser Anspruch implizierte eine umfassende Datenerhebung zur Situation, zur Arbeitsweise und zur Ausgangslage der Schule, ihrer Lehrkräfte, Leitungsmitglieder sowie der Schülerinnen und Schüler.

Die Datenerhebung gliederte sich in eine Zusammenstellung vorhandener Leistungs- und Kontextdaten und eine Lernausgangslagentestung in den 5. und 7. Klassen aller SiS-Schulen durch die Abteilung LIQ sowie eine umfassende qualitative Erhebung der Arbeitsweise in den beteiligten Schulen auf Grundlage flächendeckender Unterrichtsbeobachtungen, Sitzungs- und Konferenzbeobachtungen sowie Interviews mit allen relevanten Beteiligten in den jeweiligen Schulen. Die qualitative Erhebung wurde durch das Projektreferat LIF 26 durchgeführt.

Die Beobachtungs- und Interviewdaten wurden in einer qualitativen Analyse auf strukturelle Gemeinsamkeiten hin ausgewertet. Das Ziel war die Identifizierung typischer Handlungsmuster in den einzelnen Schulen. Diese Handlungsmuster – so die Vorannahme – sollten neben den Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler eine Erklärung für die Lage der Schule und dadurch Hinweise für notwendige schulgenaue Entwicklungen geben. Darüber hinaus war die Erkenntnis der Arbeitsweise und Kultur in den beteiligten Schulen für die Konzeption der Unterstützungsangebote wichtig, da es hier vor allem um die Passung gegenüber der schulischen Situation ging.

Es war vorgesehen, die Erkenntnisse aus der Diagnosephase der jeweiligen Schulleitung und den Kollegien vorzustellen (sie "kommunikativ zu validieren"), um im Anschluss eine Vereinbarung über die konkreten Unterstützungsleistungen zu treffen, letztlich in Form eines formalen Kontraktes zwischen Projektleitung und Schulleitung.

2.2. Rahmenbedingungen im LI und für die Schulen

Für die ausgewählten Schulen war die Projektteilnahme prinzipiell freiwillig, über die faktische Teilnahme (ebenso wie über die Beteiligung des Kollegiums an der Teilnahmefrage) sollte die Schulleitung entscheiden. Die Schulleitung war im gleichen Zuge aufgefordert, eine etwaige Entscheidung *gegen* die Projektteilnahme ihrer Schulaufsicht gegenüber zu begründen.

Die Teilnahme an der SiS-Maßnahme wurde in einer zweijährigen ZLV mit der Schulaufsicht festgeschrieben, die konkreten ZLV-Inhalte konnten im Anschluss an die Diagnosephase nachgereicht werden. Den Schulen wurden laut Projektverfügung vom 13.11.2007 identische Rahmenbedingungen zugestanden, wie sie für die Schulen galten, die an der Maßnahme "d.18 – Eigenverantwortliche Schulen" teilnahmen.

Das Landesinstitut erbrachte aus eigenen Mitteln 5 ganze Stellen für die Projektdurchführung, von Seiten der BBS wurden weitere 6,5 Stellen zugesagt. Eine Stelle für kontinuierliche und vertiefende Datenerhebung und -auswertung ist in der Abteilung LIQ angesiedelt, neun Stellen werden für Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen in den Referaten LIF 26 (8,3 Stellen) und LIF 21 (0,7 Stellen) genutzt, 1,5 Stellen zugesagte Projektausstattung durch die BBS konnten während der Projektlaufzeit nicht realisiert werden.

Die Projektleitung lag bei Frau Dr. Kerstin Tschekan und Herrn Joachim Herrmann, die Gesamtverantwortung wurde von LIF 2, Dr. Mareile Krause, wahrgenommen. In regelmäßigen Abständen tagte eine Steuerungsgruppe für die Maßnahme, an der die LI-Abteilungsleitungen, der LI-Direktor, die Abteilungsleitungen des LI, die Schulaufsicht die Amtsleitung (B) sowie die Institutsaufsicht (B-AI, B) teilnehmen.

2.3. Zielsetzung

Bei einer zweijährigen Laufzeit des Projektes konnte nicht davon ausgegangen werden, dass sich während der Laufzeit der Maßnahme die Schülerleistungen in signifikantem Maße steigern. Vielmehr musste sich die Projektarbeit darauf beschränken, durch Fortbildung und Unterstützung diejenigen *Voraussetzungen* in den beteiligten Schulen zu schaffen, die als Grundlage für eine zukünftige Verbesserung der Leistungen gelten können. Hierzu zählen insbesondere

- die Ermittlung und Stärkung der vorhandenen Potenziale der Einzelschule (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, regionales Umfeld),
- die Verbesserung der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Verbesserung des Übergangs in eine Berufsausbildung,
- die Weiterentwicklung der Lehrfähigkeiten,
- der Aufbau einer professionellen Kooperationsstruktur für Qualitätsentwicklung, die Etablierung einer Leitungs- und Arbeitskultur, die die Möglichkeiten und Bedingungen der erweiterten Selbstverantwortung mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität langfristig selbstständig nutzen kann.

Für das LI ergaben sich in der Planung zwei weitere, "sekundäre" Zielsetzungen:

- Die Intensität der "Diagnosephase" und der Datenauswertungen auf unterschiedlicher methodischer Grundlage sollten einen Beitrag für eine Weiterentwicklung des Verständnisses einer "datengestützten Schulentwicklung" liefern. Bekanntermaßen lässt eine genaue Analyse der schulischen Situation, insbesondere in Form quantifizierter Leistungsdaten keine uneindeutige Beschreibung erforderlicher Konsequenzen für die schulische Arbeit zu. Daher schien es für das LI von besonderem Interesse in Erfahrung zu bringen, welche konkreten Kenntnisse und Vereinbarungen mit einer Schule / einem Kollegium vorliegen müssen, um hochgradig passgenaue Fortbildungen und Unterstützungsleistungen entwerfen zu können.
- Durch die Maßnahme sollte darüber hinaus ein Beitrag zu dem zentralen Vorhaben geleistet werden, die Zahl der so genannten "Risiko-Schüler" zu senken. Im Gegensatz zu konkreten schülerbezogenen didaktischen Angeboten (z. B.: "mathematische Angebote für 'Risikoschüler'") wurde das Thema im SiS-Projekt als ein systemisches Phänomen der gesamten Schule konzipiert. Die Erwartung bestand darin, in der Kombination unterschiedlicher Erfahrungen und Ansätze im LI ein Gesamtkonzept entwerfen zu können.

3. Konkreter Projektverlauf

Von den 21 Schulen, denen das Angebot zur Projektteilnahme unterbreitet wurde (Mai 2007), entschieden 19 Schulen noch vor den Sommerferien für eine Teilnahme. In der Regel wurde das Projekt auf Lehrerkonferenzen vorgestellt, in wenigen Fällen traf die Schulleitung die Entscheidung und informierte das Kollegium, in den meisten Fällen kam es zu verschiedenen Abstimmungsformen, die nur in einer Schule zu einer Ablehnung des Projektangebotes führte.* Eine einzige Schule hatte von vornherein durch die Leitung eine Teilnahme ausgeschlossen.

3.1. Diagnosephase

Die Aufbereitung der KESS-7-Daten für die beteiligten SiS-Schulen sowie die Durchführung und Auswertung der Lernausgangslagenerhebung 5 und 7 nahm die ersten vier Monate des Schuljahres 2007 / 2008 in Anspruch. Auch die Durchführung und Auswertung der qualitativen Erhebungen (Unterrichtsbeobachtungen, Konferenz-, Sitzungsteilnahme, Interviews mit Lehrkräften, Leitungspersonen, nicht-pädagogischem Personal und Schülerinnen und Schülern) dauerte von August bis November, so dass zum Ende des ersten Schulhalbjahres in allen Schulen (zunächst mit der Schulleitung, anschließend im Rahmen einer Gesamtkonferenz) sowohl die Erkenntnisse der Diagnosephase als auch ein Vorschlag zur weiteren Zusammenarbeit und zu konkreten Unterstützungsangeboten vorgestellt und diskutiert werden konnte. Die Diagnosephase selbst verlief nicht ohne Schwierigkeiten, insbesondere den Unterrichtsbeobachtungen wurde trotz ausführlicher Erläuterung und Zusicherung von Vertraulichkeit sehr skeptisch und teilweise mit erheblichem Widerstand begegnet. Auch die Durchführung der Lernausgangslagentestung war für viele Lehrkräfte in erster Linie eine (weitere) Belastung ihres schulischen Alltags.

Insgesamt zeigt sich durch die Unterrichtsbeobachtungen, dass in einer erheblichen Zahl von Unterrichtsstunden grundlegende didaktische Entwicklungsbedarfe bestehen.

Diese beziehen sich

- auf die Klarheit von lern- und arbeitsbezogenen Instruktionen und Aufgaben,
- das Herstellen inhaltlicher Zusammenhänge, Hintergründe und Zielsetzungen innerhalb der Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten,
- die Funktionalität von Lernformen und Methoden.

In diesen drei Bereichen sind nach der Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen in erheblichem Maße Entwicklungen erforderlich. Auch wenn eine Reihe sehr guter, anspruchsvoller Unterrichtsstunden beobachtet werden konnten, so sind diese nicht zahlreich und für die Schülerinnen und Schüler insofern zufällig, als sie nur denjenigen zugute kommen, die ihren Unterricht bei den betreffenden Lehrkräften haben.

Nur in Einzelfällen konnten Formen der inneren Differenzierung beobachtet werden. Die Zuwendung erfolgt entweder zur gesamten Klasse als kollektivem Schüler oder aber vom einzelnen Lehrer zum einzelnen Schüler.

Ebenso selten wurden Phasen des selbstständigen Arbeitens und Lernens oder deren Entwicklung beobachtet.

Diese Beobachtungen waren allerdings nicht überraschend. Auch in anderen Projekten zur Unterrichtsentwicklung wurde deutlich, dass der Entwicklungsbedarf hinsichtlich differenzierter und selbstständigen Lernens weitaus größer zu sein scheint, als gemeinhin angenommen wird.

Von besonderer Bedeutung war die Möglichkeit, Beobachtungen aus der Diagnosephase mit Daten aus den extern durchgeführten Untersuchungen (Lernausgangslagentestung, KESS-7) in einen Zusammenhang zu bringen. Solche Zusammenhänge hatten ein erhebliches Po-

* Diese Schule entschied sich zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres 2007 / 2008 für eine Projektteilnahme, nachdem es zu intensiven kollegiumsinternen Diskussionen gekommen war.

tential nicht allein für das Verständnis der Problematik der schulischen Situation, sondern auch für die Situation und subjektive Einschätzung vieler Lehrkräfte:

So gab es eine intensive Auseinandersetzung in einigen Schulen mit Gruppen von Lehrkräften über die Frage, ob eine Unterstützung in Form von Fortbildung überhaupt lohnen würde, da das Kernproblem viel eher darin bestehe, dass die Schülerinnen und Schüler gar nicht "lernen wollen". Angesichts der durch Daten belegbaren Tatsache, dass überdurchschnittlich viele Schüler gerade in den Klassen dieser Lehrkräfte in ihrer Kompetenzentwicklung gegenüber den Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe um häufig mehr als zwei Jahre zurückliegen, kann man bei einem rein lehrplanorientierten Unterricht von einer weitgehenden Überforderung ausgehen – die sich mit guten Gründen in einer mangelnden Motivation niederschlägt. Dies muss (ebenfalls nachvollziehbar) den Lehrkräften als ein "Nicht-Lernen-Wollen" erscheinen.

Auf diese Weise konnten bereits in der Diagnosephase erhebliche Beiträge sowohl für das Verständnis gegenüber den Lehrkräften als auch für eine Reflexion der Lehrkräfte hinsichtlich eigener Haltungen und Einschätzungen geleistet werden.

3.2. Unterstützungsmaßnahmen

Im Rahmen der Projektverfügung vom Juni 2007 wurde (unter anderem) festgelegt, dass sich Unterstützungsleistungen im Kern auf drei zentrale Felder schulischer (Qualitäts-) Entwicklung richten sollten: Unterrichtsgestaltung und Lehrfähigkeiten, unterrichtsbezogene Kooperation im Kollegium, Leitung und Steuerung des Entwicklungsprozesses (vgl. S. - 6 - "Zielsetzung").

Vor diesem Hintergrund wurde den beteiligten Schulen ein zwei- oder dreiköpfiges Team als kontinuierliche Begleitung zur Seite gestellt, in dem eine oder zwei erfahrene Trainerinnen zur Unterrichtsentwicklung arbeiteten sowie ein / eine Schulbegleiter/in.

Im Rahmen der Präsentation und Diskussion der Erkenntnisse aus der "Diagnosephase" in der Schulleitung und im schulischen Kollegium wurden zentrale Unterstützungsbedarfe zunächst im Bereich der unterrichtlichen Entwicklung vereinbart. Diese richteten sich an das gesamte Kollegium, während die Schulbegleitung einen Beratungs- und Planungsprozess mit der Schulleitung vereinbarte, der sich auf die organisatorische Gestaltung des Unterrichtsentwicklungsprozesses bezog. Aus dieser Beratung ergaben sich zwei, in einigen Fällen drei spezifischere Unterstützungsanforderungen, die ebenfalls von der Schulbegleitung wahrgenommen wurden:

- a) Im Laufe der Beratung entstanden (schnell) Unterstützungs- und *Qualifizierungsbedarfe hinsichtlich des Leitungshandelns* bei den Schulleitungen selbst. Hierbei handelte es sich vor allem um Aspekte des alltäglichen Leitungshandelns, des individuellen Selbstverständnisses von Leitung und Führung einer Schule und bestimmter Leitungs- und Führungsfähigkeiten, also um Kompetenzen, die über die Anforderungen für die unmittelbare Planung und Gestaltung des Entwicklungsprozesses hinausgehen.
- b) In allen Schulen zeigte sich ein Entwicklungsbedarf hinsichtlich der *Kooperation im Kollegium*, der nicht umstandslos und sofort von der Schulleitung befriedigt werden konnte. In Absprache mit der Schulleitung haben viele Schulbegleiter neben der Leitungsberatung zunehmend auch die Begleitung und Unterstützung von Kooperationsprozessen übernommen – sowohl im Rahmen von Sitzungen und Konferenzen, als auch im alltäglichen Miteinander der Lehrkräfte. Entscheidend war an dieser Stelle das Bestehen der Gratwanderung zwischen der Initiation und Begleitung solcher Kooperationen und der letztlich notwendigen Verantwortungsübernahme für die Gestaltung von Kooperation durch die Schulleitung selbst. Insofern stellte sich in der Praxis diese Unterstützungsleistung weniger als ein eigenes Handlungsfeld der Schulbegleitung, sondern als Anstoß einer Entwicklung, die immer wieder in der Leitungsberatung aufgegriffen wurde und – so zumindest die Hoffnung – schließlich schulintern gestaltet werden sollte.

- c) In einigen Schulen wurde vor dem Hintergrund der Gestaltungs- und Kooperationsanforderungen das Angebot zur *Qualifizierung schulinterner Steuergruppen* wahrgenommen. Diese Qualifizierung und begleitende Beratung schulischer Steuergruppen wurde ebenfalls von der Schulbegleitung wahrgenommen.

Inhalte der Unterstützungsmaßnahmen zur Unterrichtsentwicklung lassen sich zusammengefasst in drei Bereichen beschreiben:

- a) *Training in der Didaktik von Differenzierung / Individualisierung*: Auch wenn ein wesentliches Merkmal der am Projekt teilnehmenden Schulen der geringe Zugang zu Bildungsressourcen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler war, sind diese keineswegs alle gleich. Im Wissen um die Herkunftssituation ihrer Schülerinnen und Schüler neigten aber – so die Beobachtungen, die auch in der Diskussion mit den Kollegien bestätigt wurden – viele Lehrkräfte zu einer gewissen "Nivellierung" des Anspruchsniveaus im Unterricht nach unten, so dass einerseits Potentiale von leistungsstärkeren Kindern / Jugendlichen kaum ausgeschöpft wurden, andererseits auch die Leistungsschwächeren kaum herausforderndes Anregungspotential hatten. Die Trainings in diesem Bereich spielten in allen beteiligten Schulen eine zentrale Rolle, allerdings ging ihnen in den meisten Fällen ein anderer, gleichsam vorgelagerter Schwerpunkt voraus, wie er im Folgenden beschrieben wird.
- b) *Training zur Didaktik der Schüleraktivierung*: Bei aller Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgestaltung zwischen den Schulen und auch innerhalb einer Schule war die große Mehrzahl der beobachteten Unterrichtsstunden von geringer Schüleraktivität und einer weitgehenden Lehrerzentrierung des methodischen und inhaltlichen Unterrichtsgeschehens geprägt. Dies bzw. die Folgen ("Bequemlichkeit" auf Schülerseite, geringe Anstrengungsbereitschaft, rezeptive Grundhaltung) wurden durchweg von den Lehrkräften selbst beklagt. Trainings zur Schüleraktivierung konzentrierten sich auf der methodisch-didaktischen Ebene auf Formen des Kooperativen Lernens sowie auf Aspekte der Aufgabenstellung (komplexe Aufgabenformate, komplexe Lernsituationen). Sie richteten sich im Laufe des Prozesses immer auch auf Fragen der Lehrerrolle und des individuellen professionellen Selbstkonzepts – auf die "Bequemlichkeit", die sich in einem lehrerzentrierten Unterricht letztlich auch für die Lehrkräfte ergibt, weil der sachliche Unterrichtsverlauf nur in geringem Maße mit abweichenden, falschen, allzu kreativen Hinweisen / Fragen / Ergebnissen bei den Schülerinnen und Schülern rechnen muss.
- Allerdings gab es viele Schulen, in denen auch diesem Trainingsschwerpunkt quasi eine weitere Stufe vorgelagert werden musste, wie nachfolgend beschrieben.
- c) *Training zur Gestaltung einer grundlegenden Struktur des Unterrichtsgeschehens insgesamt*. Die flächendeckenden Beobachtungen im Unterricht der am Projekt beteiligten Schulen machten deutlich, dass in vielen Fällen der Unterrichtsverlauf nur wenig strukturiert war und Instruktionen, Aufgaben, Rückmeldungen für die Schülerinnen und Schüler häufig unklar und sachlich ohne Zusammenhang waren. Gleichzeitig waren viele Unterrichtsstunden von Hektik und disziplinarischen Unterbrechungen geprägt. Der Vergleich verschiedener Unterrichtsstunden (z.B. derselben Klasse bzw. Lerngruppe bei verschiedenen Lehrkräften) relativierte die naheliegende Vermutung, es handele sich um erwartbare Probleme mit Lerngruppen, zu denen "schwierige" Kinder und Jugendliche gehören – im Gegenteil: In den allermeisten Fällen konnte störendes, unaufmerksames Schülerverhalten als Reaktion bzw. Folge mangelnder Strukturgebung und didaktischer Klarheit auf Seiten der Lehrkraft rekonstruiert werden. Trainings zur Grundstruktur des Unterrichtens umfassten sowohl Formen des Kooperativen Lernens, als auch Teilaspekte des Lehrerverhaltens etwa zur Eröffnung der Unterrichtsstunde, zum Umgang mit Störungen u.ä. Aufgrund eines häufig beobachteten Handlungsmusters bei Lehrkräften, nach dem das Wissen um den eher bildungsfernen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu einer deutlich reduzierten Erwartungshaltung und einem "flachen" Anspruchsniveau im Unterricht führte, wurden auch besondere Maßnahmen durchgeführt, so ein kompetenzorientiertes as-

assessment center mit allen Schülerinnen und Schülern des fünften Jahrgangs. Diese Maßnahmen dienten vor allem dazu, den Lehrkräften einen Blick auf die konkreten Potentiale der Kinder und Jugendlichen werfen zu lassen, um diese auch im Unterricht anzusprechen und zu berücksichtigen.

3.3. Der weitere Projektverlauf

In der Regel ergab sich aus den Diskussionen im Anschluss an die Diagnosephase eine Vereinbarung über die ersten Schritte der Unterstützung, in allen Schulen startete dabei ein Unterstützungsprogramm zur Unterrichtsentwicklung, der in einigen Schulen auch durch eine Bildung und Qualifizierung einer schulischen Steuergruppe begleitet wurde.

Gemeinsam mit Leitung und Steuergruppe wurden die ersten Schritte der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und der Umsetzung von Trainingsmaßnahmen systematisch im Kollegium ausgetauscht und reflektiert, dabei bestand das Ziel aus Projektsicht nicht allein darin, die Inhalte zu vertiefen, sondern eine Routine und Struktur der kollegialen Kooperation aufzubauen, die Fragen der Unterrichtsentwicklung zu ihrem Inhalt hat.

In diesem Prozess konnten die ursprünglich vereinbarten Schwerpunkte und Themen der unterrichtsbezogenen Unterstützungsleistungen schrittweise immer stärker konkretisiert werden. Erfahrungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler wurden systematisch ausgetauscht und ausgewertet, um tatsächlich an denjenigen Arbeitsformen und Kompetenzen zu arbeiten, die für die jeweilige Klientel hilfreich erschienen und einen Beitrag für eine verbesserte Unterrichtsarbeit zu leisten versprachen.

Eine solche Konkretisierung führt zwangsläufig auch zu einer stärkeren Differenzierung von Inhalten der unterrichtsbezogenen Unterstützung, sowohl zwischen den beteiligten Schulen als auch innerhalb einer Schule. Die Arbeit begann sich langsam zu wandeln von Trainingseinheiten für ganze Kollegien bzw. größere Gruppen von Lehrkräften hin zu Formen der Beratung von Klassen- und Jahrgangsteams und teilweise zu individuell begleitendem didaktischen Coaching. An dieser Stelle wurden erste Kooperationen auch zu fachbezogenen Fortbildungs- und Beratungsleistungen aufgebaut.

Parallel zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung lief in einigen Schulen die Steuergruppenqualifizierung, gleichzeitig nahm die Beratung und Begleitung der Schulleitung in vielen Schulen einen immer größeren Stellenwert ein. Hier wurden zunächst Fragen der Organisation, der Steuerung und Verbindlichkeit bearbeitet, sehr häufig fanden aber auch Beratungen, Qualifizierungen und in Einzelfällen Coachingmaßnahmen zu zentralen Leitungs- und Führungskompetenzen statt. Hierbei traten das Projekt und die erforderlichen Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung in den Hintergrund und der Fokus lag stärker auf dem Alltags Handeln und den Alltagsroutinen des individuellen Leitungshandelns. Auch die Frage der Kooperation zwischen Schulleitung und Stellvertretung bzw. innerhalb der Leitungsgruppe waren ein häufiges und wiederkehrendes Thema von Unterstützung und Begleitung.

Am Ende des ersten Projektjahres, im Sommer 2008 musste das Projektteam den Verlust von vier Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verkraften, die sich auf andere Stellen beworben hatten. Durch den Personal- und vor allem durch den dadurch entstehenden Kompetenzverlust konnte die Projektarbeit nicht in gleichem Umfang im zweiten Jahr fortgeführt werden. In der Steuergruppe für das SiS-Projekt wurde entschieden, die intensive Unterstützung in 8 der 20 beteiligten Schulen für ein Jahr auszusetzen, um anschließend mit diesen Schulen die Arbeit für ein weiteres Jahr fortzusetzen.

Parallel zu dieser Entwicklung begann in Hamburg der Schulreformprozess, der bei den Schulen eine erhebliche Aufmerksamkeit in Anspruch nahm. Nur zwei Schulen signalisierten nach einem Jahr Unterstützungspause ihr Interesse, die Arbeit wieder aufzunehmen.

Bereits während des Arbeitsprozesses wurden in einigen Schulen Hürden sichtbar, die eine ernsthafte und intensive Entwicklungsarbeit spürbar erschwerten. Diese Hürden lassen sich in allen Fällen entlang zwei zentraler Schwierigkeiten beschreiben, die einerseits die jeweilige Schule in ihrer kollektiven Haltung beschreiben, die andererseits zentrale Herausforderungen für eine Unterstützungsleistung markieren. Entscheidend für den Projektverlauf war in diesen Schulen, dass die doppelte Aufmerksamkeit für das Projekt als auch für die anstehenden Veränderungen im Zuge der Schulreform den Veränderungsprozess erheblich erschwerte bzw. dann auch zu einem Abbruch der Arbeitsbeziehung führten. In anderen Schulen, in denen diese Hürden nicht in solcher Deutlichkeit auftraten, wurde demgegenüber die Projektarbeit auch als Unterstützung angesichts der Schulreform wahrgenommen und entsprechend genutzt:

- Eine der Hürden bestand in der Herausforderung, die "schwierige Lage" im Kollegium der Schule (auch) im Blick auf mögliche schulinterne Gründe kommunizierbar zu machen, ohne die Routinen der Schuldzuweisungen zu reproduzieren. Es handelt sich hier um ein durchaus nachvollziehbares und sich bestätigendes Erklärungsmuster ("Die schwierige und belastete Herkunft unserer Kinder macht eine andere Arbeit kaum möglich!"), aus dem Unterstützungsbedarfe formuliert werden, die nicht in erster Linie eine Veränderung der schulinternen Arbeit in den Blick nehmen. In einigen Fällen ist es in der Zusammenarbeit nicht gut gelungen, den Spielraum, der trotz einer unbestritten belasteten Ausgangslage gegeben ist, deutlich zu machen. In der Folge sank dann die Bereitschaft vieler Lehrkräfte, solche Spielräume in der eigenen Tätigkeit in den Blick zu nehmen und sich dementsprechend auf Unterstützungsangebote einzulassen, da diese als nicht zielführend erscheinen mussten.
- Die zweite Hürde bestand in der Schwierigkeit, eine systematische und strukturierte kollegiale Zusammenarbeit mit dem Fokus auf die individuelle Unterrichtsgestaltung verbindlich einzuführen, wenn diese nicht schnell auf eine entsprechende Bereitschaft im Kollegium traf. Eine ähnliche, vergleichbare Hürde lag analog in der Schwierigkeit zur verbindlichen Festlegung auf eine schulische Entwicklungsstrategie. Es handelt sich hier um Felder, in denen die Leitung und Steuerung der gesamten Schule eine zentrale Bedeutung hat. Auch in den wenigen Fällen, in denen diese Hürde auftrat, gelang es nicht, die Notwendigkeit eines Leitungshandelns zu verdeutlichen, das für das Gelingen eines Veränderungs- und Unterstützungsprozesses entscheidend ist. Dabei spielten einerseits unterschiedliche Interessen oder Situationseinschätzungen zwischen Leitung und Beratung eine Rolle, andererseits ließen sich aber auch in diesen Fällen Schwierigkeiten einer etablierten Routine im Leitungshandeln ebenso wie heterogene Einschätzungen innerhalb von Leitungsgruppen beobachten.

Jenseits solch konkreter Probleme gab es immanente Schwierigkeiten, die sich weniger in der Arbeit, wohl aber in Fragen der Nachweisbarkeit möglicher Wirkungen der Projektmaßnahme niederschlugen:

- Es handelte sich von Beginn an um ein Vorhaben, das sowohl einen Unterstützungs-, als auch einen Forschungsauftrag hatte. Da als Auswahlkriterium für die Projektteilnahme allein der Sozialindex nach KESS 7 herangezogen wurde, fanden sich unter den beteiligten Schulen auch solche, die trotz einer belasteten Ausgangslage vergleichsweise positive Leistungsergebnisse zeigten. Dieser Umstand war durchaus gewollt, denn auf diese Weise sollten die faktischen Unterschiede in der Arbeitsweise solch unterschiedlicher Schulen dokumentiert werden. Dieses Anliegen kann im Rückblick durchaus als gelungen bezeichnet werden, es erhöhte aber auf Seiten des Unterstützungssystems die Komplexität aufgrund der weitaus höheren Heterogenität zwischen den Schulen, als zunächst erwartet.
- Da es sich bei dem Projekt auch für die Beteiligten um ein konzeptionell neues Projekt handelte, bei dem es auch kaum Vorbilder im deutschen Sprachraum gab, sah sich das Unterstützungssystem selbst in einer erprobenden und lernenden Situation. Viele Unterstützungsleistungen wurden entworfen und nach ersten Erfahrungen verändert und wei-

terentwickelt. Insofern kann nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass einige Unterstützungsleistungen erst im Laufe dieses lernenden Veränderungsprozesses (und damit mit einer entsprechenden Zeitverzögerung) ihre Wirksamkeit entfalten konnten. Sehr konstruktiv entwickelte sich allerdings die Zusammenarbeit mit solchen Schulen, die sich aus eigenem Antrieb auf genau diese erprobende und experimentierende Haltung einließen.

Abgesehen von Auseinandersetzungen, die in einzelnen Fällen während der Projektarbeit auszutragen waren, entstand in den allermeisten Schulen eine sehr konstruktive Zusammenarbeit. Häufig gab es Nachfragen nach einer Fortführung der Begleitung auch nach Ende der Projektlaufzeit.

Allerdings begann das Projekt, insbesondere die Beteiligung resp. Beteiligungsbereitschaft in den Kollegien, im letzten dreiviertel Jahr ansatzweise "im Sande zu verlaufen". Die zunehmende Konkretisierung der Schulreform in Hamburg verlangte nicht mehr nur bezogen auf die Aufmerksamkeit der Kollegien, sondern tatsächlich auch hinsichtlich konkreter Aktivitäten und zu treffenden Entscheidungen eine intensive Beteiligung der Schulen. Das Projekt selbst geriet in vielen Fällen ins Hintertreffen, in einigen Fällen entwickelte sich die Unterstützung "unter der Hand" zu einer Begleitung der Schulen und Kollegien zur Bewältigung der Anforderungen durch die Schulreform.

Diese Einschätzung wird nicht zuletzt daran deutlich, dass einige Schulen explizit nach einer Fortführung vor allem der Schulbegleitung fragen – dass aber gleichzeitig das Angebot einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung aller Projektschulen eher auf Desinteresse stößt.

4. Ergebnisse der Begleitevaluation

Mit der Einsetzungsverfügung für das Projekt erhielt die Abteilung LIQ den Auftrag einer begleitenden Evaluation. Die Begleitevaluation umfasste eine Lernausgangslagenerhebung im Jahrgang 5 aller am Projekt beteiligten Schulen, die vergleichende Auswertung der Lernstandserhebungen Jahrgang 6 und Jahrgang 8 für die Projektschulen sowie eine Untersuchung der Lernentwicklung von Jahrgang 5 nach Jahrgang 7. Darüber hinaus wurde eine gesonderte Befragung der Lehrkräfte an den Projektschulen durchgeführt, die die individuelle Einschätzung ausgewählter schulbezogener Bedingungen, die Zufriedenheit mit Projektleistungen und die individuell bedeutsamen Belastungs- und Entlastungsfaktoren erhob.

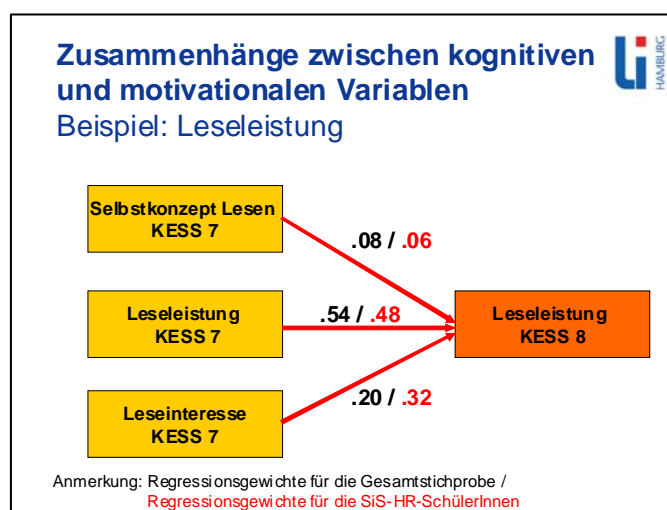
Aufgrund der konkreten Auswahlkriterien für die Teilnahme der Projektschulen, die sich bewusst am Sozialindex und nicht an den Leistungsergebnissen orientierten, unterschieden diese sich nur tendenziell vom Durchschnitt aller Schulen der gleichen Schulform. Sie liegen zwar tendenziell unter dem Durchschnitt, diese Unterschiede in den Lernständen und Lernentwicklungen sind unter Berücksichtigung des Sozialindex jedoch nicht bedeutsam. Insofern wichen auch identifizierte Lernstandsveränderungen und Lernentwicklungen in den Projektschulen nicht signifikant von denen aller Schulen ab. Hinzu kamen eine erhebliche Skepsis und eine in manchen Fällen widerständige Verweigerung von Schulen und Lehrkräften im Projekt, an den zusätzlichen Erhebungsmaßnahmen teilzunehmen – teils aus einer skeptischen Grundhaltung, teils aus individuellem Belastungsempfinden heraus. Beides erschwerte sowohl die Durchführung der Erhebungen, als auch die Substanz und Aussagekraft der Ergebnisse. Dennoch lassen sich eindeutige Tendenzen beschreiben, die an dieser Stelle zusammengefasst wiedergegeben werden.

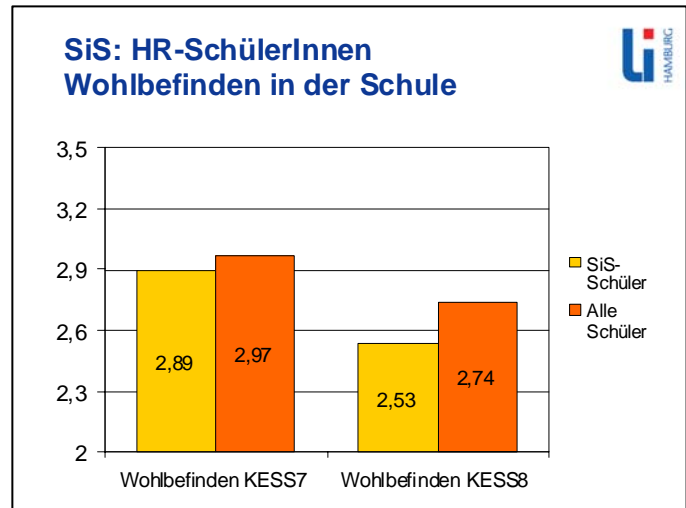
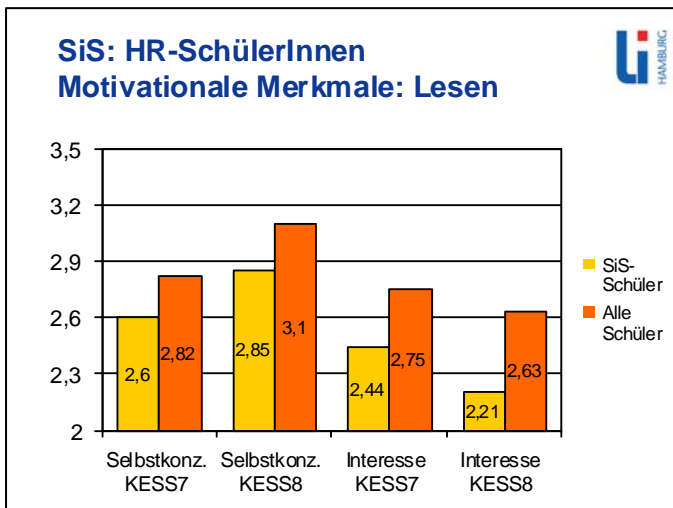
4.1. Ausgangslage zu Projektbeginn

Auf Grundlage einer Auswertung vorliegender Daten der Untersuchungen KESS-7 und KESS-8 zeigten sich bei den HR-Schulen im SiS-Projekt keine Differenzen in den Schülerleistungen gegenüber allen HR-Schulen, die Schülerleistungen bei den Gesamtschulen lagen durchweg niedriger bei den am Projekt beteiligten Schulen im Vergleich zu allen Gesamtschulen. Dies bestätigte sich in allen gestesteten Leistungsbereichen, lediglich die R-Klassen der HR-Schulen zeigten in KESS-8 einen niedrigeren Leistungsstand bei den am Projekt beteiligten Klassen im Vergleich zu allen HR-Schulen.

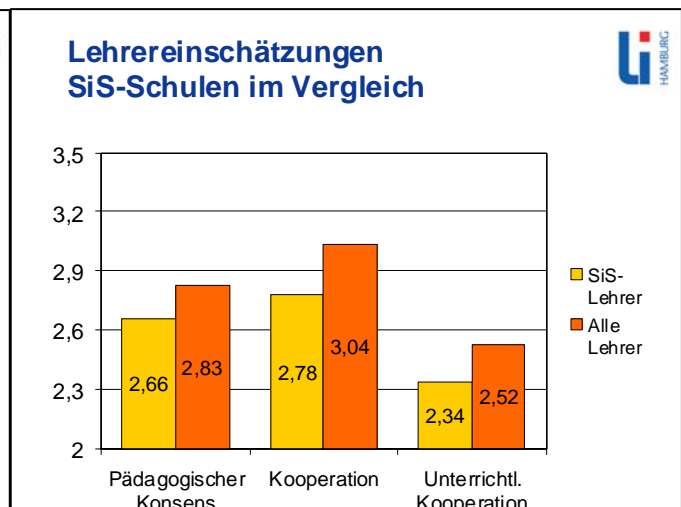
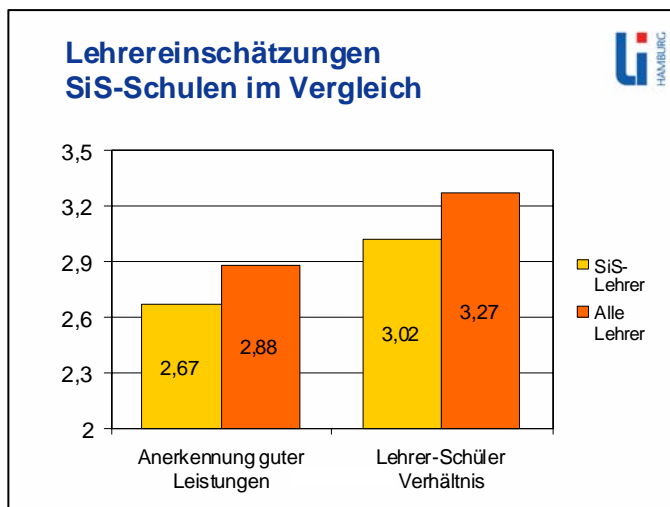
Interessant sind dagegen Befunde, die über die Testungen in den reinen Leistungsbereichen hinausgehen:

- Bei den Faktoren, die einen Einfluss auf die Leseleistung in KESS-8 entfalten, spielt das Leseinteresse bei Schülerinnen und Schülern aus den Projektschulen eine deutlich größere Rolle als in der Gesamtstichprobe aller Schulen. Gleichzeitig fällt das Leseinteresse bei den befragten Jugendlichen zwischen den Zeitpunkten der KESS-7 und KESS-8-Untersuchung stärker ab als dies im Durchschnitt aller Schulen der Fall ist. Auch der Anstieg des Selbstkonzepts zwischen den beiden Untersuchungen ist bei den Schülerinnen und Schülern an den Projektschulen geringer ausgeprägt als im Durchschnitt aller Schulen. Noch deutlicher ist der Abfall des Wohlbefindens in den Schulen bei den HR-Schülerinnen und -Schülern im Gesamtvergleich.





- Auch die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer macht Unterschiede deutlich. Die Anerkennung guter Leistungen ist geringer ausgeprägt an den Projektschulen, ebenso wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis schlechter beurteilt. Pädagogischer Konsens, Kooperation und unterrichtsbezogene Kooperation ist in der Beurteilung der Lehrkräfte in den Projektschulen durchweg und deutlich geringer ausgeprägt als im Durchschnitt aller befragten Lehrkräfte.



4.2. Befragung der Lehrkräfte zur Mitte der Projektlaufzeit

Aufgrund der leider nur sehr geringen Beteiligung der Lehrkräfte an der Befragung, die im Dezember 2008, d.h. ca. 1,5 Jahre nach Projektbeginn durchgeführt wurde, müssen viele Aussagen in ihrer Substanz relativiert werden. Auch wenn viele Ergebnisse somit statistisch nicht abgesichert sind, lassen sich in der Tendenz dennoch wichtige Hinweise ableiten.

- In der Beurteilung schulischer Entwicklungsfaktoren zeigen sich im Vergleich zur Ausgangserhebung (Mai 2007) in allen Bereichen tendenzielle Verbesserungen – Lehrer-Schüler-Verhältnis, Pädagogischer Konsens, Kooperation und unterrichtsbezogene Kooperation.

- Diese werden jedoch, ebenso wie die allgemeine Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Maßnahmen des Projektes, in den Schulen sehr unterschiedlich beurteilt.
- Als größte Belastungsfaktoren werden die Arbeitsbedingungen genannt (hohe Stundenzahl, große Klassen, Lärm, Problematische SuS)
- Die wichtigsten Entlastungsfaktoren sind kollegiale Unterstützung sowie Unterstützung und Anerkennung durch die Leitung
- Besonders positiv wird die angenehme Zusammenarbeit mit den Beraterinnen und Beratern bewertet
- Verbesserungen der Situation an der Schule konnten (noch) nicht hinreichend wahrgenommen werden

Von größerem Interesse als die Einzeldimensionen dieser Befragung sind jedoch – zumindest in Hinblick auf Fragen der Wirkung bzw. der Wirksamkeit der Projektarbeit – die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Merkmalen der Befragung:

- Es zeigen sich durchweg substantiell positive Korrelationen zwischen der (kollektiven) Selbstwirksamkeit, dem pädagogischen Konsens und der (unterrichtlichen) Kooperation
- Diese Merkmale – insbesondere die (kollektive) Selbstwirksamkeit – sind negativ mit dem Belastungserleben und positiv mit dem Entlastungserleben korreliert
- Die Zufriedenheit mit der SiS-Beratung korreliert positiv mit der (kollektiven) Selbstwirksamkeit, der (unterrichtlichen) Kooperation und dem Entlastungserleben und negativ mit dem Belastungserleben

Offensichtlich sind die Ansätze der Entwicklung von Kooperation im Kollegium ein zentraler Schlüssel nicht allein für die Beurteilung der Unterstützungsmaßnahmen, sondern vor allem für Fragen der kollektiven Selbstwirksamkeit (damit auch für den Pädagogischen Konsens) und dem Entlastungserleben – beides Rahmenbedingungen letztlich auch für eine systematische Unterrichtsentwicklung.

4.3. Abschlussuntersuchung

Zum Abschluss des Projektes "Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage" wurden die eingangs erhobenen Daten aus der Lernausgangslage Jahrgang 5 mit denen der Anfang 2010 aktuellen Untersuchung zur Lernausgangslage Jahrgang 7 in den SiS-Schulen in Beziehung zueinander gesetzt. Diese Lernentwicklungen wurden verglichen mit denen des KESS-Jahrgangs (Jahrgang 11 in Schuljahr 2009/2010).

Insgesamt zeigen sich bei diesem Vergleich an den am Projekt beteiligten Schulen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Lernentwicklungen der aktuellen 7.-Klässler und der 7.-Klässler vor vier Jahren (KESS-Jahrgang). Ebenso wenig lassen sich nennenswerte Differenzen zu den Lernentwicklungen aller Schülerinnen und Schüler derselben Schulform und der SiS-Vergleichsschulen ausmachen. In allen getesteten Lernbereichen ist die Lernentwicklung der 7.-Klässler in den SiS-Schulen demnach vergleichbar mit der mittleren Lernentwicklung der 7.-Klässler aller anderer Schülerinnen und Schüler derselben Schulform.

In der Tendenz lässt sich – immerhin – festhalten, dass eine stärkere Lernentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern mit einer höheren kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, mit einem besseren Lehrer-Schüler-Verhältnis und mit einem besseren Schulklima einhergeht. Dies gilt explizit für die SiS-Schulen.

Letztlich – auch wenn die Maßnahmen des Projektes bislang keine signifikanten Wirkungen auf der Ebene der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern erwirken – wird die These bereits aus der Lehrerbefragung bestätigt, dass insbesondere im kollegialen Bereich und in Hinblick auf die kollektive Selbstwirksamkeit bei den Lehrkräften eine wesentlicher Hebel zu sehen ist, der zwar eine vermittelte, aber offenbar sichtbare Wirkung auch für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat. Diese Aspekte sind von hoher

Relevanz für die Konzeption künftiger Unterstützungsmaßnahmen, möglicherweise nicht nur für "Schulen in schwieriger Lage".

5. Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Natürlich stehen die konkrete Veränderung der Arbeit einer Schule und damit die Wirkungen einer Unterstützungsmaßnahme im Fokus des Projektes. Die Kombination einer herausfordernden Ausgangslage der beteiligten Schulen und einer Entwicklungsunterstützung, für die es kaum Vorbilder in Deutschland gab, ermöglichte aber auch einen genauen Blick auf die Bedingungen und Prozesse, mit denen die hier zur Diskussion stehende Unterstützungsstruktur konfrontiert war – und damit einen genauen Blick auf das Phänomen "Schulen in schwieriger Lage".

Der folgende Abschnitt soll jenseits des konkreten Projektverlaufs und der nur wenig deutlichen Wirkungen weniger die Ergebnisse, als vielmehr die (auch künftig zu berücksichtigenden) Erkenntnisse ausführlich skizzieren.

5.1. Schulische "Handlungsmuster"

Die Beobachtungen im schulischen Alltag, von Unterricht, Kooperation, Leitungshandeln, die Gespräche mit Lehrkräften und Schülern sowie die systematische Analyse der so erhobenen Daten sollten eine Antwort liefern auf die Frage nach möglichen Gründen in den schulischen Handlungsabläufen, die für die "schwierige Lage" der einzelnen Schule (mit-)verantwortlich scheinen. In den Beobachtungen und Analysen konnten nicht nur solche möglichen Gründe identifiziert werden, es konnten darüber hinaus grundlegende Mechanismen der Entstehung und Funktionsweise von Organisationsstrukturen und kollektiven Handlungsmustern rekonstruiert werden.

So lässt sich zeigen – und empirisch rekonstruieren –, dass in einer Schule bestimmte Handlungs- und Argumentationsroutinen nicht allein praktiziert werden, sondern sich zu Erwartungen und latenten Erwartungshaltungen verselbstständigen. Diese Verselbstständigung wird insofern manifest, als sie sich in Handlungs- und Argumentationsmustern verfestigen, denen sich Einzelne nicht ohne weiteres entziehen können, schließlich handelt es sich letztlich um gegenseitige Erwartungen und Erwartungserwartungen, also um gegenseitige Anpassungsprozesse.

Die Diagnosephase richtete sich in diesem Sinne auf die Frage, welche *spezifischen* Handlungsmuster sich in "Schulen in schwieriger Lage" zeigen. Solche Handlungsmuster sind dabei keineswegs trivial, sie umfassen konkrete Verhaltensweisen, wiederkehrende Routinen, tradierte Selbstverständlichkeiten. Zu den Mustern gehören sowohl die latenten als auch die offiziellen Begründungsmuster im jeweiligen Kollegium für eben diese Arbeitsweisen und Routinen. Es handelt sich neben wiederkehrenden Mustern des Lehrerhandelns immer auch um Rationalisierungen der eigenen Situation, d.h. um die subjektiv gut begründeten Erklärungen und Legitimation der individuellen und schulischen Arbeitsweise. Auf diese Weise stabilisiert sich das System der Einzelschule und hat zugleich Schwierigkeiten, eigene Handlungsmuster zu verändern (die ja subjektiv "gut begründet" sind), teilweise diese überhaupt zu erkennen.

Handlungsmuster und schulische Strukturen sind der Einzelschule eigen, es gibt keine identischen Strukturen zwischen zwei verschiedenen Schulen. Dennoch können die in der Diagnosephase rekonstruierten Muster in "Typen" zusammengefasst werden, so dass anschaulicher wird, wie sich solche Muster darstellen. "Typenbildung" ist eine Abstraktion von den konkreten Strukturen der Einzelschule, sie fasst einzelne Merkmale verschiedener Schulen zusammen und stellt sie plakativ dar. Dadurch wird einerseits der grundlegende Mechanismus der Arbeitsweise in einer Schule deutlich – verführt jedoch dazu, vorschnell verschiedene Schulen "über einen Kamm zu scheren", oder das Bild der einzelnen Schule zu wenig komplex zu verstehen. Dennoch sollen an dieser Stelle – im Vertrauen auf die Vorsicht der Leserinnen und Leser und um die Situation der beteiligten Schulen anschaulich zu machen – zentrale "Typen" skizziert werden. Die Darstellung der "Typen" kann auch zeigen, dass *bestimmte* Handlungsmuster und eine *bestimmte Art und Weise* schulischer Arbeit und schulischen Selbstverständnisses die "schwierige" Situation einer Schule sogar verschärfen können.

5.1.1. *Typische "Handlungsmuster" von Schulen in schwieriger Lage*

Allen beteiligten Schulen ist durchaus bewusst, dass sie hinsichtlich der sozio-ökonomischen Hintergrundmerkmale mit einer Schülerschaft arbeiten, die als belastet gelten kann und die nur geringe häusliche Unterstützung beim Zugang zu Bildungsressourcen hat. Die Art und Weise der Reaktion auf diesen Umstand jedoch unterscheidet sich zwischen den Schulen erheblich.

5.1.2. *Das Muster "Soziales statt Lernen"*

In Schulen, die wir diesem "Typus" zuordnen, wird auf die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler mit einer Betonung des "Sozialen" geantwortet. Gerade weil die Kinder und Jugendlichen aus einer belasteten lebensweltlichen Situation stammen, soll in der Schule ein gewisser Freiraum, eine positive, zugewandte, angenehme Atmosphäre und eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen, die dem Anspruch nach einerseits Belastungen kompensieren soll, andererseits als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen betrachtet wird. Typisch für solche Schulen ist ein großes Spektrum an Maßnahmen und Projekten im Bereich des sozialen Lernens außerhalb des alltäglichen Fachunterrichts. Damit verbunden sind in den am Projekt beteiligten Schulen jedoch zwei zentrale Probleme:

"Das Soziale" bekommt ein derartiges Gewicht, dass fachliches Lernen in seiner Bedeutung relativiert wird. Soziales und Fachliches stehen unverbunden nebeneinander und aufgrund der prekären Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler steht "das Soziale" an erster Stelle, nimmt jedoch so viel Raum und Zeit in Anspruch, dass unterrichtliches Lernen zu kurz zu kommen droht.

Grundlegende soziale Verhaltensweisen bedingen nach Ansicht dieser Schulen das fachliche Lernen erst und müssen diesem vorausgehen, ehe fachliches Lernen tatsächlich stattfinden kann. Fachunterricht leistet in dieser Vorstellung keinen Beitrag zur Entwicklung sozialen Verhaltens.

Dabei muss betont werden, dass die grundsätzliche Haltung, dem sozialen Lernen angesichts der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler ein großes Gewicht beizumessen, durchaus richtig ist. In den von uns begleiteten Schulen hat sich diese Grundhaltung jedoch in einer Weise verselbstständigt und von der Integration mit den Anforderungen des fachlichen Lernens entfernt, dass sie die Möglichkeiten kompetenzorientierten Unterrichtens erheblich einschränkt. Die Zirkularität dieses Handlungsmusters besteht darin, dass Störungen im Alltag und der geringe schulische Erfolg der Schülerinnen und Schüler immer als Anlass gesehen werden, die Arbeit im Bereich des Sozialen noch weiter zu verstärken. Hier entsteht ein Kreislauf, der den Lehrkräften selbst zunehmend Frustration verschafft, weil das eigene Handeln gut begründet erscheint und dennoch nicht zu Erfolg führt, da natürlich auch die Schüler den alltäglichen fachlichen Unterricht von den Vorhaben zur Entwicklung des sozialen Verhaltens trennen.

Diese allgemeine Typisierung des Grundmusters "Soziales statt Lernen" zeigt, wie sich eine auf den ersten Blick angemessene Reaktion auf die sozio-ökonomischen Bedingungen der Schülerschaft der Schulen in ihr Gegenteil zu verkehren droht. Sie zeigt auch, welche Schwierigkeiten es macht, aus einem solchen Handlungsmuster auszubrechen, da die einzelnen Verhaltensweisen subjektiv gut begründet und – nach wie vor – an der richtig eingeschätzten Ausgangslage orientiert sind.

5.1.3. *Das Muster "Wir gegen die Schüler"*

In Schulen, die wir diesem Muster zuordnen, ist die Arbeit der Lehrkräfte in erster Linie von einem hohen Belastungsempfinden geprägt. Die Schülerschaft ist schwierig, sie bringt nicht nur geringe Lernvoraussetzungen, sondern auch "unzureichende" soziale Verhaltensweisen mit. Dies zeigt sich nicht zuletzt in Unterrichtsstörungen, in geringer Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft, wodurch sich der Umgang mit dieser Klientel im Unterricht und außerhalb des Unterrichts durch Anspannung, Anstrengung und hohe Arbeitsbelastung auszeichnet. In solchen Schulen lässt sich ein hohes Maß an Rigidität und umfangreicher Sanktionsstrukturen gegenüber den Schülerinnen und Schülern beobachten, gleichzeitig sehen wir eine ausgeprägte Tendenz in den Kollegien zu Resignation und Frustration in der eigenen Arbeit.

Viele Lehrkräfte haben den Glauben an erfolgreiches Lernen im Unterricht aufgegeben, haben sich auf schwierige Unterrichtssituationen eingestellt, in denen mehr sanktioniert als unterrichtet werden muss – und mit dieser Haltung beginnen viele inzwischen ihren Arbeitsalltag. Die Gefahr in solchen Schulen liegt ebenfalls darin, dass in einem zirkulären Kreislauf sich selbst erfüllende Annahmen entstehen, so dass die Lehrkräfte schon mit geringen Erwartungen in den Unterricht gehen. Das Anspruchsniveau wird in vielen Fällen derart niedrig angesetzt, dass Unterrichtsstörungen fast erwartbar sind – aus Unterforderung und / oder schlichter Langeweile – worauf hin die Lehrkräfte sich wieder bestätigt sehen.

Schulen, die in der skizzierten Form von Belastung und Resignation geprägt sind, stellen sicherlich die größte Herausforderung für ein Unterstützungssystem dar, weil die Belastung zwar in einem bestimmten Umfang selbst produziert, aber dennoch vorhanden ist. Die Kraft und Energie, häufig auch die Bereitschaft Schule anders zu gestalten, ist in vielen Fällen verloren gegangen. Darüber hinaus ist die Erfolgserwartung so niedrig, dass auch Erfolg versprechende Vorhaben durch die negative Erwartungshaltung zu scheitern drohen.

5.1.4. Das Muster "Vieles schnell ausprobieren"

Schließlich gibt es Schulen, in denen tatsächlich durch besondere Maßnahmen und Vorhaben auf die Ausgangslage ihrer Schülerschaft zu reagieren versucht wird. Es handelt sich hier um weitgehend motivierte Kollegien bzw. Kollegengruppen, die mit großem Engagement ihre Arbeit verändern, an Fortbildungen teilnehmen und mit großer Bereitschaft Neues erproben. In diesen Schulen wird Veränderungsbereitschaft als notwendig erachtet, weil es eine allgemeine Einsicht in die besonderen Belastungen der eigenen Schülerschaft gibt, für die die tradierten Formen des Unterrichtens und des Schullebens nicht mehr ausreichen. Insofern ist die Beobachtung des pädagogischen und didaktischen Bedarfs für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Einsicht in die Erfolglosigkeit bisheriger Arbeit eine zunächst gute Voraussetzung für eine veränderte Arbeit.

Die Hoffnungen auf die Veränderung des eigenen Alltags und auf die Steigerung des Unterrichtserfolgs scheinen jedoch so drängend zu sein, dass Neuerungen schnell eingeführt, aber ebenso schnell wieder aufgegeben werden. Neue Unterrichtsformen und -methoden werden aufgegriffen und interessiert erprobt – wenn aber innerhalb kürzester Zeit keine umfassende Veränderung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler festzustellen ist, werden diese auch umgehend fallen gelassen, um sich den nächsten Entwicklungsmöglichkeiten zuzuwenden. Auf diese Weise hat sich in solchen Schulen eine latente "Hektik" etabliert, in der zwar vieles erprobt, aber kaum etwas systematisch durchgeführt wird, geschweige denn Neuerungen reflektiert und ausgewertet werden. Die Innovation verselbstständigt sich in einem Maße, in dem die eigentliche Funktion von Veränderung – Verbesserungen für die Situation der Schülerinnen und Schüler – kaum noch Berücksichtigung findet. Dennoch ist genau diese Funktion ("...wir brauchen für unsere Schüler etwas Anderes als das Bisherige ...") ja die Begründung für den weitgehenden Aktionismus. Das Erproben ständiger Innovationen bezieht sich dabei nicht allein auf Maßnahmen und Projekte der Unterrichtsgestaltung, sondern auch auf Maßnahmen der Schulorganisation, so dass sich auch im Umgang der Lehrkräfte untereinander und zwischen Leitung und Kollegium Unruhe einschleicht.

Die an dieser Stelle (plakativ und stark verallgemeinert) skizzierten Handlungsmuster der am Projekt beteiligten Schulen dürfen nicht als "falsch" interpretiert werden. Kollektive Routinen und scheinbare Selbstverständlichkeiten gibt es in jeder Organisation. Deutlich ist an dieser Skizze aber auch, dass eine Anerkennung der eigenen Situation und eine angemessene Reaktion auf diese Situation in einigen Fällen sich verselbstständigt und – ungewollt – verhindert, was sie eigentlich anstreben: Jede Schule ist gut beraten, eine schülerorientierte und unterstützende Haltung, ein angenehmes Klima und eine positive Lehrer-Schülerbeziehung zu entwickeln. All dies sind gute, möglicherweise notwendige Bedingungen für gelingendes Lernen. Wenn solche Aspekte jedoch zu viel Zeit und Energie kosten oder vom fachlichen Unterricht abgekoppelt sind, wenn Veränderung und Innovation zum Selbstzweck zu werden drohen, kann es sie ihren eigentlichen Zweck kosten und das Arbeiten und Lernen der Kinder und Jugendlichen verhindern.

Das Besondere an den Schulen in schwieriger Lage ist nach unserer Einschätzung nicht die Existenz derartiger Handlungsmuster, sondern die Tatsache, dass die besondere Schülerschaft dieser Schulen nicht nur sozial, sondern insbesondere im Hinblick auf ihr Lernen in größerem Maße auf die Qualität der Schule angewiesen ist, als dies unter anderen Ausgangsbedingungen der Fall sein mag. Insofern sind die skizzierten Handlungsmuster – obwohl sie gerade hier so gut begründet erscheinen – in weniger belasteten Stadtteilen deshalb weniger problematisch, weil die Schülerinnen und Schüler eine andere familiäre und häusliche Unterstützung für ihr Lernen finden können.

5.2. Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung

5.2.1. Unterricht

Insgesamt zeigt sich in den Unterrichtsbeobachtungen, dass in einer erheblichen Zahl von Unterrichtsstunden grundlegende didaktische Entwicklungsbedarfe bestehen.

Diese beziehen sich

- auf die Klarheit von lern- und arbeitsbezogenen Instruktionen und Aufgaben,
- das Herstellen inhaltlicher Zusammenhänge, Hintergründe und Zielsetzungen innerhalb der Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten,
- die Funktionalität von Lernformen und Methoden.

In diesen drei Bereichen sind nach der Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen in erheblichem Maße Entwicklungen erforderlich. Auch wenn eine Reihe sehr guter, anspruchsvoller Unterrichtsstunden beobachtet werden konnten, so sind diese nicht zahlreich und für die Schülerinnen und Schüler insofern zufällig, als sie nur denjenigen zugute kommen, die ihren Unterricht bei den betreffenden Lehrkräften haben.

Nur in Einzelfällen konnten Formen der inneren Differenzierung beobachtet werden. Die Zuwendung erfolgt entweder zur gesamten Klasse als kollektivem Schüler oder aber vom einzelnen Lehrer zum einzelnen Schüler.

Ebenso selten wurden Phasen des selbstständigen Arbeitens und Lernens oder deren Entwicklung beobachtet.

Diese Beobachtungen waren allerdings nicht überraschend. Auch in anderen Projekten wurde deutlich, dass der Entwicklungsbedarf hinsichtlich differenzierten und selbstständigen Lernens weitaus größer zu sein scheint, als gemeinhin angenommen wird. Aber die besondere Eskalationsdynamik entsteht in Schulen in "schwieriger Lage" dadurch, dass aufgrund der belasteten Ausgangslage die Kinder und Jugendlichen häufig tatsächlich zu "schwierigen Schülern" werden – während sie dort, wo es ein eher bildungsnahes Einzugsgebiet existiert, "trotz" der Schule lernen.

Die Situation im Unterricht ist in der Mehrzahl der Fälle von zu geringen Anforderungen und wenig Struktur geprägt. Differenzierte Lernangebote, transparente Ziele und Anforderungen sind die Ausnahme. In den Beobachtungen während des gesamten Projektzeitraums wurde deutlich, dass es sich um entscheidende Basiskompetenzen handelt, die viele Lehrerinnen und Lehrer vermissen lassen bzw. diese über die Routine der vergangenen Jahre und die gleichzeitige Belastung im Alltag verloren gingen. Zwar konnten wir auch hervorragende Unterrichtsstunden bei hochkompetenten und engagierten Lehrkräften beobachten, diese waren aber eine Ausnahme und nicht kennzeichnend für die allgemeine Arbeitsweise der jeweiligen Schule.

5.2.2. Systematische und zielgerichtete Kooperation

Eine systematische Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer in einer Schule, geschweige denn ein unterrichtsbezogener Austausch und eine didaktische Zusammenarbeit fehlten in den beteiligten Schulen fast vollständig. Zwar finden die üblichen, teilweise verbindlichen Konferenzen im Schuljahresrhythmus statt, eine Routine oder gar Selbstverständlichkeit, stringent und systematisch gemeinsame Entscheidungen zu treffen, ist jedoch nur selten zu

erkennen. Im Gegenteil: Zusammenarbeit, Sitzungstermine und Konferenzen werden häufig als Belastung wahrgenommen oder dienen dem privaten und allgemeinen Austausch unter Kolleginnen und Kollegen. Das Potential der Entlastung und der Professionalisierung eigener Arbeit wurde nicht nur nicht genutzt, häufig wurde die Möglichkeit selbst in Abrede gestellt.

5.2.3. *"Schwierige Klassen – schwierige Schüler"*

Ein immer wiederkehrendes Thema in allen am Projekt beteiligten Schulen war der Umgang mit so genannten "schwierigen Schülern", mit Unaufmerksamkeit, Disziplin- und Unterrichtsstörungen. In gut der Hälfte der Schulen ist dies das zentrale Thema der Selbstbeschreibung durch die Lehrkräfte, Unterstützung wird vorrangig in diesem Bereich erwartet. Erstaunlich war jedoch, dass in den Beobachtungen und Analysen Disziplinlosigkeit oder "schwierige Schüler" kaum ins Gewicht fielen. Die Störungen, die während des Unterrichts stattfanden, ließen sich analytisch in den allermeisten Fällen auf Situationen von Unter- bzw. Überforderung oder eine abwertende Lehrersprache zurückführen. Dennoch ist die Situation in vielen Schulen in einer Weise von diesem Thema dominiert, dass es nicht ohne weiteres ignoriert werden kann. Aufgrund weitergehender Gespräche, Interviews, Beobachtungen und Analysen lässt sich die Situation für das Projekt inzwischen in folgender These zusammenfassen:

Das subjektive Problem und die Rede von "schwierigen Schülern" bringt in erster Linie eine subjektive Wahrnehmung zum Ausdruck, die a) von einer individuell nicht mehr ertragbaren Belastung geprägt ist und b) den Glauben an die Möglichkeit der Veränderung durch eigenes Handeln ausschließt. Wenn jedoch die eigene Situation nicht mehr durch eigenes Handeln veränderbar ist, dann muss die belastende Unterrichtssituation in der Klasse als eine wahrgenommen werden, in der die Schülerinnen und Schüler diese Belastung produzieren. In Konferenzen kann die Schulleitung oder die Behörde (gelegentlich auch die Fortbildung) als Ursache der eigenen Überarbeitung deklariert werden, im Unterricht ist die Lehrkraft aber allein mit ihren Schülerinnen und Schülern. Auf diese Weise werden die Kinder und Jugendlichen zu "schwierigen Schülern" und das gesamte Problem der eigenen Arbeit und Belastung auf das Problem projiziert, mit diesen Schülern zu arbeiten. In diesem Sinne haben die betreffenden Kolleginnen und Kollegen durchaus recht, denn es sind die Schülerinnen und Schüler, die die Kernursache für die individuelle Belastung bilden – allerdings nicht deshalb, weil es sich um "schwierige Schüler" handelt, sondern weil der Anspruch gelingenden Unterrichtens so hohe Anforderungen transportiert, dass die Lehrkräfte (aus unterschiedlichen Gründen) diesen nicht mehr gewachsen sind. Alles weitere spielt sich dann in einem Kreislauf ab von vereinfachter Unterrichtsführung – Über-/Unterforderung der Schüler – weitere Frustration der Lehrkräfte – Störungen aus Langeweile/Desinteresse.

Falls eine solche These zutrifft, dann finden diese Schulen in den Angeboten zur Gewaltprävention, zum Umgang mit Störungen, zur Entwicklung schulischer Regel- und Disziplinierungswerke keine, zumindest keine ursachenbezogene Unterstützung (obwohl sie danach suchen), weil das Problem nicht in diesem Bereich liegt. Vielmehr wird es darum gehen müssen, in einer angeleiteten Kooperation der Lehrkräfte und einer Verbesserung der Unterrichtssituation sowohl Erfolg und (dadurch) Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer, als auch Erfolgserlebnisse für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dies wird freilich dadurch erschwert, dass im Selbstbild der Kolleginnen und Kollegen genau dieses mit eben "diesen Schülern" nicht funktionieren kann. Das zweite Jahr der Projektarbeit wird sich insbesondere mit dieser Herausforderung befassen (müssen).

5.2.4. *Die Rolle der Schulleitung*

In Entwicklungs- und Veränderungsprozessen spielt die Schulleitung eine entscheidende Rolle. Zugleich ist die Leitung aber auch Teil des Gesamtsystems der Einzelschule und so ist es nicht überraschend, dass auch in den am Projekt teilnehmenden Schulen die Schulleitung in die Handlungsmuster und latenten Routinen eingebunden ist. Sei es das gute Klima und der Vorrang des Sozialen, sei es eine verbreitete Unverbindlichkeit in der Schule oder die Hektik permanenter Neuerungen, Schulleitung trägt in ihrer Funktion dazu bei, solche Muster aufrecht zu erhalten.

Das ist für die Projektarbeit solange kein Problem, wie die Schulleitung sich in ihrer Rolle sieht, die Verantwortung für die Entwicklung wahrnimmt und auch Beratung und Unterstützung in Anspruch zu nehmen bereit ist. Damit ist die Entwicklung noch nicht vollzogen, aber es entsteht eine Situation des gemeinsamen Arbeitens zwischen Schulleitung und Projektteam.

Problematisch wird die Situation jedoch dort, wo die Schulleitung problematische Strukturen aktiv und bewusst vorantreibt. In einigen Fällen agiert die Schulleitung auf eine Weise, die dem Unterstützungsangebot des Projektes hinderlich entgegentritt.

In zwei Fällen treibt die Leitung das permanente Erproben von Neuerungen, das kontinuierliche Etablieren weiterer Entwicklungsprojekte offensiv und willentlich voran – Fälle, in denen aus Projektsicht genau diese Arbeitsweise die Qualitätsentwicklung in der Schule eher behindert. Die Schulleitung ist jedoch in hohem Maße vom eigenen Handeln überzeugt und nur in geringem Maße bereit, eine andere Sichtweise einzunehmen, dass nicht nur die Zusammenarbeit im Projekt leidet, sondern die Voraussetzung für eine wirksame Unterstützung zunehmend fragwürdig erscheint.

In zwei anderen Fällen positioniert sich die Schulleitung ebenso wie das restliche Kollegium deutlich entlang des "Problems der schwierigen Schüler". Dies äußert sich teilweise darin, dass die Leitung Widerstände im Kollegium ("...das klingt ganz gut, funktioniert aber mit unseren Schüler nicht ...") geradezu forciert und antreibt, sich der Erprobung einer anderen / neuen Arbeitsweise aber deutlich verweigert. Die Erkenntnis, dass sich angesichts der Ausgangslage und der Lernleistungen etwas verändern müsse, erschöpft sich dann im Gleichklang mit den Kolleginnen und Kollegen im Ruf nach mehr Sozialpädagogen.

Die beschriebenen Situationen waren für die Projektarbeit schwieriger und weitaus dramatischer als z.B. die Arbeit mit Schulleitungen, die ihre Leitungsrolle nicht wahrnehmen. Durch die aktive und bewusste Forcierung der Handlungsmuster der eigenen Schule gibt es kaum eine Grundlage, mit der Leitung etwa einen Kontrakt zu schließen oder planende Vereinbarungen zu treffen. Das heißt nicht, dass eine Unterstützung in solchen Schulen nicht wichtig oder dass sie hier aussichtslos wäre. Es braucht aber andere Interventionsformen, möglicherweise tatsächlich andere Unterstützungsinhalte und insbesondere mehr Zeit, um die herrschenden Routinen solcher Schulen in Bewegung zu bringen – sie zumindest zum Gegenstand der schulischen Selbstreflexion werden zu lassen.

5.3. Folgen für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen

In der Konsequenz dieser Erkenntnisse wird deutlich, dass Fortbildung und Unterstützung – soll sie denn für die einzelne Schule passgenau sein – sich nicht allein auf jene allgemeinen didaktischen Entwicklungsbedarfe konzentrieren darf (die auch dargestellt worden sind). Im Laufe der Arbeit veränderten sich die inhaltlichen Unterstützungsleistungen zu einem Format, das

- a) im Kern eine differenzierte Fortbildung zu solchen didaktischen Aspekten der Unterrichtsführung beinhaltet, die sich an für die jeweilige Schule "typischen", wiederkehrenden und in der Regel auch von den Lehrkräften als problematisch erachteten Unterrichtssituationen festmacht. Diese Fortbildung wird ergänzt durch
- b) eine begleitende Beratung der Schulleitung (und – sofern vorhanden – der schulischen Steuergruppe), um die organisatorischen Voraussetzungen für einen Austausch und eine Kooperation im Kollegium zu didaktischen Fragen zu fördern.
- c) Die Art und Weise, in der Fortbildung und Unterstützung durchgeführt wurde, versuchte jenseits der inhaltlichen Schwerpunktsetzung einzelne Aspekte der schulinternen Handlungsmuster aufzugreifen und zu variieren. Auf diese Weise sollte versucht werden, neue Inhalte zugleich mit einer veränderten Form der schulinternen Arbeitsweise zu kombinieren.

Die Gleichzeitigkeit dieser verschiedenen Dimensionen, die in der Arbeit mit der Einzelschule zusammenkommen sollten, stellte nicht zuletzt für die Fortbildnerinnen und Fortbildner im LI

eine Herausforderung dar, weil sie nicht mehr der Sachlogik didaktischer oder schulentwicklerischer Inhalte folgt, sondern sich konsequent an der Systemlogik der einzelschulischen Handlungsmuster orientierte.

Das Spektrum der Unterstützungsformen, das im Laufe der Projektzeit etabliert werden konnte, umfasst die folgenden Maßnahmen, die bei aller Unterschiedlichkeit immer einer gemeinsam mit Leitung und Kollegium vereinbarten Entwicklungsrichtung (dem "roten Faden") folgen sollten:

- Unterrichtsbezogene Trainings und Fortbildungen zur Didaktik der Unterrichtsführung mit dem ganzen Kollegium oder mit differenzierten Schwerpunkten in Teilkollegien (Stufen, Fächer)
- Unterrichtshospitationen mit Nachbesprechungen, didaktische Beratung und didaktisches Coaching für einzelne Lehrkräfte bzw. für Klassen- und Jahrgangsteams
- Moderation von Konferenzen, Moderation und Leitung von Sitzungen in Fach- und / oder Jahrgangsteams, Moderation in Klärungs-, Schwerpunkt- und Entwicklungsdiskussionen
- Beratung und Begleitung der Arbeit von Schulleitungen und schulischen Konzept-, Steuer- und / oder Arbeitsgruppen; Qualifizierung von existierenden Steuergruppen

Die Unterstützungs*inhalte* waren mit den einzelnen Schulen vereinbart und werden regelmäßig reflektiert und weiterentwickelt. Sie umfassten – wie dargestellt – zugleich bestimmte inhaltliche Schwerpunktsetzungen wie auch den Versuch, eine Entwicklung von Strukturen und Handlungsmustern anzustoßen, die eine stärkere Ausrichtung schulischer Arbeit am Lernen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen sollten. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Projektmaßnahmen bewegten sich vorrangig in den folgenden Feldern:

- Unterricht im Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden lernbezogen strukturieren
- Klarheit von Instruktionen, Aufgaben, Gesprächs- und Zusammenarbeitsformen
- Umgang mit Heterogenität in der Klasse: Differenzierung und Individualisierung
- Schüler und ihre Fähigkeiten wahrnehmen und angemessen darauf reagieren können
- Schüler systematisch zu Selbsttätigkeit anregen – aktivierende Didaktik
- Grundlegende Strukturen der Kooperation im Kollegium und der Organisation von Schulentwicklung

5.4. Reaktionen auf und Umgang mit den Unterstützungsleistungen des Projektes durch Schulen und Kollegien

Trotz einer weitgehenden Akzeptanz der Projektarbeit in den Schulen und trotz zunehmend erfolgreicher Fortbildungen und Beratungen (gemessen an der Rückmeldung und Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Einzelveranstaltungen) zeigten sich im Umgang und in der Reaktion auf die einzelnen Projektmaßnahmen wiederkehrende Herausforderungen, die sich in die geschilderten Beobachtungen einreihen und diese gleichsam aus einer anderen Perspektive bestätigten:

5.4.1. Die Hartnäckigkeit schulischer Handlungsmuster

Fortbildungen, Beratungen und Seminare mit einem inhaltlichen Schwerpunkt – selbst wenn die teilnehmenden Lehrkräfte einer Schule die durchgeführten Maßnahmen inhaltlich positiv beurteilen – verändern allein keine schulischen Routinen und Handlungsmuster. Häufiger lässt sich beobachten, dass Kolleginnen und Kollegen das Neue zwar aufgreifen und bestimmte, neu erlernte Unterrichtsformen umsetzen, dass sie dieses Neue aber in ihre vorhandenen Routinen gleichsam einbauen.

Eine Kollegin, deren Unterricht einerseits dem Modell des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts folgt, andererseits von permanenten Ermahnungen, Disziplinierungen, Motivationsversu-

chen und Korrekturen einzelner Schülerinnen und Schüler geprägt ist, zeigt sich begeistert von den methodischen Möglichkeiten, Schüler in höherem Maße eigenständig und gemeinsam an umfangreicheren Fragestellungen arbeiten zu lassen (nicht zuletzt aufgrund der antizipierten Entlastung für sie als Lehrkraft). In einer nachfolgenden Unterrichtshospitation zeigt sich jedoch, dass die Kollegin zwar die entsprechenden Methoden und Arbeitsformen einsetzt, aber weiterhin die Schülerinnen und Schüler im Blick auf die Einhaltung der neuen Methoden ermahnt, diszipliniert, motiviert und korrigiert.

Ein großes Kollegium ist zwar betroffen vom Ergebnis der Diagnosephase des Projektes, das eine grundlegende latente Unverbindlichkeit im Unterricht und in der schulischen Arbeit feststellt, nach einiger Diskussion bestätigen die Lehrkräfte diese Erkenntnis aber eindeutig. In der Folge werden mehrere mit dem Projekt vereinbarte Fortbildungen durchgeführt. Die regelmäßigen vom Projekt initiierten Reflexionsveranstaltungen bzw. der Erprobung von Fortbildungsinhalten zeigen jedoch, dass immer nur einzelne (und jedes Mal andere) Kolleginnen und Kollegen die Inhalte der Fortbildungen angewendet und umgesetzt hatten. Fehlende Verbindlichkeit wird zwar als Problem bestätigt, bleibt aber als kollektives Muster bestehen – ob und wer an welchen Maßnahmen sich beteiligt, bleibt in letzter Konsequenz auch hier wieder den Einzelnen überlassen.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Handlungsmuster der Schulen offenbar über Jahre in einem solchen Maße zu grundlegenden Routinen geworden sind, dass sie nicht ohne weiteres verändert oder variiert werden können. Unterstützungsmaßnahmen, die neben ihren inhaltlichen Schwerpunkten auch vorhandene Handlungsroutinen bearbeiten wollen / sollen, brauchen selber eine gewisse Hartnäckigkeit, sie brauchen vor allem Zeit, und möglicherweise neue, erfolversprechendere Vorgehensweisen als die ausschließliche Konzentration auf die inhaltlich-sachlogische Dimension von didaktischen und Schulentwicklungsschwerpunkten.

5.4.2. Die Notwendigkeit schulinterner Kooperation

Dass Lehrkräfte für die Qualität ihrer Arbeit kooperieren müssen und dass Schulleitung / Steuergruppe eine Verantwortung tragen, solche Kooperation zu ermöglichen und anzustoßen, ist inzwischen allgemein bekannt.

In der Arbeit mit den Schulen im Projekt "Schulentwicklung im System" zeigte sich jedoch, dass der Entwicklungsbedarf hinsichtlich kollegialer Kooperation und einer systematischen Arbeitsweise von Einzelnen, von Leitung und von ganzen Kollegien erheblich ist.

In den allerseltensten Fällen ließ sich eine gezielte Zusammenarbeit von Lehrkräften in unterrichtsbezogenen Fragen beobachten, in den allerseltensten Fällen gab es systematische Kooperationsstrukturen, die auch für gemeinsame Planung oder den Austausch von unterrichtsbezogenen Fragen genutzt werden. Das Kollegium ist für die meisten Lehrkräfte ein Ort der Erholung, des Austausches über Freizeit- und Urlaubserlebnisse, des gemeinsamen Ärgers über die "schwierigen Schüler", die hohe Belastung, über die Schulleitung und die Behörde – das Kollegium ist kein Ort einer gemeinsamen Professionalisierung und gegenseitigen Unterstützung für die eigene Arbeit. Im günstigsten Fall werden Arbeitsmaterialien ausgetauscht. Auf die Frage aber, ob und wo sich Kolleginnen und Kollegen auch in didaktischer Hinsicht gegenseitig helfen, wird eher mit Unverständnis reagiert. Das bedeutet nicht, dass es solche Situationen gegenseitiger Hilfe nicht gibt, sie bleiben aber personengebunden, zufällig, unsystematisch, sind also keine Merkmal der Arbeitsweise der Schule.

Der Anstoß, in einigen Fällen die Etablierung einer solchen regelhaften und unterrichts- bzw. entwicklungsbezogenen Kooperation in den Kollegien zählt sicher zu einer der wichtigsten Leistungen, die es im Laufe des Projektes umzusetzen gelang.

5.4.3. Die Resignation von Einzelnen

In unserer Arbeit sind uns nicht wenige Fälle von Lehrerinnen und Lehrern begegnet, die im Laufe der Jahre offenbar in ihrem Beruf resigniert haben. Gerade in solchen Schulen, in deren Handlungsmuster das Problem der Belastung durch "diese schwierigen Schüler" einen

hohen Stellenwert hat, trafen wir viele Kolleginnen und Kollegen, die unserer Einschätzung nach "aufgegeben" haben.

Diese Resignation zeigte sich häufig daran, dass die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer zwar an den unterschiedlichen Fortbildungen teilnehmen, diese sogar als interessant beurteilen, zugleich aber deutlich machen, dass eine Veränderung ihrer Einschätzung nach ohnehin nicht realistisch sei. Auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern machten diese Lehrkräfte deutlich, dass fachlich nichts mehr zu erwarten sei, entsprechend niedrig (z.T. belanglos) formulierten sie Anforderungen im Unterricht, entsprechend unbemüht und unvorbereitet fand der Unterricht statt. Das Verhalten solcher Kolleginnen und Kollegen im Unterricht und in der Schule ist desinteressiert, gelegentlich zynisch, ihre Belastung ist offensichtlich extrem hoch.

Ob und, wenn ja, wie solche Lehrerinnen und Lehrer durch Fortbildung, Beratung, Unterstützung oder durch eine gesamtkollegiale Entwicklung in die Lage versetzt werden können, neue Kraft und Motivation aufzubringen, ist kaum einzuschätzen. Sicherlich hat eine Projektmaßnahme wie "Schulentwicklung im System" weder ausreichendes Personal noch die erforderlichen Mittel dafür – solche Situationen machen möglicherweise aber auch die Grenzen von Fortbildung deutlich und zeigen, dass die Arbeit mit Schulen in schwieriger Lage langfristig auch gänzlich andere Maßnahmen und Interventionen bereit halten muss.

5.5. Ausnahmefälle: Unterschiedliche Ergebnisse bei vergleichbarer Schülerschaft

Die Auswahl der Schulen, denen das Projektangebot "Schulentwicklung im System" unterbreitet wurde, orientierte sich ausschließlich am Sozialindex der Schülerschaft (nach KESS-7, s.o.). Da in der Auswahl die Leistungsdaten der Schulen keine Berücksichtigung fanden, nahmen im Projekt auch (wenige) Schulen teil, die in den Leistungsuntersuchungen erwartungswidrig gute Ergebnisse aufweisen können.* Insofern ergab sich für die Projektarbeit nicht nur die Aufgabe, über die Rekonstruktion schulischer Handlungsmuster die "Gründe" für die "schwierige Lage" der Schulen zu analysieren. Darüber hinaus war zu analysieren, worin sich Schulen mit "erwartungswidrig guten" Ergebnissen von anderen Schulen mit ähnlich belasteter Schülerschaft unterscheiden.

In der vergleichenden Analyse der schulischen Handlungsmuster zeigte sich für alle beteiligten Schulen, dass sie auf eine zunächst angemessene Weise auf die belastete Ausgangssituation ihrer Schülerinnen und Schüler reagierten. Am Beispiel *einer* Schule erweist sich jedoch, dass es ein Merkmal der oben skizzierten Handlungsmuster gibt, das für die auffallenden systematischen Leistungsunterschiede bei den Schülerinnen und Schülern der Schulen bedeutsam ist:

In der Mehrzahl der SiS-Schulen haben sich Handlungsmuster herausgebildet, in denen sich die Reaktion auf die Ausgangslage gleichermaßen verselbstständigt und zu einem eigenen Inhalt oder Zweck der schulischen Arbeit wird. Soziales Miteinander, ein freundliches Klima, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung, ein rigides und belastendes Disziplinarsystem sind nicht mehr allein ein (mehr oder weniger funktionierendes) *Mittel*, um Unterricht und schulischen Alltag stattfinden zu lassen. Sie werden zu einem eigenständigen Betätigungsfeld, in das in hohem Maße Zeit und Arbeit investiert wird, das ein Eigenleben gewinnt und zu einem selbstständigen *Zweck* schulischer Arbeit wird. Es entsteht (hinterrücks) eine grundsätzliche Haltung, nach der zunächst "das Soziale" oder "die Disziplin" sichergestellt sein muss, bevor

* Diese Aussage bezieht sich zunächst auf die Daten der KESS-7-Studie, die sich aber sowohl in der Lernausgangslagentestung 5 und 7 und inzwischen in der KESS-8-Studie bestätigen. Die Formulierung "erwartungswidrig gute Ergebnisse" muss dabei als Vergleichsformulierung verstanden werden – es handelt sich keineswegs um objektiv gute, gar durchschnittliche Leistungsergebnisse im Rahmen der Hansestadt Hamburg, wohl aber um Ergebnisse, die im Vergleich mit Schulen ähnlicher Schülerschaft auffallen.

"das Lernen" beginnen kann (Zitat einer Lehrerin: "Bei uns kommt zuerst die Pädagogik, und erst, wenn das klappt, auch noch die Bildung ...").

Auch in der einen, erfolgreicheren Schule gibt es Maßnahmen des sozialen Lernens, es lässt sich in der Analyse aber deutlich feststellen, dass es in dieser Schule nicht zu jener Entkopplung von Mittel und Zweck kommt. Soziales Lernen und disziplinarische Maßnahmen sind kein Selbstzweck, sie sind nur und nur in dem Maße erforderlich, wie sie Lernen und Unterricht ermöglichen helfen.

In der unmittelbaren Beobachtung zeigte sich dieser feine, in seiner Konsequenz aber hochgradig bedeutsame Unterschied in verschiedenen Aspekten:

- Die in vielen Schulen beobachtete Relativierung und Reduzierung des fachlichen Anspruchsniveaus (gerade weil "diese Schüler" so wenig häusliche Unterstützung haben und mit einer eher schlechten Lernausgangslage in die Schule kommen) findet nicht statt – nach wie vor werden Schülerinnen und Schüler hier mit altersangemessen schwierigen und anspruchsvollen fachlichen Aufgaben konfrontiert.
- Es lässt sich eine durchgängige Grundhaltung bei den Lehrkräften – und (vermutlich in der Folge) auch bei den Schülerinnen und Schülern – beobachten, nach der alle Beteiligten im ersten Schritt unterstellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen auch bewältigen können (gleichsam die umgekehrte sich selbst erfüllende Prophezeiung).
- Das Ausmaß, in dem in dieser Schule etwa über Belastungen, über schwierige Schüler / schwierige Klassen, über das Problem der Elternhäuser berichtet wird, ist im Gegensatz zu anderen Schulen auffallend gering. Sowohl im Zeitumfang als auch in der Bedeutung solcher und ähnlicher Fragen in Hinblick auf die Besonderheit der Schülerschaft setzt sich eine pragmatische Grundhaltung durch: Die Eltern und Schüler sind so, wie sie sind, die Schule ist ein Ort zum Lernen und diejenigen Maßnahmen, die dieses unterstützen und die realisierbar sind (etwa in Bereich des sozialen Lernens oder der Elterninformation und -beteiligung), werden ergriffen. Zweck und Funktion der Schule bleiben das fachliche Lernen der Kinder und Jugendlichen und die Orientierung an den geltenden Rahmenplänen und Standards.

Die Konsequenz in der Arbeit mit dieser Schule machte sich in der Ausrichtung der Unterstützungsleistungen bemerkbar. Zwar gab es eine Reihe sinnvoller didaktischer Fortbildungsmaßnahmen auch für diese Schule, solche Maßnahmen hatten aber einen eher "optimierenden Charakter". Die Struktur bzw. das Handlungsmuster in dieser Schule ist keines, das sich verändern / entwickeln muss, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken.

Insofern wäre an dieser Stelle tatsächlich zu fragen, ob die genannte Schule einer Unterstützung bedarf, die neben den didaktischen und Schulentwicklungsinhalten auch die latenten Handlungsmuster der schulischen Arbeit aufgreift – denn diese sind in der Schule unproblematisch (im oben geschilderten Sinne).

An dieser Beobachtung machen sich zwei weitere Erkenntnisse fest:

- Die oben skizzierten schulischen Handlungsmuster sind nicht "an sich" negativ, vermutlich finden sich solche Muster und Strukturen in jeder Schule oder in jeder Organisation. Die viel bedeutsamere Frage liegt jedoch darin, in welchem Maße sich Teilaspekte solcher Handlungsmuster verselbstständigen und einen eigenständigen inhaltlichen Zweck erlangen, der den genuinen Auftrag der Organisation einschränkt. Es kann also in der Unterstützung niemals darum gehen, solche Handlungsmuster zu "überwinden" oder sie durch andere zu "ersetzen" (wer wollte auch das Interesse an einem guten Lernklima durch Anderes ersetzen wollen) – es muss aber offenbar in bestimmten Schulen darum gehen, die Funktionalität gegenüber dem fachlichen Lernen der Kinder und Jugendlichen neu zu gewichten.

- Ob und welche Handlungsmuster in einer Schule Gegenstand von Beratung und Fortbildung werden, ob und welche Handlungsmuster einer Schule für eine Verbesserung der schulischen Ergebnisse verändert / variiert werden sollten, lässt sich offenbar nicht an den schulischen Maßnahmen und den Inhalten dieser Handlungsmuster selbst ablesen. Vielmehr muss für solche Fragen tiefergehend analysiert werden, welche Rolle solche kollektiven Muster haben und in welchem Zweck-Mittel-Verhältnis sie zueinander stehen. Eine solche Frage ist weder trivial (da sie erheblichen analytischen und methodischen Aufwand erfordert), noch ist sie zu ignorieren – vermutlich steckt in dieser Frage auch die Antwort auf das Problem, dass identische Fortbildungs- und Unterstützungsangebote von unterschiedlichen Schulen vollständig unterschiedlich umgesetzt und im Unterrichtsalltag genutzt werden.

6. Fazit: Kernprobleme von "Schulen in schwieriger Lage"

Drei Jahre nach dem Beginn der Maßnahme "Schulentwicklung im System – Unterstützung für Schulen in schwieriger Lage" wird im vorliegenden Bericht aus Projektsicht ein Fazit gezogen.

Dieses Fazit aus Projektsicht beansprucht nicht, eine detaillierte einzelschulische Analyse darzustellen. Vielmehr wird eine in praktischer Hinsicht eher ernüchternde, in erkenntnisorientierter Hinsicht allerdings weitreichende Bilanz skizziert.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde ausführlich dargestellt, welche Rolle jene schulinternen Strukturen spielen, die als "Muster" bezeichnet wurden, also jene routinehaften, weitgehend latenten und verselbstständigten Handlungs- und Interpretationsroutinen in einem Kollegium, die einerseits auf die Ausgangslage der Schule und der Schülerschaft reagieren, diese andererseits aber auch rationalisieren und "erklären". Die in den am Projekt beteiligten Schulen zeigen zwar inhaltlich sehr unterschiedliche Muster, gemeinsam schien diesen jedoch ihre Wirkung zu sein, die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit hin zu einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsweise eher zu blockieren.

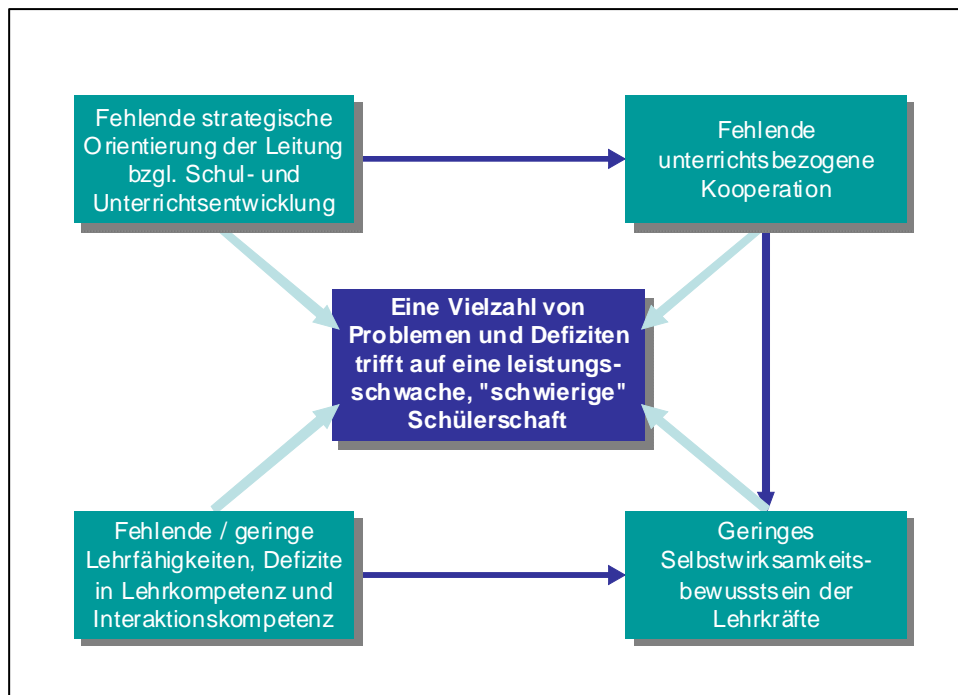
Angesichts der Tatsache (im Rückblick auf die Erfahrungen im Regionalprojekt), dass derartige Muster auch in solchen Schulen auftreten, die auf den ersten Blick nicht als "Schulen in schwieriger Lage" identifiziert werden, wurden alle Erkenntnisse aus der Projektarbeit erneut, diesmal in Hinblick auf die Frage nach der "Spezifik von 'Schulen in schwieriger Lage'" analysiert. Als Ergebnis wird hier der Entwurf eines Diagnoserasters vorgelegt, das einerseits eine Identifizierung so genannter "Schulen in schwieriger Lage" ("failing schools") ermöglicht – und das andererseits die Funktionsweise jener "Muster" neu und tiefer gehend zu erklären vermag.

Die Spezifik einer "Schule in schwieriger Lage" lässt sich danach an vier zentralen Merkmalen festmachen, die in einem bestimmten Verhältnis, in einer bestimmten Wechselwirkung zueinander stehen. Es handelt sich dabei um *schulinterne* Merkmale, also um Besonderheiten der schulischen Arbeit, nicht um äußerliche Merkmale der Schülerschaft oder der Ausstattung (o.ä.).

Wenn diese Merkmale der Arbeit einer Schule in Kombination mit einer eher leistungsschwachen Schülerschaft bzw. mit einer Schülerschaft, die außerschulisch nur über geringen Zugang zu Bildungsressourcen und geringe häusliche / familiäre Unterstützung verfügt, zusammentreffen – dann findet eine Eskalationsdynamik statt, die die Entwicklungsperspektiven der Schülerinnen und Schüler hochgradig negativ beeinflusst. Es handelt sich bei diesen Merkmalen um

- a) eine fehlende strategische Orientierung der Schulleitung hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung und ein entsprechend unsystematisches Leitungshandeln,
- b) eine weitgehend fehlende unterrichtsbezogene Kooperation unter den Lehrkräften,
- c) gering ausgeprägte Lehrfähigkeiten, d.h. Defizite in den reinen Lehr- und in den Interaktionskompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, und damit in der Folge um
- d) ein geringes Selbstwirksamkeitsbewusstsein der Lehrkräfte, also ein geringes Zutrauen in die Veränderungsmöglichkeiten der eigenen Situation *durch* eigenes Handeln.

Treffen, wie gesagt, diese Umstände auf eine schwache bzw. nicht außerhalb der Schule noch unterstützte Schülerschaft, dann lässt sich von einer "Schule in schwieriger Lage" sprechen.



Eine solche, auf den ersten Blick objektivierende Perspektive auf das Phänomen "Schule in schwieriger Lage" ersetzt nicht das Konzept von schulinternen "Mustern". Sie bildet vielmehr die Ausgangslage und damit auch die Basis für die Entwicklung von Handlungsrouninen und Rationalisierungsmechanismen – also für die Entstehung bestimmter "Muster".

Statt auf eine Ausgangslage wie die hier beschriebene nun kollektiv und professionell zu reagieren – denn "fehlende Lehrfähigkeiten" sind in einem Kollegium nicht ohne weiteres kommunizierbar, sie sind es nicht einmal individuell sich selbst gegenüber – passen sich in den "Schulen in schwieriger Lage" jene typischen Handlungs- und Interpretationsroutinen der Situation an: Sie bilden gleichsam einen Erklärungsrahmen, der die Schwierigkeit der Ausgangslage als unausweichlichen Grund für die Aufrechterhaltung der vorhandenen Handlungsrouninen deklariert – und auf diese Weise etabliert sich ein Kreislauf, der dem Modell einer selbst erfüllenden Prophezeiung folgt.¹

Hieran wird auch die Funktion der skizzierten Muster deutlich: Das Problem der belasteten Ausgangslage wird in den Mustern als eigenes Thema, als gegebenes Faktum aufgegriffen, auf den zunächst reagiert werden muss, bevor weitere Schritte unternommen werden können. Wenn jedoch die Möglichkeit einer gezielten Veränderung einer solchen Ausgangslage nicht in den Blick gerät, entsteht kein gemeinsames Modell, auf sie zu reagieren. Eigenes Handeln bleibt dann unverändert und es entstehen Probleme – sei es in Form "schwieriger Schüler", sei es in Form unterdurchschnittlicher Leistungsentwicklungen o.ä. Die Erklärungs- und Begründungsfunktion kollektiver Muster muss in solchen Situationen den Grund für auftretende Probleme außerhalb der eigenen Arbeitsweise suchen, was letztlich die Möglichkeit, durch eigenes Handeln Schwierigkeiten der Ausgangslage aufzugreifen und zu verändern, erneut aus dem Blick verlieren lässt: Statt dessen wird das Soziale, die Disziplin (usw.) Thema der schulischen Arbeit. Die Muster sind auf diese Weise eine Reaktion auf die Ausgangslage und reproduzieren sie sogleich wieder – sowohl in Hinblick auf die schulischen Voraussetzungen (gering ausgeprägte Lehrfähigkeiten, keine strategische Orientierung auf Leitungsebene), als auch in der Konsequenz in Hinblick auf die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler (da ja eine systematische Kompetenzentwicklung erst in einem "zweiten Schritt" angestrebt werden kann). Die Muster – so ließe sich formulieren - reagieren auf die Ausgangslage sowohl der Kinder und Jugendlichen, als auch der

¹ Die Gestalt solcher Muster stellt sich in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich dar, ihre Funktion ist jedoch konsistent: sie begründen, warum gerade so und nicht anders gearbeitet werden kann: "... weil die Schüler eben schwierig sind", "... weil die Schüler eben nicht lernen wollen", "... weil wir uns erst einmal um das Soziale kümmern müssen". Dieser Mechanismus beschreibt im strengen Sinne, was der Begriff "Rationalisierung" zum Ausdruck bringt.

Schule selbst, und halten – unreflektiert – diese Ausgangslage aufrecht, so dass sie immer wieder als Grund dafür erscheint, dass die Situation so ist, wie sie ist. Die Ausgangslage wird permanent bearbeitet, ohne aufgelöst werden zu können.

Dabei liegt die Schwierigkeit in "Schulen in schwieriger Lage" nicht in der Tatsache, dass es überhaupt solche Muster / kollektive Handlungsroutinen gibt. Solche finden wir in allen Schulen, vermutlich in allen Organisationen. Lediglich in den Fällen, in denen es zu einer Verknüpfung zwischen den geschilderten Rahmenbedingungen (kein strategisches Leitungshandeln – geringe Kooperation – fehlende Lehrfähigkeiten – geringe Selbstwirksamkeitserwartung – belastete Schülerschaft) und *bestimmten* Mustern kommt, entsteht jene negative Eskalationsdynamik. Es gibt – auch in einigen am Projekt beteiligten Schulen – durchaus Fälle, in denen eine belastete Schülerschaft ein Kollegium (und hier: aufgrund *anderer* konkreter Muster) zu besonderen Anstrengungen führt, vorhandene Routinen und Handlungsweisen auf die Bedarfe eben dieser Schülerschaft auszurichten.

In der Projektmaßnahme zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage sind die differenzierten Ziele der Unterstützungsmaßnahme nur in Teilen erreicht worden. Deutlich wurde aber die konkrete Komplexität, vor der zukünftige Maßnahmen einer Begleitung und Unterstützung solcher Schulen stehen.