

Schulabbruch verhindern – Schulerfolg sichern!

Dr. Friederike Heller, Anne Schrön

Der Beitrag ist im April 2019 entstanden. Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine Vorabveröffentlichung aus dem ThiLLM-Themenband „Wirkung-Wirksam-Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie?“, der 2020 erscheint.

Ein Bericht über die Unterstützung von Thüringer Schulen mit hohen Schulabbrecherquoten.

Die Ausgangslagen an Thüringer Schulen sind sehr heterogen. Während viele Schulen vergleichsweise gut ausgestattet sind (z.B. ausreichend pädagogisches Personal, unterstützende Elternhäuser, solide und flexible Schulgebäude) und ihre Schüler*innen zu einem erfolgreichen Schulabschluss führen, stehen einige Schulen vor besonderen Herausforderungen und schaffen es nicht, Schulerfolg für alle Schüler*innen zu ermöglichen. Insbesondere an einigen Regel- und Gemeinschaftsschulen in sozialen Problemvierteln von Mittel- und Großstädten verlassen vergleichsweise viele Schüler*innen die Schule ohne Schulabschluss.

46 Thüringer Regel- und Gemeinschaftsschulen, bei denen der Anteil der Schüler*innen ohne Abschluss in den letzten Jahren mit durchschnittlich über 10 % besonders hoch war, bekamen im Rahmen der ESF-Schulförderrichtlinie seit 2015 gezielt Unterstützung¹. Gemeinsam mit einem selbstgewählten Träger konnten diese Schulen individuelle Maßnahmen für mehr Schulerfolg entwickeln und durchführen (vgl. Huber/Muijs 2012, S. 7). Bereits zu Beginn der Förderung war deutlich sichtbar, dass die Schulen vor sehr individuellen Problemlagen standen und individuell angepasste Maßnahmen nötig waren. Die Förderung konnte für maximal sechs Jahre beantragt werden.

Der vorliegende Praxisbericht gliedert sich in drei Teile: Zunächst wird der herausfordernde Kontext der Schulen mit einer hohen Schulabbrecherquote dargestellt und wissenschaftlich verortet (Kapitel 1). Anschließend sollen ausgewählte Ansätze, deren

¹ Richtlinie über die Gewährung von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Freistaats Thüringen zur Steigerung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sowie zur Förderung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen an weiterführenden allgemein bildenden Schulen in Thüringen (ESF-Schulförderrichtlinie), vgl. hierzu auch OP ESF Thüringen. Prioritätsachse C, Interventionspriorität 1, Spezifisches Ziel 1

Umsetzung, Erfolge und besondere Herausforderungen beschrieben werden (Kapitel 2). Es werden dabei Lösungen vorgestellt, die ihre Wirksamkeit unmittelbar an den Schüler*innen und am Unterricht entfalten und gleichsam versuchen, Impulse für eine nachhaltige Schulentwicklung zu geben. Insbesondere geht es dabei um Sozialpädagogisches Teamteaching, um Angebote praktischen Lernens, um die Trainingsraummethode, um alternative Angebote zur Schulpflichterfüllung und um gezielte Prozessbegleitung. In einer abschließenden Reflexion (Kapitel 3) werden Anregungen aus den Erfahrungen der Schulen ausgesprochen.

1. Woher kommt die hohe Schulabbrecherquote? Die herausfordernde Lage der Schulen

Die Schulen, die durch die ESF-Schulförderrichtlinie unterstützt wurden, hatten häufig eine stark wachsende und überdurchschnittlich herausfordernde, „anspruchsvolle“ Schülerschaft, d.h. mehr Kinder aus wenig unterstützenden Familien, deutlich mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mehr Kinder aus alleinerziehenden Familiensystemen und mehr Schüler*innen mit offensichtlichem, zum Teil nicht diagnostiziertem Förderbedarf. So waren an einigen Regelschulen die Schülerzahlen in den letzten drei Jahren um ein Drittel gestiegen, während die Zahl der Regelschüler*innen insgesamt stagnierte. Daraus folgten nicht nur knappe Räumlichkeiten und knappes Mobiliar, sondern auch ein steigender pädagogischer Aufwand. Je nach Schule wies dabei ein Drittel der Schüler*innen einen pädagogischen Förderbedarf auf, erhielten 55 % der Kinder Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, hatten 50 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Die Quote der Schüler*innen ohne Schulabschluss lag bei bis zu 40 %. Hinzu kamen zeitweise bis zu 39 % Unterrichtsausfall, 27 % langzeiterkrankte Lehrkräfte und teilweise eine mangelhafte oder marode Ausstattung der Schulgebäude. In der Fachliteratur werden Schulen wie diese als „Schulen in kritischer Lage“ (Arnz 2012, S. 17ff.), „Schulen in herausfordernder Lage“ (Kamarianakis/Neumann 2018, S. 9; Manitius/Dobbelstein 2017, S. 9, Manitius/Groot-Wilken 2017, S. 266ff.), „Schulen in sozial deprivierter Lage“ (Klein 2017, S. 3), „besonders belastete Schulen“ (Huber 2017, S. 36), „failing schools“ (Herrmann 2017, S. 240; Murphy/Meyers 2007.) oder „Schulen mit Entwicklungsbedarf“ (Schmittke 2012, S. 35) beschrieben. Für diesen Bericht verwenden wir den Begriff „Schule in herausfordernder Lage“. Nach dieser Definition unterliegen diese Schulen spezifischen

Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und komplex miteinander verwoben sind (vgl. Manitiuis/Dobbelstein 2017, S. 9.; Manitiuis/Groot-Wilken 2017, S. 266ff.). Bestimmte Kernprobleme treten hier besonders häufig auf und sind über innerschulische und außerschulische Faktoren auszumachen. Zu nennen sind etwa als schulische Faktoren eine geringe (unterrichtliche) Zusammenarbeit im Kollegium, ineffektive Organisationsstrukturen, mangelnde Führungskompetenz der Schulleitungen, Defizite in der Unterrichtsqualität und ein hohes Belastungserleben der Lehrer*innen. Zu den außerschulischen Faktoren zählen u.a. ein hoher Anteil an Schüler*innen mit familiären Problemen und kritischen Lebensereignissen, ein hoher Anteil an Schüler*innen mit Familien, die ein geringes kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital (Einkommensarmut, Arbeitslosigkeit, Bildungsferne) aufweisen und ein hoher Anteil an Schüler*innen mit einem problematischen soziokulturellen Milieu im Wohnumfeld. Diesen Schulen fehlt es dabei vielfach an Kapazitäten, Schulentwicklungsprozesse einzuführen und zu implementieren (vgl. Huber/Muijs 2012, S. 7). Damit sie den steigenden Herausforderungen erfolgreich begegnen können, benötigen diese Schulen Unterstützung, die an ihren individuellen Bedarfslagen ansetzt.

2. Maßnahmen zur Senkung der Schulabbrecherquote

2.1 Sozialpädagogisches Teamteaching

Sozialpädagogisches Teamteaching bedeutet, dass zusätzlich zum Lehrpersonal eine sozialpädagogische Fachkraft den gesamten Schultag (Unterricht und Pausen) in einer Schulklasse anwesend ist. Voraussetzungen sind dabei,

- dass das gesamte Kollegium im Vorfeld seine Bereitschaft zum Teamteaching erklärt und
- dass sich das Tandem aus Klassenlehrer*in und Teamteacher*in nach einer ersten „Matchingphase“ für eine Zusammenarbeit entscheidet und sich auf regelmäßige Supervisionen einlässt.

Die Einführung einer kontinuierlichen sozialpädagogischen Unterstützung im Unterricht zeigte vielfältige Vorteile. Die Teamteacher*innen entwickelten einen guten Blick für die Problemlagen der Schüler*innen und konnten zeitnah unterstützend reagieren².

² Auffällig scheint hier auch, dass Klassenlehrer*innen häufig nur sehr wenige Stunden in ihrer Klasse unterrichten, was einen Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen erschwert.

Sie erarbeiteten individuell mit einzelnen Schüler*innen oder Schülergruppen Fachinhalte, unterstützten sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und waren Ansprechpartner auch für außerschulische Probleme. So konnten sie aufkommende Konflikte und Unterrichtsstörungen rasch erkennen und abbauen. Ebenso hielten sie engen Kontakt zu den Elternhäusern, unterstützten die Familien in Fragen zu Schule und Erziehung und boten thematische Elternveranstaltungen an. Auch die Klassen- und Fachlehrkräfte profitierten von der sozialpädagogischen Unterstützung im Unterricht. Der Unterricht wurde störungsfreier, die Lehrkräfte konnten sich wieder maßgeblich dem Unterrichten (anstatt Sozialkonflikten und Verhaltensauffälligkeiten) widmen und erweiterten ihr Methodenspektrum um sozialpädagogische Lernformen und Methoden. Dies führte zu mehr Handlungssicherheit und Arbeitszufriedenheit beim Lehrpersonal.

Darüber hinaus brachte die Etablierung von Sozialpädagogischem Teamteaching das pädagogische Team einer Schule miteinander über die Vorstellungen von gutem Unterricht ins Gespräch. Die Fachlehrer*innen, die in den Teamteaching-Klassen unterrichteten, entwickelten auf dieser Grundlage den eigenen Unterricht (neu). Meist wurden über die ESF-Schulförderrichtlinie je zwei Klassen einer Schule mit dem Sozialpädagogischen Teamteaching ausgestattet, sodass ein Großteil des Kollegiums von den Maßnahmen profitierte. So wurden über die Entwicklung des Unterrichts auch Schulentwicklungsprozesse angestoßen.

Zu Beginn der Schulförderrichtlinie hatten sich drei Schulen für Sozialpädagogisches Teamteaching entschieden. Im Laufe der ESF-Förderung stieg diese Zahl kontinuierlich an. Es war zu beobachten, dass sich die Schwerpunktschulen zunehmend auf Maßnahmen einließen, die eine Unterrichtsentwicklung in den Fokus nehmen.

2.2 Trainingsraummethode

Der sog. Trainingsraum ist ein eigens eingerichteter Raum im Schulhaus, den diejenigen Schüler*innen, die sich nicht an die geltenden Regeln halten wollen oder können, kurzzeitig während des Unterrichts aufsuchen. Er ist den gesamten Schultag über von einer sozialpädagogischen Fachkraft besetzt. Grundvoraussetzung ist, dass klare Regeln und Rechte zwischen dem Kollegium und den Schüler*innen vereinbart wurden, die mit klaren Konsequenzen bei Verstößen hinterlegt sind. So haben bspw. Schüler*innen das Recht auf guten Unterricht und die Pflicht, für einen störungsfreien Unterricht zu sorgen. Lehrkräfte haben im Umkehrschluss das Recht, ungestört zu

unterrichten und die Pflicht, für guten Unterricht zu sorgen. Bei Regelverstößen wird die/der betreffende Schüler*in zunächst gefragt,

- was sie/er gerade mache,
- gegen welche Regel dieses Verhalten verstoße,
- wofür sie/er sich nun entscheide (Verbleib im Klassenraum ohne weitere Störungen oder Trainingsraum) und
- ob sie/er wisse, dass sie/er beim nächsten Regelverstoß den Trainingsraum aufsuchen müsse.

Der Trainingsraum wird dabei explizit nicht als Ausschluss vom Unterricht verstanden, sondern als Unterricht an einem anderen Ort, bei dem die individuellen Belange der/des Schülers*in im Zentrum stehen. Gemeinsam mit der sozialpädagogischen Fachkraft wird in einem angstfreien Raum ohne Bewertungsdruck das Störverhalten reflektiert und an einem zukünftig störungsfreien Lernen gearbeitet. Dazu wird ein Plan verfasst, der der Lehrperson bei der Rückkehr in den Klassenraum vorgelegt wird. Entscheiden sich einzelne Schüler*innen zu oft für den Trainingsraum oder müssen diesen aufsuchen, wird von der sozialpädagogischen Fachkraft das Gespräch mit den Eltern und Klassenlehrer*innen aufgenommen.

Vier Schulen haben sich über die ESF-Schulförderrichtlinie entschieden, die Trainingsraummethode an ihrer Schule einzuführen. Das pädagogische Personal dieser Schulen berichtete, dass der gemeinsame Austausch über Unterrichtsstörungen und Regeln im Vorfeld der Trainingsraumeinführung bei den Lehrer*innen zu mehr Sicherheit führte, da die Vorgehensweisen mit allen gemeinsam erarbeitet und verbindlich festgelegt wurden. Dies steigerte bei einigen Lehrkräften die Motivation und stärkte das Kollegium. Einige Schulen hospitierten im Vorfeld an Schulen mit der Trainingsraummethode, was ebenfalls Impulse zur Schulentwicklung setzte. Die Zahl der Unterrichtsstörungen nahm ab. Insbesondere bei jüngeren Schüler*innen zeigte ein Trainingsraumaufenthalt Erfolge. Bei älteren Schüler*innen griff der Trainingsraum nicht im selben Umfang, da diese die Intervention zunehmend nicht ernst nahmen. Bei einigen Schulen wurden die Trainingsraumaufenthalte statistisch erhoben und regelmäßig in der Dienstberatung vorgestellt. Sie stellten damit regelmäßig Anlässe zur gemeinsamen Diskussion über guten Unterricht dar.

2.3 Angebote praktischen Lernens

Angebote praktischen Lernens setzen auf mehr Praxisbezug im Lernprozess und sind insbesondere für diejenigen Schüler*innen geeignet, die die häufig theoretisch umgesetzten Inhalte allgemeinbildender Schulen nicht (mehr) ausreichend ansprechen und sie nicht (mehr) zum Lernen/Schulbesuch motivieren. Durch ein „Lernen am anderen Ort“ soll so eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis hergestellt werden. Dieser andere Ort kann dabei innerhalb sowie außerhalb der Schule liegen.

Innerhalb der Schule wurde beispielsweise Werkstattunterricht etabliert. Eingebettet in den Schulalltag erhielten gesamte Klassen praktischen Unterricht, in dem handwerklich und künstlerisch an unterschiedlichen Werkstücken gearbeitet werden konnte. Verschiedene Unterrichtsinhalte konnten hier praktisch angewendet und deren Bedeutsamkeit für einen beruflichen Alltag verdeutlicht werden. In einer anderen Schule erarbeiteten gesamte Klassen Vorschläge zur Umgestaltung von Schulhaus und Außengelände, planten deren Umsetzung und konnten im praktischen Tun und im Schulalltag für alle sichtbar ihre Schule mitgestalten. Dies verstärkte zusätzlich die Bindung zur Schule und sensibilisierte für den Umgang mit Gemeinschaftseigentum.

Andere Maßnahmen setzten auf externe Lernorte. Hier verließen Schüler*innengruppen für eine festgelegte Dauer (meist ein bis zwei Schultage pro Woche über ein Schuljahr hinweg) das Schulgelände und arbeiteten lehrplanorientiert und in enger Abstimmung mit den Fachlehrer*innen praktisch, handwerklich, künstlerisch und gestaltend in den Räumlichkeiten eines Bildungsträgers in verschiedenen Berufsfeldern (z.B. Metall, Holz, Pflege, Logistik). In den meisten Fällen kamen die Schüler*innen an diesen „Praxistagen“ regelmäßig und pünktlich zum Bildungsträger und führten ihre Aufgaben mit Begleitung der Ausbildungsleiter*innen vor Ort aus. Einige der Werkstücke wurden anschließend im Schulhaus ausgestellt. Der Großteil der Schüler*innen dieser Gruppe konnte bisher einen Schulabschluss erreichen. Die Fachlehrer*innen waren zeitweise mit ihren Schüler*innen beim Bildungsträger und ließen sich für eine praktischere Ausgestaltung ihres eigenen Unterrichts inspirieren.

Zum Dritten gab es Maßnahmen, bei denen einzelne Schüler*innen in Form von Praktika/Lernen am anderen Ort regelmäßig einen oder zwei Schultage pro Woche in einem selbstgewählten Betrieb verbrachten. Diese Maßnahmen waren individuell auf die Schüler*innen zugeschnitten und wurden intensiv durch ESF-Fachkräfte begleitet (z.B. bei Firmensuche, Bewerbungsverfahren). Da es sich hier nur um Einzelfälle handelte,

lassen sich keine generellen Erfahrungen ableiten. Es wurde allerdings sichtbar, dass die Schüler*innen regelmäßig und pünktlich in ihrem Betrieb waren und ihre Aufgaben dort engagiert erfüllten. In Einzelfällen wurde den Schüler*innen bei erfolgreichem Schulabschluss eine Übernahme in eine Ausbildung in Aussicht gestellt.

Bei allen drei Maßnahmeformaten zum praktischen Lernen stärkten die sichtbaren Erfolge das Selbstwertgefühl der Schüler*innen und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Ebenso wurde den Schüler*innen die Bedeutsamkeit schulischer Lerninhalte für die Praxis deutlicher bewusst, wodurch sich ihre Motivation zum Lernen und zum Schulabschluss steigerte. Außerdem konnten sich die Schüler*innen ihre Stärken und Interessen bewusst machen und so die Entscheidung für oder gegen einen möglichen Wunschberuf (und damit für einen nötigen Schulabschluss) fundierter treffen. Die Maßnahmen zeigten demnach Erfolge für die individuelle Berufsbiografie bei Einzelpersonen.

Auch für die beteiligten Lehrkräfte waren die beschriebenen Maßnahmen gewinnbringend. Sie erhielten Anregungen, den eigenen Unterricht praxis- und handlungsorientierter zu gestalten. Indem sie ihre Schüler*innen in einem anderen (Lern-) Kontext erlebten, verbesserte sich häufig auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Formate, bei denen das praktische Lernen unmittelbar in den Unterricht eingebunden war und gemeinsam mit den Fachlehrer*innen umgesetzt wurde (zum Beispiel indem Lernfeldunterricht oder regelmäßige Projektwochen eingeführt wurden), hatten somit direkten Einfluss auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung der beteiligten Schule.

Inwieweit Maßnahmen an externen Lernorten oder mit geringer Einbindung der Lehrkräfte Einfluss auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung der beteiligten Schule nehmen, bleibt allerdings offen und zu hinterfragen. Es hängt stark davon ab, wie es der Schulleitung und beteiligten Lehrer*innen gelingt, die Projekterfahrungen zu übertragen, praktisches Lernen an der Schule auszubauen und die bestehenden Ressourcen individuell auf die Schüler*innen auszurichten.

2.4 Alternative Angebote zur Schulpflichterfüllung

Die zuvor beschriebenen Maßnahmen richten sich an Schüler*innen, die die Schule zumindest nicht völlig ablehnen und die meist noch (mehr oder weniger regelmäßig) in die Schule gehen. Es gibt allerdings auch Schüler*innen, die mit Maßnahmen im Schulkontext (z.B. im Schulgebäude, im Klassenverband, mit Lehrer*innen) kaum

mehr erreichbar sind. Für diese wurden sog. alternative Angebote zur Erfüllung der Schulpflicht entwickelt. Dabei wurden die Schüler*innen für einen begrenzten Zeitraum (mehrere Wochen bis zu drei Jahren) außerhalb ihrer Herkunftsklasse in einer festen Kleingruppe mit sozialpädagogischer Unterstützung unterrichtet. Die Teilnahme an der Gruppe war freiwillig und erfolgte nur mit Einwilligung der Sorgeberechtigten, die ebenso durch die ESF-Fachkräfte unterstützt wurden. Für die Arbeit in den „externen Lerngruppen“ wurden meist Räumlichkeiten in Schulumnähe angemietet. Zu Beginn der Maßnahmen standen soziales Lernen und Alltagsbewältigung (z.B. Zeitmanagement, Kochen, Freizeitgestaltung) im Vordergrund. Dies geschah erfahrungsorientiert und praktisch. Zunehmend gewannen fachliche Themen an Bedeutung – dabei wurden die ESF-Fachkräfte, die die Gruppen begleiteten, von den Lehrer*innen der Herkunftsklasse unterstützt und mit Material versorgt. Die Bewertung der Leistungen der Schüler*innen nahm die Schule vor. Um den Kontakt zur Herkunftsklasse aufrechtzuerhalten bzw. wieder zu stärken, nahmen die Schüler*innen an Klassenaktivitäten wie Wandertagen, Sportfesten und Exkursionen teil.

Um auf die individuellen Ursachen und Ausprägungen des Absentismus eingehen zu können, arbeiteten die verschiedenen „externen Lerngruppen“ sehr unterschiedlich. Daher führten sie auch zu unterschiedlichen Ergebnissen, die sich kaum verallgemeinern lassen. Einige Schüler*innen konnten Schritt für Schritt wieder in ihre Herkunftsklasse zurückgeführt werden, andere erwarben ihren Schulabschluss extern, also ohne Rückkehr in die Klasse. Mindestens ein Schüler erwirbt aktuell einen Realschulabschluss. Ähnlich wie bei den Maßnahmen zum praktischen Lernen hing es von der Schulleitung und den Lehrer*innen ab, ob die Schule auch nachhaltig von den alternativen Angeboten zur Erfüllung der Schulpflicht profitieren konnte. Einige Lehrer*innen tauschten sich rege mit den ESF-Fachkräften über das Lernen der Schüler*innen aus und nahmen aus diesen Gesprächen Anregungen für den eigenen Unterricht und für eine stärkere Differenzierung mit. In anderen Fällen beschränkte sich die Zusammenarbeit auf eine Übergabe von schulischen Aufgaben und die Benotung der Schülerleistungen. In einem Fall waren sowohl ein Lehrer als auch eine Sozialpädagogin in der externen Lerngruppe regelmäßig anwesend, was im Sinne eines multiprofessionellen Teams als sehr ertragreich für die Lernerfolge der Schülergruppe beschrieben wurde.

2.5 Prozessbegleitung

Neben den unterschiedlichen Maßnahmen (s.o.) wurde den Schulen (zusätzlich zum regulären Unterstützungssystem des Landes) eine individuelle Prozessbegleitung zur Senkung der Schulabbrecherquote angeboten. Sie sollte die Schule bei der Analyse und Umsetzung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen und umfasste verschiedene Formate:

- Einige Schulleitungen arbeiteten regelmäßig mit dem gesamten pädagogischen Team an Schulentwicklungsfragen und wurden dabei fachlich wie methodisch unterstützt.
- Einige Schulleitungs- und Steuergruppen erhielten regelmäßiges Leitungscoaching.
- Lehrer*innen sowie gesamte Kollegien erhielten die Möglichkeit zur Hospitation an ausgewählten Schulen in Kombination mit Fortbildungen.
- Lehrer*innen konnten an verschiedenen Fortbildungen teilnehmen.
- Es wurden zwei Netzwerke gegründet, bei denen Schulleitungen und Lehrer*innen verschiedener Schulen regelmäßig an Fragestellungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiteten.
- Es gab Angebote für schulmeidende Schüler*innen, um sich mit anderen Schüler*innen über ihre Situation auszutauschen, Lösungen zu erarbeiten und die Schülerperspektive auf das Thema Schuldistanz mit in den Diskurs um Schulentwicklung einzubringen.
- Es wurden Austauschforen für ESF-Fachkräfte etabliert, bei denen sich die sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen der unterschiedlichen Maßnahmen und Schulen über ihre Arbeit und die besonderen Herausforderungen austauschen konnten und neue Anregungen für ihre Tätigkeit erhielten.
- Es gab Fachgespräche gemeinsam mit Lehrer*innen und ESF-Fachkräften. Beide Professionen Lehramt und Sozialpädagogik arbeiteten dabei an Fragen guten Unterrichts und konnten die eigenen Perspektiven erweitern.

Die Schwerpunktschulen interessierten sich insbesondere für die Themen Rhythmisierung des Schulalltags, Leistungsbewertung, eigenverantwortliches Lernen sowie Kommunikation und Kooperation. Zu Beginn der Prozessbegleitung war eine rege und

kontinuierliche Ansprache der Schulen sowie Werbung für die Angebote nötig. Rasch ließen sich immer mehr Schulen auf eine Prozessbegleitung und eine Schul- und Unterrichtsentwicklung ein und meldeten zurück, dass die Angebote gut auf ihre Bedarfe ausgerichtet wurden, sie vom Austausch profitierten und die unbürokratischen Verfahrensweisen schätzen. Sie gaben allerdings auch an, dass es aufgrund von Personalknappheit in den pädagogischen Teams zunehmend schwieriger wurde, Lehrkräfte und Schulleitungen für Prozessbegleitung, Netzwerkarbeit und Qualifikation freizustellen. Diese Ausgangslage erschwerte einen kontinuierlichen Schulentwicklungsprozess.

3 Reflexion und Anregungen

I. Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt!

Von Ilsemann/Reese empfehlen insbesondere für Schulen in schwieriger Lage, bei denen die Entwicklungsaufgaben derart komplex sind, eine Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung. Es ist zu beobachten, dass sich die Thüringer Schwerpunktschulen zunehmend auf Unterrichtsentwicklung einlassen und ihren Unterricht (z.B. für Sozialpädagogisches Teamteaching) öffnen. Als Ursache dafür sehen wir zum einen eine zunehmend als hoch empfundene Belastung und Überforderung der Lehrpersonen (durch heterogene und herausfordernde Schülerschaft, enge Personaldecke an den Schulen, als nicht ausreichend erlebte Unterstützung für eine Inklusion aller Schüler*innen etc.) und zum anderen das Vertrauen in die Maßnahmeträger und die sozialpädagogischen ESF-Fachkräfte. Diese wurden als echte Unterstützung und Anregung zur Unterrichtsentwicklung beschrieben. Dieser aktuelle Trend zur Unterrichtsentwicklung insbesondere an den Schwerpunkteschulen sollte bestärkt und gefördert werden (z.B. durch Etablierung multiprofessioneller Teams im Regelsystem, Nachfolgeprojekte, die direkt im Anschluss an die ESF-Förderung die angestoßenen Entwicklungen fortsetzen und verstetigen).

II. Praktisches Lernen ermöglichen!

Insbesondere für Schüler*innen, denen es schwer fällt, sich mit maßgeblich theoretisch umgesetzten schulischen Inhalten auseinanderzusetzen, stellen praktische und handwerkliche Lernerfahrungen eine überaus wertvolle Ergänzung dar. Sie entwickelten in den beschriebenen Maßnahmen durch praktisches

Tätigwerden eine neue Motivation zum Schulabschluss und eine Perspektive für ihre Berufsbiografie. Fauser u.a. beschreiben praktisches Lernen, also Lernen durch Erfahrung als „ursprüngliches, ‚natürliches‘ Lernen“ (Fauser/Heller/Waldenburger 2015, S. 19), betonen die Erfahrungsferne der Schule und fragen nach lernförderlichen, gar lernunerlässlichen praktischen Erfahrungen. Diese praktischen Erfahrungen sollten im Schulkontext stärker verankert werden.

III. Kontextgebundenheit und Sensibilität bei der Prozessbegleitung!

Um Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen effektiv zu gestalten, bedarf es nach Dederling einer kontextgebundenen Sensibilität (vgl. Dederling 2017, S. 161ff.). Dabei meint kontextgebundene Sensibilität eine Berücksichtigung der individuellen Problemlagen und Potenziale der Schulen, an welche Schulentwicklungsmaßnahmen angepasst werden sollten (kontextgebunden) sowie das Einfühlungsvermögen der Beratenden und den Aufbau von Vertrauen zwischen schulischen und beratenden Akteuren (Sensibilität). Die hohe Nachfrage der Schwerpunktschulen nach den oben beschriebenen Maßnahmen zur Prozessbegleitung und die positiven Rückmeldungen der Schulleitungen legen die Vermutung nahe, dass dies gelungen ist. Dies erforderte zu Beginn der Maßnahmen ein kontinuierliches, sensibles und aktives Zugehen auf die Schulen durch die Mitarbeiter*innen der Prozessbegleitung.

IV. Beratungsteams schulnah und schulfern mischen!

Neben dieser kontextgebundenen Sensibilität spricht Dederling von einem integrativen Beratungsstil der Prozessbegleitung und empfiehlt, Beratungsteams aus schulnahen und schulfernen Berater*innen zusammenzusetzen (vgl. ebd.). So können „reine Prozessberatung“ (Dederling/Tillmann/Goecke/Rauh 2013, zit. nach Dederling 2017, S. 161.) (durch Schulexterne) und „reine Expertenberatung“ (ebd.) (durch Schulinterne im System) kombiniert werden und die Vorteile von Insidern (kennen die Organisation, sprechen „dieselbe Sprache“, verstehen Haltungen, identifizieren sich mit Bedürfnissen und Wünschen) und Outsidern (sind nicht durch negative Stereotype belastet, können das Adressatensystem objektiv betrachten, sind unabhängig von den Abhängigkeiten und Machtsystemen, können „wirklich Neues“ machen) nutzbar gemacht werden. Diese Mischung der Beratungsteams konnte in den beschriebenen

Maßnahmen bisher nur sehr begrenzt umgesetzt werden, u.a. da kaum Lehrer*innen für diese Tätigkeiten (hier außerhalb des öffentlichen Dienstes) gewonnen werden konnten. Es bleibt zu empfehlen, diese Gedanken für kommende Projekte sowie für das staatliche Unterstützungssystem für die Schulen aufzunehmen.

V. Kontinuierliche verlässliche und professionelle Unterstützung!

Schulen in herausfordernden Lagen brauchen verlässliche andauernde und professionelle Unterstützung. Fortbildung, Prozessbegleitung und Maßnahmen dürfen nicht mehr nur „gut gemeint“ sein. Sie müssen individuell und datengestützt entwickelt, qualitativ hochwertig ausgeführt und langfristig angelegt sein. Die viel beklagte „Projektitis“ der Vergangenheit (in der Projekte mit viel Aufwand implementiert wurden, jedoch nach Auslaufen kaum in die bestehenden schulischen Strukturen integriert werden konnten) verhindert nachhaltige Veränderungen und führt zu Frustration und Resignation in den pädagogischen Teams. An Schulen, bei denen eine Förderung/ein Projekt beendet wurde, bevor die positiven Effekte fest in die bestehenden Strukturen integriert werden konnten, ist es nicht auszuschließen, dass sich die Situation im Vergleich zu vorher sogar noch verschlechtert.

Literatur

Arnz, S. (2012): Turnaround von Schulen in kritischer Lage. In: SchulVerwaltung spezial, 14 (2), S. 17-19.

Dedering, K. (2017): Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In: Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 159-175.

ESF-Schulförderrichtlinie: <https://www.esf-thueringen.de/bibliothek/richtlinien/esf-schulfoerderrichtlinie/> (eingesehen am 13.04.2019)

Fausser, P./Heller, F./Waldenburger, U. (2015): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Herrmann, J. (2017): Discussion failed. Hinweise an die deutsche Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In: Manitius,

- V./Dobbelstein. P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 240-265.
- Huber, S.G. (2017): Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In: Manitius, V./Dobbelstein. P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 36-62.
- Huber, S.G./ Muijs, D. (2012): Die Dynamik des Scheiterns. In: SchulVerwaltung spezial 2, S. 7-8.
- Kamarianakis, E./Neumann, C. (2018): Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz einzelschulischer Entwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernden Lagen. In: journal für schulentwicklung 4/18, S. 9-18.
- Klein, E.D. (2018): Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 01. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Manitius, V./Dobbelstein, P. (2017): Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In: Dies. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 9-14.
- Manitius, V./Groot-Wilken, B. (2017): Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in kritischer Lage. In: Manitius, V./Dobbelstein. P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 266-281.
- Murphy, J./Meyers, C.V. (2007): Turning around failing schools. Leadership Lessons from the Organizational Sciences. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schmittke, B. (2012): Prozessberatung von Schulen mit Entwicklungsbedarf. Das Berliner Modell proSchul. In: SchulVerwaltung spezial, 14 (2); S. 35-37.