

# impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

## Schulentwicklung in Brennpunktschulen

Indikatoren

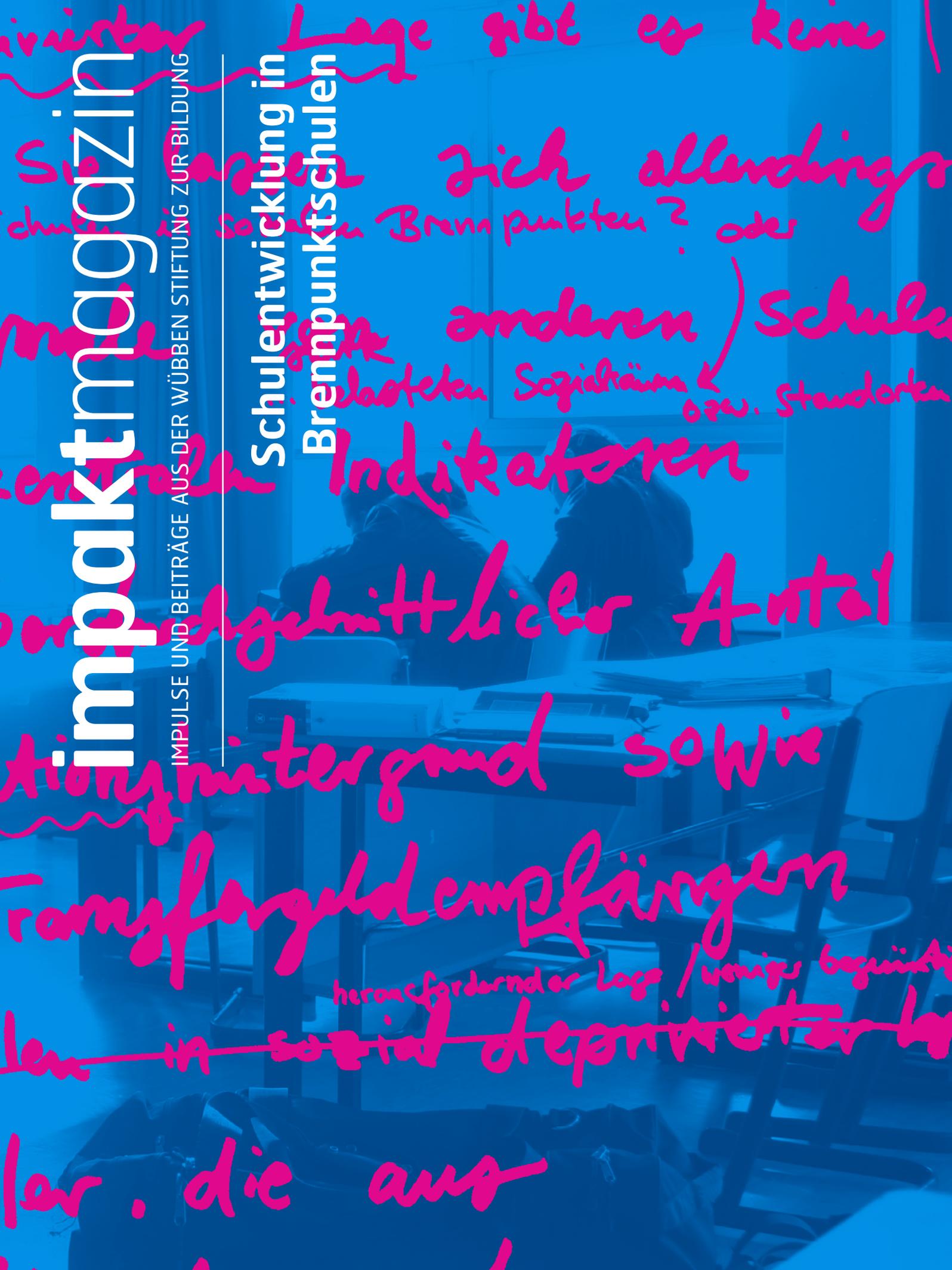
Anteil

Anteil untergrund sowie

Transfergeldempfänger

in sozial deprivierter Lage / weniger begünstigter Lage

ler, die aus



# INHALT

---

|                        |          |
|------------------------|----------|
| <b>Editorial</b> ..... | <b>3</b> |
|------------------------|----------|

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Studie – Schulentwicklung in benachteiligter Lage</b> .....                                 | <b>5</b>  |
| <b>1. Auf einen Blick</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2. Schulen in sozial depriverter Lage</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>3. Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung</b> .....                          | <b>6</b>  |
| <b>4. Interne und externe Kontingenzbedingungen von Schulen in sozial depriverter Lage</b> ... | <b>8</b>  |
| 4.1 Externe Faktoren: Schulisches Umfeld   |           |
| 4.2 Interne Faktoren: Organisations- und Unterrichtskultur                                     |           |
| 4.3 Interne Faktoren: Personal   |           |
| 4.4 Systemische Faktoren   |           |
| <b>5. Entwicklungsstrategien erfolgreicher Schulen in sozial depriverter Lage</b> .....        | <b>17</b> |
| 5.1 Merkmale   |           |
| 5.2 Entwicklungsschritte   |           |
| 5.3 Erfolgreicher Wandel   |           |
| <b>6. Fazit</b> .....  | <b>18</b> |

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Interview mit Prof. Dr. Isabell van Ackeren</b> .....                                      | <b>21</b> |
| Welchen Beitrag kann die Bildungsforschung zur Schulentwicklung an Brennpunktschulen leisten? |           |

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Interview mit Dr. Markus Warnke</b> .....                               | <b>24</b> |
| Warum engagiert sich die Stiftung für Schulleitungen an Brennpunktschulen? |           |

---

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>Nah dran</b> ..... | <b>28</b> |
|-----------------------|-----------|

---

|                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| <b>Bildung in Zahlen</b> ..... | <b>30</b> |
|--------------------------------|-----------|

---

|                        |           |
|------------------------|-----------|
| <b>Impressum</b> ..... | <b>34</b> |
|------------------------|-----------|

## EDITORIAL



„Ich bin so erzogen worden, dass Bildung nichts mit Wohlstand zu tun hat.“

Wenn wir raten müssten, von wem dieses Zitat stammt, kämen uns sicherlich viele mögliche Antworten in den Sinn. Dass Xatar, ein Gangster-Rapper im wörtlichen Sinn, im Wirtschaftsmagazin brandeins mit diesem Satz einen familiären Einblick gewährt, darauf wären vermutlich die wenigsten von uns gekommen.

Diese Aussage trifft aber nun den Kern aller Anstrengungen für Bildungsgerechtigkeit. Ganz konkret beschreibt sie sogar unsere Vision als Wübben Stiftung. Denn wir wollen dazu beitragen, dass sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche genau diese Erfahrung machen können. Dass ihre Herkunft eben nicht im Zusammenhang steht mit ihren Bildungschancen und Lebensperspektiven. Dafür setzen wir uns ein.

Was ist dazu nötig? Wir machen dazu verschiedene Erfahrungen. Unsere Antworten sind vielschichtig, eindimensional jedenfalls können sie unseres Erachtens auch nicht sein. Dafür sind die Herausforderungen viel zu komplex. Wir experimentieren also, probieren aus, forschen und suchen wie Trüffelschweine nach wirkungsvollen Ansätzen. Wir gehen dafür auch Wagnisse ein. So verwenden wir zum Beispiel – wie in dieser Ausgabe deutlich wird – bewusst den kritisch betrachteten Begriff Brennpunktschule. Weil wir ihn für den verständlichsten halten. So können wir die größtmögliche Aufmerksamkeit auf dieses vielschichtige Thema lenken.

Und wir richten uns an Sie, die Expertinnen und Experten innerhalb des Bildungssystems. Wir arbeiten eng mit Ihnen zusammen, gehen strategische Allianzen, Entwicklungspartnerschaften und Kooperationen ein.

Welche Informationen uns dabei Unterstützung bieten, was uns Orientierung und Verständnis verschafft, welche Erfahrungen wir machen und zu welchen Einsichten wir kommen, all das tragen wir in unserem neuen *impaktmagazin* zusammen.

Gemeinsam mit Ihnen wollen wir Wirkung anstoßen und entwickeln. Dafür, dass Bildung ausschließlich etwas mit den Potenzialen eines jeden Kindes und immer weniger mit Wohlstand zu tun haben wird.

In diesem Sinne viel Freude bei der Lektüre,

Ihre

A handwritten signature in black ink that reads "Ina Lauterbach". The signature is fluid and cursive.

**Ina Lauterbach**  
Chefredakteurin *impaktmagazin*

„Sozial benachteiligt heißt  
Herkunftsmilieus mit gering  
sozialen, kulturellen und ökonomischen

# SCHULENTWICKLUNG IN BENACHTEILIGTER LAGE

## Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage

Der vorliegende Beitrag zur Schulentwicklung in benachteiligter Lage ist eine Kurzform der wissenschaftlichen Studie, „Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse in Schulen in sozial deprivierter Lage“, die von Dr. Esther Dominique Klein an der Universität Duisburg-Essen erstellt wurde (abrufbar unter <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/44384>). Die Studie beschreibt die internen und externen Bedingungen von Schulen an sozial benachteiligten Standorten. Sie gibt einen Überblick über die besonderen Umstände in diesen Quartieren und stellt auf Basis empirischer Befunde dar, welche Folgen soziale Deprivation für die Schülerinnen und Schüler – und damit auch für Schulen und Schulentwicklung – hat. Darüber hinaus nennt die Studie die wesentlichen Merkmale und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulentwicklung unter benachteiligten Bedingungen.

Die vorliegende Zusammenfassung wurde verfasst von Dr. Thomas Orthmann, Annuntio Hamburg.

### 1. AUF EINEN BLICK

Besonders in städtischen Ballungsräumen gibt es viele Schulen, deren Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus stammen. Sie liegen in Stadtteilen, die sich in der Regel durch Armut, hohe Arbeitslosigkeit, einen höheren Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund sowie einen vergleichsweise geringen Bildungsstand ihrer Bevölkerung auszeichnen. Während einige Schulen in sozial deprivierter Lage es nicht schaffen, zentral vorgegebene Lern- und Leistungsziele regelmäßig zu erreichen, gibt es andere, die dauerhaft erfolgreich arbeiten. Diese Schulen sind in den letzten Jahren stärker in den Fokus von Bildungspolitik und Bildungsforschung gerückt.

#### Schulen in sozial deprivierter Lage arbeiten unter schwierigen lokalen Bedingungen

Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Stadtteilen haben überdurchschnittlich schlechtere Bildungschancen. Die Kinder und Jugendlichen verfügen häufig nur über geringe Bildungsressourcen. Viele von ihnen leben in prekären Verhältnissen und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gestaltet sich oft schwierig.

#### Schulen in sozial deprivierter Lage arbeiten unter ungünstigen internen Bedingungen

Ein benachteiligtes Umfeld beeinflusst auch schulinterne Faktoren und Prozesse. An vielen Schulen in sozial deprivierter Lage hat sich die Schulkultur auf die (realen oder vermeintlichen) Defizite der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Damit verbunden ist häufig eine negative Wahrnehmung der eigenen Schule. Hinzu kommt eine vergleichsweise hohe Fluktuation unter Lehrkräften und Schulleitungen, die die schulinterne Zusammenarbeit erschwert.

#### Schulen in sozial deprivierter Lage arbeiten im Rahmen besonderer systemischer Bedingungen

Schulen in sozial deprivierter Lage sind in besonderem Maße von Steuerungssystemen betroffen, die Rechenschaft über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler fordern. Zugleich profitieren diese Schulen aber in einigen Bundesländern auch von intensiveren staatlichen Fördermaßnahmen – sei es in Form einer besseren Ressourcenausstattung oder zusätzlicher Beratungs- und Unterstützungsangebote.

#### Schulentwicklung setzt bei den internen Bedingungen an

Dass an Schulen in sozial deprivierter Lage häufig schlechtere Leistungen erbracht werden als an anderen Schulen, ergibt sich aus dem Zusammenwirken ungünstiger externer und interner Faktoren. Während die externen Bedingungen kaum zu beeinflussen sind, lassen sich Strukturen und Prozesse innerhalb einer Schule verändern. Jede Schule kann ihre internen Lern- und Arbeitsbedingungen verbessern und dadurch auch die Bildungschancen ihrer Schülerinnen und Schüler verbessern.

### 2. SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

In der Studie verwenden wir bewusst die Formulierung „Schulen in sozial deprivierter Lage“. Damit möchten wir – statt der echten oder auch zugewiesenen Defizite – die Entbehrungen der Menschen in den Vordergrund stellen. Wissenschaft und Praxis kennen eine Reihe weiterer Formulierungen. Die aber schreiben den Schulen häufig eine schwierige Situation zu. Das birgt die Gefahr, dass Schulen

„Erfolgreiche Schule ist immer ein Produkt mehrerer Faktoren.“

die schlechten Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler vor allem als Folge äußerer Bedingungen ansehen und darüber die eigene Rolle bzw. Entwicklung vernachlässigen.

Für Schulen in sozial deprivierter Lage gibt es keine all-gemeingültige Definition. Sie lassen sich allerdings durch bestimmte Merkmale von anderen Schulen unterscheiden. Zu den zentralen Indikatoren gehören häufig ein über-durchschnittlicher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie ein hoher Anteil an Transfer-geldempfängern im Einzugsgebiet. Schulen in sozial deprivierter Lage haben also viele Schülerinnen und Schüler, die aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammen.

In der Regel verfügen die Kinder und Jugendlichen nur über ein geringes soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital. Die meisten leben in Wohnvierteln, die sich durch soziale und ethnische Segregation deutlich von anderen Stadtteilen unterscheiden. Die Qualität des Wohnraums und der Infra-struktur sind hier oftmals schlecht. Institutionelle Selektion und freie Schulwahl tragen dazu bei, dass die soziale Zusam-mensetzung in den Schulen noch herausfordernder ist, als am schulischen Standort selbst.

#### Internationale Perspektive

Die meisten Untersuchungen zu Schulen in sozial deprivierter Lage stammen aus den USA oder England. In England forscht man seit den 90er Jahren zu diesem Thema, in den USA schon seit den 70er Jahren. Da Schulen in sozial deprivierter Lage bei uns erst relativ spät Gegenstand der Wissenschaft wurden (nach 2000), stützt sich die deutsche Bildungsforschung stark auf die internationalen Ergebnisse. Allerdings lassen sich die Untersuchungen aus dem Ausland nicht eins zu eins übertragen. Hintergrund sind die teils deutlichen Unterschiede in der Zusammensetzung, Lage und Belastungssituation von Sozialräumen sowie hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen.

### 3. SCHULQUALITÄT, SCHULEFFEKTIVITÄT UND SCHULENTWICKLUNG

#### Schulqualität

Schulen in sozial deprivierter Lage müssen flexibel auf die unterschiedlichen Anforderungen an ihrem Standort reagieren. Wie aber schaffen sie das? Wie gelingt es ihnen, ein qualitativ gutes Angebot bereitzustellen und wie lassen sie sich dabei unterstützen? Zunächst einmal ist der Begriff der Schulqualität sehr vielfältig. Je nach Perspektive oder Ansatz gibt es verschiedene Faktoren, an denen sich schulische Qualität misst. Dazu gehört z. B. die Frage nach der Effektivität: Wie gut erreicht Schule ihre gesetzten Ziele? Ein anderer Aspekt ist die Effizienz: Wie steht es um das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis? Auch Entwicklungsperspektiven oder Exzellenz spielen eine Rolle bei der Bestimmung der Schulqualität. Schulqualität ist also ein mehrdimensionales Konstrukt. Sie wird bestimmt durch die Wechselbeziehungen zwischen Kontextbedingungen, verfügbaren Ressourcen, schulischen bzw. unterrichtlichen Prozessen und der Lern-entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

#### Schuleffektivität

Heutzutage wird Schulqualität meistens über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler definiert, also über den messbaren Output von Schule. Doch auch Input und Prozesse sind wesentliche Faktoren. Welche Qualifikationen haben z. B. die Lehrkräfte? Wie sieht es mit der Unterrichtsgestaltung aus? Wie steht es um das Lernklima oder das Führungsverhalten? Wie passt sich Schule an veränderte Umweltbedingungen an?

Die Bildungsforschung versucht mit verschiedenen Modellen diese Faktoren zu fassen, um so Aussagen über die Effektivität schulischer Arbeit treffen zu können. Rahmenbedin-gungen, Ressourcen und schulinterne Prozesse wirken dabei sehr unterschiedlich auf die Ergebnisse von Schule ein. Es gibt Schulen in sozial deprivierter Lage, die trotz ungünstiger Rahmenbedingungen gute oder sehr gute Ergebnisse erzielen. Es gibt also nicht nur den einen Faktor, sondern immer gleich mehrere Dimensionen, die über den Erfolg von Schule entscheiden. Einige Modelle der Schuleffektivitäts-forschung bilden diese Dimensionen vergleichsweise gut ab.

## SIEBEN DIMENSIONEN DER KAPAZITÄT ORGANISATIONALEN LERNENS

Eine auf kollektives Lernen ausgerichtete **Organisationsstruktur**, die Zeit und Raum für die kooperative Bearbeitung von Problemen eröffnet.

### Partizipation der Lehrkräfte an

Entscheidungsprozessen, um Motivation und affektives Commitment zu verbessern, Ressourcen zu nutzen und die Problemlösefähigkeit der Lehrkräfte zu erhöhen.

### Austausch mit der schulischen

**Umwelt**, z.B. mit Eltern oder anderen Schulen, um auf dem neuesten Stand zu bleiben und das schulische Umfeld mitzugestalten.



### Gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen

und **Kooperation** im Kollegium, zum Beispiel im Rahmen professioneller Lerngemeinschaften.

Individuelle/s und kollektive/s **Wissen und Fertigkeiten** zu schul-/unterrichtsrelevanten Themen und Bereitschaft, sich systematisch weiterzubilden und voneinander zu lernen.

Schulinterne Formen der **Qualitätssicherung und Zielüberprüfung**, um die Ergebnisse der Arbeit zu überwachen und Wirkungen von Verbesserungsstrategien zu überprüfen.

Zentrale und dezentrale Formen von **Führung und Management**, die organisationales Lernen und den Aufbau der Kapazitäten anleiten.

(nach Marks *et al.*; Feldhoff)

Sie beschreiben relativ genau, was erfolgreiche Schulen von nicht erfolgreichen unterscheidet. Allerdings beantworten sie nicht die Frage, wie aus einer nicht erfolgreichen Schule eine erfolgreiche wird. Hier kommen Ansätze zur Schulentwicklung ins Spiel.

### Schulentwicklung und lernende Schule

Schulentwicklung umfasst im Wesentlichen alle bewussten Veränderungen, die von den schulischen Akteuren selbst vorgenommen werden. Dazu zählt die Einführung eines einzelnen Programms (z. B. im Rahmen von Inklusion), dazu gehören aber auch alle fortlaufenden Prozesse, in denen Schulen ihre Strukturen oder Abläufe entwickeln, um wechselnden Anforderungen gerecht zu werden. Wir sprechen hier auch von einer lernenden Organisation bzw. von lernender Schule. Entwicklung wird dabei zum integralen Bestandteil von Schule. Sie betrifft jeden Bereich, von der schulischen Organisation über den Kompetenzerwerb von Lehrkräften und Schulleitungen bis hin zum Unterricht als operativem Kern der schulischen Arbeit.

Lernende Schule setzt die Bereitschaft aller Beteiligten voraus, Schule dauerhaft zu entwickeln. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern müssen eine entsprechende Haltung dazu gewinnen. Es braucht eine Schulkultur, die den koope-

rativen und kollektiven Aspekt von Entwicklung in den Vordergrund stellt und in der auch Lehrkräfte sich als Lernende begreifen. Das sind die grundsätzlichen Merkmale lernender Schulen. Doch worin unterscheiden sie sich noch von nicht lernenden Schulen?

Anhand empirischer Befunde lassen sich sogenannte „Kapazitäten“ beschreiben, die eine Schule aufbauen muss, damit kollektive Lernprozesse gelingen (nach Marks *et al.*; Feldhoff<sup>2</sup>). Dazu gehören:

- eine auf kollektives Lernen ausgerichtete **Organisationsstruktur**
- **gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen** sowie die Kooperation im Kollegium
- der Erwerb von **Wissen und Fertigkeiten** – sowohl individuell als auch kollektiv
- zentrale und dezentrale Formen von **Führung und Management**, die den Aufbau von Kapazitäten und organisationales Lernen anleiten
- schulinterne Formen der **Qualitätssicherung und Zielüberprüfung**
- **Austausch mit der schulischen Umwelt**, z. B. mit Eltern oder anderen Schulen
- **Partizipation der Lehrkräfte** an Entscheidungsprozessen

Dass diese Kapazitäten wichtig für lernende Schule sind, lässt sich vor allem für die USA empirisch nachweisen. Hier stehen Schulen im Fokus der Schulentwicklungsforschung, die einen besonders hohen Bedarf haben, sich zu entwickeln bzw. zu verbessern. Häufig sind das Schulen in sozial deprivierter Lage. Gerade bei ihnen aber ist der Aufbau von Kapazitäten organisationalen Lernens besonderen Kontingenzbedingungen unterworfen.

#### 4. INTERNE UND EXTERNE KONTINGENZBEDINGUNGEN VON SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

Eine Schule ist kein starres oder einheitliches System. Ihre Prozesse und Strukturen werden durch individuelle Faktoren geprägt. Gerade Schulen in sozial deprivierter Lage zeigen sehr unterschiedliche Umweltbedingungen, die das Lehren, Lernen und Leben an der Schule beeinflussen. Entsprechend gibt es auch keine allgemeingültigen Modelle für Schulentwicklung. Hilfreicher sind situative Ansätze bzw. Kontingenzansätze. Sie stammen aus der Organisationstheorie und besagen, dass eine Organisation Strukturen und Prozesse entwickeln muss, die an die internen und externen Bedingungen (den individuellen *Kontingenzfaktoren*) angepasst sind.

Was heißt das nun konkret? Der Kontingenzansatz beinhaltet, dass sich die Arbeit von Schulen einerseits an externe Faktoren anpassen muss, wie das familiäre und soziale Umfeld ihrer Schülerinnen und Schüler sowie die komplexen Beziehungen zu den übrigen Akteuren im schulischen Umfeld. Andererseits muss Schule bei der Entwicklung und Gestaltung ihrer Arbeit auch interne Faktoren berücksichtigen. Bei Schulen in sozial deprivierter Lage zählen dazu häufig eine geringe Unterrichtsqualität, schlechter ausgebildete Lehrkräfte, ein ungünstiges Arbeitsklima, eine hohe Fluktuation im Kollegium (sowie auch in der Schulleitung), eine geringere Ressourcenausstattung und nicht zuletzt ein schlechter Ruf der Schule am Standort.

Der nachfolgende Abschnitt behandelt die einzelnen Kontingenzfaktoren von Schulen in sozial deprivierter Lage.

##### 4.1 EXTERNE FAKTOREN: SCHULISCHES UMFELD

###### Schwierige Lebensverhältnisse

Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus haben besondere Bedürfnisse. Viele von ihnen stammen aus sozial und wirtschaftlich schwierigen Verhältnissen. Ihre Teilhabemöglichkeiten sind beschränkt, ihre Bildungsmotivation ist zumeist pragmatischer Natur und zu formalen Bildungsangeboten finden sie in der Regel nur schwer Zugang. Ent-

sprechend gering sind die (vor)schulischen Leistungen der meisten. Viele von ihnen machen auch Diskriminierungserfahrungen innerhalb und außerhalb von Schule.

Gerade mit Blick auf institutionalisierte Bildungsprozesse erleben viele Kinder und Jugendliche eine große Diskrepanz zwischen Schule und der eigenen Lebenswelt. Erwartungen und Anforderungen sind für sie oft ebenso wenig in Deckung zu bringen, wie individuelle Möglichkeiten und Chancen. Für die Schülerinnen und Schüler können die Misserfolgserfahrungen in den Schulen demotivierend sein. In der Folge verzeichnen Schulen in sozial deprivierter Lage überproportional häufige Fehlzeiten und Verspätungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Damit fehlt es den Kindern und Jugendlichen an notwendiger Lernzeit, was sich zusätzlich negativ auf ihre Leistungen und Bildungschancen auswirkt.

"Schule muss sich an ihre internen und externen Bedingungen anpassen."

###### Schwierige Lebensverhältnisse

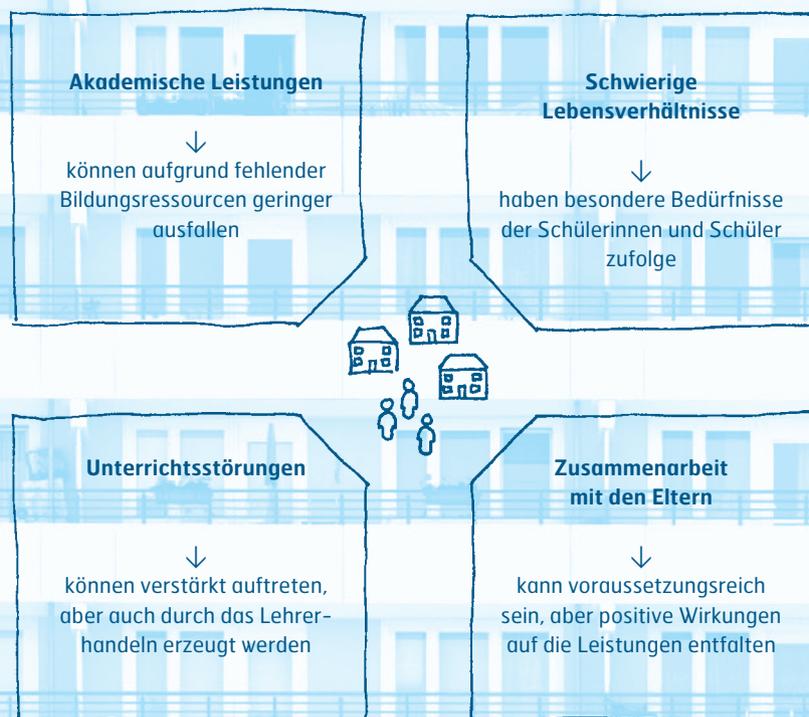
Armut, Diskriminierung und familiäre Situation wirken auf die Schülerinnen und Schüler auch auf der emotional-affektiven Ebene. Lehrkräfte sehen darin oft die größte Herausforderung ihrer Arbeit. In ihrer Wahrnehmung mangelt es den Schülerinnen und Schülern nicht nur an der direkten emotionalen Zuwendung durch ihre Eltern. Auch in der praktischen Organisation ihres Alltags werden sie kaum unterstützt, etwa mit Blick auf die Hausaufgaben. Nur selten erhalten die Lehrkräfte allerdings tatsächlich einen Einblick in die privaten bzw. familiären Verhältnisse ihrer Schülerinnen und Schüler.

###### Unterrichtsstörungen

Schulen in sozial deprivierter Lage zeichnen sich durch einen höheren Anteil an Unterrichtsstörungen aus. Lehrkräfte berichten von problematischem Sozialverhalten, Disziplinproblemen und Verhaltensauffälligkeiten, die den Unterricht belasten. Studien zeigen, dass die Ursache für Störungen aber auch in einer unzureichenden Unterrichtsgestaltung liegen kann – z. B. weil Schülerinnen und Schüler über- bzw. unterfordert werden oder weil Lehrkräfte sie abwertend behandeln.

Während Lehrkräfte häufig monieren, dass ihnen bei der Sanktionierung von Fehlverhalten die Hände gebunden sind, zeigen Studien aus den USA, dass Sanktionen auch nicht die beste Lösung im Umgang mit Disziplinverstößen

**KONTINGENZFAKTOREN IM LOKALEN KONTEXT  
VON SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE**



*„ Kinder aus sozial deprivierten Herkunftsmilieus erleben eine große Diskrepanz zwischen Schule und eigener Lebenswelt.“*

sind. Eine wirksame Alternative ist die schulweite positive Verhaltensintervention. Die Mitglieder einer Schule setzen dabei eine überschaubare Anzahl von Verhaltensregeln fest. Wer die Regeln achtet, wird belohnt. Wer gegen sie verstößt, erhält Unterstützungsmaßnahmen. In den USA haben solche Interventionen in vielen Fällen nicht nur zu einem besseren Schulklima geführt, sondern auch zu mehr Sicherheit.

**Zusammenarbeit mit den Eltern**

Für die Leistungsentwicklung der Kinder ist es vorteilhaft, wenn Schule, Zuhause und lokales Umfeld in der Erziehung zusammenarbeiten. Die Möglichkeiten für Eltern an schulischer Arbeit mitzuwirken, sind vielfältig. Sie erstrecken sich von Einzelberatungen über allgemeine Angebote zur Elternbildung bis hin zum direkten Mitwirken an schulischen Entscheidungen. In Schulen mit einem hohen Anteil an Schü-

lerinnen und Schülern aus sozial begünstigten Herkunftsmilieus verbesserte z. B. schon die intensivere Kommunikation mit den Eltern die schulischen Leistungen. In Schulen in sozial deprivierter Lage wirkten sich vor allem Unterstützungsangebote für Eltern (Kurse, Trainings etc.) positiv aus.

Man muss allerdings beachten, dass es für Eltern aus sozial benachteiligten Milieus oft eine besondere Herausforderung darstellt, an der Schule ihrer Kinder mitzuwirken. Das liegt vor allem daran, dass in fast allen Schulen die Normen und Werte der Mittelschicht gelten. Gerade Familien mit einem geringeren sozioökonomischen Status teilen diese Normen und Werte aber nicht zwingend. Das äußert sich beispielsweise darin, dass Eltern eine andere Vorstellung als Schule davon haben, wie stark sie selbst am Bildungsprozess ihrer Kinder beteiligt sein sollten.

### INTERNE KONTINGENZFAKTOREN VON SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE



Mitunter fehlt ihnen auch einfach das notwendige Selbstbewusstsein, um in „ihrer“ Schule mitzuwirken. Hier müssen Schulen den Eltern entgegenkommen. Schule kann auch versuchen, Teil des schulischen Umfelds zu werden, um mit diesem eine Art „familiäre“ Verbindung einzugehen. Bei Schulen in benachteiligter Lage ist ein solcher Ansatz das direkte Gegenmodell zu dem Versuch, sich gänzlich vom schulischen Umfeld abschotten, um so den Schülerinnen und Schülern einen „geschützten Raum“ zu geben.

#### Schulkultur und Schulklima

Schulen in benachteiligten Sozialräumen haben häufig ein negatives Image. In der Öffentlichkeit werden sie als Brennpunktschulen oder als Schulen in „schwieriger“ Lage bezeichnet. Diese negative Sicht von außen fällt auf die Schulen zurück. Sie kann sowohl die Schulkultur als auch die Selbstwahrnehmung und das Selbstverständnis ihrer Akteure nachteilig prägen. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern übernehmen die Zuschreibungen von außen und betrachten ihre eigene Schule ebenfalls als „schwierig“.

#### 4.2 INTERNE FAKTOREN: ORGANISATIONS- UND UNTERRICHTSKULTUR

Ob Schulen in sozial deprivierter Lage gleichzeitig auch Schulen in schwieriger Lage sind, ist nicht nur eine Frage der externen Bedingungen. Auch schulinterne Strukturen, Prozesse und Haltungen haben einen wesentlichen Einfluss darauf.

#### Wahrnehmung der Schule durch die Lehrkräfte

Schulen, die sich erfolgreich entwickeln, zeichnen sich oftmals durch eine positive Schulkultur aus. Häufig muss diese aber an Schulen in sozial deprivierter Lage erst noch entwickelt werden. Studien aus den USA zeigen, dass Lehrkräfte z. B. das Lernklima an Schulen in benachteiligter Lage als wenig unterstützend bzw. einladend empfinden. Auch das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern sowie deren Lernverhalten und Lernmotivation werteten sie als nur

*„Erwartungen der  
Hintergrund“*

wenig positiv. Lehrkräfte dieser Schulen setzten auch niedrigere Standards an und zielten kaum auf den akademischen Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler.

Das kann negative Folgen für die Kinder und Jugendlichen haben: Nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2012 (OECD 2016) finden sich die meisten „Low Performer“ vor allem in Schulen, in denen Lehrkräfte eher geringe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Demnach erzielen Schülerinnen und Schüler mit einer größeren Wahrscheinlichkeit schlechte Leistungen, wenn die Lehrkräfte statt hoher Erwartungen nur geringe an ihre Schülerinnen und Schüler setzen. Gleichzeitig zeigt die PISA-Studie, dass die Erwartungen der Lehrkräfte in hohem Maße an den sozialen, wirtschaftlichen und auch kulturellen Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler gekoppelt sind.

#### Defizitorientierung

Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus unterscheiden sich in ihrem „Habitus“ (ihren Verhaltensweisen, Einstellungen und ihrem Auftreten) von dem, was Schule von ihnen erwartet. Lehrkräfte sehen darin häufig ein Defizit der Schülerinnen und Schüler. Diese Perspektive wiederum hat Einfluss darauf, wie Schulen auf ihre Schülerinnen und Schüler zugehen oder wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten:

- Schulen können z. B. dazu tendieren, schlechte Leistungsergebnisse oder ein problematisches Schulklima ausschließlich auf externe Faktoren zurückzuführen, also auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Defizite. Das Kernproblem besteht dann nicht in einem unpassenden Unterrichtsangebot, sondern darin, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler als „nicht beschulbar“ betrachtet wird. Für die Lehrkräfte resultiert daraus mitunter ein großes Maß an Hilflosigkeit.
- Andere Schulen wiederum erkennen den eigenen Beitrag zu Erfolgen und Misserfolgen ihrer Schülerinnen und Schüler zwar an, betrachten die Schülerinnen und Schüler aber trotzdem als „defizitäre Wesen“, die gefördert

werden müssen. In einem solchen Kontext können sich Schulen zwar selbst hinterfragen und weiterentwickeln, allerdings werden auch hier vor allem die Defizite der Schülerinnen und Schüler betont.

- Darüber hinaus gibt es Schulen, die keinen Defizitblick auf ihre Schülerinnen und Schüler haben, sondern ihnen und ihrer Lebenswelt zuallererst Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen.

Wie immer auch eine Schule auf das Milieu bzw. die Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler reagiert, sie sollte dies nicht aus einer Defizitperspektive tun. Vergleicht man erfolgreich entwickelte Schulen in sozial deprivierter Lage mit weniger erfolgreichen, dann zeigt sich, dass gerade ein defizitorientierter Blick „toxisch“ für die gesamte Schulkultur sein kann. Er bremst die Veränderungsbereitschaft von Schule und verhindert Entwicklung und Innovationen. Schulen laufen dann nämlich Gefahr, die Gründe für schlechte Ergebnisse vor allem bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien zu suchen, statt zu hinterfragen, ob die eigene Praxis angemessen auf die lokalen Bedingungen reagiert.

#### Selbstattribution der Schülerinnen und Schüler

Eine Defizitperspektive wirkt sich nicht nur negativ auf die individuelle Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler aus. Sie hat auch Folgen für den Blick auf die gesamte Schule. Wo schon Erwachsene eine Schule als problemhaft etikettieren, empfinden auch die Kinder und Jugendlichen diese als minderwertig (z. B. weil sie nur von wenigen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und/oder vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht wird).

Studien zeigen, dass auch das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften eine entscheidende Rolle spielt. Dort, wo es besonders schlecht ist, zeigen Schülerinnen und Schüler nicht nur die geringste Motivation, sie bleiben auch am häufigsten dem Unterricht fern. Umgekehrt können Strukturen, die die Beziehungen zwischen Lehrkräf-

Lehrkräfte sind an den sozioökonomischen  
Hintergrund ihrer Schüler gekoppelt."

„Schule darf ihren Fokus aufs Lehren und Lernen nicht verlieren.“

ten und Schülerinnen und Schülern fördern, sich positiv auf Klima und Lernerfolge auswirken. Erfolgversprechend sind hier u. a. die Ausweitung der Lernzeit und der Ausbau des Klassenlehrerprinzips.

#### Fokus auf Fachunterricht

Eines der wichtigsten Merkmale für erfolgreiche Schulen in benachteiligter Lage ist der Fokus aufs Lehren und Lernen. Häufig konzentrieren sich Lehrkräfte in ihrer Arbeit darauf, die unterrichtliche Ordnung wiederherzustellen oder mit ihren Schülerinnen und Schülern soziale Themen zu bearbeiten, anstatt anspruchsvollen Fachunterricht anzubieten. Zudem gibt es im Wahlpflichtbereich nur selten Kurse mit erhöhtem Anforderungsniveau, wie Studien aus den Vereinigten Staaten zeigen. Dabei führen auch die niedrigen Leistungserwartungen auf Lehrer- und Schülerseite dazu, dass sich der Unterricht an nur geringen Zielen orientiert. Nicht zuletzt kann sich auch eine ungünstige Unterrichtsgestaltung negativ auswirken. Befunde aus Deutschland weisen darauf hin, dass der Unterricht in erfolgreichen Schulen in benachteiligter Lage durch mehr Klarheit, Struktur und unterschiedliche Formen der Differenzierung geprägt ist.

### 4.3 INTERNE FAKTOREN: PERSONAL

Inwieweit eine Schule Ziele formulieren und eigene Entwicklungsstrategien planen bzw. umsetzen kann, hängt entscheidend von den schulischen Akteuren selbst ab – also von den Lehrkräften und der Schulleitung.

#### Gewinnung von Schulleitungen

In den USA haben besonders die städtischen Schulbezirke Schwierigkeiten, Schulleitungen zu finden, die sich durch einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten oder sozial schwachen Milieus auszeichnen. Für Deutschland gibt es hierzu noch keine empirischen Untersuchungen. In den USA deuten sich mit Blick auf Schulleitungen in Schulen in sozial deprivierter Lage folgende grundsätzliche Herausforderungen an:

- Gerade an Schulen in benachteiligter Lage arbeiten häufig Schulleitungen mit nur wenig Erfahrung.
- Gut ausgebildete Schulleitungen sind besonders dann schwierig zu gewinnen, wenn grundlegende Aufgaben in den Bereichen Schulklima und Organisation erst noch zu bewältigen sind.

- An Schulen in sozial deprivierter Lage wechseln Schulleitungen häufiger als an anderen Schulen. Das führt zu einer geringen Kontinuität in der Schulentwicklung.

#### Fluktuation von Lehrkräften

Auch bei den Lehrkräften liegt die Fluktuation an Schulen in sozial deprivierter Lage höher als an anderen Schulen. Außerdem bewerben sich hier öfter schlechter qualifizierte Lehrkräfte. Beides wirkt sich negativ auf die Qualität von Schule aus. Je höher die Fluktuation, desto kritischer die Situation für alle Schülerinnen und Schüler: Unter einem häufigen Wechsel leidet nämlich neben dem Unterricht der anderen Lehrkräfte auch die gesamte Schulorganisation.

Studien aus den USA zeigen, dass eine hohe Lehrerfluktuation nicht allein darauf zurückgeht, dass Lehrkräfte vor schwierigen Schülerinnen und Schülern und den damit verbundenen Herausforderungen „weglaufen“ würden. Viele Lehrkräfte entscheiden sich sogar ganz bewusst für Schulen in benachteiligter Lage. Der Wunsch nach einem Wechsel entsteht häufig erst durch eine wachsende Unzufriedenheit mit den organisationalen Bedingungen. Diese schlechten Bedingungen wiederum sind häufig Folge der hohen Fluktuation an den Schulen. Inwiefern solche Zusammenhänge auch für Deutschland gelten, ist noch nicht ausreichend untersucht.

### 4.4 SYSTEMISCHE FAKTOREN

Neben den lokalen externen und internen Faktoren beeinflussen auch systemische Bedingungen die Arbeit der Schulen. Instrumente der Steuerung oder Qualitätssicherung werden für Schulen in sozial deprivierter Lage zu besonderen Herausforderungen. Sie sind aber auch mit besonderen Chancen verbunden.

#### Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler

Wie sich die Schülerschaft an einer Schule zusammensetzt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dazu zählen z. B. systemische bzw. institutionelle Faktoren, wie freie Schulwahl oder die Zugehörigkeit zu einem Schulsprenzel bzw. einem Schulbezirk. Auch das gegliederte Schulsystem und das in Deutschland mögliche ausweichende Schulwahlverhalten spielen hier eine Rolle. Sie tragen dazu bei, dass an Schulen in sozial deprivierter Lage die Segregation ausgeprägter ist als im Stadtteil. Verschärfend kommt hinzu, dass die Bevöl-



**KONTINGENZFAKTOREN MIT BLICK AUF DAS PERSONAL  
VON SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE**



**SYSTEMISCHE KONTINGENZFAKTOREN  
VON SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE**





„Schulen in benachteiligter Lage brauchen bedarfsgerechte Ressourcen.“

BIBLIOTHEK

kerungsfluktuation in benachteiligten Stadtteilen vergleichsweise hoch ist. Für Schulen sind das zusätzliche Herausforderungen, ebenso wie die Schwierigkeit, neue Schülerinnen und Schüler zu akquirieren, wenn eine Schule bereits einen schlechten Ruf hat.

### Verantwortung statt Externalisierung

Bei der Frage, wie Schulentwicklung sich anleiten lässt, setzen viele Länder vor allem auf externe Evaluation. In Deutschland soll die externe Evaluation in erster Linie Daten generieren, die die einzelnen Schulen für ihre Entwicklung nutzen können. In den USA und England hingegen gibt es Systeme, die mit der Evaluation auch eine Rechenschaft an den Staat oder die Gesellschaft verbinden. Schlechtes Abschneiden hat hier mitunter dramatische Konsequenzen für die gesamte Schule.

Das bekannteste Beispiel dafür ist das „No Child Left Behind“-Gesetz (NCLB) aus den USA, das von 2002 bis 2015 in Kraft war. Es hatte zum Ziel, Schulen die eigene Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler vor Augen zu führen und sie dazu zu bringen, sich entsprechend zu verbessern. Das Gesetz machte klare Vorgaben: So musste es jede Schule mit Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Verhältnissen schaffen, die vorgegebenen Lernziele für *alle* Subgruppen in der Schule zu erreichen. Rechenschaftsstrukturen sollten den Schulen bewusstmachen, dass sie durch eine falsche Schulpraxis zur Stabilisierung von Bildungsungleichheiten beitragen konnten.

### Rechenschaftsdruck

„No Child Left Behind“ hat ohne Zweifel dazu beigetragen, den Blick für die schulischen Ursachen des Misserfolgs bestimmter Schülergruppen zu schärfen. Andererseits lieferte es aber nur wenige Lösungsansätze. Im Gegenteil: Der hohe Druck (gerade auf schwache Schulen) wirkte sich sowohl negativ auf die Schulentwicklung aus als auch auf das Führungsverhalten der Schulleitungen. Viele Schulen verlagerten ihre Ressourcen mit dem primären Ziel, möglichst gut abzuschneiden und wendeten in Folge auch problematische Unterrichtsstrategien an. Wichtige Ansätze, wie z. B. die Zusammenarbeit mit den Familien der Schülerinnen und Schüler, rückten in den Hintergrund.

Auch in England führten Rechenschaftssysteme und Wettbewerb dazu, dass Schulen sich teilweise stärker um ihre Evaluationsergebnisse kümmerten als um die individuellen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus empfanden schulische Akteure die Veröffentlichung von

Inspektionsergebnissen und die intensive Überwachung ihrer Schule teilweise als Kränkung.

### Ressourcenausstattung

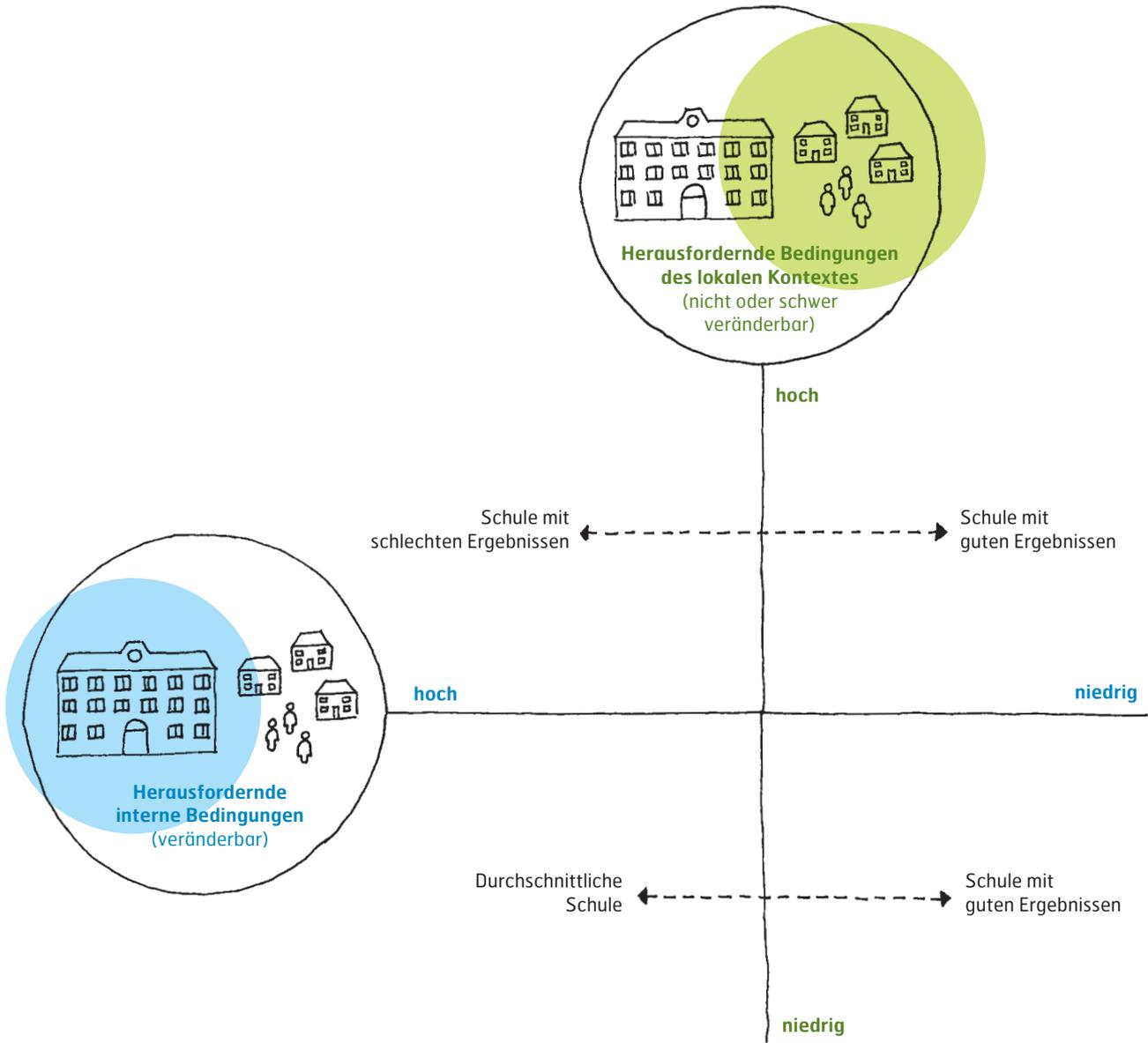
Schulen in deprivierter Lage können durchaus von Systemen mit Rechenschaftslegung profitieren. Die daran geknüpften Sanktionen reichen jedoch nicht aus, um auch bedarfsgerechte Arbeitsstrukturen zu schaffen. Schulentwicklung braucht Unterstützung. Dazu gehören Ressourcen. Gerade Schulen mit erhöhtem Entwicklungsbedarf benötigen Ressourcen, die auf variierende Anforderungen und Bedarfe ausgerichtet sind.

In Deutschland gibt es nur wenige Bundesländer mit entsprechenden Ansätzen. Ein schon elaboriertes System findet sich in Hamburg. Die Hansestadt verwendet einen Sozialindex, der auf Grundlage von Schüler- und Elternbefragungen die Bedarfe der einzelnen Schulen ermittelt und so die bedarfsgerechte Zuweisung der Mittel ermöglicht. Bundesländer wie Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Berlin haben ebenfalls Strategien entwickelt, um Schulen in sozial deprivierter Lage mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten.

### Externe Unterstützung & Beratung

Wichtig sind auch die Beratung und Begleitung von Entwicklungsprozessen durch Vertreter der Schulaufsicht, Wissenschaftler, Stiftungen oder andere externe Akteure. Das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelte zum Beispiel für 20 Schulen in sozial deprivierter Lage in einem zweijährigen Projekt Maßnahmen zur Schulentwicklung. Dazu gehörten Fortbildungen sowie die individuelle Unterstützung beim Aufbau von Organisationsstrukturen.

Für das deutsche Schulsystem gibt es derzeit nur wenige Erkenntnisse darüber, wie wirksam und nachhaltig solche Projekte sind. Im amerikanischen Bundesstaat Kalifornien hingegen konnten Wissenschaftler zeigen, dass sich die Leistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler verbesserten, nachdem externe Berater Schulprobleme identifiziert und passgenaue Lösungsansätze entwickelt hatten. Ziel waren hier Schulbezirke, die in ihren Leistungen über längere Zeit im unteren Drittel lagen. Die notwendigen finanziellen Ressourcen kamen vom Staat Kalifornien.



## 5. ENTWICKLUNGSSTRATEGIEN ERFOLGREICHER SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

Schulen in benachteiligter Lage werden durch zahlreiche interne und externe Faktoren sowie systemische Bedingungen beeinflusst. Schulentwicklung kann jedoch nicht in jedem dieser Bereiche gleichermaßen ansetzen. Die lokalen Rahmenbedingungen z. B. lassen sich kaum verändern, ebenso wenig die systemischen Faktoren. Anders sieht es da innerhalb der eigenen Schultore aus: Schulinterne Faktoren sind veränderbar. Das Modell „*Interaktive Dimensionen des schulischen Kontextes*“ (s. **Abbildung links adaptiert von Gu & Johansson<sup>3)</sup>**) zeigt, dass Schulen sich unter konstanten externen Rahmenbedingungen zu erfolgreichen Schulen entwickeln können, wenn sie ihre internen Faktoren verändern und diese in Ressourcen für Lernen und Leistung umwandeln.

Während es für deutsche Schulen in sozial deprivierter Lage bislang keine umfassenden Studien zur erfolgreichen Schulentwicklung gibt, reichen die Erkenntnisse der internationalen Forschung dazu bis in die 70er Jahre zurück. Nachfolgend wird das Thema Schulentwicklung auf Grundlage dieser Erkenntnisse genauer betrachtet – und das aus drei unterschiedlichen Perspektiven:

- **Merkmale erfolgreicher Schulen in sozial deprivierter Lage**
- **Entwicklungsschritte an Schulen in sozial deprivierter Lage**
- **Erfolgreicher Wandel in Schulen in sozial deprivierter Lage**

### 5.1 MERKMALE ERFOLGREICHER SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

Was unterscheidet erfolgreiche Schulen in sozial deprivierter Lage von weniger erfolgreichen Schulen? Grundsätzlich gilt, dass Schulen vor allem dann besonders erfolgreich sind, wenn sie gezielte Strategien für ihre spezifischen Kontingenzbedingungen entwickeln. Voraussetzung ist eine Reihe grundlegender Erfolgskriterien. Zu diesen Kriterien zählen nach Muijs *et al.*<sup>4</sup>, Potter *et al.*<sup>5</sup> und Reynolds *et al.*<sup>6</sup>:

- **gute Führung**  
(die auch kollektive Entwicklungsstrukturen ermöglicht)
- **eine positive, entwicklungsorientierte Schulkultur**
- **eine Vision, die auf akademischen Erfolg ausgerichtet ist**
- **klare Ziele**
- **ein Fokus auf das Lehren und Lernen**
- **kooperative Strukturen im Sinne einer Lerngemeinschaft**
- **gemeinsame Verhaltensregeln und -erwartungen**
- **Verbesserung der physischen Infrastruktur der Schule**
- **Monitoring der Entwicklung**
- **fortlaufende Personalentwicklung**
- **Aufbau guter Beziehungen zu den Eltern und zum schulischen Umfeld**
- **Unterstützung von außen**

Als nachteilig erwiesen sich:

- **Passivität, Hilflosigkeit und Angst**
- **dysfunktionale Beziehungen**
- **fehlende Kompetenzen und Expertise**
- **unklare Ziele**
- **eine Schulkultur, die Innovationen hemmt, für Feedback nicht offen ist und Problemursachen externalisiert**

Die genannten Merkmale beschreiben nur Merkmale erfolgreicher Schulen, nicht aber, wie aus einer nicht erfolgreichen eine erfolgreiche Schule werden kann.

### 5.2 ENTWICKLUNGSSCHRITTE AN SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

Ein aus den USA stammendes wissenschaftliches Modell (nach Hemmings<sup>7)</sup>) beschreibt vier zentrale Schritte für die Entwicklung von Schulen in sozial deprivierter Lage. Nach dem 4R-Modell unterteilt sich der gesamte Prozess in folgende Schritte: *Reenvisioning*, *Reculturation*, *Restructuring* und *Remoralization*.

- **Reenvisioning:** Schulen müssen eine Vision entwickeln, die sich in schulweite Ziele operationalisieren lässt. Hierfür ist zu klären, welche Personen für die Umsetzung wichtig sind, wie Strategien geplant werden sollen und welche Implementationsstrategien sinnvoll sind.
- **Restructuring:** Schulen müssen organisationale Prozesse und Strukturen entwickeln, durch die sich ihre Ziele auch erreichen lassen. Dazu zählen die Professionalisierung der Akteure, der Einsatz effektiver Technologien, kooperationsfördernde Strukturen, Entwicklungsmonitoring und die Einführung demokratischer Strukturen.
- **Reculturation:** Neue Strukturen sind auch die Grundlage für den Aufbau einer neuen Schulkultur. Erst eine positive Schulkultur ermöglicht es allen Beteiligten, sich mit Schule zu identifizieren, sich gegenseitig zu unterstützen und Verantwortung zu übernehmen.
- **Remoralization:** Im letzten Schritt müssen insbesondere Schulen mit einer bisher pessimistischen, also auf Defizite und Hilflosigkeit ausgerichteten Schulkultur Wege finden, um die „Moral“ an ihrer Schule wieder aufzubauen. Das gelingt über Strategien, die ein respektvolles und rücksichtsvolles Miteinander fördern und gegenseitiges Vertrauen, gute Kommunikation sowie die Übernahme von Verantwortung ermöglichen.

#### Unterrichtsentwicklung

Der Kern von Schule ist Unterricht. Schulentwicklung bedeutet deshalb immer auch Unterrichtsentwicklung. Ebenfalls aus den USA stammen folgende vier Strategien, durch die

Lehrkräfte an Schulen in benachteiligter Lage in ihrem Unterricht besser unterstützt werden (nach Kraft *et al.*<sup>9</sup>):

1. Die Unterrichtspraxis muss schulweit abgestimmt werden. Auf diese Weise erfahren alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Unterrichtsbedingungen und können Lehrkräfte sich auf die Arbeit ihrer Vorgänger verlassen.
2. Schule muss ein einheitliches System entwickeln, um im Unterricht für ein geordnetes und diszipliniertes Lernklima zu sorgen.
3. Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten oder auffälligem Verhalten benötigen besondere Unterstützung.
4. Schule braucht Strategien, um auch Eltern in das schulische Erziehungskonzept einzubinden.

### 5.3 ERFOLGREICHER WANDEL IN SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

Nachdem wir die zentralen Merkmale und möglichen Schritte erfolgreicher Schulentwicklung kennengelernt haben, blicken wir nun auf Schulen, die den Wandel bereits erfolgreich vollzogen haben. Es gibt allerdings nur wenige Studien, die sich allein mit Turnaround-Schulen in sozial deprivierter Lage beschäftigten. Die nachfolgenden Erkenntnisse basieren deshalb auf Untersuchungen (Herman *et al.*<sup>9</sup>) zu Schulen mit anderen lokalen Kontextbedingungen, die ihre Ergebnisse innerhalb kürzester Zeit deutlich verbessern konnten.

#### Merkmale erfolgreicher „Turnaround“-Praxis

- Von der Schulleitung geht ein deutliches Signal aus, dass ein „dramatischer“ Wandel notwendig ist. Ein solches Signal kann eine veränderte Führungsstrategie sein oder auch der vollständige Wechsel der Schulleitung.
- Schule fokussiert sich dauerhaft auf die Verbesserung des Unterrichts. Sie evaluiert die zentralen Entwicklungsschritte, dokumentiert den jeweiligen Status quo, entwickelt aus den gewonnenen Erkenntnissen Strategien zur Problembehandlung und evaluiert auch die Ergebnisse daraus.
- Auch kleine Fortschritte und Verbesserungen werden den schulischen Akteuren bereits früh kommuniziert bzw. sichtbar gemacht.
- Es gibt Ansätze, um das Engagement der Lehrkräfte und anderen Professionellen an der Schule zu erhöhen. Die Schulleitung arbeitet dafür eng mit den Lehrkräften zusammen. So lassen sich Hindernisse identifizieren, gute Lösungen entwickeln und besonders engagierte Lehrkräfte an zentralen Stellen einsetzen.
- Ein starker Entwicklungsfokus liegt auf der Professionalisierung der Lehrkräfte. Die Professionalisierung geschieht jedoch nicht in Form traditioneller Fortbildungsmaß-

nahmen, sondern ist in die tägliche Arbeit der Lehrkräfte eingebettet bzw. eng mit dem tatsächlichen Handeln im Unterricht verbunden.

- Die Lehrkräfte sind auf veränderte Formen des Lehrens und Lernens eingestellt. Sie nutzen vorhandene Schülerdaten, um Lernerfolge nachzuvollziehen, den Unterricht zu verbessern und individuelle Unterstützungsbedarfe festzustellen. Der Unterricht orientiert sich stark an den vorhandenen Standards, um so auch die Reflexivität der Lehrkräfte zu erhöhen.
- Schule agiert so autonom wie möglich. Jede Schule setzt ihre personellen und materiellen Ressourcen dort ein, wo sie den größten Nutzen haben.
- Kinder und Jugendliche werden sozial-emotional unterstützt. Differenzierende, auf verschiedene Schülergruppen abgestimmte Angebote erweisen sich hier als besonders erfolgreich.

### 6. FAZIT

Der Erfolg einer Schule hängt vor allem davon ab, ob sie geeignete Strukturen und Prozesse entwickelt, um auf herausfordernde oder sich verändernde Rahmenbedingungen zu reagieren. Das gilt besonders für Schulen in sozial deprivierter Lage. Viele ihrer Schülerinnen und Schüler stammen aus benachteiligten Milieus. Das beeinflusst sowohl die internen als auch externen Kontingenzbedingungen.

Schulen haben jedoch die Chance, durch interne Entwicklung und individuelle Strategien erfolgreich zu werden. Die Hebel dafür liegen vor allem aufseiten der internen Faktoren. Hier haben Lehrkräfte, Schulleitung und Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, gemeinsam mit außerschulischen Akteuren den Unterricht zu verbessern und ihre Lernerfolge zu erhöhen. Damit das nachhaltig gelingt, braucht Schule eine gute Führung, feste Ziele und eine klare Vision. Zusammen mit einer positiven Schul- und Unterrichtskultur, einem Fokus aufs Lehren und Lernen sowie dem systematischen Monitoring der eigenen Entwicklung lassen sich Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit erhöhen.

### Zur Autorin der Studie

**Dr. Esther Dominique Klein** ist akademische Rätin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die empirische Beforschung von Schulsteuerung und Schulentwicklung. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, wie Schulen organisiert sein sollten und welche Unterstützung sie benötigen, um produktiv mit Reformen, Veränderungen und Herausforderungen umgehen zu können.



Sie haben die Möglichkeit, den Inhalt dieses Beitrags weiter zu vertiefen. Die entsprechende Studie „*Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse in Schulen in sozial deprivierter Lage*“ liefert neben einer ausführlicheren Diskussion und Darstellung einzelner Punkte auch Informationen zur internationalen Forschung sowie entsprechende Literaturangaben. Sie können die Studie unter folgendem Link kostenlos als pdf-Dokument abrufen: <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/44384>.

- 1 Marks, H. M., Louis, K. S. & Printy, S. M. (2000). The Capacity for Organizational Learning. Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (S. 239-265). Stamford, CT: JAI Press.
- 2 Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- 3 Gu, Q. & Johansson, D. (2013). Sustaining School Performance. *School Contexts Matter. International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301-326.
- 4 Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- 5 Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances. A Review of Research and Practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243-256.
- 6 Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. & Chapman, C. (2001). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances. A Review of Research and Practice. Project Report*. London: Department for Education and Skills.
- 7 Hemmings, A. (2012). Four Rs for Urban High School Reform. Re-envisioning, Reculturation, Restructuring, and Remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198-210.
- 8 Kraft, M. A., Papay, J. P., Johnson, S. M., Charner-Laird, M., Ng, M. & Reinhorn, S. (2015). Educating Amid Uncertainty. The Organizational Supports Teachers Need to Serve Students in High-Poverty, Urban Schools. *Educational Administration Quarterly*, 51(5), 753-790.
- 9 Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S. et al. (2008). *Turning Around Chronically Low-Performing Schools. A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education

deprivierter Lage gibt es k

tion. Sie lassen sich allen  
Schulen in sozialen Brennpunkten? oder

Merkmale <sup>von</sup> ~~von~~ anderen) <sup>... belasteten Sozialräumen</sup> <sub>o. zw.</sub>

den zentralen Indikatoren

in überdurchschnittlicher A

Migrationshintergrund sow

an Transfergeldempfänger

Schulen in <sup>herausfordernder Lage / wenig</sup> ~~sozial~~ deprivier

Schüler, die aus

# „BILDUNGSFORSCHUNG KANN **SYSTEMATISCH ANALYSIEREN**, WIE SCHULENTWICKLUNG IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN GELINGEN KANN.“



Prof. Dr. Isabell van Ackeren ist Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung in der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und leitet dort die Arbeitsgruppe Bildungsforschung. Ihre Forschung konzentriert sich auf Fragen der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Steuerung im Bildungssystem sowie international vergleichende Themen. Wir haben ihr Fragen gestellt.

## **Frau van Ackeren, geben Sie uns doch bitte zum Einstieg Ihre Einschätzung zu den Begriffen Brennpunktschule und Schulen in benachteiligter Lage.**

Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen werden in der Öffentlichkeit häufig plakativ als Brennpunktschulen bezeichnet. Gemeint sind jeweils Schulen, die in einem Einzugsgebiet mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus liegen. Ihre Familien verfügen beispielsweise über geringere finanzielle Mittel und sind häufig weniger mit den komplexen Strukturen des deutschen Bildungssystems vertraut. Sprachkultur und Lerngewohnheiten sind insgesamt weniger anschlussfähig an die institutionellen Anforderungen von Schule als bei Kindern und Jugendlichen höherer sozialer Schichten.

Sie sind beispielsweise vertrauter mit Literatur, Kunst und Theater im Sinne von Hochkultur.

## **Wie sehen das die Schulen selbst?**

Die Bezeichnung „Brennpunktschule“ ist mit einer negativen Wertung verbunden. Ich habe mehrfach die Erfahrung gemacht, dass Schulen, die erfolgreich in solchen Kontexten arbeiten, den Begriff kritisch sehen und Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere professionelle Akteure zum Beispiel lieber von ihrer Schule als Schule in „herausfordernder“ Lage sprechen.

## **Warum ist es so wichtig, sich im Rahmen der Bildungsforschung mit eben diesen Schulen zu befassen?**

Mittlerweile haben viele groß angelegte Schulleistungsstudien den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg eindrücklich empirisch belegt. Gleichzeitig gibt es aber auch systematische Hinweise darauf, dass der Einfluss der Schule für das Lernen von jungen Menschen aus bildungsbenachteiligten Familienkontexten deutlich größer ist als für privilegierte Gruppen.

## **Inwiefern?**

An benachteiligten Schulstandorten sind Lernergebnisse demnach stärker durch Merkmale der Schulqualität beeinflusst bzw. beeinflussbar. Vor allem weil es außerhalb der Schule weniger Lerngelegenheiten für schulrelevante Inhalte gibt. Wenn wir in der Bildungsforschung der Frage der Entwicklung von Schulen in solchen herausfordernden Lagen mehr Aufmerksamkeit schenken, können wir einen Beitrag dazu leisten, die Mechanismen zu verstehen, die zu mehr oder weniger Bildungsgerechtigkeit führen.

## **Was betrachtet die Bildungsforschung hier genau?**

Bildungsforschung kann systematisch analysieren, wie Schulentwicklung in herausfordernden Lagen gelingen kann und wie Schulen darin systematischer als bislang unterstützt werden können. Hier kann man beispielsweise auf Entwicklungsprozesse an Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage mit ungünstiger Schülerkomposition schauen, denen es trotzdem gelingt, gute Lernergebnisse zu erreichen. Ebenso können Interventionsstudien dazu beitragen zu verstehen,

wie der Turnaround gelingen kann bzw. welche Hindernisse es auf dem Weg dorthin gibt. So können beispielsweise Entwicklungsbedarfe auf Schul- und Unterrichtsebene datengestützt erhoben und systematische Unterstützungsangebote entwickelt werden, um deren Wirkungen wiederum empirisch zu erfassen.

#### Wie ist denn der aktuelle Stand der Forschung in dem Bereich?

Im deutschsprachigen Raum hat sich die Forschung zum Thema erst in jüngerer Zeit entwickelt, in England und den USA gibt es eine viel längere Tradition.

#### Mit welchen Ergebnissen?

Insgesamt wird deutlich, dass es erfolgreichen Schulen in schwieriger Lage offensichtlich besser gelingt, herkunftsbedingt fehlende Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler durch Kompensation auszugleichen. Sie schaffen es besonders gut, an das Wissen, das die Schülerinnen und Schüler herkunftsbedingt mitbringen, anzuknüpfen, also einen Lebensweltbezug herzustellen und herkunftsbedingte Fähigkeiten für das Lernen nutzbar zu machen.

#### Was zeigt sich dafür als förderlich?

Eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung erweist sich als relevant. Lernende werden eher in die Lage versetzt, ihren eigenen Lernprozess selbstbestimmt zu gestalten und Lernstrategien zu entwickeln, auf der Basis von Selbstwirksamkeitserfahrungen unterschiedliche Interessen auszubilden und verschiedene Lebensentwürfe zu erkennen. Schließlich attestieren zahlreiche Studien der Schulleitung besondere Relevanz, da sie das Schulklima und die gelebte Kultur sowie alle Qualitätsmerkmale einer Schule nachhaltig beeinflussen kann.

#### Sind die bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse aus der internationalen Perspektive auf Deutschland übertragbar?

Befunde aus anderen nationalen Kontexten mit je spezifischen, historisch gewachsenen Strukturen und Steuerungsmechanismen im Schulsystem und einem entsprechenden gesellschaftlichen Verständnis von Bildung, aber auch mit unterschiedlicher Struktur städtischer Sozialräume auf den deutschen Kontext zu übertragen, ist zunächst einmal voraussetzungsreich.

#### Würden Sie uns das bitte näher erläutern.

Gerne. Mögliche Schulschließungen, Entlassung schulischen Personals und die damit im Zusammenhang stehende hohe Relevanz nationaler Tests, sind uns hier in Deutschland zum Glück so bislang nicht bekannt. Dennoch stellen identifizierte Qualitätskriterien der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Folie für die Analyse entsprechender Merkmale im deutschen Kontext dar. Ihre Bedeutung ließ sich auch schon bestätigen, etwa im Hinblick auf die besondere Rolle der Schulleitung.

#### Wo sehen Sie Hürden oder gar Grenzen für die Forschung?

Eine Schwierigkeit ist es, Schulen in sozial deprivierten Kontexten und mit schulischem Entwicklungsbedarf zu identifizieren. Die Leistungsdaten sind nicht ohne weiteres zugänglich. Zudem erweist es sich als einfacher, gute Schulen für Forschungsvorhaben zu gewinnen als Schulen in schwierigen Kontexten, die durchaus auch intern deutliche Entwicklungsbedarfe haben können. Man gewinnt Schulen am ehesten, wenn man nicht nur Daten erheben möchte, sondern die Forschung mit einem Entwicklungsprojekt verbindet, das den Schulen etwas bringt und sie als Akteure mit ihrer eigenen Expertise ernst nimmt. Es braucht aber vor allem auch aufgeschlossene Schulleitungen, die bereit sind, an ihren eigenen Entwicklungsbedarfen zu arbeiten.

#### Und außerhalb von Schule?

Es braucht zudem Forschungsförderung, die länger als auf zwei oder drei Jahre angelegt ist und offene Forschungs- und Entwicklungskonzepte ermöglicht. Schulentwicklung benötigt meist mehr Zeit und in schulischen Entwicklungsprozessen können sich kurzfristig Änderungsbedarfe ergeben.

#### Wie gestaltet sich die Rolle der Bildungsverwaltung für die Entwicklung der Schulen?

Vielen Schulen mit ungünstigen Standortbedingungen scheint es nicht oder nur sehr schwer aus eigener Kraft zu gelingen, herkunftsbedingte Ungleichheiten durch spezifische und besonders qualitätsvolle Gestaltungs- und Prozessmerkmale an- oder auszugleichen. Hier braucht es mehr Angebote. Externe Unterstützungssysteme, wie zumeist noch zu entwickelnde gezielte Fortbildungsangebote, Schulentwicklungsberatung und Materialien, wie etwa Diagnose- und

"Ed  
o  
Sch  
am

braucht aber vor allem  
mehr aufgeschlossene  
Haltungen, die bereit sind,  
ihren eigenen Entwicklungsbedarf  
zu arbeiten.“

Förderinstrumente, könnten Abhilfe schaffen. Sie würden die Schulen darin unterstützen, Schulentwicklungskapazität aufzubauen bzw. zu erweitern. Hier kommt sicherlich den Pädagogischen Landesinstituten und dem schulischen Fortbildungssystem eine besondere Rolle zu, die auch durchaus schon angenommen wird. Ebenso erweist sich der Zusammenschluss in Schulnetzwerken als sinnvoll, auch im Austausch mit anderen Bildungs- sowie Kultur-, Jugend- und Sozialeinrichtungen.

#### **Und ein letzter Satz in Richtung Bildungspolitik.**

Letztlich müssen sich Bildungsverwaltung und insbesondere Bildungspolitik wohl auch Gedanken über die regionale Ressourcensteuerung machen, um Benachteiligung gezielt auszugleichen. Neuere Ansätze der sogenannten design-basierten Schulentwicklung in den USA sehen schließlich von schablonenhaften Lösungen ab. Dort werden durch Kooperation zwischen Forschung, Administration und Praxis passgenaue Entwicklungskonzepte für einzelne Schulen entwickelt.

**Vielen Dank, Frau van Ackeren.**



## „WIR WOLLEN, DASS DIE SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN BESTENS QUALIFIZIERTE SCHULLEITUNGEN HABEN“

Dr. Markus Warnke ist seit Jun 2013 Geschäftsführer der Wübben Stiftung. Der Anspruch der privaten Bildungstiftung ist, wirkungsvoll und nachhaltig zu sein.

### Herr Warnke, warum engagiert sich die Wübben Stiftung für Schulleitungen an Brennpunktschulen?

Dafür gibt es mehrere Gründe: Bei der Beschäftigung mit den vielen Problemen im Bildungsbereich sind wir immer wieder auf die Situationen von Schulen insbesondere in sogenannten Brennpunkten und gleichzeitig auf die herausragende Rolle von Schulleitungen gestoßen. In nahezu allen Studien über die Qualität von Schulen aber auch in den Fällen sogenannter „failing schools“ wird ihre besondere Rolle betont. Gleichzeitig haben wir gesehen, dass dieser Beruf offensichtlich nicht besonders beliebt ist.

### Wie kommen Sie zu dieser Einschätzung?

Schauen Sie sich nur die vielen unbesetzten Leitungsstellen an Schulen an. Deutschlandweit. Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern gerade auch die Führungspersonen von Schulen erfahren unserer Ansicht nach viel zu wenig Wertschätzung. Hier haben wir einen guten Ansatz für uns gesehen. Es gibt für diese Berufsgruppe und insbesondere für Leiterinnen und Leiter von Schulen in den sozialen Brennpunkten viel zu wenig und viel zu unspezifische Unterstützungsangebote.

### Sie sprechen von mehreren Gründen für Ihr Engagement in diesem Bereich. Nennen Sie uns einen weiteren?

Natürlich gerne. Wir überlegen im Rahmen unserer Tätigkeit immer, wie wir mit unseren Mitteln und Möglichkeiten besonders viele benachteiligte Kinder und Jugendliche unterstützen können. An den, ich bleibe bei der im allgemeinen Sprachgebrauch üblichen Formulierung, Schulen im Brennpunkt gibt es besonders viele Schülerinnen und Schüler, die aus prekären familiären Verhältnissen kommen. Und genau um die geht es uns.

### Und wie wollen Sie diese über die Unterstützung von Schulleitungen erreichen?

Das Ziel der Stiftung ist es, dass möglichst viele der sozioökonomisch benachteiligten Kinder und Jugendlichen die Schule mit all den Fähigkeiten verlassen, die sie für ein selbstständiges Leben benötigen. Unsere Annahme ist es, dass wir über die Stärkung der Schulleitungen und die Verbesserung von Unterrichtsqualität in den Schulen in schwieriger Lage einen besonders großen Wirkradius haben. In der Stiftung sprechen wir gerne von wirksamen Hebeln und Wirkungsketten.

### Würden Sie uns das bitte genauer erklären: Was verstehen Sie unter einer Wirkungskette?

Die Auseinandersetzung mit der Wirkung und Nachhaltigkeit von Lösungsansätzen spielt in unseren Überlegungen eine zentrale Rolle. Mit der Wirkungskette formulieren wir unsere Arbeitshypothese. Bei unserem Einsatz für Schulleiterinnen und Schulleiter in den Brennpunktschulen lautet diese so: Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat den entscheidenden und prägendsten Einfluss auf das Kollegium und damit auf die Unterrichtsqualität in einer Schule. Diese Person wollen wir über unsere Stiftungstätigkeiten in ihrer Rolle und Funktion stärken, um so die Lehrerinnen und Lehrer und alle Pädagogen an der Schule zu erreichen. Am Ende dieser Wirkungskette stehen die Schülerinnen und Schüler. Denn über einen besseren Unterricht wollen wir dazu beitragen, dass der Stiftungszweck erfüllt wird. Dieser besteht darin, benachteiligte Kinder und Jugendliche so zu unterstützen, dass sie den Anforderungen des Lebens gewachsen sind und das unabhängig von ihrer Herkunft.

### Ein heeres Ziel und ein langer Weg?

Ja, das ist wohl so. Wir wissen, dass der Weg recht lang ist, wenn wir über die Schulleitungen die Kollegien erreichen wollen, um den Unterricht für möglichst viele Schülerinnen und Schüler aus prekären Verhältnissen zu verbessern. Ein Risiko, das wir eingehen, weil wir uns entschieden haben, im System anzusetzen. Im Sinne der Nachhaltigkeit. Wir wissen im Übrigen auch, dass die gewünschte Wirkung wahrscheinlich nur schwer nachzuweisen ist. Aber auch diesem Anspruch stellen wir uns, indem wir unsere Programme und Projekte evaluieren lassen und immer die Frage stellen, ob und was am Ende bei den Jugendlichen ankommt. Und stellen Sie sich einmal vor, der Nachweis gelingt!



Eigentlich sagt man ja, dass sich Wirkung entfaltet. Das war uns aber viel zu passiv. Wir wollen vielmehr andere aktivieren und anstoßen. Deswegen sagen wir auch, dass wir Wirkung entwickeln wollen.“

#### **Was möchten Sie also konkret für die Schulleitungen erreichen?**

Wir haben uns dazu in der Tat sehr konkrete Ziele gesteckt. Wir wollen, dass die Schulen in herausfordernden Lagen bestens qualifizierte Schulleitungen haben. Das erreichen wir über individuelle Unterstützungs- und Qualifizierungsmodulare, über bessere Bezahlung und natürlich über die Besetzung der Stellen mit geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten.

#### **Mit welchen Maßnahmen versuchen Sie diese Ziele zu erreichen?**

Zunächst setzen wir operative Programme auf. Unser Programm *impakt schulleitung* ist speziell für Schulleitungen in Brennpunktschulen konzipiert worden. Inzwischen nehmen

75 Schulleiterinnen und Schulleiter am Programm teil. Darüber erreichen wir etwa 2000 Lehrerinnen und Lehrern und rund 20.000 Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen.

#### **Gibt es weitere Ansätze?**

Ja, es gibt weitere Ideen und Projekte, an denen wir gerade etwa mit dem Schulministerium in NRW arbeiten. Wenn ich unsere Projekte vorstelle, bekomme ich immer wieder die Reaktion: „Aber das ist doch eigentlich die Aufgabe des Staates, warum macht ihr das denn?“ – Wenn diese Frage gestellt wird, sind wir da, wo wir hineinwollen. Wir sprechen dann von einem systemischen Ansatz. Und meine Antwort lautet stets: wir machen das, weil der Staat diese Aufgabe eben nicht wahrnimmt. Wenn Sie so wollen, setzen wir das Thema auf die Agenda – aber nicht als Vorwurf, sondern mit einem konkreten Vorschlag für eine Verbesserung. Wir wollen anstoßen, Impulse setzen und, wie wir sagen, Wirkung mit den Experten zusammen entwickeln.

#### **„Systemischer Ansatz“ klingt sehr theoretisch.**

#### **Können Sie ein Beispiel nennen?**

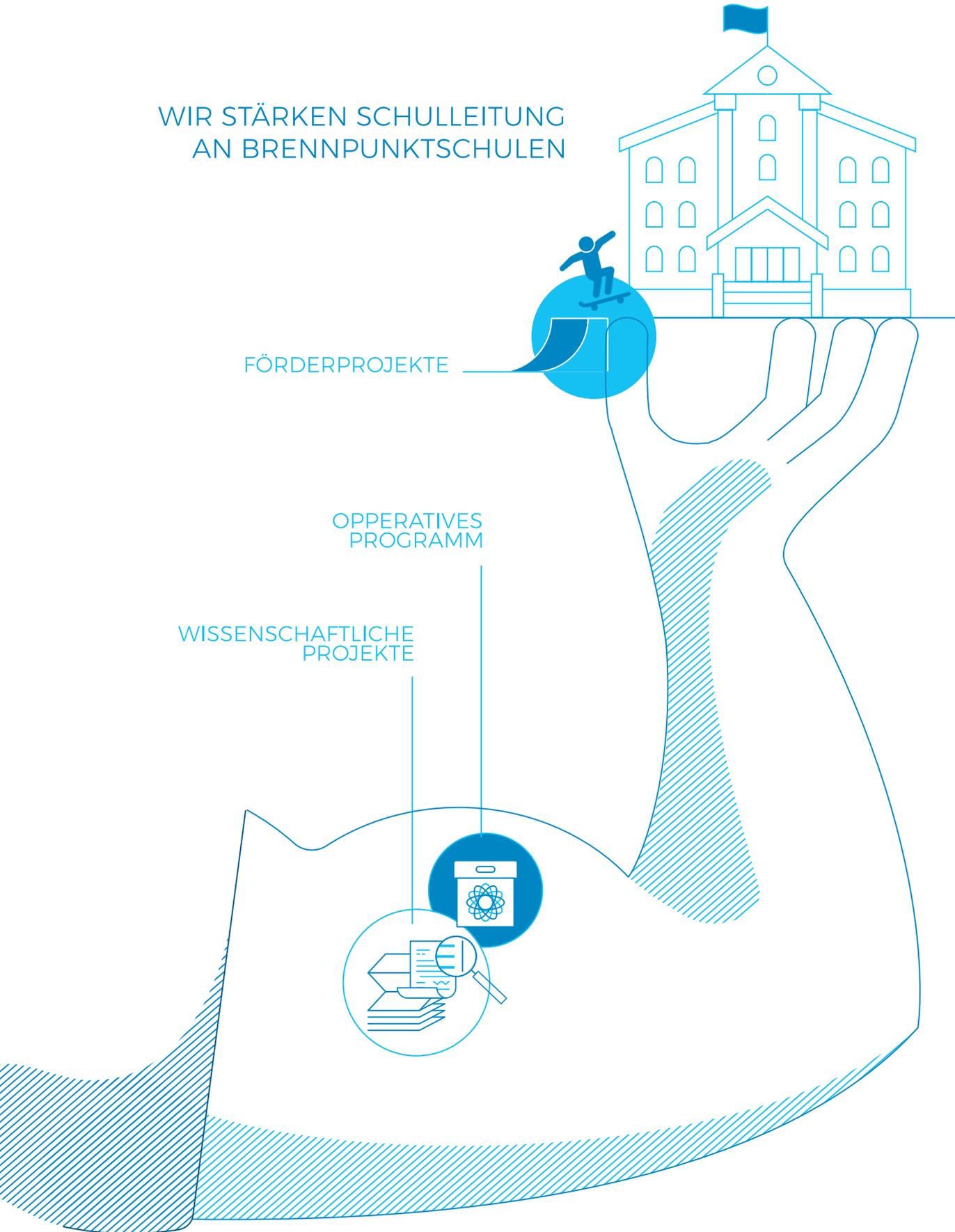
Es gibt zum Beispiel sehr viele Hausaufgaben und Nachhilfeprojekte. Nicht dass ich jetzt missverstanden werde: diese

# WIR STÄRKEN SCHULLEITUNG AN BRENNPUNKTSCHULEN

FÖRDERPROJEKTE

OPPERATIVES  
PROGRAMM

WISSENSCHAFTLICHE  
PROJEKTE





Wie individualisierte, an den Wünschen von Schulleiterinnen und Schulleiter orientierte Unterstützungsangebote aussehen können, dazu soll der Schulleitungsmonitor Aussagen treffen können.“

haben ihre Berechtigung. Wir setzen aber früher an. Uns als Stiftung geht es vielmehr darum, dass Schulen so gut sind, dass sie wirklich ein Angebot für jede Schülerin und jeden Schüler eben unabhängig von Geldbeutel der Eltern haben, dass Nachhilfe nicht mehr nötig ist. Wir wollen die Qualität des Unterrichts verbessern, indem wir beim Schulleiter ansetzen. Das nennen wir „systemisch“. Ich will ein weiteres Beispiel nennen. Wenn wir gemeinsam etwa mit einem Ministerium und einer Stadtverwaltung überlegen, was wir konkret machen können, um Lehrerinnen und Lehrer für die Leitungsposition an einer Schule zu gewinnen, dann setzen wir nach unserer Definition ebenfalls direkt „im System“ an.

#### Welche Rolle spielt für Sie die Kooperation mit der Forschung?

Zum einen wollen wir wissen, ob unsere Annahmen stimmen. Dazu lassen wir unsere Programme und Projekte evaluieren. Zum anderen, das zeigt ja auch das Interview mit Frau van Ackeren, gibt es gerade in dem Bereich der Schulentwicklung, der Ausbildung und Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern und der Wirkung von existierenden Angeboten erschreckend wenig Erkenntnisse. Da wir uns die Verbesserung des Unterstützungsrahmens von Schulleitungen vorgenommen haben, hat die Kooperation mit Forschung an dieser Stelle auch eine strategische Bedeutung. Wir wollen zu einer Verbesserung beitragen, den Ländern bei dieser Aufgabe eine Hilfe anbieten und die Öffentlichkeit dafür sensibilisieren.

#### Können Sie an dieser Stelle nochmal konkreter werden?

Ja, gerne. Der Schulleitungsmonitor des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung, den wir fördern, ist ein gutes Beispiel. Mit ihm sollen die Wünsche und Bedarfe nach Begleitung und Unterstützung direkt bei den Schulleiterinnen und Schulleitern in mehreren Bundesländern erfragt werden. In der Konzeption der Befragung ist das Institut durch unsere Förderung unabhängig von den Ländern.

Gleichzeitig bieten wir aber schon jetzt an, dass diese die Zahlen und Daten nutzen können, um ihre Fortbildungsangebote anzupassen. Die vorherrschenden Pauschalangebote, so sind wir uns ganz sicher, sind überholt. Wie aber individualisierte, an den Wünschen von Schulleiterinnen und Schulleiter orientierte Unterstützungsangebote aussehen können, dazu soll der Monitor Aussagen treffen können. Dazu wollen wir auch mit unserem Programm *impakt schulleitung* einen Beitrag leisten und dem dient auch die Evaluation dieses Programms.

#### Wie fügt sich das Thema in das Portfolio der Stiftung ein?

Wir haben uns vier thematische Schwerpunkte gesetzt. Wir sprechen von Entwicklungsfeldern, weil wir den Raum bieten wollen, um gemeinsam mit Expertinnen und Experten an Themen zu arbeiten. Wir fördern auch gute Projekte, von denen wir uns erhoffen, etwas zu lernen und deren Erfahrungen in dieses Entwicklungsfeld einbringen zu können. Über die Rolle der Wissenschaft habe ich gerade schon etwas gesagt. Bei den Schwerpunkten handelt es sich zusätzlich zur Stärkung der Leitungen an Brennpunktschulen um die Integration von jungen Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt, wo wir insbesondere Kommunen bei dieser Aufgabe unterstützen. Wir unterstützen im Entwicklungsfeld der Patenprojekte überregionale Netzwerke und beim Thema „Übergänge auf die weiterführenden Schulen“ Kommunen bei interessanten Ansätzen.

#### Wie sehen Sie vor diesem Hintergrund Ihre Rolle als Stiftung?

Wir suchen uns Themen, wo wir als Stiftung den Eindruck haben, durch unsere Möglichkeiten einen echten Mehrwert zu bieten. Wir können verschiedene Akteure zusammenbringen und bauen Brücken. Wir moderieren Prozesse und unterstützen gute Ansätze. Eigentlich sagt man ja, dass sich Wirkung entfaltet. Das war uns aber viel zu passiv. Wir wollen vielmehr andere aktivieren und anstoßen. Deswegen sagen wir auch, dass wir Wirkung entwickeln wollen. Wir haben gerade in diesem Entwicklungsfeld der Leitung von Schulen in Brennpunkten den Eindruck, dass wir dabei als Stiftung wirksam und nachhaltig tätig sein können.

Vielen Dank, Herr Warnke.

**NAH DRAN** ZU SEIN AN DEN THEMEN, AN DEN ENTWICKLUNGEN UND AN DEN MENSCHEN, IST EINE WICHTIGE MAXIME DER WÜBBEN STIFTUNG. MÖGLICHKEITEN FÜR AUSTAUSCH ZU SCHAFFEN UND IMPULSE ZU SETZEN, IST IHR SELBSTGEWÄHLTER AUFTRAG. AN DIESER STELLE GEWÄHREN WIR EINBLICKE UND SCHILDERN EINDRÜCKE.

## 5. BILDUNGS- UND SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM

VOM 6. BIS 8. SEPTEMBER 2017

Zum fünften Mal richtete die Pädagogische Hochschule Zug unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber das Bildungs- und Schulleitungssymposium aus. Seit 2004 findet die internationale Fachtagung zu Bildungsqualität, Bildungsorganisationsentwicklung und Bildungsmanagement alle zwei Jahre statt. In diesem Jahr diskutierten Akteure aus Wissenschaft, Verwaltung und Praxis zum Thema „Bildung 5.0? Zukunft des Lernens – Zukunft der Schule?“. Das Schulleitungsteam der Wübben Stiftung war dabei und nutzte die besondere Gelegenheit, um das stiftungseigene Programm *impakt schulleitung* in seiner Konzeption und Umsetzung dem internationalen Fachpublikum vorzustellen und zur gemeinsamen Diskussion anzuregen. Zudem ermöglichte die Wübben Stiftung gemeinsam mit dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug insgesamt 16 Schulleitungen, Coaches und Schulentwicklungsbegleitungen aus dem Programm *impakt schulleitung* die kostenfreie Teilnahme an dem Symposium.

[www.schulleitungssymposium.net](http://www.schulleitungssymposium.net)



**BILDUNGS- UND  
SCHULLEITUNGS-  
SYMPOSIUM**



## DEUTSCHES LEHRERFORUM

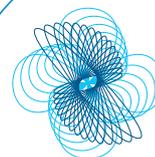
VOM 14. BIS 16. SEPTEMBER 2017

Ein erneutes Mal haben sich 80 engagierte Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Deutschland getroffen, um sich im „Deutschen Lehrerforum“ zu vernetzen – in diesem Jahr zum Thema „Digitalisierung“. Über zweieinhalb Tage hinweg haben sich die Lehrkräfte kennengelernt und voneinander gelernt, sich zur „Schule im digitalen Zeitalter“ ausgetauscht und Beispiele guter Praxis geteilt. Die Wübben Stiftung war einen Tag lang mit dabei. Dabei wurde deutlich: die Initiative ist nicht nur wertvoll, weil Ideen für guten Unterricht aufgeworfen und zusammen weitergedacht werden. Über dieses Forum tauschen die Lehrkräfte gleichwohl ganz praktikable Materialien für den Schulalltag aus und fungieren als Multiplikatoren für erprobte Konzepte an ihren Schulen. Als Partner der Initiative hat sich die Wübben Stiftung am Freitagmorgen den diesjährigen Teilnehmenden vorgestellt und konnte im Verlauf des Tages in Gesprächen mit den Lehrkräften und in Werkstätten ebenfalls viele Impulse für die eigene Arbeit sowie Themen mitnehmen, die Schulen aktuell beschäftigen.

[www.deutsches-lehrerforum.de](http://www.deutsches-lehrerforum.de)



DEUTSCHES LEHRERFORUM



impakt  
schulleitung

## IMPAKT SCHULLEITUNG

PROGRAMMSTART VOM 21. BIS 23. SEPTEMBER 2017

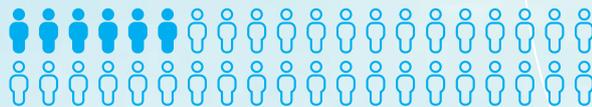
Nachdem *impakt schulleitung* in den Jahren 2015 und 2016 mit je 25 Schulleiterinnen und Schulleiter aus den Regierungsbezirken Köln und Düsseldorf gestartet ist, hat die Wübben Stiftung jetzt weitere 25 Schulleiterinnen und Schulleiter aus den Kreisen Recklinghausen und Coesfeld sowie aus den Städten Bottrop, Gelsenkirchen und Münster ins Programm aufgenommen.

Mit einem feierlichen Abendessen unter Beteiligung der Schulleitungen, Vertretungen aus Schulministerium und Bezirksregierung Münster sowie dem Team der Wübben Stiftung wurde für die dritte Gruppe nun der Programmstart eingeläutet. Die neuen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben zweieinhalb Tage an der ersten von insgesamt 9 Fortbildungs- und Vernetzungsveranstaltungen teilgenommen. Im Fokus dieser ersten Akademie stand vor allem das gegenseitige Kennenlernen. Denn die Gruppe wird in den nächsten drei Programmjahren als Lerngemeinschaft immer wieder in den Akademien zusammenkommen, an systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führungsthemen sowie am eigenen Schulentwicklungsprojekt arbeiten und insbesondere auch Zeit haben, die eigene (Führungs-)Rolle zu reflektieren. Der Rahmen dabei ist entscheidend: die Akademien haben nicht nur Fortbildungscharakter, sondern bieten einen geschützten Raum für Austausch, Gespräche und Zusammenwachsen der professionellen Lerngemeinschaft.

[www.wuebben-stiftung.de](http://www.wuebben-stiftung.de)

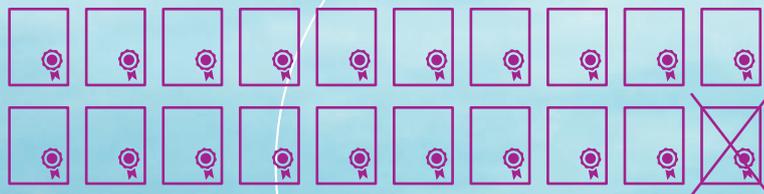
## BILDUNG IN ZAHLEN

**Nur 14 Prozent** der Kinder  
der Eltern mit **niedrigem Bildungsabschluss**  
besuchen ein Gymnasium



# 1/4

aller Ausbildungsverträge werden frühzeitig  
aufgelöst. Je niedriger der Schulabschluss,  
desto höher die Abbruchwahrscheinlichkeit<sup>2</sup>



# 47.435

Jugendliche haben im Jahr 2015 die Schule  
ohne Abschluss verlassen (=5,9 Prozent)<sup>4</sup>



Dagegen **61 Prozent** der Kinder aus Familien mit **hohem Bildungsabschluss** <sup>1</sup>



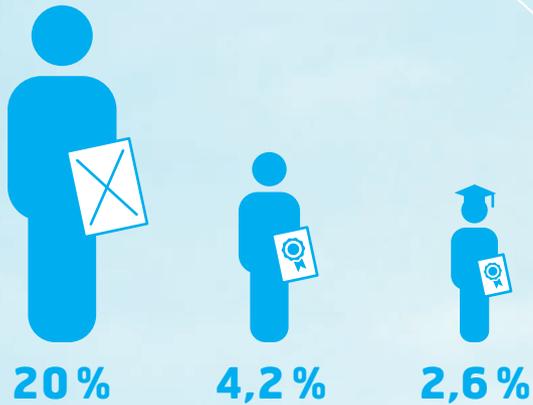
Mehr als **jeder fünfte Minderjährige** lebte in 2014 in NRW in einem einkommensarmen Haushalt <sup>3</sup>



Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsstand besuchen überproportional häufig eine Hauptschule

**22 Prozent** <sup>6</sup>

## BILDUNG IN ZAHLEN



Die **Arbeitslosenquote** von Personen **ohne Berufsabschluss** ist fast 5x so groß (20 Prozent) wie bei Personen mit einer **abgeschlossenen beruflichen Ausbildung** (4,2 Prozent) und 8x so hoch wie bei **Akademikerinnen und Akademikern** (2,6 Prozent)<sup>5</sup>



Ungelernte machen **50 Prozent** aller Arbeitslosen aus<sup>5</sup>



Hauptschule



Förderschule



Realschule



Gymnasium



Gesamtschule

## Armutsrisikoquote der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 in NRW nach Art der besuchten Schule (2014)<sup>3</sup>

### Google Suchergebnisse:



„Brennpunktschule“  
**68.300 Treffer**

„Schulen in schwieriger Lage“  
**1.880 Treffer**

# IMPRESSUM

**Herausgeber**

Wübben Stiftung gGmbH  
Speditionstraße 13  
40221 Düsseldorf  
0211 / 93 37 08 00  
info@wuebben-stiftung.de  
www.wuebben-stiftung.de

**Verantwortlich**

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung

**Chefredaktion**

Ina Lauterbach, Leiterin Kommunikation, Wübben Stiftung

**Zusammenfassung der Studie**

Dr. Thomas Orthmann, Annuntio Hamburg

**Autorin der wissenschaftlichen Studie**

Dr. Esther Dominique Klein, Universität Duisburg-Essen

**Fotografien**

Frank Preuß UDE, Bente Leipoldt,  
David Dieschburg / photocase.de  
estherm / photocase.de  
lumen-digital / photocase.de  
Mister Vertilger / photocase.de  
photography.com / photocase.de  
Rein Van Oyen / photocase.de  
scavenger / photocase.de  
seite14 / photocase.de  
soulstormer / photocase.de  
willma... / photocase.de  
zach / photocase.de

**Gestaltung**

fountain, Düsseldorf

**Druck**

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH, Korschenbroich

**Lizenz**

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 international lizenziert  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).



**Zitierweise:** Wübben Stiftung (2017): impaktmagazin. Schulentwicklung in Brennpunktschulen. Düsseldorf.

## ÜBER DIE WÜBBEN STIFTUNG

Die gemeinnützige Wübben Stiftung fördert benachteiligte Kinder und Jugendliche, denen es aufgrund ihrer Herkunft besonders schwerfällt, den zahlreichen Herausforderungen der Schule und im Alltag zu begegnen. Dazu unterstützt die Stiftung Akteure des Bildungssystems bei der Entwicklung, Verbreitung und Verbesserung wirksamer Angebote durch Fördermittel, Beratung und Vernetzung.

Die Stiftung knüpft damit an die lange Tradition und die Bedeutung von Bildung und Kultur in Deutschland an und will einen Beitrag dazu leisten, dass das Land im globalen Wettstreit und im demografischen Wandel bestehen kann.

Zu diesem Zweck wurde die Stiftung von Herrn Dr. Walter Wübben gegründet, der als Hauptgesellschafter der ABG-Gruppe erfolgreich Immobilienprojekte in ganz Deutschland entwickelt hat. Im Zuge des Verkaufs der Damp-Kliniken hat er mit der Einrichtung der Damp-Stiftung den Start für sein Engagement als Stifter gelegt. Dieses möchte er mit der Wübben Stiftung weiter vertiefen.

Für Schulen in sozial deprivierten  
Risikoschulen  
allgemeingültige Definition.  
durch bestimmte Merkmale  
unterscheiden. Zu den  
gehören häufig ein über-  
diesem Schülern mit Migranten  
ein hoher Anteil an  
ein Einzugsgebiet. Schulen  
haben also viele Schwierigkeiten