

impaktmagazin

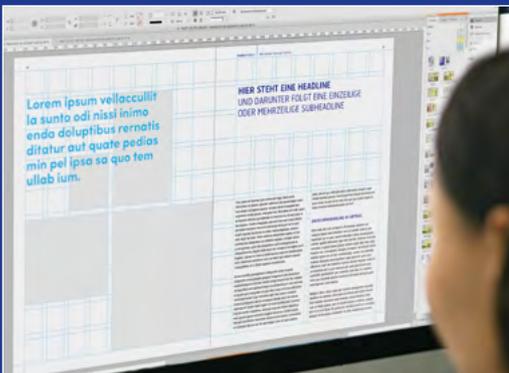
IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

**Programme & Strukturen
für Schulen im Brennpunkt**



INHALT

Editorial	3
<hr/>	
Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen –	
Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme	5
1) Was sind Schulen in herausfordernden Lagen und warum benötigen sie Unterstützung?	5
2) Aktuelle Programme zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage	7
3) Zusammenfassung & Implikationen	16
<hr/>	
„Startchancen“ für Schulen im Brennpunkt:	
Was das neue Programm der Bundesregierung erreichen könnte	21
<hr/>	
„impakt schulleitung“ – Leitungen von Schulen im Brennpunkt stärken	28
<hr/>	
„Schulen brauchen professionelle Begleitung“	30
Interview mit Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber	
<hr/>	
Perspektiven – Erfahrungsberichte aus der Praxis	38
Perspektive Schulleitung: Dr. Christian Dern	40
Perspektive Schulentwicklungsbegleitung: Andrea Lampe	42
Perspektive Akademieleitung: Christina Terfurth	44
Perspektive Programmleitung: Helge Daus	48
<hr/>	
Impressum	53



Auch für die Gestaltung eines Magazins wie diesem sind Strukturen hilfreich und nützlich. Und so dachten wir uns: Warum machen wir unsere technische Layoutstruktur in dieser Ausgabe nicht einfach auch sichtbar?



Liebe Leserinnen, liebe Leser,

wir in der Wübben Stiftung haben uns etwas vorgenommen. Wir wollen laut sein für die Leisen. Kann ein Magazin laut sein?

Akute Lebensgefahr. Wasser ist im Stromkreislauf und überall in den Räumen und Fluren. Alle Kinder und Lehrkräfte müssen sofort raus! Was soll eine Schulleiterin machen, wenn sechs Monate nach dem ersten Hinweis auf tropfende Decken nichts passiert und dann von jetzt auf gleich eine halbe Schule geschlossen werden muss? Das ist gerade passiert in einem sozialen und ökonomischen Brennpunkt in einer Stadt im Ruhrgebiet. Interessiert das jemanden in der Stadtverwaltung oder darüber hinaus? Muss die Schule erst an die Presse gehen, laut werden, um sich Gehör zu verschaffen? Ich bin mir sicher, dass dieses Unglück an den Schulen meiner Kinder nicht passiert wäre. Wir hätten richtig Lärm gemacht.

Wie laut muss, kann ein Skandal formuliert werden? Wen interessiert es eigentlich, dass wir uns spätestens seit PISA mit jeder weiteren Studie attestieren lassen, dass in Deutschland jedes 5. Kind entweder nicht richtig lesen und schreiben kann, schlecht in Mathematik ist, jeder 5. Jugendliche als nicht ausbildungsreif gilt? Der jüngste IQB-Bildungstrend weist sogar in eine noch fatalere Richtung, wenn fast 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler die minimalen Standards in der Rechtsschreibung verfehlen. Seit über 20 Jahren akzeptieren Politik und Gesellschaft offenbar diesen Skandal. Wie laut muss Wissenschaft sein, damit was passiert? Expertinnen und Experten raten den Schulen zur Sabotage, nur dann gäbe es Veränderung. Offenbar halten sie Politik und Verwaltung für unflexibel, resistent gegen notwendige Entwicklungen.

Ja, es gibt positive Signale wie die Ankündigung eines Startchancen-Programms im Koalitionsvertrag der Ampelregierung im Bund. Unsere Einschätzung dazu finden Sie in diesem impaktmagazin. Und hier und da gibt es auch sehr gute Programme für Schulen im Brennpunkt. Insbesondere dort, wo Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen begleitet werden, zeigen sich positive Entwicklungen. Das lassen auch die ersten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung unseres Programms „impakt schulleitung“ erkennen. Prof. Huber erläutert uns diese in einem Interview. Zudem schildern Beteiligte aus unterschiedlichen Perspektiven ihre Erfahrungen mit und aus dem Programm und geben damit konkrete Einblicke in die Praxis.

Es grenzt schon fast an ein Wunder, dass sich so viele Schulleitungen und Lehrkräfte jeden Tag wieder auf zum Teil unzumutbare Rahmenbedingungen einlassen. Sie tun das für die Kinder und Jugendlichen. In der Stiftung sind wir zum Optimismus verpflichtet und wollen Impulse setzen, damit sich etwas verbessert. Aber um denen eine Stimme zu geben, um Aufmerksamkeit für diejenigen zu erzeugen, die leise sind, braucht es mehr als eine Stiftung. Und es braucht konkrete Verbesserungen an Schulen im Brennpunkt. Denn eins ist klar:
Actions speak louder than words!

Viel Freude bei der Lektüre!

Dr. Markus Warnke
Geschäftsführer der Wübben Stiftung



Strukturen

Wachstum

UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN: EINE VERGLEICHENDE DARSTELLUNG AKTUELLER PROGRAMME

von Dr. Laura Braun und Dr. Hanna Pfänder

fördern

Schulen im Brennpunkt stehen vor besonderen Herausforderungen. Daher benötigen sie besondere Unterstützung. Hier ist die Herangehensweise in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, das lässt sich bei solchen Unterstützungsprogrammen allein schon in den Auswahlkriterien und den Auswahlprozessen der Schulen feststellen. Wo brennt es am stärksten? Und wie lässt sich das ermitteln? Noch mehr Varianz findet sich in der eigentlichen Unterstützung, welche die Schulen in Form von Ressourcen, Begleitung und Professionalisierung erhalten. Der vorliegende Beitrag gibt einen vergleichend angelegten Überblick zu (aktuellen) Unterstützungsprogrammen an Schulen im Brennpunkt in den verschiedenen Bundesländern. Er wurde von Dr. Laura Braun und Dr. Hanna Pfänder verfasst, die u.a. die wissenschaftliche Einheit der Wübben Stiftung bilden.

1) WAS SIND SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN UND WARUM BENÖTIGEN SIE UNTERSTÜTZUNG?

Schulen in herausfordernden Lagen erfahren in den letzten zehn Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in Deutschland (van Ackeren et al., 2021a). Dies zeigt sich nicht zuletzt in der steigenden Anzahl von Projekten und Publikationen.

Spätestens seit dem Beginn der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ und dem im Koalitionsvertrag vorgeschlagenen „Startchancen“-Programm der Bundesregierung sind Schulen in herausfordernden Lagen in den Fokus der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion gerückt.

Aber was macht eigentlich eine „herausfordernde“ Lage von Schulen aus? Der Blick in die Literatur zeigt schnell, dass hierfür bislang keine eindeutige Antwort vorliegt (Übersicht siehe: Böttcher et al., 2022; Manitus & Dobbeltstein, 2017). Neben der großen Variation an Bezeichnungen, wie etwa „Schulen in herausfordernder Lage“, „Schulen in sozial deprivierter Lage“, „Schulen in benachteiligten Quartieren“, „Schulen mit sozioökonomisch benachteiligter Schülerschaft“, „Schulen in schwieriger Lage“ oder „Schulen im Brennpunkt“, unterscheiden sich auch die Verständnisweisen darüber, was diese Schulen konkret kennzeichnet, deutlich (ebd.). Oftmals werden unter herausfordernder Lage Standorte verstanden, in denen sich die wohnräumliche Segregation deutlich zeigt und eine verringerte gesellschaftliche Teilhabe bei den Bewohnerinnen und Bewohnern besonders offensichtlich ist (van Ackeren et al., 2021a; Fölker et al., 2015). Im Vergleich zu anderen Standorten empfangen dort überdurchschnittlich viele Menschen Sozialhilfe, sie haben ein hohes Armutsrisiko, eine niedrige Bildungsqualifikation und geringe soziale Mobilität (ebd., Friedrichs & Triemer, 2008). Schulen an solchen Standorten sind zumeist durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationsgeschichte charakterisiert (ebd.). Mögliche Definitionsansätze für Schulen in herausfordernder Lage liegen inzwischen von Seiten der Wissenschaft aus der

Ungleiches ungleich behandeln

Bildungspolitik bzw. -administration vor (siehe z.B. Böttcher et al., 2022; Beierle et al., 2019). Ein übergreifendes Verständnis davon, welche Merkmale sich bei Schulen in herausfordernden Lagen verdichten, fehlt allerdings bislang (Berkemeyer, 2017).

Trotz der Unterschiede in den vorliegenden Zugängen ist allen Definitionsversuchen die Idee gemeinsam, dass die Schulen mit anspruchsvollen Problemkonstellationen konfrontiert sind, die besondere Anstrengungen erfordern, und sie bei unzureichenden Problemlösestrategien in eine kritische Lage, letztlich auch zum „Failing“ (vgl. z.B. Huber 2012), bringen können (Holtappels et al., 2017). Häufig spielen dabei externe Faktoren, wie ungünstige Schülerkomposition oder schlechte (personelle, räumliche und materielle) Ausstattung der Schule, und interne Faktoren, wie fehlende Kooperation im Kollegium, zusammen (van Ackeren et al., 2021a). Dass Schulen in herausfordernder Lage aber nicht zwangsläufig Schulen mit einem erhöhten Entwicklungsbedarf – oder gar „schlechte“ Schulen – sind, macht die Durchsicht einschlägiger Literatur allerdings sehr deutlich (Bremm et al., 2016). Erfolgreiche Schulen mit herausfordernder Ausgangslage zeichnen sich insbesondere durch ein professionelles Schulleitungshandeln, eine positive Schulkultur, einen qualitativ hochwertigen Unterricht, eine gezielte Generierung und Nutzung von (Evaluations-) Daten sowie Vernetzung mit externen Partnern aus (van Ackeren et al., 2021a; Muijs et al., 2004).

Darüber, dass diese Schulen einer zusätzlichen Unterstützung bedürfen, um ihre schwierigen Rahmenbedingungen ausgleichen und ihre internen Kapazitäten auszubauen, herrscht inzwischen breiter Konsens. So wird in der aktuellen Literatur zur Schulentwicklungsforschung unter einer sinnvollen Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage eine miteinander verzahnte Kombination von Maßnahmen der Personal-, der Unterrichts- und Schulentwicklung unter variierenden Gesamtkonstellationen der Ressourcenausstattung verstanden (Holtappels, 2020; Weißhaupt, 2022). Hinter dem immer mehr diskutierten Aufruf „Ungleiches ungleich behandeln“ (z.B. Möller & Beltenberg, 2017; Morris-Lange, 2016) steht die Idee, besonders viele Ressourcen für benachteiligte Schulen zur Verfügung zu stellen. Die praktische Umsetzung dieses Prinzips, etwa mittels einer sozialindexbasierten Ressourcensteuerung oder zusätzlichen Professionalisierungsprogrammen, ist dabei vielfältig. Inzwischen lassen sich eine Reihe von Studien ausmachen, die erste Übersichten zu Maßnahmen und Programmen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage in den verschiedenen Bundesländern anbieten (u.a. Beierle et al., 2019; Böttcher et al., 2022; Tulowitzki et al; 2020). Neben Strategien zur bedarfsorientierten Schulfinanzierung (siehe dazu auch: Groos, 2019; Klemm & Kneuper, 2019; Weishaupt, 2016; Morris-Lange, 2016) werden hierbei konkrete Unterstützungsprogramme und -projekte aufgegriffen. Wenngleich diese Übersichtsarbeiten eine erste hilfreiche Orientierung darstellen,

bleibt bei der Beschreibung der Programme allerdings mitunter unscharf, wie diese Programme aufgebaut sind, welche Schulen mit diesen Programmen fokussiert und wie diese Schulen konkret ausgewählt werden. Darüber hinaus fehlen bislang systematische Informationen zu den spezifischen Ressourcen sowie Begleitungs- und Professionalisierungsangeboten (und deren Wirksamkeit), die in den Programmen als Unterstützung für die Schulen bereitgestellt werden. Mit diesem Beitrag möchten wir hier ansetzen und eine vergleichend angelegte Übersicht zu den aktuellen Programmen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen in den Bundesländern aufbereiten.

2) AKTUELLE PROGRAMME ZUR UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN IN HERAUSFORDERNDER LAGE

Um diesen Überblick über Programme für Schulen in herausfordernder Lage in den 16 deutschen Bundesländern zu erhalten, wurde eine umfassende Recherche durchgeführt. Die Recherche baut auf bestehenden Arbeiten auf, die Programme für Schulen in herausfordernden Lagen beschreiben (Beierle et al., 2019; Böttcher et al., 2022; Tulowitzki et al., 2020). Für eine kurze Zusammenfassung einzelner Programme verweisen wir auf diese Papiere. Im nächsten Schritt der Recherche wurde eine erneute, ergänzende Internetrecherche auf Basis der öffentlich zugänglichen Informationen durchgeführt. Abschließend wurden Vertreterinnen und Vertreter der Kultusministerien aller Bundesländer um eine Überprüfung und Ergänzung der gefundenen Informationen gebeten. Eine inhaltliche Rückmeldung auf unsere Anfrage blieb jedoch bei einem Großteil der Bundesländer aus.

Der Fokus unserer Recherche lag dabei auf Programmen in den Bundesländern, die den folgenden Kriterien entsprechen: Programme, die

- Schulen in herausfordernden Lagen ansprechen,
- mindestens zehn Schulen adressieren,
- in den letzten zehn Jahren gelaufen sind, noch laufen oder geplant sind und
- über den Radius einzelner Kommunen hinaus angelegt sind.

Damit nicht berücksichtigt wurden in der Analyse eine Vielzahl weiterer Programme und Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die den Fokus weniger auf der Schulebene und stärker auf der individuellen und fachlichen Ebene legen (z.B. Programme

zur individuellen Sprach- oder Mathematikförderung). In einem aktuellen Bericht der Kultusministerkonferenz zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler werden zahlreiche Angebote der Länder in diesem Bereich dargestellt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2020). Ebenso ausgeschlossen aus der Recherche wurden eine Fülle an kleineren Programmen zur Förderung von Schulen in herausfordernden Lagen, die etwa auf kommunaler Ebene oder auf der Ebene einzelner Quartiere angelegt sind (z.B. im Rahmen von regionalen Initiativen oder Bildungsverbänden).

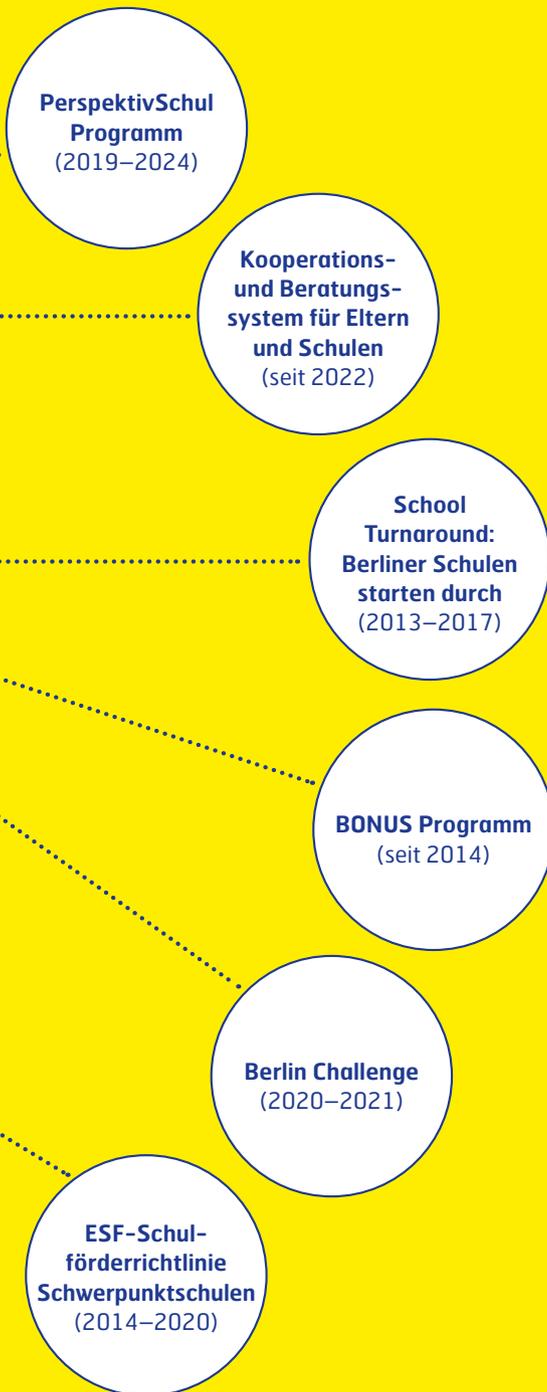
Für die Darstellung und den Vergleich der Programme, die auf Basis der oben beschriebenen Einschlusskriterien identifiziert wurden, wurden folgende inhaltliche Kategorien gebildet:

- a) Auswahl der Schulen** (Auswahlkriterien, Auswahlprozess, Anzahl der Schulen)
- b) Unterstützung durch Ressourcen** (Schulbudget, Verwendung des Schulbudgets, Stellen/Entlastungsstunden) sowie
- c) Unterstützung durch Professionalisierung und Begleitung** (Fort- und Weiterbildungen für Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams/Lehrkräfte, Coaching für Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams/Lehrkräfte, Schulentwicklungsberatung/Prozessbegleitung, kollegiale Netzwerke).

Um mehr Wissen über den Erfolg und die Wirksamkeit der Programme bzw. Programmbausteine zu generieren, wurde darüber hinaus erfasst, ob es eine wissenschaftliche Begleitforschung zum Programm gibt.

Die Grundlage dieses Beitrags in Form einer tabellarischen Darstellung aller Programme in Bezug auf die beschriebenen Kategorien sowie die entsprechenden Links zu den Programmen sind abrufbar unter: www.wuebben-stiftung.de/vergleichstabelle_programme_fuer_schulen_in_herausfordernder_lage_2022





Allgemeines

Unsere Recherche unter den genannten Einschlusskriterien ergab 15 Programme für Schulen in herausfordernden Lagen, die sich auf neun verschiedene Bundesländer (Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen) verteilen. Darüber hinaus wurden zwei länderübergreifende Programme, die bereits erwähnte Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ sowie das Fellow-Programm von Teach First Deutschland, identifiziert. Alle Programme zielen auf einer übergeordneten Ebene darauf ab, besonders belastete Schulen zu unterstützen und damit Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. Um dieses Ziel zu erreichen, weisen die Programme unterschiedliche Feinziele auf, etwa im Bereich der Personalentwicklung oder einer fachlichen Schwerpunktsetzung der Schulentwicklung (z.B. MINT-Fächer oder Sprachförderung).

Die Programme unterscheiden sich stark in ihren Laufzeiten, beispielsweise dauern sie zwei bis drei Jahre, wie die „Berlin Challenge“ (Berlin) oder „impakt schulleitung“ (Nordrhein-Westfalen), knapp zehn Jahre, wie das „Schulmentoren“-Programm (Hamburg) oder „Schule macht stark“ (länderübergreifend) oder sind vorerst unbegrenzt ohne eine maximale Laufzeit angelegt, wie z.B. das „BONUS“-Programm (Berlin) oder das „Teach First“ Fellow-Programm (länderübergreifend). In einigen Programmen ist neben einer bislang befristeten Laufzeit eine Verlängerung des Programms bereits angedacht (z.B. „PerspektivSchul“-Programm, Schleswig-Holstein und „Talentschulen“, Nordrhein-Westfalen).

Auswahl der Schulen

Die aufgeführten Programme eint, dass sie alle Schulen in herausfordernden Lagen adressieren. Unsere Recherche zeigt, dass trotz einiger Überschneidungen in den Auswahlkriterien die Identifikation von Schulen in den Programmen im Einzelnen sehr unterschiedlich ausgestaltet ist. So gibt es keine Programme, die hinsichtlich der Auswahlkriterien der Schulen vollständig übereinstimmen. Vielmehr zeigt sich eine große Vielfalt in Bezug auf die Anzahl, Auswahl und Operationalisierung der ausgewählten Indikatoren.

Zunächst lässt sich in Bezug auf die Anzahl von herangezogenen Indikatoren für die Schulauswahl eine große Spannweite feststellen. So gibt es Programme mit nur ein bis zwei Indikatoren, wie z.B. die „ESF-Schul-förderrichtlinie“ in Thüringen, die lediglich die Schulabbrecher-Quote der Schulen heranzieht, das „BONUS“-Programm (Berlin), das ausschließlich den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernmittelfreiheit, oder das Programm „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ (Rheinland-Pfalz), das neben der

Lernmittelfreiheit auch den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zugrunde legt. Auf der anderen Seite gibt es Programme, die bereits bestehende Sozialindizes, wie z.B. den Hamburger Sozialindex in „23+ Starke Schulen“ (Hamburg) oder das Standorttypenkonzept aus Nordrhein-Westfalen in „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Nordrhein-Westfalen) oder eine komplexe Zahl an ausgewählten Indikatoren, wie z.B. in „School Turnaround“ (Berlin) heranziehen. Im „PerspektivSchul“-Programm wurde eigens für das Programm ein Sozialindex erstellt, der eine große Anzahl an Indikatoren berücksichtigt.

In der inhaltlichen Auswahl und Operationalisierung dieser Indikatoren bestehen sowohl grundlegende Gemeinsamkeiten als auch deutliche Unterschiede zwischen den Programmen. Zunächst besteht in einigen Kriterien große Übereinstimmung. So nutzen fast alle Programme Indikatoren des sozio-ökonomischen Hintergrunds (z.B. Lernmittelfreiheit) sowie des Migrationshintergrunds der Schülerinnen und Schüler oder des Sozialraums. Über diese beiden Bereiche hinaus zeigt sich deutlich mehr Unterschiedlichkeit: So ziehen einige Programme den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (z.B. „PerspektivSchul“-Programm) sowie Leistungsindikatoren heran, wie z.B. aus Vergleichsarbeiten oder Abschlüssen (z.B. „Talentschulen“). Punktuell werden Merkmale der Schule (z.B. Unterrichtsausfall, z.B. „School Turnaround“) oder Elternbefragungen (z.B. „PerspektivSchul“-Programm) berücksichtigt. Einige Programme beschränken sich von Beginn an auf besonders belastete Städte oder Stadtteile (z.B. „Berlin Challenge“ und „Schule PLUS“, Niedersachsen). In manchen Programmen kommen zusätzliche Einschätzungen der Schulaufsicht hinzu (z.B. „School Turnaround“ und als Sonderregel in begründeten Ausnahmefällen bei „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“). Der Großteil der Programme berücksichtigt die Indikatoren zu einem bestimmten Zeitpunkt, wohingegen einige Programme auch die bisherige Entwicklung der Schulen hinsichtlich dieser Indikatoren heranzie-

hen. Interessanterweise fokussiert sich das „School Turnaround“-Programm dabei auf negative Entwicklungstendenzen, wohingegen in der „Berlin Challenge“ vor allem Schulen berücksichtigt werden, die bereits positive Entwicklungsverläufe aufzeigen. Im länderübergreifenden „Schule macht stark“-Programm wählen die Länder die Schulen selbstverantwortlich entsprechend einer gemeinsamen Zielstellung unter Beteiligung des Bundes aus. Neben Unterschieden in den Auswahlkriterien legen die Programme auch unterschiedliche Ansätze im Prozess der Auswahl zugrunde. In fünf Programmen werden die Schulen auf Basis der Auswahlkriterien von Landesseite ausgewählt, wohingegen in weiteren fünf Programmen eine Bewerbung der Schulen Voraussetzung war und die Auswahlkriterien dort zur Einschätzung der Bewerberschulen dienen (in weiteren sechs Programmen gab es sowohl eine Auswahl als auch eine Bewerbung). Entsprechend nehmen alle Schulen, die sich in Programmen beworben haben, freiwillig und aus eigener Motivation am Programm teil. Im Gegensatz dazu sind Schulen in Programmen, in denen sie von Landesseite ausgewählt wurden, häufig verpflichtet teilzunehmen. In einigen Programmen wird jedoch auch dort die Voraussetzung der eigenen Motivation und Bereitschaft erwähnt. Beispielsweise wird im Programm „Schule PLUS“ auf die Teilnahmevoraussetzung verwiesen, dass sich Schulen einer konzeptionellen Weiterentwicklung stellen wollen. Eine klare Unterscheidung zwischen freiwilliger und verpflichtender Teilnahme ist auf Basis der verfügbaren Informationen häufig nicht möglich.

In den aufgeführten Programmen wurden nach unseren Berechnung zum aktuellen Stand insgesamt 1039 Schulen aufgenommen, wobei die Gesamtanzahl der Schulen geringer ist, da Überschneidungen in der Programmteilnahme einzelner Schulen innerhalb der Bundesländer sowie im Rahmen der länderübergreifenden Programme vorliegen. Durchschnittlich adressieren die Einzelprogramme etwa 65 Schulen. Dabei bewegt sich die Größe der einzelnen Programme zwischen eher kleineren

Durchschnittlich adressieren die Einzelprogramme etwa 65 Schulen.

Ene mene

miste

Programmen mit zehn bzw. 20 Schulen (z.B. „School Turnaround“ und „Schule PLUS“) bis hin zu eher größeren Programmen mit 200 bzw. 280 Schulen (z.B. „Schule macht stark“ und „BONUS“). Die Anzahl der Schulen eines Programms muss im Kontext der Anlage des Programms in Bezug auf die Größe des jeweiligen Bundeslandes sowie die inhaltliche Ausgestaltung betrachtet werden. Der Großteil der Programme berücksichtigt dabei sowohl Grundschulen als auch weiterführende Schulen. Lediglich die Programme „Talentschulen“, „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, sowie die „ESF-Schulförderrichtlinie“ in Thüringen fokussieren lediglich weiterführende Schulen. Um eine Überschneidung mit dem Programm „Talentschulen“ zu vermeiden, wurden in „Schule macht stark“ in Nordrhein-Westfalen ausschließlich Grundschulen berücksichtigt. Auch in Sachsen und Schleswig-Holstein sind am Programm nur Grundschulen beteiligt.

Unterstützung durch Ressourcen

Ein entscheidender Teil der Unterstützung der Schulen im Rahmen der Programme bezieht sich auf zusätzliche Ressourcen, die den besonderen Bedarfen der Schulen in herausfordernden Lagen begegnen sollen. Dabei steht Schulen in zehn von 17 Programmen ein Schulbudget zur Verfügung. Die Höhe des Budgets variiert zwischen den Programmen sehr stark. So liegen einige Budgets im

Bereich von einigen Tausend Euro insgesamt (z.B. „impakt schulleitung“ und „Talentschulen“), wobei Schulen anderer Programme 100.000€ oder mehr pro Jahr (z.B. „BONUS“ und „Berlin Challenge“) erhalten können. Neben der Varianz zwischen Programmen liegen auch innerhalb einiger Programme Abstufungen des Budgets zwischen den Schulen vor. So gibt es drei Programme bei denen neben einem festen Sockelbetrag für jede Schule, die weitere Höhe des Budgets unter anderem über die Schulgröße oder den Grad der Belastung der Schulen definiert wird (z.B. „S¹ – Schule stärken, starke Schule“ und „Perspektiv-Schul“-Programm). Im Berliner „BONUS“-Programm sind weitere Kriterien, wie z.B. ein Leistungsbonus bei Erfüllung der Zielvereinbarung, entscheidend.

Die Höhe der Schulbudgets steht in direktem Zusammenhang mit den Vorstellungen und Vorgaben für die Verwendung des Budgets. In einigen Programmen, vor allem in solchen mit hohem Budget, können die Schulen mit großer Freiheit über das Budget verfügen und neben Sachausgaben, Fortbildungen oder Beratungen beispielsweise sogar zusätzliches Personal mit dem Budget finanzieren (z.B. „Perspektiv-Schul“-Programm und „BONUS“). Andere Programme geben eine engere Vorgabe für die Verwendung des Budgets, z.B. für Fortbildungen („Talentschulen“) oder für die Umsetzung eines konkreten Schulentwicklungsprojekts („impakt schulleitung digital“ in Nordrhein-Westfalen) an. Entsprechend fällt die

zusammen

Höhe des Budgets im Kontext dieser Vorgaben deutlich geringer aus. Neben einem Schulbudget stellen acht von 17 Programmen den Schulen konkrete, zusätzliche Stellen oder Entlastungsstunden zur Verfügung. Dies betrifft vor allem jene Programme, die nicht bereits im Rahmen des Schulbudgets die Einstellung von zusätzlichem Personal im Programm anlegen (Personal mithilfe des Schulbudgets einstellen können Schulen in vier Programmen). In drei Programmen wird den Schulen eine klar definierte Anzahl an Entlastungsstunden zur Schulentwicklung und/oder für Leitungsaufgaben zur Verfügung gestellt (z.B. „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ und „Schulen stark machen“ (Saarland). In der Regel gelten diese Stunden zur Umsetzung der Entwicklungsvorhaben im Rahmen des Programms. In sechs Programmen werden Schulen direkt zusätzliche Lehrkraftstunden, vollständige Lehrkraftstellen oder andere personelle Ressourcen in unterschiedlichem Umfang gewährt (z.B. „23+ Starke Schulen“ und „Schule PLUS“). In drei Programmen werden zusätzliche Stellen für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an Schulen eingerichtet (z.B. „23+ Starke Schulen“ und „Talentschulen“). Im Programm von „Teach First Deutschland“ werden den ausgewählten Schulen Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen, sogenannte „Fellows“, mit 24 Schulstunden pro Woche für jeweils zwei Jahre zugewiesen. Im „Schulmentoren“-Programm unterstützen größtenteils ehrenamtliche Elternmentoren die Schulen bei der Elternarbeit und weitere Ehrenamtliche die Schulen bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler. Im Programm „Kooperations- und Beratungssystem für Eltern und Schule“ (Mecklenburg-Vorpommern) werden wiederum multi-professionelle Teams bestehend aus Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern sowie Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern für die Beratung von Schulen finanziert.

Exkurs: Sozialindexbasierte Ressourcensteuerung

Über die genannten Programme hinaus findet in einigen Bundesländern eine sozialindexbasierte Ressourcensteuerung zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen statt. Diese Form der dauerhaften Ressourcensteuerung von Landesseite liegt unseren Recherchen nach in Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen sowie Nordrhein-Westfalen vor. Daneben gibt es zuweilen auch kommunale Sozialindizes. Die Indikatoren zur Erstellung der Sozialindizes überschneiden sich stark mit den oben beschriebenen Indikatoren zur Auswahl in Programme für Schulen in herausfordernden Lagen. Auch im Rahmen der Sozialindizes besteht jedoch keine länderübergreifende Einigkeit in der Auswahl der Indikatoren. Anhand von Sozialindizes werden in verschiedenem Umfang und in unterschiedlichen Bereichen Ressourcen gesteuert. Der Fokus liegt dabei auf zusätzlichem Personal (v.a. zusätzliche Lehrerstellen), das die besonderen Herausforderungen und Bedarfe (z.B. Sprachförderung, Unterrichtsausfall) der Schulen in herausfordernden Lagen ausgleichen sollen. Diese Unterstützung der Schulen durch zusätzliche Ressourcen ist in der Regel langfristig und dauerhaft und nicht im Rahmen eines klar umrissenen Programms angelegt. Häufig ist die konkrete Ressourcenzuweisung anhand Sozialindizes intransparent. Zum Teil werden in den Bundesländern, die mit einem Sozialindex arbeiten, auch mithilfe weiterer Indikatorenssysteme Ressourcen verteilt (z.B. Bremen: zusätzliche Referendare an ausgewählten Grundschulen). Zudem wird in einigen Bundesländern auch ohne einen Sozialindex eine (zum Teil zeitlich begrenzte, zum Teil dauerhafte) indikatorenbasierte Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen an Schulen in herausfordernder Lage praktiziert (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern: Entlastung der Schulleitungen durch Verwaltungsfachkräfte oder zusätzliches pädagogisches Personal für sonderpädagogische oder unterrichtsergänzende Maßnahmen).

Insgesamt bestehen bei den hier angedeuteten Ansätzen der Ressourcensteuerung eine große inhaltliche Nähe und Überschneidung mit den hier beschriebenen Programmen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Besonders deutlich wird der fließende Übergang zwischen Programmen und Sozialindizes im Rahmen des „BONUS“-Programms in Berlin, das eine dauerhafte zusätzliche Unterstützung durch Ressourcen an Schulen in Berlin vorsieht. Für eine umfassende Zusammenfassung der Indikatoren, Konstruktion und Anwendung von Sozialindizes für die Ressourcensteuerung an Schulen in Deutschland verweisen wir beispielsweise auf die umfassenden Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung (z.B. Groos, 2019; Klemm & Kneuper, 2019) sowie der erziehungswissenschaftlichen Literatur (z.B. Möller & Bellenberg, 2017; Weishaupt, 2016).

Unterstützung durch Begleitung und Professionalisierung

Neben der Unterstützung der Schulen durch zusätzliche Ressourcen umfassen Programme für Schulen in herausfordernden Lagen häufig Unterstützungsangebote in Bezug auf eine Begleitung und/oder weiterführende Professionalisierung der Schulen. Dabei weisen die Programme unterschiedliche Bausteine solcher Unterstützungsangebote auf. Zunächst beinhalten elf von 17 Programmen Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen bzw. Leitungsteams und acht von 17 Programmen Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal. Die Fort- und Weiterbildungsangebote der Programme legen in der Regel einen spezifischen Schwerpunkt auf die Bedarfe von Schulen in herausfordernden Lagen. Dabei fokussieren die Angebote für Schulleitungen und Leitungsteams oftmals die Rolle und Stärkung von Führungskräften und die Herausforderungen der Schulentwicklung an Schulen in herausfordernden Lagen sowie die besonderen Herausforderungen in der Unterrichtsentwicklung, z.B. im Bereich der individuellen Förderung, der Sprachförderung oder der Digitalisierung.

Im Programm „23+ Starke Schulen“ sowie im Programm „School Turnaround“ wurden beispielsweise entsprechende Fortbildungen über die Projektlaufzeit verteilt angeboten. In den Programmen „impakt schulleitung“, „impakt schulleitung digital“ sowie „PerspektivSchul“-Programm und „S⁺-Schule stärken, starke Schule“ wurden und werden nach demselben Konzept regelmäßige, mehrtägige „Akademie-Veranstaltungen“ u.a. zu den genannten Themen angeboten (für einen Einblick in mögliche Ausgestaltungen der Akademien siehe das Curriculum der Akademien, Wübben Stiftung, 2020; weitere Informationen zu „impakt schulleitung“ und zu Programmen nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ → s. SEITE 28). Für Lehrkräfte werden beispielsweise im Programm „Schule macht stark“ spezifische Weiterqualifizierungen angeboten, in denen neben der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte

beispielsweise auch der Umgang mit Belastungen im Fokus steht. Das „Schulmentoren“- und das „Teach First“-Programm stellen spezifische Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für die Mentoren bzw. „Fellows“ bereit, die sie auf die Arbeit an den Schulen vorbereiten und sie dabei begleiten sollen. An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass in neun Programmen zusätzliche Fort- und Weiterbildungsangebote über das Schulbudget finanziert werden können. Diese entsprechen den spezifischen Bedarfen der einzelnen Schulen und sind kein gestaltender Teil des Programms.

Neben Fort- und Weiterbildung besteht in mehreren Programmen die Möglichkeit, Coachingangebote wahrzunehmen. In acht von 17 Programmen liegen diese Coachingangebote für Schulleitungen vor (z. B. „impakt schulleitung digital“ und „PerspektivSchul“-Programm). In fünf Programmen gibt es diese Möglichkeit zudem für (ausgewählte) Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal (z.B. „School Turnaround“ und „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“). In weiteren fünf Programmen ist Coaching zwar kein integraler Programmbaustein, dieses könnte jedoch bei Bedarf über das Schulbudget finanziert werden.



wirken

Bezugs

Ein zentrales Unterstützungsangebot in 13 von 17 Programmen ist eine Schulentwicklungsberatung bzw. Prozessbegleitung, die die Schulen bei der Planung und Umsetzung konkreter, individueller Schulentwicklungsvorhaben unterstützt. In der Regel steht den Schulen eine Schulentwicklungsberaterin / ein Schulentwicklungsberater bzw. eine Prozessbegleitung zur Verfügung, die sie über die Projektlaufzeit begleitet. Dabei wird in einzelnen Programmen auch auf eine gemeinsame Qualifizierung bzw. auf regelmäßige Reflexionsforen der Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater bzw. ihrer Trainerinnen und Trainer im Kontext des Programms verwiesen (z.B. „Berlin Challenge“ und „Talentschulen“). In einzelnen Programmen findet die Umsetzung der Schulentwicklungsberatung in einem größeren Netzwerk statt: In den Programmen „Schule PLUS“- und „Kooperations- und Beratungssystem für Eltern und Schule“ unterstützt beispielsweise ein multiprofessionelles Schulentwicklungsteam die Schulen. In „Schule macht stark“ werden Schulen durch Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft sowie Fachberaterinnen und Fachberater in Deutsch und Mathematik im Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung begleitet. Darüber hinaus kann in vier Programmen eine (zusätzliche) Schulentwicklungsberatung/Prozessbegleitung über das Schulbudget finanziert werden.

Ein weiterer wichtiger Baustein vieler Programme stellt der Austausch in kollegialen Netzwerken dar, in denen sich die Schulen, in der Regel die Schulleitungen, austauschen können. 14 von 17 Programme bieten solche Formate als festen Bestandteil ihres Programms an. Ausgestaltet sind diese beispielsweise durch regelmäßige (themenbezogene) Netzwerktreffen, durch Hospitationen oder durch kollegiale Fallberatung zwischen den Schulen.

Im Rahmen einiger Programme sind auch Vernetzungstreffen mit den Schulen, der Schulaufsicht, dem Schulträger oder mit Akteuren aus dem Sozialraum angedacht (z.B. „impakt schulleitung digital“ und „Kooperations- und Beratungssystem für Eltern und Schule“). Zum Teil können unterschiedliche Netzwerkformate (z.B. Hospitationen) auch anhand der Schulbudgets finanziert werden.

Neben den hier skizzierten Unterstützungsangeboten durch die ausgewählten Kategorien im Bereich der Ressourcen und der Begleitung bzw. Professionalisierung, umfassen die einzelnen Programme weitere Unterstützungsmaßnahmen, die in diesem Papier aufgrund geringer Überschneidungen zwischen den Programmen nicht kategorisiert und detailliert dargestellt werden. Beispielsweise wird in der Beschreibung der Programme „23+ Starke Schulen“ und „Talentschulen“ die besondere Berücksichtigung der Projektschulen bei baulichen Maßnahmen erwähnt. Ein weiteres Beispiel sind jährliche Fachtage oder Bildungskonferenzen, bei denen neben den Schulen weitere Akteure, etwa aus dem Schulsystem und aus der Wissenschaft, zusammenkommen (z.B. „PerspektivSchul“-Programm und „Schule PLUS“). Im Programm „impakt schulleitung“ werden die Schulen über die Projektlaufzeit hinaus durch Alumni-Veranstaltungen miteinander vernetzt und begleitet. Weitere, zum Teil sehr spezifische, Unterstützungsformate sind in den jeweiligen öffentlich zugänglichen Projektbeschreibungen zu finden.

Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Programme

In 13 von 17 Programmen ist eine wissenschaftliche Begleitung des Programms angelegt. Für das „PerspektivSchul“-Programm, „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“, „Schule macht stark“, „impakt schulleitung digital“ sowie das Programm „Talentschulen“ wird die wissenschaftliche Begleitforschung aktuell durchgeführt. Das Programm „Kooperations- und Beratungssystem für Eltern und Schule“

punkte

In allen wissenschaftlichen Begleitungen konnten positive Veränderungen beobachtet werden.

sowie die entsprechende wissenschaftliche Begleitung befinden sich aktuell in Vorbereitung. Für „impakt schulleitung“ werden die ersten Ergebnisse in einem Zwischenbericht veröffentlicht (siehe Interview mit Prof. Huber ab Seite 30). Für sechs Programme liegen entsprechende Ergebnisse und Berichte bereits vor („School Turnaround“, „BONUS“, „Schulmentoren“, „ESF-Schulförderrichtlinie“ in Thüringen, „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ und „Teach First Deutschland“). In diesen wissenschaftlichen Begleitstudien wurden mehrheitlich sowohl Fragebögen als auch Interviews durchgeführt – in der Regel mit Schulleitungen und Lehrkräften der Projektschulen. In einem Großteil der Studien wurden dabei die Daten von Schulleitung und Lehrkräften zu mind. zwei Messzeitpunkten erhoben, wobei in keiner der wissenschaftlichen Begleitungen ein Vergleichsgruppen-Design vorlag. Zusätzlich wurden in drei der Forschungsdesigns schulstatistische Daten herangezogen.

Entsprechend der erhobenen Datenquellen lag der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitungen zunächst auf Indikatoren der Schulentwicklung sowie Veränderungen in der Schulqualität, die sich aus den subjektiven Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte ergaben. Dabei können in allen wissenschaftlichen Begleitungen positive Veränderungen in einigen – aber keineswegs allen – gemessenen Bereichen beobachtet werden:

Im Projekt **„School Turnaround“** wurden Verbesserungen der Handlungskoordination durch Schulleitung und des mittleren Managements sowie der innerschulischen Kooperationsbeziehungen, des Betriebsklimas und der Arbeitszufriedenheit gemessen. Erste positive Trends und ein gleichzeitiger Entwicklungsbedarf wurde im Bereich der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Unterrichtskonzepten sowie bei multiprofessionellen Kooperationen identifiziert (Robert Bosch Stiftung, 2018).

In der **„BONUS“-Studie** (Böse et al., 2018) konnten beispielsweise Verbesserungen im Umgang mit den bestehenden Problemlagen, des Schulklimas, der Inno-

vationsbereitschaft, des Umgangs mit Heterogenität und Sprachförderung, der Ausstattung und der personellen Ressourcen, der Kooperation mit externen Anbietern sowie der Schulentwicklungsarbeit aufgezeigt werden. Zudem wurden Verbesserungen bei der Einrichtung neuer Lerngelegenheiten wahrgenommen, es konnten allerdings kaum positive Veränderungen in Bezug auf die Lernergebnisse festgestellt werden. Generell zeigt sich eine sehr positive Bewertung des Programms und eine hohe Mittelausschöpfung durch die Schulen.

Im **„Schulmentoren“-Programm** konnten neben einer generellen Zufriedenheit mit der Teilnahme am Programm, beispielsweise positive Auswirkungen auf die soziale und fachliche Entwicklung der Mentorinnen und Mentoren sowie der Mentees und eine Verbesserung der Teilhabe und Kommunikation zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften wahrgenommen werden (Gerick et al., 2020).

In der Studie zur Thüringer **„ESF-Schulförderrichtlinie“** (Jaedicke et al., 2020) wurde beispielsweise eine Verringerung individueller Problemlagen, eine Steigerung der Attraktivität der Schule, eine Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, eine verstärkte Methodenentwicklung zur Verbesserung der Kommunikation und Konfliktlösungsfähigkeit der Lehrkräfte und eine Intensivierung der Netzwerkarbeiten identifiziert. Im Gegensatz dazu zeigt sich keine Verstärkung der Elternarbeit oder ein erhöhtes Interesse der Eltern an schulischen Themen durch die Maßnahmen sowie keine wahrgenommene Erhöhung der Unterrichtsqualität.

Auch in der Begleitforschung zu **„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“** (van Ackeren et al., 2021b; Holtappels, 2020) zeigt sich eine breite Akzeptanz der Teilnehmenden mit den Projektkomponenten. Es wurden zudem partiell und schulnetzwerkbezogen Verbesserungen in unterschiedlichen Prozessqualitäten der Schulen festgestellt. Beispielsweise zeigt sich bei Schulleitungen und den am Projekt beteiligten Lehrkräften ein hohes Involvement bei

Die

liegt in

der Schulentwicklungsarbeit, eine breite Beteiligung der Lehrkräfte an den Entwicklungsvorhaben blieb jedoch in den meisten Schulen aus. Generell weisen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts dennoch darauf hin, dass die Projektkomponenten einen relevanten Beitrag zu einer zielgerichteten und systematischen Schulentwicklungsarbeit leisten konnten.

Eine Evaluation des „**Teach First Deutschland**“-Programms (Dollase, 2011) zeigt eine hohe Zufriedenheit mit den „Fellows“, sowohl von der Schulleitung und des Kollegiums als auch von Schülerinnen und Schülern. Dabei wurde den „Fellows“ auf sozialer und auf pädagogischer Ebene eine große Relevanz zugeschrieben. Auch die „Fellows“ selbst bewerteten das Programm sowie die Arbeit an der Schule sehr positiv. Eine spezifische Evaluation der Qualifizierung der „Fellows“ (Abs et al., 2016) zeigt zudem, dass neben einer weitgehend hohen Akzeptanz mit den Formaten und Inhalten, ein substanzieller Wissensaufbau in den relevanten Themenbereichen sowie eine Erhöhung der wahrgenommenen Unterrichtskompetenz der „Fellows“ gemessen werden konnte. Gleichzeitig konnte nach den ersten Monaten im Einsatz ein leichter Rückgang der Selbstwirksamkeit identifiziert werden.

In Bezug auf eher objektivere Indikatoren der Veränderung anhand schulstatistischer Daten im Kontext der jeweiligen Programme, konnte bislang in einem Programm eine positive Veränderung beobachtet werden. So wird zu „School Turnaround“ in Berlin berichtet, dass an den Sekundarschulen unentschuldigte Fehltage der Schülerinnen und Schüler sowie die Quote der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss (mit Schwankungen) reduziert werden konnten. Demgegenüber konnten im „BONUS“-Programm bislang über alle Schulen hinweg

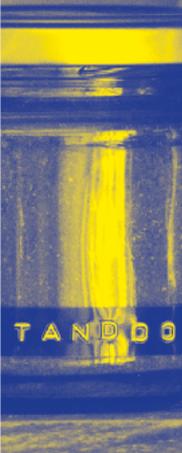
keine Auswirkungen des Programms auf Fehl- und Abbrecherquoten sowie Förderprognosen der Grundschulen identifiziert werden. Lediglich zum Teil zeigen sich etwas positivere Entwicklungen an Programmschulen mit besonders hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernmittelfreiheit (lmb-Anteil > 75 Prozent). Auch in der „ESF-Schulförderrichtlinie“ in Thüringen konnte bislang keine Angleichung der Quoten der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Schulabschluss an den Landesdurchschnitt beobachtet werden, wobei hier gleichzeitig eine generelle Verschlechterung der Schulabgangsquoten in Thüringen festgestellt wurde.

3) ZUSAMMENFASSUNG & IMPLIKATIONEN

Schulen in herausfordernden Lagen haben erhöhte Anforderungen und Bedarfe, weshalb in den letzten Jahren spezielle Unterstützungsprogramme für diese Schulen stärker in den Fokus gerückt sind. Das Ziel des vorliegenden Beitrags war es, eine vergleichend angelegte Übersicht über diese Programme in den Bundesländern zu erstellen und zu beschreiben.

Zusammenfassung

Unsere Recherche zeigt zunächst, dass es in den letzten zehn Jahren 15 Programme in neun Bundesländern gab und gibt sowie zwei länderübergreifende Programme. 1039 Schulen (i.d.R. Grundschulen und weiterführende Schulen) sind nach dem aktuellsten Stand in diese Programme aufgenommen, wobei Überschneidungen zwischen den Programmen vorliegen. Der Auswahl der Schulen lagen in den unterschiedlichen Programmen keine



Kunst

der Mischung

einheitliche Definition und große Unterschiedlichkeit in den herangezogenen Indikatoren zugrunde. Eine weitgehende Überschneidung bestand ausschließlich in Bezug auf Indikatoren des sozio-ökonomischen Hintergrunds sowie des Migrationshintergrunds der Schülerinnen und Schüler. In etwa einem Drittel der Programme konnten sich Schulen für die Teilnahme am Programm bewerben, in einem weiteren Drittel wurden sie ausgewählt und waren teilweise verpflichtet teilzunehmen und im letzten Drittel lag eine Mischform zwischen Bewerbung und Auswahl vor.

Die Ansätze und Maßnahmen zur Unterstützung der Schulen gestalten sich in den Programmen sehr unterschiedlich. In Bezug auf die Unterstützung der Schulen durch Ressourcen besteht zunächst eine große Spannweite im Bereich der zur Verfügung gestellten Schulbudgets, sowie dem Spielraum zur Verwendung (zwischen 3000 Euro über die gesamte Projektlaufzeit und 100.000 Euro oder mehr pro Jahr). Hohe Schulbudgets stehen häufig mit einem hohen Grad an Autonomie bei der Verwendung der Mittel im Zusammenhang, beispielsweise besteht sogar die Möglichkeit, Personal darüber einzustellen. In acht von 17 Programmen sind zusätzliche Stellen und/oder Entlastungsstunden nicht etwa über das Schulbudget geregelt, sondern über konkrete Stellen(-anteile)/Entlastungsstunden, die den Schulen zugewiesen werden. Die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen geschieht in fünf Bundesländern darüber hinaus über eine dauerhaft angelegte sozialindexbasierte Ressourcensteuerung. Neben der Unterstützung durch Ressourcen umfassen viele Programme unterschiedliche Formen der Begleitung und Professionalisierung der Schulen. In insgesamt 13 von 17 Programmen bestehen im Rahmen des Programms spezielle Fort- und Weiterbildungsangebote und in neun



Nur eine Unterstützung, die die Schulen tatsächlich erreicht, kann auch eine Wirkung entfalten.

Los!

von 17 Programmen gibt es Coachingangebote. Diese beiden Unterstützungsformate sind in der Regel auf die Schulleitungen bzw. Leitungsteams ausgerichtet, zum Teil auch auf Lehrkräfte oder weiteres pädagogisches Personal. Zusätzlich liegt in 13 von 17 Programmen eine Unterstützung der Schulen durch eine Schulentwicklungsberatung vor und in 14 von 17 Programmen ist eine kollegiale Vernetzung angelegt. Ergänzend zu diesen integralen Bausteinen der Programme bieten viele Programme die Möglichkeit, diese Unterstützungsangebote – finanziert durch das Schulbudget und häufig nicht mit speziellem Fokus auf die Zielgruppe an Schulen in herausfordernden Lagen – (zusätzlich) zu nutzen.

Unsere Recherche zeigt darüber hinaus, dass in 13 von 17 Programmen eine wissenschaftliche Begleitung des Programms umgesetzt wird, wobei Ergebnisse erst in sechs dieser Programme vorliegen. Bei den Untersuchungen handelt es sich weitgehend um Längsschnitt-Analysen. Darin zeigen die Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte bezüglich unterschiedlicher Qualitätsdimensionen häufig eine positive Entwicklung der beteiligten Schulen. Gleichzeitig blieben Veränderungen auf objektiven Maßen wie z.B. Schulabbrecherquoten bislang weitgehend aus.

Implikationen für die Planung weiterer Programme

Trotz aller Unterschiedlichkeit der Programmdesigns zeigt die vorliegende Analyse, dass viele Programme in den Bundesländern auf ähnliche Unterstützungsformate für Schulen in herausfordernder Lage setzen. Diese reichen von zusätzlichen Finanz- und Personalressourcen bis hin zu konkreten Professionalisierungsmaßnahmen für das schulische Personal. Dabei greifen diese Maßnahmen zumindest teilweise Aspekte wie Stärkung der Schulleitung, Unterrichtsentwicklung oder Intensivierung der (akteursübergreifenden) Vernetzung auf, die sich bereits in der internationalen Forschung als zentral für den Erfolg von Schulen in herausfordernden Lagen herausgestellt haben (Muijs et al., 2004). Wenngleich noch wenig empirisch gesichertes Wissen über die Wirksamkeit der Maßnahmen der Bundesländer im Einzelnen und der Programme als Ganzes vorliegt, weisen die Befunde aus den vorliegenden Begleitstudien auf eine hohe Akzeptanz und erste positive Wirkungen der Programme hin, die sich vor allem aus den Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte ergeben. So bietet die hier vorgelegte Übersicht zumindest eine erste mögliche Orientierung bei der Auswahl konkreter Programmbausteine für die Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen, deren Qualität und spezifischen

Effekte auf die Weiterentwicklung von Schulen – und nicht zuletzt auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler – allerdings noch in weiteren Arbeiten genauer zu prüfen sind. Eine weitergehende Schulbegleitforschung ist und bleibt unumgänglich (Bremm et al., 2016; Weißhaupt, 2022).

Auch ohne entsprechende Wirkungsstudien ist jedoch naheliegend, dass nur eine solche Unterstützung, die die Schulen tatsächlich erreicht, eine Wirkung entfalten kann. So kann beispielsweise zusätzliches pädagogisches Personal für die Umsetzung der Schulentwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernden Lagen sicherlich ein wichtiger Baustein in solchen Programmen sein. Wenn die Besetzung dieser Stellen an Schulen, etwa aufgrund des aktuell virulenten Lehrkräfte- und Fachkräftemangels, jedoch nicht gelingt, bleibt die angebotene Unterstützung rein symbolisch. Auch können zu hohe bürokratische Hürden Schulen von der Annahme von Unterstützungsleistungen, etwa in Form zusätzlicher Finanzmittel oder Ausstattung, abhalten. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Professionalisierungsangebote, die nicht von den Schulen aufgegriffen und genutzt werden, wenig ertragreich sind. So kann es ratsam sein, über eine (zumindest zum Teil) verpflichtende Teilnahme an einzelnen Elementen im Rahmen solcher Unterstützungsprogramme nachzudenken, da fraglich bleibt, ob die jeweiligen Einzelschulen (immer) über die notwendigen Kapazitäten verfügen – im Sinne von Fertigkeiten und Motivation – um von sich heraus die Unterstützung aufzugreifen und Entwicklungen anzustoßen (Berkemeyer, 2017). Dies kann auch generell die Teilnahme an den Programmen betreffen.

In dieser Perspektive erscheint auch die alleinige Bereitstellung von finanziellen Mitteln als Unterstützungsansatz problematisch. Vielmehr weist die Schulentwicklungsforschungsliteratur darauf hin, dass einzelschulische Maßnahmen durch eine ausreichend ausgebaute Infrastruktur der personellen und fachlichen Unterstützung, vor allem auch im Sinne von gezielten Maßnahmen der Personal-, der Unterrichts- und Schulentwicklung, flankiert werden und koordiniert zusammenwirken sollten (Holtappels, 2020; Weißhaupt, 2021, 2022 mit Verweis auf Kidson & Norris, 2014). Derartige Ansätze lassen sich bereits in einigen Programmen erkennen. Solche „integrierten Unterstützungssysteme“ (Berkemeyer, 2017, S. 313), in denen verschiedene Angebote als Ganzes zusammenwirken, dürften ihre Wirkung insbesondere dann entfalten, wenn ihnen Vertrauen von den schulischen Akteuren entgegengebracht wird. Das dürfte wiederum dadurch gefördert werden, dass Vertrauen und eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung der spezifischen schulischen Bedarfslagen als Teil der Unterstützung und Qualitätssicherung der Schulen in herausfordernder Lage mit angelegt ist (Ber-

kemeyer, 2017). Dieser Aspekt gewinnt insbesondere dann an Relevanz, wenn die Teilnahme am Programm oder an einzelnen Teilen des Programms nicht auf Freiwilligkeit beruht. Gehör für die Anliegen der Schulen können dabei neben darauf abzielenden Forschungsarbeiten (Böttcher et al., 2022) etwa systematische Bedarfserhebungen oder dialogische Settings zwischen Schulen und Bildungspolitik bzw. -administration schaffen.

Grundsätzlich bleibt am Ende zu betonen: Wer mit spezifischen Maßnahmen auf die systematische Belastung von Schulen reagieren will, muss auch in der Lage sein, die „richtigen“ Schulen zu identifizieren, „verschiedene Indikatoren zusammen[zuführen und [zu] gewichten [und muss] schließlich auch Abstufungen vorschlagen“ (Böttcher et al., 2022, S. 5). Bislang liegt hierzu eher ein Flickenteppich an Vorschlägen aus den Bundesländern vor, der sich nicht zuletzt in den hier aufgezeigten unterschiedlichen Auswahlkriterien für die Unterstützungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen niederschlägt. Für Vorhaben wie etwa das „Startchancen“-Programm der aktuellen Bundesregierung wären bundesweit geltende Indikatorensysteme für die Identifikation von Schulen in herausfordernder Lage von zentraler Bedeutung (Böttcher et al., 2022). Die hier beschriebenen Vorarbeiten in den Ländern können dazu und zur inhaltlichen Ausgestaltung eine wichtige Grundlage bilden, auf der das neu aufzulegende Programm sinnvoll aufbauen und den 4.000 Schulen bundesweit eine echte Unterstützung bei ihrer Weiterentwicklung anbieten kann.

AUTORINNEN:



Dr. Laura Braun
Projektmanagerin
Wissenschaftliche Analysen
und impaktlab der Wübben Stiftung



Dr. Hanna Pfänder
Leiterin Wissenschaftliche Analysen
und impaktlab der Wübben Stiftung

Die Literaturliste zu diesem Beitrag finden Sie unter: www.wuebben-stiftung.de/literaturverzeichnis_programme_fuer_schulen_in_herausfordernder_lage_2022



Sinnvoll wäre es, aus den Erfahrungen der Länder Rückschlüsse für das „Startchancen“-Programm zu ziehen.



„STARTCHANCEN“ FÜR SCHULEN IM BRENNPUNKT: WAS DAS NEUE PROGRAMM DER BUNDESREGIERUNG ERREICHEN KÖNNTE

von Dr. Markus Warnke

„Geld allein schießt keine Tore“ – was im Fußball gilt, lässt sich auch auf Investitionen an Schulen übertragen. Es braucht qualifizierte Leitungen mit einer klaren Perspektive für die eigene Schule und für den zielgerichteten Einsatz von Mitteln. Was bedeutet das für das Programm, das die neue Bundesregierung im Koalitionsvertrag angekündigt hat?

4.000 Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler sollen unterstützt werden. Das ist grundsätzlich gut und hoffentlich ein Beitrag für mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung. So zeigt beispielsweise eine aktuelle Auswertung der IQB-Erhebungen (Weishaupt, 2022), dem nationalen Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards der KMK, folgendes: Ein erheblicher Teil der Kinder in Schulen in sozial benachteiligter Lage entspricht nicht den Mindestanforderungen in den zentralen Kompetenzen „Lesen“ und „Mathematik“. Die Bundesregierung wirft daher mit ihrem „Startchancen“-Programm ein Schlaglicht auf einen Bereich, der erst in den letzten Jahren durch Programme in einzelnen Bundesländern eine höhere Aufmerksamkeit erhalten hat. Eine vergleichend angelegte Übersicht zu den aktuellen Unterstützungsprogrammen für Schulen im Brennpunkt in den Bundesländern finden Sie im vorangegangenen Beitrag von Dr. Laura Braun und Dr. Hanna Pfänder.

Sinnvoll wäre es, aus den Erfahrungen der Länder Rückschlüsse für das „Startchancen“-Programm zu ziehen, das – hoffentlich bald – konkretisiert wird. Und für die Länder wäre sinnvoll, diesen Impuls zu nutzen und die Bedarfe dieser Schulen intensiver in den Blick zu nehmen. Aber bisher liegt nicht mehr auf dem Tisch als die wenigen Sätze im Koalitionsvertrag. Als Wübben Stiftung begleiten und unterstützen wir seit vielen Jahren mittlerweile mehr als 250 Schulen in Brennpunkten und arbeiten eng mit mehreren Bundesländern zusammen. Wir, die aktiven Bundesländer und die Schulen im Brennpunkt schauen daher gespannt und hoffnungsvoll auf dieses neue Programm, das noch viele Fragen offenlässt.

„STARTCHANCEN“-PROGRAMM IM KOALITIONSVERTRAG

Zunächst lohnt ein Blick in den Koalitionsvertrag der Ampel-Regierung. Dort heißt es, dass „mehr als 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler besonders“ gestärkt werden sollen. Dazu werden drei Punkte benannt:

→ **Ausstattung:** Schulen sollen „mit einem Investitionsprogramm für moderne, klimagerechte, barrierefreie Schulen mit zeitgemäßen Lernumgebungen und Kreativlaboren“ unterstützt werden.

verträge in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein zeigt. Denn bisher ist aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung nur sehr wenig zur Ausgestaltung des Programms zu hören, und somit machen die Länder lediglich ihre Hausaufgaben.

Aus unserer Sicht sollte der Bund inhaltliche Leitplanken und Anforderungen an die Verwendung der in Aussicht gestellten Mittel formulieren, damit das Geld am Ende denen hilft, um die es geht – den Kindern und Jugendlichen. Eine klare Fokussierung auf die Kernkompetenzen in Deutsch und Mathematik ist angesichts der IQB-Ergebnisse dringend geboten. Doch neben der Frage der Zuständigkeit bleiben weitere Baustellen und Fragen offen, die dieses Vorhaben aufwirft und einer Klärung bedürfen.

VERTEILUNG DER MITTEL: KÖNIGSTEINER SCHLÜSSEL ODER NEUE KRITERIEN?

Die erste Frage lautet: Nach welchen Kriterien sollen die Mittel verteilt werden? Denn in Deutschland gibt es keine Definition von Schulen, die wegen ihres hohen Anteils an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern vor einer besonderen Herausforderung stehen. Ein Sozialindex existiert nicht in allen Bundesländern, geschweige denn einer, der zwischen den Landesgrenzen hinweg abgestimmt ist, wie im vorangegangenen Beitrag deutlich wurde. Nicht nur deswegen, sondern weil es die eingetübte Praxis für die Verteilung von Bundesmitteln ist, könnte der Königsteiner Schlüssel angewendet werden. Dieser richtet sich zu zwei Dritteln nach dem Steueraufkommen

→ **Personal:** Es werden dauerhafte Stellen für schulische Sozialarbeit in Aussicht gestellt, sowie die Förderung von „Schulentwicklung und Berufsorientierung im Rahmen weiterer Programme.“ Neben diesem „Startchancen“-Programm soll es für weitere 4.000 Schulen zusätzliche Stellen für die Schulsozialarbeit geben, und es sollen „dauerhaft und unbürokratisch Angebote für Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe“ etabliert werden, „um sicherzustellen, dass die Inanspruchnahme dieser Leistungen steigt.“

→ **Budget:** Schließlich ist von einem „Chancenbudget zur freien Verfügung“ die Rede, „um Schule, Unterricht und Lernangebote weiterzuentwickeln und außerschulische Kooperationen zu fördern.“

DIE FRAGE DER ZUSTÄNDIGKEIT

Das Programm berührt damit unmittelbar die für die Ausstattung zuständigen Träger, d.h. zu einem überwiegenden Teil die Kommunen, die Hoheit der Länder, denen die Organisation der inneren Schulangelegenheit obliegt und es weckt Erwartungen bei einer Reihe von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, die in einer Vielzahl die Schulsozialarbeit organisieren. Für keinen dieser Bereiche ist jedoch der Bund originär zuständig. Selbst Artikel 104c des Grundgesetzes ermöglicht allenfalls eine finanzielle Beteiligung des Bundes an Bildungsinvestitionen. Der traditionelle Streit mit den Ländern und Kommunen ist also schon vorprogrammiert, sollten diese in altbekannte Argumentationsmuster verfallen. Und wie es aussieht, planen die Länder die Mittel schon für eigene Programme und Ideen ein, wie der Blick in die beiden jüngsten Koalitions-



Der Bund müsste Kriterien benennen, damit am Ende tatsächlich die 4.000 Schulen mit dem höchsten Bedarf gefördert werden.



und zu einem Drittel nach der Bevölkerungszahl. Das Geld wird also nicht danach verteilt, wo etwa die meisten Kinder und Jugendlichen einen Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket haben oder die Anzahl der Schulen mit besonderen Herausforderungen besonders hoch ist. In einer Publikation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung (Groos & Knüttel, 2021), in Anlehnung an die Berechnungen von Detlef Fickermann und Ilka Hoffmann, wird das Verteilungsproblem durch den Königsteiner Schlüssel mit Blick auf die zwei Milliarden Euro aus dem „Aufholen nach Corona“-Paket des Bundes dargestellt. Nach dem Königsteiner Schlüssel bekam laut diesem Artikel Nordrhein-Westfalen 211 Millionen Euro und Bayern knapp 156 Millionen Euro. „Würden diese Mittel anteilig nach der Anzahl der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren in Bedarfsgemeinschaften verteilt, müsste Nordrhein-Westfalen knapp 298 Millionen Euro und Bayern nur 75 Millionen Euro erhalten [...]. Allein diese Zahlen verdeutlichen das große Ausmaß der sozialen Ungleichheit zwischen den Bundesländern und damit auch den hohen Bedarf, die Finanzierung des Bildungssystems deutlich stärker als bisher sozial ungleich zu denken und zu gestalten.“ (ebd., S. 3)

Sollte der Bund beim „Startchancen“-Programm die Mittel nicht nach Bedarfslage verteilen und stattdessen wie beim Corona-Aufhol-Paket die bekannte Gießkanne des Königsteiner-Schlüssels anwenden, wäre das widersinnig, geht es doch darum, Ungleiches ungleich zu behandeln. Genau das muss eines der Kernanliegen sein, wenn es darum geht, Schulen in Brennpunkten zu unterstützen. Die Schulen, die besonders viele Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben, arbeiten im Vergleich zu den meisten anderen Schulen

unter ungleich schwereren Rahmenbedingungen und benötigen mehr Unterstützung. Auf besondere Herausforderungen können Schulen nur mit besonderen Ressourcen und Möglichkeiten reagieren. Der Bund müsste Kriterien benennen, damit am Ende tatsächlich die 4.000 Schulen mit dem höchsten Bedarf gefördert werden. Der Bezug von Leistungen aus dem SGB II von Kindern und Jugendlichen würde einen entsprechenden Anhaltspunkt liefern. Der Königsteiner Schlüssel passt hier jedenfalls nicht.

AUSSTATTUNG, PERSONAL: WO DIE MITTEL SINNVOLL EINGESETZT WERDEN SOLLTEN

Ferner geht es um den Einsatz der Mittel. In Zeiten, in denen uns der Finanzminister auf die Einhaltung der Schuldenbremse im nächsten Haushalt einstimmt, wird wahrscheinlich ein niedriger Milliardenbetrag zur Verfügung stehen – zumindest im Haushaltsjahr 2024, denn für das kommende Jahr ist offenbar kein Budget eingeplant worden. Insofern sollte gewichtet werden.

1. Ausstattung:

Eine Verbesserung der Ausstattung dieser Schulen, die in der Regel in sozial und ökonomisch angespannten Stadtteilen verortet sind, ist prinzipiell zu begrüßen und im Grunde zwingend notwendig. Viele Schulen sind in einem maroden Zustand. Und dennoch stellt sich die räumliche Ausstattung und Situation der Schulen sehr differenziert dar. Das hängt mit der unterschiedlichen finanziellen Ausgangslage der Kommunen zusammen. Die Diskussionen über die Verteilung von Bundesmitteln für die Ausstattung sind allerdings aus dem Digitalpakt oder beim Ganztagsausbau bekannt: der Weg über die Länder, die zum Teil nicht abgerufenen Mittel auf kommunaler Ebene. Auch die vorhandenen Landesmittel für den Schulbau werden selten vollständig durch die Kommunen abgerufen. Das alles wird sich hier wiederholen. Und wie will der Bund, sollen die Länder und können am Ende die Träger gewährleisten, dass die Gelder dann bei den Schulen für „moderne, klimagerechte, barrierefreie“ Maßnahmen eingesetzt werden, die eine „zeitgemäße Lernumgebung mit Kreativlaboren“ ermöglicht? An vielen Schulen würden sich die Schülerinnen und Schüler zunächst über funktionierende Fenster oder Toiletten freuen. Sollte der Bund z.B. eine Milliarde Euro für die Ausstattung einplanen, wären das pro Schule im Schnitt 250.000 Euro. Vielleicht reicht das für einen Anstrich von innen und außen, sicher nicht für einen klimagerechten Umbau oder für eine moderne Lernumgebung an der ganzen Schule. Angesichts des sowohl von der KfW als auch vom Deutschen Städte- und Gemeindebund geschätzten Investitionsstaus an allen deutschen Schulen in Höhe von ca. 45 Milliarden Euro kann das „Startchancen“-Programm an dieser Stelle sicher nicht mehr bieten als einen Tropfen auf einem heißen Stein.

Bevor man sich auf die dafür notwendigen Verhandlungen mit Ländern und Kommunen wieder einlässt und der Bund am Ende nichts weiter tun kann, als fromme Wünsche zu formulieren, sollte eine Unterstützung für eine bessere Ausstattung schlicht gestrichen werden und sich der Bund stattdessen auf die anderen beiden Aspekte konzentrieren: Personal und Chancenbudget. Es sei denn, der Finanzminister stellt doch eine wesentlich höhere Summe zur Verfügung.

2. Personal

Für die Schulen von wesentlich entscheidenderer Bedeutung ist die verlässliche Absicherung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Es fehlt an Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern und an Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern. Die Personalfrage ist das mit Abstand drängendste Problem. Fragt man die Schulen in Brennpunkten, wünschen diese sich vielfach mehr Schulsozialarbeit und angesichts der vielen befristeten Verträge deren langfristige Absicherung, um die Attraktivität dieser Jobs zu erhöhen. Die Zusammenarbeit in diesen Schulen in multiprofessionellen Teams gehört mittlerweile zum selbstverständlichen Alltag. Die Erzieherinnen und Erzieher an Ganztagschulen, die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und eben die Schulsozialarbeit arbeiten immer mehr und immer stärker mit Lehrkräften zusammen. Statt also einen eher homöopathischen Beitrag für die räumliche Ausstattung zu leisten, hat die Schulsozialarbeit einen spürbaren und unmittelbaren Effekt, der vom Bund grundsätzlich besser nachgehalten und deren Wirksamkeit damit auch besser überprüft werden kann.

Wie der Bund allerdings die dauerhafte Absicherung der Stellen hinbekommen will, ist eine spannende Frage. Da er keine Strukturen in diesem Bereich, sondern eher



Bedeutsam für die Schulen ist die verlässliche und langfristige Absicherung der Schulsozialarbeit.

Projekte fördert, waren diese bislang immer befristet. Der Weg über das SGB VIII öffnet zwar grundsätzlich den Weg, sichert aber noch nicht die Stellen auf lange Sicht. Wird es einen Topf geben, aus dem sich die Träger der Kinder- und Jugendhilfe bedienen können? Und wie „dauerhaft“ wird die Förderung organisiert?

3. Budget

Schließlich gewinnt das „Chancenbudget“ an Aufmerksamkeit, zumal es den eigentlich innovativen Charakter des „Startchancen“-Programms ausmacht. Es geht um Geld, das den Schulen zur freien Verfügung zukommen soll. Dazu gibt es bereits Erfahrungen in den Bundesländern. Ein Vergleich der Schulbudgets in den verschiedenen Programmen unter Berücksichtigung der Vorgaben zur Verwendung findet sich im vorherigen Artikel. So stellt etwa Berlin immerhin 276 Schulen in sozialräumlich schwierigen Stadtteilen im Rahmen des „Bonus“-Programms jeweils bis zu 100.000 Euro zur Verfügung. Im „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“-Programm in Rheinland-Pfalz sind es für 56 Schulen im Schnitt gut 10.000 Euro pro Jahr über einen Zeitraum von drei Jahren und in Schleswig-Holstein erhalten die 62 „Perspektiv-Schulen“, abhängig von Größe und Belastungssituation, bis zu 300.000 Euro pro Jahr für maximal fünf Jahre. Die Beispiele zeigen, dass der Bund sich über die Erfahrungen

der unterschiedlichen Programme für Schulen in herausfordernder Lage in den Ländern informieren sollte. Gibt es einen einheitlichen Betrag pro Schule, hängt dieser von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler ab oder vielleicht von anderen Belastungssituationen?

BLICK NACH RHEINLAND-PFALZ UND SCHLESWIG-HOLSTEIN: KEIN PROJEKT, SONDERN EINE NACHHALTIGE VERÄNDERUNG FÜR SCHULEN IM BRENNPUNKT

Die Programme in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein sollte sich der Bund genauer anschauen. Beide sind im Kern vergleichbar, das freie Budget ist im „PerspektivSchul“-Programm (Schleswig-Holstein) allerdings wesentlich höher und die Begleitung der Schulen noch intensiver, weshalb hier ein besonderes Schlaglicht gesetzt werden soll. So haben die „PerspektivSchulen“ die Möglichkeit, die Mittel frei einsetzen zu können, gerahmt und unterstützt durch ein Programm zur Professionalisierung der Schulleitungen. Zudem gibt es eine enge Anbindung des Programms an das Ministerium, die vorbildlich ist. Für das Programm in Schleswig-Holstein wurde extra eine Referentenstelle im Ministerium eingerichtet. Das Referat begleitet und entwickelt kontinuierlich das Programm, regelt die Auszahlung der Mittel und nimmt die Bedarfe der Schulen auf. Das Schulleitungsprogramm zur Professionalisierung nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ bietet dafür den Rahmen, denn in den Akademien, in denen kollegiale Vernetzung und Fortbildung im Vordergrund stehen, gibt es einen wechselseitigen Austausch. So simpel es klingen mag, aber hier kommt es zum direkten Gespräch zwischen den Schulen und dem Ministerium auf allen Ebenen bis hinauf zur Hausspitze. Diese kommt nicht einfach vorbei, um Grußworte zu sprechen, sondern nimmt sich Zeit, hört zu und kann dabei übrigens auch die eigene Politik erklären. Dieses wechselseitige Zuhören und Verstehen führt dazu, dass die „PerspektivSchulen“ in Schleswig-Holstein mit ihren Anliegen ernstgenommen werden.



Für den Transfer des über das ursprünglich bis zum Jahr 2024 befristeten Programms wurde jetzt ein Prozess vereinbart und auch dafür eine weitere Stelle geschaffen. Die Schulen haben ein „**PerspektivPapier**“ geschrieben, indem sie viele Erwartungen und Anforderungen an das Ministerium aber auch an sich formulieren. Das Papier ist Ausdruck dafür, dass sich die Schulen ernstgenommen fühlen, es ist eine Einladung zum Dialog und bringt gleichzeitig einen Stolz zum Ausdruck, die Leitung einer solchen Schule innezuhaben. Das Ministerium steuert also nicht durch Erlasse und Verordnungen, sondern durch einen aktiven Prozess der Unterstützung. Zahlreiche Anliegen wurden im Koalitionsvertrag in Schleswig-Holstein für die neue Legislatur aufgenommen. Es zeigt eine Perspektive für die Schulen im Brennpunkt im Norden.

Das Bundes-Programm sollte deshalb die Weiterführung dieses, wie auch aller anderen, bereits vorhandenen Projekte und Programme erlauben und nicht aus formalen Gründen einen konstruierten Neustart erzwingen, ansonsten würden sie gegenüber den Ländern, die bislang in diesem Bereich noch keine Programme aufgelegt haben, benachteiligt.

GELD ALLEIN SCHIESST KEINE TORE: NOTWENDIGE BEGLEITUNG DER SCHULLEITUNGEN

Noch ein Wort zur freien Verfügbarkeit des „Chancenbudget“. Bei unseren Schulbesuchen erleben wir regelmäßig, dass etwa die Schulen in Berlin die Gelder aus dem „Bonus“-Programm oder die „PerspektivSchulen“ aus Schleswig-Holstein ihre finanziellen Ressourcen an den Stellen einsetzen, wo der Bedarf am höchsten ist. „Geld allein schießt keine Tore“, heißt es, wie eingangs bereits erwähnt – und das zu Recht. Denn mindestens genauso bedeutend ist eine verbindliche Begleitung der Schulen, die der Bund für eine Förderung ebenfalls zur Vorgabe machen sollte. Unsere Erfahrungen zeigen, dass viele Schulleitungen es nicht gewohnt sind, Projektgelder so einzusetzen, dass sie in die langfristige Perspektive der Schulentwicklung passen – und zwar unabhängig von der Summe, die die Schulen erhalten. Deswegen brauchen Schulleitungen, als die entscheidenden Akteure für die Schulentwicklung, oft Unterstützung beim Projektmanagement und der Motivation des Kollegiums. Wir haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht, dass



Hier können Sie das „PerspektivPapier“ herunterladen: www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/06/220606_WS_impaktSL_PerspektivPapier.pdf

eine solche Qualifizierung in einem Kreis von Kolleginnen und Kollegen von Schulen in vergleichbaren Situationen sehr gewinnbringend sein kann, wie die wissenschaftliche Begleitung unseres Programms „impakt schulleitung“ durch Prof. Dr. Huber von der Pädagogischen Hochschule Zug zeigt. Um die Fußballmetapher noch einmal aufzugreifen („Geld allein schießt keine Tore.“). Nur die Mannschaften mit einem großen Budget und einem kompetenten Trainer gewinnt die Champions-League. Wenn es aber keinen qualifizierten Trainer gibt, der eine klare Vorstellung von seiner Mannschaft und der Art und Weise hat, wie sie Fußball spielen soll, verpuffen auch die größten Investitionen in ein Team. Deswegen sollte aus unserer Sicht auch das freie „Chancenbudget“ im „Startchancen“-Programm gekoppelt werden, mit einem Programm zur Begleitung von Schulleitungen oder der Leitungsteams. Und es braucht eine enge Anbindung an die Ministerien, die gemeinsam mit den Schulen lernen wollen, um deren Bedarfe noch besser zu verstehen und im Land noch besser darauf reagieren zu können.

VERKNÜPFUNG MIT WEITEREM PROJEKT DES BUNDES

Zu guter Letzt sollte das Programm unbedingt mit dem Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Schule macht stark“ (SchuMaS) verknüpft werden. Uneingeschränkt

richtig an SchuMaS ist, dass bereits hier der Fokus von Bundesseite stärker auf die Schulen gerichtet wird, die unter ungleich schwereren Bedingungen arbeiten. Denn dieses Bewusstsein ist längst noch nicht in allen Bundesländern angekommen. So haben Bayern, Brandenburg und Sachsen z.B. noch keinen landesweiten Sozialindex, der eine zielgerichtete Unterstützung von Schulen ermöglicht. In Baden-Württemberg hat die neue Landesregierung (erst) jetzt die Einführung eines Index im Koalitionsvertrag beschlossen. Deswegen ist jedwede Fokussierung durch den Bund auch durch SchuMaS grundsätzlich richtig. In dem sehr komplex aufgestellten Projekt, das auf die enge Kooperation von Wissenschaft und Praxis setzt, verbergen sich viele – allerdings noch nicht in allen Teilen ausgeschöpfte – Potenziale. Eine Verzahnung des „Startchancen“-Programms mit dem Projekt SchuMaS, das einen noch wesentlich stärkeren handlungsorientierten Praxisbezug als bislang aufweist, könnte eine wirkungsvolle Hilfestellung für Schulen im Brennpunkt bieten.

VORLÄUFIGES FAZIT

Das „Startchancen“-Programm reagiert auf einen echten Bedarf. Dennoch bleiben viele Fragen in diesem Zusammenhang offen. Einige Fragen haben wir hier aufgegriffen. Es ist zu hoffen, dass die Länder die Notwendigkeit und die eigene Chance erkennen, die in diesem Impuls liegt, der

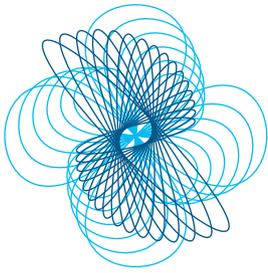
vom Bund ausgeht, um endlich mehr zu tun für Schulen, die vor besonderen Herausforderungen stehen. Es geht nicht nur um die Verteilung von Geld an die Schulen und ein paar Stellen. Das ist und bleibt richtig, aber gefordert ist auch eine strukturierte und inhaltlich gehaltvolle Begleitung, wie es beispielsweise unser Schulleitungsprogramm „impakt schulleitung“ zeigt. Wenn die Länder darüber hinaus das Programm nutzen, um in einen unmittelbaren Dialog mit ihren Schulen im Brennpunkt zu treten, kann aus dem Programm ein echter Impuls ausgehen, der nachhaltig wirkt, damit am Ende an den Schulen und hoffentlich bei den Kindern und Jugendlichen konkret etwas ankommt.

AUTOR:



Dr. Markus Warnke
Geschäftsführer Wübben Stiftung

Die finanzielle Förderung sollte gekoppelt sein an eine strukturierte und inhaltlich gehaltvolle Begleitung der Schulen.



impakt schulleitung

Leitungen von Schulen im Brennpunkt stärken

Wirkung gemeinsam entwickeln. Danach richtet sich „impakt schulleitung“. Das Unterstützungsprogramm zielt darauf ab, Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen im Brennpunkt zu stärken und sie bei der Weiterentwicklung ihrer Schule zu unterstützen. Damit möchte „impakt schulleitung“ dazu beitragen, dass sich die Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessern. Der Fokus liegt auf den zentralen Handlungsfeldern von Schulleitungen: Schulmanagement und pädagogische Führung.

WARUM SCHULLEITUNGEN?

Gute Schulen werden von guten Schulleiterinnen und Schulleitern geführt. Investitionen in ihre Qualifikation wirken sich daher auf die Qualität ihrer Schule und nachweisbar auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler aus. Gerade Schulleitungen in Brennpunkten benötigen zudem eine besondere Qualifikation und Förderung, weil sich die Herausforderungen – auch für das Leitungshandeln – von anderen Schulen unterscheiden. Da es nur wenige Unterstützungs- und Fortbildungsangebote gibt, um Schulleitungen auf diese Leitungsaufgaben vorzubereiten oder im Amt fortzubilden, hat die Wübben Stiftung 2015 das Programm „impakt schulleitung“ ins Leben gerufen.

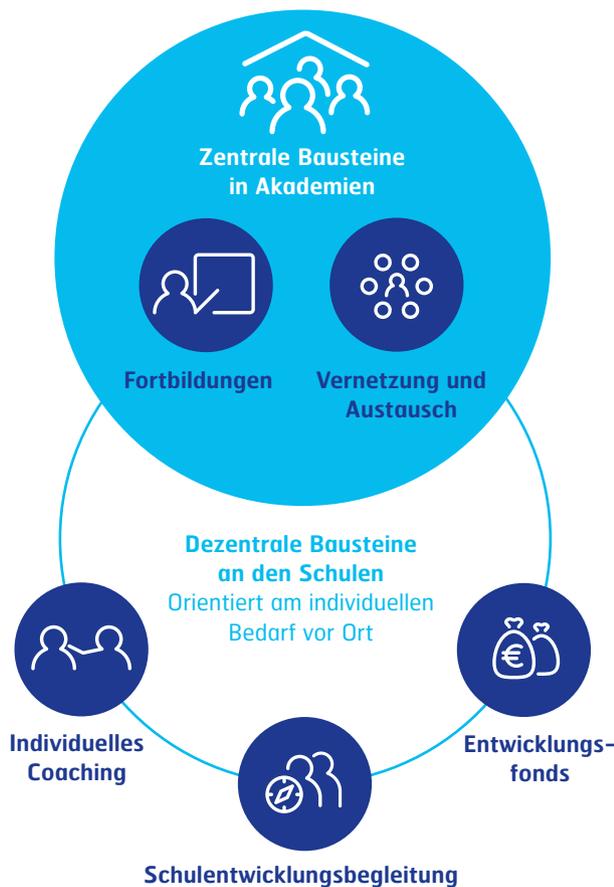
DIE BAUSTEINE UND IHR ZUSAMMENSPIEL

Das Programm möchte an jeder Schule den individuellen Prozess der Schulentwicklung unterstützen und holt die Schulleitungen und ihre Schulen daher an den jeweiligen Entwicklungsständen ab. „impakt schulleitung“ umfasst dazu verschiedene Programmbausteine: Fortbildung & Qualifizierung, Erfahrungsaustausch & Vernetzung, Schulentwicklungsbegleitung, persönliches Führungskräftecoaching und ein Schulbudget zur Umsetzung eines Schulentwicklungsprojekts.

Die Bausteine Fortbildung & Qualifizierung sowie Erfahrungsaustausch & Vernetzung finden dreimal im Jahr in zweieinhalbtägigen „Akademien“ und halbtägigen „Boxenstopps“ statt. Diese Veranstaltungen bilden für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen geschützten Ort des Lernens, der Entwicklung, der Inspiration, Reflexion sowie der gegenseitigen Unterstützung. Das Coaching, die Schulentwicklungsbegleitung und das Budget für ein eigenes Schulentwicklungsprojekt werden den Schulleitungen individuell zur Verfügung gestellt und können bei Bedarf abgerufen werden. Im Coaching begleiten professionelle Coaches die persönliche Weiterentwicklung der Schulleitungen als pädagogische Führungskräfte und in der Schulentwicklungsbegleitung unterstützen Prozessmoderatorinnen und -moderatoren die Entwicklungsarbeit der schulischen Leitungs- und Steuergruppe. Das Entwicklungsbudget gibt jeder Schule einen finanziellen Spielraum bei der Umsetzung der eigenen Vorhaben.

In drei Programmlaufjahren finden insgesamt neun Akademien mit verschiedenen Schwerpunkten statt: Programmjahr 1: Innehalten und Aufbauen, Programmjahr 2: Umsetzen und agil Steuern, Programmjahr 3: Verstetigen und Sichern. Das Ineinandergreifen der Programmbausteine, das Zusammenspiel von persönlicher und schulischer Entwicklung sowie der Abgleich dieser Entwicklungen mit der Programmarchitektur wird für die Schulleitungen in den Akademieveranstaltungen sichergestellt. Für die Coaches und Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter übernehmen regelmäßige Austausch- und Beratungstreffen diese Funktion.

DIE BAUSTEINE UND IHRE ORGANISATION



Im Handbuch „Curriculum der Akademien“ sind die Ideen, die Expertise, gesammelten Erfahrungen und wiederkehrenden Methoden des Programms beschrieben. Sie finden es hier zum Download.



Die Information über den Start eines neuen Programmdurchlaufs können Sie über unseren Newsletter erhalten.

IMPAKT SCHULLEITUNG IN DEN VERSCHIEDENEN BUNDESLÄNDERN

Das Programm „impakt schulleitung“ wurde nach erfolgreicher Durchführung von drei Gruppen in NRW in den Transfer in andere Bundesländer gebracht. Dabei wird es in jedem Bundesland an die Ausgangslage und Anforderung vor Ort angepasst und dort in Kooperation mit verschiedenen Partnern der Bildungsverwaltung in länderspezifischen Adaptionen nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ durchgeführt.

NORDRHEIN-WESTFALEN

Die Corona-Pandemie hat zu neuen Herausforderungen an Schulen und somit auch zu einer Weiterentwicklung des Programms „impakt schulleitung“ geführt. Aktuell nehmen 25 Schulleitungen am Programm „impakt schulleitung digital“ teil, das die Wübben Stiftung gemeinsam mit der Bezirksregierung durchführt. Die Bausteine finden überwiegend im digitalen Raum statt. Der thematische Fokus liegt auf Digitalisierungsprozessen in den Schulen, Demokratiebildung und Bildungsgerechtigkeit.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Das „PerspektivSchul-Programm“ wird landesweit vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein gefördert und gemeinsam mit dem Institut für Qualitätsentwicklung umgesetzt. Die inhaltliche Implementierung des Schulleitungsprogramms wird von der Wübben Stiftung begleitet.

Weitere Informationen: www.perspektivschule.de

RHEINLAND-PFALZ

Mit „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ haben das Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz und das Pädagogische Landesinstitut gemeinsam mit der Wübben Stiftung ein Programm aufgelegt, das sich insbesondere an Schulleitungen von Grund- und weiterführenden Schulen in herausfordernden Lagen richtet. Es ist im Februar 2020 gestartet und läuft über fünf Jahre. Weitere Informationen: <https://bildung-rp.de/schulentwicklung/schulentwicklungsbereiche/organisationsentwicklung/s4-schule-staerken-starke-schule.html>

BERLIN

Das Programm „GANZTAGSSCHULE GEMEINSAM GESTALTEN“ unterstützt seit September 2021 Grundschulen in Berlin. Es richtet sich an Leitungstridems – Schulleitung, Konrektorin oder Konrektor und koordinierende Fachkraft – und wird in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie umgesetzt. Themenschwerpunkt ist die Gestaltung guter Lernsettings den ganzen Tag über. Weitere Informationen:

<https://prezi.com/view/68w8HkeSTb0M9iEloAii/>

„SCHULEN BRAUCHEN PROFESSIONELLE BEGLEITUNG“

Interview mit Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Nach rund sechs Jahren können wir nun auf die ersten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung von „impakt schulleitung“ schauen. Das macht uns neugierig. Wie wurden die einzelnen Programmbausteine bewertet? Konnten die Schulleitungen etwas für sich, ihr Kollegium und ihre Schule mitnehmen? Zu all dem und mehr durften wir Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug (PH Zug) befragen. Er leitet die wissenschaftliche Begleitung des Programms seit 2015.



Herr Professor Huber, Sie begleiten bereits seit 2015 das Programm „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung wissenschaftlich. Was macht das Programm aus Ihrer Sicht aus?

Stephan Gerhard Huber: Zunächst einmal ist „impakt schulleitung“ eine ausgesprochen interessante Kombination aus Professionalisierung und systematischer Organisationsentwicklung. Es möchte Personen stärken und Organisationen weiterentwickeln. Damit stehen die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schule und Schulleitung im Zentrum. Und das Programm setzt dort an, wo die Anforderung am höchsten ist – in Schulen, die besonders gefordert sind, die teilweise vor großen Herausforderungen stehen und starken Belastungen ausgesetzt sind. Es setzt bei zwei zentralen Wirkmechanismen an, nämlich der Führung und Handlungskoordination in den Schulen und beim Qualitätsmanagement. Damit ist „impakt schulleitung“ nicht nur ein reines Weiterbildungsangebot für Schulleitungen. Verschiedene Formate der Schulentwicklung und Führungskräfteentwicklung werden zu einem Gesamtpaket kombiniert. Die Bedarfe und Bedürfnisse von Schulleitungen und ihren Schulen werden in den Mittelpunkt gestellt. Dieses bedarfsorientierte Gesamtpaket und das Zusammenspiel der einzelnen Programmbausteine ist sicherlich das Innovative des Programms und macht dieses Angebot aus.

Worauf zielt dieses Zusammenspiel der einzelnen Programmbausteine aus Ihrer Sicht ab?

„impakt schulleitung“ steuert mit seinen verschiedenen Bausteinen Entwicklungen auf mehreren Ebenen an. Die Verknüpfung von unterstützenden Interventionen der Führungskräfteentwicklung mit Interventionen der Schulentwicklung und Fortbildungs- und Vernetzungsbausteinen bietet großes Potenzial für Synergieeffekte der Intervention. Damit ist das Programm auch keine schnelle Starthilfe: Es zeichnet über die Laufzeit von drei Jahren Qualitätsmanagement-Prozesse nach, begleitet sie und unterstützt die Schulleitungen mit ihren Teams. Es versucht an komplexen Wirkmechanismen anzusetzen. Kein bescheidener Anspruch! Ich habe aber nicht den Eindruck, das Programm übernimmt sich. Es könnte jedoch durchaus sein, dass drei Jahre für die Schulleitungen und vor allem für die Schulen nicht ausreichen, so dass weitere systematische und systemische Interventionen nötig sind. Ich halte den Ansatz, dass Schulleitungen und Schulen begleitet und damit unterstützt werden für sehr wichtig.

Gibt es weitere Besonderheiten im Programm?

Neben dem Zusammenspiel der einzelnen Programmbausteine spielen auch Fragen des Transfers in die schulische Praxis und die intensive Bearbeitung des eigenen Schulentwicklungsprozesses für exemplarisches Lernen

eine Rolle – beispielsweise durch die Durchführung eines eigenen Schulentwicklungsprojektes über einen Zeitraum von drei Jahren. Damit setzt das Programm auf Modellieren, auf Transfer und Nachhaltigkeit.

Auch die Frage der Professionalität und Wertschätzung, die im Programm immer wieder implizit und explizit als kulturprägendes Merkmal identifiziert wird, sollte an dieser Stelle erwähnt werden. Es werden immer wieder Anlässe geschaffen, wo verschiedene Akteure mit ihrer Professionalität, ihrer Expertise, ihrem Wissen eingebunden werden. Alle Personen sind wichtig, die Gestalt entsteht über die Beziehungen der Akteure und deren Perspektive, Meinungen und Expertise.

Lassen Sie uns einen Blick auf die wissenschaftliche Begleitung werfen. Wie haben Sie das Design der wissenschaftlichen Studie zum Programm „impakt schulleitung“ grob aufgebaut?

Die Studie zeichnet sich zum einen durch ein Längsschnittdesign aus, so dass Qualitäten und Veränderungen nicht nur retrospektiv eingeschätzt werden, sondern die Schulen kontinuierlich begleitet wurden. Dadurch kann geprüft werden, wie sich die Sichtweisen über die Zeit verändern – und zwar aus Sicht einzelner Personen und einzelner Schulen. Und wir haben Schulen in unserer Studie, die nicht an "impakt schulleitung" teilgenommen haben. Die Veränderungen an den Projektschulen können mit der Entwicklung an diesen Schulen verglichen werden. Für Fragen der Qualität von Schule und ihre Veränderung haben wir eine große Stichprobe.

Wie funktioniert das konkret?

In der Studie wird mit unterschiedlichen Zugängen quantitativer und qualitativer Art gearbeitet, mit Fragebögen zur Schulsituation und zu den Programmbausteinen, mit Interviews zu den Schulsituationen, den Veränderungen sowie zu den Programmbausteinen in ihrer Qualität, aber auch dazu, welchen Nutzen sie generieren. Darüber hinaus liegen programm- und schulspezifische Dokumente, Logbücher zum Coaching und der Schulentwicklungsbegleitung sowie Kennzahlen aus der amtlichen Schulstatistik und Daten zu Vergleichsarbeiten vor.

Die Befragungen beziehen die verschiedenen Perspektiven der einzelnen Akteure und Akteursgruppen ein, um so zu einer objektiveren und valideren Beurteilung des Programms zu kommen. Neben den Schulleitungen werden deshalb auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befragt.

Welchen zentralen Fragestellungen sind Sie nachgegangen?

In der wissenschaftlichen Begleitung des Programms befassen wir uns mit den Unterstützungsmaßnahmen für Schulleitungen von Schulen in herausfordernden Lagen. Vor diesem Hintergrund fokussieren wir sowohl

„Der Angebotsnutzen der Akademien, des Coachings und des Entwicklungsfonds wurde am höchsten bewertet.“

deren Prozesse als auch deren Folgen. Bezogen auf die Programmbausteine der Führungskräftequalifizierung und Schulentwicklungsbegleitung fragen wir insbesondere, wie die Interventionen gestaltet sind und wie sie sich aus Sicht der Akteure auswirken. Auch das Wechselspiel der Interventionen insgesamt interessiert uns. Darüber hinaus werden zu den einzelnen Programmbausteinen detaillierte Fragestellungen beantwortet hinsichtlich der Ziele, der Erwartungen, der Themen, Probleme und Inhalte sowie der Prozesse, Nutzung und Rahmenbedingungen und schließlich hinsichtlich des Nutzens, des Ertrags, der Sinnstiftung, der Passung und der Gelingensbedingungen.

Worin sehen Sie Indikatoren für den Erfolg des Programms?

Indikatoren zum Erfolg des Programms finden Sie zum einen in der Qualitätseinschätzung zu den Programmbausteinen sowie in den Veränderungen in der Schulqualität der Projektschulen im Vergleich zu den Vergleichsschulen abgebildet.

Wie werden die Qualität und der Nutzen des Programms und seine Programmbausteine eingeschätzt und bewertet?

Die Gesamtbewertung der Programmbausteine fällt – dies gilt für die Schulleitungen, aber auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen – überwiegend sehr positiv aus. Außerdem erleben die Schulleitungen eine hohe Kohärenz in den Programmbausteinen im Zusammenwirken für den Nutzen, den sie für sich und ihre Schule im Blick haben.

So wird es beispielsweise sehr geschätzt, dass Coaching für Schulleitungen und Beratungsangebote für strategische Schulentwicklung – neben Fortbildung und zusätzlichen finanziellen Mitteln – Möglichkeiten zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung schaffen.

Insgesamt werden die verschiedenen Bausteine hinsichtlich der Prozessqualitäten, Ergebnisqualitäten und ihrer Folgen in der Organisation positiv bewertet. Sie stellen einen wichtigen Beitrag dar zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Schulen durch systematische Qualifizierung, Beratung und Begleitung.

Der Angebotsnutzen der Akademien, des Coachings und des Entwicklungsfonds wurde am höchsten bewertet. Der Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ist bei allen Angeboten relativ ähnlich und der Einfluss auf die Verhaltensänderung wurde vor allem bei den Akademien und beim Gesamtprogramm gesehen. Die Unterschiede zu Coaching

und Schulentwicklungsbegleitung sind allerdings gering. Ein großer Einfluss auf die Organisationsveränderung wird vor allem den Akademien und dem Entwicklungsfonds zugeschrieben.

Welche Rolle spielen die Akademien im Programm?

Die Akademien erfüllen maßgeblich drei Funktionen: Sie bieten Input, Austausch und Rhythmisierung. Über die drei Programmjahre hinweg wird in der exemplarischen Bearbeitung einer strategischen Zielsetzung und Umsetzung, also einer strategischen Fokussierung, ein Projekt ausgewählt. Es werden Ziele formuliert und dann klassisch Maßnahmen zugeordnet, um diese Ziele zu erreichen. Über Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung erfolgt dann die Umsetzung. Dieser exemplarische Charakter soll auch das Transferlernen ermöglichen. Die Akademien sind das verbindende Element von Professionalisierung und Qualitätsmanagement und in der Umsetzung geprägt von einer hohen Wertschätzung den Schulleitungen gegenüber.





Die Akademien vermitteln also einerseits Know-how, schaffen aber auch Vernetzungsmöglichkeiten und Austausch unter den Schulleitungen. Sie bieten zudem einen Raum zur Reflexion der eigenen Rolle und der gemachten Erfahrungen. Dies erinnert etwas an den Kolbschen Lernzyklus: vom Wissen zum Handeln, von der Theorie in die Praxis. Man hört sich etwas an, man reflektiert dazu, man tauscht sich untereinander aus und geht zurück in die Praxis. Man versucht dann, Dinge entsprechend dem klassischen Qualitätsmanagement und des strategischen Handelns zu planen, umzusetzen, man macht Erfahrungen. Anschließend kommt man wieder zur Akademie zusammen, man reflektiert die gemachten Erfahrungen und dann kommt es wieder zu neuem Input.

Macht das im Programm zur Verfügung gestellte Entwicklungsbudget einen Unterschied?

Der Entwicklungsfonds bietet den Schulen eine zusätzliche finanzielle Möglichkeit. Das Budget von 3000 Euro konnten sie sehr flexibel und unbürokratisch einsetzen. In der Wahrnehmung der Schulleiterinnen und Schulleiter wurde der Entwicklungsfonds als sehr nützlich eingeschätzt. Auch die organisationalen Veränderungen, welche durch den Entwicklungsfonds erreicht werden konnten, wie z.B. die Umsetzung des Schulentwicklungsvorhabens oder der Verbesserung der Bildungs- und Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, wurde sehr positiv beurteilt. Insgesamt lässt sich auch sagen, dass die Schulleitungen sich im effektiven Einsatz der finanziellen Mittel eher sicher gefühlt haben. Denn Projektbudgets für Schulen sind wichtig, vor allem, wenn sie schulspezifisch und gemäß ihren speziellen Bedürfnissen verwendet werden können. Die Erfahrung zeigt aber auch immer wieder, dass es bei mangelnder Begleitung im Einsatz der Mittel zu einer

Überforderung kommen kann. Dabei fehlt es nicht unbedingt zwingend an Ideen. Vielmehr mangelt es an der handwerklichen Kompetenz bis hin zu rechtlichen und haushälterischen Fragestellungen, die sich auftun. Andere Schulleitungen sind sehr kreativ.

Welchen Beitrag leistet das Coaching für die Schulleitungen? Wo setzt es an?

Beim Coaching stehen die Person sowie die Professionalisierung im Mittelpunkt. Coaching ist geprägt von einer hohen Bedarfs- und Bedürfnisorientierung. Das zeigt sich in den Aufzeichnungen des Coachings, in den Logbüchern oder der Zielformulierung für das Coaching. Im Rahmen des Schulleitungscoachings wurden hauptsächlich die eigene Person betreffende Aspekte behandelt. Beispielhaft für den Aspekt Selbstmanagement stehen die Themen Work-Life-Balance, Zeitmanagement, Selbstreflexion sowie Rollenklarheit. Aber auch Themen des Personalmanagements wie beispielsweise der Umgang mit Widerständen und Konflikten, Kommunikationsstrukturen, Zusammenarbeit und Personalführung wurden im Coaching behandelt. Zudem wurden Aspekte der Organisationsentwicklung, zum Beispiel Zukunftsperspektiven, Geschäftsverteilungspläne, die Neuausrichtung der Schule oder die Gestaltung und Strukturierung von Konferenzen, thematisiert. Das Coaching wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern als ein wichtiger Bestandteil des Programms erlebt. Dies spiegelt sich auch in den hohen Qualitätseinschätzungen und erlebten Folgen wider. Es wurde von den Schulleitungen als fordernd, aber hilfreich beschrieben. Zumeist wurde es zur Reflexion der eigenen Rolle oder der persönlichen Situation genutzt. Positiv hervorgehoben wurde die Möglichkeit der Erarbeitung von Lösungen für aktuelle Probleme im Rahmen des Coachings. Viele Schulleitungen

„Mehrere Personen berichteten davon, dass sie durch die Schulentwicklungsbegleitung erst gelernt hätten, wie Schulentwicklung angegangen werden könne.“



berichteten von einer persönlichen Weiterentwicklung, einer Stärkung, einer größeren Handlungssicherheit und einem Lernzuwachs im Konfliktmanagement.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses ist die Schulentwicklungsbegleitung. Was beinhaltet diese Begleitung und Beratung?

Im Rahmen der Schulentwicklungsbegleitung wurden überwiegend organisatorische und strukturelle Aspekte der Schulentwicklung thematisiert. Sie dient dazu, ein strategisches Projekt mit all seinen Prozessschritten zu verfolgen. Projektübergreifende Inhalte der Schulentwicklungsbegleitung waren etwa die Formulierung, Klärung und Konkretisierung eines Themas bzw. Projektziels, die Klärung organisatorischer und finanzieller Rahmenbedingungen, die Analyse des Ist-Zustands bzgl. des Projektthemas/Projektziels, die Erstellung des Projekt- und Meilensteinplans und die Reflexion der Schulentwicklungsprozesse. Aber auch Aspekte der Kooperation, Struktur- und Prozessoptimierung, gesundheitsbezogene Themen, der Umgang mit Konflikten und Gewalt und die konkrete Bearbeitung des Schulentwicklungsprojektes bilden Inhalte der Schulentwicklungsbegleitung. Darüber hinaus wurden Fragen organisatorischer und finanzieller Rahmenbedingungen geklärt und eine allgemeine Reflexion von Schulentwicklungsprozessen thematisiert. Beispielsweise wurde häufiger die Einrichtung einer Steuergruppe durch die Schulentwicklungsberatung begleitet.

Wie wird das von den Schulleiterinnen und Schulleitern und ihren Kollegien aufgenommen?

Die Schulentwicklungsbegleitung wird von den Schulleitungen oder eingebundenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als hilfreich erlebt. Sie ist ein wichtiger Bestandteil des Programms. Dies spiegelt sich auch in den hohen, Qualitätseinschätzungen, dem erlebten Nutzen und den Folgen in der Qualitätsentwicklung der Schulen wider. An vielen Schulen wurde durch die Schulentwicklungsbegleitung Metawissen erzeugt, das auch nach Abschluss des Projekts zur Verfügung stehen soll. Außerdem wurde der Blick von außen als ein wichtiger Impuls wahrgenommen. Es wurden Anlässe zur Reflexion geschaffen und Strukturen nachhaltig aufgebaut. Mehrere Personen berichteten davon, dass sie durch die Schulentwicklungsbegleitung erst gelernt hätten, wie Schulentwicklung konkret angegangen und über einen Zeitraum gestaltet werden könne. Die Schulentwicklungsbegleitung konnte teilweise auch die Bedürfnisse der Schulleitungen und des Kollegiums erkennen und zu Handlungen raten. Als essenziell stellt sich heraus, dass die Schulentwicklungsprozesse vor allem ertragreich und erfolgreich sind, wenn sie an den Bedarfen der Schule orientiert sind.

Danke für diese Analyse der einzelnen Programmbausteine. Wie schätzen Sie darauf aufbauend die Programmbausteine in ihrem Zusammenspiel ein?

Das Zusammenspiel der Bausteine schätze ich als überaus gelungen ein. Die hohe Kohärenz der einzelnen Programm-



bausteine führt zu einer konzertierten Aktion. Nicht die einzelnen Interventionen an sich in ihrer Addition, sondern in ihrem Zusammenspiel setzen bei den Schulleitungen einen besonderen Impuls hinsichtlich Professionalisierung und Qualitätsmanagement gemäß Aristoteles: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Wie ist das zu verstehen?

Die Interventionen funktionieren unterschiedlich: Coaching ist hoch persönlich angesiedelt, die Akademien zielen auf das Schulentwicklungsprojekt ab und die Schulentwicklungsbegleitung setzt genau dort strategisch an. Das heißt Coaching und Schulentwicklungsbegleitung sind nicht eng gekoppelt, sondern relativ lose miteinander verknüpft und an Bedürfnissen und Bedarfen festgemacht. Dieses Konstrukt führt zu einer wichtigen Entscheidung bezüglich des Handelns der Akteure im Programm: Je reflektierter und kompetenter und je klarer in der Analyse jemand seine eigene Situation versteht und beschreibt, umso eher kann er auch die Interventionsangebote nutzen, um diese wiederum positiv zu beeinflussen. Vor diesem Hintergrund kann tatsächlich Kohärenz eher in einer sehr subjektiven Deutungsperspektive zu finden sein. Wenn von außen betrachtet das Coaching des Schulleiters oder der Schulleiterin an einem bestimmten Rollenverständnis ansetzt und die Schulentwicklungsbegleitung stärker am Schulentwicklungsprojekt angesiedelt ist, kann durchaus und von außen betrachtet weniger Kopplung vorliegen. Aus Sicht der Schulleitung kann aber dennoch eine hohe Kopplung existieren, weil es in seiner bzw. ihrer Rollenausdeutung genau um die Unterstützung dieser Maßnahmen geht – sehr interessant!

Kann man vor diesem Hintergrund zusammenfassen, dass sich die Schulleitungen vom Programm unterstützt sehen? Wie nehmen sie die Unterstützung durch das Programm wahr?

Lassen Sie mich zunächst aus der Perspektive aller Beteiligten antworten: Dem Programm „impakt schulleitung“ wird von allen eine hohe Relevanz und Bedeutung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit zugeschrieben. Die Studie zeigt, dass die Programmmaßnahmen im Einzelnen und in ihrer Kombination sehr positiv hinsichtlich ihrer Qualität und ihrem Nutzen beurteilt wurden. Auch in der persönlichen Einschätzung werden eine hohe Qualität in der Durchführung und

Folge der Teilnahme (Angebotsnutzungswirkungen) am Programm und eine ausgesprochen professionelle, wertschätzende Interaktionsqualität der verschiedenen Akteure, der Stiftung, der Akademieleitung, der Coaches und Schulentwicklungsbegleitungen festgestellt.

Konnten die teilnehmenden Schulleitungen bei sich selbst Veränderungen feststellen?

Ja, ganz sicher. Die Schulleiterinnen und Schulleiter berichten in offenen Antwortformaten und den Interviews davon, dass sie bezogen auf das Selbstmanagement gelernt haben, Dinge sorgsamer, ruhiger, gewissenhafter und gelassener anzugehen, mehr Sicherheit in ihrem Handeln gewonnen und sich besser vernetzt haben. Sie können laut ihrer Einschätzung nun nach innen und außen sicherer und konsequenter als Führungskraft auftreten. Außerdem wird von Veränderungen in der eigenen Haltung gesprochen. Schlagworte, die in den Antworten der Schulleitungen immer wieder auftreten, sind: Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein, Rollenklärung, Stärkung, Strukturierung, Gelassenheit, Zielorientierung, Professionalisierung und Reflexion. Ihr Leitungshandeln beschreiben sie nun als sicherer, zielgerichteter, strukturierter, transparenter und bestimmter.

Wirkt sich diese Entwicklung auf die Frage aus, wer die Verantwortung für die Qualität von Schule übernimmt? Oder liegt die immer bei den Schulleitungen?

Schulleiterinnen und Schulleiter setzen in der Verantwortungsübernahme und bei der Entwicklung schulischer Strategien auf Kooperation. Das ist gut so! Kooperation ist im Übrigen in der Schule aus doppelter Perspektive wichtig – einmal um Arbeitsentlastung zu schaffen durch Arbeitsteilung, aber auch, um gemeinsam Dinge zu tun und damit eine höhere Qualität zu erzeugen. D.h. wir sehen strategisch abgestimmte und koordinierte arbeitsteilige Zusammenarbeit, aber auch gemeinsame Arbeit. Viele Schulen haben im Programm genau diese Kooperation ausgebaut. Sie haben beispielsweise einen Geschäftsverteilungsplan erstellt, überlegt, wie andere Personen beteiligt werden können in der Verantwortungsübernahme und in der Umsetzung von strategischen Aufgaben, also Distributed Leadership for School Development. Und damit ist auch gemeint, die Aufgaben zwischen Schulleitung und Stellvertretung und in der erweiterten Schulleitung zu klären – bis hin zur Etablierung von Steuergrup-

pen, die das Schulentwicklungsmanagement koordinieren mit den verschiedenen Arbeitskreisen. Wir konnten beobachten, dass zudem ein mittleres Management an den Schulen entstanden oder im Entstehen begriffen ist. Das führt letztlich ein Stück weit zu einer Entkoppelung vom Wissen einzelner Personen und dazu, dass aus tacit knowledge explicit knowledge (aus implizitem Wissen wird explizites Wissen) für die Organisation wird.

Und mit Blick auf das konkrete Personalmanagement? Gibt es dort Veränderungen?

Schulleitungen sind ja keine multifunktionalen Wunderwesen. Sie arbeiten mit ihren Kollegien zusammen an den strategischen Fragen der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität – und damit auch im Umgang mit besonderen Belastungsfaktoren, die an ihrer Schule zusammenkommen. Bezogen auf das Personalmanagement können die Schulleitungen ihr Kollegium besser einschätzen und pflegen einen konstruktiven und wertschätzenden Umgang mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Es wird davon berichtet, dass sich die Wahrnehmung der Bedürfnisse im Kollegium verbessert habe sowie Entscheidungsprozesse transparent gestaltet werden und eine effektive Gesprächsführung und Streitschlichtung implementiert wurde. Als hilfreich für diese Veränderungen wurden vor allem das Coaching, die Akademien, die Schulentwicklungsbegleitung, der Austausch und die Kombination aus allen Bausteinen hervorgehoben. Das Programm hat bei den Schulleitungen dazu geführt, dass sie in eine regelmäßige Reflexion und Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Arbeit in ihren Schulen treten: ein systematischer Prozess der Professionalisierung und der Qualitätsentwicklung.

Jetzt abschließend, Herr Professor Huber, lässt sich sagen, wie sich die Schulen während des Programms insgesamt entwickelt haben?

Die Ergebnisse weisen auf eine positive Entwicklung der Projektschulen in nahezu allen abgefragten schulischen Qualitätsdimensionen hin. Bei den Schulen, die am Programm teilgenommen haben, deutet sich im Durchschnitt der Schulen an, dass sich diese im Vergleich zu anderen Schulen, die sich in einer ähnlichen Situation – in Bezug auf den Standort und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler – befinden, positiver entwickelt haben. Die Unterschiede zwischen den Projektschulen und Vergleichsschulen sind hinsichtlich einiger Dimensionen statistisch signifikant, sodass hier von einer statistisch abgesicherten, günstigeren Entwicklung der Projektschulen gesprochen werden kann. Insgesamt zeigt sich jedoch auch, dass die Schulen unterschiedliche Entwicklungsverläufe nehmen und sich auf unterschiedlichen Niveaus entwickeln.

Welche Schlüsse ziehen Sie aus Ihren Erkenntnissen? Worauf könnte das Programm beispielsweise noch ein größeres Augenmerk legen?

Ich habe mich gefragt – und diese Frage gehört zur wissenschaftlichen Studie auch dazu: Gibt es blinde Stellen, weitere Potenziale? Vielleicht ist die Einbindung und die Arbeit mit den verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht eine solche. Die Schulaufsicht könnte sicherlich noch stärker eingebunden werden. Das gilt auch für die Schulträger. Sie bieten wichtige Ressourcen, sind wichtige Akteure der Zusammenarbeit der Schulleitungen in ihrem Bestreben um Qualität in ihren Schulen. Wir wissen, dass für viele der Schulen im Programm „impakt schulleitung“ die Rolle von Schulaufsicht und Schulträger sehr wichtig ist für die Unterstützung der Schulen, insbesondere da, wo Schulen in einer sehr besonderen Belastungssituation stecken. Wichtig wäre zudem, dass auch andere Schulen – und nicht nur Brennpunktschulen – von solchen „Gesamtpaketen“ wissen und unterstützt werden – durch die Schulaufsicht, von der Schulentwicklungsbegleitung und durch Fortbildung.

Für die Schulen, die besonders stark gefordert sind, sollte man noch eines in Betracht ziehen: Die Schwelle, an einem solchen Programm teilnehmen zu wollen, kann aufgrund der Anforderungs- oder auch Überforderungssituation hoch sein, weil möglicherweise zunächst nur der Zusatzaufwand gesehen wird, der weitere Aufgaben nach sich zieht. Die Ressourcen, die das Programm bietet, werden oftmals erst später wahrgenommen. Schulen im



Brennpunkt brauchen allerdings neben einem solchen Programm noch weitere Ressourcen – wie beispielsweise eine zusätzliche personelle, sachliche und finanzielle Ausstattung, die eine Kompensation der äußeren Bedingungen ermöglicht.

Welche Hinweise möchten Sie abschließend mit Blick auf die Zukunft geben?

Allgemein und in die Zukunft geschaut zeigt sich: Investitionen und angemessene Mitteleinsatzplanungen mit Konzept lohnen sich. Künftig ist es sicherlich wichtig für die beteiligten Schulen, dass sie eventuell über die drei Jahre hinaus weitere Unterstützung erhalten. Auch sollten sie sich untereinander vernetzen, sich themenbezogen und als Gesamtgruppe immer wieder treffen, austauschen und zusammenarbeiten.

Und ein weiterer Punkt ist mir wichtig: Es gilt, nicht zu sehr in Einzelpaketen zu denken, sondern in Kombinationen von Interventionen. Und hier spielt hinein, dass die Impulse der begleitenden und unterstützenden Akteure immer wieder explizit aktiv und wechselseitig formuliert werden müssen, um Kohärenz zu erzeugen – ein wichtiger Aspekt, wo sich künftig noch Potenziale entfalten könnten. Darüber hinaus braucht Verbesserung Zeit. Neben Quick Wins, die nötig sind für die Schulen, gerade in Bezug auf die Motivation und Akzeptanz im Kollegium, braucht es längerfristig persistente, profunde und professionelle Begleitung.

Vielen Dank, Herr Professor Huber.



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber leitet das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug in der Schweiz, ist Mitglied der Erfurt School of Education der Universität Erfurt sowie Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, der Linz School of Education der Johannes Kepler Universität Linz in Österreich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Organisationspädagogik, Systemberatung, Bildungsmanagement, Bildungsqualität, Schulentwicklung, Schulmanagement und Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischem Führungspersonal, international-vergleichende Bildungsforschung sowie Jugendforschung. Seit 2015 führt er die wissenschaftliche Begleitung des Programms „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung durch.

Zwischenbericht

Die ersten Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von „impakt schulleitung“ können Sie dem Zwischenbericht entnehmen: www.bildungsmanagement.net/impakt



PERSPEKTIVEN

ERFAHRUNGSBERICHTE AUS DER PRAXIS

**SIEBEN JAHRE „IMPAKT SCHULLEITUNG“.
RUND 250 SCHULLEITUNGEN UND SCHULEN.
ZAHLREICHE PROGRAMMBETEILIGTE UND EBENSO VIELE ERFAHRUNGEN.**

Da lohnt es sich nachzufragen. Wie wird das Programm von den verschiedenen Beteiligten aus ihren ganz unterschiedlichen Perspektiven erlebt? Dem nähern wir uns mit Eindrücken aus der Praxis. Schulleiter Dr. Christian Dern geht darauf ein, was er für sich und seine Schule aus dem Programm mitgenommen hat, während Andrea Lampe als Schulentwicklungsbegleiterin von ihrer Arbeit mit den Schulleitungen und Schulen im Programm berichtet. In die Atmosphäre einer Akademie-Veranstaltung versetzt uns Christina Terfurth als Akademieleitung in Rheinland-Pfalz. Und Helge Daus vertritt die Sicht der Programmleitung und geht auf seine Erfahrungen mit dem Programm in Schleswig-Holstein ein.

Dr. Christian Dern hat von 2016 bis 2019 am Programm „impakt schulleitung“ teilgenommen. Zu dieser Zeit leitete er das Gymnasium am Geroweiher (GAG) in Mönchengladbach. Seit August 2022 ist er Schulleiter der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo.

Andrea Lampe ist systemische Beraterin und Therapeutin aus Bonn. Für die Wübben Stiftung unterstützt sie die Schulleitungen des Programms „impakt schulleitung“ und deren Schulen als Schulentwicklungsbegleiterin in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Seit 2021 ist sie Moderatorin bei „impakt schulleitung digital.“ Zudem begleitet sie ebenfalls die Schulleitungen im Prozess des „Bildungsfairbunt.Marxloh“. Mehr Informationen unter: www.sichtweiteberatung.de und www.beratung-lampe.de

Christina Terfurth ist seit 2020 als Akademieleitung im Unterstützungsprogramm für Schulleitungen in Rheinland-Pfalz tätig. Es nennt sich „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ und ist ein Projekt nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“. Auch in anderen Bundesländern arbeitet sie als externe Moderatorin mit den verschiedenen Schulleitungen z.B. zum Thema „Haltung im professionellen Kontext“ in Bogenschießen-Outdoor-Workshops. Lange Jahre war sie selbst Schulleitungsmitglied in einem Berufskolleg in NRW. Sie ist Supervisorin, Coach, Trainerin für intuitives Bogenschießen und seit vielen Jahren in der Führungskräfteentwicklung engagiert.

Helge Daus ist Mitglied der Schulaufsicht im Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und leitet seit 2020 das Landesprogramm „PerspektivSchule“ zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Weitere Informationen unter: www.perspektivschule.de

„MAN IST DER SOHN SEINES KINDES, DAS IST DAS GANZE GEHEIMNIS.“

– YVES BONNEFOY

Dr. Christian Dern hat von 2016 bis 2019 am Programm „impakt schulleitung“ teilgenommen. Zu dieser Zeit leitete er das Gymnasium am Gerweiher (GAG) in Mönchengladbach. Seit August 2022 ist er Schulleiter der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo.



Was ist das für eine Verkehrung der Realität und doch eine genaue Beschreibung derselben. Gerade für uns Pädagogen trifft nichts mehr zu als eben diese Wahrheit: die Kinder, mit denen wir täglich Umgang haben, prägen unser Denken, lassen die Wirklichkeit durch ihre Augen sehen, um mit ihnen gemeinsam die Regeln des Lebens nachzuvollziehen, einzuüben, aber auch aktiv mitzugestalten.

Dieser Satz vom Surrealisten Bonnefoy macht aber auch auf einen ganz existentiellen Gedanken aufmerksam: Wir sind das, was wir sind, aus Beziehungen heraus, die uns in unserem Reflektieren verändern. Und das gilt für keinen Berufsstand mehr als den der Schulleitung. Deren Hauptaufgabe besteht ja gerade darin, zu kommunizieren, und zwar mit allen Stakeholdern, die das komplexe System Schule tragen, mitbestimmen bzw. beanspruchen.

„IMPAKT SCHULLEITUNG“: BEZIEHUNG UND KOMMUNIKATION

Was hat das nun mit dem Programm „impakt schulleitung“ zu tun, für das ich mich als recht junger Schulleiter im Jahr 2015 beworben habe, und zwar stante pede: Am Morgen erhielt ich die Mail aus dem Ministerium, am Mittag war meine Bewerbung fertig formuliert, die dann noch von den zu beteiligenden Gremien abgesegnet wurde. Bezie-

hung und Kommunikation nahmen einen großen Raum im Programm „impakt schulleitung“ ein und machten dieses Programm so erfolgreich, dass ich sagen kann: Die Schulentwicklung wäre nicht so gut und so nachhaltig verlaufen, hätte ich nicht die Möglichkeit gehabt, an diesem Programm teilzunehmen.

Ist das nicht zu viel des Lobes, spielten nicht ganz andere Faktoren eine zentrale Rolle und die Wübben Stiftung hat für einen schönen Rahmen gesorgt bzw. die positive Entwicklung verstärkt, evtl. noch beschleunigt? Nein, das wäre zu wenig!

„Faire Bildungschancen für alle.“ Das ist der erste Satz der Vision der Wübben Stiftung. Das ist die Vision von vielen Menschen, ich möchte sagen – aller Bundesländer, aller Bildungsministerien. Wir wissen aber auch, dass Visionen nicht immer hilfreich sind, wenn es darum geht, wirkliche Veränderungen in Gang zu bringen. Visionen sind zumeist so utopisch oder blumig, dass Anstrengungen in der Alltagshitze verdunsten und keine Nachhaltigkeit erwirken. Das Besondere am Programm der Wübben Stiftung ist allerdings, dass es mit ganz konkreten Werkzeugen 75 Schulleitungen in 75 Schulen, die im Durchschnitt von 250 Kindern besucht werden, dazu verhilft, deren Visionen umzusetzen – und die lassen unsere gemeinsame große Vision der fairen Bildungschancen konkret werden.

ZEIT FÜR KLARE ZIELE

Was war denn nun der Zauber von impakt? Ich glaube, dass es die Zeit gewesen ist, und zwar auf diversen Ebenen:

- Wir hatten viel Zeit auf den Akademien, um miteinander ins Gespräch zu kommen und uns gegenseitig zu hinterfragen und zu unterstützen.
- Wir haben viel Zeit durch hoch professionelle Inputs geschenkt bekommen, die uns die Praxis in der Schule erleichtert hat, indem wir konkrete Werkzeuge für den Berufsalltag an die Hand bekommen haben.
- Uns wurde Zeit mit unseren Coaches zur Verfügung gestellt, die sich wiederum für unsere Probleme und Ideen Zeit nahmen.
- Wir haben Zeit mit den Schulentwicklungsbegleitern erhalten, die sich für uns und für unser Kollegium Zeit genommen haben, und zwar sehr viel Zeit. Die konnte so gut angelegt werden, dass wir in unseren Schulentwicklungsprozessen sehr viel Zeit eingespart haben, weil wir einen steten Geist der Reflexion an unserer Seite hatten und der Blick von außen so essentiell in komplexen Systemen ist.

- Wir hatten Zeit für Kommunikation, uns wurden aber auch viele hochkompetente Kommunikationspartner an die Seite gestellt und so konnten wir uns indirekt auf dem großen Feld der Kommunikation weiter ausprobieren und professionalisieren.

„impakt schulleitung“ ist die einzige Fortbildung, auf der ich erlebt habe, dass am letzten Tag bewusst viel Zeit für Einzelarbeit eingeplant wurde. Das ist so einfach, wie es effektiv war: Hier bekamen wir am Vormittag des Abschlusstages Zeit, um die nächsten Schritte ganz konkret zu planen. Das war für mich der Schlüssel zum Erfolg, denn durch diese Zeit kam ich nicht nur erfüllt und beschenkt zurück, sondern auch mit klaren Zielen für die nächsten notwendigen Meilensteine.

Zusammenfassend könnte ich nun das Zitat von Bonnefoy folgendermaßen abwandeln: Ich bin der Sohn meiner Gesprächspartner, das ist das ganze Geheimnis. Oder noch besser, weil es noch einfacher ist: Gespräch ist das ganze Geheimnis.

Gut, dass uns das Programm der Wübben Stiftung dafür viel Zeit geschenkt hat!

„Faire Bildungschancen für alle.“

SCHULENTWICKLUNGSBEGLEITUNG UNTERSTÜTZT DORT, WO SIE GEBRAUCHT WIRD.

Es geht etwa



Andrea Lampe ist systemische Beraterin und Therapeutin aus Bonn. Für die Wübben Stiftung unterstützt sie die Schulleitungen des Programms „impakt schulleitung“ und deren Schulen als Schulentwicklungsbegleiterin in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Seit 2021 ist sie Moderatorin bei „impakt schulleitung digital.“ Zudem begleitet sie ebenfalls die Schulleitungen im Prozess des „Bildungsfairbunt.Marxloh“. Mehr Informationen unter: www.sichtweite-beratung.de und www.beratung-lampe.de

Ich arbeite seit vielen Jahren mit der Wübben Stiftung zusammen und bin immer wieder begeistert über die gleichzeitig hochprofessionelle wie auch menschlich nahe und wertschätzende Haltung gegenüber sowie zwischen allen Beteiligten im Programm „impakt schulleitung.“ Gerne berichte ich aus der Sicht einer Schulentwicklungsbegleiterin über mein Erleben im Programm und welche Bedeutung ich insbesondere einer systemischen Haltung in der Schulentwicklungsarbeit zuschreibe.

LANDKARTE DER SCHULENTWICKLUNG

Als Schulentwicklungsbegleiterin bin ich sehr nah an den Prozessen der Schulen. Die Arbeit mit den Schulen ist so vielfältig wie die Schulen selbst: Ich erlebe Schulen bzw. Schulleitungen, die ihre Schulen stark führen, entsprechende Strukturen und Prozesse für gute Schulentwicklung bereits etabliert haben und erfahren, das Parkett des Projektmanagements bespielen. Und ich erlebe ebenso Schulleitungen, die Herausforderungen an ihren Schulen haben, für die es noch gute Lösungen braucht und mitunter kleine Impulse von außen große Wirkung erzeugen. Was ich an jedem Standort wahrnehme, ist ein hohes Engagement für die gemeinsame Sache: Kinder und Jugendliche in den Blick nehmen und ihnen eine gute Schul- und Lebensbiographie ermöglichen.

Herauszufinden, wo die Schulen stehen und was sie für ihre weitere Entwicklung brauchen, ist für mich eine der faszinierendsten und spannendsten Aufgaben in der Rolle der Schulentwicklungsbegleitung. Dabei gibt es kein Falsch oder Richtig, sondern unterschiedliche Orte – wie auf einer Landkarte der Schulentwicklung –, welche entweder bereits begangen wurden, nochmal besichtigt werden wollen oder vielleicht auch noch nie besucht wurden.

Das Programm „impakt schulleitung“ leistet einen äußerst wertvollen Beitrag für die beteiligten Schulen, um ihre Landkarte zu erkunden und daraus ihre eigene „Schulentwicklungs-Tour“ zu entwickeln. Aus vielen Gesprächen mit den Schulleitungen sowie den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung weiß ich, dass sie jeden einzelnen Baustein in seiner eigenen Anlage sehr schätzen und die unterschiedlichen Impulse für ihre Arbeit aufnehmen. Die Verschränkung der Programmbausteine und die kontinuierliche Begleitung über eine längere Entwicklungsphase ist für mich ein Herausstellungsmerkmal des Programms.

Als Schulentwicklungsbegleiterin habe ich die Möglichkeit, zusammen mit der Schulleitung und deren Steuergruppen genau hinzuschauen, sich die nötige Zeit zu nehmen, Prioritäten zu setzen und vor allem die vorhandenen Ressourcen gut in den Blick zu nehmen. Häufig wird

ht nicht darum, was Neues zu denken.

mir in Erstgesprächen die besondere Herausforderung der nachhaltigen Umsetzung bzw. nachhaltigen Integration in das System berichtet; damit einhergehend eine sich im Kollegium ausbreitende Müdigkeit „schon wieder“ etwas Neues zu beginnen mit unbekanntem Ausgang, wie lange diese „Sau nun durchs Dorf getrieben wird“, wann das Interesse an dem Thema wieder nachlässt oder ggf. durch etwas Neues ersetzt wird.

DIE GESAMTE SCHULE IN DEN BLICK NEHMEN

Hier sehe ich die Besonderheit in „impakt schulleitung“ und in den Programmen nach dem Vorbild von „impakt schulleitung.“ Es geht nicht darum, etwas Neues zu denken oder ein von außen herangetragenenes Projekt möglichst zeitnah und effizient in die Umsetzung zu bringen, sondern die gesamte Schule in den Blick zu nehmen. Gemeinsam mit den Schulleitungen und Steuergruppen nehmen wir uns die Zeit, gut zu klären, wofür „impakt schulleitung“ genutzt werden kann: wo die Schule besonderen Entwicklungsbedarf sieht, wo es aktuell brennt oder auch schon seit langem immer wieder verschoben wird, obwohl es essenziell wichtig wäre zu handeln.

Nicht selten geht es darum, erst einmal „auszumisten“, Schulprogramme und Projekte zu sichten, sie auf ihre Passung zu den aktuellen Herausforderungen zu überprüfen und miteinander zu beschließen, was erfolgsversprechend und mit hoher Motivation im Kollegium fortgeführt, weiter-

entwickelt oder neu gedacht werden soll. Die Haltung, dass es um die individuelle Entwicklung der Schulen geht, sie zu stärken, ernst zu nehmen, ihre Ressourcen in den Mittelpunkt zu stellen und immer wieder in den Prozess einzubringen, ist für mich Kernelement des Programms und korrespondiert in vielerlei Hinsicht mit einer systemischen Grundhaltung in Beratungsprozessen, die die inneren Systemressourcen als Ausgangspunkt von Entwicklung nimmt.

Damit möchte ich nicht in Abrede stellen, dass selbstverständlich das Schule umgebende System immer wieder gefordert ist, auch wiederum ihre Ressourcen zu klären und zur Verfügung zu stellen. Für die Entwicklung der Schulen ist es dennoch hilfreich, den Blick nach innen zu wenden und sich selbst und ihr Können ernst zu nehmen und wertzuschätzen. Schulentwicklungsbegleitung unterstützt dort, wo sie gebraucht wird. Gut durchorganisierte Systeme benötigen vielleicht eher Interventionen für die Bewältigung ihrer Herausforderungen, die Strukturen noch einmal aufbrechen oder sogar infrage stellen. Systeme, die eher individuell chaotisch geführt werden, benötigen häufig Unterstützung im Aufbau von Strukturen, die bereits erfolgreiche Arbeit nachhaltig(er) werden lässt.

Als systemische Beraterin gehe ich davon aus, dass die benötigten Ressourcen für Entwicklung bereits im System vorhanden sind und besser verfügbar gemacht werden können. Diese Sichtweise öffnet häufig einen Blick für Entwicklung von innen heraus, der motiviert, stärkt und auf Augenhöhe begleitet wird.

DAS SCHULLEITUNGSPROGRAMM „S⁴“ – UND MEINE FREUDE, DORT AKADEMIE- LEITUNG ZU SEIN ...

Ein Unterstützungsprogramm für Schulleitungen nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ in Rheinland-Pfalz



Christina Terfurth ist seit 2020 als Akademieleitung im Unterstützungsprogramm für Schulleitungen in Rheinland-Pfalz tätig. Es nennt sich „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ und ist ein Projekt nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“. Auch in anderen Bundesländern arbeitet sie als externe Moderatorin mit den verschiedenen Schulleitungen z.B. zum Thema „Haltung im professionellen Kontext“ in Bogenschießen-Outdoor-Workshops. Lange Jahre war sie selbst Schulleitungsmitglied in einem Berufskolleg in NRW. Sie ist Supervisorin, Coach, Trainerin für intuitives Bogenschießen und seit vielen Jahren in der Führungskräfteentwicklung engagiert.

DER HANDLUNGSRAUM ...

Der Beginn: Februar 2020. Trier, ganz oben auf dem Berg. Wir, zwei Projektleitungen und zwei Akademieleitungen, begrüßen 26 Schulleiterinnen und Schulleiter aus 26 Schulen im Brennpunkt. Drei gemeinsame Jahre liegen vor uns. Es ist die erste Akademie von neun geplanten. Im Projekt „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ in Rheinland-Pfalz nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ wollen wir einen Resonanz- und Ermöglichungsraum entstehen lassen, in dem sichtbar und wirksam Schulentwicklung gedeihen kann. Es ist die Einladung, sich auf den Weg zu machen, Visionen zu wagen, Ziele zu definieren, mit Unterstützung von Schulentwicklungsbegleitenden und Coaches und in stetiger Partizipation aller Beteiligten vor Ort. – Im-Pakt ... der Name ist Programm: Einfluss nehmen. Konkret sein und werden. Spuren legen. Nachhaltige Projekte initiieren, begleiten, vertiefen: ich genieße es, gemeinsam im Team den S⁴-Prozess zu begleiten. Gleich zu Anfang gibt es viele Fragen. Gut so! Die Bereitschaft, sich auf den Weg zu machen und eine zuversichtliche Offenheit sind da ...

Unsere Zusage: Die Akademien selbst wollen Modell sein. Experimentier- und Gedeihraum für Person, Rolle und System. Inspiration. Wertschätzung. Herausforderung. Unser Konzept, die Themen, die Methoden sind so angelegt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst in den Akademien erleben, was Person- und Systementwicklung bedeuten kann. Schritt für Schritt. „Tun, was wir sagen“, ist unser Kompass ...

Unsere Einladung: „Seien Sie mutig, stellen Sie in Frage, leiten Sie sich und Ihr System vor Ort wach und gegenwärtig durch diesen Prozess. Probieren Sie aus, spielen Sie mit Perspektiven, switchen Sie, transferieren Sie, und vor allem, nehmen Sie immer wieder die Wirkungslogik in den Blick: „Was bedeutet das, was wir hier tun, für Sie selbst, für Ihre Kollegien, für die Schülerinnen und Schüler vor Ort?“ Auf dieser Basis schließen wir mit den Schulleitungen einen gemeinsamen Kontrakt und verankern darin Partizipation, Augenhöhe, Inspiration, gegenseitige Verlässlichkeit, Verbindlichkeit. Eine Akademiekultur entsteht ...

Seien Sie mutig, stellen Sie in Frage,

DER PROZESS ...

Gemeinsam machen wir uns auf den Weg, vielfältig in Thematik und Methodik – und halten immer wieder an diesen Stationen:

„Wahrnehmen ...“ – was ist. Die Schulleiterinnen und Schulleiter erstellen z.B. eine Bestandsaufnahme der Schulsituation vor Ort, so klar und umfassend wie möglich. Gleichzeitig schauen sie von der Zukunft her. Sie wagen eine erste Vision. Was könnte in drei Jahren den Unterschied ausmachen – für mich, für uns, für die Schule. Ein-Blick in Futur II.

Die Qualität des „Wahrnehmens“ – was liegt für uns dahinter? Schule ist ein Ort, in dem Bewertung lange schon wesentlicher Teil des Geschehens ist; etwas ist richtig oder falsch, gut oder schlecht. Was verändert sich, wenn wir diesen gewohnten Blick um einen anderen erweitern, wenn wir auf die Wirkung schauen? „Welches Handeln hat welche Wirkung?“ Dieser Zugang stärkt eine akzeptierte Fehlerkultur, die zum Ausgangspunkt kreativer Lern- und Entwicklungsprozesse wird.

„Erfassen ...“ – Die Teilnehmenden beschäftigen sich damit, was die aktuelle Bestandsaufnahme bedeuten kann und welche Möglichkeiten potenziell für die Schulen darin liegen. Sie tun das nicht für sich allein, sondern holen immer wieder Feedbacks zu eigenen Deutungsansätzen ein und stellen sich mit ihren Resonanzen für die je anderen zur

Verfügung. Nicht bewertend, sondern auf die Wirkungen schauend. Sie bilden Netzwerke – in den Akademien und in den Schulen vor Ort.

Die Qualität des „Erfassens“ – was liegt für uns dahinter? Gemeint ist hier ein komplexes Verstehen und Begreifen in einem Prozess des sich gegenseitig Raumgebens und Zuhörens: Otto Scharmer beschreibt, wie dies im Sinne eines „deep dialog“ wirksam geschehen kann: Es führt vom Downloaden („Ich kenne schon alles, was Du sagst.“), über das faktische Zuhören („Ah, ich höre Neues in dem, was Du sagst.“), über das empathische Zuhören („Ich höre Dir von Deiner Perspektive aus zu.“) zum schöpferischen Zuhören („Wenn ich Dir zuhöre, entstehen in mir Resonanzen und Ideen“). Die Schulleitungen erleben, wie eine solche Dialogkultur die eigene Perspektive weitet und somit Verstehensprozesse vertiefen kann; in den Akademien, und potenziell auch in der Schule ...

„Hinspüren ...“ – Welche Emotionen zeigen sich im Blick auf die jeweiligen Schulwirklichkeiten? Was spüren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Personen und in ihrer Rolle als Schulleitung? Welche Emotionen nehmen sie bei anderen wahr, bei den Akademieteilnehmenden und auch bei den Beteiligten in ihren Schulen vor Ort? Wohin führt sie das Wahrnehmen, das Erfassen, das Hinspüren? Die Gegebenheiten vor Ort ganzheitlich und umfassend zu betrachten, führt zu einem weiten Blick auf Gewohntes, auf Wirksamkeiten und Sichtweisen. Vorhandene Projekte kommen auf den Prüfstand, werden vielleicht verabschiedet oder modifiziert, neue dürfen erdacht werden.

leiten Sie sich und Ihr System vor Ort

Die Qualität des „Hinspürens“ – was liegt für uns dahinter? In der westlichen Welt sind wir eher kognitiv geprägt und bringen unsere vielfältigen Ressourcen daher nur teilweise ein. Luc Ciompi benennt Kognition, Affekt und Physis als drei gleichwertige handlungsleitende Säulen des Menschen. Studien belegen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse an Verankerung und Nachhaltigkeit gewinnen, wenn alle drei Säulen einbezogen werden. Unsere Akademien beruhen auf dieser Erkenntnis und stehen auch hier modellhaft für die Transfermöglichkeiten in Schule ...

„Innehalten/Wesentlich sein ...“ – Was entdecken die Teilnehmenden, wenn sie sich und ihrem System Innehaltezeiten einräumen? Zeiten, in denen sie sich verständigen, kalibrieren und vergegenwärtigen, was ihnen wirklich wesentlich ist. Zeiten, in denen sie den „Purpose-Kompass“ auslegen und sich fragen, was der gemeinsame Sinn ist, die gemeinsame Identität, aus der heraus sich all ihr Tun speist. Welche Habensziele (was will ich, wollen wir erreichen?), und welche Seinsziele (wer möchte ich, möchten wir dabei sein?) leiten ihr Tun?

Die Qualität des „Innehaltens/Wesentlichseins“ – was liegt für uns dahinter? Im gesellschaftlichen Kontext fragen wir oft: Was wollen wir tun? Und wie tun wir es? Und handeln dementsprechend. Seltener geben wir uns Zeit und Raum, die Frage nach der persönlichen und systemischen Identität zu stellen. Was macht uns aus? Was ist unser (gem-)einsamer Purpose? Woraufhin richten wir uns aus? Je tiefer wir spüren, was uns wesentlich ist, wo wir in Resonanz sind, desto wirksamer entsteht der innere Ort, aus dem heraus wir kongruent und überzeugend handeln können. Es geht um eine selbst-bewusste Haltung, die zu wirksamem Verhalten führt ...

Inspiration/Intuition ... – Die Schulleitungen erleben ihre eigene Lebendigkeit, sie erleben, welche Freude es machen kann, sich auf kreative, intuitive Prozesse einzulassen und wie befreiend es sein kann, auch Verrücktes, Verrückendes zu denken, ohne solche Einfälle direkt zu zensieren, zu bewerten.

Die Qualität der „Inspiration/Intuition“ – was liegt für uns dahinter? Wenn Du etwas so machst, wie Du es immer schon gemacht hast, dann bleibst Du im Dir bekannten Erlebnisraum und es bleibt so, wie es immer schon war (vgl. Charles Kettering). Wir trauen und muten den Teilnehmenden und ihren Schulen etwas zu, wir ermuntern sie, auch unsicheren Boden zu betreten, die eigenen Grenzen Schritt für Schritt zu erweitern. Uns leitet die Grundannahme, dass „jeder Mensch kann, was er potenziell kann“ (Ruth C. Cohn). Wie wunderbar wäre es, wenn die Schulen zu Räumen werden, in denen Menschen ihre bereits vorhandenen, nicht immer schon erkannten, gelebten Potenziale freilegen. „Schulen entwickeln sich dort, wo Menschen sich in ihnen entwickeln“ (Wolfgang Böttcher).

Konkretisieren/Planen ... – Auch die genialste Idee bleibt leer, wenn sie nicht in die Konkretion geführt wird. Die Schulleitungen bringen das in den Akademien Erlebte und Gelernte immer wieder mit den konkreten Prozessen ihrer Schulen in Verbindung. Sie planen gemeinsam mit den Menschen ihrer Schule Weiterentwicklungen von bereits Installiertem, sie definieren Schritte für Neu-Implementationen, sie gleichen ihre Planungsweise mit dem jeweiligen Purpose ab. Sie beziehen den Kontext, Widerstände, z.B. mögliche Befürchtungen von „Nochmehrarbeit“ ein und sie avisieren eine Kultur der Gelassenheit und Lernfreude, eine Stärkung der gemeinsamen Identifikation.

wo
du

Die Qualität des „Konkretisierens/Planens“ – was liegt für uns dahinter? Die Welt fordert uns heraus. Im Großen wie im Kleinen. Vieles ist nicht so, wie wir es uns wünschen. Und jetzt? Das ist eine sehr anspruchsvolle Übung. Ruth C. Cohn fragt: „Was tue ich mit mir, wenn die Welt nicht so ist, wie ich sie mir wünsche?“ Es geht darum, immer wieder auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu schauen, sich nicht abhängig davon zu machen, ob und wann im Außen gewünschte Veränderungen geschehen. Ruth C. Cohns Satz geht weiter: „Niemand ist ohnmächtig, niemand ist allmächtig, jede und jeder ist teilmächtig.“ Es geht darum, die konkreten Möglichkeiten der (Selbst-)wirksamkeit in den Blick zu nehmen, modellhaft auf allen Ebenen ...

Von der Zukunft her handeln ... – Letztendlich geht es ums sichtbar Sein und Werden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sowohl in den Akademien als auch als Schulleitung vor Ort. Es geht darum, dass die Beteiligten sich selbst als wirksam und wesentlich wahrnehmen, dass ihr Handeln von der Einsicht geleitet ist, dass es einen Unterschied macht, ob und wie sie aktiven Anteil am Prozess haben und nehmen. Erst dann bleibt „S4“ nicht nur ein Name. Perspektivisch geht es um nichts weniger, als dass die Schülerinnen und Schüler von heute die sind, die die Welt von morgen in ihren Händen halten. Sie brauchen eine Idee von dieser Verantwortungsteilhabe und Räume, in denen sie sich daraufhin ausprobieren können. Schritt für Schritt. Immer wieder neu.

Die Qualität des „Von der Zukunft her Handelns“ – was liegt für uns dahinter? Aus der Schulleitungsperspektive ist es in den Akademien immer wieder der Dreiklang aus: Wie leite ich mich selbst? Wie leite ich (m)ein Kollegium? Wie kreieren, wie installieren wir gemeinsam ein wirkungsvolles Projekt, das den Schülerinnen und Schülern dient? Die Schulleitungen sind dabei Modell, sie nehmen ihre Verantwortung wahr. Dazu noch einmal Ruth C. Cohn: „Be your own chairperson“ – übernimm sichtbar Verantwortung – mit Blick auf Dich, die anderen, die Aufgaben und die Welt – und tu dies von einer konstruktiv erdachten Zukunft her ...

DAS ABENTEUER ...

So viele Momente aus dem lebendigen Geschehen der Akademien wären zu berichten. Mich berühren all die engagierten Menschen dort und wie intensiv sie sich einbringen, in Resonanz gehen, sich riskieren, konstruktiv in Frage stellen und vor allem: wie sehr sie ihre Potenziale freisetzen, persönlich und systemisch.

Inzwischen steht die achte Akademie vor der Tür. Eine zweite Gruppe von 27 Schulleiterinnen und Schulleitern hat sich ebenfalls auf den Weg gemacht und bereits fünf Akademien durchwandert. Mit eben dieser intensiven Lebendigkeit. Vieles ist in Bewegung (gekommen). Aus manchen Fragezeichen sind Ausrufezeichen geworden, neue Fragen sind entstanden. Gut so. Die Be-WEG-ung dauert an.

Wir Akademieleitungen tauschen uns bundesweit aus. „Man braucht Rezepte, kein Rezept ist brauchbar.“ Es gibt die gemeinsame Idee, das gemeinsame „Rezept“ und die individuelle Umsetzung vor Ort. „Die Gewürze, Töpfe, Zutaten und Küchen“ der Akademien, Bundesländer und Schulen sind verschieden, so wie es dem jeweiligen Transformationsprozess dient. Jedes Bundesland, jede Akademie, jede Schule, jede Schulleitung, jedes Kollegium, jede Schülerin und jeder Schüler findet ihren und seinen ganz individuellen Weg. Inspirierend vielfältig. Homogen und heterogen zugleich. Eine Freude, Teil dieses lebendigen Abenteuers zu sein.

BEZÜGE:

- WOLFGANG BÖTTCHER (GERMANIST, KOMMUNIKATIONSFORSCHER)
- LUC CIOMPI (SOZIALPSYCHOLOGE, ERFORSCHER DER AFFEKTLOGIK)
- RUTH C. COHN (PSYCHOANALYTIKERIN, BEGRÜNDERIN DER TZI)
- CHARLES KETTERING (INGENIEUR, PHILOSOPH)
- OTTO SCHARMER (ÖKONOM, AKTIONSFORSCHER, BEGRÜNDER DER THEORIE U)

ach und gegenwärtig
 urch diesen Prozess.

LANDESPROGRAMM PERSPEKTIVSCHULEN UND IMPAKT SCHULLEITUNG IN KOOPERATION



Helge Daus ist Mitglied der Schulaufsicht im Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und leitet seit 2020 das Landesprogramm „PerspektivSchule“ zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Weitere Informationen unter: www.perspektivschule.de

Seit dem Jahr 2019 arbeiten wir im Land Schleswig-Holstein im Rahmen des Landesprogramms „PerspektivSchule“ in enger Kooperation zwischen Bildungsministerium, Landesinstitut (IQSH) und Wübben Stiftung mit 62 Schulen zusammen, um deren Schulentwicklung zu unterstützen. Die Schulen wurden in drei Gruppen anhand eines Sozialindex zur Teilnahme verpflichtet. Sie eint in ihrer Arbeit das besonders herausfordernde soziale Umfeld, wodurch sie bei aller sonstigen Heterogenität vergleichbare Kompensationsleistungen zu erbringen haben.

Das Landesprogramm „PerspektivSchule“ will Hilfe zur Selbsthilfe bieten. Handlungsleitend sind die Metaziele „Bildungserfolg“, „Bildungsgerechtigkeit“ und „Wohlbefinden“. Die Konzeption ermöglicht individuelle Lösungen für die vor Ort identifizierten Herausforderungen. Basis für die Aufnahme eines Ziels in den Jahresarbeitsplan der Schule ist eine Vereinbarung zwischen der regionalen Schulaufsicht und der Schulleitung, die in der Regel seitens der Schule durch eine Schulentwicklungsgruppe vorbereitet wird.

PROGRAMMBAUSTEINE UND IHRE UMSETZUNG

Nach Halbzeit des Programms können wir feststellen, dass vielerorts Symptome erkannt, Ursachen identifiziert, Ziele definiert und geeignete Maßnahmen geplant wurden. Die individuellen Lösungswege erfahren in ihrer Umsetzung aus den Programmbestandteilen Unterstützung.

Dies bedeutet zunächst ganz konkret, dass umfangreiche und relativ frei verfügbare Finanzmittel zur Verfügung gestellt werden, deren Höhe bundesweit für ein Flächenland bislang einzigartig sind: Jede Schule erhält von 2019 bis 2024 einen jährlichen Sockelbetrag von 25.000 Euro. Dazu gibt es eine schülerbezogene Summe über den gesamten Projektzeitraum, die sich je nach Gruppenzugehörigkeit unterscheidet: Gruppe 1 – 2019–2024: 2769,57 Euro je Schüler/in, Gruppe 2 – 2020–2024: 993,51 Euro je Schüler/in, Gruppe 3 – 2021–2024: 463,93 Euro je Schüler/in.

Daneben bietet das Programm intensivierte Schulentwicklungsberatung, fokussierte Schulaufsicht und



Wichtige Hinweise für die **Transferphase** haben sich bereits über die Formulierung eines „**PerspektivPapiers**“ ergeben, für das die Anregung einer Schulleitung von der Wübben Stiftung aufgenommen und in einen Prozess überführt wurde. Hierbei ist ein beachtenswertes Arbeitspapier als Empfehlungspapier entstanden welches den weiteren Programmprozess begleiten wird: www.wuebben-stiftung.de/perspektivpapier/

vorrangig erreichbares Coaching. Neben traditionellen Fortbildungsformaten des Landesinstituts, Fachtagen und Schulentwicklungsnetzwerken gibt es auf Basis eines Kooperationsvertrages ein neuartiges und komplett durchfinanziertes Angebot seitens der Wübben Stiftung. Diese bringt mit dem Schulleitungsprogramm nach dem Vorbild von „impakt schulleitung“ eine Konzeption ein, die einen wertschätzenden Raum für Reflexion, Inspiration, Austausch und Planung schafft: die Akademie.

ERFAHRUNGSAUSTAUSCH UND VERNETZUNG

In den Akademien kommen neun Mal im Programmzeitraum jeweils 20 bis 21 Schulleiterinnen und Schulleiter der drei Gruppen in attraktiven Tagungsorten zusammen, um in Veranstaltungen gemeinsam als professionelle Lerngemeinschaft zusammenzuwachsen. Geleitet werden die Akademien von Personen aus dem Landesinstitut und der Wübben Stiftung. Mit anwesend und sowohl in die Planung als auch die Durchführung eingebunden sind außerdem der Projektmanager der Stiftung und der Programmleiter des Ministeriums.

Inhaltlich richten sich die Akademien am Curriculum von „impakt schulleitung“ aus, wobei sukzessive zentrale Papiere der Landesvorgaben einfließen.

Dabei bestimmt weniger beherrschender Input die Arbeit in den Akademien, sondern die Anregung zum Austausch, zu gemeinsamen Überlegungen und dem Kennenlernen der Lösungen anderer.

Das Peer-Lernen bringt ganz konkrete Lösungen auf der Schulebene in die Fläche. Gleichzeitig bietet sich über die Programmleitung des Ministeriums die Möglichkeit, Kenntnisse für die Steuerungsebene zu generieren.

BILDUNGSGERECHTIGKEIT IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

Wir glauben, dass wir auch nach 2024 im Land weiter das Thema Bildungsgerechtigkeit in den Blick nehmen müssen. In sechs Transferworkshops mit breiter Beteiligung werden wir daher bis Sommer 2024 ganz konkrete Vorschläge erarbeiten. Die Ergebnisse werden auf vielfältige Weise veröffentlicht.

Zu der Arbeit mit den Schulen gebe ich gerne folgende erste Kernbotschaften weiter:

- Struktur, Haltung, Vision und Mission sind zentral für den Erfolg einer Schule. Hier muss am Anfang sehr genau hingesehen und -gehört werden, z.B. über eine verpflichtende externe Evaluation.
- Schule benötigt ausreichendes Personal – quantitativ und qualitativ. Das ist ein unverzichtbares Handlungsfeld für das Unterstützungssystem!
- Bildungserfolg und damit Bildungsgerechtigkeit entscheiden sich nicht erst bei Eintritt in die Schule. Wir müssen früher und ressortübergreifend aktiv werden.

... uneinge

- Das Schulsystem muss solidarischer werden, alle müssen durch ihr Verhalten einen Beitrag für mehr Bildungsgerechtigkeit leisten – an allen Schulen in allen Schularten!
- Wir können den meisten Schulleitungen mehr Gestaltungsfreiheit und Vertrauen geben – gegen die entsprechende Verantwortung. Wo es nicht funktioniert, hat die Schulaufsicht einzugreifen und in Zusammenarbeit mit der Schulentwicklungsberatung zu unterstützen.
- Führungskräfte an Schulen brauchen hochwertigen inhaltlichen Input trotz ihrer langjährigen Tätigkeit, beispielsweise zu Themen wie „Umgang mit Daten“, „Führungstheorie“, „systemische Beratung“ oder „Projektmanagement – agil und traditionell“.
- Schulen in herausforderndem Umfeld benötigen andere Zeitressourcen für Kommunikation und Kooperation als andere Schulen. Nur so können sie die notwendigen Kompensationsleistungen erbringen.
- Schulen müssen mittels Einblicken in die Praxis mehr über den Tellerrand schauen. Hier sind Bildungsreisen hilfreich, wie sie die Wübben Stiftung durchführt.

ZUSAMMENARBEIT MIT DER WÜBBEN STIFTUNG UND HINWEISE ZU TRANSFER- UND KOOPERATIONSPROZESSEN

Die Zusammenarbeit mit der Wübben Stiftung inspiriert täglich, die bisherige Arbeit wird intensiv in die laufenden Transferüberlegungen einfließen und bleibt damit sicher auch über die Laufzeit des bisherigen Kooperationsver-

trags wirksam – sie ist daher uneingeschränkt erfreulich und empfehlenswert!

Als Programmleiter kann ich als Auszug bisheriger Gedanken folgende erste Hinweise zur Kooperation und Zusammenarbeit weitergeben:

- Stiftungsprogramme sollten vor Programmstart intensiv mit Landesideen und -vorgaben in Deckung gebracht werden, um von vornherein sprachliche und inhaltliche Klarheit zu schaffen.
- Kooperation benötigt Zeit. Eine erfolgreiche Vernetzung der Begleitebene mit gegenseitiger Loyalität ist zentral für den Programmerfolg.
- Verantwortlichkeiten müssen vor Programmstart definiert und transparent kommuniziert sein, insbesondere zwischen Schulleitung, Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung.
- Freie Finanzmittel sind hilfreich. Es lohnt sich vorab eine Definition von wirksamen Handlungsfeldern auf Basis wissenschaftlicher Expertise mit entsprechenden Vorgaben festzulegen.

**beschränkt erfreulich
und
empfehlenswert!**

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.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Stiftung gGmbH
Cantadorstraße 3
40211 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

Chefin vom Dienst

Tamara Endberg-Krenn, Kommunikationsreferentin, Wübben Stiftung

Autorinnen und Autoren:

Dr. Laura Braun, Helge Daus, Dr. Christian Dern, Andrea Lampe,
Dr. Hanna Pfänder, Christina Terfurth, Dr. Markus Warnke

Fotografien

Peter Gwiazda (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Wübben Stiftung)
Bernadett Yehdou (Andrea Lampe)
Die Bildrechte der weiteren Fotografien liegen bei den Autorinnen und Autoren.

Gestaltung

fountain studio, Düsseldorf

Druck

Das Druckhaus Print und Medien GmbH, Korschenbroich

@ September 2022

Zitierweise: Wübben Stiftung (2022): impaktmagazin. Programme & Strukturen für Schulen im Brennpunkt. Düsseldorf.

