

impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

Unterstützungsangebote für Schulen
in herausfordernden Lagen

Bayern

Saarland

Rheinland-Pfalz

Bremen

Thüringen

Nordrhein-Westfalen

impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

Unterstützungsangebote für Schulen in herausfordernden Lagen

EDITORIAL



Brennpunktschulen haben besondere Herausforderungen. Sie benötigen mehr und andere Unterstützungen durch Politik und Verwaltung.

Die Tatsache, dass sich die familiäre Herkunft auf die Bildungschancen im deutschen Schulwesen auswirkt, von diesem sogar noch verstärkt wird, ist hinlänglich belegt. Eine Vielzahl von Studien weist immer wieder darauf hin.

Ungerecht ist das aber vor allem für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien. Doch die Corona-Zeit hat das vermeintliche Versagen der Schulen bei dieser Herausforderung relativiert. Denn die Schulschließungen haben den Glauben an die prinzipielle Leistungsfähigkeit der Schulen und ihren Einfluss auf die Bildungschancen benachteiligter Kinder offenbar wiederbelebt. Sicher, auch vor und ohne Corona war das Schulwesen stark verbesserungswürdig. Um den Anspruch zu erfüllen, wirklich jeden Schüler, jede Schülerin bestens aufs Leben vorzubereiten, waren und sind gerade die Schulen in sozialräumlich schwierigen Lagen nicht vorbereitet. Die Krise hat nun aber die Defizite und den Reformbedarf für alle sichtbar gemacht: Brennpunktschulen haben besondere Herausforderungen. Sie benötigen mehr und andere Unterstützungen durch Politik und Verwaltung.

Der Schulentwicklungsforscher Prof. Pierre Tulowitzki hat zusammen mit weiteren Kolleginnen für die Wübben Stiftung untersucht, ob und wie die Bundesländer in den letzten zehn Jahren Sonderprogramme oder Angebote für Schulen in schwierigen Lagen aufgelegt haben. Neben einigen bekannten und weiteren neuen Programmen gibt es solche Angebote etwa in Bayern und Baden-Württemberg nicht. Ein Handlungsdruck wird hier offenbar gar nicht erst gesehen.

In Zeiten der Schulschließung zeigt sich die Leistungsfähigkeit von Schulen daran, ob es ihnen gelungen ist, in Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern zu bleiben. Auch hier war die Herausforderung für die Schulen besonders groß, deren Familien aus Bildungsmilieus stammen, die nicht denen der Lehrkräfte gleichen. Konkret bedeutete das: Überall dort, wo nicht auf Distanz unterrichtet wurde, sondern die Verantwortung bei den Eltern im sogenannten Home-Schooling lag, waren automatisch all die Kinder im Nachteil, deren Eltern nicht die Ersatzlehrkraft geben konnten. Bildungsferne Familien zeichnen sich durch bildungsferne Eltern aus.

Dringender denn je ist eine optimale technische Ausstattung unabdingbar, insbesondere für die Schulen in solch herausfordernden Lagen. Die Möglichkeit zum Unterricht auf Distanz muss hier zwingend vorhanden sein, damit zukünftig nicht die Last für Mathematik, Deutsch und Englisch bei den Eltern, sondern wieder bei den Lehrerinnen und Lehrern liegt. Auch diese müssen digital ausgerüstet sein mit Equipment und dem Wissen, wie dieses einzusetzen ist. Gerade für die Lehrkräfte an den Schulen mit besonders vielen bildungsfernen Kindern und Jugendlichen muss es besondere Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote geben. Die digitale Ausstattung ist aber nur dann sinnvoll eingesetzt, wenn sie vom Interesse am Bildungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler getragen wird.

Schule sollte ein Ort der Beziehung sein. Eine Beziehung, die gerade in der Zeit der Schließung der Schulen auf der Probe stand. Oft haben die Lehrkräfte alles dafür getan, um in Kontakt zu bleiben mit ihren Schülerinnen und Schülern. In sehr vielen Fällen hat das leider nicht funktioniert. Wie so oft war das keine Frage der technischen Ausstattung, sondern der Bereitschaft und damit der Haltung. Die technische Fortbildung der Lehrkräfte muss diesen Aspekt zwingend miteinschließen.

Die Wübben Stiftung hat Beispiele gesammelt, wie das gelingen kann und diese veröffentlicht. Mit einer Reihe von Videos hat sie Schulleitungen Tipps fürs Krisenmanagement gegeben. Zudem haben wir Coaching und Beratungen in Video- und Telefonkonferenzen angeboten, um so gerade den Schulen in den sozialen Brennpunkten flexible Hilfe und Unterstützung bereitzustellen. Nun sind auch alle Länder gefordert, nachhaltig gerade die Schulen zu unterstützen, die jeden Tag ihren Beitrag für mehr Chancengerechtigkeit leisten.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre

Ihr


Dr. Markus Warnke
Geschäftsführer der Wübben Stiftung

Methodensammlung: Beziehungspflege in der Krise

Ein Austausch der Wübben Stiftung mit über 100 Projektschulen und dem Förderprojekt ChangeWriters e.V. zeigt, dass Beziehungspflege an Schulen auch in Krisenzeiten möglich ist. In einer Methodensammlung sind Übungen und Anregungen festgehalten, die niedrighschwellige Unterstützung bieten und neue Kommunikationswege eröffnen. So kann Schule auch in



Zeiten von Social Distancing als Lebensraum erfahrbar sein und ein soziales Miteinander ermöglichen.

Die Methodensammlung finden Sie unter:
<https://bit.ly/2QtzGyZ>

YouTube-Video-Reihe: Schule leiten in Krisenzeiten

Die Phasen der Corona-Krise und deren Auswirkungen auf die Rolle und Aufgaben der Schulleitungen und den Beziehungsort Schule stellen Dr. Maike Reese und Maja Dammann, zwei Expertinnen für Schulentwicklungsprozesse, in einer Reihe von YouTube-Videos vor. Schulleiterinnen und Schulleiter sind in ihrer Rolle als Krisenmanager gefordert, wie noch nie zuvor.



Schauen Sie sich die Videotutorials an unter: <https://bit.ly/3gyvFUB>



durchschnittlich Kennzahlen

Sozialindex

2,1

sozialräumliche

83,4

Statistik

SCHULEN IN DER KRISE

Zur Förderung von Schulen in herausfordernder Lage. Ein bundesweiter Überblick.

Schulen in herausfordernder Lage werden in vielen Bundesländern nur unzureichend gefördert. Es gibt Bundesländer, die kennen weder Förderprogramme noch einen eigenen Namen für Schulen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Der vorliegende Beitrag gibt einen bundesweiten Überblick über die Situation dieser Schulen und die derzeitigen Unterstützungsangebote. Er wurde verfasst vom Wissenschaftsautor Dr. Thomas Orthmann und basiert auf einer gemeinsamen Expertise der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter Leitung von Prof. Dr. Pierre Tulowitzki.

Bildungsgerechtigkeit gilt noch immer als größte Herausforderung im deutschen Bildungssystem. Von der Kita über Schule bis hin zu Studium und Ausbildung, die Bildungschancen in Deutschland sind ungleich verteilt. Wer in einer bildungsfernen, sozioökonomisch schwachen Familie aufwächst, einen Migrationshintergrund hat und vielleicht noch in einem sogenannten sozialen Brennpunkt lebt, ist von gerechter Bildungsteilhabe in der Regel weit entfernt. Schon einer dieser Lebensumstände kann ausreichen, um mit deutlich geringeren Bildungschancen ins Leben zu starten. Durch die Corona-Pandemie wird dies noch verstärkt.

Auf der Suche nach Lösungen stehen vor allem Schulen im Fokus, in denen sich die Problem- und Risikolagen häufen. Es sind Schulen in sozialen Brennpunkten oder Regionen, in denen viele Menschen aus benachteiligten Milieus leben. Hier treffen schwierige Sozialstrukturen und nachteilige Familiensituationen aufeinander. Soziale Segregation, hohe Arbeitslosigkeit, Armut und ein weit überdurchschnittlicher Anteil an Bewohnerinnen und Bewohnern mit Migrationshintergrund prägen nicht nur den Stadtteil oder die Region, sondern auch die Schulen darin. Es liegt also nahe, gerade diese Schulen zu unterstützen. Wir bezeichnen sie im Folgenden als Schulen in herausfordernder Lage – wobei Lage nicht primär die räumliche Zuordnung meint, sondern die individuelle Situation.

Schulen in herausfordernder Lage stellen höchste Anforderungen an Ausstattung und Personal. Sie benötigen eine individuelle und bedarfsgerechte Unterstützung. Doch erst seit etwa zehn Jahren gibt es verstärkt Förderprojekte und Initiativen, die sich gezielt dieser Aufgabe stellen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg haben sich in einer gemeinsamen Expertise angeschaut, ob und wie bei uns in Deutschland Schulen in herausfordernder Lage unterstützt werden. Welche Projekte und Maßnahmen gibt es auf Länderebene bzw. länderübergreifend? Von wem wurden sie initiiert und was genau fördern sie?

Der Ansatz, Schulen in herausfordernder Lage individuell zu fördern, ist vielversprechend. Besondere Problemlagen brauchen besondere Maßnahmen. Allgemeine Förderkonzepte, die auf ganze Schulformen oder einzelne Bildungsstufen ausgerichtet sind, zielen an den tatsächlichen Bedarfen von Schulen in herausfordernder Lage vorbei. Dort fehlt es häufig schon an Grundlegendem wie ausreichend (qualifizierten) Lehrkräften, zusätzlichem schulischen Personal (für z. B. Sozialarbeit und pädagogische Betreuung) oder einer intakten Schulinfrastruktur – von einer besonderen Förderung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler ganz zu schweigen.

Fataler Lehrkräftemangel

Besonders prekär ist die Situation der Lehrkräfte an Schulen in herausfordernder Lage. Sie sind in ihrem Arbeitsalltag in der Regel deutlich stärker belastet als ihre Kolleginnen und Kollegen an anderen Schulen. Zusätzlich zu ihren Kernaufgaben müssen sie Probleme bewältigen, die unmittelbar aus den benachteiligten Herkunftsmilieus und schwierigen Lebensumständen der Kinder und Jugendlichen resultieren. Der Stress ist groß, die Arbeitsbedingungen sind schwierig. Gerade an Schulen in herausfordernder Lage bräuchte es die kompetentesten Lehrkräfte mit den besten pädagogischen Fähigkeiten – und das in ausreichender Zahl.

Schulen in herausfordernder Lage leiden nicht nur an einem grundsätzlichen Lehrermangel, sondern auch an einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften.“

Die Realität sieht jedoch anders aus. Den meisten dieser Schulen fehlt es an qualifiziertem Lehrpersonal. Das ist auch anderswo so. An Schulen in herausfordernder Lage aber ist es deutlich ausgeprägter und in seinen Konsequenzen fatal. Zumal zunehmend Kräfte als Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden, die über keine entsprechende Ausbildung verfügen. Es sind Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger mit einem abgeschlossenen Studium in ihrem Unterrichtsfach oder Quereinsteigerinnen und -einsteiger ohne ein entsprechendes Studium. Ihre Nachqualifizierung im laufenden Schulbetrieb durch z. B. Unterrichtsbegleitung oder Supervision ist oft schwierig.

Trotzdem nimmt die Zahl der Seiten- und Quereinsteigerinnen bzw. -einsteiger zu. Mit Schuljahresbeginn 2019/20 betrug z. B. ihr Anteil an den Neuanstellungen in Berlin zwei Drittel. Und es sind besonders sie, die schnell an Schulen in herausfordernder Lage landen, wie eine Untersuchung der Bertelsmann Stiftung belegt. So saßen im Schuljahr 2018/19 in den Kollegien privilegierter Berliner Grundschulen 5,5 Prozent Quer- und Seiteneinsteiger und in den Kollegien Berliner „Brennpunktschulen“ 14,4 Prozent. Schlüsselt man die Schulen nach dem Anteil ihrer lernmittelbefreiten Schülerinnen und Schüler auf, liegt bei Schulen mit einem LmB-Anteil von über 70 Prozent die Zahl der Quereinsteigerinnen und -einsteiger rund dreimal so hoch wie an Schulen mit einem LmB-Anteil von unter 10 Prozent. Schulen in herausfordernder Lage leiden also nicht nur unter einem grundsätzlichen Lehrkräftemangel, sondern auch an einem Mangel an regulär qualifizierten Lehrkräften.

Ländliche Regionen

Schulen in herausfordernder Lage sind kein Phänomen der Städte und Metropolen. Es gibt sie auch auf dem Land. Dort ist es weniger das direkte Umfeld einer Schule, das zum besonderen Unterstützungsbedarf beiträgt. Der Einzugsbereich der Schulen ist groß. Ihre Schülerinnen und Schüler stammen aus unterschiedlichen Kommunen und verschiedensten sozialen Herkunftsmilieus. In den Schulen bündeln

sich also nicht die nachteiligen Lebensumstände eines einzigen sozialräumlichen Umfeldes, wie es häufig in der Stadt der Fall ist. Die sozialräumlichen Strukturen sind vielschichtiger, die Regionen dünn besiedelt. Damit trifft in vergleichsweise wenigen (aber dafür großen) Schulen und Schulzentren eine sehr heterogene Schülerschaft aufeinander.

Schulen in herausfordernder Lage sind kein Phänomen der Städte oder Metropolen.

Große Distanzen und die Abhängigkeit von Schulbussen oder öffentlichen Verkehrsmitteln beeinträchtigen die Bindung der Kinder und Jugendlichen an „ihre“ Schule. Aus schulischer Sicht ist eine sozialräumliche Integration – wie es bei Schulen im Stadtteil der Fall ist – schwierig. Schulen auf dem Land sehen sich also anderen Herausforderungen gegenübergestellt als Schulen im urbanen Raum. Geht es um besonderen Unterstützungsbedarf, sind ländliche Schulen bisher kaum im Fokus von Bildungspolitik und Bildungsforschung. Deren Untersuchungen bzw. Fördermaßnahmen konzentrieren sich auf städtische Ballungsgebiete.

SCHULEN IN HERAUSFORDERNDER LAGE IDENTIFIZIEREN

Ob in Wissenschaft, Bildungspolitik oder kommunaler Praxis: Es existiert kein einheitlicher Begriff, der Schulen in herausfordernder Lage eindeutig kategorisiert – was bereits darauf hinweist, dass genau diese Kategorisierung schwierig ist. Je nach Region und Institution gibt es entweder keine Bezeichnung oder aber so unterschiedliche Begriffe wie Schulen in (sozial) deprivierter Lage, sozioökonomisch benachteiligte Schulen, Schulen in sozial schwieriger Lage, Brennpunkt-

kreisfreie S
kreisfreie Sta
GKZ
kreisfreie Stadt
kreisfreie Stadt
Düsseldorf, kreisfreie
142 Duisburg, kreisfreie
113 Essen, kreisfreie Sta
114 Krefeld, kreisfreie St
116 Mönchengladbach, k
117 Mülheim an der Ruhr
119 Oberhausen, kreisfre
120 Remscheid, kreisfreie
122 Solingen, kreisfreie S
124 Wuppertal, kreisfreie
134 Kleve, Kreis
158 Mettmann, Kreis
160 Rhein-Kreis Neuss
161 Viersen, Kreis



schulen oder eben Schulen in herausfordernder Lage. Letzterer mag in dieser Reihe noch der neutralste Begriff sein, da sich alle Schulen, die einer besonderen Unterstützung bedürfen, auch besonderen Herausforderungen gegenübergestellt sehen. Zudem weist diese Bezeichnung entsprechenden Schulen, Orten und den dort lebenden Menschen keine pauschalen Attribute zu wie z. B. „sozial schwierig“.

Föderaler Begriffsgebrauch in einer föderalen Bildungslandschaft. Da fällt es schwer, Schulen in herausfordernder Lage überhaupt zu identifizieren. Problematischer als die Begriffsvielfalt ist aber der völlige Verzicht auf eine begriffliche Zuordnung. Wo Schulen mit besonderem Unterstützungsbedarf nicht als solche identifiziert und benannt werden, verschwinden sie von der Bildfläche. Ein in diesem Zusammenhang häufig genanntes Argument gegen eine konkrete Benennung lautet, dass man Schulen nicht stigmatisieren will. Das ist nachvollziehbar, mit Blick auf eine gezielte Unterstützung aber wenig hilfreich.

Angst vor Stigmatisierung

Das Risiko einer Stigmatisierung ist nicht von der Hand zu weisen. Es betrifft primär die Perspektive von außen, wie also eine Schule im Stadtteil, in der Kommune oder in der Region wahrgenommen wird. Schlimmstenfalls erhält sie den

Stempel einer schwierigen Schule mit schwieriger Schülerschaft und schlechten Bildungsbedingungen. Das kann in Folge zu einem negativen Selbstbild der Schule führen. Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler übertragen die Zuweisungen von außen auf sich. Das Stigma brennt sich ein.

Wer Schulen in herausfordernder Lage identifizieren und fördern will, kommt jedoch um eine Kategorisierung nicht herum. Es braucht fassbare Kriterien, mit deren Hilfe sich besondere Unterstützungsbedarfe identifizieren lassen. Die Alternative dazu wäre Schule ohne das Risiko der Stigmatisierung, aber eben auch ohne eine gezielte Unterstützung. Schon durch eine sprachensible Kommunikation lässt sich das Risiko einer Stigmatisierung minimieren, wenn nicht sogar vermeiden. Niemand in Politik oder Verwaltung ist gezwungen, von Brennpunktschulen zu reden. Der Begriff ist durch seine mediale Nutzung negativ konnotiert – dann lieber „Schule in herausfordernder Lage“. Was genau das bedeutet, lässt sich gegenüber Öffentlichkeit und Medien offen kommunizieren. Ein transparenter und aufgeklärter Umgang mit diesem Thema kann Schulen sogar ermutigen, sich aus eigener Initiative für Förderprogramme zu bewerben. Vor allem aber kann er sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler dazu bewegen, Schulentwicklung zur eigenen Sache zu machen.

Transparenter und aufgeklärter Umgang hilft Stigmatisierung zu vermeiden.

Prognose

2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
43,4	45,2	40,5	43,5	42,3	40,5	41,4	42,8	43,0	42,9
26,9	30,5	31,6	34,1	37,3	37,2	39,5	41,4	42,5	43,3
31,2	30,8	27,3	40,7	37,1	36,3	37,5	39,9	41,4	41,7
81,7	75,5	70,2	72,3	73,5	69,3	69,2	71,7	72,6	73,0
16,8	16,7	19,4	19,2	20,2	19,4	20,4	21,2	21,3	21,4
19,5	16,8	19,1	20,3	22,0	20,9	21,8	22,6	22,8	22,7
24,6	27,4	27,5	27,4	26,5	25,8	26,7	27,0	26,8	26,5
19,1	16,8	16,0	16,2	16,7	15,2	15,3	15,0	14,3	13,7
8,7	10,2	9,1	7,5	10,2	10,7	11,0	11,4	11,4	11,7
20,9	20,9	21,6	21,3	22,6	21,4	22,4	22,7	22,5	22,3
18,0	18,7	19,9	20,0	24,0	23,5	24,9	26,0	26,5	26,9
34,6	34,8	25,9	27,9	37,9	26,9	27,9	40,0	40,5	40,7
19,7	21,2	19,9	19,3	21,5	20,8	21,4	21,7	21,4	21,3
25,7	25,7	26,7	25,2	30,8	30,1	31,2	32,3	32,8	33,5
24,1	23,9	26,3	25,6	24,9	23,5	24,2	24,5	23,9	23,4
42,8	44,8	40,9	39,1	42,3	44,3	44,7	43,0	43,5	44,0
80,2	78,4	76,9	72,1	73,4	70,2	69,9	72,1	72,1	70,9
54,6	55,7	54,3	58,2	62,2	60,8	60,8	65,7	67,0	69,7
50,5	50,4	48,7	50,1	50,5	48,7	49,3	50,7	51,0	51,3
24,4	20,7	22,3	21,0	21,7	20,0	19,6	19,4	17,9	17,9
45,9	48,5	48,2	47,3	47,5	46,0	46,6	48,2	48,3	48,7
61,1	60,6	59,9	61,4	63,9	62,3	62,3	66,9	68,8	70,2
15,8	15,0	15,7	16,4	17,5	19,0	18,9	19,5	19,0	18,9
14,2	14,3	14,8	16,3	16,0	15,1	15,7	16,7	16,8	16,8
19,4	20,8	19,4	18,0	20,3	19,0	20,8	21,0	20,9	20,4
13,9	15,8	16,4	16,8	18,5	18,2	19,3	19,9	19,9	19,9
13,6	8,5	6,9	7,9	7,9	-6,7	6,8	12,0	12,0	12,0
11,6	13,8	12,8	16,6	17,2	16,7	18,3	18,4	19,0	19,0
10,5	10,9	13,1	13,3	14,8	15,0	15,9	16,6	16,7	16,8
58,9	62,2	64,1	62,2	61,3	59,8	61,2	63,4	64,3	64,7
74,0	76,8	74,7	75,1	77,0	75,2	76,7	80,1	82,1	83,2
37,8	38,9	36,8	37,9	37,7	36,7	37,1	39,5	39,8	40,2



Wo Schulen in herausfordernder Lage als solche nicht benannt werden, tauchen sie schließlich auch in keiner Statistik und in keinem Bildungsbericht auf. Möglicherweise stellt das „Nicht-Benennen“ für manches Bundesland sogar einen Weg dar, sich mit dem Problem gar nicht erst auseinanderzusetzen zu müssen.

Sehr individuelle Problemlagen

Die nicht nur begrifflich unscharfe Abgrenzung von Schulen in herausfordernder Lage macht es schwierig, sie für die Schulentwicklungsforschung oder im Rahmen konkreter Fördermaßnahmen zu fassen. Schulische und sozialräumliche Bedingungen unterscheiden sich teils erheblich und führen zu sehr individuellen Problemlagen. Unterstützungsprojekte müssen das in ihrer Zielsetzung und Konzeption berücksichtigen. Ebenso herausfordernd gestaltet sich der Wissenstransfer über die Grenzen eines Projekts hinaus. Was bei einer hessischen Schule im ländlichen Raum zu einem Wandel geführt hat, kann in einer Berliner „Brennpunktschule“ wirkungslos verpuffen. Erkenntnisse zu nachhaltig wirksamen Unterstützungsmaßnahmen lassen sich also nicht auf Basis weniger Schulen gewinnen. Erfolgreiche Maßnahmen sind auch nur dann übertragbar, wenn Schulen in zentralen Parametern vergleichbar aufgestellt sind. Diese Parameter gilt es im Rahmen entsprechender Forschungsarbeiten zu identifizieren.

Auswahl von Projektschulen basiert fast ausschließlich auf Sozialdaten.

Unterstützungsbedarf oder nicht?

Was genau macht eine Schule nun zu einer Schule in herausfordernder Lage? Welche Kriterien müssen erfüllt sein und wo liegt die Grenze zu den Schulen, die es selbst schaffen können bzw. selbst schaffen sollen? Die wesentlichen Umstände und Bedingungen, die zu einer herausfordernden Lage führen, sind im Grunde bekannt. Es gibt jedoch eine erstaunliche Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und staatlicher bzw. institutioneller Förderpraxis. Studien aus der Bildungsforschung belegen, dass sich herausfordernde Lagen nicht allein auf externe Einflussfaktoren zurückführen lassen

(wie z. B. die Zusammensetzung der Schülerschaft oder die sozialräumlichen Bedingungen). Auch schulinterne Faktoren spielen eine wichtige Rolle (Schulleitungshandeln, Zusammensetzung des Kollegiums, Schulkultur usw.).

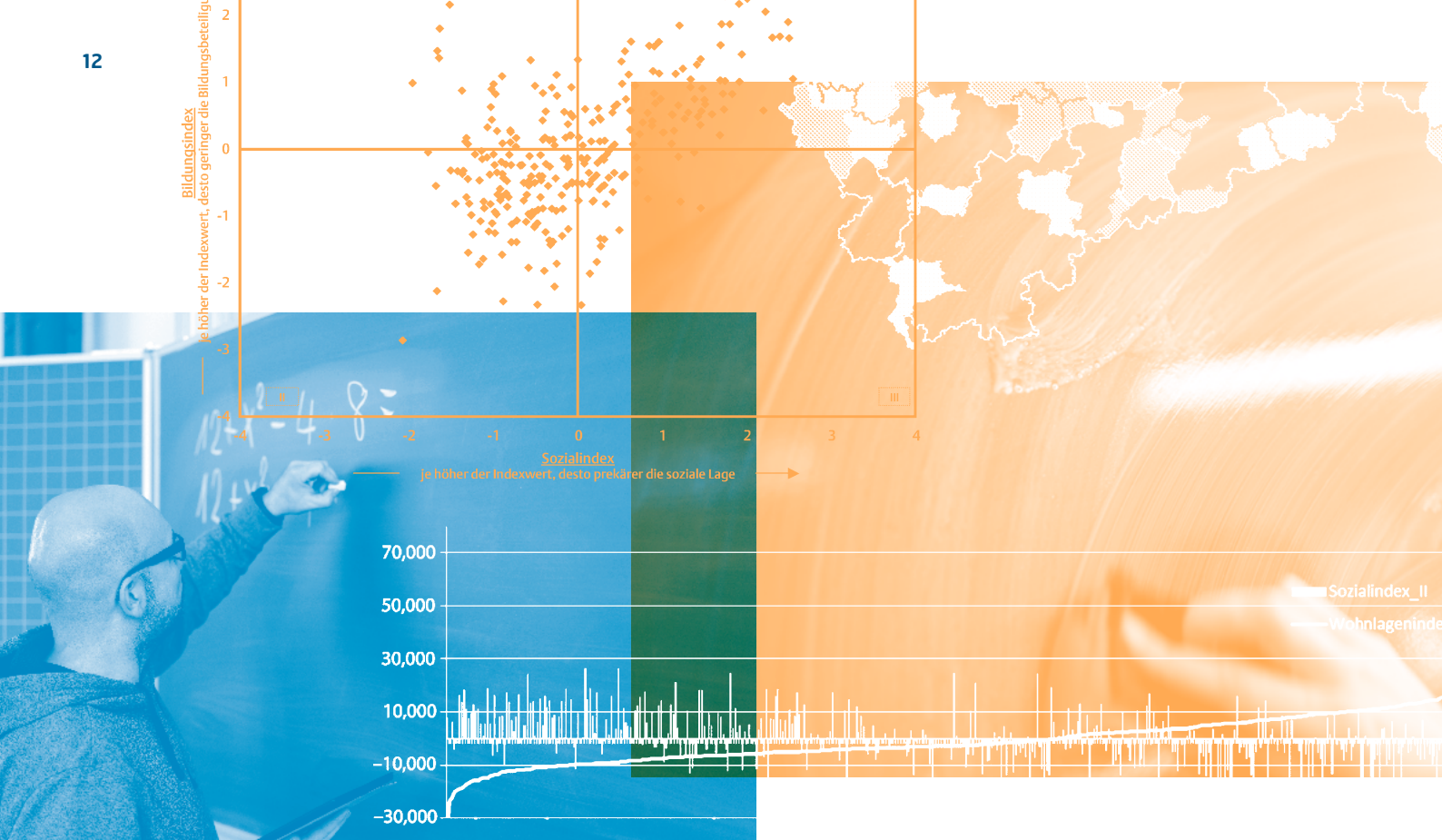
Trotzdem basiert die Auswahl von Projektschulen für die meisten der untersuchten Fördermaßnahmen fast ausschließlich auf Sozialdaten. Schulen, deren herausfordernde Lage sich eher durch interne Faktoren ergeben, fallen hierbei durchs Raster. Gleiches gilt für Schulen, die aufgrund ihrer Sozialdaten in einem durch das Förderprogramm definierten Grenzbereich liegen. Schon geringfügige Änderungen im Einzugsgebiet oder in der Schülerschaft reichen dann aus, um trotz herausfordernder Lage nicht gefördert zu werden.

In vielen Fällen sind die Problemlagen einzelner Schulen so vielschichtig und individuell, dass flächendeckende Sozialindizes die individuelle Schulrealität kaum oder gar nicht erfassen können. Die spezifische Lage einzelner Schulen wird verkannt und ihr Förderbedarf möglicherweise falsch eingeschätzt. Nicht alle Bundesländer identifizieren und fördern schließlich Schulen in herausfordernder Lage auf Basis von Sozialindizes. Auch unterscheiden sich die Kriterien und ihre Gewichtung zum Teil erheblich, was einen bundesweiten Vergleich erschwert.

Wirksamkeit der Projekte

Schulentwicklung ist dann erfolgreich, wenn sie auch nachhaltig wirkt. Für Projektschulen in herausfordernder Lage besteht die Herausforderung mitunter in einem echten Wandel, den sie vollziehen müssen. Mit der richtigen Unterstützung und ausreichend Ressourcen ändert sich vieles. Was neu ist, muss aber auch strukturell und kulturell verankert werden. Schließlich soll es mit Ende eines Förderprojekts nicht zum Rückfall kommen. Schule muss in der Lage sein, den in der Förderphase eingeschlagenen Weg selbstständig weiterzugehen.

Sie muss diesen Weg aber auch mit wechselnden Akteuren gehen können. Innerhalb einer Projektphase können Schülerinnen und Schüler von der Schule abgehen (z. B. durch Schulwechsel oder Umzug). Auch das schulische Personal wechselt. Gerade Schulen in herausfordernder Lage zeichnen sich durch eine hohe Fluktuation im Kollegium und in der Schulleitung aus. Förderprojekte müssen das berücksichtigen, sonst gehen mit ihren Akteuren auch Wissen und Motivation verloren.



Es fehlt an konkreten Erkenntnissen zur wirksamen Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage.

Wie wirksam ein Förderprojekt schließlich ist, hängt auch maßgeblich von seinen Zielen ab. Beschränken sich die Fördermaßnahmen auf schulinterne Prozesse, besteht die Gefahr, dass mögliche Erfolge durch externe Faktoren verhindert oder wieder zunichte gemacht werden. Ähnlich verhält es sich umgekehrt: Zielt eine Förderung hauptsächlich auf schulexterne Faktoren ab, reicht das schulische Engagement häufig nicht aus. Es braucht zusätzlich Unterstützung für den sozialen Raum im Umfeld der Schule. Unterstützungsprogramme müssen somit alle Faktoren berücksichtigen, die auch zur herausfordernden Lage einer Schule geführt haben.

Was Bildungspolitik und Schulen am meisten fehlt, sind konkrete Erkenntnisse zur wirksamen Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Es gibt zwar Programme, die wissenschaftlich begleitet und deren Ergebnisse auch kommuniziert werden. Bei vielen davon liegen Wirkung und Erfolg aber im Dunkeln. Immer wieder kommt es vor, dass Ergebnisse nicht für alle öffentlich gemacht werden. So lassen sich weder Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen gewinnen noch zur Belastbarkeit von Sozialindizes. Hier bedarf es einer deutlich intensiveren und transparenteren Forschung.

FÖRDERPROJEKTE IN DEUTSCHLAND

Schulen in herausfordernder Lage werden in Deutschland nicht einheitlich gefördert. Die Spanne der Projekte und Maßnahmen ist breit. Eine Förderung hängt im Wesentlichen davon ab, wo sich eine Schule befindet. Manche Länder nutzen primär die Förderung aus dem Europäischen Sozialfonds, andere setzen auf eigene Initiativen. Oft laufen landeseigene und länderübergreifende Projekte auch parallel. Hinzu kommen Förderbeteiligungen oder eigenständige Initiativen von Stiftungen.

Die Auswahl von Projektschulen basiert entweder auf landeseigenen Sozialindizes oder auf spezifischen Kriterien wie z. B. die Schulabbrecherquoten der letzten Jahre. In manchen Projekten müssen sich die Schulen eigeninitiativ bewerben und ihre individuellen Herausforderungen darlegen. Auch Dauer und Finanzierung der Förderprojekte unterscheiden sich. Im Schnitt aber laufen die Maßnahmen über drei Jahre, zum Teil mit der Option auf Verlängerung. Zur Höhe der finanziellen Förderungen gibt es nur wenige Informationen. Dort, wo Einsicht in die Zahlen gewährt wurde, beläuft sich

Das Fehlen von Fördermaßnahmen ist Ausdruck vorhandener Defizite.

die jährliche Förderung auf etwa 10.000,- bis 100.000,- Euro pro Schule. Häufig werden Schulen auch in anderer Form unterstützt, z. B. durch zusätzliche Stunden für Lehrkräfte und Sozialpädagogen, Coachings oder Beratungen.

Sozialindizes

Wie bereits angesprochen, nutzen einige der Bundesländer Sozialindizes, um Schulen in herausfordernder Lage zu identifizieren. Sie sollen helfen, soziale Ausgangsvoraussetzungen zu bestimmen, besondere Bedarfe zu ermitteln und Ressourcen bedarfsgerecht zu verteilen. Das allerdings geschieht recht divers. Welche Daten die Länder zur Bildung ihrer Sozialindizes heranziehen, unterscheidet sich teils deutlich. Zudem variieren die Daten in Qualität und Ursprung. In den meisten Fällen sind es Daten, die Aussagen über die Schülerschaft, die Schule und den entsprechenden Sozialraum zulassen. Dazu gehören die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen im Stadtteil, die sozioökonomische Situation in den Familien und schulspezifische Daten.

Die Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen nutzen ihre Sozialindizes unter anderem zur Identifikation potenzieller Projektschulen und/oder um den Schulen direkt zusätzliche Mittel oder zusätzliches Personal zuweisen zu können. Schleswig-Holstein verwendet im Rahmen des Förderprojekts **PerspektivSchulen** einen Index, der zu einem Sozialindex für alle Schulen weiterentwickelt werden soll. In Niedersachsen wird ebenfalls an einem Sozialindex auf Länderebene gearbeitet.

Schulen in herausfordernder Lage – ein Länderproblem?

In fast der Hälfte der Bundesländer scheint es keine Schulen in herausfordernder Lage zu geben. So zumindest der Eindruck, wenn man sich an den ländereigenen Förderprogrammen orientiert. Zunächst einmal existieren in allen Bundesländern Programme zur generellen Unterstützung und Entwicklung von Schulen. Mit Programmen zur gezielten Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage sieht es aber schon anders aus. Eine Reihe von Ländern hat keine entsprechenden Programme oder Initiativen. Hierzu zählen Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (Stand: Frühjahr 2020). In einigen der ostdeutschen Bundesländer werden jedoch Programme zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage über den Europäischen Sozialfonds gefördert.

Führen also regionale Unterschiede in den bildungsbezogenen Risikolagen dazu, dass manche Länder keine Schulen in herausfordernder Lage haben und damit auch keine entsprechenden Förderprogramme benötigen? Die Antwort vonseiten der Bildungsforschung lautet ganz klar: „Nein!“. Es gibt kein Bundesland ohne Schulen in herausfordernder Lage. Ein Fehlen entsprechender Fördermaßnahmen ist Ausdruck vorhandener Defizite.

Förderpraxis

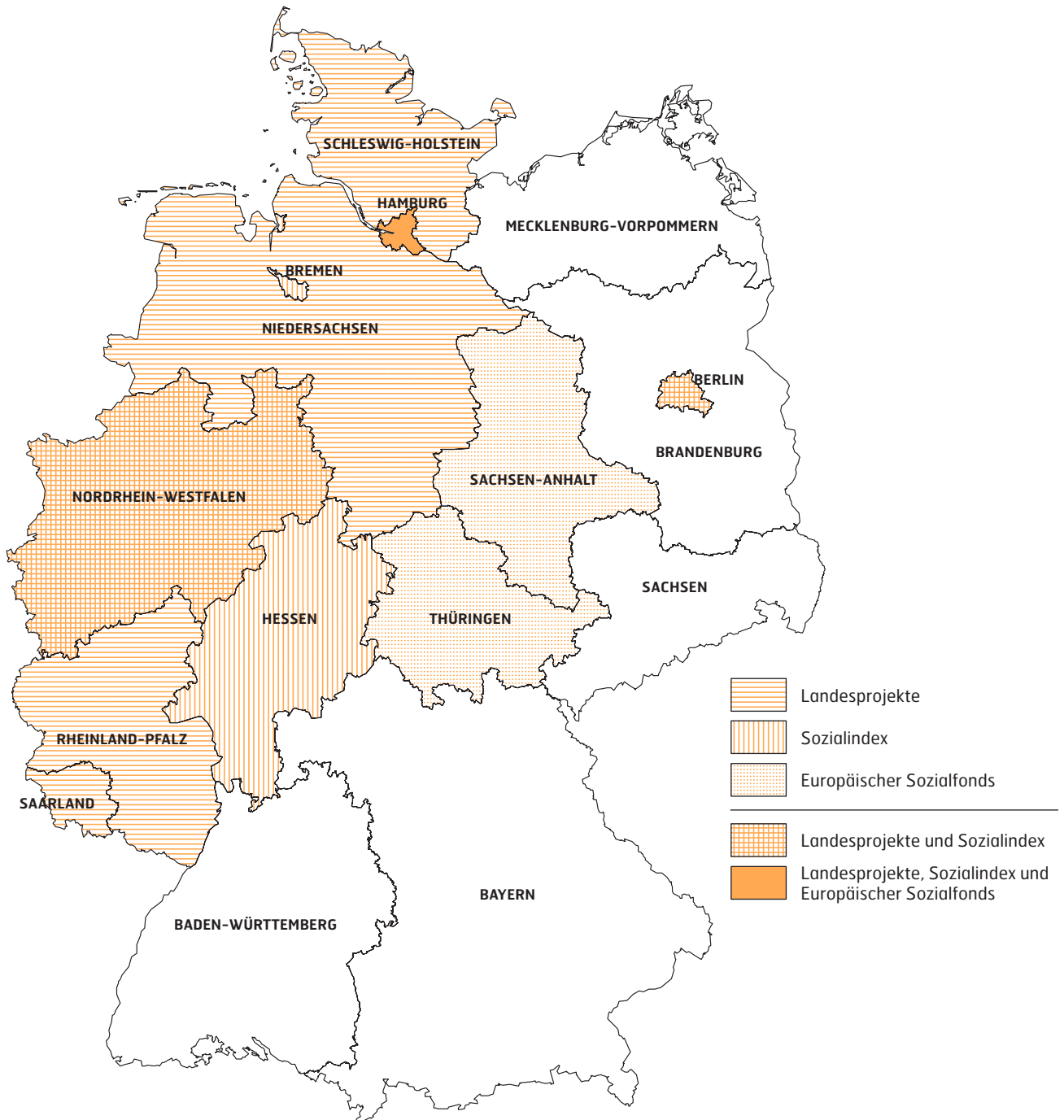
Dort, wo gefördert wird, sind die Projekte und Maßnahmen häufig zweckorientiert. Mitunter gibt es eine primäre Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen (z. B. Schulleitungen), dann aber zumeist als Teil eines umfassenderen Förderziels. Zu den zentralen Förderzielen gehören:

- Schulentwicklungsprozesse verbessern
- bedarfsgerechte Unterstützungsangebote entwickeln
- Messbarkeit des Lernerfolgs verbessern
- Bildungsbenachteiligung reduzieren
- Quote der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher verringern
- individuelle Potenziale der Schülerinnen und Schüler fördern
- Schule wirksam und nachhaltig weiterentwickeln

In einigen der Projekte ist den Schulen freigestellt, wie sie ihre Entwicklungsziele erreichen wollen – sei es durch zusätzliche Lehrerstunden, mehr Ganztagsbetreuung oder eine intensivere Schulsozialarbeit. Zu den häufigsten Unterstützungsmaßnahmen gehören ein verbesserter Personalschlüssel oder Stundenentlastungen für Lehrkräfte. Darüber hinaus bieten die Projekte bedarfsgerechte Maßnahmen wie die Zuweisung von Geldmitteln, Fortbildungsangebote, Schulentwicklungsberatung, Trainings & Coachings oder den Einsatz von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter.

LÄNDEREIGENE FÖRDERPROGRAMME FÜR SCHULEN IN HERAUSFORDERNDER LAGE

Die nachfolgende Aufstellung gibt einen Überblick darüber, in welchen Bundesländern Programme zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage identifiziert werden konnten. Neben den Landesnamen ist aufgeführt, um welche Form der Förderung es sich handelt. Projekte und Förderungen auf städtischer und kommunaler Ebene sind nicht berücksichtigt.



BERLIN (LANDESPROJEKTE)

Berlin hat in den letzten Jahren gleich mehrere Programme und Förderinitiativen ins Leben gerufen. Dazu gehört das Pilotprojekt „**School Turnaround – Berliner Schulen starten durch**“. Es wurde von 2013 bis 2017 von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung an 10 Schulen durchgeführt und von der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz) wissenschaftlich begleitet.

2014 startete in Berlin das **Bonus-Programm**. Es beinhaltet eine finanzielle Förderung von bis zu € 100.000,- pro Schule. Die Schulen dürfen die Mittel nach eigenem Ermessen einsetzen. Anfang 2020 nahmen 276 Schulen an dem Programm teil. Ausschlaggebend für eine Förderung ist der Lernmittelbefreiungsfaktor. Sind mehr als 50 Prozent der Eltern von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit, ist eine Schule automatisch im Programm. Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird das Bonus-Programm vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Zu den weiteren Fördermaßnahmen in Berlin gehören eine monatliche Zulage von € 300,- für Lehrkräfte an Schulen in herausfordernder Lage sowie zusätzliche Stunden für die Sprachförderung (wenn 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler entweder eine nichtdeutsche Herkunftssprache aufweisen oder lernmittelbefreit sind).

HESSEN (SOZIALINDEX)

Hessen verzichtet auf die konkrete Definition von Schulen in herausfordernder Lage. Das Land möchte damit einer möglichen Stigmatisierung vorbeugen. Jedoch sollen auch hier Ressourcen bedarfsgerecht verteilt werden. Daher werden auf Grundlage eines Sozialindex Schulen ermittelt, die unter besonders schwierigen sozialen Bedingungen arbeiten. Ihnen weist das Bundesland auf drei Jahre entsprechende Lehrerstellen zu. Der hessische Sozialindex berücksichtigt Kriterien des schulischen Umfelds wie den Anteil an Arbeitslosen und Transfergeldempfängerinnen und -empfänger, den Anteil an Zugewanderten in der Schülerschaft und den Anteil an Einfamilienhäusern bezogen auf die Gesamtzahl der Wohnungen in der Gemeinde.

NIEDERSACHSEN (LANDESPROJEKTE)

Seit 2018 läuft an 20 niedersächsischen Schulen das landeseigene Förderprojekt „**Schule PLUS**“. Mit einem Gesamtvolumen von 6 Mio. Euro werden die Projektschulen in ihrer Schulentwicklung individuell unterstützt. Ziel ist es, passgenaue Lösungen für besondere Herausforderungen zu entwickeln. Neben einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Schulen stehen die Vernetzung untereinander und mit Partnern im Stadtteil im Fokus.

SCHLESWIG-HOLSTEIN (LANDESPROJEKTE, STIFTUNGSBETEILIGUNG)

Seit dem Schuljahr 2019/20 werden im Programm **PerspektivSchulen 20** schleswig-holsteinische Schulen mit einem Bildungsbonus unterstützt (weitere Schulen kommen noch hinzu). Der Bonus umfasst einen Sockelbetrag von € 25.000,- sowie ein schülerbezogenes Budget. Das Geld kann von den Schulen nach Bedarf eingesetzt werden. Das 50-Mio.-Euro-Projekt wird begleitet durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, die Schulaufsicht und die Wübben Stiftung. Die Wübben Stiftung hat hierfür Teile ihres Programms „**impakt schulleitung**“ projektspezifisch angepasst.

Grundlage der Förderung ist ein eigens entwickelter PerspektivSchul-Index. Zu dessen Kriterien gehören der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Ergebnisse der zentralen Vergleichsarbeiten (VERA) in Mathematik und Deutsch, der Anteil an Klassenwiederholungen und die Ergebnisse der zentralen Abschlussprüfungen in den Gemeinschaftsschulen. Künftig sollen auch die Ergebnisse von Elternbefragungen mit einfließen. Wissenschaftlich begleitet wird das PerspektivSchul-Programm durch die Pädagogische Hochschule Zug (Schweiz).

BREMEN (SOZIALINDEX)

Bremen und Bremerhaven steuern ihre Ressourcenverteilung über einen eigenen Sozialindex. Er ist ein Maß für die soziale Belastung einzelner Ortsteile. Zu seinen Kriterien gehören Bildung, Sicherheit (nicht in Bremerhaven), Einkommen, Arbeit und Partizipation. Fünf daraus resultierende Sozialstufen entscheiden über Klassengrößen, zusätzliche Lehrerstunden (allgemein und für Inklusionsaufgaben) sowie den Stundenbedarf für die Sprachförderung an Grundschulen. Schulen in herausfordernder Lage erhalten darüber hinaus zusätzliches Personal, zusätzliche Stellenmittel und weitere Ressourcen zur Entlastung und Unterstützung. Seit 2019 wird der Sozialindex für Bremen weiterentwickelt, um ihn noch passgenauer zu machen.

SACHSEN-ANHALT (EUROPÄISCHER SOZIALFONDS)

Sachsen-Anhalt verfügt über keine landeseigenen Förderprogramme speziell für Schulen in herausfordernder Lage. Das Land unterstützt jedoch Schulen im Rahmen der ESF-Teilaktion „*Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Prävention oder frühzeitigen Diagnose Schulversagen sowie zur Optimierung des Umgangs mit Heterogenität (Inklusion/inklusive Bildung)*“. Darüber hinaus wird über die ESF-Teilaktion „*Schulerfolg sichern*“ der Einsatz von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern sowie Beratungslehrkräften gefördert.

NORDRHEIN-WESTFALEN (LANDESPROJEKTE, STIFTUNGSPROJEKTE)

Von 2014 bis 2020 durchliefen in Nordrhein-Westfalen 32 Schulen das Forschungs- und Entwicklungsprojekt **„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“**, welches in einer ersten Projektphase mit rund 1,34 Mio. Euro finanziert wurde und in einer zweiten Phase mit ca. 1,8 Mio. Euro. Schwerpunkte waren die individuelle Unterstützung der Projektschulen (durch Fortbildungen, wissenschaftliche Begleitung und in Schulentwicklung erfahrene, begleitende Lehrkräfte), die Vernetzung untereinander sowie die Überführung der weiterentwickelten Angebote in systemische Strukturen (z. B. ins Fortbildungssystem). Das Projekt war eine Kooperation der Universitäten Dortmund und Duisburg-Essen, der Stiftung Mercator sowie der „Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW“ (QUA-LIS) und wurde entsprechend wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Seit 2019 (bzw. 2020) nehmen 60 nordrhein-westfälische Schulen an dem sechsjährigen Schulversuch **Talentschulen** teil. Maßgeblich für die Teilnahme war eine sozialräumlich herausfordernde Lage, eine entsprechend zusammengesetzte Schülerschaft und eine ausführliche Bewerbung. Ziel des Schulversuchs ist es, den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen von ihrer sozialen Herkunft und den Einkommensverhältnissen des Elternhauses zu entkoppeln. Zu den Maßnahmen gehören zusätzliche Lehrerstellen, ein zusätzliches Fortbildungsbudget und eine Schulentwicklungsberatung. Begleitet und evaluiert wird das Projekt von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität Duisburg-Essen, der Universität Siegen sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich. Mit ihrer Hilfe sollen die im Projekt entwickelten Konzepte auf andere Schulen übertragen werden. Darüber hinaus nutzt das Land einen Sozialindex zur Steuerung weiterer Ressourcen.

RHEINLAND-PFALZ (LANDESPROJEKTE, STIFTUNGSBETEILIGUNG)

2020 und 2021 starten in Rheinland-Pfalz 52 Schulen im Projekt **„S4 Schule stärken – starke Schule“**. Über jeweils drei Jahre sollen die Schulen in ihrer Entwicklung gestärkt und die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden. Perspektivisch steht dem Projekt ein Budget in Höhe von ca. 5 Mio. Euro für die kommenden vier Jahre zur Verfügung. Beteiligt sind das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung, das Pädagogische Landesinstitut, die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion sowie die Wübben Stiftung. Nach dem Vorbild von **„impakt schulleitung“** der Wübben Stiftung sollen in den Schulbereichen Organisation, Unterricht und Schulleben vorhandene Strukturen ausgebaut bzw. neue Strukturen implementiert werden. Ein gezieltes Schulleitungsprogramm unterstützt die Schulleitungen in ihrer zentralen Steuerungsrolle. Finanzielle Mittel, individuelle Coachings und Beratung durch Expertinnen und Experten für Schulentwicklung unterstützen den Prozess. Das Projekt wird vom Kieler Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik wissenschaftlich begleitet. Wirksame Projektbestandteile sollen in die Strukturen des Landes transferiert werden.

HAMBURG (LANDESPROJEKTE, EUROPÄISCHER SOZIALFONDS)

Basierend auf seinem ländereigenen Sozialindex unterstützt Hamburg derzeit 35 Schulen im Projekt **„23+ Starke Schulen“**. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung von Lernkonzepten, die vor allem die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigen sollen. Für Schulentwicklungsarbeit sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung werden zusätzliche Lehrerstunden bereitgestellt. Ein wichtiges Element ist darüber hinaus die Vernetzung der Schulen untereinander. Damit weitere Schulen von den Ergebnissen und Erfolgen der beteiligten Schulen profitieren können, werden Fachtage durchgeführt sowie in den Schulen entstandene Praxisbausteine zur (Schul-)Entwicklung kostenfrei online zur Verfügung gestellt.

30 Hamburger Schulen in herausfordernder Lage befinden sich derzeit im Partnerprojekt **„Schulmentoren – Hand in Hand für starke Schulen“**. Es dient dem Aufbau eines Mentoring-Systems für Eltern sowie für Schülerinnen und Schüler. Träger des Projekts sind die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung sowie die Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. (KWB). Die Finanzierung erfolgt aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und Hamburger Landesmitteln. Eine wissenschaftliche Evaluation erfolgte durch die Universität Hamburg.

SAARLAND (LANDESPROJEKTE)

Das saarländische Projekt **„Schulen stark machen“** unterstützt seit 2018 zwölf besonders belastete Schule darin, standortspezifische Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erarbeiten. Mit einem Finanzvolumen von ca. 700.000 Euro pro Jahr sollen (im Wesentlichen durch externe Prozessbegleitung) schulische Steuerungskompetenzen sowie fachliche Kompetenzen gestärkt und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte erhöht werden. In der Werkstatt **„Schule leiten kompakt“** können sich Schulleitungen untereinander austauschen und ihre Kompetenzen erweitern. Die Projekterfahrungen sollen Grundlage für weitere bedarfsgerechte und standortortspezifische Ressourcenzuweisungen sein.

THÜRINGEN (EUROPÄISCHER SOZIALFONDS)

Der Freistaat Thüringen verfügt über keine landeseigenen Förderprogramme speziell für Schulen in herausfordernder Lage. Er unterstützt jedoch weiterführende allgemeinbildende Schulen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Ziel ist es, die Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu steigern. Dafür werden bis zum Jahr 2022 insgesamt 46 Schulen gefördert, bei denen die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss über 10 Prozent liegt (im Durchschnitt der letzten drei Jahre).

LÄNDERÜBERGREIFENDE FÖRDERPROGRAMME FÜR SCHULEN IN HERAUSFORDERNDER LAGE



BUND-LÄNDER-INITIATIVE „SCHULEN MACHEN STARK“

2021 startet die auf zehn Jahre angelegte Bund-Länder-Initiative „**Schule macht stark**“. Ziel ist die Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. Zu den Arbeitsschwerpunkten der ersten fünf Jahre gehören die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Projektschulen sowie deren Vernetzung untereinander und mit ihrem jeweiligen sozialräumlichen Umfeld. Die Auswahl der Projektschulen basiert auf sozialräumlichen Daten, einer administrativen/schulaufsichtlichen Bewertung sowie schulischen Daten. Die Initiative wird wissenschaftlich begleitet. Zudem soll (in einer möglichen zweiten fünfjährigen Projektphase) eine prozessbegleitende Evaluation den Transfer an weitere Schulen unterstützen. Das Fördervolumen beträgt 125 Millionen Euro, wobei jeweils 62,5 Millionen Euro vom Bund bzw. den Bundesländern getragen werden.

IMPAKT SCHULLEITUNG

Mit dem Schulleitungsprogramm „**impakt schulleitung**“ unterstützt die Wübben Stiftung Schulleitungen als zentrale Akteure im Bildungssystem. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von Schulleitungen in den Bereichen Schulmanagement und pädagogische Führung. Die Stiftung möchte so eine gezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in herausfordernder Lage ermöglichen und sozialen Ungleichheiten entgegenwirken. Dazu setzt das Programm gezielt an den standortspezifischen und übergreifenden Herausforderungen der Projektschulen an. Prozessmoderatorinnen und Prozessmoderatoren begleiten die Schulleitungen bei der Auswahl, Planung und Durchführung geeigneter Maßnahmen. Jährliche Treffen dienen dem Erfahrungsaustausch, der Vernetzung und der Qualifizierung. Individuelle Coachings und ein Entwicklungsbudget in Höhe von € 3.000,- ermöglichen eine bedarfsge-rechte Schulentwicklungsarbeit.

TEACH FIRST

Die 2007 gegründete Bildungsinitiative „**Teach First**“ hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler an Brennpunktschulen bessere Chancen zu verschaffen und ihren Bildungserfolg vom sozialen Hintergrund zu entkoppeln. Die Unterstützung basiert auf dem Einsatz sogenannter Fellows. Die Fellows verfügen über einen Hochschulabschluss (jedweder Fachrichtung) und arbeiten in der Regel zwei Jahre in Vollzeit an Brennpunktschulen (sowohl im Unterricht als auch im außerschulischen Bereich). Im Januar 2020 gab es an 175 Partnerschulen 242 Fellows, die eine potenzielle Zahl von 72.300 Schülerinnen und Schüler erreichen konnten. „**Teach First**“ ist in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein tätig.

ENTWICKLUNGSNETZWERK ZUR UNTERSTÜTZUNG FÜR SCHULE IN KRITISCHER LAGE

Seit 2015 besteht das bundeslandübergreifende und von der Robert Bosch Stiftung initiierte „**Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage**“. Teil des Netzwerks sind 20 Akteure aus Ministerien, Schulverwaltungen, Schulaufsichten, Landesinstituten und Modellprojekten sowie Schulleitungen aus sieben Bundesländern (Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen). In vierteljährlichem Abstand tauschen sie ihr Wissen aus und gewähren Einblick in die Praxis ihrer Projekte und Schulentwicklungsprozesse.

PROFESSIONALISIERUNG VON SCHULENTWICKLUNGSBERATUNG AN SCHULEN IN KRITISCHER LAGE

Seit 2020 läuft das Angebot zur Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung in verschiedenen Unterstützungssystemen der Bundesländer. Von der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der Deutschen Schulakademie entwickelt, fokussiert es die Besonderheiten von Schulen in kritischer Lage. Ziel ist es, Veränderungen in diesen Schulen durch eine externe Schulentwicklungsberatung zu unterstützen.

EUROPÄISCHER SOZIALFONDS

In einigen Bundesländern werden Förderprojekte für Schulen in herausfordernder Lage teilweise oder vollständig durch Mittel des **Europäischen Sozialfonds** (ESF) finanziert. ESF-finanzierte Projekte im Bildungsbereich zielen auf die Förderung von (Aus-)Bildung, auf Qualifizierungsmaßnahmen zur Erhöhung der Beschäftigungschancen und Reduktion von Armut und auf die Förderung sozialer Inklusion sowie die Erhöhung des Bildungsniveaus. Die Verwendung der Mittel wird von der Europäischen Kommission anhand eines Leistungsrahmens in den operativen Programmen sowie jährlicher Durchführungsberichte überwacht. Hinsichtlich ihrer Art, Größe und Ziele sind die geförderten Projekte sehr heterogen.



90 Prozent der Lehrkräfte sind überzeugt, dass sich die sozial bedingten Ungleichheiten durch den Schul-Lockdown verstärkt haben.

BILDUNG UND CORONA – DIE KRISE IN DER KRISE

Schulen in herausfordernder Lage haben es schon grundsätzlich nicht leicht. Sie erfahren alle Probleme und Belastungen der übrigen Schulen, müssen diese aber unter schwereren Bedingungen meistern. Das gilt auch – oder gerade – für die Corona-Pandemie. Die Pandemie in ihrem ganzen Ausmaß einordnen oder fassen zu wollen, ist nicht möglich, zumal ihr Ende derzeit nicht abzusehen ist. Neben gesundheitlicher und wirtschaftlicher Krise ist sie aber auch eine immense Bildungskrise. Addiert man die Sommerferien hinzu, hat der Großteil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland fast ein halbes Jahr keine Schule mehr von innen gesehen. Eine so lange Zeit ohne Präsenzunterricht kann dramatische Folgen haben, besonders für Schülerinnen und Schüler der Schulen in herausfordernder Lage.

Mehrere Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche nach den Ferien messbar schlechtere Leistungen in Kompetenzbereichen erzielen, die hauptsächlich in der Schule gefordert werden. Dazu zählen Rechtschreibung und Mathematik, aber auch logisches Denken und kognitive Fähigkeiten. Dieser sogenannte „Ferieneffekt“ ist besonders stark bei Schülerinnen und Schülern ausgeprägt, die in einem bildungsfernen Elternhaus leben bzw. aus sozioökonomisch schwachen

Milieus stammen und/oder einen Migrationshintergrund haben. Außerhalb von Schule werden sie oft wenig oder gar nicht gefördert bzw. gefordert. Familien in benachteiligten Lagen stehen in der Regel auch nur geringe Ressourcen zur Verfügung, um Benachteiligungen oder Lerndefizite zu kompensieren. Schwierige Wohnverhältnisse beeinträchtigen häufig auch die Möglichkeit, zu Hause zu lernen.

Die gute Nachricht lautet: Ferienbedingte Defizite lassen sich in der Regel nach einigen Wochen Schule wieder ausgleichen. Aber eben auch nur nach einigen Wochen Ferien. Wie das nach einer Zeit von fünf bis sechs Monaten ohne Präsenzunterricht aussieht, ist nicht abzusehen. Zumal auch nicht feststeht, in welchem Umfang ein schulischer Regelbetrieb nach den Sommerferien wieder dauerhaft möglich ist. Die pandemiebedingte, erste Homeschooling-Phase hat nach Einschätzung vieler Lehrkräfte zu einem Lerneinbruch bei den Schülerinnen und Schülern geführt. Das ergab u. a. eine Umfrage des Instituts für Schulentwicklung (IFS) an der TU Dortmund, in der 3.600 Lehrkräfte aller Schulformen zum Homeschooling befragt wurden. 79 Prozent von ihnen gaben an, dass ihre Schülerinnen und Schüler in vielen Fächern weniger gelernt hätten als während des Regelunterrichts.

Vieles, was an Schulen in herausfordernder Lage oft mühsam erarbeitet wurde, muss wieder neu eingeübt werden

90 Prozent der Lehrkräfte sind überzeugt, dass sich die sozial bedingten Ungleichheiten durch den Schul-Lockdown verstärkt haben.

Ein möglicher Grund dafür ist die fehlende Erreichbarkeit, so der Befund einer repräsentativen Lehrkräfte-Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach, durchgeführt von der Universität Paderborn. Demnach gelang es nur etwa einem Drittel der deutschen Lehrkräfte, während der Zeit des Fernunterrichts Kontakt zu sämtlichen Schülerinnen und Schülern zu halten. Weitere Studien zeigen, dass es auch milieubedingte Unterschiede hinsichtlich der Lernmotivation, der häuslichen Bedingungen sowie der Unterstützungsmöglichkeiten durch die eigene Familie gegeben hat.

Neustart mit Corona

Im Schuljahr 2020/21 wird es auch um weitaus mehr gehen als die Aufarbeitung fachlicher Defizite. Auch das, was Unterricht überhaupt erst ermöglicht, steht auf dem Spiel. Dazu gehören gewohnte Abläufe im Schulalltag, feste Unterrichtsstrukturen oder schulkulturelle Vereinbarungen. Nach Monaten des schulischen Ausnahmezustands müssen diese wieder neu eingeübt werden. Eine besondere Herausforderung liegt vor diesem Hintergrund im Neustart unter Corona-Bedingungen. Jetzt gilt es auch noch Abstandsregeln, Hygienevorgaben und Schutzmaßnahmen wie das Tragen einer Maske einzuhalten.

Ein mehr als besorgter Blick auf Schulen in herausfordernder Lage ist also berechtigt. Zum bestehenden Defizit an personellen und materiellen Ressourcen addieren sich noch die Folgen der Krise. Die durch individuelle Risikolagen bedingte Bildungslücke bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen wird größer. Für das bildungspolitische und auch gesellschaftliche Ziel „Chancengerechtigkeit“ bedeutet Corona somit einen Rückfall.

Um überhaupt wieder an Vor-Corona-Zeiten anknüpfen zu können, müssen gerade Schulen in herausfordernder Lage mit ausreichend qualifiziertem Personal ausgestattet werden. Das beinhaltet kompetente Schulleitungen, pädagogisch geschulte Lehrkräfte (möglichst mit Vollstudium), Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, sonderpädagogisches

Personal sowie weitere Fachkräfte. Darüber hinaus braucht es ausreichend finanzielle und fachliche Ressourcen, um gerade Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schwachen Milieus digitales Lernen – und damit den Unterricht daheim – zu ermöglichen.

Anschluss finden

Das alles betrifft auch Schulen, die bereits gefördert werden. Ging es in den Programmen und Projekten bisher um individuelle Schulentwicklung und positive Ansätze für Schulen in herausfordernder Lage, gilt es nun für viele, überhaupt erst mal den Normalbetrieb wieder herzustellen. Zudem müssen benachteiligte Schülerinnen und Schüler den Anschluss wiederfinden. Dabei helfen können spezielle Fördermaßnahmen wie die „Hamburger Lernferien 2020“ oder die Berliner „Sommerschule 2020“. So ist in der Bundeshauptstadt für die Sommer- und Herbstferien 2020 ein Sonderunterricht für mehr als 10.000 benachteiligte Kinder und Jugendliche geplant. Der Berliner Senat möchte damit in den unteren Klassen Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen fördern und in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 die Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik.

Inhaltlich etwas breiter aufgestellt ist das Ferienangebot der Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr). Mehr als 20 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wollen darin gemeinsam mit Studierenden aus Lehramtsfächern, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften Kinder und Jugendliche fördern. Das Angebot in der Sommer- und Herbstferien vertieft Erlerntes und bietet Neues – von Mathematik über Sprachen und Naturwissenschaften bis hin zu Theater und Sport.

Eine Fördermaßnahme auf Länder- und Bundesebene ist schließlich die Aufstockung des Digitalpakts Schule. Mit zusätzlichen 500 Millionen Euro sollen Tablets, Laptops und Computer für benachteiligte Schülerinnen und Schüler angeschafft werden. Damit die digitalen Endgeräte aber auch zum Lernen genutzt werden können, braucht es noch mehr. Neben einer verbesserten Medienkompetenz nennt der Bildungsbericht 2020 hier vor allem die Schaffung professionell ausgewählter und begleiteter digitaler Lehr- und Lern-Gelegenheiten. Wo es an ihnen fehlt, wird der Einsatz digitaler Medien die Bildungsgerechtigkeit noch verstärken.

Es braucht schnellstmöglich Konzepte für digitale Lehr- und Lerngelegenheiten.

Wie genau solche digitalen Lehr- und Lerngelegenheiten aussehen können, auch dafür müssen dringend Konzepte entwickelt werden. Das allerdings darf nicht alleinige Aufgabe der Schulen sein. Kultusministerien, Landesinstitute und auch Hochschulen müssen nach praktikablen Lösungen suchen, um gerade an Schulen in herausfordernder Lage die Lernbedingungen zu verbessern. Langfristig braucht es dann wirksame Maßnahmen, damit Schülerinnen und Schüler in geeigneter Umgebung selbstständig lernen können.

Schule ist schließlich nicht nur Lernort. Sie ist ein sozialer Ort, ein Lebensraum, an dem Kinder und Jugendliche sich treffen, an dem es neben Ordnung, Strukturen und zugewandten Erwachsenen für viele auch eine warme Mahlzeit gibt. Zuhause fehlt mitunter alles davon. Entsprechend mussten die Schülerinnen und Schüler während des Homeschoolings auf weit mehr verzichten als nur den Unterricht. Das illustrieren auch die ersten Ergebnisse der bundesweiten JuCo-Studie zu den Erfahrungen junger Menschen während der Coronapandemie. So haben der fehlende direkte Kontakt zu Freundinnen und Freunden, fehlende Alltagsstrukturen oder auch

das Gefühl, nicht gehört zu werden, viele Jugendliche ebenso belastet wie teils schwierige familiäre Verhältnisse und finanzielle Sorgen. Selbst unter denen, die noch gute soziale Kontakte hatten, fühlten sich viele verunsichert, überfordert oder einsam.

Mit Blick auf Schulen in herausfordernder Lage bedeutet das, dass Fördermaßnahmen, die sich aufs Lehren und Lernen fokussieren, nicht ausreichen. Sozialarbeit, schulisches Umfeld und grundlegende Alltagsbedürfnisse (wie Essen, körperliche Bewegung und Entspannen) müssen Teil der Unterstützungsmaßnahmen sein. Gelingt das nicht, wird die aktuelle Bildungskrise für viele Kinder und Jugendliche zur persönlichen Bildungskatastrophe.



Der Autor der Studie

Prof. Dr. Pierre Tulowitzki

leitet die Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Besonders interessieren ihn, welche Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen hilfreich sind, damit schulische Arbeit gelingen kann.

Die Studie „Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick“ führte er gemeinsam mit Ella Grigoleit von der PH FHNW sowie Jennifer Haiges und Imke Hinzen von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durch (v.l.n.r).



Mehr zum Thema

Die vollständige Studie «Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick» finden Sie hier: <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3412>



FÜNF BUNDESLÄNDER, FÜNF SCHULEN, ZAHLREICHE HERAUSFORDERUNGEN

Der Umgang mit Schulen in herausfordernder Lage unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. Jede Schule hat ihre eigenen Herausforderungen und steht damit vor einem individuellen Entwicklungsprozess. Vom Lehrkräftemangel über die Qualifizierung des Lehrpersonals bis hin zur Digitalisierung. Einige Bundesländer stellen den Schulen dafür Unterstützungsangebote zur Verfügung und wenn sie Teil eines solchen Programms werden, variieren je nach Schule auch ihre Erfahrungen. Wir haben fünf Leitungen von Schulen in herausfordernder Lage aus fünf Bundesländern – Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz – zu ihren individuellen Herausforderungen, Wünschen und Erfahrungen mit Unterstützungsprogrammen befragt. Die Interviews wurden vor den Sommerferien 2020 geführt.



DIE BERTHA-VON-SUTTNER-SCHULE
IN GEESTHACHT

**Meine Vision ist es
einfach, die Schule zu
einem Treffpunkt im
Quartier zu machen.“**

Interview mit Kai Neger, Schulleiter der Bertha-von-Suttner-Schule in Geesthacht, einer Gemeinschaftsschule mit Oberstufe in Schleswig-Holstein, ganz in der Nähe von Hamburg. An seiner Schule sollen sich die Schüler gerne aufhalten.

Gibt es nach Ihrer Kenntnis in Ihrem Bundesland spezielle Programme für Schulen in herausfordernden Lagen?

Ich bin an zwei Programmen beteiligt: Das eine Programm hat eine längere Geschichte, und das zweite ist recht neu und wird von der Wübben Stiftung begleitet.

Stellen Sie uns gerne die Programme etwas detaillierter vor.

Das erste war ursprünglich für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten, bildungsfernen Schichten gedacht, um ihnen zusätzliche Lernangebote zu geben, damit sie in der

Schule besser zurecht kommen. Das Programm gibt es seit fast 20 Jahren und heißt „NZL- Niemanden zurücklassen“ mit zwei Säulen: „Lesen macht stark“ und „Mathe macht stark“ und ist vor einiger Zeit im Vorfeld der „PerspektivSchule“ wiederbelebt worden. Zum Beispiel Lesen: Eine Stunde pro Woche wird wirklich mit der ganzen Lerngruppe gelesen, und dazu gibt es vielfältige Materialien. Das ist nicht ausschließlich für Schulen in herausfordernden Lagen gedacht, sondern für alle Schülerinnen und Schüler, die anschlussfähig gehalten werden sollen und wollen. Und im letzten Jahr kam dann das Programm „PerspektivSchulen“ hinzu. Das Programm hat den großen Vorteil, dass es wissenschaftlich begleitet wird. Und die Wübben Stiftung hat einfach ein gutes Renommee. Wir nehmen an den Akademien teil, und es ist spannend, Teil des Netzwerkes zu sein, dazu zu lernen. Und dann gibt es eben für die „PerspektivSchulen“ am Ende des Tages einen erheb-



Es unheimlich schwierig, Lehrer zu motivieren, nach Geesthacht zu kommen.“

lichen Beitrag an Mitteln, die wir über sechs Jahre (2019 bis 2024) in die Hand nehmen können, um über Schwierigkeiten auch mit finanziellem Einsatz hinweg zu helfen.

Wie nutzen Sie diese Mittel?

Beispielsweise für einen sogenannten „Trainingsraum“, in dem die Kinder eine begleitete Auszeit vom Unterricht nehmen können. Geplant ist ferner ein Programm, bei dem eine (bezahlte) Servicekraft, eine „Roommaid“, am Vormittag durchs Haus geht, auf Sauberkeit achtet und die Benutzer zu selbiger aktiv anhält – eine tolle Idee, die ich in finnischen Schulen kennengelernt habe. Viele Schulen, nicht nur in schwierigen Lagen, klagen ja beispielsweise darüber, dass die Toiletten immer wieder dreckig sind. Unsere Toiletten sind eigentlich okay, aber wenn zwischendurch auch mal jemand durchgeht, dann hilft das schon sehr.

Die Schülerinnen und Schüler sollen also selber ein Verständnis dafür entwickeln, die Räume sauber zu halten und eine angenehme Atmosphäre zu gestalten?

Mir gefällt es nicht, einfach nur zu sagen: „Die Schülerinnen und Schüler wollen das nicht oder sie können das nicht oder sie zerstören einfach“, wir möchten das Verantwortungsgefühl stärken, um so ein anderes Verhalten herbeizuführen. Und eben deshalb muss man die Leute zu einer gewissen Ordnung anhalten und ihnen aktiv vermitteln, dass es mehr Spaß macht, in einer schönen Umgebung zu sein. Als wären sie in einem zweiten Wohnzimmer – diese Kinder haben schließlich oftmals gar kein Wohnzimmer. Wir haben das Ziel, die Aufenthaltsqualität insgesamt enorm zu erhöhen.

Wie gestalten sich diese Projekte konkret? Gibt es zusätzliches Personal, finanzielle Ressourcen oder eine Begleitung in Schulentwicklungsprozessen?

Wir könnten zusätzliches Personal einstellen, aber es ist derzeit die große Hürde, dieses Personal zu finden. Selbst von meinen Kollegen in Kiel, Flensburg oder Lübeck, immerhin den schleswig-holsteinischen Universitätsstandorten, höre ich das. Der Schleswig-Holsteiner klebt offenbar an seiner Scholle, und da ist es unheimlich schwierig, Lehrer zu motivieren, nach Geesthacht zu kommen. Hamburg wirkt darüber hinaus wie ein riesengroßer Staubsauger und lockt mit hochattrakti-

ven Möglichkeiten. Natürlich leiden wir zudem darunter, dass es einfach insgesamt zu wenig Lehrerinnen und Lehrer auf dem Markt gibt und dann auch nicht in der Kombination, wie wir sie gerade brauchen.

Wir gehören zu den 20 ersten „PerspektivSchulen“ und sind 2019 gestartet. Die finanzielle Ausstattung ist sehr, sehr komfortabel.

Können Sie uns verraten, in welcher Größenordnung die finanziellen Mittel liegen?

Ich habe alleine in diesem Jahr rund 300.000 Euro zur Verfügung. Schleswig-Holstein lässt sich das richtig etwas kosten. Bei der Auswahl der Schulen spielten bestimmte Kriterien wie Migrationshintergründe, VERA (Vergleichsarbeiten in der sechsten und achten Jahrgangsstufe) sowie die Abschlüsse, Zahl der Wiederholungen oder die Zahl der Abgänger ohne Schulabschluss eine Rolle.

Wie würden Sie die Situation an ihrer Schule beschreiben? Was ist IHRE besondere Herausforderung?

Ich bin 2017 gerne an diese Schule gekommen und nicht etwa strafversetzt worden (lacht). Hier gab es jedoch vielfältige Probleme, beispielsweise Ereignisse, die in Folge der historischen Umbrüche seit 1989 über die Kommune hereingebrochen waren, die aber nicht als mögliche Probleme erkannt worden waren. Man hatte sich nicht genügend gekümmert, und dann waren die Zustände immer schlimmer geworden.

Zum Beispiel?

Ein Beispiel ist die Aufnahme von Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien in den 90er Jahren. Sie waren hierher gezogen und wurden alleine gelassen mit all ihren schrecklichen Erfahrungen und Erlebnissen. Das ist nur ein Beispiel von vielen sozialen Milieus und Problemlagen. Jetzt hat die Gentrifizierung eingesetzt, also der Verdrängungswettbewerb. Aus Hamburg kommen die bildungsaffinen, jungen Familien, die sich hier niederlassen. Zuerst wurde Hamburg gentrifiziert, weshalb die Familien aus Mümmelmannsberg und Wilhelmsburg mit ihren prekären Beschäftigungsverhältnissen zu uns kamen. Und dann fiel hier Industrie weg, was zu einer hohen Arbeitslosigkeit führte. Kriminalität setzte ein. Jetzt wird es langsam besser.

Beschreiben Sie uns gerne, wie Sie von solchen speziellen Projekten profitiert haben.

Meine Vision ist es einfach, die Schule zu einem Treffpunkt im Quartier zu machen, wo nicht nur die Schülerinnen und Schüler gerne hingehen und lernen.

Das klingt toll, eine Schule, in die man gerne geht ...

Von meinem Vorgänger hatte ich einen alten und in der Zwischenzeit überholten Neubauplan geerbt, mit dem niemand etwas hätte anfangen können. Die Stadt war bereit, gemeinsam mit mir und meiner Schule mit einem erneuten Architekten-Wettbewerb mit erheblichen Veränderungen gegenüber den alten Vorstellungen den zukünftigen Erweiterungsbau zügig zu realisieren. Darin gibt es jetzt eine über 500 Quadratmeter große Bibliothek, die wir nicht nur als Versammlungsfläche und Treffpunkt nutzen können, sondern vor allem eben als Lernort. Ich muss einfach nochmals betonen, dass der kommunale Träger Geesthacht zuhört und Entscheidungen gegebenenfalls noch mal überdenkt und gewillt ist, gemeinsam eine Lösung zu finden. Das ist ja auch nicht immer und überall so!

Zudem gibt es noch ein weiteres Projekt, das Projekt „Zukunftsschulen“ in Schleswig-Holstein, an dem aber alle Schulen partizipieren können. Wir machen bei der Untergruppe „Umweltschulen“ mit und beteiligen uns zusätzlich noch bei den „Kulturschulen“. Wir haben in der Oberstufe ein naturkundliches Profil und in der Mittelstufe einen Wahlpflichtkurs „Angewandte Naturwissenschaften“ und hier auf dem Schulgelände eine Insektenburg, Streuobstwiesen, Blühstreifen und sogar einen kleinen Schulwald, der teilweise wieder aufgeforstet und erweitert werden soll.

Wie gestalten Sie das Projekt „PerspektivSchulen“?

Wir arbeiten den kulturellen Bereich durch eine besondere Ausstattung des Musikbereichs heraus – hier wurde seit 40 Jahren so gut wie nichts mehr angeschafft. Im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich versuchen wir ebenfalls, immer Gelder aus dem Projekt „PerspektivSchulen“ abzuweigen, um auf den neusten Stand zu kommen. Dann investieren wir natürlich in die hohe Aufenthaltsqualität und möchten gerne den Trainingsraum ausweiten, wo Kinder Auszeiten und Gespräche wahrnehmen können. Auch an der Stelle sei erwähnt: Es gibt einfach nicht genügend Sozialpädagogen und Schulpsychologen auf dem Markt. Wir haben zwar einen Schulsozialpädagogen, aber wenn es doppelt so viele wären, wäre das optimal.

Was würden Sie sich für Ihre und vergleichbare Schulen an Unterstützungsmaßnahmen vom Land wünschen?

Unser Ministerium ist wirklich daran interessiert, dass alle Schulen gute Schulen sein können, und stellt ausreichend

Planstellen zur Verfügung. Es werden, wenn es sein muss, auch zusätzliche Töpfe aufgemacht, aber es gibt einfach keine Lehrkräfte mit der jeweils „richtigen“ Fächerkombination am „richtigen“ Ort auf dem Markt.

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Landesregierung auf die Situation an einer Schule wie der Ihren ein besonderes Augenmerk legt? Gibt es regelmäßigen Austausch und Gespräche?

Als gebürtiger Bremer, der in Hamburg studiert hat, habe ich die Erkenntnis gewonnen und selber immer wieder die Erfahrung machen können, dass es in den Hansestädten einfach seit vielen Jahrzehnten eine gewachsene und ursprünglich sozioökonomisch ja auch notwendige Tradition gab und gibt, Bildung für alle von allen besonders wertzuschätzen und zu ermöglichen: Bildung hat einen hohen Stellenwert. Und das hat natürlich auch über die Jahre auf die nördlichen Nachbarn abgefärbt.

Wie stellt sich das in der Praxis dar?

In Schleswig-Holstein sind Gemeinschaftsschulen mit Oberstufen genauso wie Gymnasien unmittelbar an das Ministerium gekoppelt, also nicht über ein Schulamt oder eine regionale Schulaufsicht. In Kiel habe ich verschiedene Ansprechpartnerinnen und -partner, die ich immer direkt anrufen kann. Somit ist die Entscheidungsebene ganz unmittelbar. Deshalb macht es total viel Spaß, hier zu arbeiten, denn die Zusammenarbeit zwischen Ministerium und örtlichen Schulleitungen funktioniert wirklich gut. Der Umgang ist sehr direkt, wertschätzend, aufmerksam, begleitend. Wir bekommen auch mal Lob zwischendurch, und man kümmert sich über die Schulartgrenzen hinweg. Ebenso verhält es sich beim Schulentwicklungsprozess, der von der Schulaufsicht sehr aufmerksam und fürsorglich begleitet wird – bei unserer Schule sogar von Anfang an ganz besonders. Gleichzeitig werden wir auch noch über das IQSH, das Institut für Qualitätssicherung in Schleswig-Holstein, eng begleitet und können uns im Hinblick auf Schulentwicklungsaufgaben eng abstimmen.

Das heißt, Sie haben es nicht bereut, die Leitung der Schule übernommen zu haben?

Diese Schule hier zu übernehmen war ein echtes Wagnis, und ich habe die Herausforderung, die darin liegt, gesehen, denn hier kann ich unter diesen Bedingungen wirklich etwas verändern.

In wieweit kommen die zusätzlichen Mittel bzw. Programme bei den Schülerinnen und Schülern direkt an?

Wir schaffen etwa besondere Lernmittel an, in der Technik beispielsweise Robotik-Bausätze. Das ist eine tolle Sache, da können immer zwei Leute an einem Bausatz arbeiten und verschiedene Sachen herstellen, die alle sinnvoll, aber pro-



Die Zusammenarbeit zwischen Ministerium und örtlichen Schulleitungen funktioniert wirklich gut.“

blemlos rückbaubar sind. Die Dinge sind relativ teuer, und weil unser Schulträger uns den schönen Neubau spendiert hat, haben wir das System eben aus den Projektmitteln für die „PerspektivSchulen“ anschaffen können. Oder eine vernünftige Beschallung für den Sportunterricht und das „Forum“. Die Möbel im Neubau durften ein bisschen schicker werden, und wir konnten beispielsweise eine Bühnenanlage inklusive Klavier anschaffen – das war schon erheblich!

Das klingt so, als kämen Sie Ihrer Vision tatsächlich stetig näher ...

Wir möchten die Schule insgesamt zu einem Wohlfühlort machen, hier sollen sich die Schülerinnen und Schüler gerne aufhalten. Sie sollen sich eingeladen fühlen, an der Gesellschaft wirklich teilzunehmen, und nicht durch eine Schultüre reinkommen und denken: „Wir sind und bleiben am falschen Ende der Leiter.“

Wurden Sie in der Corona-Zeit anders behandelt als andere Schulen? Gab es für Ihre Schülerinnen und Schüler besondere Angebote in dieser Zeit?

Ich hatte eigentlich vor, nächstes Jahr im Frühjahr die Digitalisierung auf eine andere Ebene zu heben. Man muss sich ja eine Reihenfolge machen.

Und dann kam Corona ...

Genau, wir haben das jetzt einfach mal ein Jahr vorgezogen. Ich war hochüberrascht, dass wir 70 bis 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen erreichen konnten. Wir haben natürlich auch Schülerinnen und Schüler, die es ganz dringend bräuchten, gar nicht erreicht. Ihnen haben wir Materialien in den Briefkasten gesteckt, und es kam trotzdem keine Rückmeldung. Aber ich fand es beeindruckend, dass es bei den anderen 75 Prozent funktioniert hat!

Wie sind Sie vorgegangen?

Wir haben darauf gesetzt, dass alle Endgeräte zu Hause haben, wenigstens ein Smartphone, und dann haben wir Angebote gemacht. Zunächst über Email, dann über eine Ecke auf der Homepage, und schließlich haben wir angefangen, mit einer Firma zusammen zu arbeiten, die das technische Backup für Lernplattformen aufsetzt, also Server und alles, was dazu gehört. Irgendwann hatten wir dann eine Sitzung im Rathaus, und die Stadt hat sich bereit erklärt, allen Schulen in Geesthacht die Bereitstellung der Kanäle inklusive aller Lizenzen zur Nutzung spezieller Plattformen zu ermöglichen. Wir waren da Vorreiter, und ich fand es einfach toll, dass die Stadt den Impuls von meiner Schule so sehr aufgegriffen hatte.



DIE STADTTEILSCHULE AM HAFEN
IN HAMBURG

**Wir haben hier ein
mittleres Management
mit Schwerpunkt
Entwicklungsthemen
schaffen können.“**

Interview mit Birgit Singh-Heinike, die bis Februar 2020 die Stadtteilschule am Hafen in Hamburg mit 1200 Schülerinnen und Schülern leitete. Sie berichtet von ihrer Erfahrung, über verschiedene Standorte hinweg, tiefgreifende Projekte zu erproben und zu implementieren.

Gibt es nach Ihrer Kenntnis in Ihrem Bundesland spezielle Programme für Schulen in herausfordernden Lagen?

Ich hatte automatisch den Überblick, weil ich ein Teil von „D23+ Gute Schule“ war, ein Turnaround-Programm. Wir waren mit der Schule direkt in der ersten Kohorte im Jahr 2014 dabei. Ich hatte bis 2020 mit dem Projekt zu tun und weiß deshalb, wie Turnaround-Programme funktionieren, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Außerdem war ich drei Jahre lang Sprecherin der Stadtteilschulen für den Bezirk Mitte und habe in den Gesprächen mit dem Senator und den Schulaufsichten insbesondere die Schulen in herausfordernden Lagen vertreten. Das „Schulmentorenprogramm“ kenne ich ebenfalls, weil es mit „D23+“ verschmolzen ist und es wird immer dafür geworben, es in das Programm zu integrieren.

Wie stellt sich die Situation in Ihrem Bezirk dar?

Im Bereich Hamburg Mitte und Harburg ist es oft am prekärsten. Mit dem Sozialindex-1 sowie mit zwölf internationalen Vorbereitungsklassen in den höchsten Zeiten der Flüchtlingskrise waren wir immer in einer herausfordernden Situation. Geflüchtete und zugewanderte Schülerinnen und Schüler hatten durchschnittlich ein Jahr die Möglichkeit, strukturell und grammatikalisch die Sprache zu erlernen und wurden

dann in die Regelsysteme integriert. In den Jahren 2015 und 2016 hatten wir mit einer Stadtteilschule gemeinsam die stärkste Population. Wir haben da ganz viel geleistet für die Stadt, natürlich mit einem hohen Preis für die Schule selbst, weil wir sehr viele Schüler integriert haben.

Wie setzen sich die Programme zusammen und wie bewerten Sie sie für Ihre Arbeit an der Schule?

Diese beiden Systeme sind total gut gewesen. Im Rahmen von „D23+ Gute Schule“ haben wir Schulentwicklungsressourcen von ungefähr einer Stelle und Zeiten für Teamentwicklung in den Klassen fünf und sechs bekommen. Für die Schulentwicklungsprozesse war es sehr, sehr gewinnbringend, weil wir diese Stelle aufgeteilt haben und über die Ausschreibung von herausgehobenen Aufgaben, die mit A14 dotiert waren, haben wir ein mittleres Management mit Schwerpunkt Entwicklungsthemen schaffen können. Dieses mittlere Management hat dann jeweils Entlastungsstunden bekommen, um ihre Teilbereiche zu verantworten. So haben wir ein Schulentwicklungsgremium initiieren können, das über diese Ressource finanziert war und Teilentwicklungsschritte in Form von Projekten verantwortete, die wir aufeinander abstimmen konnten.

Die Struktur klingt recht komplex, wie können wir sie uns vorstellen?

Diese eine Stelle haben wir auf sechs Menschen aufgeteilt, indem wir die Wochenarbeitszeit einer Stelle entsprechend gesplittet haben: Einer hat sich um Konzepte und Federführung für alle internationalen Vorbereitungsklassen gekümmert, einer hatte die Verantwortung darüber, die Lernzeit

und durchgängige Sprachbildung zu implementieren, wieder eine andere Person hat dann die Berufsorientierungskonzepte über die Sek I-Standorte der Schule aufeinander bezogen und implementiert sowie die Inklusion verantwortet. Die insgesamt sechs Menschen haben ihre Teilbereiche wieder mit Unterteams und Konferenzen verantwortet. Alle vier bis sechs Wochen haben wir uns getroffen und geschaut, wie wir die Sachen aufeinander beziehen.

Welche Schwerpunkte konnten Sie im Rahmen dieser Struktur umsetzen?

Zum Beispiel haben wir als Entwicklungsschwerpunkt im Rahmen von „D23+“ die selbstverantworteten Lernzeiten implementiert. Lernzeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig in Deutsch, Mathe und Englisch, jeder seinem individuellen Entwicklungsstand entsprechend, gearbeitet haben. Ein Lehrer für Deutsch, Mathe oder Englisch war in dieser Lernzeit anwesend und wir haben geschaut, dass noch Lernbegleiter oder Lernhelfer zusätzlich in dieser Stunde waren. Wenn es ganz optimal lief, dann fand die Lernzeit sogar bei offenen Türen zu den Parallelklassen statt. Jeder hatte jeweils pro Woche seinen Plan und konnte eigenverantwortlich einmal am Tag für eine Stunde daran arbeiten und hatte die Möglichkeit, Lehrer und Lernbegleiter zu fragen. Und das zum Beispiel war einer der Schwerpunkte, den wir zuerst als Projekt initiiert und später verstetigt haben. Jede Schule hat natürlich ihre Spezifika und es kristallisieren sich spezielle Sterne heraus und unsere Lernzeit war ein solcher Stern.

Wurden Sie da in irgendeiner Weise begleitet, gab es Sparringspartner?

Dieser Prozess der Implementierung und Evaluation des Schulentwicklungsschwerpunkts wurde dann teilweise auch vom Schulentwicklungsberater des Landesinstituts, der an dieses Programm angedockt war, begleitet. Zudem gab es über das Landesinstitut strategische Schulleitungssitzungen, bei denen die Leitung für zweieinhalb Tage in Hamburg in Klausur gegangen ist, ihre nächsten Schritte definiert und überlegt hat – immer mit dem Tenor „Was ist guter Unterricht und wie bekommen wir das hin?“.

Wie würden Sie die Situation an ihrer Schule beschreiben? Was ist IHRE besondere Herausforderung?

Die Stadtteilschule am Hafen ist ein schwieriges Gebilde gewesen, weil sie aus mehreren verschiedenen Systemen wie Gesamtschulen sowie Haupt- und Realschulen zusammengefasst wurde. Als ich dieses Gebilde übernommen habe, war sie auf vier unterschiedliche Standorte in der Stadt verteilt und es war ganz schwierig, daraus in irgendeiner Form eine Schule mit einer Identität zu gestalten.

Jede Veränderung braucht Zeit, wenn sich alle identifizieren und mitziehen sollen. Wie lange hat dieser Prozess an Ihrer Schule gedauert?

Was sich einfach erzählt, dass wir uns entschieden haben, die Lernzeit in den Fokus zu nehmen, und sie als einen Schul- und Unterrichts-Entwicklungsmotor zu nutzen und dadurch das ganze System in Bewegung zu bringen und zu renovieren, war ein Prozess von viereinhalb bis fünf Jahren. So lange hat es gedauert, bis jeder einzelne Lehrer gesagt hat: „Ja, die selbstverantwortete Lernzeit ist ein Gewinn für das Lernen der Schülerinnen und Schüler.“ Da haben viele der Kolleginnen und Kollegen sehr viel für getan, insbesondere die Lehrerin, die die Verantwortung für diesen Schwerpunkt hatte und auch das ganze Schulentwicklungsteam „Qualitätszirkel“. Denn diese selbstverantwortete Lernzeit wurde in einem Standort praktiziert und es war die große Herausforderung, diesen „Edelstein“ in den anderen Standorten ebenfalls zu etablieren, weil dieser Standort aufgelöst und auf die anderen Standorte verteilt werden musste.

Nennen Sie uns gerne Beispiele, wie Sie von den speziellen Angeboten und Projekten profitiert haben.

Absolut gewinnbringend ist die Schulentwicklungsressource. Durch sie haben wir Geld und Zeit bekommen, um die Schulentwicklung wirklich gut aufzusetzen. Auch Zeiten zur Verfügung zu stellen, die für Teamstrukturen genutzt werden müssen, ist der richtige Schritt. So kann ein Organisationsrahmen verankert werden, der auf einer multiprofessionellen Basis beruht. Dadurch, dass es für die Klassen fünf und sechs diese Teamzeiten gab, hatten wir die Chance, wirklich gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler zu agieren und keine Zeiten und Ideen versanden zu lassen.



Zeiten zur Verfügung zu stellen, die für Teamstrukturen genutzt werden müssen, ist der richtige Schritt.“



Im Bereich der Lernzeit konnten wir in Vergleichsstudien nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler, die eine gute Lernzeit erhalten haben, gute und sogar bessere Leistungen hatten.“

Wie wichtig ist es, die Teams zu stärken und mit den Schulleitungen zu arbeiten?

Es ist sinnvoll für Turnaround-Programme, einen Teil der Ressource grundsätzlich in den Organisationsrahmen für Teamentwicklung und Prozesse zu stecken. Im Rahmen von „D23+“ bekam die ganze Gruppe der Schulleitung zwei oder drei Mal die Möglichkeit, an Klausurtagungen teilzunehmen und das halte ich für ganz wesentlich. Darüber hinaus hatten wir regelmäßige Klausuren mit allen Schulleitungen des Projekts „D 23+“. Sich als Schulleiterin zurückziehen zu können, strategisch auszutauschen und zur Besinnung zu kommen, das passiert in den Wübben Akademien. Im „PerspektivSchulprogramm“ sowie im „D23+“ Programm ist es jetzt auch verankert. Das ist ein entscheidender Motor.

Was würden Sie sich für Ihre und vergleichbare Schulen an Unterstützungsmaßnahmen vom Land wünschen?

Nach dem Lockdown wird sich ja herausfiltern, dass genau die Schulen in prekären Lagen noch etwas mehr in die Prekärität rutschen. Das heißt, diese Schulen müssten, genau wie es in den Turnaround-Programmen vorgesehen ist, Zeiten und Geld für Schulentwicklungsprozesse, Begleitung für Schulleitungsgruppen sowie Zeiten für Teamentwicklung haben. Diese drei Pfeiler wären bedeutsam. Dann fände ich total wichtig, in der Öffentlichkeit ein gemeinsames Hingucken zu etablieren, ein Vernetzen und die Verankerung des gesellschaftlichen Auftrags, sich um die Schüler gemeinsam zu kümmern, die andere Voraussetzungen haben. Wir müssen ein gesellschaftliches Bündnis installieren und geteilte Verantwortung übernehmen. Das fände ich absolut wesentlich.

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Landesregierung auf die Situation an einer Schule wie der Ihren ein besonderes Augenmerk legt? Gibt es regelmäßigen Austausch und Gespräche?

Hamburg als Land ist da recht gut aufgestellt, weil die Landesregierung das Thema systematisch mitdenkt. Es gibt Sprecherfunktionen für die Stadteilschulen sowie bezirkliche

Sprecher. Gut ist ebenso, dass der Senator sich regelmäßig mit diesen Personen zusammensetzt, um zu hören, was an der Basis läuft. Und so wie ich den Senator für Schule und Berufsbildung in Hamburg erlebt habe, war er immer sehr interessiert daran zu wissen, was gerade in den Schulen in prekärer Lage passiert. Hamburg ist ein Stadtstaat und kann dadurch natürlich agiler, schneller sein und auch die Behördenleitung hat überall schnell ein Ohr. Hamburg hat zudem mit dem sogenannten Qualitätsdialog angefangen, also mit Salons und Veranstaltungen zum Thema Bildung. Das ist ein Forum für den Austausch, um zu schauen, welche Bildung wir brauchen und welche Herausforderungen wir haben. Da ist Hamburg vom Grundsatz her gut aufgestellt und ganz innovativ.

Inwieweit kommen die zusätzlichen Mittel bzw. Programme direkt bei den Schülerinnen und Schülern an?

Im Bereich der Lernzeit konnten wir in Vergleichsstudien nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler, die eine gute Lernzeit erhalten haben, gute und sogar bessere Leistungen hatten. Jetzt ist das natürlich sehr gewagt, was ich sage, weil es von dem jeweiligen Ausgangspunkt abhängt. Auf jeden Fall war aber erkennbar, dass es sich positiv auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Auch aus der Oberstufe bekamen wir die Rückmeldung, dass die Schülerinnen und Schüler, die kontinuierlich diese Lernzeit erhalten hatten, wesentlich besser und selbstverantworteter mit den Aufgaben in der Oberstufe umgehen konnten. Das ist schon mal super!

Wie haben Sie die Erfolge und den Fortschritt gemessen?

Diesen Prozess konnten wir so gut steuern, weil wir die Ressourcen hatten und mit Hilfe dieser Ressourcen konnten wir auch andere Entwicklungsschwerpunkte in den Fokus nehmen. So z.B. auch die Berufsorientierung oder die Unterrichtsentwicklung in den internationalen Vorbereitungs-klassen und die durchgängige Sprachbildung in allen Klassen. Wir haben die Schwerpunkte regelmäßig angeschaut und sie

immer wieder an die Schulentwicklungsgruppe, den „Qualitätszirkel“, rückgebunden, neue Ideen aufgesetzt, evaluiert und Kooperationen angebahnt. Als Beispiel möchte ich die Zusammenarbeit mit dem Fußball-Club St. Pauli im Bereich der Berufsqualifizierung nennen, damit Schülerinnen und Schüler besser in Unternehmen lanciert werden und so auch unsere Übergangszahlen sich weiterhin stetig verbessern. Diese Entwicklungen lassen sich definitiv auf die Ressourcen aus „D23+“ und auf die Personen, die dahinter stehen und natürlich auch auf die Lehrkräfte, die die Prozesse innerhalb der Schule verantworten, zurückführen.

Wurden Sie in der Corona-Zeit anders behandelt als andere Schulen? Gab es für Ihre Schülerinnen und Schüler besondere Angebote in dieser Zeit?

Dazu kann ich leider nichts sagen, weil ich im Januar 2020 den aktiven Schuldienst verlassen habe. In meinem schulischen Ruhestand arbeite ich jedoch weiter als Beraterin im Rahmen des „PerspektivSchulprogramms“ in Schleswig-Holstein und für die deutsche Schulakademie und behalte den Themenkomplex im Blick.



DIE QUINOA-SCHULE IN BERLIN

Unser Fokus in den Zielvereinbarungen liegt immer darauf, was wir speziell für die Schülerinnen und Schüler brauchen.“



Interview mit Ulrike Senff, Geschäftsführerin der Quinoa Bildung gGmbH Berlin, einer Organisation, die Konzepte für mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung entwickelt und dafür eine staatlich genehmigte Ersatzschule in freier Trägerschaft im Berliner Stadtteil Wedding als erste Privatschule für Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen gegründet hat.

Skizzieren Sie zum besseren Verständnis gerne kurz das Profil Ihrer Organisation und Schule.

Quinoa-Bildung für hervorragende Lebensperspektiven (kurz: Quinoa Bildung) entwickelt und implementiert spezielle Bildungskonzepte, die auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen an Schulen in schwieriger Lage (sogenannte Brennpunkte) eingehen. An der Quinoa-Schule

in Berlin, die 2014 eröffnete, wird deren Wirkung in der Praxis gezeigt und einzelne Bausteine im Detail weiterentwickelt. Der Ansatz vereint eine Vielzahl an Stärken von Schulen und somit die Möglichkeit zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit.

Gibt es nach Ihrer Kenntnis in Ihrem Bundesland spezielle Programme für Schulen in herausfordernden Lagen?

Im Land Berlin gibt es für Schulen in schwieriger Lage das sogenannte „Bonusprogramm“, das 2014 gestartet ist. Land und Bezirke bieten zusätzliche Unterstützung durch Schwerpunktförderung in den Bereichen Bildungs- und Teilhabepaket, Digitalisierung und Schulbau an. Wir beschäftigen uns viel mit diesen Programmen, da wir als freie Schule ohne nennenswertes Schulgeld, auf zusätzliche Förderung ange-

wiesen sind. Ab 2020 soll es in Berlin ein weiteres Programm für Schulen in schwieriger Lage geben – „Berlin-Challenge“. Dazu haben wir aktuell keine offizielle Information, ob dies z. B. auch für die Quinoa-Schule gelten könnte. Eine Anfrage an offizielle Stellen läuft.

Können Sie auf zusätzliches Personal, finanzielle Ressourcen oder eine Begleitung in Schulentwicklungsprozessen zurückgreifen?

Kurz gesagt, soll das „Bonusprogramm“ Schulen in schwierigen Lagen ermöglichen, individuell und bedarfsgerecht, eigenverantwortliche Zusatzprojekte zu finanzieren. Als übergeordnetes Ziel des Programms nennt der Senat den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung bei Schülerinnen und Schülern. Dies soll gelingen, indem Schulen eigenverantwortlich agieren können, standortspezifische Unterstützungsmaßnahmen identifiziert werden, die Schulen sich stärker in ihrem Sozialraum vernetzen und das Ansehen der Schulen in der Öffentlichkeit gestärkt wird.

Wie gehen Sie vor, um die Mittel zu erhalten?

Dafür entwickeln die Schulen selbst Zielstellungen mit messbaren Indikatoren, die mit den Bonus-Mitteln verfolgt werden. Diese Ziele werden in einer schulspezifischen Zielvereinbarung mit der jeweilig zuständigen Schulaufsicht geschlossen. Als Schule im „Bonusprogramm“ kann man bis zu 100.000 Euro jährlich bekommen. Die Höhe der Förderung hängt vor allem davon ab, wie hoch die Quote der Schülerinnen und Schüler ist, deren Eltern von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind (Lmb-Quote) bzw. einen Berlinpass haben, weil sie Sozialleistungen beziehen. Ab einer Lmb-Quote von 50 Prozent nehmen die Schulen am „Bonusprogramm“ teil. Die Maximalsumme von 100.000 Euro bekommen Schulen mit einem Lmb-Anteil über 75 Prozent. Weitere Komponenten in der Bemessung der Bonusmittel ist eine Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen, die Lage der Schule nach dem Berliner „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ und ob man als Schule die geschlossene Zielvereinbarung erfüllt.

Wo liegt Ihre Schule in dieser Aufstellung?

Es gibt mehrere Privatschulen, die im „Bonusprogramm“ sind. Die Quinoa-Schule erhält von allen Privatschulen im Programm den höchsten Anteil an Bonusmitteln.

Wie hoch ist der Aufwand, um die Mittel in Anspruch nehmen zu können?

Wir besprechen jährlich ausführlich die Zielvereinbarung mit unserer Schulaufsicht und verzahnen die Ziele eng mit der

Schulentwicklung. Nach Abschluss des Schuljahres stellen wir eine ausführliche Evaluation der Ergebnisse zusammen. Das ist zwar ziemlich viel Aufwand, hilft uns aber im Team nochmal genau zu analysieren, wo wir stehen und welche Ziele für das nächste Schuljahr gesetzt werden sollten. Von unserer Schulaufsicht haben wir in den letzten Jahren auch immer wieder sehr gute Impulse für die Fortführung der Ziele im Bonus-Programm erhalten. Man kann eben auch bestehende qualifizierte Zielvereinbarungen anpassen und weiterentwickeln. Nicht alle Schulen, die am „Bonusprogramm“ teilnehmen, schaffen es, die Gelder komplett auszugeben. Das geht aus den Berichten der Senatsbildungsverwaltung hervor. Ein Punkt dabei ist sicherlich der hohe Verwaltungsaufwand, den die Schulentwicklungsteams für das „Bonusprogramm“ leisten müssen. Die Beantragung und Verausgabung der Mittel sind durchaus mit einem großen Aufwand verbunden. Die zu vereinbarende Zielvereinbarung ist sehr umfangreich mit strategischen Zielen, Teilzielen und Indikatoren für die Teilziele. Die Abrechnungen und Evaluationen schließen sich dann an und bedürfen administrativer Unterstützung.

Das klingt nach einem klaren Monitoring, welches für sich betrachtet durchaus noch einmal Vorteile bietet.

Wie stemmen Sie diesen Mehraufwand?

Wir haben an der Quinoa-Schule ein professionelles Verwaltungsteam, das die Schulleitung dabei unterstützt. Das ist an vielen staatlichen Schulen nicht der Fall und daher fordern auch viele Schulleitungen, dass mehr Verwaltungsleitungen eben auch in den Brennpunktschulen eingesetzt werden.



Die Beantragung und Verausgabung der Mittel sind durchaus mit einem großen Aufwand verbunden.“



Ein ‚Education Technology Coach‘ agiert als Bindeglied zwischen der technischen Ausstattung und der pädagogischen Arbeit.“

Nennen Sie uns gerne Beispiele, wie sie die Fördergelder konkret einsetzen, um von dem Programm zu profitieren.

In den ersten Jahren haben wir den Fokus auf die Stärkung der Beziehungsarbeit und den Aufbau des Faches Zukunft gelegt. An der Quinoa-Schule haben wir ein Tutorenprogramm, das alle Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu den Klassenleitungen fördert und unterstützt. Mit unseren „Teach First Fellows“ konnten wir diese Arbeit stärken und aufbauen. Ein weiterer Schwerpunkt war die Vernetzung mit der lokalen Wirtschaft und anderen Partnern zur Sicherung der Anschlussfähigkeit unserer Jugendlichen und eine berufsorientierte Elternarbeit. Auch dafür konnten wir in den ersten zwei Jahren Mittel aus dem „Bonus-Programm“ nutzen und diesen Bereich nachhaltig aufbauen. Vor drei Jahren haben wir dann das Thema Digitalisierung mit aufgenommen und schreiben dies auch weiter fort, um die einzelnen Komponenten gut in der Schulentwicklung abbilden zu können.

Vielleicht könnten Sie darauf noch etwas genauer eingehen. Wie gehen Sie die Digitalisierung in der Praxis an?

Wir konnten einmal die technischen Voraussetzungen für die Digitalisierung aus Bonusmitteln finanzieren und auch die konzeptionelle Einbettung und die Fortbildung der Lehrkräfte realisieren. In unserer aktuellen Zielvereinbarung haben wir die weitere Professionalisierung in diesem Bereich festgeschrieben. Dafür haben wir eine zusätzliche Stelle schaffen können und einen „Education Technology Coach“ eingestellt. Diese Position agiert als Bindeglied zwischen der technischen Ausstattung und der pädagogischen Arbeit. In vielen internationalen Studien wird dies als Voraussetzung für die erfolgreiche Transformation zur digitalen Schule gesehen. Unser „EdTechCoach“ ist eine erfahrene Digitalexpertin im Bildungsbereich. Wir konnten in den Monaten vor der Corona-Krise viele wichtige Weichen stellen, um digital arbeiten zu können. Als der Lockdown an den Berliner Schulen kam, hatten wir so einen großen Vorsprung. Und hier sind wir natürlich sehr dankbar, dass dies aus staatlichen Mitteln mitfinanziert werden konnte. Weitere Schwerpunkte

der Zielvereinbarungen sind die Themen Sprachförderung in allen Fächern, Lerntherapeutisches Zentrum an der Schule und Stärkung der Schulsozialarbeit durch handwerkliche Erprobung und freizeitpädagogische Angebote.

Zur Sprachförderung haben Sie ebenfalls ein spezifisches Konzept zur Stärkung der sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen entwickeln können. Wie würden Sie das beschreiben?

Dies beinhaltet einen Methodenkoffer für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler und eben auch kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte. Denn jede Lehrkraft muss die sprachliche Komponente im Unterricht im Blick haben. Dies ist besonders im sozialen Brennpunkt wichtig. Unsere Jugendlichen haben sehr oft Probleme, sich vielseitig sprachlich auszudrücken und eben auch in den Prüfungen Aufgaben- und Fragestellungen richtig zu verstehen und bearbeiten zu können. Viele unserer Schülerinnen und Schüler haben einen vielfältigen lerntherapeutischen Bedarf. Einige gehen zu externen Trägern, um Lese-Rechtschreibschwächen zu bearbeiten oder Aufmerksamkeitsdefizite zu adressieren. Sehr oft fehlt aber die Rückkoppelung zur Lehrkraft und der schulischen Entwicklung. Daher haben wir uns als Schule dafür stark gemacht, dass wir umfassende Angebote der Lerntherapie direkt an der Schule integriert anbieten. Unser Fokus in den Zielvereinbarungen liegt immer darauf, was wir speziell für die Schülerinnen und Schüler brauchen.

Wie würden Sie die Situation an ihrer Schule beschreiben? Was ist IHRE besondere Herausforderung?

Noch immer hängt Bildungserfolg in Deutschland von der Herkunft ab. Jährlich brechen rund 50.000 Schülerinnen und Schüler die Schule ab. (Bertelsmann, Chancenspiegel 2017). Sie kommen fast immer aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern und/ oder haben häufig einen Migrationshintergrund. Genau diese Kinder sind unsere Zielgruppe.

Als Privatschule für Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen ...

Wir sind die erste Privatschule in Deutschland, die für diese Kinder gegründet wurde. Jedes Jahr haben wir zwischen 72 und 76 Prozent Kinder aus Familien, die soziale Transferleistungen beziehen. Die übrigen Familien erhalten zwar keine staatliche Unterstützung mehr, gehören aber zu den unteren Einkommensklassen und die Eltern sind oft in prekären Beschäftigungsverhältnissen tätig. Einen Migrationshintergrund weisen 79 Prozent der Quinoa-Schülerinnen und Schülern insofern auf, als dass sie zuhause mindestens eine zusätzliche Familiensprache sprechen. Die größten Sprachgruppen sind hierbei Türkisch mit 35 Prozent, Arabisch mit 25 Prozent und Polnisch mit sieben Prozent der Schülerschaft. Die meisten unserer Jugendlichen haben einen deutschen Pass.



Wir sind die erste Privatschule in Deutschland, die für diese Kinder gegründet wurde.“

Hinzu kommen sicherlich noch die spezifischen Herausforderungen der Persönlichkeitsentwicklung. Wie ist dahingehend Ihre Erfahrung?

Die Schülerinnen und Schüler, die in der siebten Klasse zu uns kommen, tragen sehr viele verschiedene Rucksäcke an Lebenslagen mit sich. Sie haben sehr oft ein wenig ausgeprägtes Selbstbewusstsein, zweifeln daran, dass sie überhaupt etwas können, wurden über Jahre abgestempelt als schwierig und unbeschulbar. Neben hoher Demotivation zeigen sich große Wissenslücken besonders in den Kernfächern – viele stehen auf dem Kompetenzlevel der dritten oder vierten Klasse. Dazu muss aus den Individuen ein Klassenverband geformt werden, in dem die Individualität erhalten bleibt, aber dennoch ein Team entsteht, das gemeinsam das Ziel Schulabschluss verfolgt.

Wie gehen Sie im Rahmen dieser vielfältigen Herausforderungen vor?

Die ersten Monate verbringen die Lehrkräfte mit vielen Angeboten zum sozialen Lernen. Die Beziehungsebene wird aufgebaut und die Jugendlichen erlernen Strategien, um ins Lernen zu kommen. Oftmals können sie die Konflikte mit den Klassenkameraden nur sehr einseitig mit gewalttätigen Verhaltensweisen lösen. Auch hier setzt bei uns ab der siebten Klasse ein massives Umdenken ein.

Wie können Sie das erreichen?

Die gewaltfreie Konfliktbearbeitung wird über die Schuljahre intensiv von den Lehrkräften und unserer Schulsozialarbeit eingefordert und begleitet. Bevor wir all diese genannten Themen nicht adressiert haben, brauchen wir mit den weiterführenden akademischen Inhalten gar nicht anzufangen. Dafür nehmen wir uns in den Jahrgängen sieben und acht sehr viel Zeit und sehen, dass sich dieses Vorgehen auszahlt. Parallel dazu investieren wir viel in die Sprachbildung mit Tests und einem eigenen Konzept. Ohne eine intensive Sprachförderung, die Förderung der Lesefähigkeiten und des Textverständnisses scheitern die Schülerinnen und Schüler oft an den Aufgabenstellungen und Begrifflichkeiten in den staatlichen Prüfungen. Weiterhin ist die individuelle lerntherapeutische Begleitung ein großes Thema. Viel Schülerinnen und Schüler haben große Schwierigkeiten im mathematischen Grundverständnis bis hin zur Dyskalkulie. Leider sehen wir auch eine immer stärker werdende Resignation in Mathematik, aber auch in anderen Fächern. Nebenbei geht es natürlich auch um Themen wie gesunde Ernährung und Körperbewusstsein, Umweltschutz und Klimawandel, wo wir bei unserer Schülerklientel ganz am Anfang stehen und behutsam in kleinen Schritten die Jugendlichen für diese Themen einnehmen wollen.

Wie würden Sie den familiären Background der Kinder beschreiben?

Oftmals fehlen den Jugendlichen Vorbilder, um zu verstehen, warum ein Schulabschluss und auch eine weiterführende Ausbildung wichtig sind. Die Eltern üben Druck auf ihre Kinder aus, dass sie doch Arzt oder Anwalt werden sollen. Nur damit kann man ja im Leben weiterkommen. Es fehlt hier nicht nur das Wissen über die vielfältigen Berufswege in Deutschland. Die meisten Eltern haben kein Verständnis dafür, was ihre Kinder tatsächlich können und wo die Talente liegen, sie sind meist nicht in der Lage, eine förderliche Lernumgebung zu Hause einzurichten und verstehen manchmal nicht, dass ein regelmäßiger Schulbesuch für einen Schulabschluss förderlich ist. Dieses Potpourri an Herausforderungen macht die Arbeit an Schulen wie der Quinoa-Schule beson-



Ich wünsche mir, dass wir bei den staatlichen Programmen nicht immer benachteiligt werden.“

ders spannend, sinnvoll und anstrengend. Die umliegenden Schulen im Kiez haben eine sehr ähnliche Schülerschaft und sehen sich mit den gleichen Herausforderungen konfrontiert, arbeiten allerdings eben mit den staatlichen Strukturen.

Was würden Sie sich für Ihre und vergleichbare Schulen an Unterstützungsmaßnahmen vom Land wünschen?

Als Privatschule im sozialen Brennpunkt nehmen wir natürlich in dem großen Reigen der freien Schulen eine Sonderrolle ein. Das ist auch in der Wahrnehmung der Berliner Lokalpolitik so. Ich wünsche mir, dass das Thema Refinanzierung der Schulen in freier Trägerschaft endlich im Land Berlin wieder auf die Tagesordnung gesetzt wird und die Schulen mit schwierigen sozialen Herausforderungen auch eine bessere finanzielle Ausstattung erhalten. Weiterhin wünsche ich mir, dass wir bei den staatlichen Programmen nicht immer benachteiligt werden. Es gibt Programme auf Landes- oder Bezirksebene, an denen wir als freie Schule nicht partizipieren können bzw. nur zu einem geringeren Anteil gefördert werden können. Aktuell passiert dies gerade wieder beim Digitalpakt. Die Richtlinie für die freien Schulen wurde nun endlich vom Senat veröffentlicht. Es gibt zwar Geld, aber eben massiv gekürzt. Es gibt auch Programme zur Unterstützung von Bau- und Sanierungsmaßnahmen an Schulen. Auch hier kommen wir an manche Töpfe als Privatschule nicht heran.

Das heißt, Sie sind stetig damit befasst, ihre vielfältiges Engagement anderweitig zu finanzieren?

Viele der benötigten Gelder holen wir uns dann aus anderen Quellen. Wir haben sehr engagierte Privatpersonen, Stiftungen und Unternehmen als Förderer. Hier können wir pragmatisch und schnell Lösungen für benötigte Investitionen finden – sei es nun die Gestaltung eines naturwissenschaftlichen Fachraumes, der Umbau der Schule, um mehr Klassen aufnehmen zu können, das Umsetzen der Anschlussbegleitung für unsere Jugendlichen nach dem Schulabschluss und auch die Anschaffung digitaler Ausstattung für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Wo uns die Politik komplett allein gelassen hat, sind unsere Förderer gerade jetzt in der Corona-Krise unglaublich interessiert und tatkräftig an unserer Seite – zum Wohle der Jugendlichen, damit sie nicht, wie gerade so oft beschrieben, weiter abgehängt werden.

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Landesregierung auf die Situation an einer Schule wie der Ihren ein besonderes Augenmerk legt? Gibt es regelmäßigen Austausch und Gespräche?

Wir sind im Austausch mit Abgeordneten aus dem Bezirk und dem Abgeordnetenhaus. Viel diskutieren wir darüber, was wir anders machen als die staatlichen Schulen und was Schulen im sozialen Brennpunkt brauchen. Wir haben auch

darüber gesprochen, welche realen Kosten eine Schule wie die Quinoa-Schule hat und ob dies in einer neuen Form der Refinanzierung des Landes überhaupt abgebildet werden könnte. All diese Themen werden auch regelmäßig beim sogenannten Bildungspolitischen Runden Tisch im Abgeordnetenhaus adressiert. Auch hier sind wir immer dabei und geben unsere Perspektive in die Diskussion.

Fühlen Sie sich denn in Bezug auf die Aufmerksamkeit der Politik mit den anderen Schulen im sozialen Brennpunkt gleichgestellt?

Die staatlichen Schulen im sozialen Brennpunkt haben sicher etwas mehr Aufmerksamkeit von der Politik als wir als freie Schule. Generell sehen wir aber in Berlin, dass es in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten versäumt wurde, die notwendigen Weichen für eine zukunftsfähige Bildung zu stellen. Viele Schulen sind total baufällig, Digitalausbau mangelhaft, zu wenig ausgebildete Lehrkräfte im System und noch weniger ausgebildete Lehrkräfte an den Schulen im sozialen Brennpunkt und hier ganz speziell an den Grundschulen.

In wie weit kommen die zusätzlichen Mittel bzw. Programme bei den Schülerinnen und Schülern an?

Bei uns kommen die zusätzlichen Gelder definitiv bei den Schülerinnen und Schülern an. Die Schulaufsicht achtet darauf, dass die Abrechnungen zum „Bonusprogramm“ korrekt sind, und dass es keine versteckten Administrationskosten gibt. Das Geld kommt direkt den Bedarfen der Schülerinnen und Schülern zugute.

Wurden Sie in der Corona-Zeit anders behandelt als andere Schulen? Gab es für Ihre Schülerinnen und Schüler besondere Angebote in dieser Zeit?

Wir haben, wie alle Schulen in Berlin, immer sehr kurzfristig die Entscheidungen des Senats mitgeteilt bekommen. Das war aber dann auch die einzige Gemeinsamkeit. Die Angebote für die Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen galten für uns als freie Schule nicht. Wir haben dazu auch keine Informationen vom Senat erhalten. Darunter fällt die von unserer Schulsenatorin so oft genannte Initiative

„LernBrücke“, die sich vor allem an Schülerinnen und Schüler richtet, die auf Schulen gehen, die im „Bonusprogramm“ gefördert werden. Kinder im Grundschulalter und Jugendliche, die sich in Prüfungssituationen befinden, also etwa für den Mittleren Schulabschluss oder das Abitur lernen, sollen individuelle Lernberatung durch Personal von freien Trägern bekommen und eine fachliche Beratung durch Lehrkräfte. Davon hätten natürlich auch unsere Jugendlichen der neunten und zehnten Klasse profitieren können, solange die Prüfungen noch abgesagt waren. Es gab keinerlei Information der Senatsverwaltung an die Schulleitungen der freien Schulen. Bei einem weiteren Programm mit dem Namen „9000 Laptops für Berliner Schulen“ sind die freien Schulen explizit ausgeschlossen. Das gilt auch für alle weiteren Programme, die gerade, viel zu spät, aufgesetzt werden.

Das bedeutet, dass Sie auch in der Krise wieder selber schauen mussten, dass Ihre Kinder nicht leer ausgehen?

Wir haben im letzten Sommer vom Unternehmen „Fairtrade International“ 30 Laptops gespendet bekommen und konnten sie in der aktuellen Lage schnell so aufbereiten, dass unsere Schülerinnen und Schüler, die keine Ausstattung zu Hause hatten, einen Laptop ausleihen konnten. Wir haben also unsere eigene Ausleihe organisiert und jeder, der technische Unterstützung brauchte, hat diese auch bekommen. Und bei uns gab es die Laptops dann auch bereits eine Woche nach dem Lockdown und nicht erst kurz vor dem Schuljahresende. Vom Senat wurden wir in der gesamten Krise nicht unterstützt.



Vom Senat wurden wir in der gesamten Krise nicht unterstützt.“



BONNS FÜNFTE – INKLUSIVE GESAMTSCHULE

Wir benötigen an erster Stelle personelle und materielle Unterstützung.“



Interview mit Ursula Dreeser, Schulleiterin von „Bonns Fünfte“, der inklusiven Gesamtschule der Bundesstadt Bonn – einer Schule im Aufbau und mit vielen Herausforderungen.

Gibt es nach Ihrer Kenntnis in Ihrem Bundesland spezielle Programme für Schulen in herausfordernden Lagen?

Ich kenne nur Programme, auf die man sich bewerben oder für die man bei Ausschreibungen mitmachen muss. Diese Programme kommen immer sehr kurzfristig, ein gängiges kenne ich eigentlich nicht.

Wie erleben Sie die Herausforderungen, die mit kurzfristigen Programmen verbunden sind?

Diese kurzfristigen Projekte müsste ich dann irgendwo einbinden und sie verlangen, dass wir am Schulprogramm arbeiten. Die Schwerpunkte der Arbeit am Schulprogramm werden jedoch für zwei bis drei Jahre im Vorfeld festgelegt. Kurzfristige Projekte mit neuen Themen würden dann wieder eine neue Baustelle eröffnen. Ich finde, aber das ist meine persönliche Meinung, dass sie zudem immer nach dem Gießkannenprinzip funktionieren, zum Beispiel in Bezug auf musische Konzepte.

Was würden Sie sich denn für Ihre Schule wünschen?

Wir brauchen eher passgenaue Dinge für den Alltag und nichts oben drauf. Als Schule, die besondere Bedürfnisse hat, benötigen wir permanent eine Sicherheit. Diese Projekte sind nett, bringen aber keine langfristigen Sicherheiten oder etwas, das uns weiterbringen würde. In meinem Kollegium

werden sie oft als zusätzliche Belastung empfunden, weil wir ohnehin schon immer am Anschlag arbeiten. An dem Projekt „Talentschule“ haben wir beispielsweise deshalb nicht teilgenommen. Dabei hätten wir sehr gut zum Programm gepasst, aber die Hürde war zu dem Zeitpunkt zu hoch. Die Wübben Stiftung stellt sicherlich eine Ausnahme gegenüber staatlichen Projekten dar, weil sie natürlich über ganz andere finanzielle Mittel verfügt und frei agieren kann. Wir benötigen jedoch an erster Stelle personelle und materielle Unterstützung. Wenn Angebote kämen wie „Sie können sich bewerben und dann bekommen Sie vier weitere Sonderpädagogen in ihr Team, um die vorhandene Arbeit weiter auszubauen“, dann würde ich wahrscheinlich sofort 100-prozentigen Zuschlag erfahren.

Das heißt, Ihnen fehlen oftmals die Grundlagen?

Nehmen wir das Beispiel Digitalisierung: An unserer Schule erhalten 30 bis 35 Prozent der Familien zu ihrem Lebensunterhalt Unterstützung, wahrscheinlich sogar noch mehr. Im Rahmen von Digitalisierung können wir eigentlich mit diesen Schülerinnen und Schülern gar nicht arbeiten, weil jegliche Endgeräte sowie Anschlüsse zu Hause fehlen. In meinen Augen müsste vom Staat die Sorge getragen werden, dass die Schüler teilhaben können – schließlich sind wir eine staatliche Schule. Es kann nicht sein, dass ich als Schulleiterin über Sponsoring oder den Förderverein Lösungen finde. Sonst arbeiten einige Kinder einer Klasse digital und für die anderen drucken wir die Materialien aus. Zwischenlösungen müssten die Ausnahme sein, sind sie jedoch nicht, sie sind die Regel.



Es wird nicht unterschieden, ob Schülerinnen und Schüler zusätzlich besondere Bedürfnisse haben, weil ihre Familien vielleicht an der Armutsgrenze leben oder sonstige Unterstützung bräuchten.“

Wie stimmt Sie das?

Das ist so anstrengend und traurig, weil es immer von einzelnen Menschen abhängig ist, ob benachteiligte Schülerinnen und Schüler und deren Familien mitgenommen werden oder nicht.

Nennen Sie uns gerne zum besseren Verständnis ein Beispiel, wie sich die Themen Personal oder finanzielle Ressourcen für Ihre Schule gestalten.

Wir sind eine Schule wie jede andere auch. Es gibt für bestimmte Schülergruppierungen ab und an zusätzliche Ressourcen, beispielsweise für Kinder, die noch in die Deutsch-Fördergruppe müssen, weil sie gerade erst nach Deutschland gekommen sind. Für jede Schule werden diese Ressourcen gleich berechnet – egal, wo die Schule liegt, sei es das Gymnasium in der Südstadt mit keinem herausfordernden Personenkreis oder wir.

Das heißt, es gibt einen Schlüssel, aber keinen Unterschied?

Es gibt manchmal zusätzliche Stunden, aber diese werden nicht danach bemessen, in welcher Lage sich die Schule befindet, sondern es ist eine Eins-zu-eins-Umrechnung. Für Schülerinnen und Schüler in der Deutsch-Fördergruppe bekommen wir bestimmte Stundenanteile sowie für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zusätzlicher Begleitung bedürfen. Aber es wird nicht unterschieden, ob diese Schüler zusätzlich besondere Bedürfnisse haben, weil ihre Familien vielleicht an der Armutsgrenze leben oder sonstige Unterstützung bräuchten.

Wie würden Sie die Situation an ihrer Schule beschreiben? Was ist IHRE besondere Herausforderung?

Wir sind in einem Umfeld, das komplett gemischt ist. Wir liegen direkt hinter der Südstadt in Kessenich. Das Viertel ist von der Bevölkerung her total durchmischt. Hier wohnen Brennpunktfamilien, aber auch Familien mit großen

Einfamilienhäusern und einem guten Einkommen. Unsere Schülerschaft kommt aus dem ganzen Stadtgebiet zu uns, deshalb haben wir eine komplett durchmischte Schülerschaft mit vielen Kindern aus Familien, die Unterstützung zum Lebensunterhalt bekommen und auch eine Sprachbarriere haben. Daneben gibt es Kinder aus Familien, die über richtig viel Geld verfügen.

Die Unterschiede zwischen den Familien sind also sehr groß und demnach auch die Grundlagen für das Lernen und Vorankommen. Können Sie darauf eingehen?

Wir müssen gezielter fördern und es gibt klare Vorgaben, wie das passieren muss. Ich finde nur, dass trotz der zunehmenden Zahl der Flüchtlinge in den letzten Jahren, die Ressourcen nicht richtig erhöht wurden. Das betrifft auch die Inklusion. Es werden lediglich Ressourcen, die ohnehin vorhanden sind, immer wieder umgeschichtet. Es sieht dann so aus, als hätte man ein neues Paket bekommen, aber wenn wir dann genauer hinschauen, haben wir nicht wirklich mehr Stunden als vorher. Es wird nie abgefragt, ob bei den Familien zu Hause ein Lernen überhaupt möglich ist. Oder wie viele an der Armutsgrenze leben oder ob die Familien digitale Endgeräte zu Hause haben.

Zudem leiten Sie eine Schule im Aufbau, was sicherlich auch noch einmal eine besondere Situation darstellt, oder?

Wir befinden uns im letzten Jahr. Wir mussten alle Bereiche mitdenken, weil wir nicht sukzessive auf- bzw. ausbauen konnten. Wir nennen uns ja auch inklusive Gesamtschule und unser größtes Anliegen ist es, allen Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe zu ermöglichen. Sie sollen sich nicht der Schule anpassen müssen oder in irgendein Raster passen, sondern wir versuchen, unsere Schule so gut wie möglich auf sie auszurichten. In unserer Schule ist alles in Bewegung. Hier waren drei auslaufende Schulen und wir sind unter widrigsten Bedingungen und ohne Räumlichkeiten von ganz

unten gestartet. Wenn Sie, so wie wir, riesige Baumaßnahmen für acht Jahre angesetzt haben und immer auf einer Baustelle leben, dann haben sie so viele Herausforderungen und Programme, die von außen schon festgelegt worden sind, dass sie sich erstmal sortieren müssen.

Wenn Sie derzeit nicht an speziellen Angeboten und Projekten teilnehmen, wie würden Sie dann Ihren Motor für Ihr Vorankommen beschreiben?

Wir sind im „Netzwerk Zukunftsschulen“ und mussten in der Vergangenheit immer über uns berichten und haben so wenig dafür bekommen, dabei hatten wir eine Vorbildfunktion. Jetzt machen viele Schulen ähnliche Dinge wie wir, nicht immer mit dem gleichen Namen, aber wir können sehen, dass da etwas in die Weite gegangen ist. Das ist superschön, aber kann nicht unbedingt als ein Programm bezeichnet werden. Das hat viel mit den Ideen der Lehrkräfte zu tun und hängt von dem Mut ab, Sachen zu machen, auch wenn sie nicht wortwörtlich irgendwo stehen, sondern einen gewissen Handlungsspielraum voll auszunutzen. Es braucht immer total viel Kreativität, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden und wir müssen permanent nach Lösungen suchen – je kreativer eine Schule aufgestellt ist, desto besser läuft es.

Was würden Sie sich für Ihre und vergleichbare Schulen an Unterstützungsmaßnahmen vom Land wünschen?

Ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass der Schlüssel für Personal erhöht wird und zwar so, dass wir nicht immer nur bei gerade 100 Prozent sind. Schulen brauchen für die ganzen Dinge, die sich entwickeln und herausfordernder werden, einfach zuverlässig mehr Menschen vor Ort. Da würde ich mir dringend eine Erhöhung des Personalschlüssels wünschen, damit wir Gruppen teilweise mit zwei Lehrkräften besetzen können, das schaffen wir jetzt nur mit sehr viel Kreativität.

Stellen Sie sich vor, Sie hätten Wünsche frei: Was käme noch auf Ihre Liste?

Ich würde mir zudem wünschen, dass Menschen, die besondere Kinder unterstützen, direkt zur Schule gehören, beispielsweise die Integrationshelfer. Dann würde ich mir wünschen, dass wirklich nur Menschen an die Schulen kommen, die auch dorthin möchten, also keine Zwangsversetzungen und natürlich brauchen wir ausreichend Fachlehrerinnen und -lehrer. Wir benötigen zudem einen Pool von Lehrkräften, auf den wir zurückgreifen können, wenn jemand ausfällt, beispielsweise durch Schwangerschaft und Elternzeit. Ich wünsche mir auch im Zuge von Digitalisierung, dass die Schülerinnen und Schüler in der fünften Klasse mit einem Tablet ausgestattet werden, dass die Schulgebäude W-Lan haben und, dass Zeit für die Entwicklung eingeräumt wird. Wir haben das gleiche Zeitvolumen wie andere Schulen, brauchen aber teilweise einfach mehr, weil der Aufwand größer ist, Emails zu schreiben, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen, sie zu beraten. Ich finde auch die Berichte aus Schweden und Finnland toll, wo die Lehrer eine Kernzeit haben, während der sie auf jeden Fall an der Schule sind, unabhängig ob sie Stunden haben, dann könnte man auch morgens mal eine kleine Konferenz oder ein Elterncafé machen und natürlich Teamsitzungen.

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Landesregierung auf die Situation an einer Schule wie der Ihren ein besonderes Augenmerk legt? Gibt es regelmäßigen Austausch und Gespräche?

Ganz klar: nein. Augenmerk vielleicht, aber Gespräche eigentlich nicht. Es gibt einmal im Jahr ein Gespräch mit der Schulaufsicht, mit der jeweiligen Dezernentin, um die Entwicklung der Schule zu besprechen. Das ist aber auch neu und gibt es erst seit zwei Jahren.



Ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass der Schlüssel für Personal erhöht wird und zwar so, dass wir nicht immer nur bei gerade 100 Prozent sind.“

Was wäre Ihnen an dieser Stelle wichtig?

Es gibt die Qualitätsanalyse, die uns Rückmeldung dazu gibt, wo wir, bezogen auf das Portfolio der Landesregierung, im Vergleich stehen. Und auch da fehlen ganz viele Punkte, die eigentlich verpflichtend sein müssten. Man müsste Schule als Gesamtpaket sehen und sich nicht anschauen, wie der Unterricht im Detail läuft, da gehört ja viel mehr dazu, gerade bei Schulen wie der unseren. Bei uns ist die Unterrichtsstunde nur ein Mini-Teil von dem, was wir sonst als Begleitung mitgeben. Austausch ist da nicht wirklich, gefragt wird normalerweise auch nicht. Man wurschtelt so rum. Vielleicht vernetzt man sich mit anderen Schulen, aber das macht man auch auf eigene Initiative.

Wurden Sie in der Corona-Zeit anders behandelt als andere Schulen? Gab es für Ihre Schülerinnen und Schüler besondere Angebote in dieser Zeit?

Wir wurden eigentlich gar nicht behandelt. Wenn etwas von der Schulaufsicht oder dem Ministerium als Nachricht kam, kam das per Email am Freitagnachmittag oder abends. Ich will das auch gar nicht kritisieren, weil es nicht planbar war. Es war jedoch immer später als es auf der Homepage der Landesregierung bereits veröffentlicht war. Immer wenn ich gerade mit der Planung fertig war, kam die nächste, entgegen gesetzte Nachricht. Ich entscheide wirklich gerne selbst, aber ich hätte definitiv mehr Informationen und einen klareren Rahmen gebraucht.



Man müsste Schule als Gesamtpaket sehen und sich nicht anschauen, wie der Unterricht im Detail läuft.“





EUROPASCHULE: DIE ANNE-FRANK-REALSCHULE PLUS IN MAINZ

Wir möchten allen Kindern im Bereich der Förderung und der Abschlüsse gerecht werden.“



Interview mit Ralf Frühholz, Schulleiter der Anne-Frank-Realschule plus in Mainz. Mit zwei Standorten in der Innenstadt gelegen, wird sie von rund 700 Schülerinnen und Schülern besucht und legt als Europaschule einen besonderen Schwerpunkt auf demokratische Erziehung.

Gibt es nach Ihrer Kenntnis in Ihrem Bundesland spezielle Programme für Schulen in herausfordernden Lagen?

In Rheinland-Pfalz gibt es spezielle Programme, die jedoch für mich schon ganz selbstverständlich sind, etwa der Praxistag. Hier absolvieren die Schülerinnen und Schüler der Klassen acht und neun einmal pro Woche in einem Betrieb ein Langzeitpraktikum. So soll es leichter gelingen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Das Praktikum findet bei uns immer donnerstags statt und entsprechend haben wir den Stundenplan angepasst. Ab und an passiert es dann, dass die Schülerinnen und Schüler direkt von dem Betrieb ein Angebot als Übergang in die Berufswelt erhalten, in dem sie das Praktikum absolvieren. Das Projekt läuft schon einige Jahre. Seit Februar 2020 nehmen wir an dem Projekt „S hoch 4“ teil. Gemeinsam mit der Wübben Stiftung wollen wir uns den besonderen Herausforderungen an unserer Schule stellen. Mit Hilfe des Projektes wollen wir „benachteiligte“ Schülerinnen und Schüler optimal, den individuellen Voraussetzungen entsprechend, auf dem Weg ins Berufsleben begleiten. Fortbildungen und die Vernetzung mit anderen Schulen und Institutionen sollen dabei das Kollegium und die Schulleitung unterstützen, diese Herausforderung anzunehmen und umzusetzen.

Gibt es auch Programme, die speziell auf den Erwerb der deutschen Sprache abzielen?

Ja, beispielsweise für die Flüchtlingskinder. Kinder, die ganz neu nach Deutschland kommen, besuchen zunächst, je nach Bedarf, Deutsch-Intensivkurse. Nach kurzer Zeit werden sie im Klassenverband unterrichtet und erhalten immer wieder stundenweise Deutsch-Intensivunterricht. Wir merken, dass es den Kindern gut tut, wenn sie zunächst einmal in einer Klasse zusammen sind. Sie haben Vorerfahrungen, Ängste, sind unsicher und wenn sie dann sehen, dass es mehrere Kinder gibt, die diese Unsicherheit mitbringen, beruhigt sie das unwahrscheinlich.

Können Sie bei diesen Programmen auf zusätzliches Personal oder finanzielle Ressourcen zurückgreifen oder gibt es eine Begleitung in Schulentwicklungsprozessen?

Dadurch, dass wir auch Schwerpunktschule sind, haben wir Kinder mit besonderem Förderbedarf sowie Flüchtlingskinder aufgenommen und bekommen immer zusätzliches qualifiziertes Personal, indem uns Planstellen angeboten werden. In dem Bereich sind wir wirklich gut aufgestellt. Wir erhalten die Unterstützung durch den Schulträger und vom Ministerium gibt es gelegentlich finanzielle Beiträge und Zuschüsse. So wurden beispielsweise die ganzen Kosten für die Klassenfahrten übernommen, die in der Corona-Krise ausgefallen waren und es werden auch die Kosten für die Laptops erstattet, die wir in Zeiten des Lockdowns ausgeliehen hatten und die ab und an defekt zurückkamen. Die Bereitschaft ist auf jeden Fall da.



Wir müssen mit den Kindern reden, um etwas zu erreichen.“

Wie würden Sie die Situation an ihrer Schule beschreiben? Was ist IHRE besondere Herausforderung?

Mit einem Schlagwort würde ich unsere Schule als vielfältig beschreiben und wir möchten allen Kindern im Bereich der Förderung und der Abschlüsse gerecht werden. Diese Vielfalt ist definitiv unsere besondere Herausforderung. Wir sind eine Innenstadtschule an zwei Standorten. Vorteilhaft ist, dass dadurch die große Schule mit 700 Schülern aufgeteilt wird in eine 200er Gruppe und eine 500er Gruppe. 85 Prozent unserer Schüler haben einen Migrationshintergrund, sie kommen aus 90 verschiedenen Nationen.

Als Innenstadtschule haben Sie bestimmt noch einmal spezielle Aufgaben zu meistern ...

Wir fungieren als Anlaufstelle für andere Schulen und für neu zugewanderte Eltern, die nach Mainz ziehen. Alle zwei bis drei Wochen empfangen wir einen neuen Schüler an unserer Schule. Wir versuchen zu fördern, zu fordern und wir sind eine der wenigen Europaschulen unter den Realschulen. Für uns ist das Thema Demokratie und demokratisches Denken sehr wichtig. Wir haben es geschafft, mit den Abschlussklassen einen gemeinsamen Abschluss zu gestalten, bei dem beispielsweise Muslime in einer katholischen Kirche gemeinsam mit den anderen Schülern den letzten Schultag feiern. Ein Abschluss in einer Moschee ist ebenso angedacht.

Wie profitieren Sie konkret von speziellen Angeboten und Projekten? Nennen Sie uns gerne Beispiele.

Auf jeden Fall möchte ich das Projekt Europaschule nennen, auch im Zusammenhang mit unserer Namensgeberin Anne Frank. Uns ist es immer ganz wichtig, dass allen Schülern klar wird, was damals war. Wir profitieren davon, dass wir von diesem Stammtischgerede wegkommen. Zudem haben wir das sogenannte „Auszeitprojekt“. Hier können Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht nicht konzentriert arbeiten können, den sogenannten „Trainingsraum“ aufsuchen. Dort sitzt eine Lehrperson, die mit dem Schüler oder der Schülerin die Problematik bespricht. „Warum bist du jetzt so?“, „Warum wurdest du rausgeschickt?“, „Warum hattest du deine Arbeitsmaterialien nicht dabei?“.

Es gibt also die Möglichkeit der Reflektion und über die persönliche Situation zu sprechen?

Dort gibt es ein 1:1 Gespräch, um die Problematik in den Griff zu bekommen. Es bringt Ruhe in die Klasse und die anderen Kinder können ihrem Recht auf Lernen nachkommen. Erziehung ist manchmal ein hartes Brot, wir müssen mit den Kindern reden, um etwas zu erreichen, beharrlich bleiben, die Kinder zum Nachdenken anregen, damit solche Sachen nicht mehr vorkommen.

Bieten Sie als Europaschule auch Exkursionen in andere europäische Länder an?

Wir bieten beispielsweise ein Auslandspraktikum an. Schüler und Schülerinnen aus dem neunten Jahrgang können in England ein Praktikum absolvieren und das ist sehr begehrt. Mit den Schülerinnen und Schülern aus dem achten Jahrgang reisen wir nach London. Hier geht es uns um die Vermittlung der Kultur, von der die Schüler sehr profitieren. Es ist also nicht einfach nur ein Ausflug. Im Rahmen der Europaschule besuchen wir darüber hinaus die Europäische Union in Brüssel und Straßburg. Das sind Highlights, wenn sie da in einem Plenarsaal sitzen und einer Rede zuhören können, das ist beeindruckend.

Was würden Sie sich für Ihre und vergleichbare Schulen an Unterstützungsmaßnahmen vom Land wünschen?

Dadurch, dass wir eng mit der ADD (Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion) verknüpft sind, werden wir wirklich gut unterstützt, auch wenn es um Stunden geht. Aber ich wünsche mir schon mehr Gerechtigkeit dahingehend, dass nicht immer nur die Realschulen plus die Kinder mit besonderen Bedürfnissen und die Flüchtlingskinder auffangen, sondern, dass diese Kinder auch vom Gymnasium aufgenommen werden.

Sie engagieren sich da ja auch selber ganz intensiv ...

Warum kann ein Flüchtlingskind oder ein beeinträchtigtes nicht am Gymnasium unterrichtet werden? Das hängt bei mir eng mit der Idee von Gerechtigkeit und Chancen zusammen ... Ich bin hier im Raum Mainz für die Verteilung der Kinder im Alter von zehn bis 16 Jahren auf die Schulen zuständig

und habe schon 600 Kinder verteilt. Ich habe es durchaus geschafft, dass die Gymnasien dazu bereit sind. Das Ministerium steht ebenfalls hinter mir, aber es ist eben immer ein Bitten und Betteln ...

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Landesregierung auf die Situation an einer Schule wie der Ihren ein besonderes Augenmerk legt? Gibt es regelmäßigen Austausch und Gespräche?

Ganz klar, ich kann mich da wirklich nicht beschweren. Ich bekomme immer wieder Anrufe mit der Frage, wie es läuft, gebe Rückmeldungen. Da bin ich echt positiv angetan. Sie zeigen echtes Interesse und versuchen, an der ein oder anderen Stellschraube zu drehen.

In wie weit kommen die zusätzlichen Mittel bzw. Programme bei den Schülerinnen und Schülern an?

Unsere Programme kommen wirklich bei den Schülerinnen und Schülern an. Und das hängt auch immer wieder vom Engagement der Kolleginnen und Kollegen ab: Wie wird so etwas vorbereitet? Wie wird so etwas vom Kollegium getragen und umgesetzt? Ich bin sehr vorsichtig und möchte keine Programminflation haben, sondern ich möchte nur die Dinge vorstellen, die wir dann auch wirklich angehen. Mein Ziel ist Nachhaltigkeit. Unsere Schülerinnen und Schüler brauchen eine gewisse Beständigkeit, Ruhe und Verlässlichkeit – das ist wichtig.

Wurden Sie in der Corona-Zeit anders behandelt als andere Schulen? Gab es für Ihre Schülerinnen und Schüler besondere Angebote in dieser Zeit?

Alle Schulen wurden unterstützt. Immer wieder kamen Rückfragen aus dem Ministerium: „Wie können wir Sie unterstützen?“ oder „Wo gibt es Probleme?“ Da wurde schon ein Augenmerk darauf gelegt.

Konnten Sie denn alle Schülerinnen und Schüler erreichen?

Natürlich hatten wir auch Schülerinnen und Schüler, die wir gar nicht erreichen konnten. Rund drei Prozent der Schüler ist uns einfach durch die Lappen gegangen, obwohl die Kolleginnen und Kollegen teilweise mit dem Fahrrad die Arbeitsaufträge ausgefahren und Telefonate geführt haben. Da steuert das Land jetzt nach, indem zusätzliche Nachhilfestunden für diese Schülerinnen und Schüler aufgesetzt werden, da ist das Ministerium dran und möchte noch einmal Gelder zur Verfügung stellen. Wir haben zudem 100 Laptops an Schülerinnen und Schüler ausgeliehen – das wurde ganz unbürokratisch genehmigt.



Immer wieder kamen Rückfragen aus dem Ministerium: „Wie können wir Sie unterstützen?“



IMPAKT SCHULLEITUNG

DAS UNTERSTÜTZUNGSPROGRAMM FÜR LEITERINNEN UND LEITER VON SCHULEN IN HERAUSFORDERNDER LAGE

Wirkung gemeinsam entwickeln. Dafür steht *impakt schulleitung* – ein Programm der Wübben Stiftung, das darauf abzielt, Schulleiterinnen und Schulleiter zu stärken und sie bei der Weiterentwicklung ihrer Schule zu unterstützen. Das Programm richtet sich an Schulen in sozial schwierigem Umfeld und möchte dazu beitragen, dass sich die Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen nachhaltig verbessern. Zugleich versteht sich das Programm als Wertschätzung für die Arbeit der Schulleitung: Sie besetzen die Schlüsselpositionen bei der Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität.

Ideen und Bestandteile

Um die Schulleitungen und ihre Schulen an ihren jeweiligen Entwicklungsständen abzuholen und einen individuellen Prozess in Gang zu setzen, umfasst *impakt schulleitung* verschiedene Programmbausteine: Fortbildungen, Erfahrungsaustausch & Vernetzung, Schulentwicklungsbegleitung, persönliches Führungskräftecoaching und ein Schulbudget. Die Bausteine Fortbildung und Erfahrungsaustausch & Vernetzung finden zentral organisiert in zweieinhalbtagigen Akademieveranstaltungen und halbtägigen Boxenstopps statt. Sie sind inhaltlich auf den schulischen Qualitätsentwicklungsprozess ausgerichtet und unterstützen die Schulleiterinnen und Schulleiter bei der planvollen Steuerung und Kommunikation der Entwicklungsprozesse an der Schule. Daran anknüpfend werden weitere Themen aus den Handlungsfeldern Schulmanagement und pädagogische Führung aufgegriffen. Die anderen Bausteine sind dezentral organisiert und können von den Schulleiterinnen und Schulleitern je nach Bedarf abgerufen und eingesetzt werden: Im individuellen Coaching begleiten professionelle Coaches die persönliche Weiterentwicklung der Schulleitungen als pädagogische Führungskräfte. In der Schulentwicklungsbegleitung unterstützen Prozessmoderatorinnen und Prozessmoderatoren die Entwicklungsarbeit der schulischen Leitungs- oder Steuergruppe. Das Entwicklungsbudget gibt jeder Schule einen finanziellen Spielraum bei der Umsetzung der eigenen Vorhaben.

Aufbau und Ablauf

Das Programm *impakt schulleitung* läuft über den Zeitraum von drei Jahren. Die Jahre werden zum einen durch die Veranstaltungen strukturiert: Pro Jahr finden drei Akademien und mindestens ein Boxenstopp statt. Strukturgebend wirken zum anderen die jeweiligen Schwerpunkte der drei Programmjahre (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, Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter übernehmen regelmäßige Austausch- und Beratungstreffen diese Funktion.

Transfer und Kooperationen

Als Stiftung haben wir mit *impakt schulleitung* verschiedene bereits bekannte Facetten der Führungskräfteentwicklung, wie das Coaching und die Schulentwicklungsbegleitung mit Fortbildungs- und Vernetzungsbausteinen kombiniert. Das Gesamtpaket, das die Bedarfe und Bedürfnisse von Schulleitungen in den Mittelpunkt stellt und ihnen als Ganzes angeboten wird, macht die Einzigartigkeit des Angebotes aus. Das spricht sich herum. So basieren das rheinland-pfälzische Schulleitungsprogramm *S⁴: Schule stärken, starke Schule!* auf *impakt schulleitung*, und gleichermaßen das Unterstützungsangebot für die *PerspektivSchulen* in Schleswig-Holstein. Beide Länderadaptionen sind in enger Kooperation zwischen den Bundesländern und der Wübben Stiftung bedarfsentsprechend angepasst und weiterentwickelt worden. In Nordrhein-Westfalen initiierten wir das neue Programm im Jahr 2015 sukzessive in den Regierungsbezirken Köln, Düsseldorf und Münster. Das Schulministerium hat uns dabei wohlwollend begleitet.

DIE BAUSTEINE UND IHRE ORGANISATION

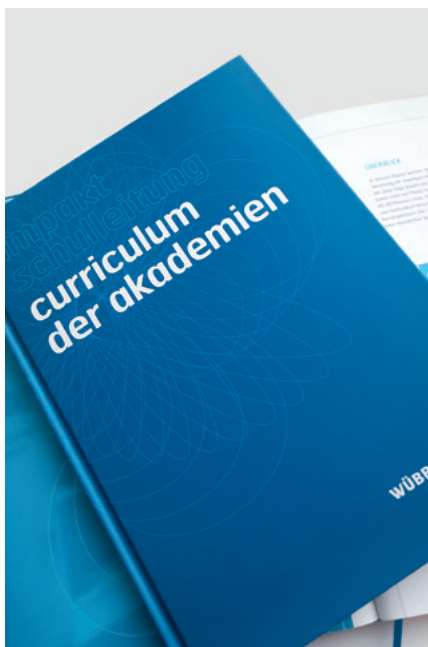
Zentrale Bausteine in Akademien und Boxenstopps
3x jährlich 2,5 Tage und 2x jährlich 0,5 Tage



Dezentrale Bausteine an den Schulen
Orientiert am individuellen Bedarf vor Ort



IMPAKT SCHULLEITUNG – CURRICULUM DER AKADEMIEEN Gesammelte Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Programm



Mit *impakt schulleitung* erhalten Leiterinnen und Leiter von Schulen aus sozial schwachem Umfeld über drei Jahre konkrete und passgenaue Unterstützung. Ziel ist es, ihr Leitungshandeln zu professionalisieren und ihre Schulen zu noch besseren Lernorten zu entwickeln.

Alle Bausteine des Programms haben ihre Bedeutung und sind als Gesamtpaket erfolgreich. Die Akademien spielen jedoch eine zentrale Rolle. Insgesamt neun Mal innerhalb von drei Jahren treffen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über 2,5 Tage lang, um sich intensiv mit den Entwicklungsprozessen in ihren Schulen auseinanderzusetzen.

Das Konzept, die Methodik und die Inhalte der Akademien – mit ihren Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangeboten sind im „Curriculum der Akademien“ beschrieben. Allen Interessierten bietet es einen Orientierungsrahmen für eine wirkungsvolle Möglichkeit der Führungskräftequalifizierung in Schulen.



Das „Curriculum der Akademien“ finden Sie unter:
<https://bit.ly/2EvLIFI>

IMPRESSUM

Herausgeber

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

Verantwortlich

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung

Chefredaktion

Ina Lauterbach, Leiterin Kommunikation, Wübben Stiftung

Redaktionsassistenz

Tamara Endberg-Krenn, Assistenz Kommunikation, Wübben Stiftung

Autoren

Dr. Thomas Orthmann, Annuntio Hamburg
Simone Wans

Autor der wissenschaftlichen Studie

Prof. Dr. Pierre Tulowitzki, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
Ella Grigoleit, PH FHNW
Jennifer Haiges, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PH Ludwigsburg)
Imke Hinzen, PH Ludwigsburg

Fotografien

Interviewpartnerinnen und -partner
photocase.de: yimafuku / suze / chrisfink / behrchen / coscaron
istock: SilviaJansen / stockfour / suteishi / fermate / izusek
alamy.de: Sean Prior

Gestaltung

fountain, Düsseldorf

Druck

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH, Korschenbroich

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.



Schleswig-Holstein

Hamburg

Sachsen

Berlin

Mecklenburg-vorpommern

Hessen

Niedersachsen

Baden-Württemberg

Brandenburg

Sachsen-Anhalt