

impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

Schulleitung in Brennpunktschulen



SCHULKULTUR

auf Potenziale ausgerichtet

SCHÜLER

Defizitperspektive aufbrechen

hohe Erwartungen formulieren

Werte + Normen

FÜHRUNG VERTEILEN!

REIHENFOLGE DER ENTWICKLUNGSSCHRITTE

SICHTBAR SEIN

VISION

Ziele

Netzwerke mit anderen Sch...

Unterricht

Präsenz

Zielorientierung

Veränderungsbereitschaft

MOTIVIERUNG

darans Weiter Perspektiven entwickeln

Werte

INHALT

Editorial	3
------------------------	----------

Studie – Führung von Schulen in benachteiligter Lage	5
1. Auf einen Blick	5
2. Schulen in sozial depriverter Lage	6
3. Die Rolle der Schulleitung in der Schulentwicklung	6
3.1 Führung in der Schulentwicklung	
3.2 Führungsansätze	
3.3 Institutionelle Rahmenbedingungen	
3.4 Schulen erfolgreich führen – empirische Befunde	
4. Schulleitungshandeln in Schulen in sozial depriverter Lage	12
4.1 Eine Vision entwickeln	
4.2 Die Organisation umstrukturieren	
4.3 Personen fördern	
4.4 Den Unterricht managen	
5. Fazit	20

Mit Herz, Humor und Zuversicht	23
Zu Besuch bei der Mathilde-Anneke-Schule in Sprockhövel	

„Die Schüler empfinden es gar nicht als Lernen“	30
Interview mit Schulleiterin Christiane Albrecht	

Impressum	32
------------------------	-----------

EDITORIAL



Auf die Leitung kommt es an.

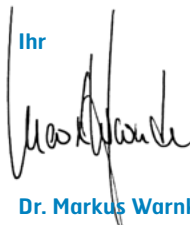
Zumindest mit Blick auf Schulen scheint dieser Satz zu stimmen. Gute Schulen gibt es überall: in sozial privilegierten wie auch in schwierigen Stadtteilen. Gute Schulen haben in der Regel eine Leitung, die kompetent und mit einer klaren Vorstellung führt. Zugleich, und das ist wichtig, ist der Umkehrschluss unzulässig. Nicht immer haben Schulen etwa mit schlechten Leistungskennzahlen („Vera“, „TIMMS“...) schlechte Leitungen. Das wird zum Beispiel dort sichtbar, wo Schulen den „turn around“, den Wandel geschafft haben.

Umso verwunderlicher ist es, dass wir in Deutschland über hiesige Schulleiterinnen und Schulleiter nur wenig wissen. Das gilt für amtliche Statistiken genauso wie für die wissenschaftliche Forschung. So gibt es bundesweit keine einheitlichen Daten über Schulleitungen. Das Land Nordrhein-Westfalen etwa kann weder systematisch Auskunft geben über das Geschlecht noch über das Dienstalter ihrer Schulleitungen. Auch in Thüringen, Berlin, Rheinland-Pfalz und Hessen, so jedenfalls nach einer ersten, nicht abschließenden Recherche, werden keine amtlichen Daten über die Amtsdauer erhoben – eine im demografischen Wandel nicht unwichtige Information. Insgesamt sind die Statistiken der Länder sehr uneinheitlich.

Auch die Wissenschaft bezieht ihre Erkenntnisse zum größten Teil aus der US-amerikanischen Forschung. Es gibt lediglich ein paar Studien aus Deutschland. Die Wenigsten betrachten dabei die Leitung von Schulen in den Stadtteilen mit besonders starken Herausforderungen, den sogenannten Brennpunktschulen. Frau Dr. Klein von der Universität Duisburg-Essen hat den Forschungsstand zur Leitung von Schulen in, wie sie es nennt, deprivierter Lage, für die Wübben Stiftung beleuchtet. Die Zusammenfassung dieser Studie lesen Sie in diesem *impaktmagazin*.

Wir in der Wübben Stiftung glauben fest an den Gestaltungswillen und die Gestaltungskraft von Schulleitungen. Deswegen engagieren wir uns in diesem Bereich mit eigenen Programmen und Projekten. Auch indem wir unsere Angebote wissenschaftlich evaluieren lassen, damit es in Deutschland immer mehr Einblicke in, sowie Erkenntnisse und Wissen über die Herausforderungen von Leitungen von Schulen in schwierigen Lagen gibt.

In diesem Sinne viel Freude bei der Lektüre.

Ihr


Dr. Markus Warnke
Geschäftsführer der Wübben Stiftung



Schulleitungen müssen
eine positive, auf
Potenziale ausgerichtete
Schulkultur entwickeln

FÜHRUNG VON SCHULEN IN BENACHTEILIGTER LAGE

Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulleitung in Schulen in sozial deprivierter Lage

Der vorliegende Beitrag zu Schulleitungshandeln ist eine Kurzform der wissenschaftlichen Studie „Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage“ (abrufbar unter <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45206>). Die Studie beschreibt, wie Führung dazu beitragen kann, Schulen in sozial deprivierter Lage erfolgreich zu verändern. Sie tut dies auf Basis des nationalen und internationalen Forschungsstands und bietet damit eine Zusammenfassung aktuellster Erkenntnisse zum Thema Schulleitungshandeln. Die Studie fokussiert auf den Zusammenhang zwischen Führung und Schulentwicklung und beleuchtet hier die besonderen Herausforderungen für Schulen in sozial deprivierter Lage.

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

1. AUF EINEN BLICK

Schulentwicklung braucht Führung

Wie sich eine Schule entwickelt, hängt entscheidend davon ab, wie diese Entwicklung – und natürlich auch Schule als Ganzes – geführt wird. Es kommt auf die Schulleitung an. Erfolgreiche Führung schafft nicht nur lernförderliche Strukturen, sie unterstützt auch die Professionalisierung der Lehrkräfte und schärft deren Bewusstsein für wichtige Inhalte und zentrale Entwicklungsthemen. Gerade in Schulen mit hohem Entwicklungsbedarf ist diese Form der entwicklungsorientierten Führung besonders wirksam.

Geeignete Führungsansätze implementieren

Eine entwicklungsorientierte Leitungspraxis braucht spezielle Führungsansätze. Dazu zählen z. B. die transformationale Führung (mit dem Ziel, Einstellungen, Werte und Überzeugungen aller an Schule beteiligten Akteure zu verändern) oder die verteilte Führung (die mehrere Personen umfasst, auch solche, die keine formale Leitungsposition innehaben). Neue Führungsansätze allein sind allerdings noch kein Garant für erfolgreiche Schulentwicklung, sie müssen auch an die schulinternen Faktoren und externen Rahmenbedingungen

angepasst werden. Erfolgreiche Führung muss also ebenso die spezifischen Bedarfe und den Entwicklungsstand einer Schule berücksichtigen wie auch die lokalen Umfeldbedingungen.

Eine Vision entwickeln

Schulleitungen müssen eine klare Vision für ihre Schule entwickeln. Diese Vision (und die damit verbundenen Ziele) müssen sie aber auch den Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler und Eltern vermitteln können. Für Schulen in sozial deprivierter Lage ist es besonders wichtig, den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit in den Vordergrund zu stellen. Und obwohl die Ausgangsbedingungen in benachteiligter Lage besonders ungünstig sind, sollten gerade diese Schulen hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler und Lehrkräfte stellen.

Die Organisation neu strukturieren

Schulleitungen von Schulen in sozial deprivierter Lage müssen Organisationsstrukturen schaffen, durch die sich die Vision einer sozial gerechten Schule auch umsetzen lässt. Das bedeutet unter anderem, dass die neuen Strukturen eine Kooperation und Partizipation auf allen Ebenen eine Kooperation und Partizipation auf allen Ebenen sowie eine respektvolle Zusammenarbeit ermöglichen.

Lehrkräfte und Schüler mitnehmen

Schulentwicklung geschieht nicht nur auf Führungsebene. Die Schulleitung muss dafür sorgen, dass jeder in der Schule die Veränderungen auch mitgeht bzw. mitgestaltet. Lehrkräfte und Schüler brauchen die dafür notwendigen Überzeugungen und Kompetenzen. Die Schulleitung fördert deren Erwerb, indem sie z. B. in der Schule präsent ist, professionelles Lernen unterstützt und einen gleichermaßen fürsorglichen wie wertschätzenden Führungsstil praktiziert.

Den Unterricht managen

Schulleitungen müssen die Arbeit auf das fachliche Lehren und Lernen lenken. Auch wenn soziale Gerechtigkeit handlungsleitender Bestandteil der Vision ist, darf nicht nur das soziale Lernen im Vordergrund stehen. Gerade an Schulen in benachteiligter Lage benötigen die Schüler eine sichere Lernumgebung und anspruchsvollen Unterricht.



*Veränderung gelingt nur gemeinsam.
Sie braucht Kooperation und Partizipation*

2. SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

In Studie und Magazin verwenden wir bewusst die Formulierung „Schulen in sozial deprivierter Lage“. Damit möchten wir – statt der echten oder auch zugewiesenen Defizite – die Entbehrungen der Menschen in den Vordergrund stellen. Wissenschaft und Praxis kennen eine Reihe weiterer Formulierungen. Die aber schreiben den Schulen häufig eine schwierige Situation zu. Das birgt die Gefahr, dass Schulen die schlechten Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler vor allem als Folge äußerer Bedingungen ansehen und darüber die eigene Rolle bzw. Entwicklung vernachlässigen.

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

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

Internationale Perspektive

Die meisten Untersuchungen zu Schulen in sozial deprivierter Lage stammen aus den USA oder England. In England forscht man seit den 90er Jahren zu diesem Thema, in

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

3. DIE ROLLE DER SCHULLEITUNG IN DER SCHULENTWICKLUNG

3.1 FÜHRUNG IN DER SCHULENTWICKLUNG

Worin unterscheiden sich erfolgreiche Schulen in benachteiligter Lage von weniger erfolgreichen? Es gibt grundsätzliche Merkmale, die Auskunft über den Erfolg einer Schule geben und diesen auch beeinflussen. Blickt man beispielsweise auf die schulischen Leistungsergebnisse, lässt sich vergleichsweise gut beschreiben, wo genau die Unterschiede zwischen mehr oder weniger erfolgreichen Schulen liegen (Perspektive der Schuleffektivität). Aus den Merkmalen allein lässt sich jedoch nicht ableiten, wie aus einer weniger erfolgreichen Schule eine erfolgreiche Schule wird. Es gilt auch die Entwicklung zu betrachten, die eine Schule durchlaufen hat sowie die Faktoren, die dazu geführt haben, dass sich die Schule verändern konnte (Perspektive der Schulentwicklung).

Die kennzeichnenden Merkmale und Entwicklungsprozesse erfolgreicher Schulen in sozial deprivierter Lage haben wir bereits im Magazin „Schulentwicklung in Brennpunktschulen“¹ betrachtet. Im vorliegenden Impaktmagazin widmen wir uns einem Merkmal, das aus Sicht der Schuleffektivitätsforschung zu den bedeutendsten für schulischen Erfolg zählt: Führung. Auch hier ist zu prüfen, wie sich

Schulleitungshandeln auf die Ergebnisse von Schule auswirkt – insbesondere mit Blick auf die fachlichen Leistungen der Schüler. Dabei steht gar nicht so sehr der direkte Einfluss der Führungspersonen im Vordergrund. Entscheidender sind die Voraussetzungen, die sie für erfolgreiche Lernprozesse und gute Ergebnisse schaffen. Diese beeinflussen nämlich die Effektivität schulischer und unterrichtlicher Prozesse und damit die Qualität einer Schule.

Schulqualität ist also nicht unveränderlich. Wie sie sich entwickelt, hängt von den internen und externen Rahmenbedingungen ab und natürlich auch davon, inwieweit eine Schule in der Lage ist, mit diesen Rahmenbedingungen (sowie deren Veränderung) umzugehen. Die zentrale Frage aus Perspektive der Schulentwicklung lautet also: Wie schaffen es Schulleitungen, ihre Schulen auf veränderte Rahmenbedingungen einzustellen und schulische (inkl. der unterrichtlichen) Prozesse flexibel zu gestalten? Damit gemeint sind nicht nur inhaltliche und organisatorische Aspekte, sondern auch die kollektiven Handlungsprozesse an einer Schule. Veränderung gelingt nur gemeinsam. Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zeigen, dass Schulleitungen einen positiven Einfluss auf Veränderungen nehmen können, indem sie Kooperation und Partizipation fördern (sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule) und indem sie sich mit allen Beteiligten auf gemeinsame Ziele, Werte und Normen verständigen.


Wie bedeutsam Schulleitungen auch für die Qualitätsentwicklung von Schule sind, wird in Deutschland erst seit wenigen Jahren genauer untersucht. Das hängt vor allem mit dem traditionellen Verständnis zusammen, das wir von der (eher bürokratischen) Rolle der Schulleitung noch bis in die 90er Jahre hatten. Demnach sollte eine Schulleitung durch ihre administrativen Aufgaben in erster Linie für den reibungslosen Ablauf des Schulgeschäftes sorgen. Schule zu gestalten war Aufgabe des Staates. Entsprechende Vorgaben waren in den Schulen in erster Linie *umzusetzen*. Es zeigte sich allerdings, dass diese Form der Qualitätsentwicklung nur eingeschränkt funktionierte, weil jede Schule versuchte, die gemeinsamen Vorgaben und Impulse an die eigenen Strukturen und Routinen anzupassen. Die „am Reißbrett“ entworfenen Konzepte wurden auf sehr unterschiedliche Art umgesetzt, obwohl sie zum Teil nicht mal zu den Schulen passten. Mittlerweile hat sich das Verständnis durchgesetzt, dass jede einzelne Schule die Zentrale ihrer schulischen Entwicklungsplanung ist und dass Schulleitung diese verantwortet. Das hat unmittelbare Folgen für das Rollenverständnis, die Aufgaben und das Führungshandeln von Schulleitungen.

3.2 FÜHRUNGSANSÄTZE

Für die Schulentwicklungsforschung resultiert aus der Verantwortlichkeit der Schulleitung eine zentrale Frage: Was macht eine gute Schulleitung aus bzw. woran lässt sich erfolgreiches Führungshandeln festmachen? Zunächst einmal spielen hier personenbezogene Merkmale eine wichtige Rolle. Was für ein Typ Mensch ist der Schulleiter bzw. die Schulleiterin? Emotional stabile und extrovertierte Menschen führen zum Beispiel tendenziell besser als introvertierte und labile Personen. Darüber hinaus ist gute Führung natürlich eine Frage der vorhandenen Kompetenzen und des individuellen Führungsstils (z.B. kooperativ oder autoritativ).

Um Schulen erfolgreich führen zu können, braucht es jedoch mehr – besonders wenn es um die individuellen Entwicklungskapazitäten von Schule geht. Schulleitungen müssen in ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln flexibel sein. Darüber hinaus müssen sie für Strukturen und Rahmenbedingungen sorgen, durch die alle Beteiligten kollektiv Lösungen entwickeln und umsetzen können. Neuesten Forschungsergebnissen nach (Bush und Glover, 2014) ergeben sich aus diesen Anforderungen **drei wesentliche Kennzeichen für gute Führung in der Schule:**

1. Führung ist grundsätzlich eine absichtsvolle, soziale Einflussnahme durch Einzelne oder Gruppen. Führung ist also nicht gleichzusetzen mit der funktionalen Autorität durch eine formale Führungsperson. Sie kann auch von anderen Personen ausgehen.
2. Schulleitungen sollten ihr Handeln an klaren, persönlichen und professionellen Werten orientieren. Führung kann nicht wertefrei erfolgen.
3. Führung braucht eine Vision. Diese muss der individuellen Situation einer Schule angepasst sein. Zudem müssen Lehrkräfte und Schüler in der Lage sein, im Rahmen der institutionellen Vorgaben auf diese Vision hinzuarbeiten.



Führung braucht eine Vision!

FÜHRUNGSANSÄTZE IM BILDUNGSBEREICH

<p>ANSÄTZE MIT FOKUS AUF ORGANISATIONALE MERKMALE</p>	<p>Transformationale Führung Führung, die auf die <i>Transformation</i> der an Schule beteiligten Menschen abzielt. Motivation, moralisches Verhalten und Effektivität sollen dadurch gesteigert werden (Bass & Avolio 1994; Leithwood <i>et al.</i> 2006; auf Deutsch z. B. Harazd & van Ophuysen 2011).</p> <p>Kontingente Führung Führung, die sich an den individuellen Voraussetzungen (→ Kontingenzfaktoren) der Schule orientiert. Sie folgt der Überzeugung, dass es keinen einheitlichen Führungsansatz geben kann, weil die Situationen, in denen geführt wird, immer unterschiedlich sind (z. B. Gates <i>et al.</i> 1976).</p>
<p>ANSÄTZE MIT FOKUS AUF KONKRETE ZIELE</p>	<p>Unterrichtsbezogene Führung/Instructional Leadership Führung mit dem Ziel, das Unterrichtsprogramm, die Unterrichtsentwicklung und das Unterrichtsklima zu verbessern (Hallinger 2003; auf Deutsch z. B. Klein 2016a).</p> <p>Social Justice Leadership Führung mit dem Ziel, gesellschaftliche, institutionelle und organisationale Formen der Benachteiligung und Differenzierung aufzubrechen (z. B. Theoharis 2007).</p> <p>Fürsorgliche Führung, salutogene Führung/Caring Leadership Führung mit dem Ziel, Vertrauensstrukturen und Beziehungen aufzubauen sowie die Entwicklung, Gesundheit und das Wohlbefinden der Geführten zu verbessern (z. B. Louis <i>et al.</i> 2016) bzw. Stress und Burnout vorzubeugen.</p>
<p>ANSÄTZE MIT FOKUS AUF AKTEUREN DER FÜHRUNG</p>	<p>Verteilte Führung/Distributed Leadership Führung, die nicht nur durch formale Führungspersonen erfolgt, sondern zusätzlich durch informelle Führungspersonen sowie durch Strukturen, Kulturen, Normen, Werte und die eigene Person (Spillane <i>et al.</i> 2001; auf Deutsch z. B. Muslic 2015).</p> <p>Teacher Leadership Führung, bei der die Lehrkräfte an Führungsentscheidungen beteiligt sind, Führungsaufgaben an Lehrkräfte (mit und ohne formale Führungsrolle) delegiert werden und Lehrkräfte ihre eigenen Führungskompetenzen entwickeln (z. B. Frost 2008).</p>
<p>GANZHEITLICHER ANSATZ</p>	<p>Systemische Führung Führung mit einer ganzheitlichen Perspektive auf die Wechselbeziehungen zwischen den an Schule beteiligten Personen bzw. zwischen diesen und ihrer Umwelt. Schule wird hier als System mit verschiedenen Subsystemen betrachtet, die nicht hierarchisch geführt werden können (z. B. Lindemann 2010, S. 153-156).</p>

Entsprechend dieser Kennzeichen zielen moderne Führungsansätze nicht mehr nur auf die Führungspersonen selbst. Sie berücksichtigen auch die Wechselwirkungen zwischen Führung und Geführten innerhalb ihres institutionellen Kontextes. Die Tabelle auf der linken Seite zeigt unterschiedliche Führungsansätze aus dem Bildungsbereich. Sie stehen nicht strikt getrennt nebeneinander, sondern können sich ergänzen.

3.3 INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Schulische Führung erfolgt innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen. Die Schulen sind zwar bei der Gestaltung ihres Unterrichts weitgehend autonom und haben in den letzten Jahren auch mehr an Entscheidungsspielraum gewonnen, Ziele und Organisationsstrukturen werden ihnen aber in großem Umfang vorgegeben. Die Schulleitungen bewegen sich dadurch ständig an der Schnittstelle zwischen schulinternen Akteuren (wie Schülern, Lehrkräften sowie weiterem pädagogischen bzw. nicht-pädagogischem Personal) und schulexternen Akteuren (Schulaufsichtsbehörden, Eltern, wirtschaftliche Akteure etc.). Die besondere Herausforderung besteht darin, dass zwischen fast allen Akteuren funktionale Beziehungen bestehen und nicht nur hierarchische. Jeder Akteur erfüllt bestimmte Aufgaben. Die anderen Akteure sind mehr oder minder davon abhängig, ob und wie gut er das tut. Führung muss diese Abhängigkeiten berücksichtigen, gerade wenn es um die gemeinsame Entwicklung von Schulen geht. Arbeit und Erfolg hängen hier direkt von den Beziehungen zu den einzelnen Akteuren ab. Je nachdem, mit wem die Schulleitung es gerade zu tun hat, kann ihre Rolle auch wechseln – so z. B. vom bürokratischen Vorgesetzten zum kollegialen Koordinator oder kundenorientierten Manager.

3.3.1 Schulinterne Abhängigkeiten

Schulleitungen sind im Rahmen der Personalführung für ihre Lehrkräfte verantwortlich. Allerdings handeln genau diese Lehrkräfte – was die Unterrichtsgestaltung betrifft – weitestgehend autonom. Geht es also um die pädagogische Gestaltung des schulischen Angebots, müssen sich beide Seiten verständigen. Auch bei grundlegenden schulischen Entscheidungen haben schulinterne Gremien ein zentrales Mitspracherecht. Gerade bei der Schulentwicklung kommt innerschulischen Entwicklungsteams (wie z. B. Steuergruppen) eine wichtige Bedeutung zu. Damit sind Schulleitungen zwar einerseits Teil eines größtenteils gleichberechtigten Kollegiums, andererseits sollen sie dieses Kollegium (und Schule als Ganzes) auch führen. Unter solchen Bedingungen die eigene Führungsrolle zu entwickeln, ist eine anspruchsvolle Aufgabe.

Mit Blick auf die Lehrkräfte unterscheidet die Bildungsforschung **drei wesentliche Anforderungsdimensionen** (nach Knapp und Feldman, 2012), die Schulleitungen in diesem Zusammenhang beachten müssen. Es sind die

- **individuellen Erwartungen** einzelner Lehrkräfte an professionelles Schulleitungshandeln,
- **kollektiven Erwartungen** von Lehrkräften und Schulleitung (sowie auch von Schülern) an das professionelle Handeln in der Schule,
- **inerschulischen Regelungen, organisationalen Strukturen, Mechanismen und Anreize,**

die das professionelle Handeln prägen. Erfolgreiche Schulentwicklung kann nur innerhalb der Schnittmenge dieser drei Dimensionen stattfinden (Knapp und Feldman, 2012, siehe auch Abb. 2). Schulleitungen sind deshalb gefordert, diese Schnittmenge zu erhöhen.

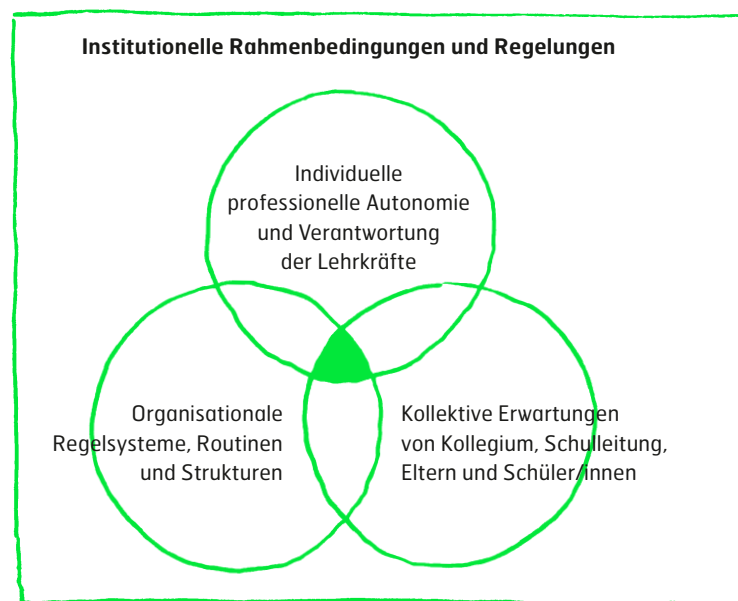


Abbildung 2:
Akteure und ihre Ansprüche an Schulleiterinnen und Schulleiter
 (adaptiert von Knapp & Feldman 2012, S. 676)

3.3.2 Abhängigkeiten zwischen Schule und Schulaufsicht

Unter den außerschulischen Akteuren ist es die Schulaufsicht, die den größten Einfluss auf Schule nimmt – und damit natürlich auch auf die Entwicklungsprozesse und Führung. Die Schulaufsicht macht die entscheidenden Vorgaben für Ziele, Qualitätsstandards und teilweise auch Organisationsstrukturen. Sie ist verantwortlich für die Qualität schulischer Bildung und trägt – auch bei erweiterter Schulautonomie – einen wesentlichen Teil der politischen und bürokratischen Verantwortung. Gegenüber den Schulleitungen ist sie Dienstvorgesetzte und muss diese auch entsprechend unterstützen.

Die Schulaufsicht entscheidet über schulische Ziele und Inhalte (außer den unterrichtlichen Prozessen) sowie gemeinsam mit dem Schulträger über den Umgang mit Ressourcen. So ist sie z. B. an den meisten Budget- und Personalentscheidungen beteiligt, in deutlich geringerem Umfang jedoch an Entscheidungen im pädagogisch-curricularen Bereich. Allerdings hat die Schulaufsicht auf andere Weise (durch neue Formen der Steuerung) an Einfluss auf die schulische Qualität und Entwicklung gewonnen: Der Gestaltungsspielraum von Schulen ist in den letzten Jahrzehnten wieder eingeschränkt worden durch z. B. Bildungsstandards, externe Evaluationen und Monitorings, Schulinspektionen auf Prozessebene, Vergleichsarbeiten oder auch zentrale Abschlussprüfungen.

Das hat Folgen für die Beziehungen der Schulleitungen zu den übrigen schulischen Akteuren sowie zur Schulaufsicht. Waren die Schulleitungen bisher vor allem für den reibungslosen Betriebsablauf zuständig und standen sie den Lehrkräften (zumindest gefühlt) sehr nahe, sind sie nun verantwortlich für die Qualität von Schule. Sie besprechen Zielvereinbarungen und Entwicklungsbedarfe mit der Schulaufsicht und verantworten die Umsetzung der festgesetzten Maßnahmen.

3.3.3 Exkurs:

Schulische Abhängigkeiten im internationalen Vergleich.

Institutionelle Rahmenbedingungen entscheiden also maßgeblich darüber, in welcher Form und in welchem Umfang sich eine Schule entwickeln kann – sei es unterrichtlich oder strukturell. Da die Rahmenbedingungen sich international unterscheiden, verfügen Schulleitungen verschiedener Länder schon allein deshalb über unterschiedliche Handlungsspielräume. Das ist ein wichtiger Hintergrund, vor dem die bisherigen Erkenntnisse zur Schulleitungsforschung einzuordnen und zu bewerten sind. Ein Großteil dieser Erkenntnisse stammt aus Ländern, in denen Schulleitungen zum Teil deutlich mehr Verfügungsrechte haben (wie z. B.

Kanada, USA und England). Internationale Studienerkenntnisse lassen sich deshalb nicht so einfach auf die deutschen Verhältnisse übertragen – wie das Beispiel Amerika zeigt. Die Rolle der Schulleitungen in den USA wird im Wesentlichen durch die drei folgenden Aspekte geprägt:

Schule als Unternehmen: Das amerikanische Schulsystem ist betriebswirtschaftlich orientiert und basiert nicht auf bürokratischen Prinzipien. Schulen sollen (wie Unternehmen) von *Managern* geführt werden und effizient arbeiten. Der Schulleitung kommt hier die Rolle eines Schulmanagers zu.

Dezentralisiertes Bildungssystem: In Amerika entscheiden in erster Linie die lokalen Schulbezirke (School Districts) darüber, wohin sich schulische Bildung entwickelt und nur in geringerem Maße der Staat bzw. die einzelnen Bundesstaaten. Jeder Schulbezirk bestimmt über die schulischen Inhalte, die finanzielle Ausstattung und die Lehrergehälter. Die Schulleitungen unterstehen unmittelbar den Bezirken. Wie viel Gestaltungsautonomie sie und ihre Schulen haben, hängt vom jeweiligen Schulbezirk ab.

Begrenzte Autonomie der Lehrkräfte: Auch die Lehrkräfte sind in ihrer Autonomie in den USA stärker eingeschränkt als in anderen Ländern. Statt einer weitestgehend autonomen Unterrichtsgestaltung müssen sie in der Regel Programme umsetzen, die extern entwickelt und von den Schulbezirken bzw. der Schulleitung beschlossen werden. Unterrichten wird in den Vereinigten Staaten eher als ein Handwerk verstanden, das vor allem soziale Kompetenzen erfordert.

Schulleitungen sind verantwortlich für die → Qualität von



verantwortlich
Schule.

3.4 SCHULEN ERFOLGREICH FÜHREN – EMPIRISCHE BEFUNDE

Führung in der Schule ist besonders erfolgreich, wenn sie es schafft, Norm-, Werte- und Zielvorstellungen der schulischen Akteure zu verändern. Darüber hinaus muss sie Organisationsstrukturen schaffen, durch die die Akteure sich und den Unterricht kooperativ entwickeln können. Positiv auf schulische Ergebnisse wirkt sich auch aus, wenn Führung auf mehrere Köpfe verteilt wird und Lehrkräfte – aufgrund ihres Wissens und ihrer Kompetenzen – an Entscheidungen beteiligt werden. Diese Zusammenhänge sind bisher nur für andere Länder belegt. In Deutschland gibt es bislang nur wenige Studien, die sich gezielt mit der Rolle der Schulleitung im Rahmen von Schulentwicklung auseinandersetzen.

Die Rollenwahrnehmung deutscher Schulleitungen

Deutsche Schulleitungen verstehen sich zumeist als (pädagogische) „Leader“ ihrer Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung empfinden sie als sehr wichtig. Allerdings fehlt Ihnen – eigenen Angaben nach – die Zeit dafür. Das sehen auch die Lehrkräfte so. Es wundert also nicht, dass Schulleitungen ihren größten Qualifikationsbedarf im pädagogisch-entwickelnden Bereich sehen sowie bei der Entwicklung allgemeiner Führungskompetenzen. Hier schätzen sich deutsche Schulleitungen vergleichsweise schlecht ein. Sie fühlen sich als Führungspersonen in ihren Schulen zum Teil auch nicht angemessen akzeptiert.

Zielorientierte Führung

Was für einen Effekt hat es, wenn Schulleitungen in Deutschland sich der Schul- und Unterrichtsentwicklung widmen?

Lassen sich schulische Prozesse und Schülerleistungen dadurch überhaupt beeinflussen? Diese ebenso interessante wie zentrale Frage ist bisher nur in wenigen Studien untersucht worden. Befunde aus Deutschland zeigen, dass sich Schulleitungen effektiver Schulen zumindest durch eine hohe Zielorientierung, Veränderungsbereitschaft und Organisationskompetenz auszeichnen. Zudem beeinflusst ihr Handeln die Innovationsbereitschaft im Kollegium. Gleiches gilt für Steuergruppen, auch ihre Arbeit wirkt sich auf die Haltung der Lehrkräfte aus. Zudem zeigt transformationale Führung, die auf Werte und Normen zielt, positive Effekte für die Lehrkräfte: Deren Arbeitszufriedenheit und emotionale Bindung an die Schule lässt sich dadurch erhöhen. Transformationale Führung beugt außerdem der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften vor und hilft, Stress und Burnout zu vermeiden.

Organisationale Strukturen

Erfolgreiche Schulentwicklung braucht Kapazitäten des organisationalen Lernens. Um diese zu erlangen, muss eine Schulleitung ebenso für *kooperative Organisationsstrukturen* sorgen wie auch für eine *systematische Weiterbildung* des schulischen Personals. Aktuelle Studien zeigen jedoch, dass gerade die Weiterbildung in Deutschland kaum über Maßnahmen der schulinternen Lehrerfortbildung hinausgeht. Mentoring, Coaching oder kollegiale Hospitation sind eher die Ausnahme. Deutsche Schulleitungen schätzen allerdings auch ihren Einfluss bzw. die Akzeptanz ihrer Führung in Sachen Personalentwicklung geringer ein als z. B. Schulleitungen in der Schweiz.

Schulleitungen effektiver Schulen zeichnen sich aus durch eine hohe

Zielorientierung

Veränderungs-
bereitschaft

Organisations-
kompetenz

Auch auf das *Kooperationsverhalten der Lehrkräfte* haben Schulleitungen einen eher geringen Einfluss. Kollegiale Zusammenarbeit lässt sich viel wirksamer durch kooperationsfördernde Organisationsstrukturen unterstützen. Schließlich verteilen deutsche Schulleitungen Führung auch gerne auf mehrere Köpfe. Gerade weil Lehrkräfte bei uns deutlich autonomer handeln als z. B. in den USA, werden Führungsaufgaben häufig an Lehrkräfte mit Leitungsaufgaben delegiert, wie etwa stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachkoordinatoren oder Steuergruppen.

Unterrichtsbezogene Führung

Das Hauptaugenmerk unterrichtsbezogener Führung liegt auf der Unterrichtspraxis und der Unterrichtsentwicklung. Mit Blick auf deutsche Verhältnisse ist die Studienlage zu diesem Thema vergleichsweise dünn. Bisherige Befunde weisen darauf hin, dass unterrichtsbezogene Führung durch die

Schulleitung eher selten ist und auch nur an leistungsstarken Schulen Wirkung zeigt. Für das deutsche Schulsystem ließ sich bislang nur zeigen, dass Schulleitungen durchaus Einfluss auf die organisationale Dimension von Schulqualität nehmen können. Ihre herausragende Bedeutung für die Schulqualität, wie sie in der internationalen Forschung beschrieben wird, lässt sich aufgrund fehlender empirischer Befunde für den deutschen Raum (noch) nicht belegen.

4. ERFOLGREICHES SCHULLEITUNGSHANDELN IN SCHULEN IN SOZIAL DEPRIVIERTER LAGE

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, wirkt sich Schulleitungshandeln nicht nur auf die Effektivität von Schulen aus (z. B. auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler), sondern auch auf die Entwicklung schulischer Struk-

turen und Prozesse. Drei Dimensionen sind in diesem Zusammenhang für **erfolgreiche Führung** von besonderer Bedeutung:

Die Schulleitung

- hat eine Vision für ihre Schule (bzw. klare Ziele) und kann diese kommunizieren.
- hilft den Lehrkräften, die für Schulentwicklung benötigten Kompetenzen zu erwerben und strukturiert die Organisation so, dass eine gemeinsame Entwicklungsarbeit in der Schule möglich ist.
- rückt den Unterricht ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit.

Amerikanische Studien zeigen, dass gutes Führungshandeln sich besonders an den Schulen positiv auf die Schülerleistungen auswirkt, die vor großen Herausforderungen stehen. Schulen in sozial depriverter Lage stehen in vielerlei Hinsicht vor großen Herausforderungen – sei es durch besondere Bedingungen im schulischen Umfeld, durch eine Organisations- und Unterrichtskultur, die von negativen Zuschreibungen geprägt ist oder durch eine hohe Fluktuation unter Schulleitungen und Lehrkräften (siehe *impaktmagazin* zur Schulentwicklung in Brennpunktschulen). Ein auf Veränderung ausgerichteter Führungshandeln sollte also auch hier große Wirkung zeigen.

In Deutschland wurde bislang nur in einer einzelnen Studie (mit wenigen Schulen) untersucht, inwieweit sich eine entwicklungsorientierte Führung positiv auf Schulen in sozial depriverter Lage auswirkt. Die nachfolgenden Erkenntnisse stammen deshalb vornehmlich aus der internationalen Forschung und wurden – wenn möglich – um deutsche Befunde ergänzt.

4.1 EINE VISION ENTWICKELN

Grundlage einer erfolgreichen Schulentwicklung sind gemeinsame Ziel- und Wertevorstellungen. Auch wenn sich nicht in jeder erfolgreichen Schule in sozial depriverter Lage das Schulleitungshandeln durch einen visionären Führungsstil auszeichnet, ist eine gemeinsame Vision entscheidend.

4.1.1 Soziale Gerechtigkeit als Leitmotiv etablieren

Schulen in benachteiligter Lage zeichnen sich häufig durch Merkmale aus, die Entwicklung verhindern bzw. erschweren: So haben z. B. die Lehrkräfte nur geringe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler. Sie unterschätzen auch, inwieweit sie selbst Schülerleistungen beeinflussen können. Ihre Perspektive auf das häusliche Umfeld und die Kompetenzen der Schüler ist vielfach defizitorientiert. Auch das Handeln der Schulleitung ist durch eine solche Defizit-

wahrnehmung geprägt. Ursache dafür sind zumeist negative Vorannahmen und Einschätzungen hinsichtlich des Herkunftsmilieus der Schüler. Sie führen zu der Überzeugung, dass es der eigenen Schule schlichtweg unmöglich sei, bessere Ergebnisse zu erzielen. Erkenntnissen der internationalen Schulforschung nach besteht ein zentraler Erfolgsfaktor darin, das Streben nach sozialer Gerechtigkeit zum zentralen Leitmotiv für die eigene Arbeit zu machen, statt die Schüler und deren Familien für schlechte Ergebnisse verantwortlich zu machen. Damit das gelingt, muss jedoch zunächst die Defizitperspektive aufgebrochen werden.

Defizitperspektive aufbrechen: Schulleitungen müssen eine positive, auf Potenziale ausgerichtete Schulkultur entwickeln. Vermeintliche oder tatsächliche Defizite dürfen nicht im Vordergrund stehen. Auch die Lehrkräfte müssen erkennen, dass ihr Handeln die Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Die Schülerinnen und Schüler selbst müssen den Glauben an sich und ihre Leistungsfähigkeit entwickeln – etwas, das sie zu Hause und auch anderswo oftmals nicht lernen. Damit das klappt, sollten Schulleitungen in ihrer Schule ein positives Wertesystem schaffen und hohe Erwartungen an Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler stellen. Zahlreiche Studien belegen, dass dies kennzeichnend für erfolgreiche Schulen in depriverter Lage ist und dass die Einführung eines positiven Wertesystems zu den allerersten Handlungen der Schulleitungen gehören sollte. Allerdings müssen die Schulleitungen dafür zunächst eine Haltung entwickeln, in der die eigene Bedeutung für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler reflektiert wird.

Richtige Haltung entwickeln: Soziale Gerechtigkeit darf nicht nur einer von vielen Aspekten der Schulentwicklung sein, sie muss zum Leitmotiv werden. Erfolgreiche Leitungen von Schulen in sozial depriverter Lage sind davon überzeugt, dass ihre Schülerinnen und Schüler ein Recht auf gute Bildung und bessere Lebenschancen haben und dass Schule verpflichtet ist, ihnen zu diesem Recht zu verhelfen. Es überrascht nicht, dass eine solche Haltung besonders stark von Schulleitungen gelebt wird, die selbst aus sozial benachteiligten Milieus stammen. Diese Schulleitungen schaffen es besonders gut, das Wertesystem der Schule an Umfeld und Herkunft der Schüler anzupassen und die schulischen sowie individuellen Potenziale der Schüler zu erkennen.

Erfolgreiche Schulleitungen orientieren sich an Werten wie Gerechtigkeit und Empowerment. Sie formulieren eine Vision, in der Schule ebenso durch Respekt, Fairness und Gleichheit geprägt ist wie durch den persönlichen Einsatz für das Wohl-

Soziale Gerechtigkeit muss zum Leitmotiv von Schulentwicklung werden.

ergehen aller. Ihre Visionen werden von den Schulleitungen klar kommuniziert und vorgelebt. Eine solche positive Haltung ist das kontextübergreifende Merkmal erfolgreicher Schulen in benachteiligter Lage, das belegen auch Studien aus Ländern wie Polen oder Chile. Durch eine veränderte Schulkultur (in Richtung Ehrlichkeit, Offenheit und positive Beziehungen) lassen sich Defizithaltungen aufbrechen und Probleme mit Schülerverhalten lösen. Schulen können sich so von abweisenden und teilweise gewalttätigen Orten zu einer einladenden und fürsorglichen Umgebung wandeln.

4.1.2 Vorurteile und Defizitvorstellungen aufarbeiten

Die persönliche Haltung der Schulleitung entscheidet über die möglichen Veränderungen in Schule. Allerdings müssen auch die Lehrkräfte und die Schülerschaft mitgenommen werden. Auch sie müssen ihre Vorurteile und Defizitvorstellungen überkommen. Darüber hinaus gilt es, institutionelle und organisationale Strukturen aufzubrechen, die dazu beitragen, dass sich gesellschaftliche Ungleichheit festigt und reproduziert. **Sozial gerechte Schulleitungen**, denen das gelingt, zeichnen sich dadurch aus, dass sie*

- Diversität und kulturellen Respekt in den Mittelpunkt des Wertesystems der Schule stellen.
- segregierende Strukturen in der Schule abschaffen (wie etwa spezielle Kursangebote für bestimmte Schülergruppen).
- Aspekte der Ausgrenzung thematisieren (im Rahmen von Kooperation und Fortbildungen).
- von ihren Lehrkräften erwarten, dass sie allen Schülern die Möglichkeit geben, zu lernen und erfolgreich zu sein.

*(nach Theoharis 2007)

4.1.3 Die Vision verkaufen

Eine neue Vision für Schule zu entwickeln, ist eine große Herausforderung – besonders für Schulen in benachteiligter Lage, die die Ursachen für ihre Probleme bisher nur außerhalb gesucht haben (wie z. B. im lokalen Umfeld oder in den Herkunftsmilieus der Schüler). Hier haben schulische Akteure nicht nur Mühe, den eigenen Blick in eine andere

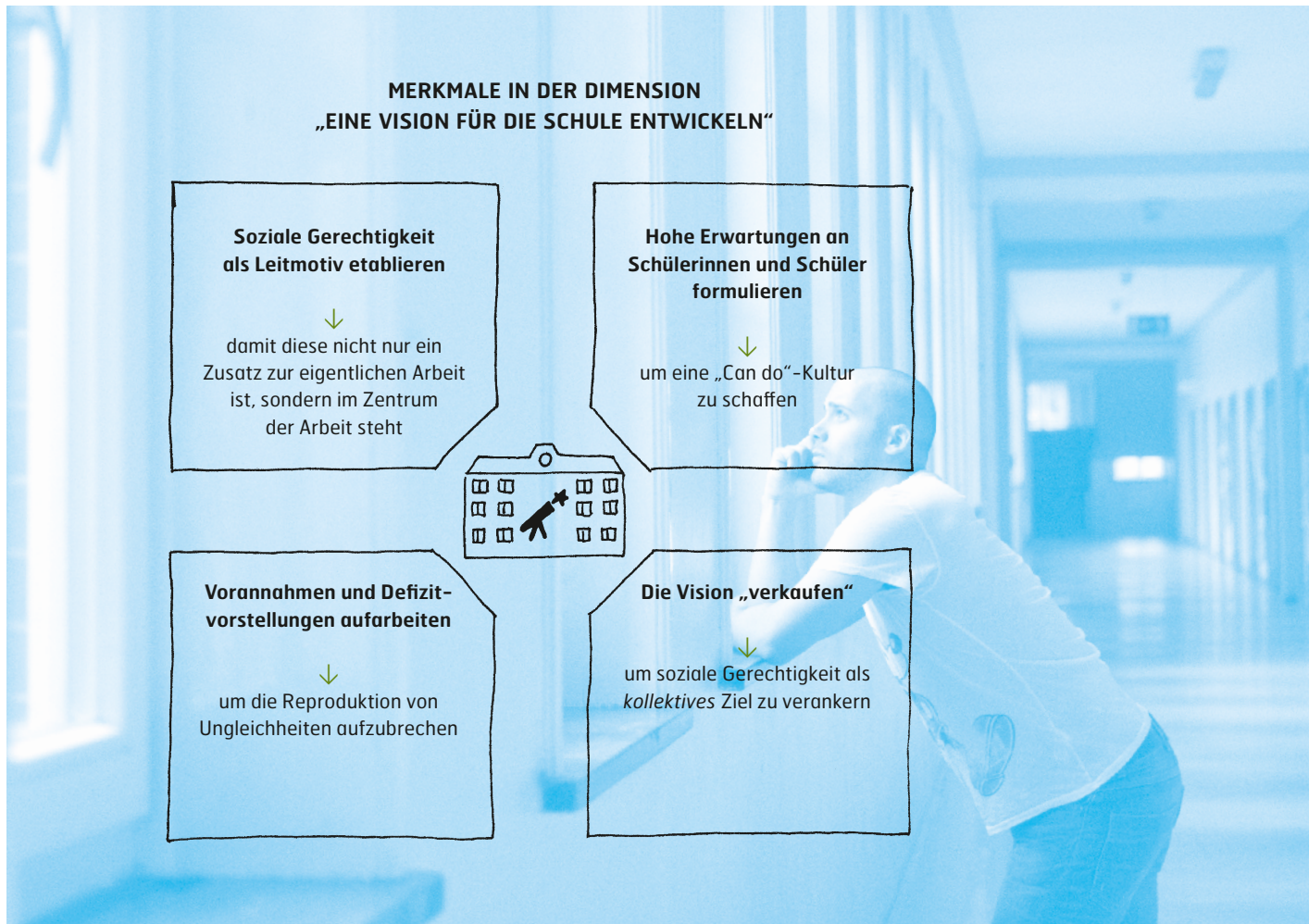
Richtung zu lenken. Es fällt ihnen auch schwerer, schulinterne Gründe für ausbleibenden schulischen Erfolg zu benennen, ohne dass es dabei zu Schuldzuweisungen kommt. Lehrkräfte und sowie Schülerinnen und Schüler dürfen auch nicht das Gefühl bekommen, dass ihnen Vision und Ziele von außen übergestülpt werden. Damit das gelingt, sollten Schulleitungen folgende **zentrale Aspekte einer neuen Vision** berücksichtigen:

Starke Führung: Die Schulleitung sollte bei der Entwicklung der Vision eine starke Position vertreten. Sie muss den Weg der Schule vorgeben und ihn konsequent verfolgen. Sie sollte es nicht akzeptieren, dass Gründe für Misserfolge bei den ungünstigen Lebensbedingungen der Schüler oder im schulischen Umfeld gesucht werden.

Verhalten vorleben: Dort, wo Schulleitungen das von ihnen eingeforderte Verhalten vorlebten, begannen auch Lehrkräfte und Schüler, sich genauer zu beobachten und Verantwortung für ihre Schule zu übernehmen. Die Schulleitungen zeichneten sich dabei nicht nur durch Empathie aus, sondern ebenso durch Leidenschaft und Beharrlichkeit. Wertevorstellungen waren in ihrem Fall nicht nur rhetorische Floskeln, sondern sichtbarer Teil eines schulischen „Klimawandels“. Es entstanden Schulgemeinschaften, die sowohl auf gemeinsamen Wertevorstellungen basieren als auch auf unterstützenden und vertrauensvollen Beziehungen.

Aus der bisherigen Schulleitungsforschung lassen sich **drei zentrale Strategien** ableiten, durch die sich eine Vision erfolgreich vermitteln lässt:

1. **„No Excuses“:** Die Schulleitung zeigt Empathie und Verständnis für Lehrkräfte und Schüler. Externalisierungsstrategien für schlechte Ergebnisse werden aber nicht akzeptiert.
2. **„Support“:** Die Schulleitung ist für alle Beteiligten ansprechbar und bietet ihnen Unterstützung an.
3. **„Leading by Example“:** Die Schulleitung geht mit gutem Beispiel voran und setzt die schulische Vision auch selbst mit Hingabe, Leidenschaft und Nachdruck um.



4.2 DIE ORGANISATION UMSTRUKTURIEREN

Schulische Entwicklung braucht nicht nur die geeignete persönliche Haltung, sie benötigt auch Organisationsstrukturen, die die Entwicklung fördern.

4.2.1 Teamstrukturen entwickeln

Erfolgreiche Schulleitungen von Schulen in deprivierter Lage schaffen es, innerhalb des Kollegiums Teamstrukturen zu etablieren. Gemeinsam entwickeln die Lehrkräfte Wissen und Kompetenzen. Kooperation und informelle Gesprächsanlässe sind wesentliche Elemente ihrer Arbeit und die Schulleitung bietet ihnen die Möglichkeit entsprechender Fort- und Weiterbildungen. Der Aufbau kollegialer Lernstrukturen gehört aber nicht unbedingt zu den ersten Schritten von Schulentwicklung. An diesen Strukturen sollte erst gearbeitet werden, nachdem bereits Erfolge in den Bereichen sichere Lernumgebung und positives Schulklima erzielt wurden. Eine besondere Herausforderung ist es, Teamwork und Kooperationsstrukturen unter ungünstigen Bedingungen zu etablieren (wie z. B. bei mangelnden Ressourcen, schlechtem Schulklima etc.). Gerade unter diesen Umständen sollten Schulleitungen die Zusammenarbeit ihrer Lehrkräfte nicht nur einmalig „bewerben“, sondern dauerhaft unterstützen.

4.2.2 Partizipation und verteilte Führung

Ob es – gerade zu Beginn der Entwicklungsarbeit – sinnvoll ist, bei Schulen in benachteiligter Lage die Führung auf mehrere Köpfe zu verteilen, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Entsprechende Erkenntnisse aus der deutschen und internationalen Forschung sind sehr heterogen bis widersprüchlich. Zudem spielen in Ländern wie den Vereinigten Staaten Partizipation und verteilte Führung schon systembedingt eine nur untergeordnete Rolle.

Erfolgreiche Schulleitungen zeichnen sich nicht nur durch Empathie aus, sondern auch durch Leidenschaft und Beharrlichkeit.

4.2.3 Monitoring und Datennutzung

Erfolgreiche Schulen in sozial deprivierter Lage unterscheiden sich von weniger erfolgreichen auch darin, wie mit Daten umgegangen wird, die die Qualität der schulischen Arbeit bzw. die schulischen Ergebnisse widerspiegeln. In den USA und England wird z. B. der Umgang der Schulleitung mit extern oder intern generierten Daten grundsätzlich stärker durch die Bildungspolitik und Rechenschaftssysteme gesteuert als in Deutschland.

Durch externe Rechenschaft lässt sich der Anspruch auf soziale Gerechtigkeit auch von außen legitimieren.

Datennutzung unterstützen: Studien in Australien und England zeigten Unterschiede bei der Datennutzung zwischen erfolgreichen Schulen in deprivierter Lage und erfolgreichen Schulen mit günstigeren Rahmenbedingungen. Erstere gaben extern generierte Daten eher in das Kollegium hinein und unterstützten auch die Datennutzung durch ihre Lehrkräfte stärker. Eine Studie aus den Vereinigten Staaten (Cosner, 2011) identifizierte für die **erfolgreiche datengestützte Unterrichtsentwicklung** drei zentrale Faktoren:

1. Die Schulleitung kommuniziert eine entsprechende Agenda an ihre Lehrkräfte und setzt diese auch konsequent um. Sie gestaltet die organisationalen Routinen für eine datenbasierte Kooperation in Jahrgangsteams.
2. Die Schulleitung verschafft den Lehrkräften ausreichend Freiraum für diese Form der Kooperation.
3. Die Schulleitung ermöglicht den Lehrkräften, ihre diagnostischen Kompetenzen zu erweitern (z. B. mit Unterstützung durch Coaches).

Erfolgreiche Schulen in sozial deprivierter Lage nutzen ihre Daten schließlich auch für die Entwicklung unterrichtlicher Ziele und fachlicher Kompetenzen.

Externe Daten zur Veränderung von Zielen und Perspektiven: Gerade bei Schulen in benachteiligter Lage besteht die Gefahr, dass sich ihre Akteure durch extern generierte Daten massiv unter Druck gesetzt fühlen. Schulleitungen können die extern generierten Daten jedoch nutzen, um Veränderungen anzustoßen. So kann die Forderung nach externer Rechenschaft dabei helfen, Ziele klarer zu formulieren. Externe Rechenschaft unterstützt darüber hinaus auch die internen Rechenschaftsstrukturen. Erfolgreiche Schulleitungen berichten gleich in mehreren Studien davon, dass sie förmlich auf ein Feedback von außen gewartet hätten. Sie betrachteten externe Rechenschaft als eine wichtige

Ressource, durch die sich der Anspruch auf soziale Gerechtigkeit auch von außen legitimieren lässt. Darüber hinaus vermitteln externe Daten den schulischen Akteuren wichtige Erkenntnisse – wie z. B., dass Schülerinnen und Schüler aus schwierigen Verhältnissen erfolgreich sein können, dass die Schulen einen Anteil am Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler haben und dass – gerade deshalb – jede Schule den Auftrag hat, allen Schülern das Erreichen anspruchsvoller Leistungsziele zu ermöglichen.

4.2.4 Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld ermöglichen

Das schulische Umfeld zählt zu den größeren Herausforderungen für Schulen in benachteiligter Lage, und hier besonders die Zusammenarbeit mit den Eltern. Studien zu erfolgreichem Schulleitungshandeln zeigen in diesem Zusammenhang nicht nur unterschiedliche Ansätze, sondern auch völlig konträre: So gibt es Schulleitungen erfolgreicher Schulen, die sich explizit vom schulischen Umfeld abgrenzen. Der Großteil der Schulen hingegen bindet Eltern bewusst mit ein – was aber nicht immer erfolgreich ist.

Defizitperspektiven aufarbeiten: Ein Ziel der umfeldorientierten Entwicklungsarbeit besteht darin, Defizitperspektiven aufzuarbeiten – auch die der Familien gegenüber sich selbst. Die Kinder und Jugendlichen müssen den Glauben an sich (zurück)gewinnen, Eltern die Zweifel an der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder verlieren und Lehrkräfte die Erwartungen an ihre Schüler deutlich hochschrauben. Für die Familien stellt dieser Perspektivwechsel eine enorme Anpassungsleistung dar. Wo er jedoch gelingt, kann er sowohl den Unterricht als auch das Führungshandeln positiv beeinflussen. Eine internationale Vergleichsstudie mit PISA-Daten hat gezeigt, dass eine hohe Erwartung der Eltern an die schulischen Ergebnisse auch das Engagement der Schulleitung fördert.

ELTERN sind eine wichtige Ressource.
Die Zusammenarbeit mit ihnen muss respektvoll und anerkennend sein.

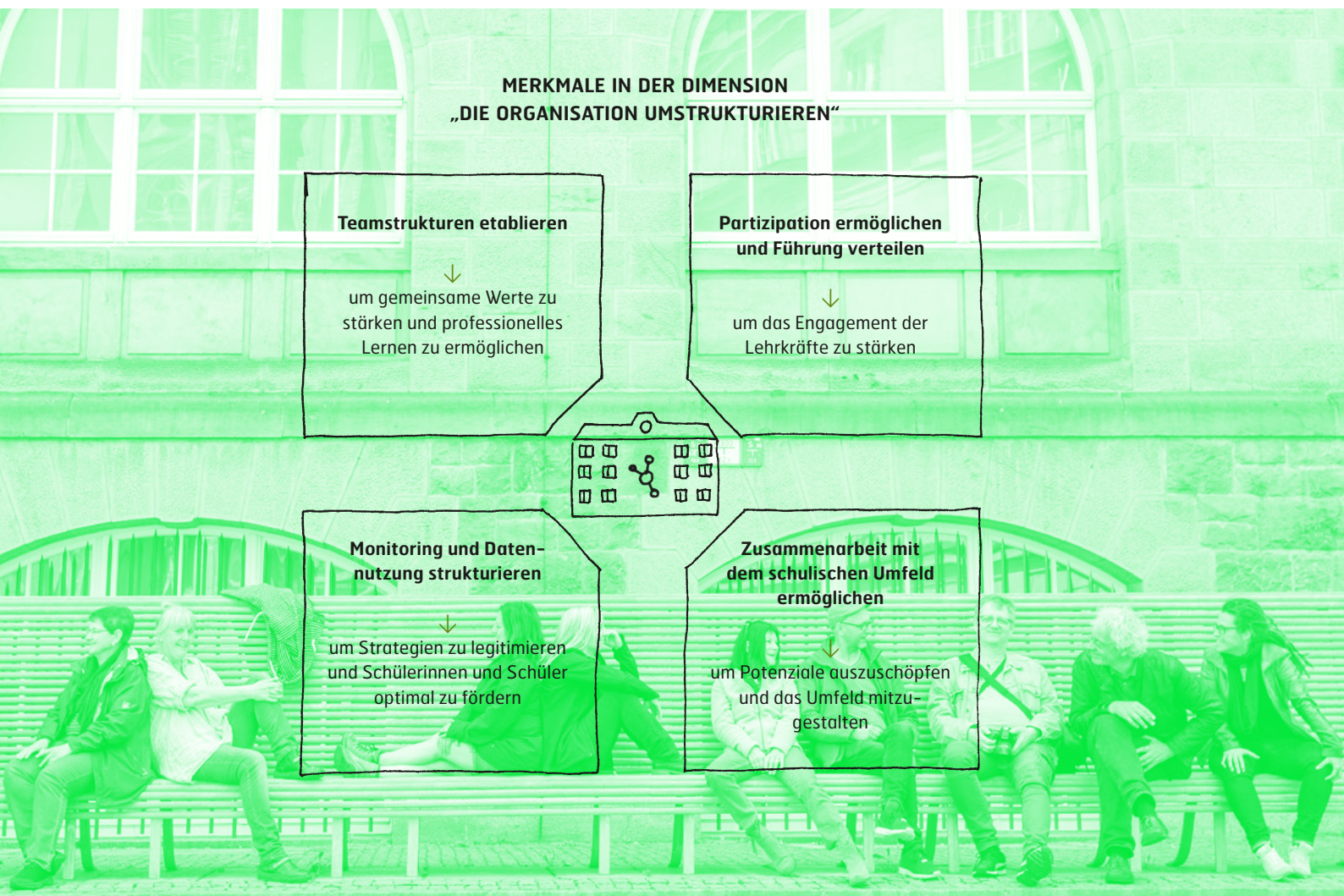


Kooperation mit Eltern entwickeln: Die Zusammenarbeit mit Eltern in sozial deprivierten Sozialräumen ist anspruchsvoll. Sie gründet auf Vertrauen, das es erstmal zu gewinnen gilt. Schulleitungen müssen deshalb für ein positives Kooperationsklima sorgen und eine Schulkultur entwickeln, in der die Eltern als wertvolle Ressource wahrgenommen werden. Allerdings müssen die Eltern für eine Zusammenarbeit auch motiviert werden. Hier hilft der Kontakt zu sozialen Einrichtungen aus dem schulischen Umfeld. Gemeinsam mit Vertretern dieser Einrichtungen lässt sich eine neue Vision von Schule und sozialem Umfeld entwickeln. Darüber hinaus gibt es auch unkonventionelle Formen der Eltern-Aktivierung, wie z. B. Unterrichtsbesuche oder das Auslegen von Flyern an zentralen Orten im Wohnumfeld.

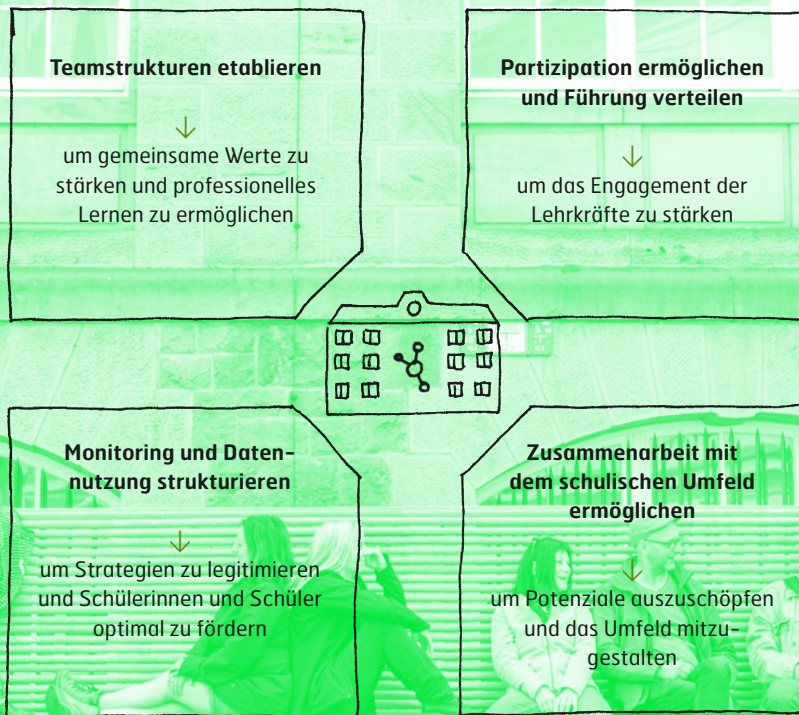
Wichtig ist, die Eltern dort abzuholen, wo sie in ihrer Haltung gegenüber Schule stehen. Das bedeutet, dass auch die bei den Eltern häufig vorherrschenden Defizithaltungen aufzuarbeiten sind. Darüber hinaus gibt es weitere Faktoren, die sich nachteilig auf die Kooperation mit den Eltern auswirken. Dazu zählen eine fehlende schulische Vision, ein fehlender Konsens im Kollegium oder ein hoher Rechenschaftsdruck in den Schulen, der die Energie der Lehrkräfte

für die Elternarbeit aufzehrt. Unterm Strich zeigen die vorhandenen wissenschaftlichen Befunde, dass besonders die respektvollen und anerkennenden Ansätze erfolgreich sind, bei denen die Eltern unterstützt und zugleich auch als Ressource betrachtet werden.

Mit anderen Schulen vernetzen: Englischen Studien nach profitieren Schulleitungen von Schulen in benachteiligter Lage, wenn sie sich mit anderen Schulleitungen vernetzen. Auch in Deutschland wirkten sich Schulpartnerschaften und Netzwerke positiv auf die Leistungen der Schüler aus. Die Schulen können sich gegenseitig beim Aufbau ihrer Kapazitäten unterstützen, Mentoring-Strukturen entwickeln oder sich aushelfen, wenn es Engpässe bei der Besetzung von Lehrerstellen gibt. Das deutsche Projekt „Schulen im Team“ (Berkemeyer & van Holt 2015) konnte zeigen, dass sich vernetzte Schulleitungen als Initiatoren für innovative Ansätze in der eigenen Schule sahen. Schulentwicklung im Netzwerk bedeutet allerdings auch, dass die Schulleitungen ihre Werte, Normen und Überzeugungen kritisch hinterfragen (lassen) müssen. Das setzt die Bereitschaft voraus, die eigene Rolle als Schulleitung zu reflektieren.



**MERKMALE IN DER DIMENSION
„DIE ORGANISATION UMSTRUKTURIEREN“**



MERKMALE IN DER DIMENSION „PERSONEN FÖRDERN“



Die Schulleitung muss
in der Schule für jeden
SICHTBAR sein!

MERKMALE IN DER DIMENSION „DEN UNTERRICHT MANAGEN“



4.3 PERSONEN FÖRDERN

Der wichtigste Faktor in Schule ist der Mensch. Erfolgreiche Schulleitungen von Schulen in sozial deprivierter Lage zeichnen sich durch positive, persönliche Beziehungen zu den Lehrkräften aus und durch eine starke Schulgemeinschaft. Beides bildet die notwendige Grundlage, um Visionen und Ziele durchsetzen und individuelles Engagement fördern zu können.

4.3.1 Professionelles Lernen fördern

Professionelles Lernen von Lehrkräften setzt kooperative Arbeitsstrukturen voraus (z. B. in Form von Lerngemeinschaften). Die Lehrkräfte profitieren vom Wissen der anderen und entwickeln (gemeinsam) anschlussfähige Kompetenzen. Doch auch hier gibt es Hürden, die vor allem die Kreativität der Schulleitungen von Schulen in benachteiligter Lage herausfordern. Mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen stehen der Entwicklung professionellen Lernens wohl am stärksten entgegen. Aber auch der Aufwand ist nicht zu unterschätzen. Neue Visionen, Ziele und Strukturen wirken sich teils massiv auf die Arbeit der einzelnen Lehrkräfte aus. Häufig fordern sie einen hohen persönlichen Einsatz, der zu deutlichem Widerstand führen kann. Erfolgreiche Schulleitungen müssen somit Wege finden, wie sie einerseits Veränderungen konsequent durchsetzen, andererseits aber auch ihre Lehrkräfte motivieren.

Eine Möglichkeit der Engagement- und Motivationssteigerung besteht darin, dass die Schulleitung in der Schule sichtbar ist. Das heißt, sie verbringt so viel Zeit wie möglich außerhalb ihres Büros. Sie ist ansprechbar, signalisiert Erreichbarkeit für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, verschafft sich selbst einen Überblick über die Situation in der Schule, erkennt Probleme und Entwicklungsbedarfe und kann auch auf Disziplin und Unterrichtsqualität achten. Sichtbarkeit ist ein kennzeichnendes Erfolgsmerkmal schulischer Führung von Schulen in benachteiligter Lage.

4.3.2 Fürsorglich führen

Fürsorge ist eine zentrale Komponente des Führungshandelns in Schulen in sozial deprivierter Lage. Gerade hier sind die Lehrkräfte durch ungünstige Rahmenbedingungen besonders gefordert und gerade hier sind sie aufgrund der organisationalen Strukturen auch häufig unzufrieden. Obwohl das Thema Fürsorge in der Schulleitungsforschung bisher nur wenig berücksichtigt wurde, lässt sich aus anderen Bereichen ableiten, dass fürsorgliches Handeln der Schulentwicklung dient. Schulleitungen können für ein positives Schulklima sorgen, eine risikofreie, sichere Umgebung für ihre Schüler und Lehrkräfte etablieren, Kooperation, gemeinsame Ziele und Wertevorstellungen fördern und soziale Netzwerke innerhalb von Schule stärken. Auf diesem Weg trägt die Schulleitung zur sozioemotionalen Gesundheit der Lehrkräfte bei. Sie stärkt deren Resilienz auch in herausfordernden Situationen. Mit fürsorglichem Leitungshandeln lässt sich außerdem das kollektive Verantwortungsbewusstsein im Kollegium erhöhen, was wiederum die Schülerleistungen positiv beeinflusst.

Schulleitungshandeln hat einen signifikanten Einfluss auf

die Arbeitszufriedenheit und Verweildauer von Lehrkräften an der Schule.

Eine Befragung an deutschen Berufskollegs ergab, dass Partizipation sowie werte- und normorientierte Führung einen stark positiven Einfluss auf die emotionale Verbundenheit („affektive Commitment“) der Lehrkräfte haben. In Folge steigen auch die Anstrengungsbereitschaft, die Identifikation mit der Schule, die Arbeitszufriedenheit sowie die Verweildauer an der Schule. Amerikanischen Untersuchungen nach hat gerade an Schulen in sozial deprivierter Lage das Schulleitungshandeln einen signifikanten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und den Verbleib an der Schule. Die Fluktuation unter den Lehrkräften war deutlich geringer, wenn sie das Führungsverhalten der Schulleitung als effektiv einschätzten. Darüber hinaus entscheidet das Führungsverhalten auch über die Qualität des Personals. So war für besonders gut qualifizierte amerikanische Lehrkräfte das Schulleitungsverhalten ein maßgebliches Entscheidungskriterium dafür, ob sie sich an einer Schule in sozial deprivierter Lage bewarben oder nicht.

4.4 DEN UNTERRICHT MANAGEN

Schulleitungen erfolgreicher Schulen in sozial deprivierter Lage legen einen klaren Fokus auf das akademische Lernen – nicht auf das soziale Lernen! Gleiches zeigt sich an deutschen Schulen, in denen der Anteil an Schülern aus sozial benachteiligten Milieus erhöht ist. Hier widmen die Schulleitungen den unterrichtlichen sowie organisationalen Aspekten mehr Zeit (gegenüber administrativen Tätigkeiten), als es in Schulen mit weniger benachteiligten Schülern der Fall ist.

4.4.1 Den Fokus aufs Lehren und Lernen verlagern

Ein starker Fokus aufs Lehren und Lernen bedeutet nicht, dass soziales Lernen keine Rolle mehr spielt. Im Gegenteil, gerade in Schulen in benachteiligter Lage schafft soziales Lernen die notwendige Voraussetzung für akademisches Lernen. An englischen Schulen in deprivierter Lage wurde über die Sicherung der sozioemotionalen Bedürfnisse guter Unterricht überhaupt erst möglich. Betrachtet man die entsprechenden Studien, so sollten Schulleitungen zu Beginn

Für einen erfolgreichen Wandel ist auch die Reihenfolge der Entwicklungsschritte entscheidend.

der Entwicklungsarbeit einen sicheren Ort gestalten, an dem die Schülerinnen und Schüler sich auf das Lernen konzentrieren können und die Lehrkräfte auf das Lehren.

Die Umwandlung der Schule in eine „Lernoase“ zählte in einer englischen Langzeitstudie ebenso zu den ersten Entwicklungsschritten von Schule wie auch die Einführung eines positiven Verhaltensmanagements. Gerade schwieriges Schülerverhalten und negative Einstellungen aufseiten der Lehrkräfte stehen zentralen Veränderungen im Wege. Ausländische Studien belegen, dass es mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen förderlich ist, positives Verhalten zu bestärken. Schulleitungen waren dann erfolgreich, wenn sie Gründe für Fehlverhalten mit den Schülern aufarbeiten und eine Vertrauensbasis aufbauen konnten.

4.4.2 Unterrichtsentwicklung ermöglichen

Inwieweit Schulleitungen die Unterrichtsentwicklung direkt unterstützen und welche unmittelbaren Effekte dies hat, ist bisher nur unzureichend untersucht. Bei erfolgreichen Schulen in sozial deprivierter Lage in England, Amerika und Australien wurde zumindest festgestellt, dass deren Schulleitungen die Unterrichtsentwicklung unterstützten. Umgekehrt arbeiteten an Schulen mit schlechten Ergebnissen Führungspersonen, die vergleichsweise unerfahren hinsichtlich einer unterrichtsbezogenen Führung waren. Sie investierten nur wenig Zeit darin, Curriculum und Unterricht zu verbessern. Es gab dahingehend auch kaum klare Erwartungen an die Lehrkräfte oder förderliche Kooperationsstrukturen. Mäßige und schlechte Leistungen wurden in hohem Maße toleriert und die Schulleitungen waren nur selten in den Klassen, um den Unterricht zu überprüfen.

Demgegenüber zeigten erfolgreiche Schulen in deprivierter Lage systematische Ansätze von Unterrichtsentwicklung. Dazu gehörten gemeinsame Unterrichtsvorstellungen oder die regelmäßige Anwesenheit der Schulleitung im Unterricht. Nur darüber lassen sich unterrichtliche Fortschritte oder Entwicklungs- und Weiterbildungsbedarfe erkennen. Neben der reinen Präsenz spielt aber auch die Form der Rückmeldung an die Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Als exzellent ausgezeichnete Schulleitungen gaben an, in ihren Rückmeldungen weniger auf die Unterrichtsmethoden oder die Oberflächenstruktur des Unterrichts abzielen. Wichtiger war ihnen, wie sich die Schüler mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzten, ob sie diese verstanden und welcher Umgangston bzw. welches Unterrichtsklima vorherrschte.

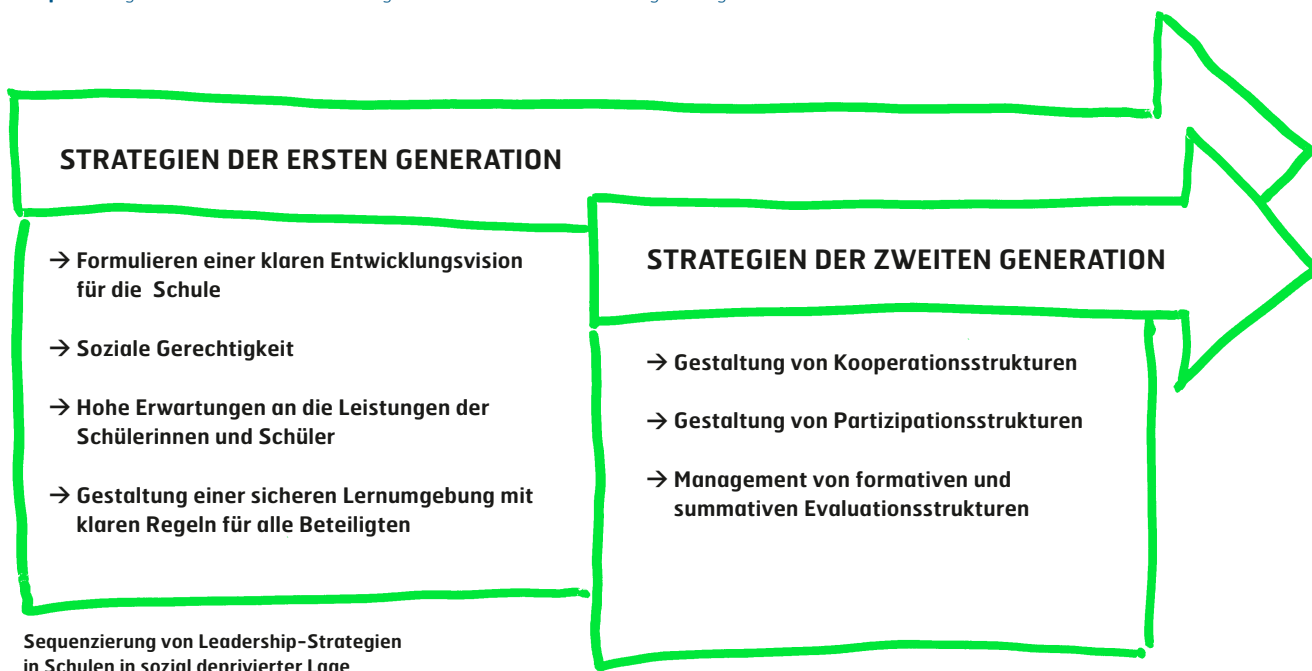
Für die Schulleitungen waren nicht die Handlungen der Lehrkräfte an sich von Interesse, sondern wie sich diese Handlungen auf Unterricht und Schüler auswirken.

5. FAZIT

Die aktuellen Befunde zu Schulleitungen von Schulen in sozial deprivierter Lage zeigen, dass es nicht den einen Führungsstil oder die eine Führungspersönlichkeit gibt, die eine erfolgreiche Schulentwicklung versprechen. Erfolgreiche Führung fußt auf verschiedenen Strategien. Diese Strategien orientieren sich am Entwicklungsstand und den spezifischen Bedarfen einer Schule. Schulleitungen von Schulen in sozial deprivierter Lage müssen jedoch einen Fokus auf Führungsansätze legen, die den Blick der Lehrkräfte auf sich selbst und ihre Schülerinnen und Schüler verändern sowie die emotionale Verbundenheit („affektives Commitment“) des schulischen Personals und die organisationale Resilienz erhöhen.

Bisherige Studien zeigen, dass auch die Reihenfolge der strategischen Entwicklungsschritte für einen erfolgreichen Wandel wichtig ist. Abgeleitet von bereits erfolgreichen Schulen lassen sich Strategien der ersten Generation und Strategien der zweiten Generation unterscheiden (siehe Abbildung). Zu den Strategien der ersten Generation zählt z. B. das Formulieren einer klaren Entwicklungsvision mit Fokus auf sozialer Gerechtigkeit, auf das Lehren und Lernen sowie auf hohe Erwartungen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus sorgt die Schulleitung für eine sichere, respektvolle und freundliche Lernumgebung mit klaren Regeln für alle Beteiligten. Erst wenn in diesen Bereichen Erfolge verzeichnet werden, folgen die Strategien der zweiten Generation. Bei ihnen liegt der Schwerpunkt auf der organisationalen Umstrukturierung. Erfolgreiche Schulleitungen schafften hier z. B. geeignete Kooperations-, Partizipations- und Evaluationsstrukturen.

Gute Schulentwicklung verlangt schließlich von allen Beteiligten ein hohes Maß an Wandlungs- und Innovationsfähigkeit. Diese Fähigkeiten müssen in der Regel erst noch erworben oder aufgebaut werden. Schulleitungen müssen also die Einstellungen und Kompetenzen ihrer Lehrkräfte so fördern, dass diese sich fortwährend weiterentwickeln können. Dafür gilt es, die spezifischen Bedarfe innerhalb und außerhalb von Schule zu identifizieren, kontextsensible Entscheidungen zu treffen und geeignete Strategien zu implementieren.



Die genannten Anforderungen sind natürlich immer im Kontext der spezifischen Strukturen und Verhältnisse im deutschen Schulsystem zu betrachten. Wie eingangs schon gesagt, stammen viele der bisherigen Erkenntnisse zum Schulleitungshandeln aus anderen Ländern und damit aus anderen Schulsystemen. Bisher verbringen deutsche Schulleitungen z. B. nur wenig Zeit mit der Organisations- und Personalentwicklung. Gerade Schulen in sozial deprivierter Lage sind eher mit der Lösung akuter Probleme beschäftigt. Schulleitungen brauchen also größere Zeitkontingente, nicht zuletzt für eine stärkere Präsenz im Unterricht. Damit das gelingt, müssen sie Aufgaben stärker delegieren (bzw. Führung teilen) und auch die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben.

Viele Aspekte der Schulentwicklung verlangen ein großes Maß an Verständnis und Offenheit aufseiten der Lehrkräfte. Schulleitungen sind deshalb gefordert, auch ihre kommunika-

tiven Kompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus müssen sie die strukturellen Voraussetzungen schaffen, damit Schule sich wandeln und einer neuen Vision folgen kann. Vor diesem Hintergrund sollte sich die deutsche Schulforschung künftig auch stärker den Unterstützungs- und Weiterbildungsbedarfen widmen. Hier wären dann auch die institutionellen Rahmenbedingungen gezielter in den Blick zu nehmen, da sie maßgeblich über Chancen und Grenzen von Führung in Schule mitbestimmen. Schlussendlich unterscheidet die deutsche Schulleitungsforschung bisher nur unzureichend zwischen Schulen mit besonderem Entwicklungsbedarf (wie eben Schulen in deprivierter Lage) und Schulen ohne besonderen Entwicklungsbedarf. Dabei wäre es gerade für Schulen in benachteiligter Lage wichtig, die komplexen Zusammenhänge zwischen externen und internen Rahmenbedingungen, Schulleitungshandeln und Wirkungen besser zu verstehen.



ZUR AUTORIN DER STUDIE

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

Sie haben die Möglichkeit, den Inhalt dieses Beitrags weiter zu vertiefen. Die entsprechende Studie „Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage“ liefert neben einer ausführlicheren Diskussion und Darstellung einzelner Punkte auch Informationen zur internationalen Forschung sowie entsprechende Literaturangaben. Sie können die Studie unter folgendem Link kostenlos als pdf-Dokument abrufen: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45206>.



Wir haben hier das Glück,
ein supertolles Kollegium zu haben.“

CHRISTIANE ALBRECHT, SCHULLEITERIN

MIT HERZ, HUMOR UND ZUVERSICHT

Landessieger „Starke Schule“, „Schule der Zukunft“, „Gute, gesunde Schule“, „Berufswahlsiegel NRW“, „Bewegungsfreudige Schule“... – Nicht viele wurden mit so vielen Preisen und Auszeichnungen überhäuft wie die Mathilde-Anneke-Schule, eine Hauptschule in Sprockhövel (NRW). Das mag am klugen Konzept liegen, am Kollegium, das für seine Aufgabe brennt und an einem Schulleitungs-Duo mit viel Herz. Ein Besuch vor Ort und die Erkenntnis: Schule kann ganz nah dran sein an großen Gefühlen.

Text: Tanja Breukelchen Fotos: Axel Martens

Ein paar Kinder räumen noch die Brötchenreste vom Frühstückstisch weg. Andere suchen sich ihre Aufgaben heraus, fangen an zu rechnen. Still. Konzentriert. Und stolz, wenn wieder ein Aufgabenzettel geschafft ist und Annekatriin Kamps, ihre Klassenlehrerin, ihnen die nächsten Schritte erklärt. Die Klasse 7/8a der Mathilde-Anneke-Schule in Sprockhövel, eine Kleinstadt in NRW und Wiege des Ruhrbergbaus, ist bunt. In jeder Hinsicht. Mädchen und Jungen zwischen zwölf und 16 Jahren.

Einer von ihnen ist Waris. Der Vierzehnjährige löst gerade eine Matheaufgabe. Er mag Mathe. Und Deutsch und Englisch mag er auch. „Wenn ich Dinge verstehe, dann freue ich mich“, sagt er. Seit drei Jahren lebt er in Deutschland. „Zuerst konnte ich gar kein Deutsch. In einen Sprachkurs bin ich nicht gegangen, ich habe alles in der Schule gelernt.“ Später möchte er Arzt werden. Ein Traum, mag sein. Aber vielleicht gar nicht so unrealistisch, denn Waris lernt schnell, hat ganz wache, klare Augen. Letztens hat er ein Praktikum in einer Apotheke gemacht. Er will es schaffen, auch wenn es zu Hause nicht so einfach ist. Mit fünf Geschwistern. Mit Eltern, die nie Deutsch gelernt, nie einen Sprachkurs besucht haben. Warum? Ein Satz, der wie einstudiert klingt: „Meine

Eltern sind zu alt, mein Vater ist über 60.“ – Ein paar Tische weiter sitzt die gleichaltrige Leonie. Auch sie wirkt motiviert, dabei hatte sie mit Mathe früher mal Probleme. „Meine Lehrerin in der Grundschule hat immer gesagt, ich hab eine Matheschwäche, aber das kann nicht sein, heute bin ich eine der besten in Mathe!“

JAHRGANGSÜBERGREIFEND LERNEN

Waris und Leonie rechnen konzentriert weiter. An Aufgaben mit hohem Schwierigkeitsgrad. Höher als die mancher Mitschüler, die schon älter sind als sie. Denn an der Mathilde-Anneke-Schule wird jahrgangsübergreifend unterrichtet. Immer zwei Jahrgänge gemeinsam. Auf diese Idee kamen Schulleiterin Christiane Albrecht und ihr Stellvertreter Herbert Brenneken als sie – mal wieder – einen Schulpreis gewonnen hatten und im Rahmen des Netzwerkprogramms „Starke Schule“ eine Schule in Bremerhaven besuchten. Und da ihr Kollegium so aufgeschlossen und experimentierfreudig wie immer reagierte, stellten sie gleich den Antrag bei der Schulentwicklungskonferenz.

„Das war vor drei Jahren. Seitdem ist daran noch viel verändert worden, weil alle im Kollegium dafür Ideen entwickelt haben“, erklärt Christiane Albrecht. „Der Unterricht ist jetzt teilweise epochal, es werden also einzelne Themenfelder zusammengefasst. Außerdem arbeiten wir in Lernstudios: Von vier Stunden Deutsch, Mathe oder Englisch, werden immer zwei jahrgangsrein unterrichtet und die anderen beiden in Lernstudios.“ So wie in der Klasse 7/8a, wo die Schülerinnen und Schüler ganz selbständig über ein Karteikastensystem ihre Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden herausuchen und konzentriert daran arbeiten.

RÜCKHALT IM KOLLEGIUM

Diese fokussierte und zugleich freie Art des Unterrichts ist nicht die einzige Besonderheit an der Mathilde-Anneke-Schule. Da ist wenig Geld, aber viel Herz. Da ist scheinbar wenig Perspektive, aber viel Hoffnung. „Wir haben hier das



Ich hab es keine Sekunde bereut,
dass ich doch noch Lehrer geworden bin.“

HERBERT BRENNKEN, STELLVERTRETENDER SCHULLEITER

Glück, ein supertolles Kollegium zu haben“, sagt Christiane Albrecht und setzt sich an den kleinen Tisch in ihrem Büro. Neben ihr nimmt Herbert Brenneken Platz. Beide herzlich, hemdsärmelig und humorvoll. Auf die Frage, ob das Aquarium im Regal ausgetrocknet sei, antwortet Christiane Albrecht mit einem lauten Lachen: „Nein, das ist unsere Vogelspinne.“ Tatsächlich. Eine riesige und ziemlich behaarte Spinne. „Und die ist nicht das einzige Tier bei uns“, sagt Albrecht. „Wir haben eine Tier-AG, überall im Haus sind Tiere.“ Gleich vor der Bürotür sitzen zwei Bartagamen hinter einer riesigen Glasscheibe. In einem separaten Raum gibt es Vögel, Mäuse, Schlangen und Fische. Und in einer Art Wintergarten neben der Aula leben Hühner mit Wasserschildkröten.

Als Christiane Albrecht 1996 in Sprockhövel anfang, kannte sie die Stadt nur von der Autobahnabfahrt. Und genau wie ihr Stellvertreter Herbert Brenneken, der seit 2002 mit dabei ist, hatte sie zehn Jahre darauf gewartet, endlich als Lehrerin arbeiten zu können, denn nach dem Studium waren beide arbeitslos. Und während Albrecht die Zeit für ihre Söhne nutzte, arbeitete Brenneken als Programmierer. Diese zehn Jahre mögen der Grund sein, warum beide so für ihre Arbeit brennen. Und warum Brenneken so Sätze sagt wie: „Ich hab es keine Sekunde bereut, dass ich doch noch Lehrer geworden bin. Ich schlafe abends müde und schlapp auf dem Sofa ein, aber ich bin zufrieden. Ich weiß, dass meine Arbeit nicht mit einem Schalter oder einem Knopfdruck weg ist, so wie früher in der IT-Branche.“



EIN KONZEPT, DAS FRUCHTET

Die Mathilde-Anneke-Schule ist in Sprockhövel die einzige weiterführende Schule in städtischer Trägerschaft. Nur wenige Schülerinnen und Schüler kommen aus der Stadt selbst, die meisten aus dem weiteren Umkreis, denn Hauptschulen werden immer weniger, haben einen immer schlechteren Ruf, werden einfach abgestempelt. In der Mathilde-Anneke-Schule gibt es 235 Schülerinnen und Schüler, 30 Lehrerinnen und Lehrer, wobei die Frauen deutlich in der Überzahl sind. Unter den 235 Schülerinnen und Schülern sind rund 60 Geflüchtete, die innerhalb der letzten drei Jahre nach Deutschland gekommen sind. Insgesamt haben rund 60 Prozent aller Kinder und Jugendlichen an der Schule einen Migrationshintergrund. Die Hartz IV-Quote der Familien liegt bei 60 Prozent. Rund 50 Schülerinnen und Schüler haben einen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen, Sprache oder Emotional-soziale Entwicklung. Es gibt zwölf Integrationskräfte und zwei Schulsozialarbeiter.

Wie man das alles wuppt? Durch ein gutes Konzept: Seit 2008 hat die Schule den erweiterten Ganztag. Er ist in der

5. und 6. Klasse an fünf Tagen in der Woche verbindlich, in der 7. und 8. Klasse an vier Tagen und in der 9. und 10. Klasse an drei Tagen. Außerdem werden so viele Unterrichtsstunden wie möglich von der eigenen Klassenlehrerin bzw. dem eigenen Klassenlehrer unterrichtet. Das schafft Vertrauen. Die Schulstunden dauern 60 statt 45 Minuten. Es gibt eine jährliche Skifreizeit – für viele der erste und einzige Urlaub überhaupt. Es gibt aktive Pausen mit viel Sport, aber auch Gesellschaftsspielen im Winter in den Klassenräumen. Es gibt jahrgangübergreifende Projektwochen, zuletzt ein über zwei Wochen eingeübtes Varieté. Es gibt jeden Morgen in den unteren Klassen ein Frühstück, denn kaum eines der Kinder hat etwas gegessen, wenn es in die Schule kommt. Es gibt gemeinsame Mittagessen, denn kaum einer kennt es noch, zusammen mit der Familie um den Tisch zu sitzen. Es gibt gemeinsame Hausaufgaben am Nachmittag, denn die Schule dauert bewusst bis 15.30 Uhr. Und es gibt vier Säulen, die vieles tragen: „Individuelle Förderung“, „Bewegung“, „Musik“ und das Thema „Berufswahlorientierung von Anfang an“.



MUSIK ALS WEG

Die Sache mit der Musik kann man aus der ersten Etage hören. Gitarren. Keyboards. Schlagzeug. Und richtig cooler Gesang. Nach der Melodie von „Lady in Black“, nur mit einem etwas anderen Text:



Zuerst konnte ich gar kein Deutsch.
In einen Sprachkurs bin ich nicht gegangen,
ich habe alles in der Schule gelernt.“

WARIS (14), SCHÜLER



*„Am frühen Montagmorgen schlaf' ich noch ohne Sorgen
Und träum' von einer Welt, die sollte wirklich mal so sein.
Dort bleibt man einfach liegen, denn Schule ist gestorben.
Da schrillt der Wecker, ich muss gleich zur Schule, ich könnt'
schreien!“*



Bei uns heißt es immer, jeder soll im Rahmen seiner Möglichkeiten sein Bestes geben, denn die Voraussetzungen sind sehr unterschiedlich.“

MEIKE MALZ, SPORTLEHRERIN

Ein kleiner Junge mit großen Brillengläsern singt mit geschlossenen Augen. Ganz versunken. Ein kleines Mädchen schaut konzentriert auf die Tastatur ihres Keyboards. Der Junge am Schlagzeug lächelt bei jedem Solo. Am Rand steht Andreas Lensing. Seit mehr als zehn Jahren macht er mit den Schülerinnen und Schülern Musik. Studiert Musicals ein. Stellt mit dem Kollegium ganze Varietés auf die Beine. Gibt Musik-AGs. Unterrichtet Musik-Klassen. Bringt Schülern und Lehrern sogar noch in den Pausen das Saxophonspielen bei.

Wie viel es tatsächlich bringt, ob die Musik wirklich etwas verändert, weiß Lensing nicht. „Aber ich hoffe es natürlich“, sagt er. Nach dem Unterricht geht er ins „Grüne Klassenzimmer“. Auch so ein Projekt. Ein Ort im Grünen. Ein kleiner Garten. Mit Holzmöbeln und einem Holzhäuschen. Da sitzen auch seine Kolleginnen Meike Malz, die für den Sport zuständig ist, und Sahver Münch, Koordinatorin für das Thema Berufswahl.



Viele haben einen ziemlich Rucksack zu tragen.“

ANDREAS LENSING, MUSIKLEHRER

SPORT ALS AUSGLEICH

Meike Malz hat eigentlich mal Deutsch und Sport studiert, unterrichtet in ihrer Klasse aber auch noch Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik und Arbeitslehre. „Es ist wichtig, so viel wie möglich in der Klasse zu sein. Das Konzept fruchtet gut, da diese menschliche Ebene sehr wichtig ist, auch fürs Lernen“, sagt sie. Elternarbeit sei auch wichtig, „aber viele Eltern erreicht man selten, manche nie. Da ist es dann um so wichtiger, die Beziehung zum Schüler aufzubauen.“ Andreas Lensing nickt: „Viele haben einen ziemlich Rucksack zu tragen.“ Das sei ihm letztens wieder klar geworden, als zur Aufführung des Varietés kaum Eltern im Zuschauerraum saßen. Dabei hatten die Kinder und Jugendlichen Wochen lang geübt, sich vorbereitet, waren aufgereggt und wollten zeigen, was sie können.

Da ist dieser wachsende Berg an Erziehungsarbeit, der inzwischen auf den Lehrerinnen und Lehrern lastet. Sport, findet Meike Malz, helfe den Kindern da mehr als man denkt: „Sport wird oft unterschätzt. Bei uns heißt es immer, jeder soll im Rahmen seiner Möglichkeiten sein Bestes geben, denn die Voraussetzungen sind sehr unterschiedlich. Es gibt immer mehr sportliche Überflieger und zugleich immer mehr Kinder und Jugendliche, die nicht einmal eine Rolle vorwärts können, denen es komplett an Koordination fehlt. Wir hatten hier schon gebrochene Handgelenke, weil es manche einfach nicht schaffen, rückwärts zu laufen.“ Sport verfolge aber auch soziale Ziele, und das ziemlich erfolgreich: „Da ist die Möglichkeit, sich endlich mal richtig auszupowern. Besonders für die Kinder, die Probleme haben, längere Zeit still zu sitzen oder sich zu konzentrieren. Sport hat aber auch klare Regeln. Die brauchen die Kinder – und leider lernen sie die zu Hause häufig nicht mehr.“

Das Sportangebot an der Mathilde-Anneke-Schule ist groß. Abgesehen vom normalen Sportunterricht und den bewegungsfreudigen Pausen, gibt es eine riesige Auswahl an Nachmittags-AGs: „Tanz, Parcours, BMX, Schwimmen, Fußball, Zumba, Badminton,...“ Meike Malz könnte immer weiter aufzählen. Ach ja, auch die Klassenfahrten seien sportlich: „Es gibt unsere jährliche Skifreizeit und eine festgeschriebene Klassenfahrt in eine Sportschule.“ Gerade auf den Klassenfahrten seien Schülerinnen und Schüler häufig auffallend nett, engagiert und höflich.

MOTIVATION BERUFSWAHL

„Das ist bei den Praktika nicht anders. Da bekommen wir auch immer wieder von den Unternehmen Rückmeldungen, die uns überraschen. Und stolz machen“, sagt Sahver Münch. Schon ab der 5. Klasse werden die Schülerinnen und Schüler auf den Beruf vorbereitet, werden Fähigkeiten erprobt, Interessen geweckt und Kontakte geknüpft. „Das fängt mit Praktika und Schnuppertagen an. Die Kinder machen bei uns im achten Schuljahr eine Potenzialanalyse. Angelehnt an dieser Analyse, werden zwei oder drei Berufsfelder empfohlen, in denen sie dann Praktika machen. Im 8. Schuljahr zweimal je eine Woche, im 9. Schuljahr dann ein dreiwöchiges Praktikum und im 10. Schuljahr das Jahrespraktikum, bei dem die Jugendlichen ein Jahr lang donnerstags in einem Ausbildungsbetrieb arbeiten.“

Der 13-jährige Mike zum Beispiel hat gleich zweimal ein Praktikum auf einem Bauernhof gemacht und weiß genau, was er später einmal machen will: „Etwas mit Tieren, am liebsten Tierarzt!“ Oder Tom, der gerade 17 ist, kurz vor dem Schulabschluss steht und sich schon seit Jahren als Tontechniker bei Schul-Aufführungen einen Namen gemacht hat: „Ich bin dafür verantwortlich, dass die Musik und die Sprache gut ankommen. Das macht Spaß, und deshalb bin ich auch in der Technik-Gruppe. Da lernen wir Sachen für Bühnentechnik, Licht-Technik und Ton-Technik. Mein Traumberuf ist Kfz-Mechatroniker...“ Und dann macht der eher stille Junge, der die ganze Zeit so schüchtern dastand, eine Pause und sagt: „Oder Astrophysiker! Denn wenn ich es schaffe, meinen Realschulabschluss mit Qualifikation zu bestehen, dann werde ich mein Abitur machen und studieren.“

Bis zu 80 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler vermittelt Sahver Münch nach der 10. Klasse in eine Ausbildung. Immer dranbleiben, das ist für sie wichtig. So geht sie mit den Schülern regelmäßig zum HAZ im benachbarten Hattingen, wo es Maßnahmen und Projekte gegen Jugend Arbeitslosigkeit gibt. Außerdem hält sie den Kontakt zu mittelständischen Unternehmen in der Umgebung, besucht die Praktikantinnen und Praktikanten vor Ort und arbeitet eng mit der Bundesagentur für Arbeit zusammen.



Ich kann nur vorleben,
dass es etwas anderes gibt
als Hass und Gewalt.“

SAHVER MÜNCH, KOORDINATORIN BERUFSWAHL

EINE PALETTE AN PROBLEMEN

Ganz viel Engagement, dabei hat Sahver Münch gerade selber eine besonders schwierige Klasse. „Eigentlich gibt es diese Klasse gar nicht“, denn wir hatten zu wenige Anmeldungen, da die Hauptschulen gerne totgeredet werden. Dann konnten wir in der 8 doch noch eine Klasse bilden, da viele Kinder aus den DaZ-Klassen, also den Klassen mit Geflüchteten, dazukamen. Außerdem sind noch welche aus anderen Schulen zurückgerutscht. So sind in der Klasse unheimlich viele Flüchtlinge, ein paar Kinder von der Realschule, einer sogar vom Gymnasium. Und dann kam noch ein Vorzeige-Rechtsradikaler dazu.“ Sahver Münch, die selbst einen türkischen Migrationshintergrund hat, nimmt es mit Humor. „Letztens fragte er mich, Frau Münch, warum sind Sie eigentlich immer so nett zu mir, sie verurteilen mich gar nicht. Ich habe gesagt, dann wäre ich ja nicht besser als andere, wenn ich ihn verurteilen würde. – Ich kann ihm nur vorleben, dass es auch etwas anderes gibt als Hass und Gewalt.“

Toleranz sei ein großes Thema. Auch umgekehrt: „Nach dem Varieté hat ein muslimischer Junge seine Schwester, die ein Kopftuch trägt, öffentlich zurechtgewiesen, da sie Lippenstift benutzt hatte. Als ich ihn fragte, was das solle, sagte er mir, ihm ginge es um die Familienehre. Da ist mir der Kragen geplatzt, denn er hatte seine Freundin dabei: ein deutsches Mädchen. Bauchfrei und mit Minirock. Ich habe ihm gesagt, wir Frauen haben Jahre lang dafür gekämpft, dass es hier so etwas nicht mehr gibt und ich sein Denken nicht akzeptiere.“

In vielen deutschen Familien sei es die Verwahrlosung, die immer mehr zum Problem wird. Das totale Desinteresse der Eltern. Oder eben auch die totale Überbehütung. Da sind Eltern, die Schwierigkeiten haben, ihren eigenen Alltag zu bewältigen und mit der fürsorglichen Begleitung ihrer Kinder überfordert sind. Daraus resultieren vielfach Unkonzentriertheit, Unpünktlichkeit, mangelnde Körperhygiene. Das wirkt sich auf den Schulalltag aus. Meike Malz lacht: „Wir haben sogar schon Duschpläne mit den Schülerinnen und Schülern gemacht, weil es einfach nicht mehr anders ging.“ Auch das Thema Schulverweigerung sei groß, sagt Sahver Münch: „Aber da drohe ich an, zu den Leuten nach Hause zu gehen. Und ich ziehe das durch. Meistens sieht man dann das, was man erwartet hat.“

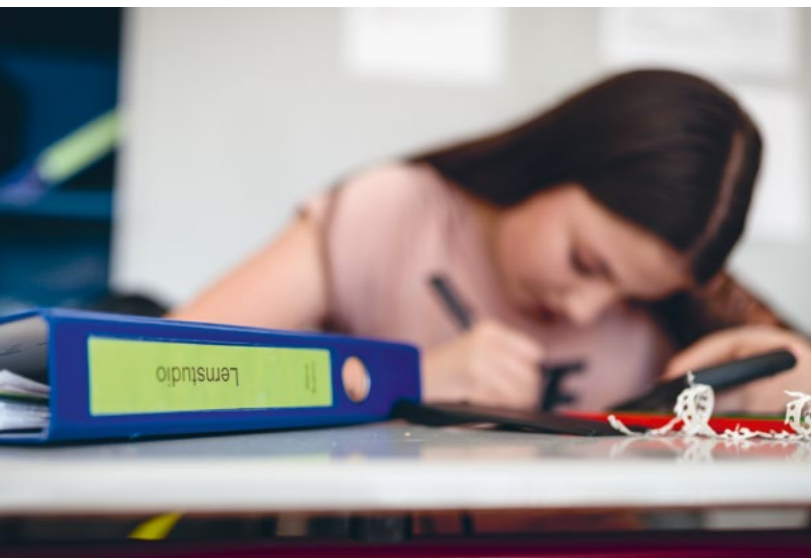
Aber aufgeben? Nie im Leben! Es gibt ja immer noch Schülerinnen wie Joy, 15 Jahre alt und ganz selbstbewusst, ganz zielstrebig. Und so dankbar und glücklich, wenn sie über das spricht, was ihre Schule für sie bedeutet: „Seitdem ich hier bin, macht mir Schule Spaß. Es sind zwar sechs Stunden, aber das macht mir nichts aus, das ist wie Freizeit. Ich tanze, bin in der BMX-AG und spiele in einer Band. Die Lehrer sind wie Freunde, man kann super mit ihnen reden. Es ist toll, was hier gemacht wird. Wenn manche in der Klasse keinen Bock auf Schule haben, dann sollen sie doch einfach mal tun, was ihnen die Lehrer sagen und nicht nur alles negativ finden, dann macht es vielleicht auch bei ihnen endlich mal ‚klick‘. Ich möchte später mal etwas Soziales machen. Zum Beispiel Kindern helfen.“

Joys Mut und Selbstbewusstsein passen gut zu einer Schule, die den Namen einer starken, kämpferischen Frau trägt: Mathilde Anneke, 1817 im heutigen Sprockhövel geboren, war Autorin und Journalistin, galt als Frauenrechtlerin und revolutionäre Sozialistin. 1849 floh sie gemeinsam mit ihrem Mann nach Amerika, wo sie später eine Schule leitete, für die Rechte von Frauen kämpfte und sich gegen die Sklaverei stark machte. – Toleranz, Herz und ein großes Leben.



Seitdem ich hier bin, macht mir Schule Spaß. Es sind zwar sechs Stunden, aber das macht mir nichts aus. Die Lehrer sind wie Freunde, man kann super mit ihnen reden.“

JOY (15), SCHÜLERIN





„DIE SCHÜLER EMPFINDEN ES GAR NICHT ALS LERNEN“

Erfolg haben, aber auch Hindernisse akzeptieren und mit ihnen leben – das funktioniert an der Mathilde-Anneke-Schule besonders gut. Über das Konzept sprachen wir mit Christiane Albrecht, der Schulleiterin.

Musik, Berufsorientierung, Sport – welche Ziele verfolgen Sie damit und welche Ergebnisse sind es, die Sie damit erzielen?

Christiane Albrecht: Wer in der Gruppe musiziert oder Sport treibt, im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und Projektwochen ein bühnenreifes Programm auf die Beine stellt, trainiert natürlich auch Kompetenzen wie Ausdauer, Pünktlichkeit, Konzentrationsfähigkeit und Leistungsbereitschaft. Wer mit anderen zusammenspielt, entwickelt Gemeinschaftssinn, Teamgeist und die Fähigkeit anderen zuzuhören. Und das Gute daran ist, dass das Ganze nebenbei passiert. Die Schülerinnen und Schüler empfinden es gar nicht als Lernen.

Die Ausprägung von Sozialkompetenz hat eine große Bedeutung. Warum richtet sich die Schule so aus? Welche Erkenntnisse und Erfahrungen waren es, die Sie dazu gebracht haben, auch mal andere Wege zu gehen?

Das Zusammenleben an unserer Schule gestaltete sich schon vor Jahren immer schwieriger. Das Kollegium beschwerte sich über häufiges Zuspätkommen, Respektlosigkeiten und Unzuverlässigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die Eltern sind oft überfordert mit der Erziehung. Viele Dinge, die Kinder früher wie selbstverständlich in der Familie

lernten, fehlen ihnen heute. Gleichzeitig beklagte die Wirtschaft zunehmend eine mangelnde Ausbildungsreife bei den Schulabgängern. Neben schulischen Basiskenntnissen wurden unter anderem auch psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit gefordert.

Wie reagierten Sie darauf?

Bereits ab 1998 begann die Schule diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. In den 5. und 6. Klassen wird zum Beispiel seitdem täglich gemeinsam gefrühstückt. Die Schülerinnen und Schüler müssen eigenverantwortlich einkaufen, den Tisch decken und spülen. Was beim Einkauf vergessen wird, fehlt beim Frühstück. Sie reglementieren sich untereinander, wenn beispielsweise so viel Wurst oder Käse auf ein Brötchen gelegt wird, dass für andere nichts mehr übrigbleibt. Einige Kinder haben bis dahin noch nie gemeinsame Mahlzeiten an einem Tisch eingenommen. Zuhause isst häufig jeder wann, was und wo er will.

Weiterhin wurden im Laufe der Jahre viele auch strenge Regeln für ein gutes Zusammenleben eingeführt. Alle Kinder und Eltern unterschreiben bei der Aufnahme einen Schulvertrag, mit dem sie diese Regeln akzeptieren. Und noch wichtiger ist, dass das Einhalten der Regeln von allen Lehrerinnen und Lehrern einheitlich durchgesetzt wird. Dies erfordert regelmäßige Absprachen im Kollegium. Verstöße gegen die Regeln werden zum Beispiel mit Sozialdiensten geahndet. Heute hat jede Klasse regelmäßig Sozialtraining bei außerschulischen Partnern. Am Ende des Schuljahres wird gutes Sozialverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler bei einer gemeinsamen Feierstunde ausgezeichnet und zu Beginn des neuen Schuljahres mit einer vom Förderverein finanzierten mehrtägigen Kanutour belohnt.

Die Unternehmen nehmen gerne Abgänger Ihrer Schule. Was macht die Jugendlichen aus? Was haben sie verinnerlicht, was andere Jugendliche nicht haben und wie steht das im Zusammenhang mit Ihrer Schule?

Unsere Schülerinnen und Schüler werden immer wieder für Ihre Hilfsbereitschaft und Höflichkeit gelobt. Sie haben gelernt sich an – auch unbeliebte – Regeln zu halten, Dinge auch für die Gemeinschaft zu tun. Zudem sind sie durch diverse Praktika ab dem 5. Schuljahr gut vorbereitet. Im letzten Schuljahr haben Unternehmen die Möglichkeit zukünftige Abgänger in einem Ganzjahrespraktikum in den jeweiligen Betrieben genauer kennenzulernen. Schülerinnen und Schüler, die in diesem Jahr zuverlässig ihren ‚Job‘ machen, zum Beispiel auch im Winter bei widrigen Wetterverhältnissen in den Betrieb kommen, erhalten sehr häufig eine Lehrstelle angeboten. Oft wenden sich Betriebe mit offenen Ausbildungsstellen direkt an uns. Die Kolleginnen und Kollegen beraten dann immer, wer konkret für diese Stelle geeignet wäre und fahren dann oft auch direkt mit den jeweiligen Jugendlichen in den Betrieb.

Worin sehen Sie als Schulleiterin Ihre maßgebliche Aufgabe, ihren maßgeblichen Einfluss?

Neben den vorgegebenen Schulleitungsaufgaben sehe ich meine Hauptaufgabe darin, die Kolleginnen und Kollegen in ihrer zunehmend schwieriger werdenden Arbeit zu unterstützen. Dazu gehört, Steine aus dem Weg zu räumen, zuzuhören oder bei Problemen neue mögliche Wege aufzuzeigen. Ich vertraue meinem Kollegium – sie sind noch näher an den Schülerinnen und Schülern als ich. Nach Absprache und unter der Voraussetzung, dass es zum Wohle der Schülerschaft passiert, probieren sie neue Dinge aus. Auch wenn ich manches Mal zu Beginn nicht so überzeugt bin, stimmt mich häufig das Ergebnis um und es wird in unser Konzept übernommen.

Was braucht es auf Leitungsseite, um die formulierten Prämissen umzusetzen?

Ein tolles Kollegium, Vertrauen, dass immer alles zum Wohle der Schüler geschieht, viel Idealismus, Spaß am Tun, Zeit, Geld, Langmut, Freiheiten bei der Umsetzung von guten Ideen...

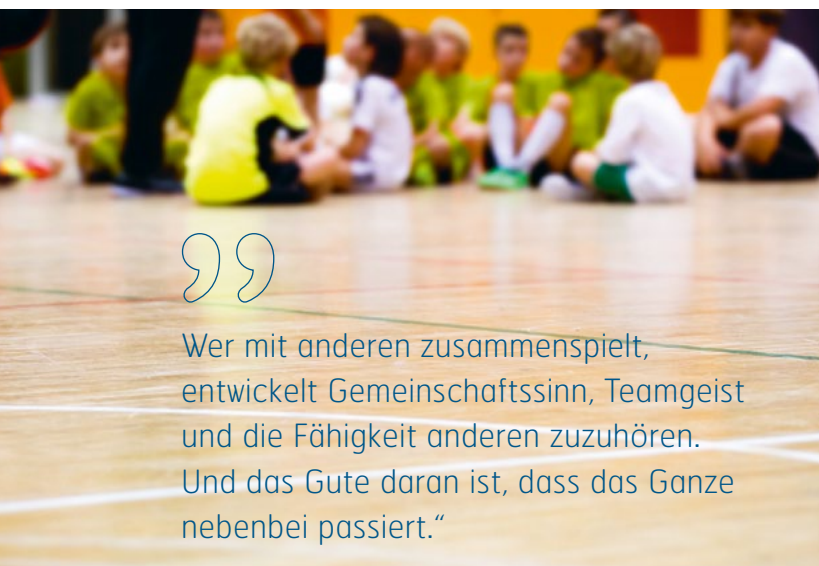
Wo sehen Sie Hürden, Hemmnisse, Herausforderungen und Unterstützungspotenziale?

Besondere Herausforderungen liegen sowohl in der Übernahme von Aufgaben, die früher von Eltern erledigt wurden, als auch in der überzogenen Erwartungshaltung derer, was die Schule alles leisten soll. Zudem zeigt sich nicht selten völliges Desinteresse der Eltern am eigenen Kind. Die wachsende Bürokratie stellt dazu nicht nur bei der Schulleitung, sondern auch bei den Lehrenden eine Hürde da. Neben der fehlenden Akzeptanz der Hauptschule in der Gesellschaft stehen klamme städtische Haushalte und damit der Kampf um Anschaffungen, Instandhaltungen und Modernisierungen. Auch die Stellenbesetzung bereitet große Probleme, da Bewerber häufig andere Schulformen bevorzugen.

Gibt es etwas, das sie anders machen als andere?

Aufgrund der sehr heterogenen Schülerschaft müssen wir unsere Planungen jedes Schuljahr neu überdenken. Bei uns ist kein Schuljahr wie das vergangene. Zurzeit haben wir beispielsweise eine sehr schwierige 9. Klasse. Aufgrund zu geringer Anmeldezahlen konnten wir 2013 keine Eingangsklasse bilden. 2016 musste dann aber angesichts der hohen Anzahl geflüchteter Schülerinnen und Schüler eine Klasse eingerichtet werden. Zudem kamen noch einige Rückläufer von Realschulen hinzu. In dieser Klasse kann man natürlich nicht nur ‚normalen‘ Unterricht anbieten. Um die Schulklassen aber trotzdem zumindest in die Nähe der so genannten Ausbildungsreife zu bringen, ist die Schule eine Kooperation mit einem Hattinger Bildungsträger (HAZ) eingegangen. Unsere Schülerinnen und Schüler werden dort jeden Dienstag in Kleinstgruppen an verschiedene Berufe herangeführt. Diese professionelle Arbeit in den verschiedenen Gewerken ersetzt den Technikunterricht. Parallel dazu findet aber auch in einem Raum des HAZ Unterricht in den Fächern Erdkunde, Biologie und Geschichte epochal bei einer anderen Lehrkraft statt. Die Gruppen wechseln wöchentlich. Am Ende des Schuljahres und des Projektes hat die gesamte Schulklasse sämtliche Einheiten in den verschiedenen Gewerken und alle Unterrichtsepochen durchlaufen. Für das neue Schuljahr müssen wir für die verbleibenden Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wieder ganz neu denken. Dann stehen wir vor der großen Herausforderung, diese Jugendlichen mit den unterschiedlichsten Vorbildungen aus ihren Ursprungsländern bestenfalls zum Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und wenige, ehemalige Realschülerinnen und Realschüler doch noch zur Fachoberschulreife zu führen.

Vielen Dank, Frau Albrecht.



Wer mit anderen zusammenspielt, entwickelt Gemeinschaftssinn, Teamgeist und die Fähigkeit anderen zuzuhören. Und das Gute daran ist, dass das Ganze nebenbei passiert.“

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

Autoren

Dr. Thomas Orthmann, Annuntio Hamburg
Tanja Breukelchen, freie Journalistin Hamburg

Autorin der wissenschaftlichen Studie

Dr. Esther Dominique Klein, Universität Duisburg-Essen

Fotografien

Axel Martens, Hamburg
Ulrike Steinbrenner / photocase.de
complize / photocase.de
simonthon.com / photocase.de
kemui / photocase.de
tyro / photocase.de
gpointstudio / fotolia.de
matimix / fotolia.de
Look Studio / shutterstock.com

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.

