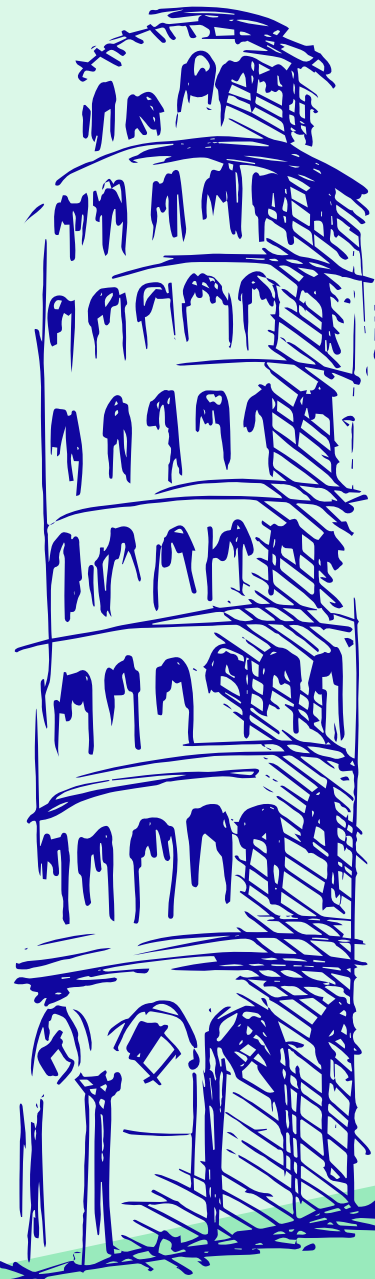


impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

Schulen entwickeln



WIR BLEIBEN
OPTIMISTISCH!

INHALT

Editorial	4
------------------------	----------

Schools Serving Disadvantaged Communities – Ein internationaler Überblick	6
Tiefgreifende Krisen als Chance für die Entwicklung von Schulen in benachteiligten Lagen?	7
Zunehmende Investitionen in Schulentwicklung an benachteiligten Standorten	9
Einige Schlaglichter auf zentrale Diskussions- und Entwicklungsschwerpunkte	10
Erkenntnisse aus Ländern mit langer Erfahrung im Forschungs- und Entwicklungsfeld	14
In Zukunft genauer hinschauen: Professionalisierung und Nachhaltigkeit	17

Lichtpunkt Schule – Ausgewählte Ergebnisse der Befragung „Schule im Brennpunkt 2023“	18
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Nicht jammern, sondern machen	22
Besuch des Familiengrundschulzentrums Sonnenstraße in Düsseldorf	

10 Jahre „Laut sein für die Leisen“	28
„Das ist für mich aber erst recht ein Grund weiterzumachen“ Gespräch mit Dr. Walter Wübben und Dr. Markus Warnke	30
22 Köpfe mit einer Vision	34

Impressum	39
------------------------	-----------

LIEBE LESERINNEN UND LESER,



wir heißen jetzt *Wübben Stiftung Bildung**.

Der Name beschreibt noch genauer, wofür wir uns seit 10 Jahren einsetzen – für faire, von der familiären Herkunft unabhängige Bildungschancen. Unser Hebel sind die Schulen in den sozialen und ökonomischen Brennpunkten. Von Beginn an waren wir dort aktiv. Sicher, der Stiftungszweck und damit unser Ziel war und ist sehr groß und für eine Stiftung allein niemals zu stemmen. Das haben wir weder versucht, noch war es unser Anspruch. Wir haben zwar Visionen, bleiben aber Realisten. Nach zehn Jahren Stiftungsarbeit geben uns jedoch alle für uns und unsere Arbeit relevanten Faktoren keinen wirklichen Grund zu feiern: Der IQB-Ländertrend weist die schlechtesten Ergebnisse in den Basiskompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern aus, die bisher in der Fläche in den Ländern gemessen wurden; die soziale Herkunft prägt immer stärker die Zukunftsperspektiven und dem Bildungssystem gelingt es immer weniger, darauf eine Antwort zu finden; es fehlt an Lehrkräften, an Fachkräften in der Schulsozialarbeit, im Ganztags und an vielen weiteren Stellen etwa im Kindergarten oder der Kinder- und Jugendarbeit; der Investitionsstau in die zum Teil maroden Gebäude wird von Expertinnen und Experten auf über 45 Milliarden Euro geschätzt. Die Liste könnte so weitergeführt werden.

Es ist schon erstaunlich, dass sich an den Schulen in Deutschland – und insbesondere dort, wo sich die Probleme aus Armut, Bildungsferne, Perspektivlosigkeit, interkulturellen Konflikten, Milieu- und Sprachbarrieren, Stigmatisierungen verdichten und gegenseitig verstärken – jeden Tag Menschen daranmachen, gegen all diese Widrigkeiten, Kinder und Jugendliche aufs Leben vorzubereiten. In unserer Arbeit mit den vielen Schulen im Brennpunkt sehen wir auf der einen Seite ein geradezu unerschütterliches Engagement, ein großes Pflichtbewusstsein, eine hohe intrinsische Motivation und auf der anderen Seite die wachsende Ermüdung in Anbetracht der vielfältigen Herausforderungen. Und wir erhalten den Eindruck, dass die Gesellschaft diesen Einsatz nicht sieht, erkennt, geschweige denn wertschätzt. Die fehlenden Ressourcen sind ein sichtbarer Ausdruck, denn immer noch landen die gut ausgebildeten Lehrkräfte eben nicht an diesen Schulen. Die Steuerung von Personal und Ausstattung ist in Deutschland von der Logik geprägt, dass alle Schulen gleichbehandelt werden sollen. Die Lehr- und Lernpläne gehen davon aus, dass alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen in die Schule kommen. Anlässlich unseres 10-jährigen Bestehens haben wir eine Umfrage unter den Schulen aus unseren Programmen durchgeführt und wir haben Schulleitungen aus den vier Bundesländern,

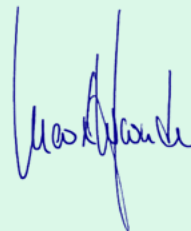
in denen wir aktiv sind, gebeten, Ideen und Impulse zu entwickeln, was sich ändern müsste. Deutlich wird dabei die Ungleichheit, mit der diese Schulen zu kämpfen haben. Die Kinder an diesen Schulen kommen mit so reduzierten Kompetenzen an die Schulen, wie sich das die meisten Menschen nicht vorstellen können. Notwendig wäre es, auf diese Ungleichheit mit einer gezielten Steuerung der Ressourcen zu reagieren – das passiert aber immer noch kaum oder gar nicht. Schulen im Brennpunkt sind eben kein Thema für die breite Öffentlichkeit. Kein Thema, mit dem man Wahlen gewinnt. Und auch kein Thema für eine gezielte Unterstützung durch alle Kultusministerien. Sie sollten es aber werden. Denn wenn wir weiterhin 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland keine Perspektive geben, wird das erhebliche Auswirkungen auf den Wohlstand, die Innovationskraft und die Zukunftsfähigkeit unserer gesamten Gesellschaft haben.

In diesem Magazin wollen wir insbesondere auf das Engagement der Schulen im Brennpunkt hinweisen, wir wollen auf das schauen, was Schulen im Brennpunkt und die Personen an den Schulen täglich leisten. Eine dieser Personen ist Schulleiter Cornelius Knettel. Er leitet das Familiengrundschulzentrum Sonnenstraße in Düsseldorf und steht hier vor einer Vielzahl von Herausforderungen. Wie er und sein Team mit diesen Herausforderungen umgehen und wie er trotz Rückschläge die Motivation und Freude an seiner Arbeit nicht verliert, lesen Sie in einer Reportage. Einen Überblick mit ausgewählten internationalen und nationalen Schlaglichtern zum Forschungsthema Schulentwicklungsstrategien mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen gibt Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl in ihrem Beitrag in diesem Magazin. Gleichzeitig wollen wir zu unserem 10-jährigen Bestehen erneut aufzeigen, vor welchen Herausforderungen die Schulen stehen, diese sichtbar machen und erklären.

Dazu dient etwa die Umfrage „Schule im Brennpunkt“, deren Ergebnisse in diesem Magazin angerissen werden. Auch damit wollen wir helfen, Aufmerksamkeit, Lautstärke zu erzeugen, für diejenigen, die zu leise sind – oder einfach nicht gehört werden.

Unser langfristiges Ziel besteht eigentlich darin, uns überflüssig zu machen. Leider ist die objektive Entwicklung beim Abbau von Bildungsungerechtigkeiten nach zehn Jahren ernüchternd – und kein Grund zu feiern. Der traurige Umkehrschluss lautet aber auch, dass die Arbeit der Stiftung aktueller ist denn je. Hoffentlich ändert sich das in den nächsten 10 Jahren.

Viel Freude bei der Lektüre!



Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*

*** Durch die Gründung ihrer Schwesterstiftung, der *Wübben Stiftung Wissenschaft*, zum 1. April 2023 wurde die *Wübben Stiftung* umbenannt in *Wübben Stiftung Bildung*. Die Schwesterstiftungen tragen also zukünftig ihren thematischen Schwerpunkt im Namen.**



**Aus Krisen kann auch
die Chance erwachsen,
in den Modus grundlegender
Veränderungen zu kommen.**

SCHOOLS SERVING DISADVANTAGED COMMUNITIES

EIN INTERNATIONALER ÜBERBLICK

VON PROF. DR. ISABELL VAN ACKEREN-MINDL

Der Sozialraum von Schulen und darauf bezogene Schulentwicklungsstrategien sind in einigen Ländern schon seit vielen Jahren ein zentrales Forschungs- und Entwicklungsthema; es ist mittlerweile weltweit beachtet, denn an diesen Schulen und ihren Standorten braucht es gezielte Unterstützung, zumal sich entsprechende Investitionen hier auch in hohem Maße lohnen. Was sind aktuell besonders diskutierte Themen? Welche Erkenntnisse gibt es in Ländern mit längerer Erfahrung im Feld als in Deutschland? Und wo zeichnen sich Entwicklungsbedarfe ab? Ein Überblick mit ausgewählten Schlaglichtern von Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl, Leiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

„Education“ ist eines der 17 Nachhaltigkeitsziele in der „2030 Agenda for Sustainable Development“, unterzeichnet von allen UN-Mitgliedsstaaten (United Nations, 2015):

„Inklusion und Gerechtigkeit in und durch Bildung sind die Eckpfeiler einer transformativen Bildungsagenda und wir verpflichten uns daher, alle Formen von Ausgrenzung und Marginalisierung, Disparitäten und Ungleichheit beim Zugang, bei der Beteiligung und bei den Lernergebnissen zu bekämpfen. Kein Bildungsziel sollte als erreicht gelten, wenn es nicht von allen erreicht wird“ (United Nations, 2016, S. 7, aus dem Englischen übersetzt).

Daran gemessen sind die Herausforderungen in Deutschland enorm: „Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 5). Heute ist zudem jedes dritte Kind in Deutschland von mindestens einer Risikolage (sozial, bildungsbezogen, finanziell) betroffen, wie der Bildungsbericht ausweist. Pandemie, Krieg und Fluchtbewegungen sowie die Inflationsentwicklung verschärfen die Situation. Dabei korrelieren die Risikolagen mit den schulischen Kompetenzen und den weiteren Lebensmöglichkeiten. Kurzum: Die Entwicklungsaufgaben bis 2030, dem titelgebenden zeitlichen Horizont der UN-Agenda, sind gewaltig.

TIEFGREIFENDE KRISEN ALS CHANCE FÜR DIE ENTWICKLUNG VON SCHULEN IN BENACHTEILIGTEN LAGEN?

Aus Krisen kann auch die Chance erwachsen, vom Modus der Analyse und Debatte in den Modus grundlegender Veränderungen zu kommen. Nicht zuletzt ist es, wie etwa der Ökonom Marcel Fratzscher hervorhebt, auch aus volkswirtschaftlicher Perspektive „höchst ineffizient und kontraproduktiv, Menschen ihrer Chancen und Möglichkeiten zu berauben, damit der Staat dann danach versucht, über Steuern und Sozialleistungen das Resultat dieser fehlenden Chancengleichheit wieder auszugleichen“ (Fratzscher, 2016, S. 8).

Schulen entwickeln sich nicht durch Bürokratie oder mehr Druck von außen. Sie verbessern sich, wenn es eine gute Führung gibt.

Die Thematisierung von Schulen in herausfordernden Lagen in Koalitionsverträgen auf Bundes- und Landesebene, etwa die Ankündigung des „Startchancen“-Programms, ist zumindest Ausdruck eines solchen politischen Anliegen, Veränderungen anzustoßen.

Dabei geht es um Schulen, an denen meist vielfältige „Risikolagen“ von Kindern und Jugendlichen bzw. ihrem sozialen Umfeld zusammenkommen und schulisches Lernen erschweren. *Schools Serving Disadvantaged Communities* werden sie unter anderem im englischen Sprachraum genannt. Zu solchen Indikatoren gehören z. B. Einkommensarmut, Arbeitslosigkeit, Hilfebezug, fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse, fehlende Ausbildung, Migration und Fluchterfahrung, kritische Lebensereignisse im familiären Umfeld. Problemkonstellationen verschärfen sich, wenn zu den ungünstigen externen Kontextbedingungen einschränkende Faktoren der schulischen Prozessqualität auf Ebene der Schulorganisation, des Unterrichts und der Personalentwicklung hinzutreten (van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021).

Zugleich handelt es sich um eine Gruppe von Schulen, die nicht einheitlich ist und für die es – so formuliert es z. B. die britische Bildungsforscherin Alma Harris – kein Patentrezept zur Verbesserung unzureichender Leistungen gibt (Harris & Jones, 2022): Es gebe keine schnellen Lösungen, die Schulleitungen anwenden können; jede Schule verbessere sich auf ihre eigene Weise und in ihrem eigenen Tempo. Es habe sich, so Harris & Jones aus englischer Perspektive, schlicht als kontraproduktiv erwiesen, immer mehr Druck von außen auf solche Schulen auszuüben.



ch Angst, ußen. zielorientierte

Schulen entwickelten sich nicht durch Angst, Mobbing, übermäßige Berichterstattung, mehr Bürokratie, mehr Druck von außen und ein unzureichendes Maß an Unterstützung. Vielmehr verbesserten sich Schulen, wenn es eine zielorientierte Führung gibt, wenn der Schwerpunkt auf dem Lernen liegt und wenn die Lehrkräfte bereit sind zusammenzuarbeiten, um eine Kultur der Veränderung zu schaffen (ebenda). Das richtige Gleichgewicht zwischen Unterstützung und Rechenschaftslegung zu finden, ist eine der grundlegenden Herausforderungen – auf der Ebene der Führung von Schule, im Hinblick auf Schulaufsicht und übergreifend für die politisch-administrative Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen.

ZUNEHMENDE INVESTITIONEN IN SCHULENTWICKLUNG AN BENACHTEILIGTEN STANDORTEN

Verschiedene Studien zeigen, dass es – vor allem gemessen an Lernergebnissen, Schulabschlüssen und Übergangsquoten in nachfolgende Bildungseinrichtungen – auch erfolgreiche Entwicklungsgeschichten gibt. Bemühungen um die Qualitätsentwicklung von Schulen mit einer sozial weniger privilegierten Schülerschaft lohnen dabei besonders: So scheinen Schülerinnen und Schüler an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten von hohen schulischen Gestaltungs- und Prozessqualitäten überdurchschnittlich bei der Kompetenzentwicklung in verschiedenen Fachkontexten zu profitieren (Palardy, 2008). OECD-Befunde zeigen ebenfalls, dass innerhalb von nationalen Bildungssystemen Unterschiede im Kompetenzerwerb von Schülerinnen und

Schülern stark mit der besuchten Schule zusammenhängen und diese eine Schlüsselrolle bei der Minderung des Risikos schwacher Leistungen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler einnimmt (Agasisti et al., 2018).

Das Themenfeld stand schon seit den Anfängen der Schuleffektivitätsforschung in den USA in den späten 1970er-Jahren im Fokus von Wissenschaft und Politik. Aber auch in Frankreich hat man schon seit den 1980er-Jahren eine Politik der sogenannten „positiven Diskriminierung“ verfolgt (z. B. Demeuse, 2005), um denjenigen, die weniger haben, mehr zu geben. In den *réseaux d'éducation prioritaires* (REP) (Netzwerke für prioritäre Bildung) mit hohen Anteilen an benachteiligten Kindern und Jugendlichen profitieren Schulen u. a. von Klassen mit weniger Schülerinnen und Schülern und finanzieller Unterstützung für Ausflüge und Projekte. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte mehr Fortbildungen und erhalten einen Bonus. REP+-Schulen haben eine bezogen auf den Sozialindex noch einmal ungünstigere Situation. Lehrkräfte an REP+-Grund- oder Sekundarschulen haben zusätzlich weniger Unterrichtsstunden pro Woche, um in kleinen Gruppen mit ihren Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, individuell zu unterstützen und mit Eltern zusammenzuarbeiten. In der Grundschule gibt es für diese Kontexte und für die jüngeren Jahrgänge seit einigen Jahren Lerngruppen mit maximal zwölf Schülerinnen und Schülern, um ein günstigeres Lernumfeld für die Förderung von Grundkenntnissen beim Lesen, Schreiben und Rechnen zu schaffen. Zudem wurde mit dem Centre Alain-Savary Anfang der 1990er-Jahre vom Bildungsministerium ein nationales Zentrum für Bildung in „schwierigen Milieus“ und insbesondere auch für die prioritäre Bildung eingerichtet; hier werden u. a. verschiedene Ressourcen etwa für Mathematik und Sprache bereitgestellt, Tagungen organisiert u. Ä.

In Deutschland hingegen wurde dem Thema erst seit den 2000er-Jahren zunächst wissenschaftlich und im weiteren Verlauf auch politisch mehr Aufmerksamkeit geschenkt, nachdem im Rahmen der Schulleistungsvergleichsstudien die Bedeutung des sozialräumlichen Kontexts von Schule und der lebensweltliche Kontext der Schülerinnen und Schüler für die soziokulturelle und leistungsbezogene Schülerzusammensetzung im Hinblick auf den Bildungserfolg analysiert wurden. In den letzten etwa fünf Jahren gab es dann mehrere, auch durch Forschung begleitete Entwicklungsprojekte zum Thema (vergleichend dargestellt bei Tulowitzki et al., 2020;

sowie Böttcher et al., 2022) – im Übrigen auch unter Berücksichtigung von Gymnasien, die teils auch einen Wandel der ökonomischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen im Umfeld und bei der Schülerschaft erleben und längst auch Handlungsstrategien für den Umgang mit mehr Vielfalt entwickeln müssen. Auch der Bund begleitet das Thema mittlerweile mit entsprechender Forschungsförderung, wobei etwa im „Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung“ die Entwicklung neuer, ko-konstruktiv, dialogisch und partnerschaftlich gestalteter Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis erwartet wird, was zugleich für alle Beteiligten nicht trivial ist (vgl. hierzu z. B. das Themenheft „Bildungsforschung: Gemeinsam mit Bildungspraxis? Wege, Dynamiken, Klärungen“ der Zeitschrift „bildungsforschung“; Waffner, Sander & Kerres, 2022).

International finden sich mittlerweile einige politische Initiativen, ebenso gibt es mehr Forschung zum Thema über alle Kontinente hinweg: in Nordamerika neben den USA etwa auch in Chile, in Europa vor allem in Großbritannien, in den Niederlanden, auch in Frankreich, aber auch in Australien, China/Shanghai, Israel sowie Südafrika. Im Nachbarland Österreich ist vor Kurzem das Programm „100 Schulen – 1.000 Chancen“ gestartet, womit Schulen bedarfsorientiert mit zusätzlichen Ressourcen unterstützt werden sollen. Dabei geht es in Zusammenarbeit zwischen Bildungsministerium und Wissenschaft zunächst darum zu verstehen, wie Schulen mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Ressourcen sie für ihre Arbeit benötigen. Ein solches Vorgehen findet sich auch in Deutschland etwa im Programm „Schule macht stark“, mit dem Bund und Länder zunächst Fördermöglichkeiten – wissenschaftlich begleitet – erproben und evaluieren lassen, um darüber Hinweise auf mögliche Ansätze für Qualitätsentwicklung in der Breite zu erhalten. Die Transferfrage – aus dem Projekt in die regulären Strukturen – ist dabei nicht zuletzt angesichts des großen Handlungsbedarfs aktuell drängend.

EINIGE SCHLAGLICHTER AUF ZENTRALE DISKUSSIONS- UND ENTWICKLUNGSSCHWERPUNKTE

Ein kursorischer Blick über die themenbezogene, vor allem auch internationale Literatur der vergangenen etwa zehn Jahre zeigt, dass sich in der Diskussion um Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen sowie in Entwicklungsprogrammen und entsprechender Forschung einige Themenschwerpunkte auf unterschiedlichen Ebenen abzeichnen, die nachfolgend schlaglichtartig skizziert werden.

Schulleitung im Fokus

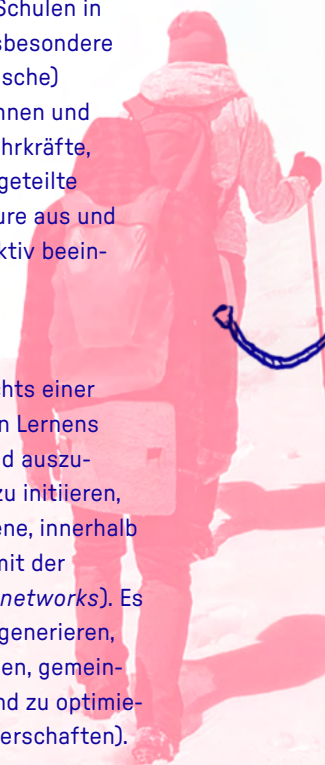
Wirksame Schulleitungen werden als ganz entscheidend für die Qualitätsentwicklung von Schulen, insbesondere an benachteiligten Standorten, gesehen. Es gibt immer mehr solide empirische Belege dafür, dass Schulleitungen einen wichtigen Einfluss auf Schule als Organisation, auf die darin arbeitenden Lehrkräfte und darüber auf den Unterricht und das Lernen haben. Dies zeigt z. B. Liu (2021) mit einem Forschungsreview auf Basis englischsprachiger Studien. Schulleitungen müssen dabei in der Lage sein, Veränderungen ein- und anzuleiten, indem sie mit den Mitgliedern der Schulgemeinschaft zusammenarbeiten, um einen kontinuierlichen und nachhaltigen Schulentwicklungsprozess zu implementieren und zu evaluieren, der sich vor allem auf die Verbesserung des Schülerlernens konzentriert (Klein, Young & Böse, 2021).

Es geht dabei auch darum, eine Kultur der Machbarkeit und eine Kultur des Vertrauens und der Wertschätzung aufzubauen und zu etablieren. Eine positive Schulkultur ist ein zentrales Qualitätsmerkmal von effektiven Schulen in herausforderndem Umfeld und zeichnet sich insbesondere durch ein wertschätzendes Klima, hohe (realistische) Leistungserwartungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern, vorwurfsfreie Zusammenarbeit der Lehrkräfte, gegenseitige Unterstützung sowie gemeinsam geteilte Visionen der schulischen Akteurinnen und Akteure aus und kann insbesondere auch von der Schulleitung aktiv beeinflusst werden.

Networked Learning Communities

Hervorgehoben wird auch das Anliegen, angesichts einer zunehmend komplexeren Umgebung schulischen Lernens Zeit und Raum zu schaffen, um sich tiefergehend auszutauschen und gezielte kollektive Lernprozesse zu initiieren, sowohl auf Schul- als auch auf Schulsystemebene, innerhalb und zwischen Schulen und auch im Austausch mit der Wissenschaft (international: *research learning networks*). Es geht darum, Wissen zu teilen, neues Wissen zu generieren, neue Handlungspraxen zu entwickeln, zu erproben, gemeinsam auszuwerten und wiederum anzupassen und zu optimieren (vgl. auch Mintrop, 2016, zu Ko-Design-Partnerschaften).

Hadfield & Ainscow (2018) beschreiben etwa für Großbritannien das Phänomen, dass sich zunehmend Gruppen von Schulen zusammenschließen, um sich systematisch mit ihren Entwicklungsproblemen auseinanderzusetzen. Dies sei Ausdruck eines politischen Wandels, das Schulsystem aus sich heraus besser zu entwickeln, indem Lehrkräfte gemeinsam an für sie relevanten Problemen arbeiten, gemeinschaftlich



A red-tinted photograph of three hikers ascending a mountain peak. The hikers are wearing winter gear and are connected by a blue rope. The background shows a clear sky and a large, rounded mountain peak.

**Es geht auch darum,
eine Kultur der
Machbarkeit und eine
Kultur des Vertrauens
und der Wertschätzung
aufzubauen und
zu etablieren.**

handeln und so Bildungsreformen anführen (*self-improving and school-let*; vgl. Poortman, Brown & Schildkamp, 2021, die auch den Forschungsstand, etwa mit Hinweisen auf eine verbesserte Unterrichtspraxis, zusammenfassen). Allerdings sind professionelle Lernnetzwerke voraussetzungsreich im Hinblick auf erfolgreiche Entwicklungsprozesse und es wird auch Forschungsbedarf in der Literatur markiert, wann bzw. unter welchen Bedingungen Netzwerke auch ganz konkret für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern erfolgreich sind.

Verantwortungsübernahme für Leistungen von Schülerinnen und Schülern

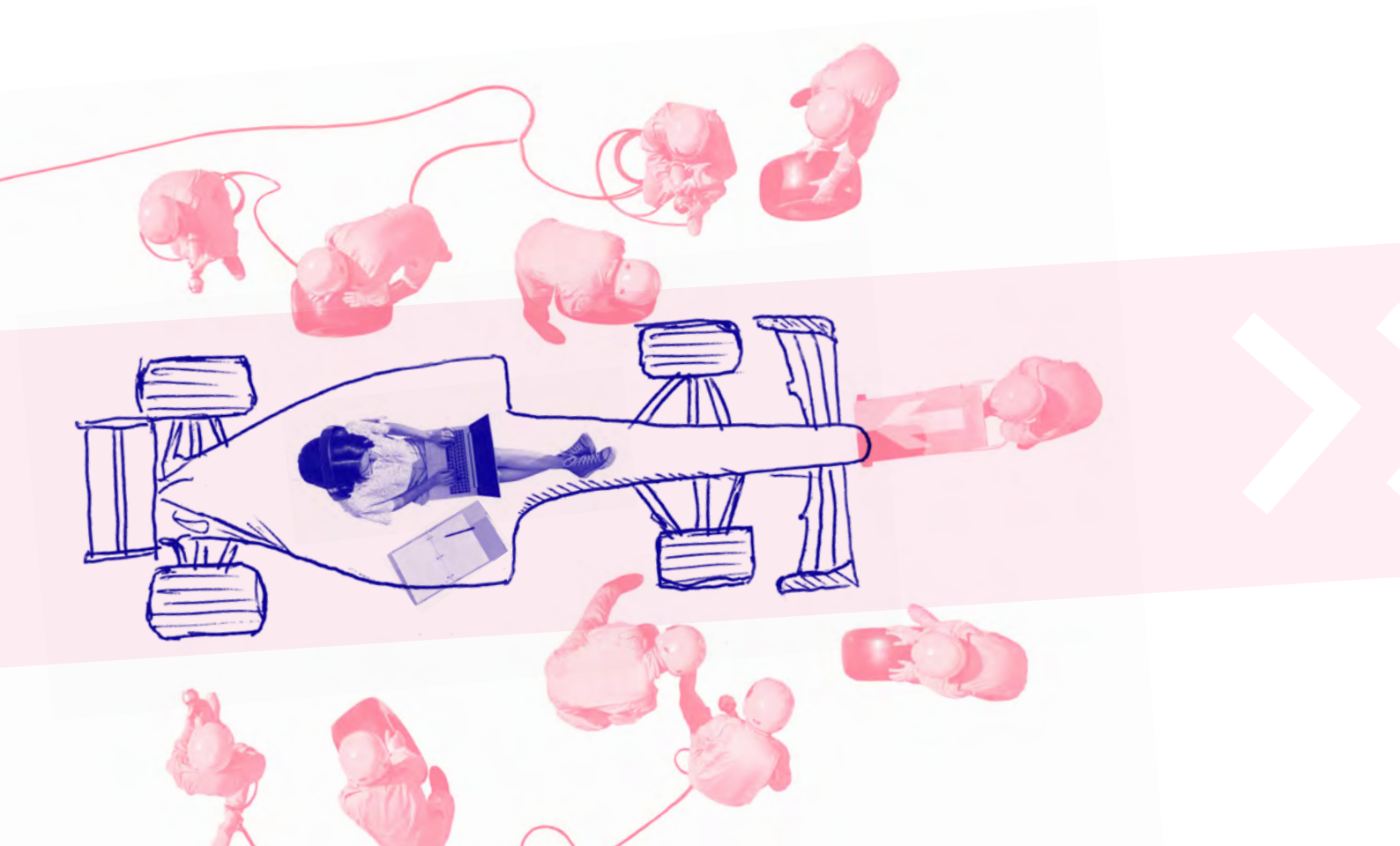
Im vergangenen Jahrzehnt wurde international wie zunehmend auch hierzulande aufgezeigt, dass Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten eher dazu neigen, pessimistische Ansichten über ihre Schülerinnen und Schüler und deren Lernen und „Erziehbarkeit“ zu haben – auch im Hinblick auf ihre eigenen Fähigkeiten, einen Unterschied für diese Schülerinnen und Schüler zu machen (z. B. Beckmann & Klein, 2022). Forschung zu sogenannten Turnaround-Schulen, denen Wandel gelungen ist, zeigt hingegen auf, dass Lehrkräfte an diesen Schulen im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen oftmals mehr Verantwortung für die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler übernehmen und schlechte Leistungen nicht allein Herkunftsaspekten zuschreiben. Der

Habitus der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Auftreten und Verhalten sowie ihrer Sprache wird eingeordnet und anerkannt und die eigenen Anforderungen, Denkstrukturen und Handlungsweisen werden reflektiert. Entsprechende Strategien können auch dabei helfen, Stress und Überarbeitungsgefühle abzumildern und eine hohe Fluktuation unter Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern eher zu vermeiden (Bremm, 2020).

Für qualitätsvolle Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen kann die Fähigkeit von Lehrkräften, positive und wertschätzende Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und zur Stärkung der Motivation und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (positive Schülerorientierung) aufzubauen, als Schlüsselfaktor identifiziert werden. Umgekehrt stehen niedrige Erwartungen an Schülerinnen und Schüler mit weniger qualitätsvoller Unterrichtsgestaltung, ungünstiger Leistungsentwicklung, geringerer Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang (z. B. Bremm, 2020).

Designbasierte Ansätze der Schulentwicklung

Um Schulen darin zu unterstützen, die beschriebenen, vielfach beobachteten Zusammenhänge aufzubrechen, problemlösende Kompetenzen zu stärken und in entwicklungsförderliche Prozesse zu kommen, wurden in den USA Ansätze der designbasierten Schulentwicklung entwickelt



und erprobt (Mintrop, 2016). Sie sehen von schablonenhaften Lösungen ab und entwerfen in Zusammenarbeit zwischen Forschung, Administration und Praxis passgenauere Entwicklungskonzepte für einzelne Schulen. Schulen sollen dabei unterstützt werden, ihre eigene Problemlösekompetenz und somit auch Kapazitäten der kollektiven Organisationsentwicklung zu stärken (Bremm, 2020).

Ausgangspunkte sind

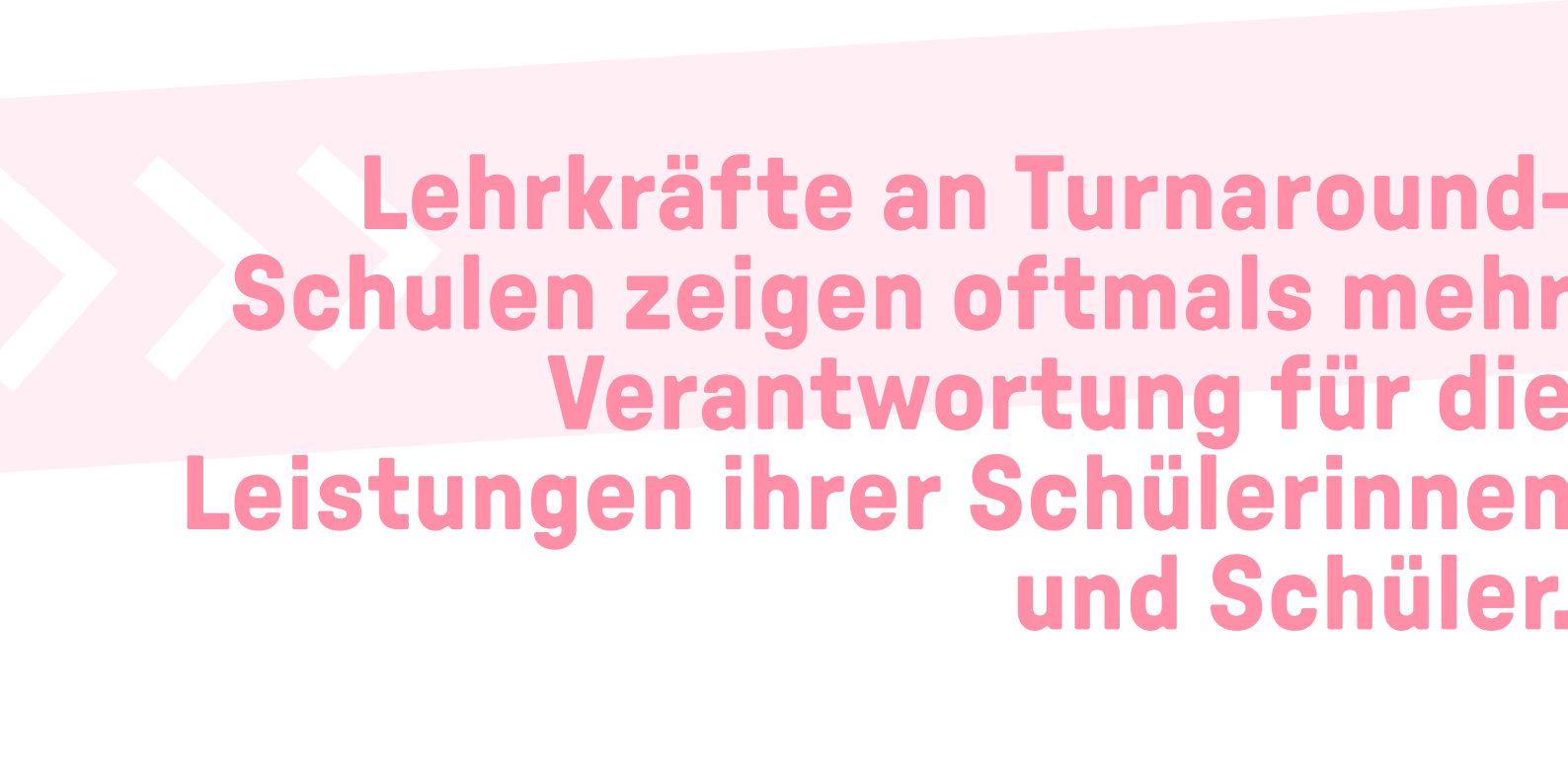
- die systematische, methodisch geleitete und reflektierte Identifizierung von echten Entwicklungsbedarfen bzw. Leidenschaften oder Problemen der Schulen und eine differenzierte Definition des gemeinsamen praktischen Problems,
 - die Analyse von Ursachen,
 - Identifizierung vorhandener Ressourcen in der Schule und im Umfeld und die Erschließung von Triebkräften der Veränderung (*drivers of change*),
 - die klare Definition von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen und Identifizierung praktischer Messgrößen,
 - das Designen darauf bezogener konkreter Maßnahmen, die Implementation der Maßnahmen und begleitende Sammlung von Daten,
- um Erfolge analysieren, aber auch zelebrieren zu können sowie Mängel für nächste Versuchsschleifen zu beseitigen.

Eine große Herausforderung: Lehrkräftemangel

Solche Maßnahmen umzusetzen, ist bei fehlenden Lehrkräften und hoher Fluktuation im Kollegium schwierig. Der Mangel an Lehrkräften (und von Schulleitungen) ist in den letzten Jahren auch international zu einem drängenden

Thema geworden, insbesondere auch für Schulen, die sich in einer schwierigen Lage befinden (Allen & McInerney, 2019). Diskutiert wird etwa in England die große Herausforderung, Lehrkräfte davon zu überzeugen, sich für eine Stelle an diesen Schulen zu bewerben, an der sie befürchten, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler „nicht unter Kontrolle“ sei. Aus diesem Grund seien klare, verhaltensbezogene Regeln an Schulen, aber auch eine systematische Arbeit an der Verbesserung des externen Rufs einer Schule wichtig, um mehr Lehrkräfte gewinnen zu können. Auch die richtigen Bedingungen – Bezahlung, Beförderungsmöglichkeiten und ein reduzierter Stundenplan für mehr individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit dem Umfeld (einschließlich der Eltern) – seien zwar teuer, aber machten den Arbeitsplatz attraktiver, worauf eine aktuelle Befragung unter Lehrkräften hinweist (ebd.). Entlastung bei Korrekturarbeiten, hochwertige Fortbildungsmöglichkeiten und Mentoring werden auch als mögliche Maßnahmen angeführt.

Aus US-amerikanischer Perspektive weisen See et al. (2020) darauf hin, dass in „hard-to-staff areas“ finanzielle Anreize der einzige Ansatz waren, um Lehrkräfte für Schulen zu gewinnen, aber nicht, um sie zu halten. Hier sei dann auch ein unterstützendes und förderliches Arbeitsumfeld erforderlich. Eine hohe Fluktuation im Lehrerkollegium, gerade an sozialräumlich benachteiligten Standorten, ist dabei ein Problem. Instabilen Lehrerteams könne es an Zusammenhalt mangeln und sie könnten nur begrenzt Erfahrungen sammeln, die notwendig sind, um ein günstiges Umfeld für das Lernen auch unter schwierigen Bedingungen zu schaffen. Die Lehrkräftefluktuation könne verringert werden, indem



Lehrkräfte an Turnaround-Schulen zeigen oftmals mehr Verantwortung für die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler.

Das Personal wird ermutigt zu experimentieren, um den Bedürfnissen der Lehrkräfte und Schüler gerecht zu werden.

zum Beispiel formelle und informelle Mentoringprogramme entwickelt werden, um sicherzustellen, dass erfahrenere Lehrkräfte neue Kolleginnen und Kollegen unterstützen und ihnen helfen, schnell eine starke Bindung zur Schule aufzubauen (Agasisti et al., 2018; vgl. auch Anderson-Park, van Veldhuizen & Abs, 2022, zu einem europäischen Training für Mentorinnen und Mentoren).

ERKENNTNISSE AUS LÄNDERN MIT LANGER ERFAHRUNG IM FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSFELD

Aus den USA ...

Abgesehen von den zuvor skizzierten Aspekten lohnt auch der Blick auf Gesamtschätzungen zu Entwicklungsbestrebungen in Ländern mit deutlich längerer Erfahrung auf diesem Gebiet – wissend um grundsätzliche Unterschiede zwischen nationalen Bildungssystemen und Grenzen der Transferierbarkeit von Erkenntnissen. Für die USA findet man beispielsweise skeptische Einschätzungen bezüglich der Bemühungen der letzten 50 Jahre, leistungsschwache Schulen mit hoher Armut im Umfeld in ein „Leistungsmodell“ durch die Bereitstellung von sehr viel Geld in verschiedenen Bundesprogrammen umzuwandeln (Backstrom, 2019).

Allerdings verweist Backstrom in seiner Gesamtschau „School Turnaround Efforts“ auch auf erfolgreiche Beispiele, etwa in Lawrence, Massachusetts, mit zügigen Verbesserungen der Testergebnisse und Absolventenquoten der Schülerinnen und Schüler in wenigen Jahren. Zu den durchgeführten pädagogischen und strukturellen Änderungen in Lawrence gehören u. a. verlängerte Schultage und Intensiv-Workshops für die englische Sprache während der Schulferien (*acceleration academy*). Die Fortschritte jeder/ jedes einzelnen Schülerin/Schülers im gesamten Bezirk wurden im Rahmen eines neuen Leistungsdatensystems individuell verfolgt. Schülerinnen und Schüler, die die Schule abgebrochen hatten, wurden ausfindig gemacht, ihre Zeugnisse analysiert und dabei unterstützt, noch die Credits zu erwerben, die für den Schulabschluss erforderlich waren. Auch die Beförderung guter Lehrkräfte in Führungspositionen wurde ermöglicht.

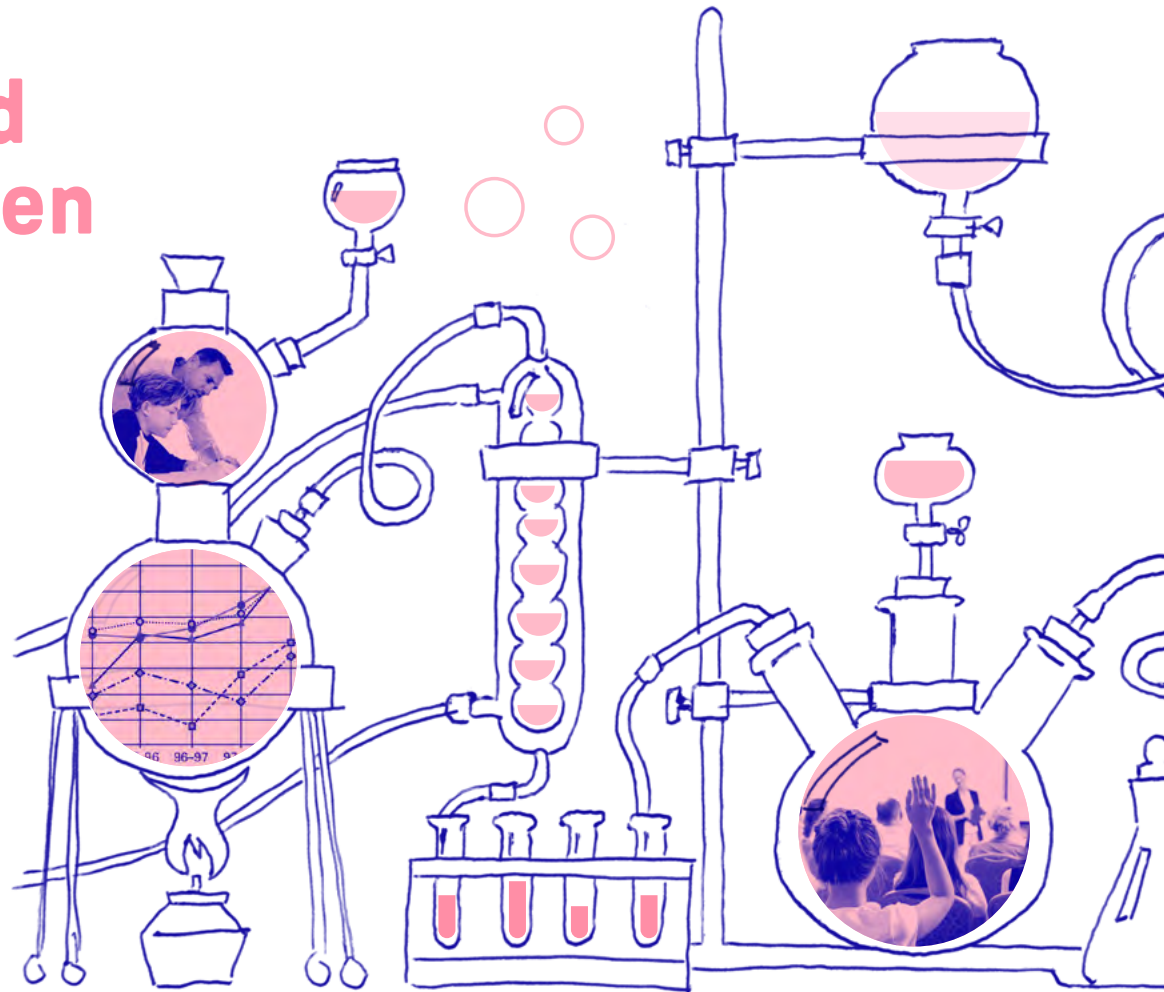
Backstrom verweist auch auf das New York City Department of Education, das systematisch Erkenntnisse darüber zusammengetragen hat, welche Maßnahmen und Strategien sich aus Sicht des dortigen Bildungsministeriums als zielführend erwiesen haben. An erster Stelle wird auch hier die Schulleitung hervorgehoben. Weitere Aspekte sind:

- Entwicklung, Kommunikation und Umsetzung einer Vision für Veränderungen, die auf einer umfassenden Zusammenarbeit zwischen allen Partnern aus der Gemeinde und der Schule beruht;
- Sicherstellung einer schulweiten Nutzung von Daten, um Probleme zu erkennen, Entwicklungen zu überwachen und schneller Lösungen zu entwickeln;
- Partnerschaften zwischen Schulen und Gemeinden, um die Beziehungen zwischen Schulen, lokalen Dienstleistern und Familien zu vertiefen;
- Veränderung der Schulkultur;
- Stärkung der fachlichen Fähigkeiten;
- starke und unterstützende persönliche Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien sowie zu den Unterstützungs- und Dienstleistungsnetzwerken in der Gemeinde;
- Einsatz von Coaches für Lehrkräfte vor Ort, die mit den an der jeweiligen Schule verwendeten Materialien bestens vertraut sind und mit den Lehrkräften zusammenarbeiten können.

Backstrom fasst in seinem Report für die Situation in den USA Gelingensbedingungen zusammen, die teils über das bereits Gesagte hinausreichen. Dazu gehöre grundsätzlich ein ausreichender politischer Wille. Entwicklungsprogramme würden oft verwässert, wenn sie den Prozess der legislativen Verhandlungen, der Regulierung durch die Bildungsbehörden und der lokalen Umsetzung durchlaufen. Die öffentliche und politische Solidarität und Unterstützung für einen mutigen Wandel auf allen Ebenen müsse so lange anhalten, wie ein solcher Wandel notwendig sei.

Hervorgehoben wird – wie in vielen Studien zum Thema – auch eine kontinuierliche datengestützte Analyse von Schülerleistungen und vielen weiteren Aspekten des Schulbetriebs. Eine regelmäßige Bewertung helfe bei der frühzei-

ntieren und Schülerinnen



tigen Erkennung von Erfolgen, sodass auf ihnen aufgebaut werden kann, und von Misserfolgen, sodass sie vermieden werden können, bevor sie größer werden. Darüber hinaus müsste jede/jeder an der Schule ein Interesse daran haben, dass die Ziele der Schule in Bezug auf Verbesserungen und Schülerleistungen – über eine Konzentration auf die Entwicklung des Unterrichts – erreicht werden.

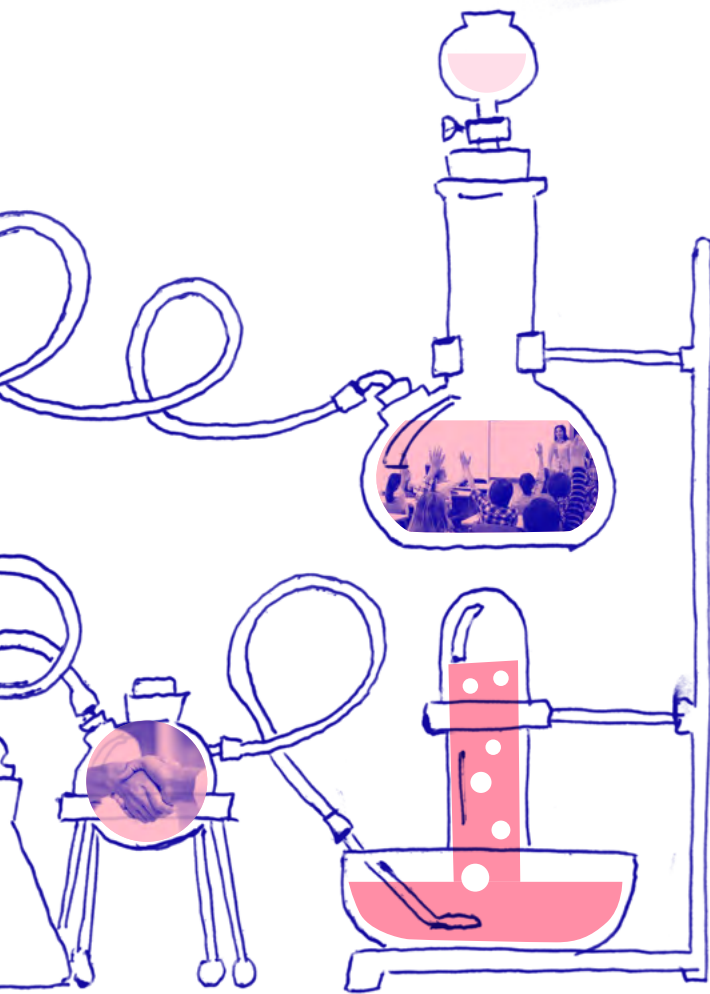
Um eine sofortige und dauerhafte Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern, die hier explizit mitgedacht werden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern, der Gemeinde und den lokalen und staatlichen Behörden zu gewährleisten, sollten sinnvolle „Quick Wins“, also schnelle Erfolge identifiziert, erreicht und früh in der Umstellungsphase bekannt gemacht werden. Überhaupt sei eine transparente Kommunikation mit Eltern, Gemeindemitgliedern, Schulaufsicht und den Medien wichtig, um allen Beteiligten zu vermitteln, dass die Bemühungen ernsthaft, engagiert und kontinuierlich angelegt sind.

Aus England ...

Eine ganz aktuelle und interessante Studie kommt aus dem Vereinigten Königreich (Cockerill et al., 2021). Der Schwerpunkt dieser Forschungsstudie lag darauf, die gemeinsamen

Merkmale von Schulen in verschiedenen Regionen mit hoher Armut zu verstehen. Identifiziert wurden in 5 Bezirken 30 Grundschulen, die nachweislich überdurchschnittliche Schülerleistungen aufweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schulen in der Stichprobe sieben wichtige Faktoren (*key drivers*) zur Förderung des Lernens und der Leistungen von Schülerinnen und Schülern zur Geltung brachten, die zum Teil an anderer Stelle oben im Beitrag genannt wurden:

1. In diesen Schulen werden Entscheidungen und Praktiken kompromisslos von Gleichstellungsstrategien geleitet, wobei hohe Erwartungen an jedes Kind gestellt werden. Dabei wird das Personal ermutigt zu experimentieren und zu innovieren, um neue Wege zu finden, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Und: Die Schulen ändern den Kurs, wenn Maßnahmen nicht wirksam sind.
2. Erwartungen an die Leistung (im akademischen wie im persönlichen Bereich) aller am Schulleben beteiligter Gruppen – Lernende und Erwachsene – sind in diesen Schulen nicht verhandelbar. Ein Fokus liegt auf dem Lernverhalten und Durchhaltevermögen der Schülerinnen und Schüler und die Schulleitung und die Lehrkräfte investieren viel in eine hohe Anwesenheitsquote, einschließlich der Arbeit mit Familien.



Für Schulen, die sich entwickeln, ist es bedeutsam, dass sie den eingeschlagenen Weg auch zielgerichtet und kontinuierlich weiter beschreiten können.

3. Es gibt eine regelmäßige Überprüfung der Qualität der Bildungsangebote; Daten und Beobachtungen sind Grundlage für rasche und gezielte Interventionen bei Schülerinnen und Schülern, die Gefahr laufen zurückzufallen. Diese Schulen arbeiten auch mit evidenzbasierten Lösungen (d. h. auch mit Strategien aus der Forschung). Darüber hinaus verfügen sie über das nötige Fachwissen, um routinemäßig Vergleiche mit den Leistungen ähnlicher Schulen und nationalen Trends anzustellen. Die Lehrkräfte nutzen regelmäßige Teamsitzungen, um die Fortschritte und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu analysieren und die nächste Stufe der Maßnahmen zu vereinbaren.

4. Schulmitglieder erhalten regelmäßige, relevante und qualitativ hochwertige Fortbildungen. Die Entwicklung von Fachwissen auf allen Ebenen des Personals wird von der Schulleitung gefördert und beinhaltet die Erwartung, dass das Personal im jeweiligen Fachgebiet eine Führungsrolle übernimmt. Diese Schulen engagieren sich zudem für eine aktive schulinterne Forschung.

5. Jede Schule verfügt über eine etablierte Kultur der gemeinsamen Verantwortung des Personals für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Es wird ohne

Wenn und Aber anerkannt, dass das gesamte Personal in vollem Umfang an der Leistungssteigerung mitwirken muss. Das Kollegium übernimmt Verantwortung und nutzt jede Gelegenheit, eigene Fähigkeiten zu entwickeln, um einen umfassenden Beitrag zum Lernen und zum Fortschritt der Lernenden zu leisten.

6. Lehrkräften, die besondere, lernförderliche Fähigkeiten und Kenntnisse nachweisen können, wird von den Schulleitungen Autonomie für Innovationen und Experimente zugestanden. Ein regelmäßiger Dialog zwischen den Lehrkräften trägt zur kollektiven Überprüfung und Entwicklung des Lehrplans bei, um sicherzustellen, dass dieser durchweg zielführend ist. Außerdem gibt es Strukturen für die Entwicklung und Unterstützung weniger erfahrener und/oder schwächerer Kolleginnen und Kollegen.

7. Dem Aufbau von Vertrauen zwischen Elternhaus und Schule und der Fähigkeit der Eltern, sich am Lernen des Kindes zu beteiligen (sowohl akademisch als auch verhaltensbezogen), wird hohe Priorität eingeräumt. Die Arbeit mit den Familien und externen Stellen ist darauf ausgerichtet, die Stabilität um jedes Kind herum aufrechtzuerhalten, indem negative Einflüsse auf sein Lernen und seinen

Fortschritt minimiert werden. Erfahrenes Personal kümmert sich direkt um die am meisten gefährdeten Familien und konzentriert sich dabei in erster Linie auf die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler und ihr schulisches Engagement. Diese Schulen verfügen über wirksame lokale Informationsnetzwerke, sodass sie auf veränderte familiäre Umstände aufmerksam gemacht werden und einen proaktiven Ansatz verfolgen können. Die Lehrkräfte organisieren routinemäßig informelle Veranstaltungen, um Barrieren abzubauen und damit Eltern an der Erziehung ihrer Kinder teilhaben können.

IN ZUKUNFT GENAUER HINSCHAUEN: PROFESSIONALISIERUNG UND NACHHALTIGKEIT

Professionalisierung stärken

Lernende, die in Familien aufwachsen, die im Hinblick auf schulische Anforderungen wenig unterstützen können, benötigen in der Schule fokussierte und kognitiv aktivierende Lerngelegenheiten. Dabei gibt es an vielen Schulen in benachteiligten Kontexten viel fachfremden Unterricht. Lernlücken (*achievement gaps*) lassen sich dann auch auf einen Mangel an Lerngelegenheiten (*opportunity gap*) zurückführen. (Weitere) Professionalisierung ist nicht nur für (angehende) Lehrkräfte ein wichtiges Thema, ebenso benötigen Schulleitungen Kompetenzen eines transformationalen Führungsstils, um kontinuierlich Entwicklungskapazitäten in der Schule zu fördern; dies wird jedoch nur selten in akademischen Programmen zur Ausbildung von Schulleitungen vermittelt. Erkenntnisse aus internationalen und nationalen Programmen und darauf bezogenen Evaluationen können und sollten nicht nur in die Konzeption von Unterstützungsmaßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sozialraum, sondern auch in entsprechende Professionalisierungskonzepte einfließen. Hier gibt es in allen Phasen der Aus- und Fortbildung in Deutschland Entwicklungsbedarf.

Von Programmen in Strukturen

Für Schulen, die sich auf den Weg machen und entwickeln, ist es bedeutsam, dass sie den eingeschlagenen Weg auch zielgerichtet und kontinuierlich weiter beschreiten können. Qualitätsverbesserung muss unabhängig von befristeten Programmkontexten gedacht werden können und über Projekte hinaus auch weiteren Schulen Teilhabe an Entwicklungsprozessen ermöglichen.

Die verbreiterte bildungspolitische und -administrative Aufmerksamkeit für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen ist sicherlich hilfreich, ebenso die Diskussion

darüber, wie Unterstützungssysteme spezifischer auf die Bedarfe entsprechender Schulen ausgerichtet werden können. Projekte für diese Schulen verpflichten angesichts der akuten Lage aber auch dazu, grundlegende Reformen anzugehen – und dabei systematisch generierte Erkenntnisse darüber zu nutzen, was Schulen brauchen, um sie in ihren Schulentwicklungskapazitäten zu stärken: in ihrer Vision und ihren Zielen für Veränderung im Sinne von Chancen- bzw. Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche, im Aufbau darauf bezogener Strukturen und Prozesse sowie der Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur, die von den Entwicklungspotenzialen junger Menschen ausgeht – von Kindern und Jugendlichen, die noch dabei sind zu lernen, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, und darin jede Unterstützung brauchen.

Die Literaturliste zu diesem Beitrag finden Sie unter: www.wuebben-stiftung-bildung.org/literaturverzeichnis-schools-serving-disadvantaged-communities



Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl leitet die Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen und ist Mitglied der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Themen der Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung. Sie begleitet in NRW und bundesweit Projekte zu Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen.

LICHTPUNKT SCHULE

AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG „SCHULE IM BRENNPUNKT 2023“

VON DR. LAURA BRAUN UND DR. HANNA PFÄNDER

Schulen im Brennpunkt erfahren in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in Deutschland. Dennoch liegen bis heute nur wenige Studien vor, die diese Schulen systematisch beleuchten. Was macht eine Schule im Brennpunkt konkret aus? Worin bestehen die Herausforderungen im Schulalltag? Wie können diese Schulen die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler am besten unterstützen und wie können sie einen Beitrag zu gerechteren Bildungschancen leisten? Diesen Fragen sind wir in der Befragung „Schule im Brennpunkt 2023“ des Impaktlab der *Wübben Stiftung Bildung* nachgegangen.

DIE BEFRAGUNG „SCHULE IM BRENNPUNKT 2023“

Ziel der Onlinebefragung von Schulleitungen war es, die Situation an Schulen im Brennpunkt länder- und schulstufenübergreifend zu erfassen. Hierbei wurden insbesondere die folgenden Bereiche betrachtet:

- 1) Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
- 2) Lernen in Schule und Unterricht,
- 3) schulische Ressourcen,
- 4) Personal an der Schule,
- 5) Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner sowie
- 6) Leitung an der Schule.

Darüber hinaus sind Fragen zu der größten Herausforderung sowie positivsten Entwicklung der letzten Jahre an den Schulen eingeflossen. Die Ergebnisse der Befragung basieren auf den Einschätzungen von insgesamt 149 Schulleitungen aus Grundschulen und weiterführenden Schulen in vier deutschen Bundesländern (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz

und Schleswig-Holstein), mit denen die *Wübben Stiftung Bildung* in ihren Programmen zusammenarbeitet. Der Großteil der befragten Schulleitungen arbeitet an Grundschulen. Als „Schule im Brennpunkt“ wurden in die Auswertung nur diejenigen Schulen aufgenommen, in denen entweder mindestens 50 Prozent der Kinder eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben oder mindestens 50 Prozent der Kinder aus Familien kommen, die Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch erhalten (z. B. Arbeitslosenhilfe).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass vielerlei Faktoren den Schulalltag „im Brennpunkt“ anspruchsvoller machen als an anderen Schulen. Die Startvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind schwierig, die Lernbedingungen sind beeinträchtigt und vor allem die personellen und räumlichen Ressourcen, die nötig sind, um die Aufgaben zu bewältigen, oftmals mangelhaft. *Detaillierte Ergebnisse sind in der Publikation „Schulen im Brennpunkt 2023: eine Befragung des Impaktlab der Wübben Stiftung Bildung“ zu finden.*

Mit diesem Beitrag möchten wir den Blick jedoch weniger auf die großen Herausforderungen lenken, die die Befragung herauskristallisiert hat, sondern vielmehr auf die Chancen und das Engagement der Schulen im Brennpunkt. Zum einen geht es darum, entlang der Befragungsergebnisse aufzuzeigen, welche positiven Entwicklungen sich in den Schulen – trotz aller Herausforderungen – in den letzten Jahren nachzeichnen lassen. Zum anderen steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Schulleitungen die Möglichkeiten ihrer Schulen einschätzen, die vielfach benachteiligte Schülerschaft in ihrer Entwicklung zu unterstützen und einen positiven Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen zu leisten.

SCHULEN IM BRENNPUNKT ENTWICKELN SICH WEITER

Im Rahmen der Befragung wurden die Schulleitungen in einem offenen Antwortformat darum gebeten, die positivste Entwicklung der letzten Jahre an ihrer Schule darzustellen.

Die positivste Entwicklung sieht etwa ein Drittel der Schulleitungen (29,5 Prozent) im Bereich der angestoßenen Schulentwicklung und Projekte (→ ABBILDUNG 1). Hierbei nennen sie vielfältig umgesetzte pädagogische Maßnahmen und thematische Weiterentwicklungen der Schule, wie etwa die Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, die Entwicklung der Schule zu einem Familiengrundschulzentrum oder den Auf- und Ausbau der Ganztagschule. Darüber hinaus heben sie die Teilnahme an spezifischen Projekten wie z. B. „S⁴ – Schule stärken, starke Schule“ (in Rheinland-Pfalz) und die damit verbundenen positiven Impulse hervor.

Ein weiterer wesentlicher Anteil der Schulleitungen (21,5 Prozent) sieht die positivste Veränderung im Bereich der Personalentwicklung. Die Antworten beziehen sich z. B. darauf, dass effektive (multiprofessionelle) Team- und Steuerungs-

strukturen an der Schule etabliert oder Kooperation oder Engagement des Kollegiums intensiviert werden konnten. 17,4 Prozent der Befragten sehen die positivste Entwicklung der letzten Jahre darin, dass die Schulgemeinschaft zunehmend zusammenhält. Dabei nennen die Schulleitungen unter anderem ein positives Klima und eine gemeinsame positive Haltung im Kollegium, die trotz vieler Herausforderungen im Schulalltag Bestand haben. Ein ähnlich großer Anteil der Befragten (15,4 Prozent) gibt an, die positivste Entwicklung der letzten Jahre im Bereich der Digitalisierung zu sehen. In den Antworten spielt vor allem die Verbesserung der schulischen Ausstattung zum digitalen Lernen (wie etwa durch iPads und eine Lernplattform) eine Rolle. Etwa 6 Prozent der Schulleitungen nennen als positivste Entwicklung zusätzliche finanzielle Mittel. Hierbei verweisen sie insbesondere auf projektbezogene Budgets (z. B. durch das „PerspektivSchul“-Programm in Schleswig-Holstein), die sie eigenständig und individuell auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnitten einsetzen können.

Weitere thematisierte Aspekte, die ein kleinerer Anteil der Schulleitungen als die positivste Entwicklung der letzten Jahre darstellt, beziehen sich auf die gute Entwicklung der

Abbildung 1

POSITIVSTE ENTWICKLUNGEN AN DEN SCHULEN SOWIE STATEMENTS DER SCHULLEITUNGEN



Mehrfachnennungen möglich;
absolute Anzahl der Codierungen = 165;
durchschnittliche Anzahl der Codierungen/Person = 1,1

Schülerinnen und Schüler (z. B. Rückgang der Gewalttätigkeit), auf Auszeichnungen und positive Entwicklung der Außenwirkung der Schule, auf Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern, auf die Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler sowie auf das zunehmende Engagement und die gestiegene Einbindung der Eltern.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es in den vergangenen Jahren vielen Schulen gelungen ist, ihre Weiterentwicklung voranzutreiben. Sie deuten somit auf ein hohes Commitment in den Kollegien im Brennpunkt hin.

SCHULEN IM BRENNPUNKT SEHEN GROSSE EINFLUSSMÖGLICHKEITEN ZUR VERBESSERUNG VON BILDUNGSCHANCEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Wenn das ganze Kollegium davon überzeugt ist, gemeinsam etwas bewirken zu können, prägt das das Handeln und Verhalten des schulischen Personals und ist für das Lernen der Schülerinnen und Schüler von hoher Relevanz. Deshalb wurden die Schulleitungen in der Befragung gebeten einzuschätzen, welche Möglichkeiten sie für ihre Schule sehen, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Ein deutlicher Großteil der Befragten (79,5 Prozent) stimmt der Aussage eher oder voll zu, dass ihr Kollegium zum Abbau von Chancenungleichheit pädagogisch wertvolle Arbeit leisten kann (→ ABBILDUNG 2). Darüber hinaus sind 70,5 Prozent eher oder voll der Meinung, dass ihre Schule dazu beitragen kann, die Bildungschancen zu verbessern. Fast drei Viertel (72 Prozent) haben eher oder volles Vertrauen, gemeinsam als Schule die Bildungschancen benachteiligter Schülergruppen zu verbessern.

Die Einflussmöglichkeiten der Schule mit Blick auf die Entwicklung der Fachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler schätzen 78,9 Prozent der Schulleitungen als eher oder sehr groß ein (→ ABBILDUNG 3). Mit zwei Dritteln (66 Prozent)

sieht die deutliche Mehrheit der Befragten Möglichkeiten, Einfluss auf die Sprachkompetenzen und sozial-emotionale Kompetenzen der Schülerschaft zu nehmen. In Bezug auf die körperlich-motorischen Kompetenzen schreibt etwa die Hälfte der Schulleitungen (53,7 Prozent) der Schule eher große oder sehr große Einflussmöglichkeiten zu.

Zusammenfassend zeigt sich ein positives Bild über das Wirksamkeitserleben in den Kollegien. Trotz der großen Aufgaben und Belastung, die in den weiteren Ergebnissen der Befragung offengelegt werden, ist eine deutliche Mehrheit der Schulleitungen davon überzeugt, dass die Schule einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ihrer Schulen leisten kann.

HOHE UNTERSTÜTZUNGSBEDARFE AN SCHULEN IM BRENNPUNKT

Trotz des hier gezeichneten positiven Bildes zeigen die Gesamtergebnisse der Befragung, dass es an den Schulen im Brennpunkt komplexe Problemlagen und Unterstützungsbedarfe gibt. Wie eine sinnvolle Unterstützung der Schulen konkret aussehen kann, hat eine Gruppe von Schulleitungen aus vier Bundesländern ausgearbeitet, indem sie die Befragungsergebnisse mit ihren Erfahrungen und Ideen für eine bessere Unterstützung von Schulen im Brennpunkt verbunden hat. So ist das Papier „Chancen schaffen: Zur Situation von Schulen im Brennpunkt“ entstanden. Neben der Veröffentlichung zu unserer Befragung „Schule im Brennpunkt 2023“ lohnt sich auch ein Blick in das Papier, das eine Reihe von Impulsen – insbesondere für die Entscheidungsträgerinnen und -träger in den Ländern – bereithält. Zusammen bilden diese zwei Publikationen eine umfassende Perspektive, die den wissenschaftlichen mit dem Blick aus der Praxis vereint. Sie zeigen nicht nur die Situation von Schulen im Brennpunkt auf, sondern verdeutlichen auch, was die Schulen leisten und benötigen, um den Schülerinnen und Schülern bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen.



Die vollständigen Ergebnisse und Informationen zum Design der Befragung finden Sie unter: www.wuebben-stiftung-bildung.org/schule-im-brennpunkt-2023



Das Papier „Chancen schaffen: Zur Situation von Schulen im Brennpunkt“ finden Sie unter: www.wuebben-stiftung-bildung.org/chancen-schaffen-zur-situation-von-schulen-im-brennpunkt

Abbildung 2
KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT ZUR VERBESSERUNG DER BILDUNGSCHANCEN
 Anteile in Prozent

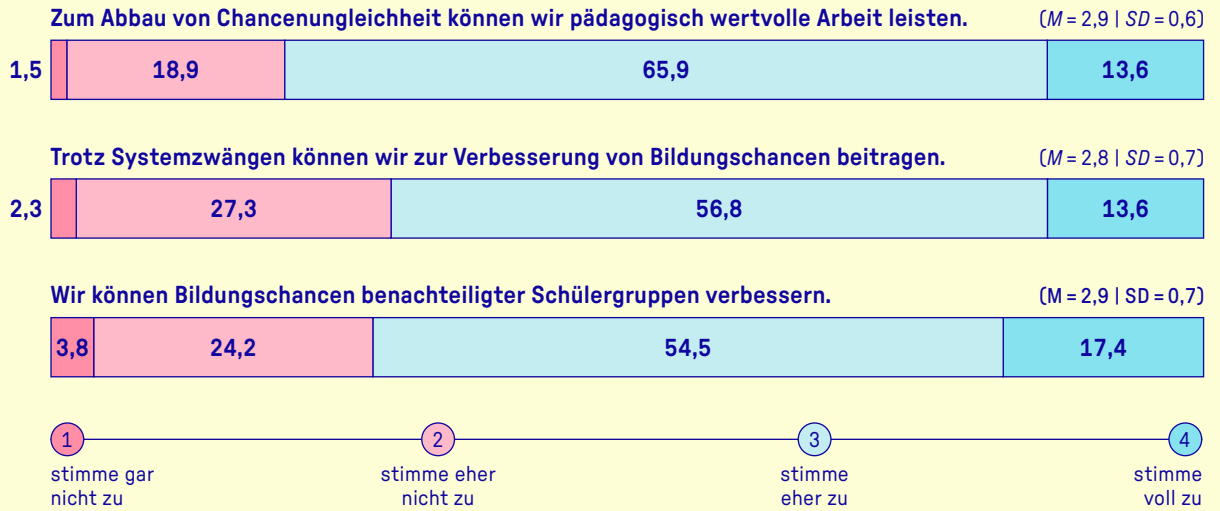
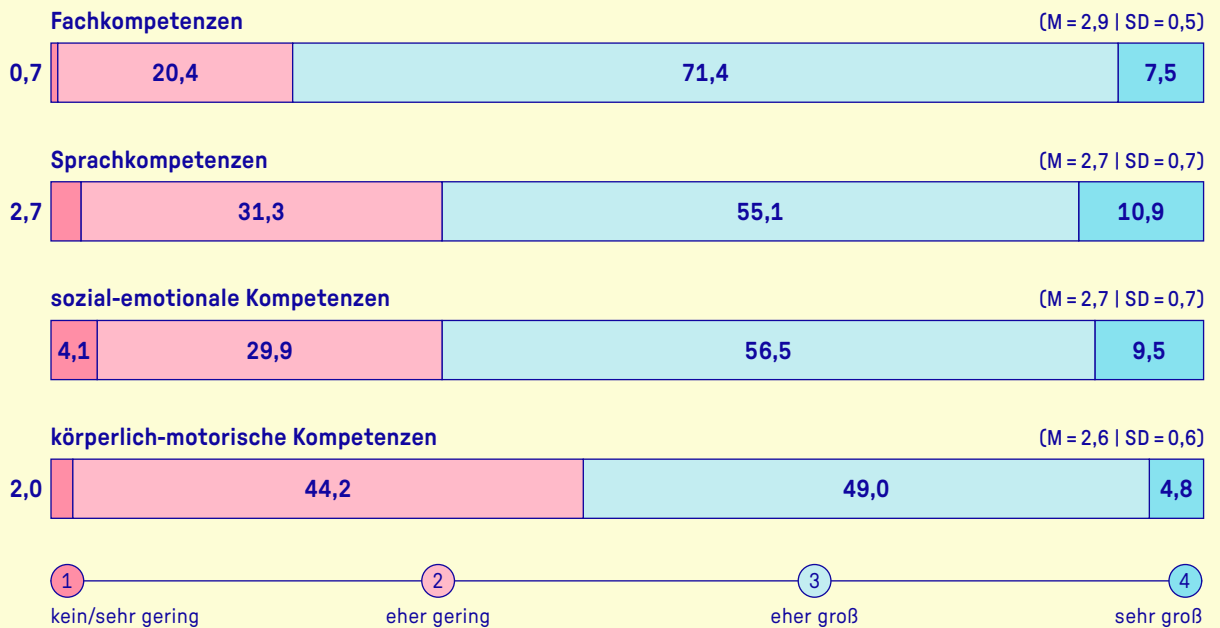


Abbildung 2
EINFLUSSMÖGLICHKEITEN DER SCHULE MIT BLICK AUF ...
 Anteile in Prozent



”

Die Kinder sind für mich die Motivation. Die Familien, das Lachen, wenn ich auf den Schulhof komme und die Kinder mich begrüßen“

Schulleiter Kornelius Knettel

NICHT JAMMERN, SONDERN MACHEN

... das ist die Devise von Kornelius Knettel, Leiter des Familiengrundschulzentrums Sonnenstraße in Düsseldorf. Wie es ihm und seinem Team – trotz der alltäglichen Herausforderungen der Schule im Brennpunkt – gelingt, das Beste für die Schülerinnen und Schüler herauszuholen.

VON FRAUKE KÖNIG

Wer die Oktopusklasse des Familiengrundschulzentrums Sonnenstraße in Düsseldorf besucht, läuft unter einer Schnur mit bunten Flaggen hindurch und wird auf Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch und Arabisch begrüßt. In der ersten Klasse sitzen Kinder aus acht verschiedenen Ländern: von Albanien und Indien über Marokko und Polen bis zur Ukraine und Vietnam. Mehr als 90 Prozent von ihnen sprechen zu Hause nicht Deutsch. Während sich einige im Unterricht trotzdem gut verständigen können, verstehen andere kein Wort. Die Schule liegt in Oberbilk, wo die Armutsrate und auch der Migrationsanteil höher sind als in anderen Stadtteilen der nordrhein-westfälischen Landeshauptstadt. Über 70 Prozent der Eltern bekommen soziale Hilfeleistungen.

Das Familiengrundschulzentrum Sonnenstraße mit seinen 319 Kindern gehört dem Sozialindex von Nordrhein-Westfalen zufolge zu den 9 Prozent der Grundschulen, die landesweit am stärksten belastet sind. Bildungsstudien zeigen immer wieder, dass Kinder, die an Schulen im Brennpunkt lernen,

schlechtere Bildungschancen haben, sie die Mindeststandards häufiger nicht erreichen und auf ihrem Bildungsweg besonders große Hürden nehmen müssen.

EINE SCHULE, VIELE HERAUSFORDERUNGEN

Wer Schulleiter Kornelius Knettel, Jeans, bordeauxfarbener Pullover, dunkler Vollbart, nach den Herausforderungen fragt, bekommt ehrliche Antworten: „In unseren Klassen sitzen fast durchgängig 29 Kinder: Sehr viele sprechen kein Deutsch und sind aufgrund der Coronapandemie wenig sozialisiert. Sie haben kaum Zeit im Kindergarten verbracht und haben im häuslichen Umfeld nicht die Unterstützung, die man sich wünscht. Es gibt extrem viele Erstklässlerinnen und Erstklässler, die Schwierigkeiten haben, drei Minuten still zu sitzen und konzentriert zu arbeiten.“ Wenn er das sagt, klingt es realistisch, aber nicht desillusioniert. Knettel, ausgebildeter Sonderpädagoge und seit zehn Jahren an der Schule, ist

ein Macher. „Wir jammern schon gar nicht mehr. Mein Kollegium weiß, dass ich das nicht hören will. Das hilft uns nicht. Wir machen weiter, sonst funktioniert es nicht.“ Das ist seine Haltung – und die vieler seiner Kolleginnen und Kollegen.

In der Oktopusklasse dreht sich an diesem Vormittag alles um den Buchstaben P. Die Erstklässlerinnen und Erstklässler sitzen mit ihrem Lehrer Bernd Ruzicska, Cargo Hose, schwarzes T-Shirt und Kapuzenjacke, im Stuhlkreis. Mit viel Geduld und ruhiger Stimme gelingt es ihm, die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen. „Welche Worte fallen euch mit P ein?“, fragt er und die Antworten folgen prompt: Papa, Puppe, Pipi, Popo. Die Kinder kichern. „Wo steht das P bei dem Wort Apfel? Am Anfang, in der Mitte oder am Ende?“ So geht es ein paar Minuten, dann erklärt der Pädagoge das Arbeitsblatt, das er danach austeilen wird. „Wenn ihr die erste Seite fertig habt, könnt ihr auch mit dem Tablet oder dem Schulbuch weiterarbeiten. Mir ist wichtig, dass ihr das selbst entscheidet.“

Zurück an ihren Plätzen, schaffen einige Kinder nur mit Mühe, das P auf Papier zu bringen, andere schnappen sich nach ein paar Minuten das Tablet. Die siebenjährige Sonja, blonde Haare, blauer Pulli, wacher Blick, gibt über den Touchscreen das Wort „Pirat“ in eine vorbereitete Mindmap ein. „Ich will immer lernen“, sagt sie und tippt weiter. Was sie an ihrer Schule besonders mag? „Dass bei uns immer die Sonne da ist.“ Wer die Schule besucht, erkennt schnell, dass sich die Sonne nicht nur im Namen und Schullied zeigt und von Wänden und Fenstern des Gebäudes lacht, sondern sich vor allem durch die Menschen bemerkbar macht, die hier arbeiten – mit viel Wärme, Energie und Wertschätzung für die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, stets darauf bedacht, die Potenziale zu stärken, die in den Kindern schlummern.

INDIVIDUELL FÖRDERN, OHNE ZU ÜBERFORDERN

„Wir stecken viel Ressourcen in die ersten beiden Jahre“, sagt Lehrer Ruzicska. „Die Kinder sind sehr unterschiedlich. Einige brauchen sehr viel Zuwendung und Anleitung. Wir fördern die Kinder da, wo sie stehen – ohne sie zu überfordern.“ In seiner Klasse lernen Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf; ein Kind ist gerade bei der Ergotherapie, ein anderes übt mit einer Ehrenamtlerin das Lesen. Hier bekommt jedes Kind das, was es braucht. Um das leisten zu können, wird vor allem eines benötigt: genügend Personal. „Wir haben nur acht grundständig ausgebildete Grundschullehrkräfte für zwölf Klassen. Diese Zahl sagt alles“, betont Schulleiter Knettel. Ein Problem, das nicht nur das Familiengrundschulzentrum Sonnenstraße hat, wie eine nun veröffentlichte Umfrage der *Wübben Stiftung Bildung* zeigt. Von den knapp 150 Leitungen der Schulen in

”

Ich will immer lernen.“

Sonja, 7 Jahre



Gemeinsamer Start:
Morgenkreis in der Oktopusklasse

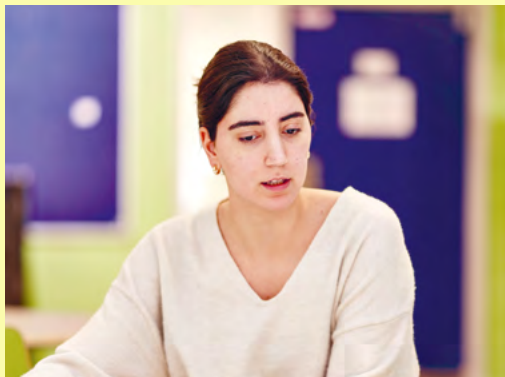
Brennpunkten haben 75 Prozent angegeben, dass die persönlichen Ressourcen an ihren Schulen eher oder sehr schlecht sind (mehr zur Umfrage siehe Seite 18). Da deutschlandweit an nahezu allen Schulen Lehrkräfte gesucht werden, ist es für diejenigen in Brennpunkten noch schwieriger, Personal zu finden.

„Wer an diese Schule kommt, der muss es wollen. Hier bringt man nicht nur Deutsch und Mathe bei, es ist viel mehr als das“, sagt Knettel. Viel mehr bedeutet auch viel mehr Arbeit als an anderen Schulen. „Bei uns haben die Lehrkräfte nicht um 13.30 Uhr frei. Nach Unterrichtsschluss führen sie Elterngespräche oder haben Termine mit den Jugendämtern. Wenn wir das nicht machen würden, würde es den Kindern und Familien nicht so gut gehen.“ Für Knettel, selbst Vater von sechs Kindern, ist es kein Job, sondern eine Lebensaufgabe, daher setzt er sich oft abends um 19 Uhr und auch am Wochenende noch mal an den Schreibtisch.

Mitte Februar kam in der Sonnenstraße ein Brief von der Schulaufsicht mit ernüchterndem Inhalt an: Auch im kommenden Schuljahr wird es keine neuen Stellenzuweisungen



Individuelle Förderung, ohne Überforderung:
Lehrer Bernd Ruzicska mit Schülerin Sonja



Kümmert sich um die Anliegen der Eltern:
Zerga Tulan, Koordinatorin des FGZ



Wir stecken viel Ressourcen in die ersten beiden Jahre.“

Lehrer Bernd Ruzicska

für Lehrkräfte geben. „Null Komma null. Traurig, aber wahr“, sagt Knettel, nun mit gedämpfter Stimme. Wie motiviert er sich weiterzumachen, wenn sich die Bedingungen zunehmend prekärer gestalten? „Die Kinder sind für mich die Motivation. Die Familien, das Lachen, wenn ich auf den Schulhof komme und die Kinder mich begrüßen“, sagt er und ergänzt schmunzelnd, aber dennoch ernsthaft: „Und es ist auch ein Aufbegehren gegen das System. Ich war schon immer einer, der sich gewehrt hat. Ich kann schlecht Dinge akzeptieren, die in meinen Augen unfair sind.“

WERTSCHÄTZUNG ALS LEITGEDANKE

Knettel und sein Team wissen, was die Schule für die Kinder und Eltern bedeutet: Sie ist nicht nur ein Lernort, sondern ein „Anker“ im Sozialraum. „Die Kinder kommen glücklich zur Schule und freuen sich auf das, was sie erwartet. Sie merken, dass sie so aufgenommen und angenommen werden, wie sie sind“, betont der Schulleiter. Diese wertschätzenden Grundsätze stehen auch auf einem Poster, das in Knettels Zimmer hängt und verrät, welche Sätze Kinderohren brau-



Das einzelne Kind im Blick: Lehrer Ruzicska in der Oktopusklasse

chen: *Ich hab dich lieb! Ich glaub an dich! Gut gemacht! Du bist etwas Besonderes! Ich bin stolz auf dich!* Wie ein Mantra schwingen diese Sätze während der Arbeit in den Köpfen des Kollegiums mit.

Es ist 11.45 Uhr und durch die Schule hallt ein lautes Ding Dang Dong. Heute ist es nicht die Pausenklingel, sondern die Stimme eines Lehrers, der den Gong imitiert, weil dieser kaputt ist. Knettel versucht, sich den Weg durch den Flur zu bahnen. Ein Mädchen kommt freudig auf ihn zu und umarmt ihn. „Herr Knettel, ich hab eine Eins minus bekommen!“, ruft ihm ein Junge strahlend entgegen. „Siehst du, hab ich doch gesagt“, antwortet der Schulleiter und läuft die Treppe weiter runter zum Haupteingang. Direkt dahinter liegt das Lernzentrum oder – wie Knettel es formuliert – „das Herz der Schule“.

SCHULENTWICKLUNG BRINGT MEHRWERT

Dort wird das umgesetzt, was er und sein Team in einem intensiven Schulentwicklungsprozess erarbeitet haben, um – trotz aller Herausforderungen – die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verbessern: das Konzept der Lernwege. Entstanden ist es im Rahmen des Programms „impakt schulleitung“ der *Wübben Stiftung Bildung*. Es sieht vor, dass die Kinder eine Stunde am Tag selbst entscheiden, ob sie lesen, schreiben, rechnen oder die eigene Wahrnehmung schulen möchten – ganz in ihrem Tempo und nach ihren individuellen Voraussetzungen. Aus bunten Fächern können sie sich Aufgabenblätter nehmen, die die Lehrkräfte entwickelt haben. Die Materialien sind an den Unterricht angelehnt, aber keine Voraussetzung für ihn und



Das Lernzentrum – laut Schulleiter Knettel „das Herz der Schule“

umgekehrt. Die Sammlung, die seit sechs Jahren genutzt wird, wächst stetig und wird immer wieder angepasst. Jeweils vier bis sechs Kinder aus den Klassen 1 bis 4 lernen gemeinsam im Zentrum. Dabei werden sie beaufsichtigt, Lernziele werden kontrolliert, Fortschritte festgehalten, nächste Aufgaben angegangen. Parallel zu diesem Konzept wurde die Hausaufgabenzeit abgeschafft. „Durch die Lernwege merken die Kinder, dass sie eine Verantwortung haben und selbst mitgestalten können“, sagt Lehrer Bernd Ruzicska. Das gibt ihnen Selbstvertrauen und liefert Motivation. Gleichzeitig entlastet das selbstständige Lernen die Lehrkräfte: Die Betreuung der Lernwege übernehmen zum Beispiel Lehramtsstudierende oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Lehrkräfte haben in dieser Stunde dann mehr Zeit für weniger Kinder in ihrer Klasse. Win-win für alle!

Vor zwei Jahren kam noch eine weitere Entwicklung dazu, die der Gemeinschaftsgrundschule sogar einen neuen Namen beschert hat: Die Schule ist zum Familiengrundschulzentrum Sonnenstraße geworden. Unter diesem Dach sammeln sich nun alle Angebote: angefangen vom Unterricht, über die offene Ganztagschule bis hin zur Schulsozialarbeit und zum Elterncafé. Ziel der „Familiengrundschulzentren“ ist es, die Eltern in Brennpunkten zu unterstützen sowie Erziehungs-

und Bildungspartnerschaften auszubauen, um dadurch die Bildungschancen der Kinder zu verbessern. „Wir sind nicht nur eine Schule und ein Lernort für die Kinder, sondern ein Begegnungszentrum für die ganze Familie“, betont Koordinatorin Zerga Tulan, weißer Pullover, Jeans, die dunklen Haare hochgesteckt. Denn insbesondere Kinder mit hohen Bedarfen – das wusste das Schulteam schon lange – kann es am besten fördern, wenn die Eltern mit an Bord sind.

VIELFÄLTIGE ANGEBOTE FÜR KINDER UND ELTERN

Das Familiengrundschulzentrum Sonnenstraße ist eines von drei Zentren in Düsseldorf und mehr als 150 in Nordrhein-Westfalen. Welche Angebote ein Familiengrundschulzentrum macht, entscheiden die Akteurinnen und Akteure vor Ort. In der Sonnenstraße sollten an diesem Prozess alle beteiligt werden: Daher hat das Kollegium die Kinder und Eltern gefragt, was sie sich von ihrer Schule wünschen. Sie haben Ideen gesammelt, Workshops durchgeführt, gemeinsam Leitgedanken und ein großes Wimmelbild entwickelt. Nun gibt es noch vielfältigere Angebote, die zusammen mit Ehrenamtlichen und Kooperationspartnern aus dem Sozialraum durchgeführt werden: etwa Eltern-Kind-Nachmittage, Sprach-, Koch- und Yogakurse und die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren. Koordinatorin Tulan zufolge werden die Angebote gut wahrgenommen und Mütter und Väter besuchen – auch unabhängig von Elternsprechtagen oder Krisengesprächen – immer häufiger die Schule und wenden sich mit ihren Anliegen an das Team. „Egal, mit welcher Frage die Eltern kommen, wir schicken niemanden weg oder sagen, dass wir dafür nicht zuständig sind. Wir haben im Sozialraum zahlreiche Kontakte geknüpft und kennen viele Akteure, von denen immer einer weiterhelfen kann.“ Das schafft Vertrauen und wirkt auf vielen Ebenen.

Dass mit der Schulentwicklung und der Gründung des Familiengrundschulzentrums viel Arbeit verbunden ist, verschweigen die Kolleginnen und Kollegen aus der Sonnenstraße nicht: „Dieser Strukturwandel war anstrengend. Wir haben diesen Prozess vorangetrieben, während wir alle anderen Aufgaben normal weiter erledigt haben“, erzählt Lehrer Ruzicska. „Aber es hat sich gelohnt! Wir bekommen unglaublich viel zurück, vor allem von den Kindern, die besonders viel Hilfe benötigen. Das ist superschön.“



IMPAKT SCHULLEITUNG LEITUNGEN VON SCHULEN IM BRENNPUNKT STÄRKEN

Das Unterstützungsprogramm **impakt schulleitung** zielt darauf ab, Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen im Brennpunkt zu stärken und sie bei der Weiterentwicklung ihrer Schule zu unterstützen. Das Programm der *Wübben Stiftung Bildung* möchte dazu beitragen, dass sich die Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessern. Der Fokus liegt auf den zentralen Handlungsfeldern von Schulleitungen: Schulmanagement und pädagogische Führung.

impakt schulleitung wurde nach erfolgreicher Durchführung in drei Regierungsbezirken in NRW in andere Bundesländer transferiert. Dabei wird es bei jedem Transfer an die Ausgangslage und Anforderung vor Ort angepasst und in Kooperation mit verschiedenen Partnern der Bildungsverwaltung in länderspezifischen Adaptionen nach dem Vorbild von **impakt schulleitung** durchgeführt.

Weitere Informationen finden Sie hier:
[www.wuebben-stiftung-bildung.org/
programme/impakt-schulleitung](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/programme/impakt-schulleitung)



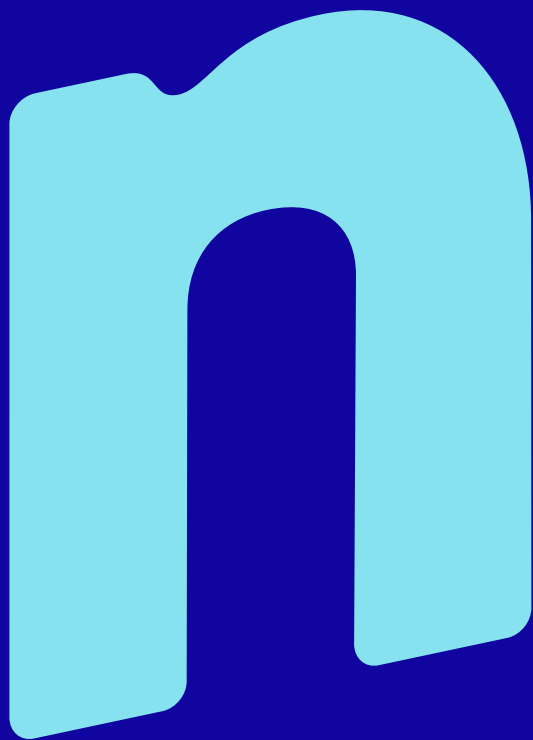
FAMILIENGRUNDSCHULZENTREN SCHULE ALS ORT FÜR BILDUNG UND BERATUNG IM STADTTEIL

Als Familiengrundschulzentrum entwickelt sich eine Grundschule zum Ort der Begegnung, Beratung und Bildung für Kinder und ihre Familien. Es bündelt verschiedene, insbesondere präventive Angebote an der Grundschule, die sich für die Eltern und den Stadtteil öffnet.

Um Erfahrungen und Wissen zu teilen und sich gegenseitig zu unterstützen, haben sich 2019 zehn Kommunen zur „Initiative Familiengrundschulzentren NRW“ zusammengeschlossen. Inzwischen sind 33 Kommunen Teil der Initiative mit mehr als 150 Familiengrundschulzentren. Die Initiative wird von der Auridis Stiftung und der *Wübben Stiftung Bildung* getragen. Jede Kommune in NRW kann Teil davon werden.

Weitere Informationen finden Sie hier:
www.familiengrundschulzentren-nrw.de

zen



10 JAHRE LAUT SEIN FÜR DIE LEISEN

Die Wübben Stiftung wird 10 Jahre.

Etwas ändert sich:

Wir heißen jetzt *Wübben Stiftung Bildung!*

Vieles bleibt:

Wir wollen immer noch laut sein für die Leisen und die, die nicht gehört werden.

Und wir bleiben optimistisch – mindestens für die nächsten zehn Jahre.

Wer ist „Wir“?

Der Stifter und das Stiftungsteam.

Auf den nächsten Seiten schauen Dr. Walter Wübben und Dr. Markus Warnke auf die Motivation, die zur Gründung der Stiftung führte, sie ziehen nach 10 Jahren Bilanz und blicken nach vorne.

Das Team der *Wübben Stiftung Bildung* zeigt die gemeinsame Motivation und verrät, was es mit der Stiftung verbindet.

„DAS IST FÜR MICH ABER ERST RECHT EIN GRUND WEITERZUMACHEN“



Ein Gespräch mit Stifter und Geschäftsführer Dr. Walter Wübben und Geschäftsführer Dr. Markus Warnke der *Wübben Stiftung Bildung*

Herr Dr. Wübben, vor 10 Jahren haben Sie die Wübben Stiftung (nun *Wübben Stiftung Bildung*) gegründet. Was war damals Ihre Motivation?

DR. WALTER WÜBBEN: Meiner Überzeugung nach ist Bildung die zentrale Ressource dieses Landes und damit der Schlüssel für die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft. Der Bereich der Bildung leidet seit Jahren unter der sträflichen Vernachlässigung durch die Politik – trotz der zunehmenden Herausforderungen. Offensichtlich können sich die staatlichen bleiernen Strukturen dem gesellschaftlichen Wandel nicht so schnell anpassen. Stiftungen sind hier offener, können über Projekte neue Ansätze erproben und Impulse setzen und können etwas Sinnhaftes bewirken. Zumindest ist das mein Anliegen.

Es geht also darum, den Nachteil der Kinder auszugleichen, die aus sozioökonomisch schwachen Familien kommen. Diesen Auftrag haben sehr viele Stiftungen in Deutschland. Herr Dr. Warnke, können Sie erklären, wie die *Wübben Stiftung Bildung* versucht, ihren Stiftungszweck zu erfüllen?

DR. MARKUS WARNKE: Es geht um faire Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft. Die spielt in Deutschland eine so prägende Rolle wie in keinem anderen vergleichbaren Land. Gerade Schulen in Deutschland setzen auf die Unterstützung der Eltern, das verstärkt den

Herkunftseffekt noch einmal, lässt die Schere immer weiter auseinanderklaffen. Und Herr Dr. Wübben hat vor 10 Jahren nicht nur gesagt, dass er dagegen etwas tun möchte und damit den Stiftungszweck begründet, sondern er hat auch seine Erwartung an die Arbeit seiner Stiftung formuliert. Es geht ihm um Wirkung und Nachhaltigkeit.

Herr Dr. Wübben, können Sie das erläutern?

ww: Mir geht es mit der *Wübben Stiftung Bildung* darum, wirklich substanzuell etwas zu verbessern. Es gibt viele interessante Projekte, die an einer oder mehreren Schulen durch Stiftungen finanziert werden. Auch wir haben zu Beginn solche Projekte gefördert. Sie sind sicher sehr wirksam für die einzelne Schule. Aber ich habe Herrn Warnke immer gefragt, was denn mit den vielen anderen Schulen ist, wie wir über den Kreis einer Schule hinauskommen können und was dann bleibt, wenn unsere Finanzierung endet.

mw: Das stimmt. In den ersten Jahren haben wir stark gefördert. „Fördern, um zu lernen“ haben wir das genannt. Wir haben uns dann aber sehr schnell über unser Schulleitungsprogramm und später über das Konzept der „Familiengrundschulzentren“ auf Schulen in herausfordernden Lagen, die Schulen im Brennpunkt, konzentriert. Hier liegt seitdem unser klarer Schwerpunkt. Wir arbeiten dazu mit Ministerien, Kommunen und mit sehr vielen Schulen zusammen. Wenn Sie so wollen, ist das unsere Antwort auf die Erwartungen von Herrn Wübben. Denn hier sind sehr viele Kinder und Jugendliche aus den Milieus, um die es uns geht, und wir versuchen, in Schulen und den Ministerien nachhaltige Impulse zu geben – über den Kreis einer einzelnen Schule hinaus.

Wie sieht denn Ihre Bilanz nach 10 Jahren aus?

ww: Ich sehe, dass wir uns über die Jahre ein klares Profil erarbeitet haben und in Fachkreisen auch dabei sind, Reputation weiter aufzubauen. Als Unternehmer würde ich von einem Unique Selling Point, einem USP, sprechen. Schulen im Brennpunkt, das ist unser klares Thema. Ich sehe auch, dass es der Stiftung gelungen ist, über ihre Projektarbeit mit einigen Bundesländern intensiv zu arbeiten und Vertrauen aufzubauen. Auf dieser Basis kann sich die Stiftung mit ihren Ideen einbringen. Aber ich bin ebenso sicher, dass wir das Profil noch weiter schärfen müssen.

mw: Vielleicht darf ich etwas zur Bilanz sagen. Herr Dr. Wübben hat betont, dass wir einen klaren Markenkern haben: die Schulen im Brennpunkt. Wenn wir uns aber die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler gerade aus den





”

Wir sind zum Optimismus verpflichtet. Aufgeben ist keine Alternative.“

sozial- und bildungsschwachen Familien anschauen, dann hat sich die Lage in den letzten Jahren weiter verschlechtert. Wenn wir uns die Situation des Fachkräftemangels unter den Lehrkräften, den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, den Ganztagskräften gerade an diesen Schulen ansehen, stehen wir vor riesigen Problemen. Die bauliche Situation, die Ausstattung der Schulen hat sich in Summe ebenfalls verschlechtert. Wir stehen vor einer echten Bildungskatastrophe. Deswegen kann eine Bilanzierung der Stiftungstätigkeit nur vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen erfolgen. Wir wollen doch Wirkung entwickeln. So selbstkritisch müssen wir schon sein und uns der Frage stellen, ob wir tatsächlich etwas bewirkt haben oder bewirken können. Es fühlt sich für uns manchmal an wie ein Kampf gegen Windmühlen. Doch ich sage immer, dass wir Stiftungen von Berufs wegen zum Optimismus verpflichtet sind. Aufgeben ist keine Alternative. Es geht schließlich um die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in unserem Land.

ww: Sicher, die objektiven Daten sind schlechter geworden. Das ist für mich aber erst recht ein Grund weiterzumachen. Wir müssen vielmehr noch stärker die Situation dieser

Schulen in die Öffentlichkeit bringen. In den letzten 10 Jahren habe ich gelernt, dass die strategische Kommunikation ein immer wichtigerer Teil der Stiftungstätigkeit ist. Ich halte mich öffentlich ja sehr zurück, wenn es um meine Stiftungstätigkeit geht. Aber um der Sache willen, für den Stiftungszweck müssen wir noch lauter werden.

Das ist eine gute Überleitung für den Blick nach vorne. „Laut sein für die Leisen“ ist der noch recht junge Slogan der Stiftung. Was wollen Sie mit dieser Botschaft sagen, Herr Dr. Warnke?

mw: Wir haben oft gehört, dass sich die Schulen, an denen wir aktiv sind, nicht gehört fühlen. Es sind die Eltern, die nicht wissen, dass sie sich bemerkbar machen müssen für ihre Kinder. „Die klagen ja nicht.“ Das hat mir mal jemand mit viel Verantwortung in einer Kommune gesagt. Wir haben gemerkt, dass wir mehr öffentlichen Druck ausüben müssen, wenn wir als Lobbyistin für Schulen im Brennpunkt agieren wollen. Wir müssen laut sein für die, die nicht gehört werden, weil sie still oder zu leise sind oder man sie nicht hören möchte.

ww: Das ist doch oft so in der Politik. Es braucht neben der Hilfestellung für Schulen und Ministerien mit konkreten Ideen und Impulsen auch immer mal wieder den Weg über die Öffentlichkeit, um auf Probleme hinzuweisen. Erst dann wird reagiert – oder zumindest schneller. Da sehe ich eine wichtige Aufgabe der Stiftung. Durch ihre Nähe zu den Schulen sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dran an den täglichen Aufgaben und Herausforderungen dieser Schulen. Infolge der guten Kontakte zu den Ministerien können diese Themen auch direkt weitergegeben werden und trotzdem dauert es oft zu lange.

Beschreibt Herr Dr. Wübben damit nicht einen Rollenkonflikt?

mw: Das ist schon so. Einerseits arbeiten wir sehr eng mit den öffentlichen Stellen zusammen. Wir sind auf gute, verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen angewiesen. Und an vielen Stellen merken wir, dass wir im System wirksam sind. Andererseits gibt es bei so großen Baustellen, wie etwa dem Fachkräftemangel oder den Lehr- und Lernbedingungen an den Schulen, so große Probleme von einer Dimension, wo nur durch Öffentlichkeit etwas bewegt werden kann. Viele Verantwortliche in den Ministerien wünschen sich mehr Druck von außen, weil erst dann die Bereitschaft für Veränderungen in diesem Bildungssystem wächst, das sehr beharrlich ist. Und sehr oft geht es um Ressourcen, ums Geld. Die Finanzmittel werden danach verteilt, wer am lautesten schreit. Wenn man so will, geht es darum, die Finanzminister und Finanzministerinnen zu überzeugen. Wer uns kennt, weiß, dass wir uns aus diesem Verständnis heraus melden. Nicht um Personen bloßzustellen oder gar Parteipolitik zu machen – sicher nicht -, sondern um unseren Stiftungsauftrag zu erfüllen.

„Laut sein für die Leisen“ ist ein Slogan und beschreibt, dass die Stiftung sich noch stärker in die öffentlichen Debatten einbringen will. Wie sieht die weitere strategische Perspektive aus?

ww: Ich denke, dass wir unseren USP noch stärker herausarbeiten können und sollten. Wir sollten uns in Deutschland als einer der zentralen Akteure positionieren, wenn es um das Thema Schulen im Brennpunkt geht. Zu Coronazeiten, bei den Schulschließungen, haben wir auf einmal eine große Nachfrage erlebt. Wir wurden gehört, unsere Expertise wurde geschätzt. Mit dem angekündigten „Startchancen“-Programm gibt es die Möglichkeit, dieses Wissen weiterzugeben. Es wird 4.000 Schulen geben, die wir ansprechen können. Herr Dr. Warnke hat die negative Entwicklung in den Leistungen

der Schülerschaft und bei den Rahmenbedingungen angesprochen. Für mich ist das kein Grund zur Resignation, sondern noch viel mehr Antrieb und Auftrag für die Stiftung. So traurig es ist, aber es gibt hier einen noch größeren Bedarf und damit noch größere Herausforderungen für die Stiftung.

mw: Wir wollen den Fokus in der Tat noch intensiver auf die Schulen im Brennpunkt richten. Wir sind sicher, da geht noch mehr! So beschäftigen wir uns noch intensiver mit der Frage, welchen spezifischen Beitrag etwa eine Schulleitung, Schulaufsichten oder die anderen Ebenen für fairere Bildungschancen leisten können. Wir möchten auch nach außen hin, besonders auch über das „impaktlab“, die wissenschaftliche Einheit der Stiftung, noch stärker auf das Thema „Brennpunkt“ setzen. Und schließlich haben wir natürlich das „Startchancen“-Programm mit den 4.000 Schulen im Blick und überlegen, wie wir uns dort einbringen können. Außerdem wollen wir zur Debatte um die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung unseren Beitrag leisten. Denn wenn es darum geht, die Ungleichheit an den Schulen aufzufangen, muss es gerecht und effizient zugehen. Es braucht dafür nachvollziehbare Kriterien, also folgende Schwerpunkte: datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung als einen wesentlichen Beitrag für mehr Chancengerechtigkeit, gekoppelt mit einem noch klareren Fokus und Bekenntnis zu Schulen im Brennpunkt, und dann schauen wir mal, wo wir in 10 Jahren stehen ...

Vielen Dank für das Gespräch.

”
Wir sollten uns als einer der zentralen Akteure positionieren, wenn es um das Thema Schulen im Brennpunkt geht.“

Die Aufgabe des Teams: Richte den Blick nach vorne, schaue nur dein Gegenüber an und zeichne dessen Porträt für 30 Sekunden. So sieht das Team der *Wübben Stiftung Bildung* aus:



Laura



Hilmar



Marie



Sebastian



Annika



Tamara



Marbus



Sarah



Marisa



Michael



Ruber "

22 Köpfe mit



Beate



Franka



Kerstin LEH



RITA



Hanna



Penelope



DANIELA



Gregor



Sebastian K.



Britta



Komy

...einer Vision



Voneinander lernen,
gegenseitig stärken

Was verbindet

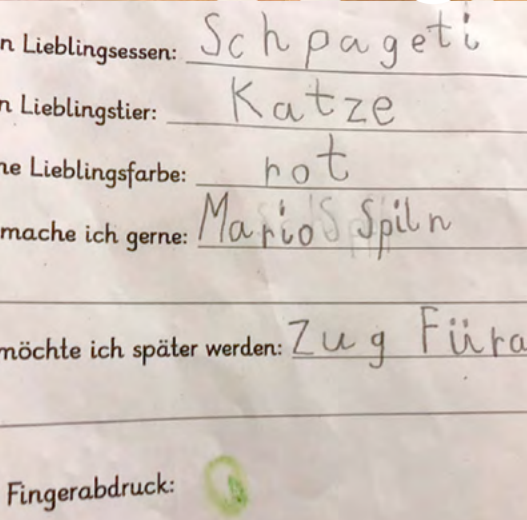


Einblicke in
unseren Arbeitsalltag,
unsere Zusammenarbeit
und unsere Motivation



In und mit
dem System

Wübben Stift



Für Kinder und
Jugendliche



Menschen
zusammenbringen,
Perspektiven
austauschen,
Brücken schlagen



Offenheit,
Pragmatismus,
Flexibilität



Gemeinsam
mit vereinten Kräften



Reflexions- und
Resonanzraum



wir

mit der

WÜBBENSTIFTUNG
BILDUNG

WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

Die 2013 gegründete *Wübben Stiftung Bildung* ist eine private Bildungsstiftung mit Sitz in Düsseldorf. Ihre Vision ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen erhalten. Dafür ist ein Bildungssystem notwendig, das genau das besser gewährleisten kann. Um dieser Vision näher zu kommen, berät, begleitet und unterstützt die *Wübben Stiftung Bildung* Akteure des Bildungssystems bei der Weiterentwicklung von Schulen im Brennpunkt.

Dazu setzt die Stiftung operative Programme mit Ländern und Kommunen um, gibt mit ihrer wissenschaftlichen Einheit, dem *impaktlab*, auf Basis wissenschaftlicher Analysen und praktischer Erkenntnisse Impulse für das Bildungssystem und fördert im kleinen Umfang ausgewählte Projekte, um daraus zu lernen.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Bildungsstiftung gGmbH
Cantadorstraße 3
40211 Düsseldorf
0211/93 37 08 00
info@w-s-b.org
www.wuebben-stiftung-bildung.org

Verantwortlich

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung Bildung

Redaktion

Tamara Endberg-Krenn, Kommunikationsreferentin, Wübben Stiftung Bildung

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl, Leiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen
Dr. Laura Braun, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektmanagerin, Wübben Stiftung Bildung
Frauke König, Kommunikationsmanagerin, Wübben Stiftung Bildung
Dr. Hanna Pfänder, Leiterin impaktlab, Wübben Stiftung Bildung

Fotografien

Martin Magunia (Editorial)
Peter Gwiazda (Reportage)
David Ausserhofer (Interview)
Die Bildrechte der weiteren Fotografien liegen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der *Wübben Stiftung Bildung*.

Gestaltung

fountain studio
www.fountainstudio.de

Druck

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH
Korschenbroich

@ Mai 2023

Zitationsweise: Wübben Stiftung Bildung (2023): *impaktmagazin. Schulen entwickeln*. Düsseldorf.

