be Berlin

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

Robert Bosch
Stiftung

Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

(2013 – 2017)

Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen
der wissenschaftlichen Begleitstudie

Vorwort

von Uta-Micaela Dürig,
stellvertretende Vorsitzende der Geschäftsführung
Robert Bosch Stiftung GmbH

Bereitschaft zum Umdenken, Mut, Gestaltungswillen und Ausdauer, Teamgeist und Verantwortungsbereitschaft – ob in der Leitung einer Schule, im Unterricht, in der Verwaltung, in Beratungssituationen oder in der Projektsteuerung – ohne Menschen, die diese Werte und Fähigkeiten verkörpern, wären die positiven Entwicklungen im Pilotprojekt „School Turnaround" nicht möglich gewesen.

Dabei haben wir gelernt, dass die Herausforderungen von Schulen in kritischer Lage so unterschiedlich sind, dass es genaues Hinsehen braucht, um den spezifischen Problemen auf den Grund zu gehen und Veränderungen anzustoßen. Die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss ist in vier Schuljahren im Durchschnitt über alle sieben Integrierten Sekundarschulen gesunken. Betrachtet man jedoch jede einzelne Schule für sich, fällt auf, dass die Zahlen über den Projektverlauf schwanken. Die Erklärungen dafür hat kein einzelner Akteur und gerade das ist ein wichtiger Gesprächsanlass. Nur durch Kommunikations- und Entscheidungsroutinen in Kollegien, Lehrerteams, schulinternen Steuergruppen sowie zwischen Schulleitung, Schulaufsicht und Schulträger können Trends frühzeitig erkannt, interpretiert und verstanden werden. Aus diesem Grund kann es keine einfachen Rezepte für diese und andere Schulen geben. Es ist eine scheinbar simple und doch entscheidende Erkenntnis. In der Konsequenz bedeutet sie, dass verlässliche Strukturen und Prozesse greifen müssen, die eine passgenaue Unterstützung für Schulen in kritischer Lage im Regelsystem sicherstellen.

Daran anknüpfend fokussieren wir uns mit weiteren Projekten darauf, Denk- und Erprobungsräume zu schaffen, in denen Akteure aus den Unterstützungssystemen sich länderübergreifend austauschen und Lösungsansätze gemeinsam entwickeln können. Das „Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage", das die Robert Bosch Stiftung 2016 ins Leben gerufen hat, ist in dieser Form in Deutschland einmalig. Im Entwicklungsnetzwerk arbeiten Vertreter von Schulverwaltungen, Schulaufsichten und Landesinstituten aus sieben Bundesländern kontinuierlich und vertrauensvoll zusammen. 2017 starteten wir gemeinsam mit dem Beraternetzwerk bildung.komplex die Fachtagreihe „Schule in »kritischer Lage« – Unterstützungssysteme und Forschung im Dialog".

Die wirksamste Intervention im Pilotprojekt „School Turnaround“ war die Unterstützung der Schulen durch einen externen Prozessbegleiter. Wir wollen zukünftig die Anzahl solcher Schulentwicklungsberater, die Schulen in kritischer Lage in ihrem Veränderungsprozess unterstützen können, vergrößern und ihre Kompetenzen erweitern. Dafür entwickeln wir gemeinsam mit einem multiprofessionellen Team aus erfahrenen Praktikern passende Angebote zur Professionalisierung.

Unser Dank gilt den Schulleitungen und Kollegien der zehn Projektschulen, den zuständigen Schulaufsichtsreferenten sowie Bezirksstadträten, den Prozessbegleitern und der Projektleitung sowie unserem Kooperationspartner der Senatsbildungsverwaltung. Wir danken auch allen Schülern und Eltern, die den Prozess mitgetragen und unterstützt haben.

Danken möchten wir darüber hinaus Professor Dr. Stephan Huber und allen beteiligten Wissenschaftlern des Instituts für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Zug für die intensive und konstruktive wissenschaftliche Begleitung und Beratung sowie die Erstellung der Begleitstudie. Die wichtigsten Erkenntnisse und Empfehlungen haben wir in dieser Broschüre für Sie zusammengestellt. Wir hoffen, dass die Broschüre motiviert, zu den Ansatzpunkten ins Gespräch zu kommen und sich ebenfalls auf den Weg zu machen.

Vorwort

von Sandra Scheeres,
Senatorin für Bildung, Jugend und Familie Berlin

Mit dieser Veröffentlichung legt die Robert Bosch Stiftung, unser Projektpartner bei der Durchführung des Pilotprojekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch", eine Zusammenfassung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts vor. Die Berliner Erfahrungen werden hiermit auch für andere deutsche Großstädte zur Verbesserung der Schulqualität in sozialen Brennpunkten nutzbar gemacht.

Unmittelbar nach dem Projektende im Juli 2017 begann die Arbeit an der Auswertung der gemachten Erfahrungen. Ziel war es, die an den Projektschulen eingeleiteten Veränderungen zu stabilisieren und weiterzuführen und weitere Schulen in schwierigen Lagen wirksam zu unterstützen. Eine der ersten Entscheidungen war beispielsweise die Einrichtung von Verwaltungsleiterstellen, mit denen Schulleitungen besonders an Schulen in schwieriger Lage entlastet werden konnten, um sie für die anspruchsvolle Leitung pädagogischer Prozesse zu stärken. Dazu gehörte auch der Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses, erhebliche Mittel für den Ausbau des Berliner Unterstützungssystems proSchul zur Verfügung zu stellen, so dass die Anzahl der Schulberaterinnen und -berater künftig mehr als verdoppelt werden kann. Damit ist auch eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Beratungs- und Unterstützungsangebote von proSchul verbunden, in die Erkenntnisse aus dem Projekt unmittelbar Eingang finden.

Durch das Bonusprogramm werden alle Schulen in schwieriger Lage weiterhin wirksam unterstützt. Allen Berliner Schulen wird für ihre Schulentwicklung zugutekommen, dass mit der Indikatorentabelle eine für die Schulpraxis aussagekräftige Aufarbeitung wichtiger schulischer Daten vorliegt. Sie gibt Auskunft über positive und negative Entwicklungstrends und ist ein nützliches Instrument für die Schulentwicklung. Künftig werden zwischen Schulaufsicht und Schule Verträge abgeschlossen, um konkret zu vereinbarende Entwicklungsziele in gemeinsamer Verantwortung zu verfolgen. Mit all diesen Maßnahmen geht Berlin bereits jetzt praktische Schritte zur Umsetzung von Erfahrungen aus dem Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch".

Besonderen Wert lege ich auf die Qualifizierung des Führungspersonals der Berliner Schule. In Arbeit sind erweiterte Fortbildungsangebote für Schulleitungen und Schulaufsichten, um sie besonders für die Arbeit an und mit Schulen in schwieriger Lage vorzubereiten. Die Berliner Schulaufsicht hat bereits kurz nach Ende des Projekts mit einer entsprechenden Workshop-Reihe begonnen.

Ich möchte mich bei allen beteiligten Schulen, Schulaufsichten und Bezirken für die konstruktive Zusammenarbeit bedanken.

Vorwort

von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
(Autor der Studie)

„School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ ist ein wichtiges bildungspolitisches und schulpraktisches Projekt mit dem anspruchsvollen Ziel, die teilnehmenden Schulen insgesamt in ihrer Handlungskoordination zu stärken und schließlich ihre Weiterentwicklung im Rahmen einer klassischen Schulentwicklungsarbeit zu sichern.

Die Rolle der Leitung (der Schulleitung, der Stellvertretung und des mittleren Managements) und deren Zusammenarbeit sind für den School Turnaround Prozess entscheidend. Die Leitung gestaltet Schulentwicklungsprozesse, bringt sie in Gang, begegnet Widerständen, richtet Schulentwicklung strategisch aus und erhält sie aufrecht um eine nachhaltige Entwicklung zu gewährleisten. Hierzu braucht es sowohl eine gute Passung zwischen der Leitung, den Anforderungen und dem Kollegium als auch eine schulspezifische Gesamtstrategie und fortlaufend dem tatsächlichen Prozess angepasste zielführende strategische Entscheidungen.

Allerdings zeigt das Projekt auch auf, wie sehr für einen School Turnaround neben der Schulleitung und dem mittleren Management eine konzertierte Aktion und Unterstützung von Schulaufsicht und Schulträger nötig sind. Eine intensive externe Schulentwicklungsbegleitung ist zudem für die sehr komplexen Schulentwicklungsprozesse von großer Bedeutung.

Damit eine neue, eine gestärkte oder eine in ihrer Kompetenz weiterentwickelte Schulleitung über den Ausbau eines mittleren Managements die Schulmanagementkapazität erhöhen kann, sind besondere Rahmenbedingungen, eine spezielle Ressourcenausstattung und auch Möglichkeiten eines passgenauen Personalmanagements erforderlich. In der Folge können die Handlungskoordination gesteigert, eine strategisch ausgerichtete Kooperation, die sich an den Lehr- und Lernprozessen orientiert, ausgebaut und die Schule in der Qualität weiterentwickelt werden. Diese Qualitätssteigerung kann sich dann wiederum auswirken auf Lehr-Lern-Arrangements und längerfristig auf die Leistungsergebnisse. Gute Ergebnisse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wiederum führen zu einem verbesserten Ruf der Schule und zu einem anderen Berufs- und Selbstverständnis der in der Schule arbeitenden Akteure.

Gerade die Bereitstellung von personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen und Handlungs- und Verantwortungsspielräumen sowie die konsequente Professionalisierung der schulischen Akteure bilden auch die besonderen Herausforderungen. Gelingensbedingung für den School Turnaround ist indes eine profunde, professionelle, persistent funktionierende Umsetzung, ansonsten besteht die Gefahr eines „zwei Schritte vor, ein Schritt zurück"-Verfahrens oder schlimmer noch eines „ein Schritt vor und zwei Schritte zurück"-Prozesses.

Die Projektpartner, die Projektleitung und die Beteiligten haben sich diesen Herausforderungen gestellt. Die befragten Akteure aus den Schulen, der Schulaufsicht und der Schulträger äußerten immer wieder, sie seien auf dem richtigen Kurs und haben Strukturen und Prozesse etabliert und die Handlungskoordination insgesamt verbessert. Positiv ist zudem, dass sie offenbar Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und an Motivation gewinnen konnten. Verbesserungen im Schulmanagement, insbesondere im mittleren Management und in der Schulentwicklung wurden sowohl in den quantitativen, als auch den qualitativen Ergebnissen der Befragungen deutlich.

Die teilnehmenden Schulen haben durch das Projekt einen wegweisenden Schritt in der Weiterentwicklung der Qualität ihrer schulischen Arbeit geleistet. Selbst gewählte Ziele wurden ganz oder in großen Teilen erreicht. Die Kompetenzen von Schulleitungen wurden ausgebaut, die Zusammenarbeit im Kollegium gestärkt. In der Folge verlassen z.B. bei den weiterführenden Schulen weniger Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Schulabschluss und das schulische Miteinander bei Schülern und Eltern gestaltet sich positiver.

Die Erkenntnisse aus diesem Projekt zeigen auch kontext- und akteursspezifizierte Empfehlungen für andere Schulen (auch in anderen Bundesländern) auf, die aus unterschiedlichen Gründen und unterschiedlichen Dynamiken mit besonderen Belastungen konfrontiert sind.

Kommentar

von Prof. Dr. Claus Buhren
(wissenschaftlicher Gutachter)

Mit ihrem Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ haben die Robert Bosch Stiftung und die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin neue Wege beschritten. Die beteiligten Schulen arbeiten in sozial benachteiligten Stadtquartieren und ihre Schülerschaft ist überaus heterogen.

Zu den wichtigen Erkenntnissen aus dem Projekt gehört, dass Schulentwicklung ein stetiger Prozess ist, der sich selbst durch vielfältige Unterstützungsangebote und guten Willen nicht immer beschleunigen lässt. Die zehn Projektschulen haben sich eigene Ziele gesetzt und eine Entwicklung durchlaufen, die ohne entsprechende Unterstützung nicht möglich gewesen wäre. Viele der Schulen haben ihre selbst gesteckten Ziele erreicht und das trotz einer relativ kurzen Laufzeit von nur vier Jahren.

So konnten vor allem die Kompetenzen der Schulleitungen gestärkt und ausgebaut werden. Aus der Bildungsforschung wissen wir schon seit Langem, dass qualifizierte Schulleitungen ein Schlüssel für erfolgreiches Schulmanagement und gute Schulen sind. Ebenso wurde die Entwicklung und das gemeinsame Lernen des Kollegiums unterstützt, wobei selbst gewählte Fortbildungen und Hospitationen ein wichtiges Element darstellten, wie auch die Beratung und Unterstützung der Schulen durch engagierte und qualifizierte Prozessbegleiter. Im Ergebnis waren die Lehrkräfte der Projektschulen zufriedener als noch zu Projektbeginn. Entsprechend hat ihre Fluktuation im Laufe des Projekts abgenommen.

Das ist ein Zeichen dafür, dass die Kollegien ihre vielfältigen Herausforderungen angenommen haben und sie professionell angegangen sind. Auch auf Schülerseite gab es klare Erfolge. So hat die Anzahl der Schulabgänger ohne Abschluss im Projektzeitraum bei fast allen Integrierten Sekundarschulen abgenommen und auch Gewaltmeldungen sind zurückgegangen.

Neben dieser messbaren Wirkung aufseiten der Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler brachte das Projekt auch wichtige Erkenntnisse für Schulentwicklungsprozesse. So ist deutlich geworden, dass individuelle Unterstützungsmaßnahmen entwickelt und meist in Kombination eingesetzt werden müssen, um Schulen in prekärer Lage zu helfen. Es ist keine Lösung, Schulen nach dem Gießkannenprinzip mit zusätzlichen Mitteln zu versorgen und darauf zu hoffen, dass diese für die Schulentwicklung schon richtig eingesetzt werden. Es ist vielmehr wichtig, gemeinsam mit den Schulen Bedarfe zu ermitteln und in Kooperation mit den verschiedenen Akteuren (zum Beispiel Schulaufsicht und Schulträger) Lösungen zu entwickeln. Es ist weiterhin offensichtlich geworden, dass ein School Turnaround kein Prozess von nur wenigen Jahren ist. Er braucht Zeit, wie viel lässt sich nicht allgemein beantworten. Dafür sind Schulen und ihre Kontextbedingungen zu verschieden. Es erscheint für alle Bildungsverantwortlichen ratsam, keine schnellen Erfolge zu erwarten. Dann hat Schulentwicklung eine Chance auf nachhaltigen Erfolg.

Prof. Dr. Claus Buhren hat im Auftrag der Robert Bosch Stiftung ein Gutachten zur wissenschaftlichen Begleitstudie erstellt. Er ist Professor für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln, ehemaliger wissenschaftlicher Leiter der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte und bundesweit in der Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen tätig.

Hinweis: Für eine bessere Lesbarkeit verzichten wir auf die gleichzeitige Nennung weiblicher und männlicher Formen von personenbezogenen Substantiven. Wenn nicht anders erwähnt, sind beide Geschlechter gemeint.

Inhalt

10 Schulen in kritischer Lage

13 Das Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

Ziele und Ansatz

Unterstützungsmaßnahmen

Beispielhafte Maßnahme 1:
Der Einsatz von Prozessbegleitern

Beispielhafte Maßnahme 2:
Unterrichtsentwicklung als Fokus der Schulentwicklung setzen

Bilanz

29 Die wissenschaftliche Begleitstudie

Ziele und Fragestellungen

Instrumente

Herausforderungen im Zugang

Zentrale Ergebnisse

Innerschulische Handlungskoordination durch Schulleitung und mittleres Management

Innerschulische Kooperationsbeziehungen

Betriebsklima und Arbeitszufriedenheit in den Schulen

Zusammenfassung und zukünftige Herausforderung

38 Empfehlungen

Alle am Prozess beteiligten Akteure

Schulleitung / Schulleitungsteam

Schulaufsicht

Koordinierende Steuerungsebene

Prozessbegleiter

Schulträger

47 Das Institut für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Zug

48 Die Robert Bosch Stiftung

49 Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

50 Quellenverzeichnis

51 Impressum

Schulen in kritischer Lage

Schulen, die ihre Schüler durch wirksame Konzepte zu bestmöglichen Lernerfolgen führen, leisten einen entscheidenden Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Das gilt vor allem für Schulen in sozial deprivierter Lage. Ohne eine zielgerichtete und nachhaltige Qualitätsentwicklung in Schule und ihren Unterstützungssystemen droht das Potenzial vieler junger Menschen verloren zu gehen. Ihre zumeist schon geringeren Bildungs- und Lebenschancen werden noch weiter eingeschränkt.

Schulen in sozial deprivierter Lage weisen einen hohen Anteil benachteiligter Schüler aus bildungsfernen Familien auf. Fehlt es diesen Schulen an der erforderlichen Organisations- und Unterrichtsqualität, sprechen wir von Schulen in kritischer Lage. Sie schaffen es dann nicht, ihre Schüler systematisch zu bestmöglichen Lernerfolgen zu führen. Die Ursachen dafür sind ebenso vielfältig wie komplex und die Schule ist stets eingebettet in das System zu betrachten. Merkmale der kritischen Lage einer Schule sind darüber hinaus unzureichende oder unkoordinierte Unterstützung aus dem System; Schulleitungen, die ihrer Rolle nicht gerecht werden; Lehrkräfte, die isoliert arbeiten und nur geringe Erwartungen an ihre Schüler haben und nicht zuletzt auch

„School Turnaround will an betroffenen Schulen einen zielgerichteten, individuellen und temporären Veränderungsprozess anstoßen.“

ein schlechtes Schulklima. Die Folgen sind schwache Leistungsergebnisse, überlastete Lehrkräfte, ein hoher Anteil an Schulabbrechern und in einigen Fällen Gewalt. Den Verantwortlichen fehlt es an Erfahrung und Wissen, um mit diesen Problemen umgehen zu können. Sie sind überfordert und negieren vielfach die Situation. Schulen in kritischer Lage finden sich überall, besonders aber in Regionen, in denen viele Kinder und Jugendliche in Risikolagen aufwachsen.

Viele dieser Schulen kommen ohne Hilfe nicht mehr aus ihrer Situation heraus. Sie brauchen den professionellen Blick von außen, eine koordinierte Unterstützung bei der Analyse ihrer Probleme und Stärken und bei der Entwicklung von Lösungen. Genau hier setzt School Turnaround an. School Turnaround will an betroffenen Schulen einen zielgerichteten, individuellen und temporären Veränderungsprozess anstoßen. Dieser Prozess ist die Basis dafür, dass die Schulen wieder eigenverantwortlich und nachhaltig ihre Schulentwicklung betreiben können. Für den School Turnaround gibt es kein Patentrezept.

Die spezifische Problemlage einer Schule lässt sich nur individuell betrachten. Entsprechend müssen auch Ziele und Maßnahmen bedarfsorientiert abgeleitet werden. Ein entscheidender Faktor ist die Kohärenz und Koordination aller Unterstützungsleistungen. Dies erfordert eine enge Abstimmung zwischen Schule, Schulaufsicht, Schulträger, der ministeriellen Steuerungsebene und dem weiteren Unterstützungssystem.

In diesem Sinne haben im Jahr 2013 die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und die Robert Bosch Stiftung das Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ ins Leben gerufen. Übergreifendes Ziel war es, die Situation von zehn Schulen in kritischer Lage zu verbessern und gemeinsam zu lernen, welche Ansätze und Unterstützungsangebote unter welchen Bedingungen wirken. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet von Professor Dr. Stephan Gerhard Huber vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil geben wir einen Einblick in die Arbeit, den Aufbau und die Wirkmechanismen des Projekts. Im zweiten Teil erläutern wir die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie und formulieren daraus abgeleitete Empfehlungen für Akteure, die auf Schul- und Systemebene mit und in Schulen in kritischer Lage arbeiten.

Merkmale für die Auswahl der Projektschulen

Potenzielle Projektschulen wurden im Winter 2012/13 anhand verschiedener Kriterien von der Senatsbildungsverwaltung identifiziert. Ausschlaggebend war nicht in erster Linie der Vergleich mit dem Berliner Durchschnitt, sondern vielmehr die erkennbare negative Entwicklungstendenz einer Schule über mehrere Jahre. Neben objektiven, messbaren Kriterien waren auch die Einschätzungen waren auch die Einschätzungen der Schulaufsicht über Leitungskompetenzen und vorhandene Strukturen für die Schulentwicklung relevant.

Auswahl relevanter schulischer Merkmale:

- Krankenstände des Personals
- Versetzungswünsche des Personals
- Unterrichtsausfall
- Vakanz / ungeklärte Situation von Leitungsstellen
- Unentschuldigte Fehlzeiten der Schüler
- Leistungsergebnisse, beispielsweise anhand von Vergleichsarbeiten, Übergangsempfehlungen oder Abschlussprüfungen
- Quote der Schüler, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen
- Gewaltmeldungen
- Nachfrage durch Eltern
- Ergebnis der Schulinspektion (in Berlin: Gesamtbewertung „erheblicher Entwicklungsbedarf“)

Auswahl relevanter sozialräumlicher Merkmale:

- Anteil der Schüler, deren Eltern von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind (Bezieher von Hartz IV, Arbeitslosengeld, Wohngeld oder weiteren Transferleistungen)
- Anteil der Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen
- Belastung des Sozialraumes, in dem die Schule sich befindet (in Berlin: Quartiersmanagementgebiete im Förderprogramm Soziale Stadt)

Das Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

Ziele und Ansatz

Zehn Berliner Schulen in kritischer Lage wieder zu attraktiven Orten des Lernens zu machen, das war das übergreifende Ziel des Projekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“. Die Projektlaufzeit betrug vier Schuljahre von 2013 bis 2017. Daran teilgenommen haben drei Grundschulen und sieben Integrierte Sekundarschulen aus fünf Berliner Bezirken[1] sowie die regionale Schulaufsicht und die Bezirksschulämter als Schulträger.

Integrierte Sekundarschulen:

- Albrecht-von-Graefe-Schule in Kreuzberg
- Ernst-Reuter-Schule in Gesundbrunnen
- Gustav-Langenscheidt-Schule in Schöneberg
- Hector-Peterson-Schule in Kreuzberg
- Hedwig-Dohm-Schule in Moabit
- Kepler-Schule in Neukölln
- Refik-Veseli-Schule in Kreuzberg

Grundschulen:

- Bücherwurm-Schule am Weiher in Hellersdorf
- Peter-Pan-Grundschule in Marzahn
- Silberstein-Schule in Neukölln

Das Projekt verfolgte zwei Ziele. Die beteiligten Schulen sollten sich in den vier Handlungsfeldern Schulmanagement, Unterrichtsqualität, Schulkultur und Leistungsdaten verbessern und damit zu Schulen entwickeln, in denen junge Menschen gerne und erfolgreich lernen. Zudem sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Kompetenzen, Steuerungsmechanismen und Ressourcen notwendig sind, um eine erfolgreiche Schulwende einzuleiten:

„Die beteiligten Schulen sollten sich in den vier Handlungsfeldern Schulmanagement, Unterrichtsqualität, Schulkultur und Leistungsdaten verbessern und damit zu Schulen entwickeln, in denen junge Menschen gerne und erfolgreich lernen.“

Was macht die Probleme von Schulen in kritischer Lage so komplex? Welche Akteure müssen ihr Handeln verändern und wie müssen sie es tun? Wie lassen sich Veränderungsprozesse unterstützen und unter welchen Bedingungen ist die Unterstützung besonders wirksam?

Um beides zu erzielen, setzte das Projekt auf der Ebene der beteiligten Schulen und auf der Ebene des Systems an.[2] Ein School Turnaround im Sinne des Projekts galt als erreicht, wenn die Ziele erfüllt waren, die sich jede einzelne Schule in ihrem internen Prozess gesetzt hatte.

[1] Friedrichshain-Kreuzberg, Marzahn-Hellersdorf, Mitte, Neukölln und Tempelhof-Schöneberg.

[2] Zur Systemebene gehören die regionale Schulaufsicht, die Bezirksschulämter als Schulträger und weitere Akteure des Unterstützungssystems (z.B. proSchul, Bonus-Programm).

Abbildung 1: Struktur des Pilotprojekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

Unterstützungsmaßnahmen

Zu Beginn des Projekts galt es, die Ausgangssituationen der Schulen zu analysieren. Darauf aufbauend setzten sich die Schulen individuelle, konkrete und wo möglich messbare Ziele für ihren Veränderungsprozess, die sie in **Projektvereinbarungen** festschrieben. Auch die Schulaufsicht, die Bezirksschulämter sowie die Projektpartner legten fest, in welcher Form sie die Projektschulen unterstützen wollten. Dabei sollte jede Schule gezielt die Bereiche angehen können, in denen Verbesserungen erforderlich waren. So ging es in einigen Schulen darum, Schülerleistungen messbar zu verbessern (zum Beispiel die Steigerung der Anzahl der Schüler, die die Schule mit einem Abschluss verlassen), stärker in Teams zu arbeiten oder die Elternarbeit zu intensivieren.

Im Fokus aller Schulen stand spätestens ab dem dritten Projektjahr die **Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse**. Entsprechend ihrer Bedingungen legten die Schulen dabei einen Schwerpunkt beispielsweise auf Differenzierung, individuelles Lernen, Sprachförderung oder kooperative Lernformen. Gleichzeitig setzten sie die Erkenntnis um, dass guter Unterricht die Kooperation der Lehrkräfte untereinander voraussetzt.

Besonders zentral im Projekt war der **Einsatz externer Prozessbegleiter**. Sie unterstützten die Schulleitungen und Kollegien fortlaufend in ihrem Veränderungsprozess. Sie führten Gespräche und berieten zum Beispiel bei der Weiterentwicklung von Team- und Kommunikationsstrukturen. Zu den Prozessbegleitern gehörten u. a. Coaches, Supervisoren, Psychologen, ehemalige Schulleiter sowie weitere Experten, die alle beratungserfahren bei Schulentwicklungsprozessen waren.

Wesentliche Unterstützung boten die **zielgruppenspezifischen Fortbildungsangebote**, wie zum Beispiel die Fortbildungsreihen „Führen und Leiten von Veränderungsprozessen“ oder „Führen von pädagogischen Prozessen“. Diese Angebote waren extra auf die Bedarfe der teilnehmenden Schulen zugeschnitten. Dazu gehörten auch Trainings für Schulleitungen in kollegialer Fallberatung (zum Beispiel zur Führung von Prozessen der Unterrichtsentwicklung). Darüber hinaus konnten sich Schulleitungen und Teams auch individuell coachen lassen.

Weitere Unterstützung gab es in Form von **Hospitationsreisen** zu Schulen, die für vergleichbare Problemstellungen erfolgreiche Lösungsansätze entwickelt hatten. Dafür konnten unter anderem Schulen gewonnen werden, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. An den mindestens zweitägigen Hospitationen nahmen ganze Kollegien oder Steuergruppen teil, teilweise in Begleitung der zuständigen Schulaufsicht oder des Prozessbegleiters.

Zudem verfügte jede Schule über ein Budget für **individuelle Maßnahmen**. Die Schulen setzten die Mittel (bis zu 25.000 Euro über vier Schuljahre) unter anderem für Fortbildungen, Studientage und Öffentlichkeitsarbeit ein.

Die Projektleitung stand über die gesamte Laufzeit in engem Austausch mit den zehn Schulen. Zusätzlich gab es durch die Projektleitung koordinierte und moderierte **gemeinsame Workshops**, in denen alle Schulleitungen zusammentrafen. Ziel dieser Veranstaltungen war es, sich zu spezifischen Themen auszutauschen, sich zu vernetzen und voneinander zu lernen. **Zwischenbilanzgespräche** mit Schulaufsicht und Prozessbegleitern boten darüber hinaus jeder Schule die Möglichkeit, ihre bisherige Entwicklung zu reflektieren.

Auf der Systemebene übernahm die Projektleitung auch zahlreiche **koordinierende Aufgaben** im engen Austausch mit der Senatsbildungsverwaltung, der Robert Bosch Stiftung, der Schulaufsicht, den Bezirken und weiteren Akteuren im Berliner Unterstützungssystem. Diese fortlaufende, vorausschauende Koordination der Einzelaktivitäten und das beharrliche „Dranbleiben“ der Projektleitung war besonders ausschlaggebend für den Erfolg des Projektes.

Abbildung 2: Bausteine und Maßnahmen des Pilotprojekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

Zielgerichteten, temporären Veränderungsprozess anstoßen

- Zielfestschreibung in Projektvereinbarungen
- Stärkung der Veränderungsbereitschaft und -kompetenz in schulübergreifenden Veranstaltungen und individuellen Gesprächen
- Bereitstellung von Mitteln für individuelle Maßnahmen
- Zwischenbilanzgespräche (Schulleitung, Schulaufsicht, Prozessbegleitung und Projektleitung)
- Bilanzierung auf Schul- und Systemebene am Projektende

Bessere Lernerfolge der vorhandenen Schüler als zentrale Anstrengung verfolgen

- Unterrichtsentwicklung als Fokus der Schulentwicklung setzen
- Unterrichtshospitationen (kollegial und durch externe Berater)
- Teambildung und Einführung von Teammodellen in den Schulen
- Hospitationsreisen zu anderen Schulen
- Pädagogische Werkstätten
- Studientage des Kollegiums

Bild der Schule in der Öffentlichkeit positiv gestalten

- Gezielte Kommunikation des Schulprofils und der Erfolge
- Öffnung der Schule in den Kiez

Externe, zeitlich begrenzte und befähigende Prozessbegleitung für jede Schule im Veränderungsprozess einsetzen

- Kontinuierliche Begleitung der Schulleitungen und Kollegien in Gesprächen und Workshops mit den Prozessbegleitern
- Auswahl, Überprüfung der Passung und kontinuierliche Begleitung, unter anderem durch themenspezifische Workshops für Prozessbegleiter

Schulleitung qualifizieren und befähigen

- Fortbildungen und Intervisionen für die Schulleitung
- Individuelle Schulleitungscoachings
- Themenspezifische Workshops für Schulleitungen
- Aufbau handlungsfähiger Steuerungsstrukturen in den Schulen
- Hospitationsreisen zu anderen Schulen

Verbindliches, rechtzeitiges und qualifiziertes Handeln der Schulaufsicht sicherstellen

- Zwischenbilanzgespräche (Schulleitung, Schulaufsicht, Prozessbegleitung und Projektleitung)
- Priorisierung von Besetzungsverfahren für Funktionsstellen
- Themenspezifische Workshops für Schulaufsichten

Wirkungsvolle Handlungskoordination auf Schul- und Systemebene herstellen

- Koordination der Maßnahmen mit dem Berliner Regelsystem (insbesondere Bonus-Programm und proSchul)
- Unterstützung der Koordination der inneren Schulangelegenheiten (Schulaufsicht) und äußeren Schulangelegenheiten (Bezirksschulamt)
- Zwischenbilanzgespräche (Schulleitung, Schulaufsicht, Prozessbegleitung und Projektleitung)
- Aufbau handlungsfähiger Steuerungsstrukturen in den Schulen

Beispielhafte Maßnahme 1: Der Einsatz von Prozessbegleitern

Ziele und Durchführung der Maßnahme

Allen Projektschulen wurden externe Prozessbegleiter zur Seite gestellt. Ihre Aufgabe bestand darin, die Entwicklung an den Schulen prozessorientiert zu unterstützen. Die Prozessbegleiter hatten unterschiedliche berufliche Hintergründe, waren aber allesamt erfahren in der Beratung, der Organisations- und Schulentwicklung sowie auch größtenteils in der Arbeit an einer pädagogischen Einrichtung (beispielsweise durch eine Schulleitungstätigkeit). Angesprochen wurden in Form einer Ausschreibung Schulexperten aus dem Berliner Unterstützungssystem sowie dem Netzwerk der Robert Bosch Stiftung. Für jede Projektschule wurde ein Prozessbegleiter ausgewählt, dessen Profil am geeignetsten schien. Nach einem ersten Kennenlerngespräch zwischen Schulleitung und Prozessbegleiter konnten beide Seiten entscheiden, ob sie zusammenarbeiten wollten. Einige Prozessbegleiter vereinbarten zunächst eine Probezeit. Zu einem zweiten Gespräch kam die stellvertretende Schulleitung hinzu und – sofern schon vorhanden – auch Mitglieder der Steuergruppe oder der erweiterten Schulleitung. Dabei wurden die spezifischen Probleme der jeweiligen Schule beleuchtet, sowie Entwicklungsschwerpunkte, Ziele und Formate der Zusammenarbeit besprochen.

Vor und während des Projekts überprüfte jeder Prozessbegleiter, ob die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Begleitung gegeben waren:

- Was sind die Schwerpunkte des Veränderungsprozesses und werden diese fachlich vom Prozessbegleiter abgedeckt?
- Ist eine grundsätzliche Reflexionsbereitschaft der Schulleitung erkennbar?
- Ist eine grundsätzliche Veränderungsbereitschaft der Schulleitung erkennbar?
- Ist eine grundsätzliche Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bei der Schulleitung erkennbar?

„Nach einem ersten Kennenlerngespräch zwischen Schulleitung und Prozessbegleiter konnten beide Seiten entscheiden, ob sie zusammenarbeiten wollten. Einige Prozessbegleiter vereinbarten zunächst eine Probezeit.“

Nachdem die Zusammenarbeit auf eine vertragliche Grundlage gesetzt wurde, widmeten sich Prozessbegleiter und Schulleitung der genauen Beschreibung dessen, wobei die Schule begleitet werden sollte.
Schritte dabei waren:

- Bestandsaufnahme der bestehenden Strukturen und Steuerungsinstrumente,
- Konfrontation des Selbstbildes der Schule mit dem externen Blick des Prozessbegleiters (vorausgegangen waren beispielhafte Beobachtungen des Prozessbegleiters im Schulalltag, Gespräche mit der Schulleitung und Mitgliedern des Kollegiums, Dokumentenanalysen und Unterrichtsbesuche),
- Identifizieren von Potenzialen,
- Schärfung der Entwicklungsziele, die in Projektvereinbarungen verbindlich festgehalten wurden.

Alle Prozessbegleiter arbeiteten selbständig. In den ersten beiden Projektjahren berieten sie die Schulen in einem zeitlichen Umfang von bis zu 16 Stunden im Monat. In den letzten beiden Projektjahren waren es bis zu zwölf Stunden im Monat. Hinzu kamen vier Stunden für die Dokumentation sowie den fachlichen Austausch und die gegenseitige Beratung in monatlichen Prozessbegleitertreffen.

Aufgabe der Prozessbegleiter war die beratende und mitunter auch moderierende Unterstützung der meist neu eingesetzten Schulleitung bei:

- der Bildung eines Schulleitungsteams sowie beim Aufbau von Steuerstrukturen zur Schulentwicklung,
- der Visions- und Strategieentwicklung,
- der Planung von Teambildungsmaßnahmen im Kollegium,
- der Fokussierung auf die gesetzten Ziele, besonders auf Unterrichtsentwicklung,
- der Stärkung der Strategiekompetenz von Schulleitung und mittlerem Management,
- der Reflexion des Alltagshandelns,
- dem Umgang mit Widerständen im Kollegium.

Die Prozessbegleiter informierten die Projektleitung, wenn aus ihrer Sicht eine zusätzliche Unterstützung durch die Schulaufsicht oder den Schulträger nötig wurde. In Einzelfällen vermittelten sie auch Coachings für Schulleitung und mittleres Management und moderierten Teamsitzungen, Gesamtkonferenzen sowie Studientage.

Zu den wiederkehrenden Herausforderungen in der Arbeit mit Schulleitungen zählten für die Prozessbegleiter:

- die Begleitung bei Funktionswechseln (insbesondere, wenn Lehrkräfte derselben Schule in die Schulleitungsrolle gewechselt hatten),
- ein hohes Maß an Flexibilität,
- die Begleitung der Schule bei Rückschlägen, unerwarteten Anforderungen und akuten Krisensituationen,
- das Beibehalten eines kritischen, externen Blicks,
- die kontinuierliche Konfrontation der Schule mit ihren Entwicklungszielen beziehungsweise ein bewusstes „Stören“ beim Versinken in Alltagsaufgaben.

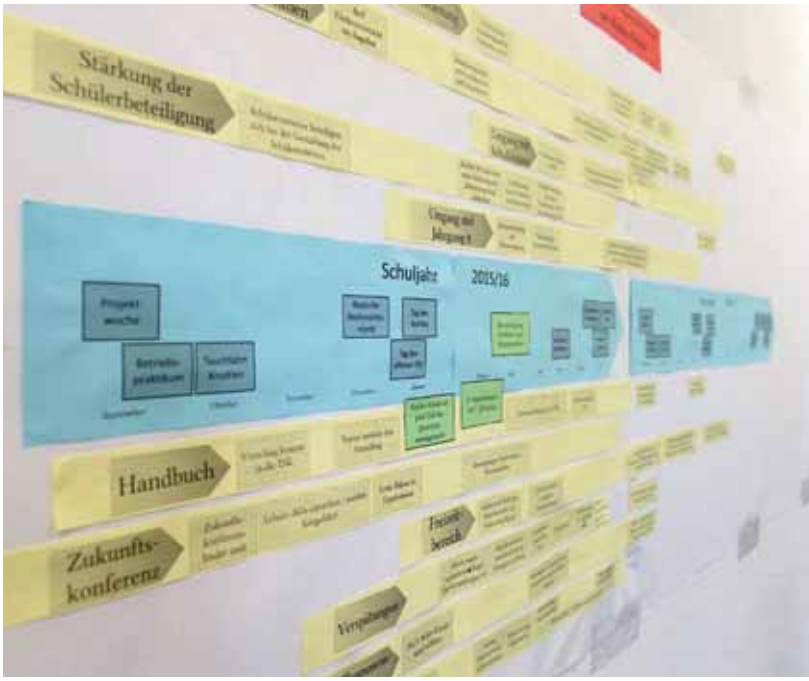
Spätestens ab dem dritten Projektjahr richtete sich der Arbeitsschwerpunkt der Prozessbegleiter auf die Unterrichtsentwicklung. Das schlug sich entsprechend in den Zielformulierungen der Projektvereinbarungen nieder sowie in den Jahresplanungen der Schulen, in denen beispielsweise Studientage, die gemeinsame Arbeit an Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmaterialien sowie die kollegiale Erarbeitung schulinterner Curricula nun mehr Raum einnahmen. Die Prozessbegleiter unterstützten die Schulen bei der Zielfindung sowie der Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung. Sie moderierten beispielsweise Tagungen, arbeiteten mit der Schulleitung gezielt an der Realisierung der strategischen Ziele oder vermittelten bei Bedarf auch weitere Experten (wie zum Beispiel Fortbildner für die langfristige Begleitung von Unterrichtsentwicklung).

Mit der Projektleitung hatten die Prozessbegleiter eine feste Ansprechpartnerin, die ihren Einsatz koordinierte und regelmäßig zu Einzel- und Gruppengesprächen einlud. Dabei wurden Rollenverständnisse und Beratungsansätze abgeglichen, die Arbeit der Prozessbegleiter auf gemeinsame Ziele ausgerichtet und auch Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Unterstützung beim School Turnaround diskutiert.

Die Projektleitung begleitete und koordinierte die Arbeit der Prozessbegleiter unter anderem durch:

- regelmäßige Gruppentreffen,
- individuelle Gespräche,
- anlassbezogene Teilnahme der Prozessbegleiter an Treffen der Schulleitungen oder Gesprächen mit Schulaufsicht und Schulleitung bei (Zwischen-) Bilanzgesprächen oder in Krisensituationen,
- Prozesstagebücher, in denen Interventionen (Gespräche, Workshops, Hospitationen, Vermittlung von Experten etc.) und Reflexionen für den Austausch mit der Projektleitung dokumentiert wurden.

Am wichtigsten waren die monatlichen Gruppentreffen der Prozessbegleiter. Zu Beginn des Projekts lag deren inhaltlicher Fokus auf der kollegialen Fallberatung sowie dem Austausch von Fachwissen. Als vorteilhaft erwiesen sich die unterschiedlichen Professionen und fachlichen Hintergründe der Prozessbegleiter. Einige konnten ihr Wissen aus dem Berliner Schulsystem beisteuern, andere halfen bei der Suche nach geeigneten Schulen für Schulhospitationen oder hatten Erfahrung im Umgang mit schwierigen Situationen. Gruppentreffen widmeten sich außerdem gemeinsam verabredeten Fokusthemen. Dauerthema war die Reflexion des individuellen Rollenverständnisses der Prozessbegleiter.



Ergebnis der Maßnahme

Der Einsatz der Prozessbegleiter war für Schulleitung und Kollegium das eindeutige Zeichen für den Start des Veränderungsprozesses. Der School Turnaround war ab diesem Moment mit einer Person verbunden, die regelmäßig an die Schule kam, ihr mit Interesse, aber auch mit einem klaren Anspruch begegnete. An einigen Schulen wechselte der Prozessbegleiter bis eine effektive Passung der Personen und Beratungsansätze erreicht war. Die Schulleitungen schätzten die Prozessbegleiter vor allem als Reflexionspartner und als entscheidende Hilfe, um die strategischen Entwicklungsziele zu bestimmen und um diese im Alltagsgeschäft nicht aus den Augen zu verlieren.

Vielen Schulleitungen fehlt es gerade zu Beginn des Veränderungsprozesses an der für einen School Turnaround notwendigen Strategiekompetenz, gerade hierbei waren die Prozessbegleiter eine wertvolle Unterstützung.

Weitere Ergebnisse der Prozessbegleitung sind an allen Schulen entstandene Strukturen und aufgebaute Kompetenzen:

- Die Schulen verfügen über Steuergruppen. Mehr Personen aus dem Kollegium übernehmen Verantwortung für die Schulentwicklung.
- Die schulischen Prozesse laufen zielorientierter und die daran beteiligten Akteure werden zielgerichteter eingesetzt.
- Das Leitungshandeln ist auf allen Ebenen professionalisiert und wird nun regelmäßig reflektiert.
- Die Schulleitung ist in ihrer Konfliktbereitschaft und Konfliktkompetenz gestärkt.

Der Austausch und die kollegiale Fallberatung der Prozessbegleiter untereinander hatten nicht zum Ziel, einheitliche Herangehensweisen für den School Turnaround zu entwickeln. Sie sorgten vielmehr für Rollenklarheit, ein erweitertes individuelles Beratungsrepertoire und trugen zur Klärung der Grenzen von Prozessbegleitung bei. So sind die Begleiter zum Beispiel nicht Hilfskraft der Schulleitung oder Ersatzschulleiter.

„Die Schulleitungen schätzten die Prozessbegleiter vor allem als Reflexionspartner und als entscheidende Hilfe, um die strategischen Entwicklungsziele zu bestimmen und um diese im Alltagsgeschäft nicht aus den Augen zu verlieren.“

Gelingensbedingungen der Maßnahme

Wer eine Prozessbegleitung beauftragt beziehungsweise beansprucht, muss sich zunächst darüber im Klaren sein, auf welchen Ebenen Unterstützung benötigt wird und welche schulischen Probleme angegangen werden sollen. Sobald hierzu Vorstellungen formuliert wurden, sollten sie an einen potenziellen Prozessbegleiter kommuniziert werden.

Auswahl und Beauftragung eines Prozessbegleiters müssen mit Bedacht erfolgen. Es sollte deshalb ausreichend Zeit für das Kennenlernen und die Rollenklärung zwischen Schule und Prozessbegleiter sowie für die Entscheidung über die tatsächliche Zusammenarbeit eingeplant werden. Mitunter ist es gut, eine Probezeit zu vereinbaren.

Bei der Entwicklung von Schulen in kritischer Lage sind die Themen Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zwei Seiten derselben Medaille. Es gehört also zur Grundkompetenz eines Prozessbegleiters, beide Themen auch fachlich bedienen zu können.

Eine koordinierende Instanz im Unterstützungssystem oder eine Projektleitung überprüft insbesondere ob:

- Schulleitung und Prozessbegleiter einander vertrauen und ebenso professionell wie respektvoll zusammenarbeiten,
- der Prozessbegleiter in der Lage ist, auch bei einer unerfahrenen, verunsichert oder überfordert agierenden Schulleitung in seiner Rolle zu bleiben, ohne Gefahr zu laufen, Schulleitungsaufgaben zu übernehmen,
- der Prozessbegleiter und die zuständige Schulaufsicht in klarer Rollentrennung kooperieren.

Auch für die Prozessbegleiter ist es wichtig, dass ihre Arbeit begleitet und von ihnen selbst fortlaufend reflektiert wird. Dafür geeignete Arbeitsformen sind Prozesstagebücher, Einzelgespräche, kollegiale Fallberatung und themenspezifische Workshops. Dies setzt eine entsprechende Reflexionskompetenz, Teamkompetenz und Lernbereitschaft des Prozessbegleiters voraus.

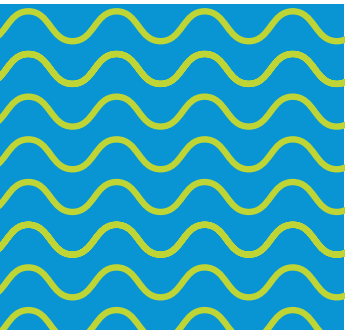
„Auch für die Prozessbegleiter ist es wichtig, dass ihre Arbeit begleitet und von ihnen selbst fortlaufend reflektiert wird. Dafür geeignete Arbeitsformen sind Prozesstagebücher, Einzelgespräche, kollegiale Fallberatung und themenspezifische Workshops.“

Beispielhafte Maßnahme 2: Unterrichtsentwicklung als Fokus der Schulentwicklung setzen

Ziele und Durchführung der Maßnahme

Ziel aller angestrebten Veränderungen war eine gesteigerte Unterrichtsqualität sowie bessere Lernleistungen der Schüler. Gerade zu Beginn rührten viele Schwierigkeiten daher, dass Lehrkräfte und Schulleitungen es nicht gewohnt waren, in ihrer Schule über Unterricht zu kommunizieren. Es fehlten eine entsprechende Kultur und die dafür notwendigen Strukturen. Gelebt wurde eine traditionelle Lehrerrolle nach dem Motto „Ich und meine Klasse". Dazu kam die weit verbreitete Haltung, Problemursachen zu externalisieren. Die Schüler seien „ungeeignet". Es fehle an personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen. Man habe keine Zeit für Entwicklungsarbeit, weil einen der normale Alltag schon überfordere. Entsprechend schwer war es für alle Schulen, mit der Unterrichtsentwicklung in den Veränderungsprozess zu starten.

Insbesondere dort, wo Steuerungs- und Teamstrukturen zu Projektbeginn ungeklärt waren, investierten die Schulen zunächst Zeit in den Aufbau dieser Strukturen, bevor sie sich spätestens ab dem dritten Projektjahr auf die Unterrichtsentwicklung fokussierten.



Begleitet von Studientagen und abgestimmten Fach- oder Gesamtkonferenzen unternahmen Schulen auch einzelne der folgenden Schritte:

- Erstellung pädagogischer Leitbilder und Schulprogramme zur grundsätzlichen Verständigung des Kollegiums über pädagogische Ziele und Kriterien guten Unterrichts,
- Studientage mit verschiedenen Grundsatzthemen und der Gelegenheit für die Lehrkräfte, im Team an Unterrichtsthemen zu arbeiten,
- Einrichtung von Lehrerteams, die gemeinsam an Konzepten und Unterrichtsmaterial arbeiten,
- Kollegiale Unterrichtshospitationen,
- Arbeit am schulinternen Curriculum (nach Inkrafttreten des neuen Berliner Rahmenlehrplans im Schuljahr 2016/17 Aufgabe für alle Berliner Schulen) in Koordination mit dem schulinternen pädagogischen Leitbild,
- Arbeit an Individualisierungs- und Differenzierungskonzepten,
- Arbeit an Sprachförderkonzepten,
- Arbeit an pädagogischen Konzepten für die Gestaltung des Ganztages,
- Etablierung von Montessori-Zügen.

Aus dem Projekt heraus wurden die Schulen unterstützt durch:

- einen koordinierten, fokussierten Einsatz der Prozessbegleiter,
- die gezielte Abstimmung mit den für alle Berliner Schulen verpflichtenden Arbeiten am schulinternen Curriculum,
- die Thematisierung von Sprach- und Differenzierungskonzepten in Schulleiterworkshops unter Einbeziehung der verantwortlichen Personen aus der Senatsbildungsverwaltung,
- das Angebot, flächendeckende Unterrichtsbeobachtungen durch ein Netzwerk externer Berater durchzuführen und auszuwerten,
- die Bereitstellung externer Moderation bei Studientagen sowie die Finanzierung von Tagungs- und Reisekosten.

Ergebnis der Maßnahme

Die Entwicklung der pädagogischen Leitbilder bot nicht nur die Basis für die inhaltliche Arbeit an der Unterrichtsentwicklung. Sie trug auch entscheidend zur Kulturveränderung in den Schulen bei. In den Kollegien wurde nun offen und verbindlich über pädagogische Vorstellungen und Ziele, Unterrichtsinhalte und -methoden gesprochen. Unterricht wurde zum allgemeinen und verbindlichen Thema in den Versammlungen des Kollegiums. Gemeinsam wurde nach Lösungen gesucht. Indem sich Handlungsmöglichkeiten eröffneten, die einen besseren Unterricht mit den vorhandenen Schülern realistisch werden ließen, erhöhte sich die Bereitschaft der Lehrkräfte, Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Schüler zu übernehmen.

„Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung setzt schließlich voraus, dass sie als gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule angesehen wird. Sie ist nicht das Ergebnis der isolierten Arbeit einzelner Lehrkräfte oder Fachbereiche.“

Diese Entwicklung ist, zumindest in Ansätzen, an allen Projektschulen gelungen. Hinzu kommen erste messbare Verbesserungen in den Leistungsergebnissen (Verbesserung der Abschlussquoten an den Integrierten Sekundarschulen). Trotz der neuen Teamstrukturen, Konzepte und Materialien gibt es noch viel zu tun. Damit School Turnaround nachhaltig wirkt, müssen die Schulen kontinuierlich an ihren begonnenen Prozessen im Bereich der Unterrichtsentwicklung weiterarbeiten. Hierbei ist auch zu beachten, dass Unterrichtsentwicklung Zeit braucht und die Wirksamkeit von Veränderungen vielfach erst nach Jahren belegt werden kann.

Gelingensbedingungen der Maßnahme

Grundlegend ist das gemeinsame Verständnis aller Steuerungsebenen (ministerielle Ebene, Schulaufsicht, Schulleitungen, Unterstützungssysteme) darüber, dass im Zentrum aller Bemühungen die Qualität der Lehr- und Lernprozesse stehen muss und darüber, worin diese Qualität besteht. In Berlin liefert der Handlungsrahmen Schulqualität die notwendigen Grundlagen. Dennoch sind Vereinbarungen über Schwerpunktsetzungen und konkrete, kurz- bis mittelfristige Ziele der Veränderungsbemühungen nötig, da nicht gleichzeitig an allen Handlungsfeldern der Schulqualität wirksam gearbeitet werden kann.

Darüber hinaus brauchen Schulen für ihre Entwicklung eine handlungsfähige Schulleitung und wirksame Steuerstrukturen. Ohne dies lässt sich der Unterricht an einer ganzen Schule nicht verändern. Dafür ist die Aufgabe zu komplex.

Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung setzt schließlich voraus, dass sie als gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule angesehen wird. Sie ist nicht das Ergebnis der isolierten Arbeit einzelner Lehrkräfte oder Fachbereiche. Schulleitung, Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal müssen sich über pädagogische Prinzipien und Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung verständigen. Das geschieht beispielsweise in Form der programmatischen Arbeit an pädagogischen Leitbildern, dem Schulprogramm oder den schulinternen Curricula. Für eine gewisse Zeit sollten die erarbeiteten Grundsätze in allen pädagogischen Konferenzen thematisiert werden. Das macht sie für die tägliche Arbeit der Lehrkräfte verbindlich.

Da in Schulen in kritischer Lage häufig Unterrichtsqualität zunächst nicht als drängendstes Problem erkannt wird, muss die Schulleitung das Thema gezielt angehen. Nicht immer ist sie sich dieser Aufgabe bewusst. Mitunter muss sie zunächst die notwendigen Kompetenzen erwerben, um pädagogische Entwicklungsprozesse zu leiten. Hier ist zum einen die Schulaufsicht gefragt und zum anderen müssen Unterstützungssysteme eingesetzt werden. Im Projekt waren dies die Prozessbegleiter. Unterstützt wurden die Schulen darüber hinaus durch projektinterne Fortbildungsangebote zum Leiten pädagogischer Prozesse.

Veränderungsprozesse an Schulen in kritischer Lage starten oftmals erfolgreicher, wenn mit der Entwicklung von Schulkultur sowie Steuer- und Teamstrukturen begonnen wird. Hier werden in der Regel schneller messbare Erfolge erzielt. Es erhöht zusätzlich die Bereitschaft, sich auch für Veränderungen im Unterricht zu öffnen und sich der pädagogischen Alltagsarbeit zu nähern.

Die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse an Schulen in kritischer Lage muss die erfahrungsbasierte Überzeugung vieler Lehrkräfte, dass „das mit diesen Schülern nicht geht“, zum Thema machen und in Frage stellen. An der Bereitschaft, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die für die vorhandenen Schüler wirkungsvoll sein können und die Idee aufzugeben, dass für die praktizierten Konzepte die geeigneten Schüler gefunden werden müssten, muss gezielt und geduldig gearbeitet werden. Förderlich sind die Stärkung der Teamarbeit und bewusste Erfolgserlebnisse auch durch kleinschrittige Veränderungen in der Praxis.

Unterrichtsentwicklung gelingt schließlich umso besser, je mehr Lehrkräfte sich daran beteiligen. Außerdem sollte die gesamte Schule über alle anstehenden und laufenden Veränderungen informiert werden. Ziel muss die Verbesserung der Lernprozesse aller Schüler sein und nicht die Verbesserung des Unterrichts einzelner Lehrkräfte. Dafür ist es notwendig, dass Lehrkräfte lerngruppenbezogen kooperieren. Werden in die Unterrichtsentwicklung auch Ganztagskonzepte mit einbezogen, lassen sich Lernmotivation, Lernorganisation, Lernangebote und Lernunterstützung ganzheitlicher und koordinierter angehen. Dafür müssen aber alle Berufsgruppen in der Schule kooperieren. Nicht überall gibt es dafür die notwendigen organisationskulturellen Grundlagen. Im Zweifel müssen sie noch erarbeitet werden.

„Die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse an Schulen in kritischer Lage muss die erfahrungsbasierte Überzeugung vieler Lehrkräfte, dass ‚das mit diesen Schülern nicht geht‘, zum Thema machen und in Frage stellen.“

Bilanz

Alle Schulen haben im Projekt individuelle Ziele in den vier Handlungsfeldern Schulmanagement, Unterrichtsqualität, Schulkultur und Leistungsdaten verfolgt. Gemessen daran, inwieweit diese Ziele innerhalb von vier Schuljahren erreicht wurden, fällt die Bilanz positiv aus. Alle Schulen haben die Schulwende geschafft. Sie konnten sich in den für sie relevanten Bereichen verbessern, so zum Beispiel bei der Senkung der unentschuldigten Fehltage der Schüler. An den sieben Integrierten Sekundarschulen betrugen die durchschnittlichen unentschuldigten Fehltage pro Schüler und Schuljahr zu Projektbeginn 2013/14 zwischen 2,6 und 11,1 Tagen. Im Schuljahr 2017/18 lag dieser Wert zwischen 2,3 und 6 Tagen. Einigen Schulen gelang es mit gezielten Maßnahmen die unentschuldigten Fehlzeiten um bis zu 60 Prozent zu senken.

Den meisten der sieben Integrierten Sekundarschulen gelang es sogar, die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss zu reduzieren, wobei die Werte der einzelnen Schulen meist schwanken und nicht kontinuierlich abnehmen. Dies ist zum Teil mit den geringen Fallzahlen zu erklären. An kleinen Schulen fallen einzelne Schüler oder Schülergruppen stärker ins Gewicht. Darüber hinaus sind die individuellen Ausgangslagen und Förderbedarfe der Schüler zu berücksichtigen. Im Schuljahr 2013/14 verließen zwischen 19 und 46 Prozent der Abgänger die Schulen ohne einen Abschluss. Im Projektzeitraum ist eine teilweise deutliche Abnahme an fast allen Projektschulen zu beobachten, mit einer Senkung um bis zu 70 Prozent auf unter 10 Prozent Schulabgänger ohne Abschluss. Parallel erhöhte sich die Zahl derer, die mit einem Mittleren Schulabschluss die Sekundarstufe I abschließen.[3]

Jede Schule ist anders. Abhängig von ihrer schulischen Situation, ihrem Umfeld und den daraus resultierenden Herausforderungen muss eine Schule individuelle Entwicklungsschwerpunkte setzen. Die Projektschulen haben in vier Jahren alle ein mittleres Management aufgebaut, Steuerstrukturen für die Schulentwicklung und Teamstrukturen in den Kollegien etabliert. Zudem hat sich jede Schule umfassend mit den eigenen Daten auseinandergesetzt und Unterrichtsentwicklung ins Zentrum ihrer Arbeit gestellt. Bei Projektabschluss verfügten außerdem alle Schulen über eine professionellere und proaktive Öffentlichkeitsarbeit.

[3] Zum Erscheinungszeitpunkt der Broschüre lagen die amtlichen Schulabgängerzahlen für das Schuljahr 2017/18 noch nicht vor.

„Die Erfahrungen aus dem Projekt lassen sich allerdings nicht auf einfache Rezepte reduzieren. So ist beispielsweise die zeitnahe Besetzung und Stärkung der Schulleitung entscheidend, aber nicht ausreichend, um einen komplexen und nachhaltigen Veränderungsprozess zu gestalten.“

Grundsätzlich gilt: Schulentwicklung braucht Zeit. Für die Projektschulen ist die Arbeit noch nicht beendet. Sie verfolgen auch weiterhin ihre Entwicklungsziele. Das Fundament dafür sind die neu aufgebauten Kompetenzen, die tragfähigen Teamstrukturen und die selbst erarbeiteten Konzepte. Darüber hinaus haben die Projektpartner wichtige Erkenntnisse darüber gewonnen, welche Kompetenzen und Steuerungsmechanismen es braucht, um Schulen in kritischer Lage wirksam bei einer Schulwende zu unterstützen. Die Erfahrungen aus dem Projekt lassen sich allerdings nicht auf einfache Rezepte reduzieren. So ist beispielsweise die zeitnahe Besetzung und Stärkung der Schulleitung entscheidend, aber nicht ausreichend, um einen komplexen und nachhaltigen Veränderungsprozess zu gestalten.

Dieser gelingt nur mit Anstrengung aller Beteiligten. Droht eine Schule handlungsunfähig zu werden, müssen Schulleitung, Schulaufsicht, Schulträger und ministerielle Steuerungsebene die Dringlichkeit der Situation erkennen und für ein gemeinsames Problemverständnis sorgen. Dafür braucht es verlässliche Prozesse, die eine Priorisierung und Koordination von Unterstützungsleistungen ermöglichen.

„Sie konnten sich in den für sie relevanten Bereichen verbessern, so zum Beispiel bei der Senkung der unentschuldigten Fehltage der Schüler. (…) Den meisten der sieben Integrierten Sekundarschulen gelang es sogar, die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss zu senken.“

Die wissenschaftliche Begleitstudie

Ziele und Fragestellungen

Das Pilotprojekt wurde wissenschaftlich begleitet von Professor Dr. Stephan Gerhard Huber vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug. Bereits vor Projektstart hatte Professor Huber, auf Basis der internationalen Forschungsliteratur zu vergleichbaren Projekten, Empfehlungen für den School Turnaround in Berlin entwickelt, die in die Projektgestaltung eingeflossen sind. Die wissenschaftliche Begleitung bestand aus zwei Teilen: der Erstellung der Begleitstudie, deren wichtigste Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden, sowie der kontinuierlichen wissenschaftlichen Beratung der Projektpartner und der Projektleitung.

In der Begleitstudie wurden zwei Fragestellungen in den Fokus genommen:

1. In welchem Ausmaß lassen sich Veränderungen in den Schulen, die am Projekt School Turnaround beteiligt sind, hinsichtlich der Projektziele beschreiben?
Dabei fokussierte sich die wissenschaftliche Begleitung auf die Bereiche
- innerschulische Handlungskoordination durch Schulleitung und mittleres Management,
- innerschulische Kooperationsbeziehungen und
- Betriebsklima und Arbeitszufriedenheit in den Schulen.

2. Welche Empfehlungen lassen sich für den School Turnaround formulieren?

Die Studie liefert keine Aussagen über die alleinige Wirkung des Pilotprojekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“. Messbare Effekte und wahrgenommene Veränderungen lassen sich nicht auf einzelne Maßnahmen zurückführen. Das Projekt förderte sogar explizit die Verknüpfung und Vernetzung mit anderen Unterstützungsmaßnahmen wie zum Beispiel dem Beratungs- und Coachingangebot proSchul oder der Förderung durch das Bonus-Programm, um etwa den Verwaltungsaufwand für die Schulen zu reduzieren und die Wirkung der Programme zu bündeln und zu stärken. Auch Aussagen über Veränderungen der Unterrichtsqualität können nur bedingt getroffen werden. Sie beschränken sich auf Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung und Unterrichtskooperation, die in den Fragebögen und Interviews zur Sprache kamen. Es braucht deutlich mehr als vier Jahre, bis ein gemeinsames Unterrichtsverständnis und ein nachhaltiger Strukturwandel wirksam etabliert sind. Entsprechend lange dauert es, bis sich auch die Lernleistungen der Schüler als Folge des veränderten Unterrichts nachhaltig und signifikant verbessern. Die in diesem Bericht dargestellten Studienergebnisse treffen deshalb vor allem differenzierte Aussagen zu Veränderungen in den Bereichen Schulmanagement und Schulkultur.

Instrumente

Es wurden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungs- und Analysemethoden eingesetzt. Die quantitativen Zugänge beinhalteten Fragebogenerhebungen und die Auswertung amtlicher statistischer Kennzahlen. Die qualitativen Zugänge erfolgten durch Dokumentenanalysen, Interviews mit Akteuren aller beteiligten Institutionen und Ebenen sowie offene Angaben in den Fragebögen.

Die Fragebogenerhebungen mit Schulleitungen, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal erfolgten in drei verschiedenen Zeiträumen zwischen 2014 und 2017.[4] Gefragt wurde vor allem nach Art und Ausmaß der schulischen Handlungskoordination und Kooperationsbedingungen sowie nach schuleigenen organisationskulturellen Faktoren (Betriebsklima, Mitarbeiterzufriedenheit etc.). Darüber hinaus konnten die Befragten in offenen Antwortformaten Angaben zu den Rahmenbedingungen im Projekt machen und Wünsche und Anregungen formulieren.

Halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews fanden mit Schulleitungen und Lehrkräften, Vertretern der Schulaufsichten und Schulträger, der Senatsbildungsverwaltung und der Robert Bosch Stiftung, der Projektleitung und den externen Prozessbegleitern statt.[5] Auch hier ging es um Themen wie Handlungskoordination, Kooperationsbeziehungen oder Belastungserleben, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte je nach Akteursebene und Projektzeitpunkt variierten.

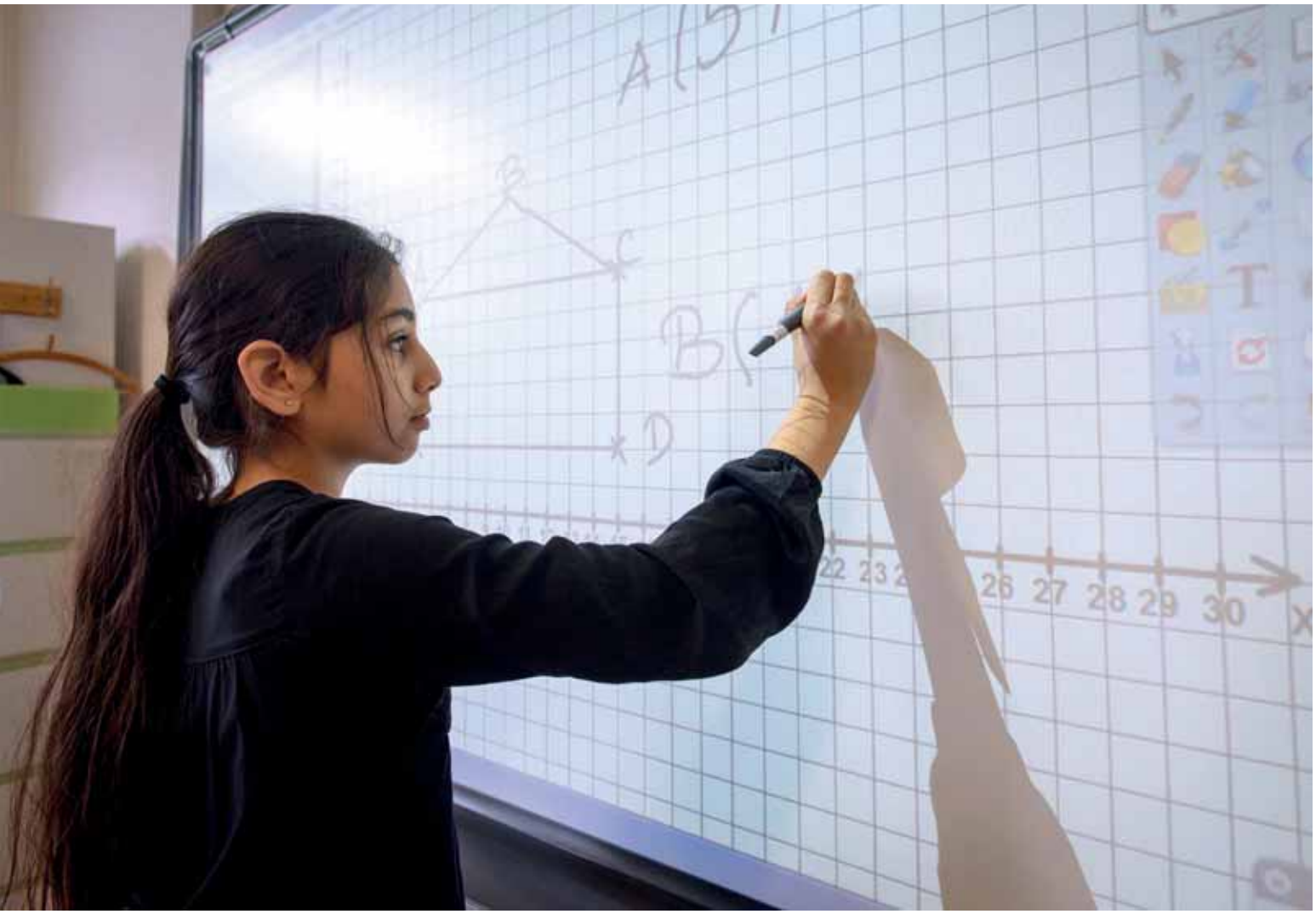
Herausforderungen im Zugang

Die Studie war als Kombination von Quer- und Längsschnittmessungen so angelegt, dass sowohl die Veränderungen an den Schulen miteinander verglichen werden konnten als auch die individuelle Entwicklung einer Schule über den gesamten Studienzeitraum. Im Laufe des Projekts gab es zahlreiche personelle Veränderungen. So wurden zwischen 2013 und 2017 an neun von zehn Schulen die Schulleitungsstellen neu besetzt. Einige Stellen waren schon lange vakant, Schulleitungen gingen in Pension, verließen die Schule aus persönlichen Gründen oder eine Bewährung konnte nicht ausgesprochen werden. Auch bei den stellvertretenden Schulleitungen und in den Kollegien gab es zahlreiche Wechsel und Neubesetzungen durch Pensionierung oder persönliche Gründe. Zusätzlich wechselten im Projektzeitraum für sechs von zehn Schulen die zuständigen Referenten in der Schulaufsicht. Im Zuge der Wahlen zum Abgeordnetenhaus in Berlin 2016 wechselten die Verantwortlichen seitens der Schulträger in allen fünf Bezirken. Eine solch hohe Fluktuation in Kollegien und Behörden kann Symptom eines Systems im Wandel sein. Es ist davon auszugehen, dass die Fluktuation einen Einfluss auf die Entwicklung der Schulen im Projekt hatte und damit auch auf die Datengrundlage[6] der wissenschaftlichen Begleitstudie. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

[4] Insgesamt 729 Fragebögen wurden über die drei Erhebungszeiträume ausgefüllt und ausgewertet. Das entspricht einer mittleren Rücklaufquote von 47 Prozent. Die Rücklaufquoten zwischen den Schulen variierten deutlich zwischen wenigstens 13 und maximal 76 Prozent. Die Untergrenze des Rücklaufs stieg über die Dauer des Projekts an. Die Erhebungen fanden von Januar bis Oktober 2014, von Oktober bis Dezember 2015 und von Mai bis Juli 2017 statt.

[5] Insgesamt wurden 282 Interviews geführt. Die erste Erhebungsphase im August/September 2014 fand ausschließlich mit Akteuren der Schulen statt und schloss zusätzliche Unterrichtsbeobachtungen mit ein. Die zweite Erhebungsphase begann auf Systemebene im Mai/Juni 2015 und endete an den Schulen im Oktober 2015. Die dritte Erhebungsphase fand auf Schul- und Systemebene im März, April und Juli 2017 statt.

[6] Im Durchschnitt beteiligten sich von den Personen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, über alle Schulen hinweg nur 16 Prozent der Befragten auch am darauffolgenden Messzeitpunkt. Dies ist unter anderem durch eine nachträglich eingeführte Anonymisierung der Daten an einigen Schulen bedingt, um deren Rücklaufquote zu erhöhen. So war eine Zuordnung aus verschiedenen Messzeitpunkten nicht mehr möglich. Ein weiterer Grund für die geringe Überschneidung ist das zum Teil sehr hohe Maß an Personalfluktuation an den Schulen.



Zentrale Ergebnisse

Die Studie zeichnet ein differenziertes Bild der Veränderungsprozesse in den Projektschulen. Nachfolgend wollen wir die wichtigsten Aspekte dieser Veränderungen darstellen.

Innerschulische Handlungskoordination durch Schulleitung und mittleres Management

Ein zentrales Kriterium für die Bewertung der Ausgangssituation der Projektschulen war die schulische Handlungskoordination. Wo es an ihr fehlte oder mangelte, galt es, sie in jedem Fall (wieder-)herzustellen. Im Zentrum der Handlungskoordination stehen ein qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der schulischen Arbeit sowie die Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit. Zentrale Akteure sind die Schulleitung und das sie unterstützende mittlere Management, welches die erweiterte Schulleitung, Steuergruppen, Fach- und Jahrgangsstufenleitungen umfasst.[7]

Zu Projektbeginn waren an vielen Schulen Leitungssituationen ungeklärt und zahlreiche Funktionsstellen unbesetzt. Das pädagogische Personal zeigte zwar eine grundlegende unterstützende Haltung gegenüber ihrer Schulleitung, bemängelte jedoch, dass es weder transparente Kommunikationsstrukturen gebe noch eine allgemeine Strategie- und Zielorientierung. Auch die Schulaufsichten und Schulträger bestätigten Probleme bei der Funktionsstellenbesetzung. In den nicht funktionierenden Leitungs- und Organisationsstrukturen sahen sie die zentralen Herausforderungen.

An neun von zehn Schulen kam es im Laufe des Projekts zu einem Schulleitungswechsel. Auch bei den stellvertretenden Schulleitungen gab es Neubesetzungen. Die übrigen Schulakteure berichteten danach von Veränderungen im schulischen Führungsstil. Die Prozessbegleiter berieten die Schulleitungen insbesondere bei der Entwicklung eines kooperativen Führungsstils. Außerdem bestärkten sie die Schulleitungen darin, ihre Rolle als zentrale „Change Agents“ anzunehmen und unterstützten bei schwierigen Mitarbeitergesprächen. Die Schulaufsichten konnten schließlich von verbesserten Leitungsstrukturen berichten, die sich u. a. in regelmäßigen Personalentwicklungsgesprächen zeigten.

[7] Leithwood & Riehl (2003); Holtappels (2007)

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bestätigten den positiven Trend hinsichtlich einer gesteigerten wahrgenommenen Handlungskoordination der Schulleitung, wenngleich dieser Trend hier weniger deutlich ausfiel als in den Interviews.[8]

Weitaus deutlicher war die positivere Einschätzung der Mitarbeiter hinsichtlich des mittleren Schulmanagements.[9] Die Daten der Fragebogenerhebung zeigen, dass das mittlere Management entscheidend an Bedeutung und Koordinationsqualität gewonnen hat. Diese Wahrnehmung spiegelte sich über sämtliche Akteursgruppen hinweg auch in den Interviews wider.

In allen Schulen gab es neue Leitungsstrukturen. Es wurden Funktionsstellen besetzt, Steuergruppen eingerichtet und eine erweiterte Schulleitung sowie Fachbereichs- und Jahrgangsleitungen installiert. Die Prozessbegleiter berichteten, dass sich dadurch sowohl die prozessorientierte als auch inhaltlich-strategische Arbeit weiterentwickelt habe.

„Die Daten der Fragebogenerhebung zeigen, dass das mittlere Management entscheidend an Bedeutung und Koordinationsqualität gewonnen hat.“

[8] Zur Erfassung der Veränderungen in den Schulen anhand von Fragebogendaten wurde die Effektstärke Cohens d (Cohen, 1988) berechnet. Anhand dieser Größe lässt sich interpretieren, ob es zwischen zwei Messzeitpunkten zu relevanten Veränderungen in der Einschätzung der Befragten gekommen ist. Gemäß Cohens Richtlinie zur Interpretation der Effektstärke gilt ein Effekt $d < 0.20$ als praktisch nicht bedeutsam, $0.20 \leq d < 0.50$ als klein, $0.50 \leq d < 0.80$ als mittel und $d \geq 0.80$ als großer Effekt. Die Veränderung zur wahrgenommenen Handlungskoordination betrug zwischen dem ersten und dem dritten Erhebungszeitpunkt $d = 0.25$. Es handelt sich also um einen kleinen Effekt.

[9] Mittleres Schulmanagement: Cohens $d = 0.57$ (mittlerer Effekt)

„Nach Ende des Projekts schätzten die Mitarbeiter der Projektschulen ihre Kooperationskultur in allen Aspekten deutlich positiver ein, als zu Beginn. Wichtige Kooperationsbedingungen, wie zum Beispiel feste Zeiträume für Konferenzen, Team- und Dienstbesprechungen, waren vor dem Projekt entweder gar nicht oder nur eingeschränkt vorhanden.“

Innerschulische Kooperationsbeziehungen

Kooperation unter Lehrkräften kommt in der Schuleffektivitätsforschung eine große Bedeutung zu. Kooperation ermöglicht zum Beispiel einen Perspektivwechsel. Die schulischen Akteure lernen andere methodisch-didaktische Vorgehensweisen kennen, die sich in die eigene Praxis integrieren lassen.[10] Als kollegiale Praxis wirkt sich Kooperation auch positiv auf die Schul- und Unterrichtskultur aus. Zudem kann sie die Leistungswirksamkeit des Unterrichts für alle Schüler steigern.[11] Die Studie von Richter und Pant zur Lehrerkooperation in Deutschland machte 2016 jedoch deutlich, dass „zeitintensive Kooperationsaktivitäten, bei denen gemeinsam ein Problem gelöst oder etwas Neues erarbeitet wird, sehr selten stattfinden“, während der Austausch von Materialien weit verbreitet ist.[12] Nach Ende des Projekts schätzten die Mitarbeiter der Projektschulen ihre Kooperationskultur in allen Aspekten deutlich positiver ein, als zu Beginn. Wichtige Kooperationsbedingungen, wie zum Beispiel feste Zeiträume für Konferenzen, Team- und Dienstbesprechungen, waren vor dem Projekt entweder gar nicht oder nur eingeschränkt vorhanden. Das hat sich aus Sicht der Mitarbeiter im Projektverlauf entscheidend verbessert. Die Daten aus der Fragebogenerhebung verweisen in diesem Zusammenhang nicht nur auf eine verbesserte Bewertung durch die Befragten insgesamt[13], sondern auch darauf, dass die entsprechenden Einschätzungen der Mitarbeiter einer Schule zwischen Projektbeginn und Projektende deutlich stärker übereinstimmten.[14] Das lässt darauf schließen, dass neben den Kooperationsstrukturen auch eine gemeinsame positive Haltung zu innerschulischer Kooperation entstanden ist.

[10] Fussangel (2008)
[11] Gerecht, Steinert, Klieme, & Doebrich (2007)
[12] Richter & Pant (2016): S. 8
[13] Kooperationsbedingungen: Cohens d = 0.80 (großer Effekt)
[14] Der Intraklassen-Korrelationskoeffizient ICC ist ein Maß zur Bestimmung der Übereinstimmung zwischen mehreren Beurteilern. Sein Wertebereich liegt zwischen 0 (keine Übereinstimmung) und 1 (vollständige Übereinstimmung).
Der ICC zu Kooperationsbedingungen hat sich zwischen dem ersten Messzeitpunkt (T1) von 0.15 und dem dritten Messzeitpunkt (T3) auf 0.20 gesteigert.

Auch die Kooperationsstrategie und gemeinsame Zielorientierung haben sich nach Aussagen der Mitarbeiter verbessert. Das äußere sich vor allem in der Etablierung einheitlicher und transparenter Kommunikationsstrukturen, wie der Verschriftlichung von Zeitmaßnahmenplänen, dem Auslegen von Planungsunterlagen und Handbüchern im Lehrerzimmer oder dem Versenden von Protokollen. Ein wichtiger Faktor sei zudem die Arbeit am Schulprogramm gewesen. Die Schulen sind dabei sehr unterschiedlich vorgegangen. Bei einigen entwarfen Arbeitsgruppen ein Konzept, das dann durch das Gesamtkollegium verabschiedet wurde. In anderen Fällen entwickelte das gesamte Kollegium einen gemeinsamen Entwurf. Vereinzelt waren auch Schüler sowie benachbarte Grundschulen beteiligt. Die Einführung des Schulprogramms erfolgte schließlich an fast allen Schulen zu einem zuvor festgelegten Zeitpunkt. Eine Schule entschied sich für ein schrittweises Vorgehen.

Unterrichtskooperation zum Beispiel in Form von Team-Teaching-Modellen oder kollegialen Hospitationen kam im Projektverlauf eine höhere Bedeutung zu. Gab es zu Beginn des Projekts noch keine einheitliche Einschätzung der Mitarbeiter zur Unterrichtskooperation, war diese am Ende deutlich ausgeprägter.[15] Daraus lässt sich schließen, dass Unterrichtskooperation nicht mehr nur eine Initiative einzelner Lehrkräfte ist, sondern zunehmend das gesamte Kollegium erfasst hat.

Spätestens ab dem dritten Projektjahr hatten alle Projektschulen einen Schwerpunkt auf Unterrichtsentwicklung gelegt. Individualisierung und Differenzierung waren für alle Schulen wichtig und stellen auch nach Projektende große Herausforderungen dar. An einigen Schulen hat sich bereits ein gemeinsames Verständnis von Unterricht entwickelt. Möglich wurde dies nach Aussagen der Prozessbegleiter durch die Entwicklung von Qualitätskriterien und gemeinsamen Unterrichtskonzepten. Das gemeinsame Verständnis zeige sich u. a. darin, dass pädagogische Inhalte und leistungsbezogene Anforderungen nun gemeinsam erarbeitet und schrittweise im Unterricht implementiert wurden. Insgesamt deutet sich somit eine positive Tendenz an, die sich aber noch verfestigen muss.

[15] Unterrichtskooperation: ICC zu T1 und T2 = 0.05, ICC zu T3 = 0.12

Entwicklungsbedarf sehen die Befragten auch bei der multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal. Unter multiprofessioneller Kooperation verstehen wir die Akzeptanz eines gemeinsamen pädagogischen Handlungsauftrags, die Wertschätzung der pädagogischen Kompetenzen der jeweils anderen Berufsgruppe sowie Arbeitsteilung und Ressourcenbündelung.[16] Durch erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation lassen sich Routinen aufbrechen und Handlungs- sowie Problemlösefähigkeit erhöhen.[17]

Die Qualität der multiprofessionellen Kooperation misst sich an mehreren Kriterien wie der Beschreibung der Beziehungen zwischen den Kooperationspartnern, der Bewertung der fachlichen Zusammenarbeit sowie dem persönlichen Wohlbefinden. Diese Zusammenarbeit umfasst in der Regel, Unterrichtsinhalte, Arbeitsformen und Ganztagskonzepte gemeinsam zu entwickeln und abzustimmen.[18] Die Daten aus der Fragebogenerhebung sprechen über den gesamten Projektverlauf tendenziell für eine erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation an den Schulen.[19] In den Interviews wurden jedoch auch immer wieder Stimmen laut, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal als ausbaufähig beschreiben.

Betriebsklima und Arbeitszufriedenheit in den Schulen

Eine bedeutende Einflussgröße sowie wichtiges Merkmal von Schulqualität ist das Wohlergehen der schulischen Akteure.[20] Nur gesunde, leistungsfähige Lehrkräfte können auf Dauer einen guten Unterricht gestalten und junge Menschen entsprechend ihrer Begabungen und Bedarfe fördern.[21] Die Daten der Fragebogenerhebung zeigen eine positive Entwicklung des Betriebsklimas an fast allen Schulen[22]. Die Interviewdaten bestätigen diesen Positivtrend. In den meisten Schulen war ein Mentalitätswechsel spürbar.

[16] Maykus (2009); Gröhlich, Drossel, & Winkelsett (2015)
[17] Mack (2009); Maykus (2009)
[18] Gröhlich et al. (2015)
[19] Multiprofessionelle Kooperation: Cohens d = 0,35 (schwacher Effekt)
[20] Rolff (2005)
[21] Arens & Gerke (2012)
[22] Betriebsklima: Cohens d = 0.48 (kleiner Effekt)

Er äußerte sich in mehr Veränderungsbereitschaft, Motivation, Zufriedenheit und Engagement. Die Mitarbeiter sprachen von einer veränderten Einstellung innerhalb des Kollegiums sowie gegenüber den Schülern. Man entwickle sich zunehmend zu einem Schulkollektiv. Auch die Bereitschaft, sich über das Pflichtpensum hinaus zu engagieren wurde beobachtet. Bauliche Veränderungen an einigen Projektschulen wirkten sich ebenfalls positiv auf das Wohlbefinden aller Akteure an der Schule aus.

Die Prozessbegleiter berichteten von einer allgemeinen Aufbruchstimmung und einer gesteigerten Initiative im Kollegium. Die Lehrkräfte waren bereit, Schulentwicklung mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen. Parallel dazu ging nach Aussagen der Schulaufsichten auch die Zahl der Umsetzungsanträge von Lehrkräften in den Projektschulen zurück.

„Die Daten der Fragebogenerhebung zeigen eine positive Entwicklung des Betriebsklimas an fast allen Schulen. In den meisten Schulen war ein Mentalitätswechsel spürbar."

Neben dem Betriebsklima wurden die individuelle Arbeitszufriedenheit und Belastung der Mitarbeiter in den Blick genommen. Eine als hoch empfundene Belastung geht häufig mit Überforderung, emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit einher.[23] In den Fragebögen lagen die Belastungswerte der Mitarbeiter über alle drei Befragungszeiträume gleichbleibend niedrig und die Arbeitszufriedenheit war eher hoch. Innerhalb der Kollegien gab es jedoch große Unterschiede.[24] Das Ausmaß der individuell empfundenen Belastung wurde vor allem in den Interviews deutlich. Die Befragten beklagten während des gesamten Projekts die Krankenstände im Kollegium, den daraus resultierenden Vertretungsaufwand und die Notwendigkeit, in höchstem Maße flexibel sein zu müssen. Insgesamt hat sich die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit ihren Schulen jedoch verbessert.[25]

[23] Kleiber & Enzmann (1985)
[24] Berufliche Belastung: ICC (T1) = 0.04, ICC (T2) = 0.06, ICC (T3) = 0.05; Arbeitszufriedenheit: ICC (T1) = 0.00, ICC (T2) = 0.12, ICC (T3) = 0.16
[25] Zufriedenheit mit der Schule als Ganzem: Cohens d = 0.62 (mittlerer Effekt)

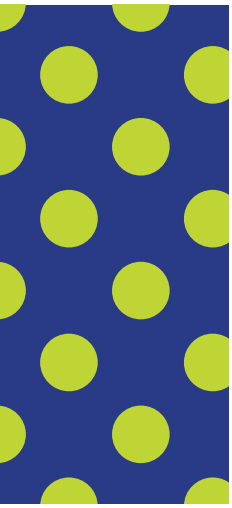
„Das Ausmaß der individuell empfundenen Belastung wurde vor allem in den Interviews deutlich. Insgesamt hat sich die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit ihren Schulen jedoch verbessert.“

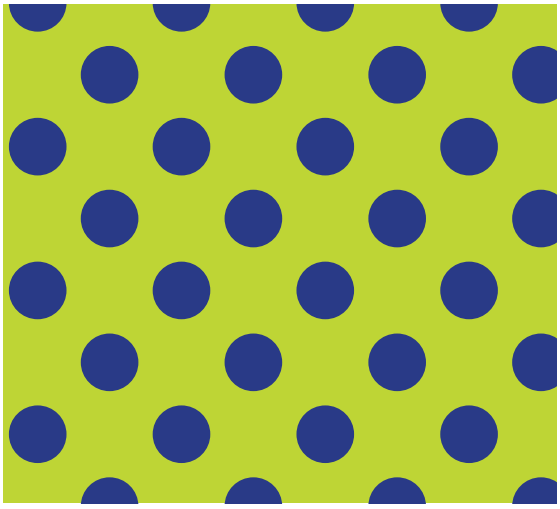
Zusammenfassung und zukünftige Herausforderungen

Im Rahmen des Projekts School Turnaround haben alle beteiligten Schulen ihr Schulmanagement und ihre Schulkultur positiv entwickeln können. In Fragebögen und Interviews berichteten die befragten Akteure von teils deutlichen Veränderungen in Form

- einer gesteigerten Handlungskoordination,
- des Aufbaus und der Stärkung des mittleren Managements,
- verbesserter Kooperationsbedingungen und -strategien,
- positiver Trends bei der Unterrichtskooperation,
- positiver Trends bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit,
- eines verbesserten Betriebsklimas und
- einer gesteigerten Zufriedenheit der Mitarbeiter mit der Schule als Ganzes.

Es bleiben viele Herausforderungen: Das Erreichte muss kontinuierlich weiterentwickelt und verstetigt werden. Ein schlechter Ruf lässt sich nur mühsam nachhaltig verbessern. Und auch künftig werden zahlreiche Schüler aus einem benachteiligten oder belasteten Umfeld kommen. Gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung und Lernleistungen bedarf es noch Jahre fortwährender Schulentwicklung, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Aus diesem Grund benötigen die meisten Schulen auch weiterhin die konzertierte Unterstützung aller Akteure auf Schul- und Systemebene sowie von Experten, die die Veränderungen begleiten.



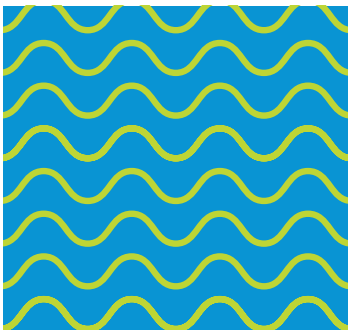


Empfehlungen

„Wir haben gelernt, dass für einen gelingenden School Turnaround das Zusammenspiel all dieser Strukturen, Vorgehensweisen und Haltungen entscheidend ist.“

Die Empfehlungen in diesem Kapitel richten sich an Praktiker in Unterstützungssystemen und Schulen. Sie basieren auf den qualitativen Daten, die im Laufe des Projektes erfasst und ausgewertet wurden, sowie einer 2013 entstandenen Expertise von Professor Huber. Sie wurden zusätzlich in einem partizipativen Prozess durch verschiedene Akteure, die in die Veränderungsprozesse der Projektschulen involviert waren, validiert und konkretisiert.

Wir haben die Empfehlungen in Form anzustrebender Zielzustände formuliert. Wir beschreiben jedoch nicht, wie Schulen und Unterstützungssysteme diese Ziele erreichen können. Dafür sind die möglichen Wege und schulischen Situationen zu unterschiedlich. Wir sind uns bewusst, dass die einzelnen Aspekte für sich genommen in Forschung und Praxis bekannt und beschrieben sind. Wir haben gelernt, dass für einen gelingenden School Turnaround das Zusammenspiel all dieser Strukturen, Vorgehensweisen und Haltungen entscheidend ist.



Alle am Prozess beteiligten Akteure[26]

Das Problem verstehen
Es wird gerade zu Beginn ausreichend Zeit in die Herstellung eines gemeinsamen Problemverständnisses investiert. Alle für den Prozess relevanten Akteure werden frühzeitig bereits bei der Analyse der Handlungsbedarfe einbezogen. Jede Schule geht ihren spezifischen Problemen in einem strukturierten, moderierten und datenbasierten Prozess auf den Grund.

Gemeinsam Ziele definieren
Der Veränderungsprozess beginnt mit einer Analyse der Ausgangslage und Bedarfe. Der Blick auf das Vorhandene bezieht Erfahrungswissen mit ein. Der Blick nach vorne richtet sich auf eine Vision und davon abgeleitete Ziele. Diese Ziele werden von Schulleitung, Schulträger und Schulaufsicht beziehungsweise innerhalb einer Schule von Schulleitung, erweiterter Schulleitung, Steuergruppe, Jahrgangs- und Fachteams getragen. Der Prozess schließt mit einer verpflichtenden Zielvereinbarung, die von allen Akteuren unterzeichnet, regelmäßig überprüft und angepasst wird. Das macht den School Turnaround für alle Akteure verbindlich.

Den eigenen Weg finden
Die am School Turnaround beteiligten Akteure wissen, dass es keine Allheilmittel gibt. Differenzierte Strategien sind nötig, die sich nach dem individuellen Entwicklungsstand einer Schule, der Vielfalt und Anzahl der gesetzten Prioritäten, dem Ausmaß der externen Unterstützung sowie den bestehenden Problemlöse- und Veränderungskompetenzen richten. Der inhaltliche Schwerpunkt des School Turnaround liegt auf den Lehr- und Lernprozessen. Am Beginn des Prozesses steht eine genaue Analyse der schulischen Situation und ein Verständnis davon, warum sie so stark belastet ist und welche Mechanismen die Schwierigkeiten beziehungsweise Dysfunktionalitäten aufrechterhalten.

Offenheit und Geduld
Alle am Prozess beteiligten Akteure sind offen für Veränderungen. Sie teilen eine gemeinsame Verantwortung und die Bereitschaft, dazuzulernen. Jeder einzelne trägt zum Gelingen des Ganzen bei. Die Akteure wissen, dass Veränderung Zeit braucht.

Akteure stärken
Schulleitung, Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal arbeiten im Bewusstsein dessen, wofür sie jeden Tag antreten. Gegenseitige Unterstützung, Motivation und pädagogischer Ethos werden von den Beteiligten als das entscheidende Fundament für eine positive Entwicklung gesehen und entsprechend gefördert.

Unterricht als Schwerpunkthema
Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal nehmen Heterogenität auf verschiedenen Ebenen wahr und haben gemeinsam Wege gefunden, mit ihr umzugehen. Der Unterricht ist geprägt durch klare Strukturen, hohe Erwartungen an das Lernvermögen der Schüler, eine positive Verstärkung der Schüler durch die Lehrkräfte und ein grundsätzlich zeitnahes Feedback zu den Leistungen und zum Handeln der Schüler. Lehrkräfte erkennen mögliche Lernbarrieren und reagieren mit geeigneten Unterstützungsmaßnahmen darauf.

Rasche Interventionen mit direkt erfahrbaren Erfolgen
Es werden gerade zu Beginn auch solche Veränderungsideen fokussiert, die relativ leicht umzusetzen sind. Schnell zu verändern sind zum Beispiel Teile der räumlichen Infrastruktur einer Schule. Neu gestaltete Klassenräume oder attraktivere Pausenflächen werden beispielsweise von allen wahrgenommen und erhöhen die Motivation weiterzumachen.

Datenbasierte Schulentwicklung
Bei der Evaluation der schulinternen Prozesse helfen Daten, die es der Schule ermöglichen, ihre Entwicklung gemessen an sich selbst über die Zeit zu verfolgen. Basierend auf amtlichen Statistiken oder individuell erhobenen Daten werden Entwicklungsziele und Maßnahmen abgeleitet. Mögliche Schlüsselindikatoren können sein: Abgänger ohne Abschluss, unentschuldigtes Fehlen, Gewaltmeldungen, Unterrichtsausfall, Vertretungsleistung, Krankenstand oder Umsetzungswünsche. Jede Schule ist befähigt, selbst datengestützte Schulentwicklung zu betreiben. Die ministerielle Steuerungsebene und die Schulaufsicht ermöglichen, dass die Schulen Deutungshoheit über ihre Daten haben. Sie beraten die Schulen dabei, die Daten im Veränderungsprozess zu nutzen.

26 Der School Turnaround ist ein konzertiertes Vorhaben verschiedener Akteure auf Schul- und Systemebene. Neben Schulleitung und schulischem Personal gehören zu diesen Akteuren auch Schulaufsicht, Schulträger und Prozessbegleiter. Eine zentrale Stelle koordiniert die Unterstützungsleistungen.

Schulleitung / Schulleitungsteam

Für klare Zieldefinition und transparente Zielvorstellungen sorgen
Im Kollegium gibt es eine gemeinsame, für alle transparente Vision davon, wohin sich die Schule entwickelt. Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal haben ein differenziertes Verständnis der schulischen Probleme. Nur dann lassen sich Ziele überhaupt definieren und erreichen. Wo Misstrauen besteht, helfen intensive Kommunikation und teambildende Maßnahmen. Die Umsetzung der Ziele erfolgt abgestimmt und fokussiert.

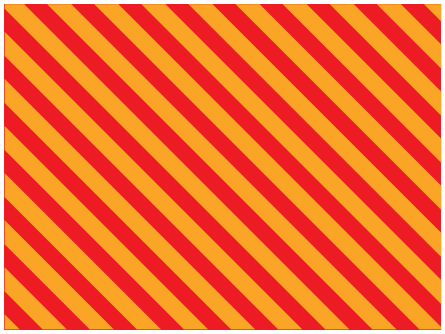
Für Transparenz sorgen und Veränderungen sichtbar machen
Das Schulleitungshandeln, die Strukturen und Abläufe in der Schule sind für das Kollegium transparent. Der Veränderungsprozess ist durch leicht zugängliche Informationen und Besprechungsroutinen für alle nachvollziehbar.

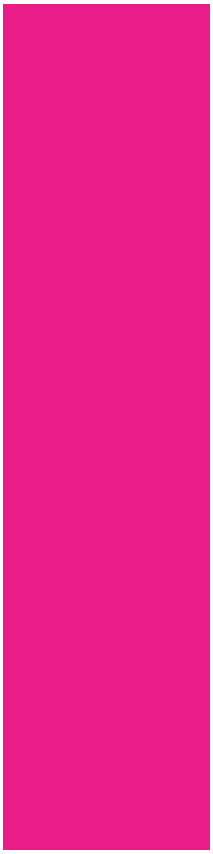
Veränderungsbereitschaft unterstützen
Schulleitung versteht sich in der Rolle eines „Change Agent“. Sie fördert Innovationsfreude und Veränderungsbereitschaft im Kollegium. Die Schulleitung setzt sich mit möglichen Widerständen offen auseinander und fordert in letzter Konsequenz den notwendigen Mentalitätswandel persönlich ein.

Personelle Veränderungen ermöglichen
Lehrkräften, die den notwendigen Veränderungsprozess an der Schule nicht mittragen, wird ein Wechsel an eine andere Schule ermöglicht. Die Schulaufsicht unterstützt und berät die Schulleitung dabei.

Ein mittleres Management etablieren
Ein mittleres Management, bestehend aus Steuergruppen, Jahrgangs- und Fachbereichsleitungen, ist etabliert und entlastet die Schulleitung fachlich, indem die Verantwortung für Entwicklungsprozesse verteilt wird. Die Rollen und Aufgaben im Veränderungsprozess sind abgestimmt.

Kooperationsfördernde Strukturen aufbauen
Innerschulische Gremien- und AG-Strukturen werden dort aufgebaut, wo sie zur Erreichung der Ziele notwendig sind. Sie stärken die Beteiligung und Identifikation der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals.





Unterrichtsentwicklung hat Priorität
Die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse ist das Kernstück gelungener Schulentwicklung. Ausgangspunkte können Unterrichtsbeobachtungen durch externe oder kollegiale Unterrichtshospitationen sein. Diese dienen der Bestandsaufnahme und ermöglichen ein gemeinsames Verständnis der schulischen Entwicklungsfelder. Lehrkräfte werden durch die Schulleitung zu einem lehr- und lernprozessorientierten Vorgehen angeleitet. Fortbildungen, deren Schwerpunkt darauf liegt, Lehrmethoden und Kenntnisse über Lernvorgänge zu erweitern, werden gezielt ausgewählt. Pädagogische Konferenzen beschäftigen sich hauptsächlich mit Fragen der Unterrichtsentwicklung.

Heterogenität mit gestärkter Kooperation begegnen
Einer sehr heterogenen Schülerschaft lässt sich vor allem mit multiprofessionellen Teams beziehungsweise fachlichen Kompetenzteams begegnen. Die Teams beraten und unterstützen die übrigen Kollegen. Die Kooperation der Lehrkräfte untereinander sowie mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal schafft Synergieeffekte und vereinheitlicht das pädagogische Handeln. Kooperation braucht schließlich ein gemeinsames Grundverständnis von Lehr- und Lernprozessen.

Das schulinterne Curriculum reflektieren
Das Curriculum ist nach einer Reflexion der spezifischen Interessen, Bedarfe und Wissensstände der Schülerschaft angepasst. Die Schule hat ihr fachliches Profil geschärft. Eine Balance zwischen dem Fokus auf Lehr- und Lernprozesse und einer Kultur des Förderns und Forderns wird angestrebt.

Erfolge der Schule nach außen kommunizieren
Ziel der Öffentlichkeitsarbeit ist es, regelmäßig und proaktiv schulinterne Erfolge nach außen zu kommunizieren, zum Beispiel über die Schulwebsite, Pressemitteilungen, Broschüren und Flyer, Tage der offenen Tür oder gezielte Netzwerkbildung in der Region. Solche Maßnahmen stärken gleichzeitig auch die Identifikation der einzelnen Akteure mit der Schule.

Unterstützungsbedarf erkennen und gezielt Unterstützungssysteme nutzen
Von Schulleitung und Schulaufsicht gemeinsam getragene Ziele helfen bei der strategischen Auswahl von effektiven Unterstützungsmaßnahmen. Die Unterstützungsangebote sind sorgsam auf die Ziele abgestimmt. Schulen in kritischer Lage werden von der Schulaufsicht entsprechend beraten.

Prozessbegleitung nutzen
Die Schulleitung wird durch eine Prozessbegleitung unterstützt und erfährt eine Professionalisierung. Dabei bekommt sie umso mehr Unterstützung, je weniger Erfahrung sie im Amt des Schulleiters oder in dem Leiten von Veränderungsprozessen in Schulen in kritischer Lage aufweisen kann.

Beratungsangebote nutzen
Die Schulleitung hat einen Überblick über die vorhandenen Angebote für effektive Einzelfallberatung und -betreuung von Schülern und Eltern (zum Beispiel durch ehrenamtliche Lernhelfer, Jugendhilfe, Drogenberatungsstellen, Streetworker, schulmedizinische Dienste, schulpsychologische Dienste, jugendpsychiatrische Einrichtungen, Erziehungsberatungsstellen, Polizei und Arbeitsagentur).

Extracurriculare Angebote einbinden
Die Schulleitung wählt außerschulische Kooperationspartner strategisch aus, um Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen und ihren Schülern den Besuch außerschulischer Lernorte zu ermöglichen. Entsprechende Angebote entstehen beispielsweise in Zusammenarbeit mit Bürger- und Stadtteilinitiativen, Vereinen, Kultureinrichtungen, genossenschaftlichen Verbänden und Betrieben.

Qualifizierungsangebote fortlaufend nutzen
Die Schulleitung erwirbt im Zuge ihrer eigenen Professionalisierung kontinuierlich neue Kompetenzen durch Fortbildung, Coaching und Vernetzung mit anderen Schulen. Zu den möglichen Themen der Qualifzierung gehören die Leitung pädagogischer Systeme und Prozesse, Personalentwicklung, Gesprächsführung und die Leitung von Veränderungsprozessen.

Fortbildung für das Kollegium ermöglichen
Passgenaue, schulinterne Fortbildungen helfen dabei, ein systematisches, didaktisch-methodisches Training für Lehrkräfte zu etablieren (ggf. zunächst mit Schwerpunkt auf grundlegenden Themen, die das ganze Kollegium betreffen, dann zunehmend individueller für Jahrgangsstufen- oder Fachteams bis hin zum Unterrichtscoaching für Einzelne). Das Kollegium gewinnt dadurch nicht nur an Kompetenzen, sondern auch an Verantwortung und wächst zu einer Lerngemeinschaft zusammen. Zusätzlich braucht es Workshopformate, um Erfolge und Rückschläge reflektieren zu können.

Schulaufsicht

Rollen- und Zielklarheit herstellen
Die Schulaufsicht hat Klarheit über ihre Rolle und ihre Ziele. Das gilt mit Blick auf die Region und mit Blick auf jede einzelne Schule beziehungsweise die gemeinsam mit den Schulakteuren definierten Entwicklungsziele.

Kontrollieren und unterstützen
Als kontrollierende und unterstützende Instanz leistet die Schulaufsicht den Schulen professionelle Hilfe im Sinne eines Förderns und Forderns. Dabei legt sie viel Wert auf pädagogische Aspekte. Sie ist dafür verantwortlich, dass Zielvereinbarungen konsequent eingehalten werden und ein angemessenes Prozessmonitoring erfolgt. Dafür hat sie alle relevanten Daten im Blick und setzt sich mit den Schulen kontinuierlich darüber auseinander.

Qualifizierung für die schulaufsichtliche Begleitung von Schulen in kritischer Lage
Die Schulaufsicht ist für dysfunktionale Schulsituationen sensibilisiert. Darüber hinaus ist sie mit Instrumenten und Handlungsoptionen für eine Interventionsplanung und -umsetzung vertraut. Eine qualifizierte Schulaufsicht kennt passende Unterstützungsangebote und weiß, wie sie schulspezifische Leistungsvereinbarungen aufsetzen und nachhalten kann. Sie ist in der Lage, Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu beauftragen und weiß, welche Formen der Rechenschaftslegung geeignet sind.

Schulaufsicht als Initiator und Begleiter
Die Schulaufsicht gibt wenn nötig selbst den Anstoß zum Veränderungsprozess. Sie bringt die Verantwortlichen (Schulaufsicht, Schulleitung, Schulträger, ggf. Prozessbegleiter) zusammen, berät die Schulen proaktiv und lädt sie ein, über die eigenen Daten ins Gespräch zu kommen. Die Schulaufsicht unterstützt die Schulleitungen bei der Bestandsanalyse.

Prozessbegleitung vermitteln
Die Schulaufsicht berät Schulleitungen, um das Bedürfnis nach Hilfe in einen konkreten Bedarf zu übersetzen (beispielsweise Aufbau von geeigneten Strukturen, um Unterrichtsentwicklung möglich zu machen). Auf dieser Basis ist eine passgenaue Suche und Auswahl eines geeigneten Prozessbegleiters möglich.

Schulen miteinander ins Gespräch bringen
Die Schulaufsicht regt die verstärkte Zusammenarbeit und den Austausch von Schulen zu einer spezifischen Fragestellungen und zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels an. Die Zusammensetzung der Schulen ist möglichst heterogen und die Auswahl der Vertreter multiprofessionell. Ein intensiveres Format ist das Aufsetzen von Schulpartnerschaften, die zu Beginn begleitet und moderiert werden, um die notwendigen Grundlagen für kollegiale Fallberatung zu schaffen.

Besprechungsroutinen etablieren

Routinen für Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Schulträger sind etabliert und werden ggf. von einem dieser Akteure kontinuierlich eingefordert. Grundlage ist die Klärung der Rollen und Aufgaben sowie die Verabredung, Entscheidungen transparent zu machen und zu begründen.

Stellen an Schulen in kritischer Lage zeitnah besetzen

Mit Blick auf Schulen in kritischer Lage übernimmt die Schulaufsicht eine besondere Verantwortung bei der Besetzung von Stellen (insbesondere von Funktionsstellen). Falls möglich, werden diese Stellen prioritär besetzt. Neben der Unterrichtsversorgung brauchen gerade diese Schulen ausreichend Kapazitäten für die Steuerung und Umsetzung ihres Veränderungsprozesses sowie für krankheitsbedinge Ausfälle. Für die Suche geeigneter Funktionsstelleninhaber tauschen sich Schulaufsichten über regionale Grenzen hinweg aus.

Personalwechsel ermöglichen

Die Schulaufsicht nutzt die rechtlichen Gestaltungsspielräume, um dort einen Personalwechsel zu ermöglichen, wo Schulleitungen oder Lehrkräfte eine Versetzung wünschen oder wo sie trotz Unterstützung an den Herausforderungen scheitern.

Vernetzen und austauschen

Die Schulaufsichten sind untereinander vernetzt. Sie nutzen eine gemeinsame Plattform zum regelmäßigen Austausch ihres Wissens und ihrer Erfahrungen im Umgang mit Schulen in kritischer Lage.

Koordinierende Steuerungsebene

Interessen bündeln und Kohärenz herstellen
Die koordinierende Instanz auf Projektebene oder Systemebene schafft einen verbindlichen Rahmen mittels Projektvereinbarungen und regelmäßigen Veranstaltungen, die der Information oder der Arbeit an gemeinsamen Fragestellungen dienen. Sie versteht die Anliegen der einzelnen Akteure und baut durch regelmäßige Gespräche und aktives Zuhören ein Vertrauensverhältnis zu ihnen auf. Zudem erhebt sie Daten und überprüft regelmäßig die Zielerreichung der unterschiedlichen Akteure. In gemeinsamen Gesprächen bündelt sie die Fragen und Erfahrungen aller Akteure des School Turnaround.

Schulaufsicht qualifizieren
Das Bewusstsein der Schulaufsichten für Schulen in kritischer Lage und deren Probleme ist geschärft. Es gibt Qualifzierungsmaßnahmen dafür, wie Schulen in kritischer Lage durch die Schulaufsicht frühzeitig identifiziert und unterstützt werden können. Dazu gehört auch die Frage, wie sich Schulaufsicht untereinander vernetzt.

Zusätzliche finanzielle Mittel bereitstellen
Die Schulen verfügen über zusätzliche finanzielle Mittel für die Erreichung ihrer Ziele im Veränderungsprozess. Die Mittel können unkompliziert beantragt werden. Schulaufsicht und Prozessbegleiter beraten die Schulen darin, wie diese Mittel zielführend investiert werden können (beispielsweise in Fortbildungen, Studienreisen, Ausstattungselemente zur Umsetzung pädagogischer Konzepte etc.).

Schulen in administrativen Belangen unterstützen
Schulen in kritischer Lage haben ein Team aus nichtpädagogischem Personal für das Schulsekretariat und die Übernahme von Verwaltungsaufgaben (zum Beispiel Verwaltung von Mitteln aus dem Verfügungsfonds, Personalkostenbudgetierung sowie Vertragsangelegenheiten im Kontext von Bauunterhaltung und Ganztag). Verwaltungsleiter entlasten die Schulleitung, die sich in Folge stärker pädagogischen Fragen zuwenden kann.

Schulleitung und Funktionsstellen professionalisieren
Insbesondere unerfahrenen Schulleitungen wird ein Prozessbegleiter zur Seite gestellt. Für Personen des mittleren Managements gibt es ebenso verbindliche wie bedarfsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen.

Leuchtturm-Schulen besuchen
Die koordinierende Instanz unterstützt und koordiniert den Besuch von Schulen, die bereits einen School Turnaround geschafft haben. Diese Besuche stärken die Motivation des gesamten Kollegiums.

Prozessbegleiter

Auftragsklärung durchführen
Die am School Turnaround beteiligten Akteure erarbeiten gemeinsam die Ziele der Prozessbegleitung sowie die individuelle Aufgaben- und Rollenverteilung. Die Prozessbegleitung unterstützt die Schulleitung darin, Aufgaben zu priorisieren, Strategiekompetenz zu entwickeln, Reflexionsräume zu schaffen und schwierige Gesprächs- und Konfliktsituationen zu moderieren. Sie weist auf Stillstand, ausstehende Entscheidungen oder abgebrochene Kommunikation hin. Darüber hinaus initiiert die Prozessbegleitung Prozesse und Strukturen schulinterner Kommunikation. Prozessbegleiter achten besonders darauf, dass alle Ziele und Meilensteine des Veränderungsprozesses im Blick behalten werden. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse, indem sie auf geeignete Strukturen und ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsentwicklung hinwirken.

Probezeit vorsehen
Prozessbegleitung und Schulleitung bewerten nach einer angemessenen Zeit ihre Zusammenarbeit und entscheiden gemeinsam über deren Fortsetzung.

Passung kontinuierlich reflektieren
Auch nach der Probezeit ist zu prüfen, ob ein Prozessbegleiter zu den Bedarfen der Schule passt. Eventuell braucht es eine erneute Rollenklärung. Insbesondere muss stets kritisch geprüft werden, ob Prozessbegleiter Gefahr laufen, die Schulleitung durch Übernahme genuiner Schulleitungsaufgaben zu entlasten.

Schulträger

Rahmenbedingungen im Blick behalten
Gerade an Schulen in kritischer Lage zeigt der Schulträger mehr Präsenz und geht proaktiv auf die Beteiligten zu. Der Schulträger achtet darauf, dass Schulen in kritischer Lage nicht stärker mit makrostrukturellen Entwicklungen konfrontiert werden als andere Schulen (zum Beispiel bei der Zuteilung von Einzugsbereichen, Einrichtung von Willkommensklassen).

Vernetzung und Austausch anstreben
Schulträger vernetzen sich untereinander. Das fördert den inhaltlichen Austausch und stärkt eine grundsätzliche Kultur der Offenheit. Auch Schulträger können Entwicklungspartnerschaften zwischen Schulen in einem Schulbezirk anregen.

Besprechungsroutinen etablieren
Die Koordination aller Aktivitäten und Unterstützungsangebote braucht verlässliche (Besprechungs-)Routinen für klare Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse zwischen Schulträger, Schulleitung und Schulaufsicht.

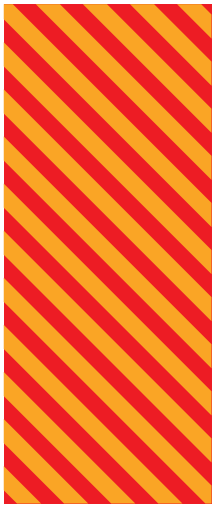
Das Institut für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Zug

Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug beschäftigt sich mit der Forschung und dem Wissenstransfer in den Bereichen Leadership / Management, Qualitätsmanagement sowie Personalmanagement und Personalentwicklung. Das IBB hat einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag, versteht sich aber auch als Service-Einrichtung für professionelle Akteure, Organisationen, Institutionen, Verwaltung und Politik, die sich mit der Weiterentwicklung der Qualität von pädagogischer Arbeit beschäftigen. Das Institut arbeitet interdisziplinär und multimethodisch.
Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber leitet das IBB.

Die Robert Bosch Stiftung

Die Robert Bosch Stiftung GmbH gehört zu den großen, unternehmensverbundenen Stiftungen in Europa. In ihrer gemeinnützigen Arbeit greift sie gesellschaftliche Themen frühzeitig auf und erarbeitet exemplarische Lösungen. Dazu entwickelt sie eigene Projekte und führt sie durch. Außerdem fördert sie Initiativen Dritter, die zu ihren Zielen passen. Die Robert Bosch Stiftung ist auf den Gebieten Gesundheit, Wissenschaft, Gesellschaft, Bildung und Völkerverständigung tätig. In den kommenden Jahren wird sie darüber hinaus ihre Aktivitäten verstärkt auf drei Schwerpunkte ausrichten: „Migration, Integration und Teilhabe“, „Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland und Europa“ und „Zukunftsfähige Lebensräume“. Seit ihrer Gründung 1964 hat die Robert Bosch Stiftung rund 1,6 Milliarden Euro für ihre gemeinnützige Arbeit ausgegeben.

Die Projekte im Themenbereich Bildung ermöglichen und stärken gesellschaftliche Orientierung, Teilhabe und Zusammenhalt durch Bildung. Sie verstehen sich als Beitrag zur Schaffung von Chancengleichheit. Alle Projekte verfolgen das Ziel, zur Entwicklung, Sicherung und Steigerung der Qualität in Kitas und Schulen beizutragen.



Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Ziel der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie ist es, die besten Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle jungen Menschen Berlins zu schaffen und die Stadt kinder- und familienfreundlich zu gestalten. Deshalb unterstützt sie mit vielen Angeboten alle Altersgruppen. Ein weiteres wichtiges Ziel dabei ist, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren.

Quellenverzeichnis

Arens, F., & Gerke, M. (2012). Lehrergesundheit – Ein Beitrag zur Schulqualität: Kollegiale Beratung und Supervision als Antwort auf berufliche Belastungen. PADUA, 7(4), S. 211 – 216.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Aufl.). London und New York: Erlbaum.

Fussangel, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Wuppertal.

Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Doebrich, P. (2007). Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB) (2. Aufl., Bd. 17). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In: H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW". Münster: Waxmann, S. 178 – 200.

Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim und München: Juventa, S. 5 – 34.

Huber, S.G. (2018). No simple fixes for schools in challenging circumstances. Contextualization for Germany. In: C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), International Perspectives on Leading Low-Performing Schools. Charlotte: Information Age Publishing, S. 243 – 266.

Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In: P. Dobbelstein & V. Manitius (Hrsg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann, S. 36 – 62.

Huber, S. G. (2013). Expertise zum Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch" der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (interner Bericht).

Huber, S. G. & Mujis, R. (2012). Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. In: Schulverwaltung spezial, 14 (2), S. 9 – 13.

Huber, S. G., Skedsmo, G., Pham, H. G., Koszuta, A., Karwat, K., Schwander, M., Kots, S. & Luig, C. (2018). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch" (interner Bericht).

Kleiber, D. & Enzmann, D. (1985). Datendokumentation: Eingangsuntersuchungen (Materalienreihe des Modellversuchs Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung No. 10). Berlin: FU / FHSS.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Chicago: American Educational Research Association.

Mack, W. (2009). Von der Konfrontation zur Kooperation. Bildungstheoretische Begründungen einer neuen Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: F. Prüss, S. Kortas, & M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 295 – 305.

Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: F. Prüss, S. Kortas, & M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 307 – 321.

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I, im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung GmbH, Stiftung Mercator GmbH und Deutsche Telekom Stiftung.

Robert Bosch Stiftung (2017). School Turnaround – Berliner Schulen starten durch. Entwicklungsporträts der Projektschulen. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/School_Turnaround_Broschuere_Entwicklungsportraits.pdf

Rolff, H.-G. (2005). Gesundheitsförderung und Schulqualität. In: Kongress „Gute und gesunde Schule". Dokumentation. Düsseldorf und Münster.

Trageser, H. (2018). Das Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch" Wie zehn Berliner Schulen in kritischer Lage in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt wurden und ihre Schulqualität verbesserten. In: Schulleitung und Schulentwicklung (3/2018). Stuttgart: Raabe.

Impressum und Kontakt

Herausgegeben von der
Robert Bosch Stiftung GmbH

Redaktion
Dr. Thomas Orthmann, Annuntio
Teresa Stumpf
Kristin Görlitz, Themenbereich Bildung

Unter Mitwirkung von
Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Prof. Dr. Guri Skedsmo
Katja Karwat
Hannelore Trageser

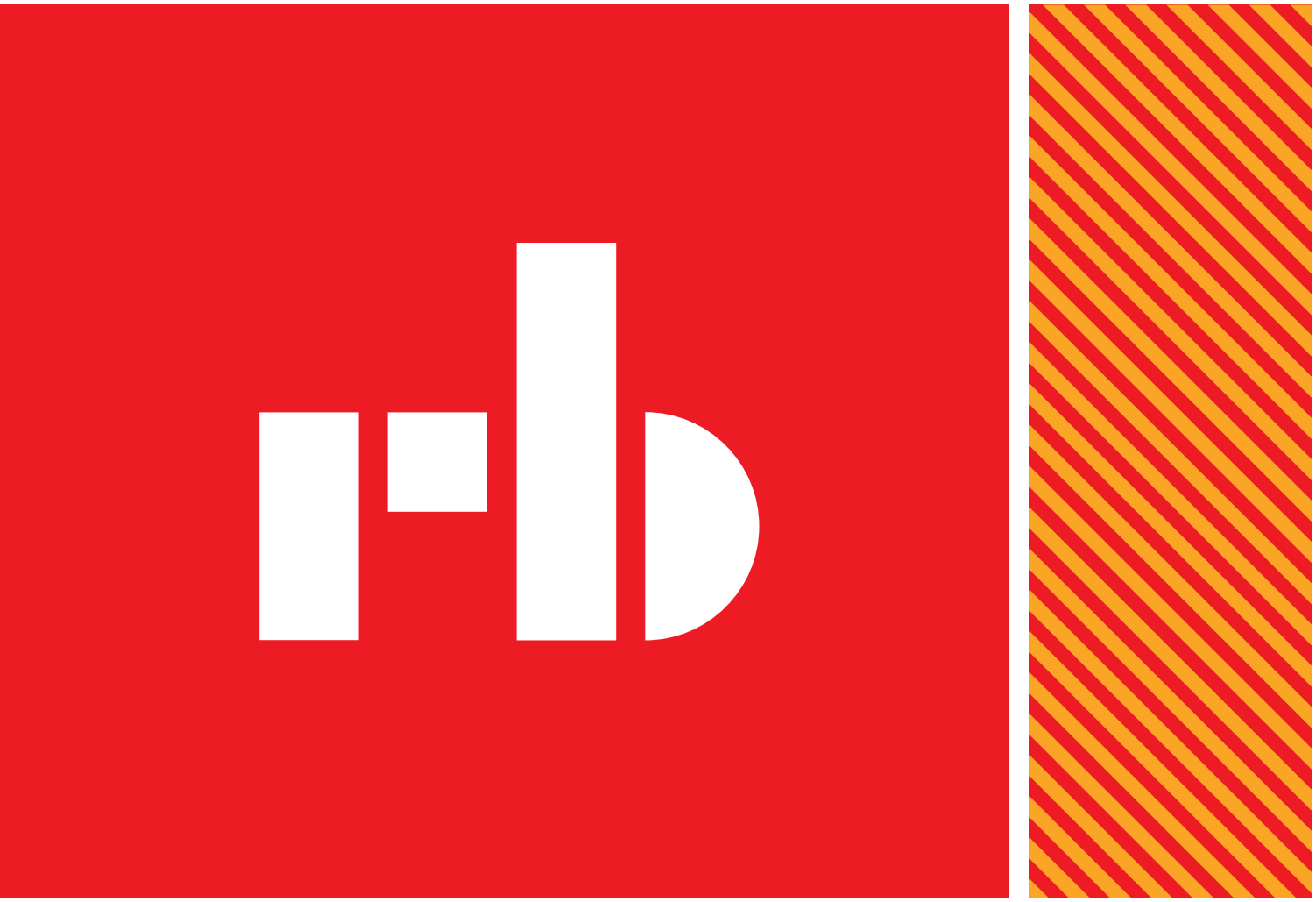
Durchführung und Verfassen der Studie
Institut für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Zug (IBB), Leitung: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Prof. Dr. Guri Skedsmo, Giang Hong Pham, Anja Koszuta, Katja Karwat, Marius Schwander, Simone Kots und Christina Luig

Layout
siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart

Druck
Offizin Scheufele Druck und Medien GmbH & Co. KG, Stuttgart

Copyright
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
Alle Reche vorbehalten
September 2018

Bildmaterial
Titelseite: Christian Schwier – Fotolia
Tobias Bohm 2017: Die Fotos entstanden im Frühjahr 2017 in den zehn Projektschulen



bosch-stiftung.de