

## Schulen in kritischer Lage: Wie kann und sollte Schulaufsicht unterstützen?

Hannelore Trageser  
Stephan Gerhard Huber

### Der Beitrag in Kürze

Für Schulen in kritischer Lage spielt die Schulaufsicht eine besondere, unverzichtbare Rolle, wenn es darum geht, einen School Turnaround einzuleiten. Beruhend auf den Erfahrungen des in Berlin von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und der Robert Bosch Stiftung durchgeführten Pilotprojekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ werden die spezielle Rolle und die Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht dabei diskutiert. Abschließend werden weiterführende Anregungen für die Schulaufsicht formuliert. Zu Beginn des Beitrags wird jedoch eine internationale Perspektive auf besonders belastete Schulen skizziert.

### 1. Besonders belastete Schulen – eine internationale Perspektive

International hat sich für Schulen in kritischer Lage in den letzten Jahren der Terminus „Failing Schools“ etabliert (Huber 2012). Er wird je nach Land unterschiedlich definiert. Er umfasst in Großbritannien z. B. diejenigen Schulen, die in landesweiten Tests oder Abschlussprüfungen keine annehmbaren Leistungsniveaus erreicht haben. Dort kann auch die offizielle Schulinspektion Schulen als „failing“ beurteilen auf der Basis einer Inspektion, die vier Hauptkomponenten fokussiert:

- die Bildungsstandards, die in der Schule erreicht werden,
- die Unterrichtsqualität in der Schule,
- die Effizienz des Umgangs mit dem Budget,

- die spirituelle, moralische und kulturelle Entwicklung in der Schule

(so lauten die Termini in der direkten Übersetzung aus dem Englischen).

Wenn in Großbritannien z. B. die Inspektoren eine Schule als „failing“ diagnostizieren, wird sie „besonderen Maßnahmen“ unterzogen, mit dem Ziel, die Lernergebnisse zu verbessern, wenn Schulleitung und Kollegium als nicht fähig eingeschätzt werden, die notwendigen Schulentwicklungsmaßnahmen sicherzustellen. Anderen Schulen, die der Verbesserungsmaßnahmen bedürfen, weil sie signifikant schlechtere Leistungen erbringen, als es von ihnen angesichts aller Umstände vernünftigerweise erwartet werden kann, deren Ausmaß an „failure“ aber für geringer gehalten wird, stellt man Auflagen, Entwicklungsmaßnahmen einzuleiten (englischer Terminus: „Notice to Improve“). Eine Schule, die es aktuell nicht schafft, einem annehmbaren Standard Genüge zu tun, die aber die Fähigkeit zeigt, sich zu verbessern, gehört auch in diese Kategorie.

#### **„Outcome“ versus „Value-added“**

„Failing Schools“, die besondere Maßnahmen auferlegt bekommen, sind typischerweise Schulen in sogenannten problematischen Wohnumfeldern, was angesichts der Tatsache, dass der sozio-ökonomische Hintergrund die Schlüsselvariable bleibt, was Schülerleistung betrifft, kaum erstaunt. In sich wiederum problematisch ist indes, dass das „Office of Standards in Education“ (Ofsted) und die Regierung in Großbritannien anscheinend kein großes Augenmerk darauf richten, welchen Einzugsbereich und welche Schülerschaft die Schulen haben, wenn sie entscheiden, einer spezifischen Schule diese besonderen Maßnahmen aufzuerlegen. Was die Bildungspolitik nicht ausreichend berücksichtigt, ist, dass die Forschung über einen rein „Outcome“-orientierten Ansatz (bei dem zum Vergleich der Schulen untereinander Daten nur schlicht zu einem bestimmten Zeitpunkt berücksichtigt werden, beispielsweise die Schulabschlussnoten der Schüler bzw. der Notendurchschnitt der Schule) bereits hinaus ist. Sie bevorzugt einen zweiten Ansatz, den „Value-added“-orientierten. Hier werden Daten zu zwei Zeitpunkten erhoben und in Beziehung gesetzt

(so etwa die Leistungen bei Schuleintritt und dann beim Schulabschluss der jeweiligen Kohorte). Der „Wert“, den die Schule sozusagen „dazu addiert“ hat, wird einbezogen. Dadurch werden die teilweise großen Leistungsunterschiede beim Schuleintritt berücksichtigt.

Es ist offensichtlich, dass je nach Ansatz unterschiedliche Schulen als effektiv und „gut“ identifiziert werden: Einmal sind es die mit den besten Notendurchschnitten, das andere Mal die am besten kompensierenden. Mit diesem Ansatz zeigt sich, dass Schulen, die benachteiligte Einzugsgebiete haben, in keiner Weise weniger „Value added“ (sondern eigentlich wirksam und erfolgreich) arbeiten, als jene, die Mittelklasse-Schülerschaften haben (vgl. z. B. Gray 2004). Eine Definition von „Failing Schools“, die den Hintergrund nicht in Betracht zieht, weist aus wissenschaftlicher Sicht fundamentale Fehler auf. Gray (2004) eruierte beispielsweise, dass nur 44 % der Schulen, die auf rein „Outcome“-orientierter Basis als gut, durchschnittlich oder schwach kategorisiert wurden, wieder in dieselbe Kategorie eingeordnet werden, wenn man „Value added“ vergleicht.

### **Dysfunktionale Schulsituationen**

Aus der Wirksamkeitsperspektive beschreiben Potter et al. (2002) „Failing Schools“ in Begrifflichkeiten einer psychologischen Dysfunktion: Sie seien charakterisiert durch dysfunktionale Beziehungen der in ihnen Arbeitenden und einen Mangel an realistischer Wahrnehmung der Situation, einen Mangel an interner Kompetenz, die Verhältnisse zu verbessern, und oft auch ein schlechtes Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium. Es gibt häufig Cliques, und in Fällen, in denen die Schulen in Fachschaften (»departments“) organisiert sind, arbeiten diese häufig isoliert voneinander. Ansätze zu gutem Unterricht werden innerhalb der Schule nicht kommuniziert und bleiben isoliert (Hargreaves 1994). Wie Fink (1999) beschrieb, ist für diese Schulen eine einseitige Individualisierung typisch, wobei die Lehrkräfte isoliert voneinander, jeder für sich, vor sich hinarbeiten. Zu beobachten sind überall geringe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler und das Kollegium fühlt sich häufig von der Schulleitung und der Schulverwaltung wenig unterstützt. Es gibt in diesen Schulen eine eher geringe Führungskompetenz der

Schulleitung (Hopkins et al. 1997), wenig Führungskompetenz in der Organisation insgesamt sowie einen Mangel an effektiven Organisationsstrukturen. Oft herrscht nur auf Kurzfristigkeit ausgelegtes Verhaltensmanagement vor, das naheliegende Ziele berücksichtigt, sich aber weniger auf das Kerngeschäft Lehren und Lernen konzentriert. Besonders problematisch, was Schulentwicklung betrifft, ist die Tatsache, dass solche Schulen aufgrund ihrer vielfältigen Probleme am wenigsten langzeitorientierte und regelmäßige Entwicklungsprogramme durchhalten und dass diese häufig als Fehlschlag enden (Potter et al., 2002). Anzunehmen ist, dass solche Schulen wesentlich grundlegenderer Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Verbesserung bedürfen.

Was zeigen **Merkmalslisten** aus der bisher durchgeführten Forschung? Murphy und Meyers (2008) führen folgende Merkmale an:

#### **Externe Ursachen**

- städtisches Setting (Standort)
- soziale Minderheiten/sozialer Brennpunkt (Standort)
- niedriger sozio-ökonomischer Status der Eltern (Standort)
- politische Gemeinde (Standort)

#### **Interne Ursachen**

- schlechte Qualität von Unterricht
- mangelnde Unterrichtskompetenzen der Lehrkräfte
- mangelnde Lehrerversorgung
- Übernahme von Unterrichtsstunden durch fachfremde Lehrkräfte
- starke Lehrerfluktuation
- unprofessionelles Schulleitungshandeln

- schlechte Ausstattung
- mangelnde Ressourcen
- schlechtes Arbeitsklima
- mangelnde Arbeitsmotivation im Kollegium
- mangelnde Arbeitsplanung, fehlende Struktur(ierung)

Aufgrund der Sichtung der Literaturlage lassen sich folgende **Risikofaktoren**, die zu einer kritischen Lage führen können, identifizieren:

- belasteter Schulstandort
- schwierige Bedingungen im Elternhaus
- Verhaltensauffälligkeiten der Schüler
- starke Fluktuation bei den Schülern
- geringe Kompetenzen der Schüler
- geringe Qualifikation der Lehrkräfte
- geringe Zusammenarbeit im Kollegium
- starke Fluktuation im Kollegium
- unprofessionelle Schulleitung/fehlendes Schulmanagement (Ziele, Strategie, Struktur, Prozesse, Verhalten, Instrumente)
- fehlendes Schulmanagement (Ziele, Strategie, Struktur, Prozesse, Verhalten, Instrumente)

## 2. Schule in kritischer Lage in Deutschland

Nach diesem Blick auf den internationalen Kontext sollen im Folgenden Schulen in kritischer Lage in Deutschland betrachtet werden.

Man kann die Hauptkriterien für eine solche Lageeinschätzung innerhalb oder außerhalb der Schule suchen oder beide Felder in den Blick nehmen. „Kritisch“ kann beispielsweise die sozialräumliche Lage der Schule in einem Gebiet mit bildungsferner Bewohnerschaft und entsprechend herausfordernder Zusammensetzung der Schülerschaft sein. Es kann auch bedeuten, dass die Schule schlecht organisiert ist, dass sich Kollegium und Schülerschaft nicht mit ihr identifizieren, dass es gehäuft Konflikte gibt, Lernerfolge gering und Fehlzeiten bei Schülern und Personal hoch sind usw.

Da sich die weiteren Ausführungen auf Erfahrungen stützen, die im Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ gemacht wurden, wird hier das in diesem Zusammenhang entwickelte Verständnis von „Schulen in kritischer Lage“ zugrunde gelegt. Das Projekt lief von 2013 bis 2017 in Kooperation zwischen der Robert Bosch Stiftung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und wurde vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug wissenschaftlich begleitet. Es zielte darauf ab, Schulen darin zu unterstützen, ihrem Bildungsauftrag besser gerecht werden zu können. Beteiligt waren zehn Schulen in fünf Berliner Bezirken, die sowohl in sozialen Brennpunkten angesiedelt waren als auch zu Beginn des Projekts innerschulische Schwächen zeigten (Trageser 2018). So wurden sie beispielsweise der Aufgabe nicht gerecht, ihrer vorrangig bildungsfernen Schülerschaft trotz aller Schwierigkeiten eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu ermöglichen.

Das Projekt fußte auf der Grundannahme, dass auf Basis der Eigenverantwortung jeder Schule für die Qualität ihrer Arbeit eine gemeinsame Verantwortlichkeit mehrerer Akteure gegeben ist. Neben der Schule selbst sind dies vor allem die Schulaufsicht und der Schulträger; gemeinsam mit der Schule füllen sie in ihren spezifischen Handlungsfeldern den Rahmen aus, den Politik und

Verwaltung vorgegeben haben. Damit wird von einer spezifischen Verantwortung auch der Schulaufsicht für die Qualität der Schule ausgegangen – worin diese besteht, welche Handlungsmöglichkeiten die Schulaufsicht hat und wahrnehmen muss, konnte im Projektverlauf und in der nach Projektabschluss erarbeiteten Auswertung geschärft werden. Die verallgemeinerbaren Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst. Dabei gilt zu beachten: Jede Schule ist anders, die jeweilige Aufgabe für die Schulaufsicht gestaltet sich individuell und ist in den jeweils besonderen Kontext der individuellen Schule eingebettet. Ein Rezept, das für alle Fälle gelten könnte, gibt es nicht.

### **3. Handlungs- und Kooperationsfelder der Schulaufsicht**

Schulen in kritischer Lage bedürfen spezifischer Aufmerksamkeit der Schulaufsicht, die hier in ihrer Doppelrolle als staatliche Aufsichtsinstanz einerseits und als Instanz zur Unterstützung andererseits in besonderem Maß gefordert ist.

#### **3.1 Schulen in kritischer Lage identifizieren**

Woher weiß eine Schulaufsicht, dass sich Schulen in ihrem Verantwortungsbereich in einer kritischen Lage befinden? Interessant ist die Frage vor allem unter dem Aspekt der Prävention. Wenn erst „Brandbriefe“ geschrieben werden, die lokale Presse eine Schule als Problemzentrum beschreibt oder die Schulinspektion erhöhten Entwicklungsbedarf konstatiert, besteht über den Handlungsbedarf kein Zweifel mehr. Es muss also gefragt werden: Kann die Schulaufsicht kritische Lagen so frühzeitig erkennen, dass akute Krisen vermieden werden können? Kann sie überhaupt die Qualität von Schulen so sicher beurteilen, dass sie erkennt, wenn diese den Anforderungen und Möglichkeiten nicht gerecht werden?

In Berlin ist in den letzten Jahren mit der sog. Indikatorentabelle ein Instrument entwickelt worden, das als problemorientierte Zusammenfassung der über jede Schule vorliegenden, für die

Schulqualität relevanten Daten Auskunft darüber gibt, wie die Schule im Vergleich zu Berliner Durchschnittswerten, zu anderen Schulen derselben Schulart, im Vergleich zu Schulen mit ähnlich zusammengesetzter Schülerschaft und auch im Vergleich mit sich selbst, also in ihrer Entwicklung über die letzten vier Jahre, dasteht. Damit kann jede Schulaufsicht in ihrem Bereich identifizieren,

- welche Schule sich in den jeweils aktuellen Daten positiv oder negativ von anderen abhebt und
- welche Schule sich in den letzten Jahren in relevanten Bereichen positiv oder negativ entwickelt hat.

Wenn auf diese Weise Schulen identifiziert werden, die sowohl schwache aktuelle Daten als auch negative Entwicklungstendenzen aufweisen, sollte für die Schulaufsicht eine rote Lampe aufleuchten. Sind akzeptable aktuelle Daten, aber negative Entwicklungen erkennbar, ist ebenso wie bei positiven Entwicklungen, aber schwachen aktuellen Daten ebenfalls schulaufsichtliche Aufmerksamkeit gefragt. Akut und fraglos nötig ist aber umgehendes Tätigwerden in der ersten Fallgruppe.

Dabei heißt „Tätigwerden“ niemals, dass die Schulaufsicht der Schule Entwicklungsziele vorgibt und bestimmte Maßnahmen von ihr verlangt. Diese Art der Steuerung hat sich ausreichend lange als unwirksam erwiesen. Außerdem können alle Daten, wie detailliert und sorgsam aufbereitet sie auch immer sind, nur Anlass und Basis sein für Fragen, die nur die Schule selbst beantworten kann. Die Datenlage ist deshalb auch nicht als Handlungsanleitung für die Schulaufsicht zu verstehen, es werden lediglich zuverlässige Hinweise gegeben, auf welche Schulen sich die schulaufsichtliche Aufmerksamkeit konzentrieren sollte.

Schulaufsichten sind dabei nicht auf die Datenlage allein angewiesen. Die meisten behaupten von sich, „ihre“ Schulen gut genug zu kennen, um krisenhafte Lagen rechtzeitig identifizieren zu können – eine manchmal irreführende Feststellung. Denn obwohl sie in der Regel das Personal und die Geschichte der Schulen kennen, sie einen konkreten Eindruck von der täglichen praktischen Arbeit



der Schulen haben, sie in den Sprechstunden von Personal, Eltern und Schülern erfahren, wo sich Probleme ergeben, ansammeln, häufen, kommen dennoch „Brandbriefe“ und auch negative Schulinspektionsberichte immer wieder „überraschend“ für die Schulaufsicht. Wenn außer dem professionellen „Gefühl“ auch die vorliegenden Daten für die Identifizierung von Schulen in kritischer Lage herangezogen werden, hebt dies in jedem Fall die Qualität der schulaufsichtlichen Arbeit. In der weiteren Arbeit mit den Schulen sind die Daten unverzichtbar für die Identifizierung von Entwicklungszielen und den Nachweis von Erfolgen in der Schulentwicklung.

Als relevant für die Beurteilung, ob sich eine Schule in einer kritischen Lage befindet oder sich einer solchen nähert, haben sich neben den „harten“ Fakten (Anzahl und Qualität der Schulabschlüsse) auch solche Angaben erwiesen, die Auskunft über die Qualität der Schulorganisation und über Aspekte der Schulkultur geben können, so z. B. zu: Unterrichtsausfall, Fehlzeiten von Personal und Schülerschaft, Gewaltvorfälle, Anmeldezahlen, Umsetzungswünsche. Für alle Daten dieser Art gilt wie gesagt: Nichts davon ist selbsterklärend; weder Ursachen noch Umstände noch Auswirkungen sind aus den Zahlen allein ablesbar. Für die Interpretation bedarf es immer der genauen Kontextualisierung, die nur von und mit der Schule selbst erarbeitet werden kann.

### **3.2 Entwicklungsimpulse von außen geben**

Der wesentliche Grund dafür, warum Schulen in kritischer Lage der möglichst frühzeitigen und aktiven schulaufsichtlichen Aufmerksamkeit bedürfen, liegt darin, dass sie sich häufig ihrer Situation nicht bewusst sind und/oder eine Verbesserung für nicht möglich bzw. nicht in ihrer Macht stehend halten. Obwohl der Leidensdruck bei einem konfliktvollen Alltag und geringen Erfolgen in der pädagogischen Arbeit groß ist und die Lehrkräfte vielfach sehr engagiert arbeiten, beziehen sich die Änderungsvorstellungen der Schule eher auf äußere Umstände und Voraussetzungen als auf ihre Arbeit selbst. Wünsche und Forderungen nach mehr Ressourcen, kleineren Klassen, geringeren Stundendeputaten, einer anderen Zusammensetzung der Schülerschaft wer-

den an Politik und Verwaltung, Schulträger und Schulaufsicht gerichtet. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten werden vielfach nicht in den Blick genommen, auch darum, weil Strukturen und manchmal auch Kompetenzen für Qualitätsentwicklung in Schulen fehlen. Zudem kann eine negative Selbstwirksamkeit („Wir sind die Resteschule im Bezirk“, „Mit diesen Schülern geht eben nicht mehr“, „Wir bilden hier Looser und Harz-IV-Empfänger aus“) nicht nur Verbesserungen verhindern, sondern die vorhandenen Schwächen erheblich verstärken und verfestigen.

Wenn eine Schule in dieser Falle des Externalisierens von Versagensgründen und negativer Selbstwirksamkeit gefangen ist, wird sie von sich aus nicht die Kraft entwickeln können, die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern. Wo aber eine Entwicklung von innen heraus nicht aktiv betrieben wird, muss der Anstoß von außen kommen. Hier liegt eine zentrale Aufgabe der Schulaufsicht, die von keiner anderen Stelle wahrgenommen werden kann. Auch die Schulinspektion wird gegebenenfalls nur das Fehlen von Qualitätsentwicklung feststellen, ohne selbst eine positive Entwicklung aktiv anstoßen zu können. Das macht die Schulaufsicht zum einzigen Akteur mit einer Aussicht auf Wirksamkeit. Um Missverständnisse zu vermeiden: Auch in einem solchen Fall bleibt es Aufgabe der Schule, ihre Eigenverantwortung wahrzunehmen; dies kann ihr die Schulaufsicht nicht abnehmen. Sie kann und muss aber den Anstoß zur Entwicklung geben und die Wahrnehmung der Eigenverantwortung durch die Schule einfordern. Anlass und Basis dafür kann die Analyse der Daten der Schule sein, die die Schulaufsicht von der Schulleitung verlangen oder mit ihr gemeinsam erarbeiten kann. Auch in solchen Fällen gilt, dass die Hoheit über die Interpretation der Daten bei der Schule liegt; die Schulaufsicht darf allerdings fehlende, ausweichende oder externalisierende Begründungen für mangelnde Qualität nicht akzeptieren (über konkrete Handlungsoptionen der Schulaufsicht wird im folgenden Abschnitt gesprochen).

Während der Projektlaufzeit und in der anschließenden Auswertung der Erfahrungen haben Schulaufsichtspersonen mehrfach dargestellt, dass es für sie sehr wichtig sei, die Spanne zwischen Aufsicht und Unterstützung, zwischen Anforderung und Beratung in ihrem Verhältnis zu den Schulen genau auszuloten und das in

jeder Situation jeweils angemessene Verhältnis zwischen den Polen zu finden. Niemand möchte zurück zu einem hierarchischen Aufsichtsverständnis, nach dem Schulen die Anweisungen und Vorgaben der Schulaufsicht auszuführen haben. Die Notwendigkeit, Schulentwicklung von außen anzustoßen und die entsprechenden Bemühungen der Schule einzufordern, verlangt aber eine klare Rollenwahrnehmung durch die Schulaufsicht, die die gegebene Hierarchie nicht einfach verleugnet, sondern präzise die Verantwortlichkeiten definiert. Wo eine Schule sich nicht selbst aktiv um Verbesserungen bemüht, beginnt die Verantwortung der Schulaufsicht, den Entwicklungsprozess anzustoßen und die Schule nach Kräften dabei zu unterstützen. Schulterzuckend wegzuschauen, fehlende Schulentwicklung allein der Schulleitung anzulasten und auf das Ausbleiben akuter Krisen zu hoffen, ist für die Schulaufsicht keine Option.

### **3.3 Klassische schulaufsichtliche Aufgaben**

#### **Besetzung der Schulleitung**

Ein Grund dafür, dass Schulen in eine kritische Lage geraten, bestand bei fast allen Schulen im Berliner Projekt darin, dass die Position der Schulleitung entweder vakant war oder die Schulleiterin bzw. der Schulleiter aus Krankheits- oder anderen Gründen nicht in der Lage war, die Schule aus ihrer schwierigen Lage herauszuführen. Die Sicherung einer kompetenten, handlungsfähigen Schulleitung ist daher die erste Aufgabe der Schulaufsicht nach der Identifizierung der kritischen Lage einer Schule.

Dieses Vorhaben gestaltet sich alles andere als einfach. Selbst im scheinbar unkomplizierten Fall einer Vakanz der Leitungsstelle kann sich die Besetzung mangels Interessenten oder geeigneter Kandidaten als durchaus schwierig erweisen. Gerade in Zeiten knappen Personals und erst recht knappen Führungspersonals werden sich Schulleitungsaspiranten nicht in erster Linie um Schulen bemühen, die durch einen School-Turnaround-Prozess zu führen sind. Die Notwendigkeit, diese Schulen in herausfordernder Lage mit dem am besten qualifizierten und erfahrensten Leitungspersonal zu versehen, ist unter diesen Voraussetzungen kaum zu erfüllen. Hier braucht die Schulaufsicht die Unterstüt-

zung durch die Verwaltung, die Strukturen und Verfahren entwickeln sollte, um im Bedarfsfall eine solche Schule z. B. durch die Umsetzung einer Schulleitung bzw. die Neubesetzung mit einer kompetenten Leitung zu unterstützen. Nützlich wäre auch die Vorabqualifizierung von Schulleitungsaspiranten für schwierige Change-Management-Aufgaben, so dass ein Pool qualifizierter Personen im Bedarfsfall zur Verfügung stünde. Es bedarf allerdings einiger Anstrengungen, Politik und Verwaltung für eine derartig vorausschauende Personalentwicklung zu gewinnen.

Komplizierter sind die Fälle fehlender Kompetenzen bei vorhandenen Schulleitungen. Hier geht es um originäre Aufgaben der Schulaufsicht als Dienstvorgesetzter der Schulleitung: Genaue Kenntnis der in Frage stehenden Schulleitungsperson, ihrer Entwicklungspotenziale und -beschränkungen, sowie der rechtlichen Vorgaben und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Umsetzung, Personalentwicklungsvereinbarungen, dienstliche Beurteilungen, Bestätigung oder Nicht-Bestätigung von Bewährung u. a. sind gefragt, dazu großes Personalführungsgeschick und ausgeprägte Konfliktkompetenz.

Die Schulaufsicht hat es hierbei nie nur mit einer mehr oder weniger geeigneten Schulleitungsperson zu tun, sondern immer auch mit dem gesamten Kollegium, welches sich nicht selten mit einer Schulleitung arrangiert hat, die wenig oder nichts von ihm verlangt. Und schließlich spielen auch die gesamte Schulgemeinde und die Öffentlichkeit in diesem Prozess eine nicht unerhebliche Rolle.

Aus diesen Gründen braucht die Schulaufsicht an dieser Stelle die Unterstützung durch die Schulverwaltung, und zwar in den Bereichen Dienstrecht, Personalentwicklung, kollegiale Unterstützung durch Schulaufsichts-Kollegen und Vorgesetzte.

Schulaufsichtliches Handeln kann sehr konfligierend sein und individuelles Vorgehen wird dann oftmals als sehr anstrengend empfunden. Darum suchen die Akteure zu ihrer „Entlastung“ eher Umgehungs- und Vermeidungsstrategien, die aber für die betroffene Schule keine nachhaltige Lösung darstellen können. In

solchen Fällen hilft ein Team, denn auch Schulaufsichten brauchen ein Kollegium, das sie stützt, berät und im Notfall auffängt.

### **Ausstattung der Schule mit Personal**

Die Besetzung der Schulleitungsstelle mit einer kompetenten Leitungsperson ist der bedeutendste Schritt, den die Schulaufsicht für Schulen in kritischer Lage sicherstellen muss. Damit ist es aber nicht getan. Es wird keinem noch so engagierten Schulleiter als Einzelperson gelingen, eine Schule in Schwierigkeiten „umzudrehen“. Zudem kann es sich bei neu eingesetzten Schulleitern um unerfahrene Neulinge im Amt handeln, die in ihrer täglichen Arbeit aktive Unterstützung durch Verantwortungsträger in der Schule brauchen. Dazu bedarf es eines Schulleitungsteams und eines innovationsbereiten, kompetenten mittleren Managements. Auch wenn die Eigenverantwortlichkeit der Schulen rechtlich so weit geht, dass die Besetzung von Leitungsfunktionen Aufgabe der Schulleitung ist, muss die Schulaufsicht hier aktiv bei der Personalgewinnung helfen. Weiterhin müssen ein neu gebildetes Schulleitungsteam bzw. Schulleitung und mittleres Management einer Schule aktiv bei der Qualifizierung im Amt, bei der Teambildung und bei der konkreten Schulentwicklung unterstützt werden. Eine erfahrene Schulleitung sollte über so viel Personalführungskompetenz verfügen, dass ihr der Umgang mit Konflikten und Widerständen zugetraut und überlassen bleiben kann. Eine unerfahrene Schulleitung an einer Schule in schwieriger Lage, an der gehäuft mit derartigen Problemen gerechnet werden muss, wenn Innovationsprozesse eingeleitet werden sollen, wird hingegen die aktive Unterstützung der Schulaufsicht brauchen. Unter Umständen müssen einzelne Mitglieder des Kollegiums umgesetzt werden, wenn sie sich wirkungsvoll dem nötigen Innovationsprozess verweigern und diesen obstruieren. Das geht über die Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung hinaus und fällt in die Verantwortung der Schulaufsicht.

Eine weitere Aufgabe der Schulaufsicht besteht darin, besonders an schwierigen Schulen für eine ausreichende Personaldecke zu sorgen und zu verhindern, dass sich gerade dort Quereinsteiger sammeln. Fatal ist es auch, wenn an einer Schule in kritischer Lage die Schülerzahl sinkt und ein entstehender Überhang im Kollegium ausgerechnet so abgebaut wird, dass die aktivsten Unterstütz-

ter der nötigen Veränderungsprozesse umgesetzt werden müssen, weil sie weniger lange als alle anderen an der Schule sind. Was immer an Steuerungsmöglichkeiten für die Schulaufsicht zur Verfügung steht, sollte aktiviert werden, um gerade für Schulen in schwierigen Lagen eine Personalausstattung von mindestens 100 Prozent mit qualifiziertem Personal zu sichern. Es liegt in der Verantwortung der Verwaltung, entsprechende Steuerungsmöglichkeiten zu schaffen (z. B. zeitweise Überausstattung, Zulagen, besondere Fortbildungsmöglichkeiten, Arbeiterleichterungen).

### **Sicherung der Kommunikation zwischen Schulleitung, Schulaufsicht und Schulträger**

Eine weitere Grundannahme im Berliner School-Turnaround-Projekt war, dass neben der Schulleitung und der Schulaufsicht auch der Schulträger einen Teil der Verantwortung für die positive Entwicklung der Schule trägt. Außer der räumlichen und technischen Ausstattung gehört dazu die Verteilung der Schüler im Bezirk - und damit sind eine Reihe von Fragen betroffen, die für die Entwicklung einer Schule von großer Bedeutung sind. In aller Regel haben die für den Schulträger agierenden Personen nicht allzu viel Einblick in die innere Schulentwicklung, für die sie auch nicht zuständig sind. Für Schulen in kritischer Lage kann es aber fatal sein, wenn der Schulträger ohne Kenntnis der schulischen Entwicklungsvorhaben und der dafür nötigen Anstrengungen seine Entscheidungen trifft, z. B. bei der Versorgung von Schulpflichtigen mit Schulplätzen. Wenn zu viele Willkommensklassen oder Rückläufer aus anderen Schulen an einer Schule in kritischer Lage konzentriert werden, weil dort noch freie Klassenräume zur Verfügung stehen, kann das insbesondere in der Startphase von Veränderungsprozessen eine kaum zu bewältigende Zusatzanstrengung bedeuten.

Um dem Schulträger das verständlich zu machen, ist es eine große Hilfe, wenn die Schulaufsicht für eine verlässliche Kommunikation zwischen Schule und Schulträger sorgt. Der Schulträger sollte wissen, welche Schulen in seinem Bereich vor schwierigen Entwicklungsaufgaben stehen und diese darin nach Kräften unterstützen. Nützlich ist eine Verabredung, Schulen in kritischer Lage eine Zeit lang prioritär zu versorgen und behandeln, z. B. verfügbare Ressourcen nicht mit der Gießkanne zu verteilen, sondern sie in Ko-

ordination mit der Schulaufsicht konzentriert da einzusetzen, wo die Unterstützung am nötigsten ist. Gleiches gilt z. B. für die Reihenfolge, in der Schulgebäude saniert werden oder die technische Ausstattung von Schulen verbessert wird: Schulen in kritischer Lage prioritär zu berücksichtigen, wirkt als „quick win“ motivierend und antreibend für die betroffene Schule. Solche Verknüpfungen herzustellen und am Leben zu erhalten, liegt in den Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht und sollte unbedingt wahrgenommen werden.

### **Handlungskoordination, Konzentration auf Entwicklungsziele**

Schulen sind im Alltag unterschiedlichsten Anforderungen ausgesetzt, die von verschiedenen Seiten an sie herangetragen werden. Rahmenplanvorgaben, Ablieferung statistischer Angaben, Prüfungsdurchführungen, verpflichtende Fortbildungen, verbindliche Maßnahmen zur Gesundheitsförderung, Teilnahme an regionalen Meetings, Vorlegen bestimmter pädagogischer Programme, eigenverantwortlich einzusetzende Finanzen, Personalgewinnung, Umsetzung aller möglichen Förder- und Sonderaktionen zur Anreicherung der Bildungs- und Erziehungsarbeit etc. machen den Alltag von Schulleitungen zu einem überaus komplexen, sehr breit gefächerten Arbeitsfeld, in dem die Konzentration auf zentrale Punkte der Schulentwicklung schwierig werden kann. Schulen in kritischer Lage können allein durch die ungeordnete Vielfalt solcher Anforderungen überfordert und gelähmt werden.

Da besonders Schulleitungen ohne lange Leitungserfahrung und solche, die sich im Amt noch bewähren müssen, sich in der Regel bemühen, sämtliche an sie herangetragenen Forderungen und Anfragen korrekt zu erfüllen, sollte die Schulaufsicht in solchen Fällen helfen, die Vielzahl der Anforderungen an Schule zu reduzieren. Nicht jede Anfrage oder Vorgabe der Verwaltung muss von solchen Schulen unbedingt sofort (oder überhaupt) beantwortet bzw. erfüllt werden. Für den Mut, den eine Schulleitung braucht, um zu sagen: „Das machen wir jetzt nicht, wir müssen uns auf unsere Kernthemen und wesentlichen Entwicklungsziele konzentrieren“, braucht sie die Rückendeckung der Schulaufsicht. Diese braucht wiederum das Verständnis der Verwaltung dafür, dass sie solche Ausnahmen zulässt. Diese Spielräume könnten sich auch auf die Zeitpunkte beziehen, zu denen die Schulinspektion solche

Schulen besucht: Der Rhythmus der externen Evaluation könnte sich mit beginnenden Veränderungsprozessen ungünstig schneiden, wenn Ergebnisse gerade eingeleiteter Entwicklungsprozesse noch nicht erkennbar sind und das Urteil der Inspektion daher negativ ausfallen muss. Die Schulaufsicht sollte Möglichkeiten haben, bei Schulen in kritischer Lage auf den Zeitpunkt der externen Evaluation Einfluss zu nehmen.

Handlungskoordination ist auch dann notwendig, wenn es gilt, die einer Schule zur Verfügung gestellten Unterstützungsmaßnahmen zu konzentrieren und zu koordinieren. Nicht „viel hilft viel“, wichtig ist vielmehr ein gezielter und koordinierter Einsatz sich ergänzender Unterstützungsmaßnahmen. Auch dabei brauchen unerfahrene Schulleitungen Unterstützung. Die Schulaufsicht sollte selbstverständlich die zur Verfügung stehenden Unterstützungsangebote kennen. Sie sollte ferner dabei helfen, deren Einsatz auf die Entwicklungsziele der Schule zu konzentrieren und zu koordinieren und versuchen zu verhindern, dass eine Schule in hilflosem Aktionismus einen Ausweg aus ihrer kritischen Lage sucht.

### **3.4 Unterstützung der Schule bei der Wahrnehmung ihrer Eigenverantwortlichkeit**

#### **Schulaufsicht zwischen Aufsicht und Unterstützung**

Bei allen Überlegungen zu den Handlungsmöglichkeiten von Schulaufsicht in der Arbeit mit Schulen in kritischer Lage ist immer die Eigenverantwortlichkeit der Schule Ausgangs- und Zielpunkt. Teil des Problems, der kritischen Lage, ist, dass Schulen dieser Eigenverantwortlichkeit nicht gerecht werden; Ziel des schulaufsichtlichen Handelns ist es daher, sie genau dazu wieder zu befähigen. Damit befindet sich die Schulaufsicht hier in dem Spannungsfeld zwischen Aufsicht und Kontrolle, Anforderung und Unterstützung, das als Widerspruch empfunden werden kann, welcher aber nicht auflösbar ist. Vielmehr muss die Schulaufsicht in jeder Situation Klarheit über ihre Rolle haben und sie gegenüber der Schule eindeutig wahrnehmen. Wie dargestellt, muss in Schulen in kritischer Lage der Anstoß zur Schulentwicklung in der Regel von außen, durch die Schulaufsicht, erfolgen. Alles was sie weiterhin unternimmt (siehe Ausführungen in den Folgeabschnit-



ten), muss dem Ziel dienen, die Schule wieder in die Lage zu versetzen, ihrer Eigenverantwortung als Bildungseinrichtung gerecht zu werden, die einer bildungsfernen Schülerschaft Bildungserfolge ermöglicht.

### **Ziele vereinbaren**

Ein probater Schritt auf dem Weg zu mehr Eigenverantwortlichkeit sind Zielvereinbarungen zwischen Schulleitungen und Schulaufsichten, in denen die Schule ihre Entwicklungsziele definiert und die Schulaufsicht sich verpflichtet, die ihr möglichen Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen. Im Berliner Projekt war als dritter Akteur zudem der Schulträger eingebunden, um seinerseits die Unterstützung zuzusichern, die aus seinem Verantwortungsbereich heraus möglich ist. Möglichst sollten solche Zielvereinbarungen datenbasiert formuliert werden, einerseits um Entwicklungsziele präziser zu bestimmen, andererseits um einen wirkungsvollen Ressourceneinsatz und schließlich auch erfolgte Verbesserungen nachweisen zu können. Auf diese Weise wird auch erkennbar, welche Maßnahmen wirklich wirkungsvoll im Sinne der Zielerreichung sind.

### **Prozessbegleitung organisieren**

Bei der Zieldefinition sowie der Ausarbeitung passender Zeit-Maßnahme-Pläne, besonders bei deren praktischer Umsetzung im Schulalltag brauchen Schulen in kritischer Lage eine externe Unterstützung, die im Hinblick auf den zeitlichen Umfang und die enge und intensive Begleitung über das hinausgeht, was Schulaufsicht leisten kann. Im Berliner Projekt wurde dazu jeder Schule ein externer Prozessbegleiter zur Verfügung gestellt, der, erfahren in Schulentwicklung und Beratungsprozessen, geholfen hat, die Strategiekompetenz der Schulleitung so zu stärken, dass die Schulentwicklung nicht im komplexen herausfordernden Schulalltag untergeht. Der Prozessbegleiter hat geholfen, Steuerungsstrukturen auszubauen, Alltagsroutinen in der Schulorganisation zu entwickeln, Teamstrukturen im Kollegium anzuregen, insgesamt die Schulentwicklungskompetenz von Schulleitung und Kollegium zu erhöhen. Teilweise hat diese Person auch Konferenzen moderiert oder Leitungspersonen gecoacht. Anders als die Schulaufsicht hatte der Prozessbegleiter keinerlei Vorgesetzten- und

Kontrollfunktion für die Schule, nahm eine andere Rolle als die Schulaufsicht ein und konnte daher auch den Entwicklungsprozess der Schule wirksamer begleiten.

Die Aufgabe der Schulaufsicht bestand darin, der Schule in kritischer Lage eine passende Prozessbegleitung zu vermitteln und ihre Finanzierung zu sichern. Günstig ist, wenn die landeseigenen Unterstützungssysteme über entsprechende Kapazitäten verfügen.

### **Unterstützungsangebote genau kennen, Hilfen vermitteln**

Die Unterstützung der Schulaufsicht für die Schule wird zu einem Großteil nicht von ihr selbst, sondern von anderen Einrichtungen und Personen geleistet, so zum Beispiel von Prozessbegleitern, Fortbildnern, Kooperationspartnern für besondere Unterrichtsangebote und den Ganzttag, der Schulpsychologie, der Schulsozialarbeit, von Netzwerken von Schulen. Schulaufsicht kann aber bei einer Schule in kritischer Lage nicht davon ausgehen, dass der Schule alle verfügbaren Unterstützungsmöglichkeiten bekannt sind und von ihr wirksam genutzt werden. In Berlin hat sich zudem gezeigt, dass eine so große Anzahl unterschiedlicher staatlicher und gewerblicher Unterstützungsangebote für Schulentwicklung vorhanden ist, dass es eine Aufgabe für sich ist, darüber den Überblick zu behalten und genau die Angebote zu finden, die zu den Entwicklungsbedarfen der Schule passen und die gut miteinander kombinierbar sind. Die Schulaufsicht sollte sich unbedingt darum bemühen, diesen Überblick zu gewinnen, um die Schule bei der Auswahl der Unterstützungsinstrumente qualifiziert beraten zu können. Ist erst einmal ein Prozessbegleiter engagiert, kann dieser ebenfalls in diesem Prozess hilfreich sein. Relevant sind die an den Entwicklungszielen der Schule ausgerichtete Auswahl und der gut koordinierte Einsatz der Unterstützungsmaßnahmen. Im weiteren Entwicklungsprozess wird die Schule Wege der internen Evaluation entwickeln, um die Wirksamkeit der eingesetzten Unterstützung überprüfen und ihren Einsatz entsprechend anpassen zu können.

### **Zwischenbilanz- und Bilanzgespräche führen**

Beim Abschluss von Zielvereinbarungen werden normalerweise auch Zeitpunkt und Form der Bilanzierung verabredet. Im Berliner Projekt sind die schulspezifischen Umsetzungen der Projektvereinbarungen in Zwischenbilanz- und Bilanzgesprächen analysiert und bewertet worden, an denen die Schulleitungen, die Schulaufsicht, der Schulträger, der Prozessbegleiter und die Projektleitung teilgenommen haben. Natürlich spielt hier das Element der Kontrolle auch eine Rolle, es bezieht sich aber auf alle Vertragspartner in gleicher Weise. Sie alle legen in den Gesprächen Rechenschaft darüber ab, ob und wie oder gegebenenfalls warum sie ihren Teil der Verabredungen eingehalten bzw. nicht eingehalten haben. Schwierigkeiten müssen dabei offen formuliert werden können, damit über Abhilfe und ggfs. weitere Unterstützungsmöglichkeiten gesprochen werden kann. Das setzt ein gewisses Vertrauen zwischen den Vertragspartnern voraus, ein Klima, für das die Schulaufsicht mit ihrem Verhalten eine Schlüsselrolle spielt. Wiederum muss sie hier das Spannungsfeld zwischen Kontrolle – Aufsicht und Beratung – Unterstützung genau ausloten und je nach Verlauf der Schulentwicklung eher fordern oder eher fördern. Vertrauensbildend wirkt, dass sie selbst sich in der Zielvereinbarung auch zu bestimmten Leistungen verpflichtet hat; je besser sie ihren Teil erfüllt hat, desto klarer kann sie entsprechende Anstrengungen seitens der Schule einfordern. Im Berliner Projekt haben die Bilanzgespräche die Reflexionskompetenz der Schulleitungen und damit ihre Leitungskompetenz insgesamt deutlich gestärkt, was schon für sich ein Erfolg für die Entwicklung der Schulen war.

### **Netzwerke und kommunale Kooperationen initiieren und stärken**

Für die Nachhaltigkeit der Veränderungsprozesse in Schulen in kritischer Lage ist es wichtig, diese Schulen – auch auf lange Sicht – nicht auf sich allein gestellt zu lassen. Besonders für eine bildungsferne und sehr heterogene Schülerschaft sind vielfältige Kontakte der Schule in das soziale Umfeld hinein relevant. Begonnene Entwicklungsprozesse und die Arbeit an bestimmten pädagogischen Schwerpunkten können gezielt durch Netzwerke mit anderen Schulen stabilisiert und qualifiziert werden. Schulen in kritischer Lage brauchen in der Regel für solche Außenkontakte

Hilfe, weil sie nicht von sich aus danach verlangen werden. Im Berliner Projekt hielten zu Beginn viele Schulen ihre schwierige Lage für so einzigartig, dass sie sich eine produktive Kooperation mit anderen Schulen oder Akteuren im Bezirk kaum vorstellen konnten.

Zu Projektende formulierten mehrere Schulleitungen den Wunsch nach Netzwerken, in denen die begonnene Entwicklungsarbeit fortgesetzt werden könnte. Dabei ist ausdrücklich die Anregung und Unterstützung der Schulaufsicht gefragt, die besser als eine einzelne Schulleitung die bezirklichen und gesamtstädtischen Strukturen kennt, die für solche Kooperationen in Frage kommen könnten.

### **3.5 Weiterführende Anregungen für die Schulaufsicht im Gesamtüberblick**

Die Schulaufsicht trägt einerseits die Verantwortung für die Qualität der Schulen in ihrem Aufsichtsbereich, andererseits sind die Schulen gleichzeitig eigenverantwortlich für die Sicherung der Qualität (Huber et al. 2017, S. 300 ff.). Gerät eine Schule in eine kritische Lage, muss die Schulaufsicht zweifellos in der Lage sein, diese Situation sowohl datengestützt als auch auf Basis persönlicher Einschätzungen zu erkennen. Die Schulaufsicht ist jedoch nicht für einen Turnaround-Prozess verantwortlich, sondern sie muss die Veränderungsprozesse in der Schule vielmehr anstoßen und darauf achten, dass die Schulleitung (z. B. in Form einer Prozessbegleitung) Unterstützung in diesem Prozess erhält.

Huber (2019, in Druck) und Huber et al. (2017) haben aus der wissenschaftlichen Begleitung von School Turnaround-Prozessen zahlreiche Anforderungen an die beteiligten Akteure identifiziert, die sich im Prozess der Schulentwicklung als hilfreich und unterstützend erwiesen haben. Nachfolgend werden die Hinweise und Empfehlungen für Schulaufsicht (Huber et al. 2017) im Rahmen des Projekts „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ berichtet.

### Hinweise und Empfehlungen – Grundsätzliches

- **Zielklarheit:** Die Schulaufsicht hat Klarheit über ihre Rolle und ihre Ziele. Dies gilt sowohl für die Region als auch für die Einzelschule bzw. die gemeinsam mit den Schulakteuren definierten Ziele für die betreffende Schule im Schulentwicklungsprozess.
- **Profundes und persistentes Handeln:** Die Schulaufsicht mit ihrer Doppelrolle leistet Hilfe im Sinne professionellen „Förderns und Forderns“. Sie nimmt dabei eine unterstützende, nicht allein eine kontrollierende Haltung ein und legt viel Wert auf pädagogische Aspekte. Ihr professionelles Handeln ist gekennzeichnet durch die Wahrnehmung der Verantwortung und Persistenz (Hartnäckigkeit) in der Zielvereinbarung und im Prozessmonitoring. Dabei behält die Schulaufsicht die verschiedenen (harten und weichen) Daten im Blick und kommt darüber mit Schulen kontinuierlich ins Gespräch.
- **Wegbereiter:** Die Schulaufsicht stärkt die Eigenverantwortung von Schulen z. B. durch die Erstellung eines Konzeptes zur datenbasierten Schulentwicklung oder durch die aktive Nutzung verschiedener Netzwerke, um den Schulen passende Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen. Die Initiierung und Stärkung von Schulverbänden und die Etablierung von Bildungslandschaften durch die Schulaufsicht stärken die Schulen weiter in ihrer Eigenverantwortung.
- **Stärken stärken und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen:** Den Beteiligten an Schulen ist oft der Blick für und der Glaube an erfolgreiche Teile ihres Handelns abhandengekommen. Die Schulaufsicht fokussiert Schatzsuche, statt Fehlerfahndung zu betreiben, und unterstützt eine positive Veränderung des Selbstbilds der Lehrkräfte („wir können bei diesen schwierigen Verhältnissen ohnehin nichts tun“).
- **Koordination:** Die Schulaufsicht koordiniert eine verstärkte Zusammenarbeit verschiedener Schulen untereinander. Dabei werden nicht nur homogene, sondern auch heterogene Partnerschaften etabliert. Erfolgreich gewordene Schulen sind wiederum Impulsgeber für andere Schulen.

- **Personalmanagement:** Die Schulaufsicht kann eine zeitnahe Besetzung, Entlastung und Qualifizierung von Personal, insbesondere in der Schulleitung und dem mittleren Management gewährleisten. Die Stellenzuordnung lässt je nach Bedarf der Schule in kritischer Lage einen leichten Personalüberhang zu, da so neben der Unterrichtsversorgung ausreichend Kapazitäten für Schulentwicklung vorhanden sind und ggf. krankheitsbedingte Ausfälle leichter aufgefangen werden.
- **Eigene Qualifizierung:** Die regionale Schulaufsicht nimmt an wenigen, sehr gezielt fokussierten Qualifizierungsmaßnahmen teil, ist für dysfunktionale Schulsituationen sensibilisiert und erkennt die Vielfalt dysfunktionaler Schulkontexte frühzeitig. Ferner ist sie mit dem Handwerkszeug und mit Handlungsoptionen für die Interventionsplanung und Umsetzung vertraut. Sie weiß, wie sie bundeslandspezifische Unterstützungsmaßnahmen einbeziehen und für diese Kontexte schulspezifische Leistungsvereinbarungen treffen kann, wie Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu beauftragen und welche Formen der Rechenschaftslegung/Monitoring durchzuführen sind.

### **Anregungen im Schulentwicklungs-/School Turnaroundprozess**

Neben den genannten allgemeinen Anforderungen lassen sich weitere phasenspezifische Gelingensbedingungen identifizieren.

Für die **Initiierungsphase** in einem School Turnaround-Prozess gilt insbesondere für die Schulaufsicht:

- **Schulentwicklungsprozess initiieren:** Die Schulaufsicht gibt den Anstoß zum Schulentwicklungsprozess, bringt die Verantwortlichen (Schulaufsicht, Schulleitung, Schulträger, ggf. Prozessbegleiter) zusammen und begleitet den Prozess konsequent über die verschiedenen Phasen hinweg. Sie behandelt das Personalmanagement an Schulen in kritischer Lage prioritär und berät diese Schulen proaktiv bzw. befähigt sie, bspw. bei der Nutzung der eigenen Daten für die Schulentwicklung. Hierfür berät sie die Schulleitungen bei der Bestandsanalyse und fokussiert sich dabei auf die Stärken und Potenziale der jeweiligen Schule.

- **Rasch intervenieren und direkt erfahrbare Erfolge ermöglichen:** Die Schulaufsicht fokussiert zunächst Faktoren, die relativ leicht zu verändern sind. Die Intervention sollte rasch zu direkt und konkret erfahrbaren Resultaten führen (bereits Hopkins et al. 1997). Das können z. B. durchaus auch Veränderungen sein, die die räumliche Infrastruktur der Schule betreffen, die von außen deutlich wahrnehmbar sind und die potenziell einen positiven Einfluss auf die Motivation haben. Welche Strategie nun im Einzelnen gewählt wird, hängt natürlich von den Bedingungen und auch der Kapazität der jeweiligen Schule ab.
- **Bildungsverbünde initiieren:** Zur weiteren Unterstützung initiiert die Schulaufsicht Bildungsverbünde. In regelmäßigen Treffen (z. B. alle sechs Wochen) mit bis zu 20 Schulen werden Themen wie „Aktuelle Daten“, „Gemeinsame Personaleinstellungsrunde“ und „Übergänge“ diskutiert. Dieses Format ist multiprofessionell ausgerichtet mit einer heterogenen Zusammensetzung der Schulen. Die Themenwahl erfolgt dabei anlassbezogen und verhindert, dass Konkurrenzthemen zwischen den Schulen aufkommen können.
- **In Personalangelegenheiten Schulleitungen miteinbeziehen:** Die Schulaufsicht gibt den Schulleitenden im Rahmen des Personalmanagements die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, z. B. bei Stellenbesetzungsprozessen.
- **Personal austauschen:** Darüber hinaus erhält die Schulaufsicht jedoch auch die Möglichkeit – sofern erforderlich und sinnvoll – Mitglieder der Schulleitung, v. a. die Schulleiterin oder den Schulleiter, aber auch Teile der Lehrerschaft im Einklang mit juristischen Richtlinien auszutauschen, um eine Passung zwischen Schule und Schulleitungsebene herzustellen.
- **Unterstützung höherer Ebenen sicherstellen:** Im Sinne der Entwicklung der Schulen werden Entscheidungen frühzeitig getroffen und mit Unterstützung der höheren Ebenen umgesetzt.

In der **Implementierungsphase** lassen sich folgende Anforderungen skizzieren:

- **Informationsfluss sicherstellen.** Die Schulaufsicht kommuniziert getroffene Entscheidungen und Einstellungen transparent und tauscht sich regelmäßig und persönlich mit der Schulleitung über die Entwicklungen aus.
- **Austausch im Netzwerk gewährleisten strukturelle Problematiken überwinden.** Die Schulaufsichten einer Region/eines Bezirks sind untereinander vernetzt und nutzen eine Plattform zum regelmäßigen Austausch ihres Know-how und ihrer Erfahrungen im Umgang mit Schulen in kritischer Lage. Um strukturelle Problematiken zu überwinden, kommuniziert die Schulaufsicht regelmäßig (z. B. durch die Verabredung von Routinen wie wöchentlichen Treffen) auch mit den Schulträgern, trifft genaue Absprachen und verlässliche Verabredungen, um die innerbezirkliche Kooperation zu stärken. Die Rollen und Zuständigkeiten sind für beide Parteien geklärt.
- **Rahmenbedingungen im Blick behalten.** Die Schulaufsicht achtet darauf, dass Schulen in kritischer Lage (z. B. aufgrund von Kapazitäten) nicht stärker mit makrostrukturellen Entwicklungen (z. B. Migration) konfrontiert werden als andere Schulen, da dies zu zusätzlicher Belastung und Demotivation führen kann.
- **Unterstützung der Schulen bei der Öffentlichkeitsarbeit.** Die Schulaufsicht unterstützt die Schulen zudem mit entsprechenden Konzepten bei der Öffentlichkeitsarbeit und speziell beim Umgang mit den Medien. Im Idealfall wird Schulleitungen bei medialer Berichterstattung die Gelegenheit gegeben, selbst eine Stellungnahme abzugeben.

Bei all diesen Anforderungen und Gelingensbedingungen ist auch die eigene Entlastung der Schulaufsicht immer wieder in den Blick zu nehmen, um so die gezielte Betreuung von einzelnen Schulen ressourcenschonend leisten zu können. Dabei muss möglicherweise der Rahmen des schulaufsichtlichen Handelns der für die



Schulen in kritischer Lage verantwortlichen Schulaufsicht neu definiert werden.

## 4. Fazit

### Schulaufsicht als unersetzlicher Akteur

Die hier zusammengetragenen Erfahrungen und Anregungen beziehen sich auf das spezifische Handlungsfeld der Schulaufsicht und benennen Aktionen, die nur von ihr wahrgenommen werden können. Einiges davon können Schulen dann wieder selbstständig übernehmen, wenn die ersten Schritte aus der kritischen Lage heraus gelungen sind. Damit das möglich wird, muss die Schulaufsicht rechtzeitig und proaktiv handeln, sie muss Signale für kritische Lagen einer Schule frühzeitig erkennen und ihren Teil der Verantwortung dann sofort aktiv übernehmen. Ziel aller Bemühungen muss immer die eigenverantwortlich arbeitende Schule sein, die ihrer Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann.

### Literatur

- [1] Fink, D. (1999): *Deadwood Didn't Kill Itself. A Pathology of Failing Schools*. *Educational Management, Administration and Leadership*, 27(2), 131–141.
- [2] Gray, J. (2004): *Some Issues and Problems in Evaluating Changes and Improvements in „Low Performing Schools“*. In: Clarke, P. (Hrsg.): *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.
- [3] Hargreaves, D. H. (1994): *The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423–438.
- [4] Hopkins, D., Harris, AS. & Jackson, D. (1997): *Understanding the School's Capacity for Development: Growth Strategies and States*. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411.
- [5] Huber, S. G. (2019, im Druck): *No simple fixes for schools in challenging circumstances*. In: H. Ärlestig & O. Johansson (Ed.): *Educational Authorities and the Schools*. Series: *Educational Governance Research*, Vol. XX. Dordrecht: Springer.

- [6] Huber, S. G., Skedsmo, G., Pham, G., Koszuta, A., Schwander, M., Kots, S. & Luig, C. (2017): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“. Interner Bericht. Zug: IBB.
- [7] Huber, S. G. (2012): Failing Schools – besonders belastete Schulen. In: SchulVerwaltung spezial 2/2012, S. 4-6.
- [8] Murphy, J. & Meyers, C.V. (2008): Turing Around Failing Schools. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- [9] Potter, D. Reynolds, D. & Chapman, C. (2002): School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice. *School Leadership and Management*, 22(3), S. 243–256.
- [10] 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: H. Buchen, L. Horster, H.-G. Rolff (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*, 89. Lieferung, Juni 2018, E 1.40, S. 1–20.