

Sarah Fichtner, Martin Bittner, Tamara Bayreuther,
Vanessa Kühn, Klaus Hurrelmann, Dieter Dohmen

„Schule zukunfts-fähig machen“

Cornelsen Schulleitungsstudie 2022



Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie

Research Institute for the
Economics of Education and Social Affairs



ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu

Gesamtstudie
Berlin, März 2022

Geleitwort

Aus ganz persönlichen Gründen habe ich immer zu den Menschen gezählt, welche die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern sehr hoch schätzen. Das liegt an zwei einprägsamen Erlebnissen. Zuerst war es der Schulleiter der Grundschule, der meinen Lerneifer anstachelte und an mich glaubte. Der wusste, dass ich aus einfachen Verhältnissen kam, und der meine Eltern geradezu bedrängte, mich zum Probeunterricht am Gymnasium der nächsten Stadt anzumelden. Ohne ihn wäre ich niemals auf eine Schule mit Abituroption gekommen. Aber das Gymnasium bekam mir nicht gut. Nicht etwa wegen schlechter Schulleistungen, sondern weil ich bei meinen Mitschüler:innen als sozialer Aufsteiger keine Akzeptanz fand. Um ihrer Verachtung zu entgehen, habe ich in der achten Klasse mit aufsässigem und kriminellem Verhalten auf mich aufmerksam gemacht. Ich wurde von einem Jugendgericht zu Wochenend-Arresten verurteilt und sofort von der Schule verwiesen. Erst nach langem Suchen stießen meine Eltern und ich auf den Schulleiter einer Gesamtschule mit gymnasialem Zweig. Der führte ein stundenlanges Gespräch mit mir und wagte es: Er nahm einen kriminell gewordenen Schüler aus einfachen Verhältnissen mit schwieriger persönlicher Biografie auf. Ihm verdanke ich viel, ohne ihn wäre meine Schullaufbahn am Ende gewesen.

Diese beiden Rektoren haben in mir einen enormen Respekt vor der Rolle der Schulleitung aufgebaut. Seitdem weiß ich, Schulleitungen sind nicht nur Koordinator:innen, die ihr Team von Lehrkräften zusammenhalten, sondern auch entscheidende Moderator:innen für Stil und Umgang im ganzen Raum der Schule. Eine Schulleitung öffnet Lernräume, beeinflusst Biografien und wirkt auf die Qualität von Lernerfolg und Schulleben ein. Seitdem bin ich sicher: Schulleitung hat in unserer Gesellschaft eine Schlüsselrolle, die von Bedeutung für die gesamte weitere nicht nur bildungspolitische, sondern auch familien-, kultur- und kommunalpolitische Entwicklung ist.

Ich freue mich sehr, dass der Cornelsen Verlag den Auftrag für eine Schulleitungsstudie vergeben hat. Mit dem engagierten Team des FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, mit dem ich seit einigen Jahren eng zusammenarbeite, konnten wir einen Forschungsansatz wählen, der den Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland endlich die öffentliche Stimme gibt, die sie verdienen. Ich wäre froh, wenn wir mit dieser Studie dazu beitragen könnten, die Wertschätzung der Rolle der Schulleitungen in Deutschland zu steigern.

Die vorliegende Cornelsen Schulleitungsstudie zeigt, dass die Mehrheit der Schulleitungen in Deutschland ihre Rolle aktiver und souveräner wahrnehmen möchte als bisher, aber dafür nicht die politische und rechtliche Unterstützung erfährt, die sie benötigt. Sie werden im unübersichtlichen Dickicht der Anforderungen, im Kleinklein des Tagesgeschäfts davon abgehalten.

Das ist wohl die wichtigste Botschaft unserer Studie: Sollen Schulleitungen Lernräume öffnen und die Bildungsinstitution Schule pädagogisch gestalten, dann müssen ihnen auch die notwendigen Strukturen und Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden. Sonst fehlt ihnen die Kraft, die Lernbiografien von Kindern und Jugendlichen so zu beeinflussen, wie ich es erleben durfte. In der vorliegenden Studie kommen viele Schulleitungen zu Wort, die trotz widrigster Umstände ihre Schule vorangebracht haben und ihre Vorstellungen von einer zukunftsfähigen Schule umsetzen konnten. Von deren Erfahrungen können andere Schulleitungen profitieren. Wie eine der von uns befragten Schulleitungen sagt: „Ich hoffe, durch die Studie mehr Mut zu bekommen, wie andere neue Wege gehen und sich durchsetzen.“

Klaus Hurrelmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Kernbotschaften	8
1. Gestaltung, Verwaltung und Führung – Das Selbstverständnis von Schulleitungen	10
1.1 Geschlecht, Alter, Arbeitszeit	11
1.2 Beruflicher Werdegang	14
1.3 Schulleitungsthemen heute und morgen	18
1.4 Selbstverständnis und Rollenfindung	19
2. Politik, Öffentlichkeit und Ressourcen – Schulleitung als Brückenbau	24
2.1 Schulleitung als selbst- und fremdgesteuert	25
2.2 Schulleitung als Management	27
2.3 Schulleitung als politisches Handeln	29
2.4 Schulleitung als Öffentlichkeitsarbeit in der Region	33
3. Lehren, Lernen und Soziales – Schulleitungen und ihr vielfältiger Bildungsauftrag	37
3.1 Schulbauten modernisieren	38
3.2 Chancengleichheit ermöglichen	40
3.3 Für das Leben lernen	44
3.4 Die Demokratische Schule gestalten	48
4. Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung – Wie Schulleitungen Schule machen	51
4.1 Herausfordernde Organisationsentwicklung	52
4.2 Lernwirksame Unterrichtsentwicklung	59
4.3 Ressourcenorientierte Personalentwicklung	68
4.4 Digitale Technologieentwicklung	76
4.5 Beratende Kooperationsentwicklung	81
5. Visionen für eine zukunftsfähige Schule	83
5.1 Eine gute Schule	84
5.2 Eine Schule als lokale Akteurin	84
5.3 Eine Schule der individuellen Förderung	85
5.4 Eine Schule der Lernbegleitung	86
5.5 Eine Schule der Kompetenzvermittlung	86
5.6 Eine Schule mit räumlicher Flexibilität	88
5.7 Eine Schule mit Handlungsfreiheit	88
5.8 Fazit	90
Literaturverzeichnis	91
Abbildungsverzeichnis	92
Tabellenverzeichnis	92
Annex – Methodische Anmerkungen	93

Einleitung

Schulleitungen in Deutschland sind täglich mit einer Vielzahl an Aufgaben konfrontiert: Sie repräsentieren ihre Schule, gestalten und verwalten sie, organisieren, kommunizieren, vermitteln, unterrichten, entwickeln und führen. Entsprechend zeigt sich ihr vielfältiger Wirkungskreis zwischen pädagogischem und nichtpädagogischem Schulpersonal, Schülerschaft, Eltern und anderen Sorgeberechtigten, Schulverwaltung, Kommunalbehörden, Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, der örtlichen Wirtschaft und nicht zuletzt bildungspolitischen Akteuren. Damit nicht genug: Schulleitungen sehen sich allzu oft von einem öffentlichen Diskurs ummantelt, der das Thema Schule mit defizitorientierter Akzentuierung behandelt: „Schule“ wird fast automatisch mit Themen verknüpft wie Lehrkräftemangel, Problemen der Digitalisierung, Ausstattungsdefiziten, Leistungs- und Kompetenzschwächen von Kindern und Jugendlichen sowie ihrer mangelnden Vorbereitung auf den Berufseinstieg.

Es wird deshalb höchste Zeit, die Schulleitungen selbst nach ihren Einschätzungen und Bewertungen zu verschiedenen, sie betreffenden Themen zu befragen und ihnen zuzuhören. Genau das ist das Ziel der vorliegenden Cornelsen Schulleitungsstudie: Um die Leistung von Schulleitungen in Deutschland richtig zu ermessen, ihre Rolle aufzuwerten und auch, um das Signal in den politischen Raum zu senden, der Bildungsinstitution Schule einen größeren Stellenwert als bisher zu geben, wird ihnen eine öffentliche Stimme gegeben. Im Mittelpunkt der Studie stehen das Selbstverständnis der Schulleiter:innen, ihre Wahrnehmung von Schule, ihre Bedarfslagen und Probleme, aber auch ihre Ideen, Wünsche sowie Impulse für die Gestaltung der Schule von morgen. Wir haben die Schulleitungen danach gefragt, vor welchen Herausforderungen sie stehen, welche Lösungsansätze sie entwickeln, welche Perspektiven sie für die Weiterentwicklung des Schulsystems in Deutschland haben und welche Rahmenbedingungen sie dafür benötigen.

Nicht nur dieser inhaltliche Zuschnitt der Studie ist besonders, sondern auch ihre Methodik. Es wurde ein aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden bestehendes Untersuchungsdesign gewählt. In einem ersten Schritt von leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen aus allen 16 deutschen Bundesländern und allen Schulformen konnten die Schulleiter:innen ausführlich über ihre Sorgen, Pläne und Perspektiven sprechen. In einem zweiten Schritt wurde, ausgehend von den Erkenntnissen aus diesen Gesprächen, eine repräsentative Onlinebefragung auf der Basis eines strukturierten Fragebogens durchgeführt.

- Für die persönlichen Gespräche wurden 50 Schulleitungen ausgewählt. Dabei wurden Schulleitungen aus verschiedensten Schulformen und bildungspolitischen Kontexten erreicht, die in ihrer Gesamtheit die Zusammensetzung nach Schulform und Region in Deutschland abbilden. Die Aussagen der Schulleitungen, die uns in persönlichen Gesprächen ihre Stimme gegeben haben, werden in den nachfolgenden Ausführungen pseudonymisiert und zum Teil paraphrasiert wiedergegeben.
- An der repräsentativen Befragung haben sich insgesamt 1.116 Schulleiter:innen aus allen 16 Bundesländern beteiligt, darunter 171 stellvertretende und 24 kommissarische Schulleitungen. Detaillierte Anmerkungen zur Methode und Stichprobe finden sich im Annex.

Durch diesen Ansatz hat die vorliegende Studie ein Alleinstellungsmerkmal und ergänzt durch ein vertieftes Feldwissen und dichte Beschreibungen der Schulleitungen selbst die übrigen in Deutschland laufenden Untersuchungen. Zu diesen gehören u.a.: die Befragungen des

Erhebungsinstitut Forsa im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung (Forsa 2021), die KWiK-Schulleitungsbefragung (Gogolin, Köller und Hastedt 2020), die COVID-19 Health Literacy Schulleitungsstudie (Dadaczynski, Okan und Messer 2021), das trinationale, im deutschsprachigen D-A-CH-Raum agierende Projekt „HiS – Herausforderungen in Schule“ im Rahmen des Schul-Barometers der Pädagogischen Hochschule Zug (Huber, et al. 2020), die trinationale Längsschnittstudie „S-CLEVER – Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“ (Feldhoff, et al. 2022), die Studie „Leadership in German Schools (LineS2020)“ (Cramer, et al. 2020, Cramer, et al. 2021) und der neue an LineS2020 anknüpfende Schulleitungsmonitor der Wübben-Stiftung (Wübben-Stiftung 2021).

Viele dieser Studien befassen sich aus aktuellem Anlass mit den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Schulbetrieb. In der Tat bringt die pandemische Lage Schulleitungen oftmals an einen Scheideweg zwischen Krisenbewältigung, Veränderungsmanagement und Ergreifen von Entwicklungschancen und stellt eine Herausforderung und immense Belastung dar. Deshalb gehen auch wir in unserer Studie auf die Bedeutung der Pandemie für die Arbeit der Schulleitungen ein, jedoch nur dort, wo Schulleitungen sie selbst zum Thema machen. Wir legen bewusst den Akzent auf die Frage, welche Lehren die Schulleitungen aus dem Umgang mit einer solch epochalen Krise für die künftige Steuerung und Gestaltung von Schule ziehen und welche Veränderungen sie bereits ohnehin eingeleitet haben. Dabei fällt auf: Ein großer Teil der Befragten betrachtet das „Krisenexperiment Corona“ als Anlass und Ausgangspunkt für pädagogische Reformen und dringend anstehende größere Entwicklungsaufgaben, die sie nun trotz oder gerade wegen der Pandemie weiterverfolgen wollen.

In fünf Kapiteln werden Einschätzungen und Ansichten der Schulleitungen strukturiert dargestellt. Zunächst werden in Kapitel 1 die Schulleitungen als Protagonist:innen vorgestellt – wer sind sie, was beschäftigt sie, wie gestalten sie den schulischen Alltag? Vor allem soll betrachtet werden, wie die Schulleitungen sich selbst wahrnehmen, welche Rollen und welches Selbstverständnis sie vertreten.

Da die Schulleitungen allerdings nicht allein über die Schule entscheiden, sondern auch zahlreiche andere Akteure eine Mitsprache einfordern, werden sie in Kapitel 2 zunächst im „äußeren“ politisch-bürokratischen System und in ihrem Verhältnis zur Öffentlichkeit positioniert. Hierbei wird beschrieben, in welchem (politischen) Kontext Schulleitungen handeln und wie sich ihre Abhängigkeiten gestalten, mit wem sie zusammenarbeiten und wo sie Konflikte sehen.

Nachdem die Akteure vorgestellt wurden, betrachten wir in Kapitel 3 das „Bühnenbild Schule“ und somit Arbeitsort und Arbeitsgegenstand aus der Sicht der Schulleitungen. Uns interessiert, wie sie ihren Bildungsauftrag gestalten und was sie als Funktion und Aufgabe von Schule verstehen. Was soll dieser Ort bezwecken? Fördert er Gleichheit oder Ungleichheit? Wie sehen sie ihre Schule?

Doch uns interessieren nicht nur ihre Gedanken. Wir wollen sie im 4. Kapitel bei ihrer Arbeit sehen, wollen nicht nur hören, wie sie darüber sprechen, sondern Geschichten aus der tatsächlichen Praxis erleben. Wir wollen sehen, wie sie im Sinne einer umfassenden Schulentwicklung in ihrem Gebäude Dinge verändern, die Wände einreißen, mit den Lehrkräften umgehen, neue

Unterrichtsformen und -medien einsetzen und den Lernerfolg ihrer Schüler:innen fördern. Hier soll deutlich werden, wie sich das Selbstverständnis der Schulleitungen und die Anforderungen an ihre Rolle im Handeln ausdrücken.

Und da sich nicht alles auf die Schnelle umstoßen lässt oder dies vielleicht auch gar nicht gewünscht ist, lassen wir in Kapitel 5 ihre Ideen und Visionen zu einer zukunftsfähigen Schule sichtbar werden. Hier wird ausformuliert, was Schulleitungen erreichen wollen, wie sie ihre Schule in Zukunft sehen.

Für alle Leser:innen, die sich einen schnellen Überblick von dieser Studie verschaffen wollen, folgt auf der nächsten Seite eine Zusammenstellung der Kernbotschaften.

Wir danken allen Schulleitungen, die sich an dieser Studie beteiligt haben.





Kernbotschaften

- Die **Unzufriedenheit** unter den Schulleitungen war zum Zeitpunkt der Erhebung, d.h. im Herbst 2021, ziemlich groß. Sie blicken jedoch **optimistisch in die Zukunft**.
- Schulleitungen fühlen sich vereinnahmt von **zeitraubenden, administrativen Mikroprozessen**. Die Zeit und Ruhe für **Schulentwicklungsprozesse fehlen**. Die Schulleitungen fordern mehr **Leitungszeit**. Der Wunsch nach administrativer Entlastung wird laut.
- Schulleitung ist **Brückebau** zwischen allen Akteuren im Innen wie im Außen der Schule. Leitungspersonen sehen sich jedoch auch „zwischen den Stühlen“ gefangen.
- Schulleitungen wollen mehr **Autonomie und Gestaltungsfreiheit**. Sie wünschen sich sowohl eine umfassendere Entscheidungsbefugnis bei der Personalauswahl, Mittelverwendung sowie Organisations- und Unterrichtsentwicklung als auch klarere, einheitlichere und langfristigere Rahmensetzungen durch Bildungspolitik und -verwaltung.
- Schulleitungen wollen die Schule der Zukunft gestalten, fühlen sich aber wenig unterstützt bzw. gar gebremst. Sie wünschen sich eine **politische und rechtliche Stärkung** ihrer Rolle, **mehr Ressourcen**, vor allem finanzieller und personeller Art.
- Schulleitungen haben ein Bedürfnis nach Innovation, das sich u.a. in einem hohen Interesse an **adäquater Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung** sowie langfristiger und nachhaltiger **Schulentwicklungsberatung und -begleitung** äußert.
- Vier von fünf Schulleitungen finden, dass sich Schulleitungen auf die **Strategie- bzw. die Unterrichtsentwicklung** und den **Lernerfolg der Schüler:innen** konzentrieren sollten.
- Um den Lernerfolg zu sichern und allen Schüler:innen gerecht zu werden, setzen neun von zehn Schulleitungen auf **individualisierte Fördermaßnahmen**. Zentral hierfür sind der Ausbau und die Professionalisierung **multiprofessioneller Teams** an Schulen.
- Vier von fünf Schulleitungen sehen die Notwendigkeit, den **Fächerkanon zu verändern**, hin zu fächerübergreifendem Lernen bzw. einer stärkeren Verzahnung der Fächer; die Hälfte befürwortet **projektorientiertes Lernen**.
- Schulleitungen wollen, dass in ihren Schulen **Demokratie** nicht nur gelehrt, sondern gelebt wird und orientieren sich an einer demokratischen Pädagogik.
- Schulleitungen sehen sich dafür verantwortlich, Schule **inklusiv** zu denken und **Chancengerechtigkeit** zu ermöglichen.
- Schulleitungen wollen in den Sozialraum hineinwirken und das **Leben in die Schule holen**. Vier von fünf Schulleitungen sehen hier die Stärken der **Ganztagschule**.
- Schulleitungen sehen Schulen als umfassende Bildungsinstitutionen, in denen nicht nur das fachliche Lernen einen Abschluss sichert, sondern persönliche und soziale **Lebenskompetenzen** gefördert sowie **Berufsorientierung** gegeben werden.
- Schulleitungen wollen weg von der „Flurschule“ hin zu **innovativen, flexiblen und offenen Lernräumen**.
- Für Schulleitungen muss die **Digitalisierung** der Schule mit einer entsprechenden personellen Aufstellung und Professionalisierung einhergehen.
- Für nahezu alle Schulleitungen gilt, dass die Schule einen **reflektierten Umgang mit Digitalität** zu vermitteln habe.
- Schulleitungen sehen die Schule der Zukunft als eine Schule mit flexiblen räumlichen, zeitlichen und pädagogischen Konzepten für **experimentelles, lebensnahe Lernen**, eine im Sozialraum verankerte **lokale Bildungslandschaft**.

1. Gestaltung, Verwaltung und Führung

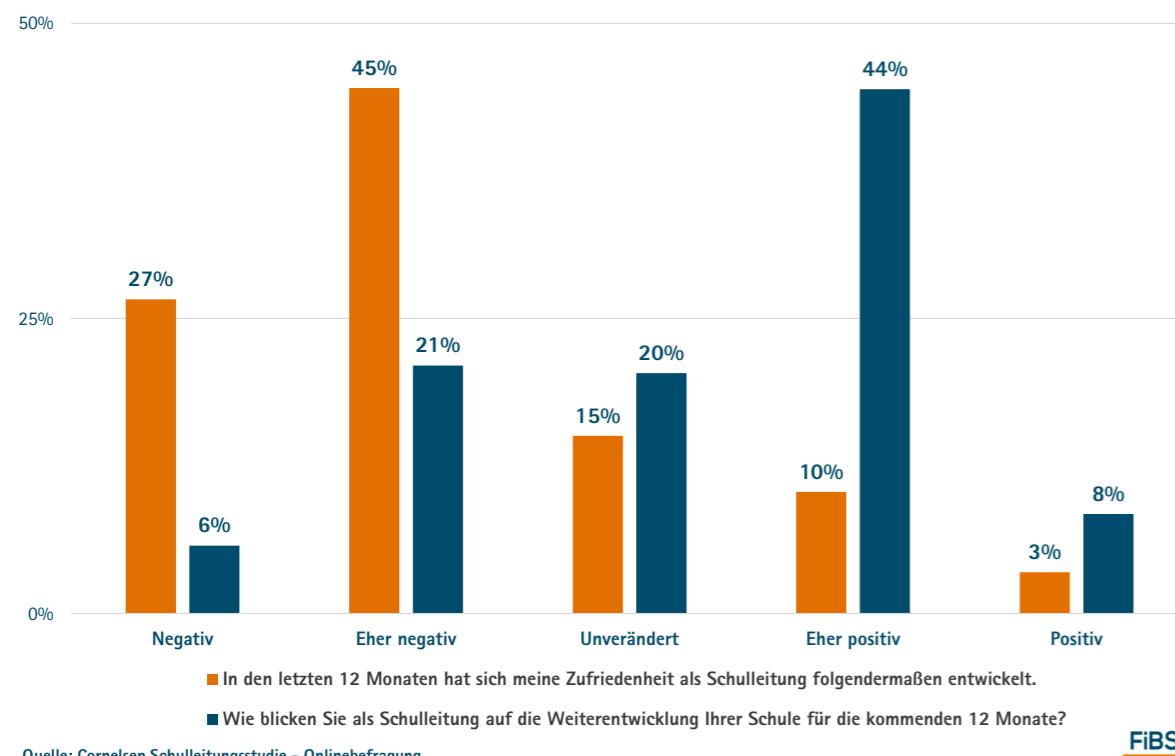
Das Selbstverständnis von Schulleitungen

Schulleitung in Deutschland sein heißt, die einem anvertraute Schule im Rahmen der gegebenen und selbst zu schaffenden Möglichkeiten zu entwickeln und zu gestalten. Dabei wird in dieser Studie deutlich, wie sehr Schulleitungen etwas bewegen wollen, Impulse setzen und so die eigene Schule, die Lern- und Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, das Umfeld, die Region und nicht zuletzt das Schulsystem innovieren möchten. Allerdings legen sich diesem Tatendrang immer wieder Steine in den Weg, aktuell etwa durch die anhaltenden Auswirkungen der COVID-19-Pandemie.

Befragt nach ihrer eigenen **Zufriedenheit** in den letzten 12 Monaten zeichnen die Schulleitungen ein ziemlich negatives Bild. So blicken 72 % der Schulleitungen (eher oder vor allem) **unzufrieden auf die letzten 12 Monate**. Mit Blick auf den Befragungszeitraum ist dies das Schuljahr 2020/2021.

Für die **Zukunft** zeigt sich hingegen eine **optimistische Sichtweise**: Fragt man, wie die Schulleitungen auf die Weiterentwicklung ihrer Schule für die kommenden 12 Monate (also auf das Schuljahr 2021/2022) blicken, sind es 52% der Schulleitungen, die dies (eher oder voll und ganz) zuversichtlich tun.²

Dabei ist die Stimmung an den Schulformen, die zum Abitur führen, und Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt zukunftsoptimistischer als an den anderen Schulen, während die Zufriedenheit insbesondere an den Grundschulen rückblickend niedriger ist als an den anderen Schulen.



Dabei vermitteln uns die Schulleitungen in den Gesprächen, dass sie nicht als Einzelkämpfer:innen nach vorne preschen, sondern als **vermittelnde Teamplayer** agieren möchten.

² Die Prozentangaben beziehen sich in der gesamten Studie und in allen Abbildungen auf die Schulleitungen, die an unserer Onlinebefragung teilgenommen haben. Dabei aggregieren wir in der Regel die Zustimmungswerte „voll und ganz“ und „eher“. In allen Darstellungen sowie in den textlichen Ausführungen werden prozentuale Anteile auf ganze Zahlen gerundet dargestellt.

Schulleitungen verkörpern eine Führungskultur, in der sie nicht allein entscheiden, sondern partizipativ und demokratisch die Fäden zusammenhalten, wie wir in den folgenden Kapiteln ausführen werden. Die Schulleitungen geben so ihren „Mut, auch unkonventionelle Entscheidungen zu treffen“ (und das sagen 94% der beteiligten Schulleitungen), an ihre Kolleg:innen, Schüler:innen und die Elternschaft weiter, ohne jedoch ihre Fürsorgepflicht aus den Augen zu verlieren. Dies ist eine große Aufgabe, die Schulleitungen gerne mit **Bildern und Gleichnissen** aus anderen Bereichen des Lebens illustrieren. Der folgende Schulleiter etwa versteht die Verantwortung gegenüber seinen Schüler:innen als eine alpinistische Etappe, bei der Lehrer:innen und Schulleitung wie Bergführer:innen den Gipfelerfolg sichern.

Ich sag es mal so, ich stehe mit 60 Lehrer:innen und 600 Schüler:innen im Sommer in der Talstation. Wir wollen auf den Berg. Meine Aufgabe ist es, nach der Wettervorhersage zu gucken: Ich sehe, dass wir einen Regentag haben, einige haben eine Regenhose mit, für die 10, die keine mithaben, gehe ich eine kaufen. Dann gucke ich, wer gut klettern kann, das ist wie mit Pioniertruppen im Wilden Westen. Ich identifiziere, wer das ist und lasse sie vorpreshen. Mein Job ist es auch, mit einer Drohne hochzufliegen und zu sagen: „In das Tal müsst ihr nicht, das hat eine Sackgasse“. Jetzt mal als Sinnbild für die digitale Begleitung. Die Menschen an der Schule müssen gehört werden; ich sorge für Motivation. Ich sorge dafür, dass ein Sofa und ein Teppich da sind; ich moderiere und leite an, übe Führung im positiven Sinne. Gleichzeitig muss ich auch mal sagen: „Lass dich mal ablösen, mach mal Pause für zwei Tage“. Viele Lehrer:innen um die 60 haben pflegebedürftige Eltern, um die sie sich zusätzlich kümmern müssen. Ich muss somit die Übersicht bewahren und gucken, dass wir alle Leute mitnehmen.

(Herr Kissling*³, integrierte Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

In diesem ersten Kapitel stellen wir die **Protagonist:innen** dieser Studie anhand ausgewählter demografischer und beruflicher Daten, ihren Themenschwerpunkten und der von ihnen gewählten Bilder zur Charakterisierung ihres Selbstverständnisses vor.

1.1 Geschlecht, Alter, Arbeitszeit

Grundschulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen werden vorrangig von Frauen geleitet

Eine Schule zu leiten ist eine Tätigkeit, die – schaut man in die Daten anderer Studien (etwa von Cramer, et al. 2021) – eher von Frauen (55%) als von Männern ausgeübt wird. Entsprechend sind auch in dieser Studie weibliche Schulleitungen in der Mehrzahl; im Schnitt sind es 68% Frauen, die sich beteiligt haben. Verteilt auf die verschiedenen Schulformen ergibt sich folgendes Bild:

Geschlecht	Grundschule	Schule, die zum MSA führt	Schule, die zum Abitur führt	Gemeinschaftsschule	Schule mit sonderpäd. Schwerpunkt	Gesamt
Weiblich	85%	56%	47%	65%	61%	68%
Männlich	15%	44%	53%	35%	39%	32%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

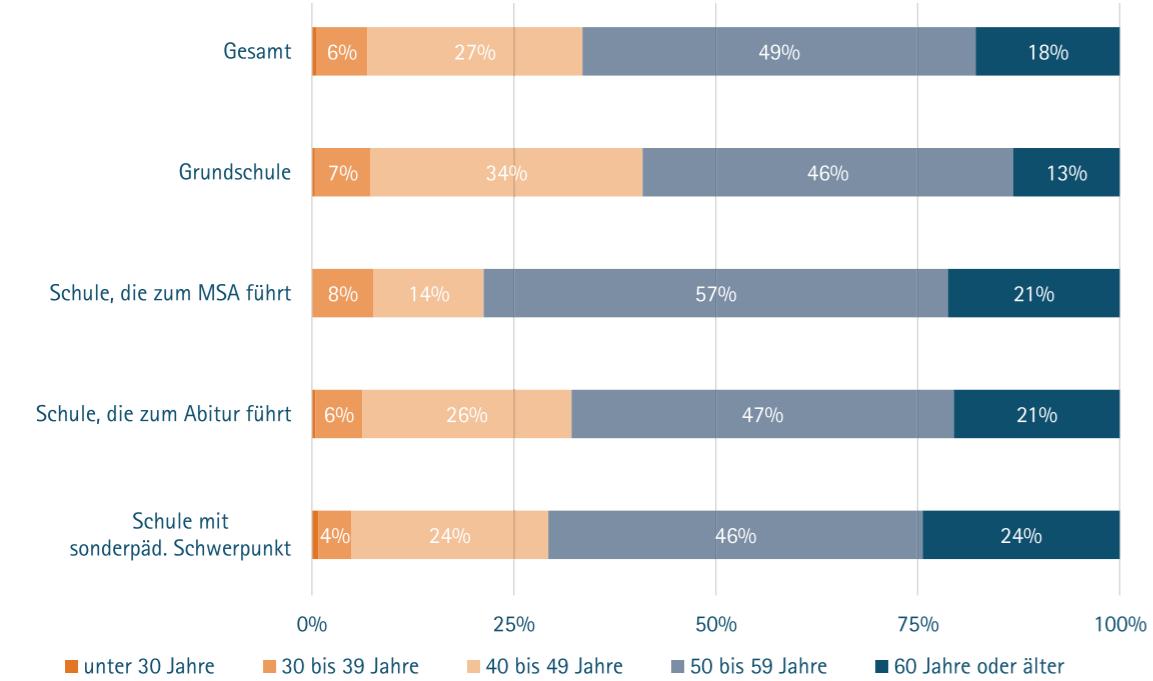
Tabelle 1: Übersicht über die beteiligten Schulleitungen dieser Studie nach Geschlecht und Schulform

Nur Schulen, die zum Abitur führen, werden mehrheitlich von Männern geleitet

³ Die Namen der 50 Gesprächspartner:innen sind pseudonymisiert, was durch das * nach dem Namen kenntlich gemacht wird. Ergänzt werden die Pseudonyme durch die reale Schulform sowie die Berufserfahrung in Jahren, sofern sie uns mitgeteilt wurde.

Schulleitungen an Grundschulen sind durchschnittlich am jüngsten, Schulleitungen von Schulen, die zum MSA führen, am ältesten

Die Gruppe der 50- bis 59-jährigen Schulleitungen bildet mit 49% den größten Anteil an dieser Studie. Dies trifft im Prinzip für alle Schulformen zu. Ein Unterschied zeigt sich hingegen für die zweitgrößte Altersgruppe: in Grundschulen und Schulen, die zum Abitur führen, sind die Schulleitungen tendenziell etwas jünger; 34% der Grundschulleitungen und 26% der Leitungen an Schulen, die zum Abitur führen, sind zwischen 40 und 49 Jahre alt.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie - Onlinebefragung

Abbildung 2: Altersverteilung der Schulleitungen nach Schulform

Als Schulleitung ist man gefangen im täglichen Kleinklein

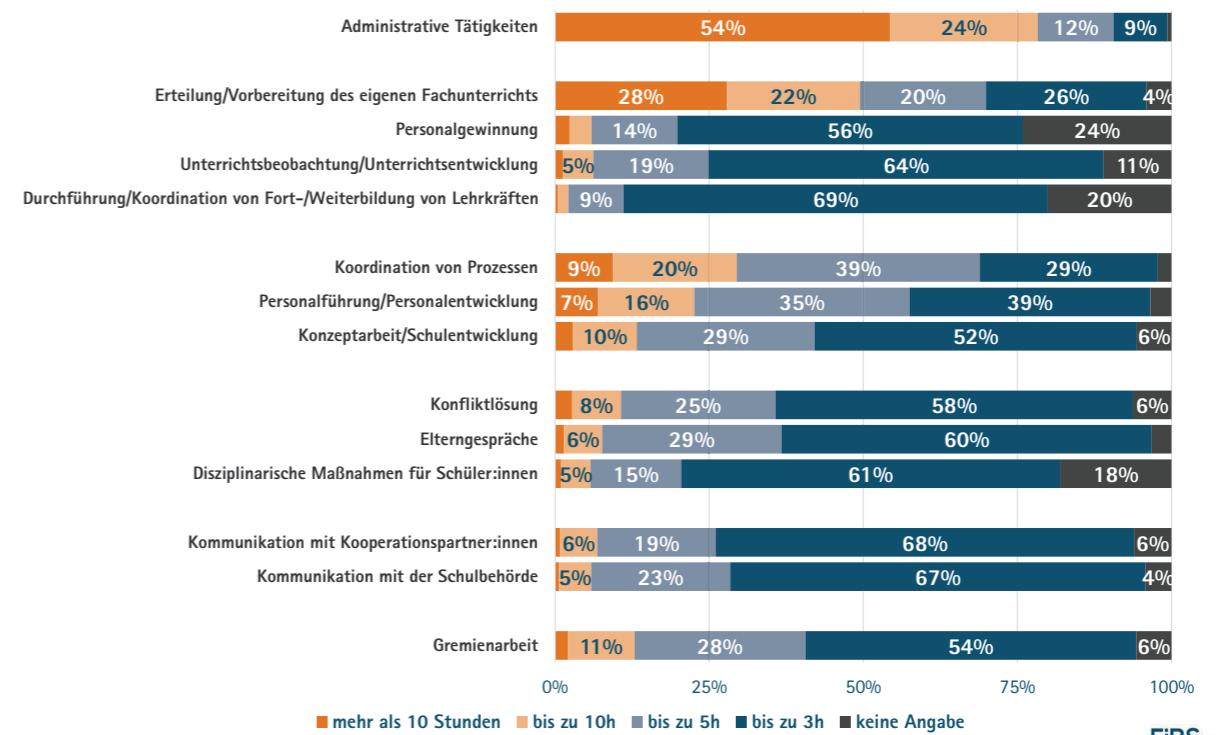
Schule „zukunftsfähig“ zu machen, braucht Zeit. Doch gerade die Zeit, um Entwicklungsprozesse anzuregen, umzusetzen und dabei alle Beteiligten mitzunehmen, fehlt den meisten Schulleitungen im Alltag. Die von Schulleitungen angegebene durchschnittliche Arbeitszeit beträgt **49 Stunden pro Woche**, wobei Schulleitungen von Schulen, die zum Abitur führen, etwas mehr Zeit angeben als ihre Kolleg:innen an anderen Schulen. Dies ist vergleichbar mit dem Arbeitsumfang anderer Führungskräfte, was auch für die Verteilung der Arbeitszeit auf eine Vielzahl von kleinteiligen Tätigkeiten zutrifft (siehe Abbildung 3).

Dabei nehmen administrative Aufgaben den größten Raum ein: über die Hälfte der Befragten gibt an, dafür mehr als 10 Stunden wöchentlich aufzuwenden. Es ist eine Tätigkeit, die für sich allein steht – so zeigt es auch die Faktorenanalyse, nach der sich andere Aufgaben in Abbildung 3 – von oben nach unten gelesen – statistisch durch ihre Nähe zueinander gruppieren lassen.

Eine erste Gruppierung lässt sich in der Unterrichtsorganisation, -durchführung und -weiterentwicklung erkennen. Darin sticht klar die Vorbereitung und Erteilung des **eigenen Fachunterrichts** hervor: Hierfür verwenden 28% der Schulleitungen mehr als 10 Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit. 22% wenden zwischen 6 und 10 Stunden auf. Es zeigt sich, dass Schulleitungen trotz ihrer umfassenden anderen Tätigkeiten nur selten vom Unterricht entlastet werden.

Zwischen 10% und 25% der Schulleitungen gehen in wenigen Jahren in den Ruhestand

Beides, Administration und eigener Unterricht, sind mit Blick auf die Schulleitungsaufgaben im engeren Sinne eher „unproduktive“ Tätigkeiten, die mit 20 Stunden beinahe 40% der Gesamtarbeitszeit ausmachen. Im Gegensatz dazu steht den Schulleitungen vergleichsweise wenig Zeit von jeweils bis zu 3 Stunden pro Woche für eine Reihe von schulleitungsspezifischen **Kernaufgaben** zur Verfügung: Auf der einen Seite ist hier die **Personalgewinnung** und **Unterrichtsentwicklung** der Lehrkräfte sowie die **Schulentwicklungsarbeit** zu nennen, auf der anderen Seite steht die **Kommunikation** mit den verschiedenen Stakeholdern (Lehrkräften, Eltern, Schüler:innen, einschließlich eventueller Konfliktlösungen und disziplinarischer Maßnahmen, Kooperationspartner, Schulbehörde) sowie verschiedentliche **Gremienarbeit**.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie - Onlinebefragung

Abbildung 3: Arbeitszeiterfassung von Schulleitungen. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung

Dabei kommt in den offenen Antworten und in unseren persönlichen Gesprächen zur Sprache, dass sich viele Schulleitungen **mehr Zeit für pädagogische und inhaltliche Schulentwicklungsarbeit wünschen**, die anfallenden Verwaltungstätigkeiten ihnen aber diese Zeit rauben:

*Ich wünschte, meine zentrale Aufgabe wäre Schulentwicklung und Schulqualität, tatsächlich ist es aber vor allem Verwaltungstätigkeit
(Frau Dorschel*, Gymnasium, seit 3 Jahren Schulleitung)*

Die Schulleitungen sehen sich also gefordert, zwischen einer Vielzahl an kleinteiligen Aufgaben hin- und herzuspringen, wobei sich ihre größten Aufgabenblöcke aus Tätigkeiten speisen, aus denen sich ihre Position historisch entwickelt hat: die einer Lehrkraft mit Schulverwaltungsfunktion. Von verschiedenen Seiten werden Probleme an sie herangetragen, auf die sie mitunter als „**Krisenmanager:in**“ mit schnellen Lösungen reagieren müssen, ohne dabei langfristige

...für die eigentlichen Leitungsaufgaben steht aber vergleichsweise wenig Zeit zur Verfügung

Ziele aus dem Blick zu verlieren und für alle Beteiligten, wie sie in unseren Gesprächen ausdrücken, ein „**Fels in der Brandung**“ zu sein. Sie fühlen sich dabei zuweilen als „**Mädchen für alles**“. Im Rahmen der Corona-Pandemie hat sich das Belastungsgefühl bei Schulleitungen vor allem durch neue und sich häufig ändernde Verwaltungsvorschriften, Hygienemaßnahmen und eine komplexer gewordene Elternarbeit intensiviert:

Ich kann mir noch so viel vornehmen, aber dann kommt der Alltag dazwischen.

Ich bekomme täglich viele Aufgaben rein, das macht mich orientierungslos. Ein Beispiel: Letztens habe ich ein zwanzigseitiges Anwaltsschreiben bekommen, in dem es darum ging, dass ein Kind von der Maskenpflicht befreit werden sollte. Bei sowsas gibt es klare Fristen und von dieser Art Aufgaben gibt es eine Menge. Kurze Wege gibt es nicht mehr.

Alles muss protokolliert werden.

(Frau Offe*, Grundschule, seit 22 Jahren Schulleitung)

Die **Frustration über die fehlende Anerkennung** für ihre Mehrfachbelastungen wurde in unserem Austausch mit Schulleitungen mehrfach deutlich und der Wunsch nach einer leistungsgerechteren Bezahlung und Gratifikation, nach Entlastung durch Verwaltungsassistenz, nach mehr Leitungszeit und Entscheidungsautonomie laut. Nur so könnten sie in ihrem Arbeitsalltag Schulentwicklungsaufgaben priorisieren und Schule wirklich zukunftsfähig machen.

Die Leitung von Schule ist nicht mehr up to date und wird stiefmütterlich behandelt.

Wir haben eine Ressourcenknappheit. Es braucht mehr Leitungsstellen in den Schulen, Entlastungszeit und Personal. Einen Betrieb könnten Sie nie so führen.

(Herr Hirsch*, Gymnasium, seit 11 Jahren Schulleitung)

1.2 Beruflicher Werdegang

Der berufliche Werdegang zur Schulleitung folgt – so wurde in unseren Gesprächen deutlich – meist einer Art **Stufenlaufbahn**, die sich von der „einfachen“ Lehrkraft über die fachliche/didaktische Leitung einer Fächergruppe und die stellvertretende Schulleitung schließlich zur Schulleitung vollzieht. Der Großteil der Schulleitungen hat somit vielfältige Einblicke in die Gestaltung von Schule, bevor er die höchste Leitungsposition einnimmt.

Dabei verteilt sich die **Berufserfahrung als Schulleitung** vor allem auf drei Gruppen: Jeweils etwas mehr als ein Viertel hat 1 bis 5 Jahre, 6 bis 10 Jahre bzw. 11 bis 20 Jahre Berufserfahrung. Lediglich 6% der beteiligten Schulleitungen haben weniger als ein Jahr und 16% mehr als 20 Jahre Berufserfahrung „auf dem Buckel“.

Wie ich geworden bin, wer ich bin

Aus den Gesprächen zum beruflichen Werdegang können wir folgende Zugangswege zur Position der Schulleitung inhaltlich differenzieren. Schulleitungen haben ihre Position:

1. In einer Art **generationalen Folge** „übernommen“, weil die/der Vorgänger:in in den Ruhestand gegangen ist oder ausfiel.
2. Erhalten, weil sie für eine **vakante Stelle** angesprochen und motiviert wurden, sich zu bewerben.
3. Angestrebt, verknüpft mit einem individuellen **Bedürfnis nach Gestaltungsmöglichkeiten** und einer Bewerbung auf offene Stellen.

Im Kern führen drei Wege zur Position der Schulleitung

Zwischen diesen drei Gruppierungen gibt es Überschneidungen. Die erstgenannte „**Erbfolge**“ wird von Schulleitungen größtenteils als ein sehr positives Mitlaufen und Hineinwachsen in das Aufgabenfeld der Schulleitung beschrieben:

Ich bin schon seit über 20 Jahren an diesem Gymnasium. Damals habe ich als normale Lehrerin angefangen und dann hat sich das stufenweise entwickelt. Erst bin ich in den Personalrat, dann in die Fachschaft Mathematik, danach in die Fachkonferenz und alsbald war ich in die erweiterte Schulleitung eingebunden. Als dann der stellvertretende Schulleiter in Rente ging, habe ich mich auf die Stelle beworben. Die damalige Schulleiterin war echt großartig und hat viel in der Schulentwicklung gemacht. Als sie dann in ein höheres Schulamt gewechselt ist, habe ich die Stelle übernommen. Wir haben super zusammen-gearbeitet. Das hat mich motiviert, weiterzumachen und mich auf die Stelle zu bewerben.

Jetzt bin ich schon sechs Jahre Schulleiterin.

(Frau Hummer*, Gymnasium, seit 6 Jahren Schulleitung)

Trotzdem ist ein Führungswechsel oft mit **Herausforderungen und Brüchen** verbunden, denn Schulleitungen, die eine Position neu besetzen, beginnen ihre eigene Perspektive zu entwickeln und zu vertreten, anstatt einfach dort weiterzumachen, wo die Vorgänger:innen aufgehört haben.

Die Schulleitungen der zweiten Gruppe, also jene, die **angefragt** wurden, sich auf eine Stelle zu bewerben, haben sich häufig bereits durch ihr persönliches Engagement und/oder erfolgreich umgesetzte Veränderungsprozesse auf bestimmten Gebieten einen Namen gemacht:

Vorher war das hier ein ziemlich konservatives Setting. Und da hat man jemanden gesucht, der den Wunsch nach konzeptionellen Veränderungen in Richtung einer Ganztagschule mit umsetzen könnte und ist irgendwie auf mich gekommen. Bereits davor wurde ich mehrfach auf diese Position angesprochen; schlussendlich dann auch vom Ministerium, wusste aber von der ganzen Sache bis dato nichts.

(Herr Winz*, Gemeinschaftsschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Eine weitere, besondere Form der Übernahme von Schulleitungsverantwortung findet sich in kollektiv führenden Schulleitungsgremien, beispielsweise an Freien Waldorfschulen:

Unsere Waldorfschule hat ein Leitungsgremium mit 10 bis 12 Mitgliedern, dabei werden wir nicht gewählt, sondern fühlen uns berufen. Bei Austritt fragen wir Kolleg:innen, ob sie die Stelle nachbesetzen wollen. Dabei achten wir auf eine Durchmischung aus der Unter-, Mittel- und Oberstufe. Als Sprecherin leite ich die Gremienarbeit und bereite sie vor. Diese Position wird auch nicht gewählt, sondern gefragt: „Wer möchte das machen?“

Ich mache das seit 10 oder 12 Jahren.

(Frau Schwarz*, Gemeinschaftsschule, seit 11 Jahren Schulleitung)

Dieses **Gefühl des Berufenseins** wird auch von einigen Schulleitungen der dritten Gruppe gebraucht, die uns erklären, weshalb sie sich auf offene Stellen bewarben:

Ich wollte die Welt verändern. Als Lehrerin konnte ich nicht so viel verändern, darum bin ich dann didaktische Leiterin geworden, um pädagogische Strukturen zu verändern, aber da war ich dann auch schnell an den Grenzen. Und als Schulleiterin konnte ich endlich versuchen, Lehrkräfte zu motivieren, genau bei dieser Veränderung dabei zu sein und die Weichen hierfür zu stellen. Lehrer:innen müssen erleben, wie cool es ist, mitzubestimmen, dann klappt das auch mit den Schüler:innen. Ich wollte eigentlich bloß nicht nochmal in eine staatliche Schule, sondern ein alternatives Konzept leben: weg von der adultistischen Schule. Leitung und Lernen wie ein Puzzle sehen, schauen:

Was können wir gemeinsam erarbeiten.

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Einen besonderen Umbruch stellt die **deutsche Wiedervereinigung** in der beruflichen Laufbahn von Schulleitungen aus den ostdeutschen Bundesländern dar. Diese spezifische Situation des Umbruchs brachte aus Sicht der Schulleitungen aus den damals sogenannten neuen Bundesländern große Herausforderungen, aber auch kreative Freiräume zur Ausgestaltung neuer Schulkonzepte mit sich. Diese Selbstwirksamkeitserfahrung ist ein wichtiger Impuls, dass Schulleitungen in Positionen bleiben, wenn ihnen Gestaltungsspielräume gegeben werden, sie also nicht nur Rollen erfüllen müssen, sondern eben auch ein Selbstverständnis mit einbringen können (siehe Kapitel 1.4). Davon „zehren“ diese Schulleitungen noch heute.

Diese Umbruchszeit brachte sehr viele neue Möglichkeiten mit sich, wir hatten sehr viele Freiheiten, denn es gab keine Gesetze, man befand sich mit einem Konzeptentwurf im luftleeren Raum und hatte Gestaltungsspielraum, ein Konzept selbst zu schreiben und zu begründen. In vielen Schulämtern saßen ehemalige Kolleg:innen, da merkte man erst einmal, wie sehr man zuvor eingeschränkt war.

(Frau Ringmann*, Grundschule, seit 31 Jahren Schulleitung)

Es braucht adäquate Qualifizierungsmaßnahmen

Die meisten, aber nicht alle der von uns befragten Schulleitungen haben vorbereitend oder im Laufe ihres beruflichen Werdegangs **spezifische Qualifizierungsmaßnahmen** für Schulleitungen durchlaufen.

Jeweils ca. 70% der Schulleitungen mit 1 bis 5, 6 bis 10 oder 11 bis 20 Jahren Berufserfahrung geben an, über eine Schulleitungsqualifizierung zu verfügen. Bei der Gruppe der Schulleitungen mit mehr als 21 Jahren Berufserfahrung reduziert sich der Anteil auf 61%. Im Schnitt verfügen 33% der Schulleitungen über keine spezifische Qualifizierung. Hierbei ist der Anteil der Schulleitungen am höchsten, die bisher über weniger als ein Jahr Berufserfahrung verfügen (58%).

Es zeigen sich also zwei Ränder von (noch) „nicht-qualifizierten“ Schulleitungen: einerseits jene, die diese Stelle gerade erst übernommen haben, andererseits jene, die noch zu einer Zeit das Amt übernahmen, als Schulleitungen keine besondere Qualifikation zugesprochen wurde. Die Qualifizierungen werden innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedlich angeboten und gelten zum Teil als hinreichende Bedingung für die Amtsausführung oder haben es vielen Schulleitungen erst ermöglicht, sich um eine solche Position erfolgreich zu bemühen. Sie können also als eine **Tendenz zur Professionalisierung** und Schärfung des Berufsbilds Schulleitung verstanden werden.

Unter den 67% der Schulleitungen, die eine Qualifizierung durchlaufen haben, verfügen 69% über eine **bundeslandspezifische** und 10% über eine **universitäre Qualifizierung** (Masterprogramme etwa zu Schulmanagement, Schulentwicklung, Evaluation und Personalmanagement, Bildungsmanagement). Ferner geben 16% an, über eine andere Qualifizierung zu verfügen. Sie verweisen auf Qualifizierungsprogramme des Schulträgers, der Landesebene, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Schulbehörde. Weitere Schulleitungen beziehen sich auf ihre langjährige Erfahrung als stellvertretende Schulleitung, aber auch auf Leitungserfahrungen im außerschulischen Bereich. Einige wenige Schulleitungen verfügen über eine systemische bzw. familientherapeutische Ausbildung. Hier waren Mehrfachnennungen möglich.

Der Anteil derer, die eine bundeslandspezifische Qualifizierung haben, ist unter den Schulleitungen von Schulen, die zum MSA führen, am höchsten (57%), der Durchschnitt liegt hier bei 54%. Der Anteil derer, die eine universitäre Qualifizierung mit Masterabschluss haben, ist unter den Schulleitungen von Schulen, die zum Abitur führen, am höchsten (11%), hier liegt der Durchschnitt bei 7%.

In unseren Gesprächen wurden **Qualität und Inhalt** insbesondere der bundeslandspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen zuweilen bemängelt. In ihrer Schnittstellenfunktion brauchen Schulleitungen neben Verwaltungswissen vor allem gestalterische und kommunikative Kompetenzen, die in den Qualifizierungsmaßnahmen zum Teil nicht ausreichend berücksichtigt werden und den Ruf nach einer umfassenden Schulleitungsausbildung laut werden lassen.

Wir benötigen eine adäquate Schulleitungsausbildung, die den Namen verdient.
(Herr Keller*, war 25 Jahre Schulleitung)

In der Art und Weise, wie Schulleitungen ihren beruflichen Werdegang und ihre Qualifizierungsbemühungen rahmen, zeigen sich **Schwerpunktsetzungen**, die sich häufig durch ihre gesamte Berufslaufbahn ziehen. Dies ist verknüpft mit einem spezifischen Selbstverständnis und verschiedenen „Dauerbrennerthemen“, wie wir auf den folgenden Seiten ausführen.

Zwei Drittel der Schulleitungen haben unterschiedliche Formen von Qualifizierungen durchlaufen

1.3 Schulleitungsthemen heute und morgen

Digitales, Bau und Personalgewinnung sind aktuell dringliche Themen

Was beschäftigt die Schulleitungen in Deutschland gegenwärtig am stärksten? Auch bei den Antworten auf diese Frage wird deutlich, dass sich Schulleitungen mit Themen befassen, die zwar schulische Entwicklungsprozesse in Richtung Zukunftsgestaltung betreffen, ihnen zum Teil aber noch im Wege stehen.

Drei Themen stehen dabei schulformenübergreifend sehr weit oben und werden von deutlich mehr als der Hälfte der Schulleitungen benannt (siehe Tabelle 2): **die digitale Ausstattung der Schule**, die bei allen Schulformen an erster Stelle steht (67%), **bauliche Maßnahmen** (62%) und **die Digitalisierung des Unterrichts** (58%). Alle drei Aspekte können innovative und agile Schulentwicklung – dies wurde nicht zuletzt während der COVID-19-Pandemie deutlich – besonders erschweren, wenn sie nicht angegangen werden.

Ergänzend benennen rund 60% der weiterführenden Schulen die **Lehrkräftegewinnung** sowie fast zwei Drittel der Grundschulleitungen die **Zusammenarbeit mit den Eltern**. **Konzeptionelle und Strategieentwicklung** stehen bei den Leitungen von Schulen, die zum Abitur führen, weit oben auf der Agenda.

	Überragende Bedeutung (>60%)	Große Bedeutung (45–60%) (absteigend)
Grundschule	Digitale Ausstattung der Schule, Zusammenarbeit/Kommunikation mit Eltern, bauliche Themen, Digitalisierung des Unterrichts	Gewinnung von Lehrkräften
Schule, die zum MSA führt	Digitale Ausstattung der Schule, bauliche Themen	Personalgewinnung von Lehrkräften, Digitalisierung des Unterrichts
Schule, die zum Abitur führt	Digitale Ausstattung der Schule, Personalgewinnung von Lehrkräften, bauliche Themen, Digitalisierung des Unterrichts	Strategieentwicklung/ Konzeptionelle Weiterentwicklung
Förderschule	Bauliche Themen, Personalgewinnung von Lehrkräften	Digitalisierung des Unterrichts

Tabelle 2: Aktuelle Themen der Schulleitungen (Mehrfachnennung) nach Relevanz und Schulform

An die **Teamentwicklung**, die für die meisten Schulen auch noch eine recht große Bedeutung hat (37%), schließen sich unterschiedliche Schwerpunkte an: So benennen die Schulen, die zum mittleren Schulabschluss (MSA) führen, als nächste Themen **Lernerfolg, Schuldistanz und Berufsorientierung**.

Veränderung der Lernkultur, Digitales und multiprofessionelle Teamarbeit sind die wichtigsten Zukunftsthemen

Mit welchen Themen wollen sich Schulleitungen in naher Zukunft befassen bzw. wo sehen sie die Bedarfe? Vier Themen werden schulformenübergreifend von deutlich über 40%, teilweise über 50% der Schulleitungen genannt (siehe Tabelle 3): **Die Veränderung der Lernkultur (51%)**, **Digitalisierung des Unterrichts (50%)**, **Multiprofessionalität (47%)** und **die Professionalisierung der Lehrkräfte (45%)**. Im Detail zeigt sich dabei ein Gleichklang bei Grund- und Förderschulen/Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt, bei denen Multiprofessionalität besonders im Fokus steht, wohingegen bei den weiterführenden Schulen unisono die Veränderung der Lernkultur an der Spitze steht. Die zum Abitur führenden Schulen nennen zudem die Digitalisierung des Unterrichts, die bei den anderen Schulformen ein etwas geringeres Gewicht hat. Auffallend ist hinsichtlich der Digitalisierung allerdings die klare mit dem Alter der Schulleitung abnehmende Bedeutung – sagen von den unter 40-Jährigen 58%, dass dies ein Zukunftsthema der nächsten fünf Jahre sei, so sind es nur 40% der über 60-Jährigen.

	Überragende Bedeutung (>50%)	Große Bedeutung (40–50%) (absteigend)
Grundschule	Multiprofessionalität	Digitalisierung, Veränderung der Lernkultur, Inklusion, Professionalisierung der Lehrkräfte
Schule, die zum MSA führt	Veränderung der Lernkultur	Digitalisierung, Professionalisierung der Lehrkräfte, Lernmotivation, Multiprofessionalität
Schule, die zum Abitur führt	Veränderung der Lernkultur, Digitalisierung	Professionalisierung, Beziehungsarbeit
Förderschule	Professionalisierung der Lehrkräfte, Multiprofessionalität	Digitalisierung, Veränderung der Lernkultur, Beziehungsarbeit, Inklusion

Tabelle 3: Schulleitungsthemen der Zukunft (Mehrfachnennung) nach Relevanz und Schulform

Wenn man die aktuellen und die zukünftigen Schulleitungsthemen gemeinsam betrachtet, zeigt sich vor allem eins: Gegenwärtig befassen sich Schulleitungen insbesondere mit Infrastruktur und (technischer, personeller) Ausstattung. Diese Aspekte bilden die **Grundlage für die qualitative Weiterentwicklung** der Schule und somit die Schulleitungsthemen der Zukunft: eine Veränderung der Lernkultur, die in der Unterrichts- und Personalentwicklung sowie der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ihre Verankerung findet.

1.4 Selbstverständnis und Rollenfindung

Um Schulen zu leiten und zu entwickeln, müssen Schulleitungen nicht nur in verschiedene Rollen schlüpfen, wie wir in den folgenden Kapiteln noch sehen werden, sondern sie bilden bzgl. der vielfältigen Herausforderungen und anfallenden Aufgaben ein Selbstverständnis aus, um diese Rollen in einer für sie notwendigen Balance zu halten.

... damit morgen der Fokus auf die Weiterentwicklung von Schule gelegt werden kann

Dieses Selbstverständnis ist gekoppelt an eine innere, auf **Potenziale und Innovation ausgerichtete Haltung**, die sich in der Schulkultur niederschlägt. Dies zeigt sich auch in der Bereitschaft, sich im **Perspektivwechsel** zu üben, sich als Lernende:r in einer lernenden Organisation zu begreifen und sich als Teamarbeiter:in zu verstehen.

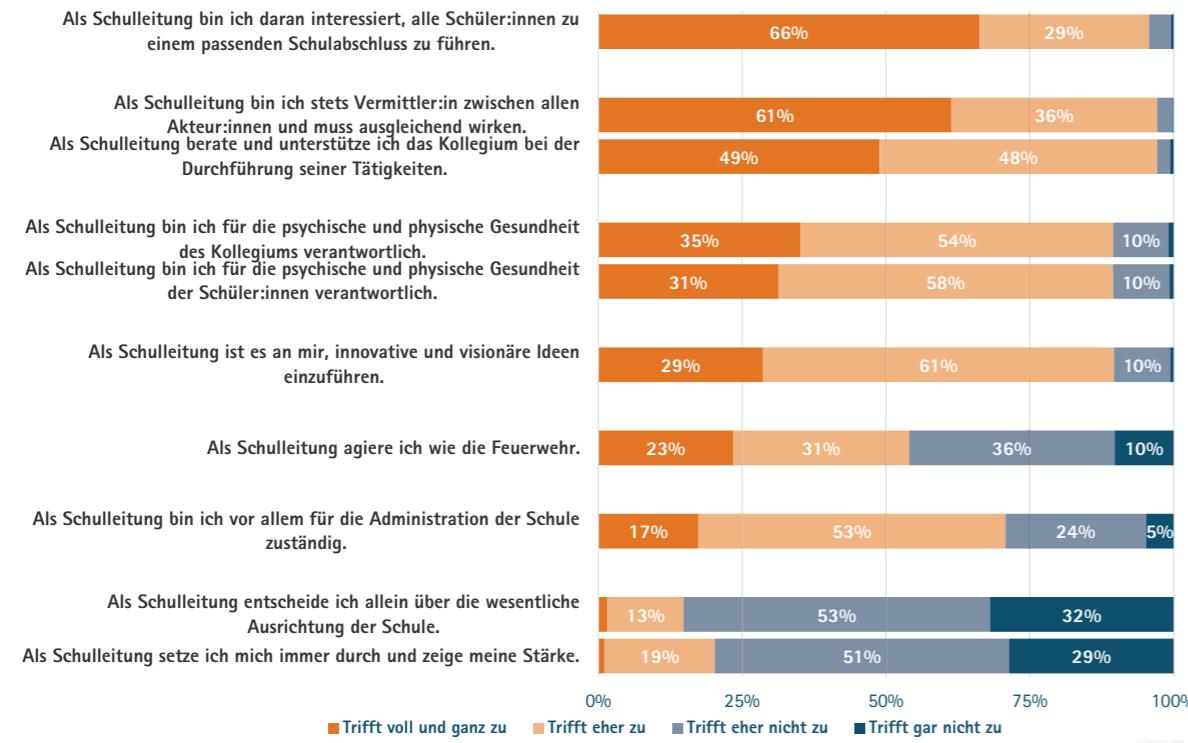
Mir ist es immer wichtig, den Geist der Schule zu prägen, dass man nicht so im Kleinen denkt, sondern im Großen: Was ist unsere Haltung? Daraus ergeben sich viele Entscheidungen von selbst.
 (Frau Ludewig*, Förderschule, Schulleitung)

Vermitteln, Durchsetzen, Sorgen

95% der Schulleitungen haben ein Interesse daran, Schüler:innen zu einem **passenden Schulabschluss zu führen** (siehe Abbildung 4). Dabei lassen sich kaum Unterschiede bzgl. der Schulform erkennen.

Schaut man sich weitere unterschiedliche Aspekte im Detail an, lassen sich durch ihre statistische Nähe **drei Typen** von Schulleitungen herausdestillieren: So gibt es Schulleitungen, die sich vorrangig als **Teamplayer:innen, Berater:innen und Vermittler:innen** sehen, dann gibt es diejenigen, die ihre Rolle vorrangig als **verantwortungsvoll Sorgende** sehen und dabei insbesondere die Gesundheit, sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen, in den Vordergrund stellen, und eine Gruppe, die sich als **Entscheider:innen bzw. Durchsetzer:innen** begreifen. 9 von 10 Schulleitungen sehen es, über diese Typologie hinausgehend, als ihre Aufgabe an, **innovative und visionäre Ideen** an ihrer Schule einzuführen.

Ein Selbstverständnis, das für wenig mehr als die Hälfte zutrifft, ist ein kurzfristiges eingreifendes Handeln in Prozesse und Geschehnisse der Schule (**Feuerwehr**).



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 4: Selbstverständnisse von Schulleitungen. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung

Zu 70% stimmen die Schulleitungen zu, für die **Administration** der Schule zuständig zu sein. Gemessen an anderen Items ist dieses Selbstverständnis geringer ausgeprägt. Dies klang jedoch bereits in den Kommentaren von Schulleitungen zur Arbeitszeitverteilung an: Verwaltung ist etwas, das sie machen müssen, das sich jedoch nicht notwendigerweise mit ihrem Selbstverständnis deckt.

Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind meist begrenzt. Auffallend ist jedoch, dass die „**Chefposition**“, die alleine entscheidet und sich durchsetzt, an Abitur- und Förderschulen etwas ausgeprägter ist als an den anderen Schulen, was auch hinsichtlich der „**Feuerwehr-Funktion**“ gilt. An den Grund- und Förderschulen wird zudem die Rolle der Innovation und Vision stärker betont.

Schulleitungen halten die Fäden zusammen, tragen Verantwortung für das Wohlergehen und die Entwicklung der in ihrer Obhut agierenden Menschen und erheben dabei den Anspruch, alle miteinzubeziehen, aber auch schnell entscheiden zu können.

Dann ist mir noch Klarheit in der Kommunikation wichtig. Flache Hierarchien in der Schule machen das nicht immer einfach. Ich versuche schon vom Alleinunterhalter wegzukommen, sodass auch immer mehr andere Lehrkräfte Aufgaben übernehmen. Ich habe eine Konrektorin, die ist seit ca. drei Jahren dabei und sie merkt auch langsam, dass „Macht einsam macht“. Damit muss man auch klarkommen können.
 (Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Eine Praxis, die im Zusammenhang mit der herausfordernden Moderator:innenrolle von Schulleitungen häufig genannt wird, ist dabei das **Prinzip der „offenen Tür“**, um Transparenz, Zugänglichkeit und somit auch Vertrauen zu signalisieren.

Das Bild, das ich lebe mit meinem Team, ist das der offenen Tür. Offen für die Lehrkräfte, offen auch für die Schüler:innen und offen für alle, die mit uns als Schule zusammenarbeiten. Diese Offenheit symbolisiert auch Vertrauen. Das halte ich für zentral.
 (Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Hiermit geht, wie bereits mit dem immer wichtiger werdenden Fokus auf das Thema Gesundheit und Wohlbefinden angedeutet, auch eine **ressourcenorientierte Personalführung und -stärkung** einher: die Wahrnehmung, den Lehrkräften in schwierigen Zeiten „einen emotionalen Resonanzboden“ bieten zu müssen.

Die Frage, wie Entwicklungen in der Schule umgesetzt werden, wird von den Schulleitungen unterschiedlich beantwortet. Ein kleiner Teil unserer Befragten sieht sich dabei in dem Selbstverständnis, **Alleinentscheider:in** zu sein. Die Aussage „Als Schulleitung entscheide ich allein über die wesentliche Ausrichtung der Schule“ (siehe Abbildung 4) stößt insgesamt bei 13% der Schulleitungen eher auf Zustimmung. 2% der Schulleitungen stimmen dieser Position voll und ganz zu. Entsprechend passt dieses Zitat – wenn auch nur für eine Minderheit:

Kommunikation zwischen den Stakeholdern ist eine der Kernaufgaben

*Im Haus bin ich alle Staatsgewalt zusammen.
Ich bin die Exekutive, Judikative und Legislative.
(Herr Ruckert*, Gymnasium, seit 7 Jahren Schulleitung)*

Das Selbstverständnis als Souverän muss jedoch nicht unmittelbar Alleinherrschaft bedeuten, sondern kann, wie wir bereits gesehen haben, auch an Vorstellungen zu Teamstrukturen gekoppelt sein. So stimmen Schulleitungen zu 95% der Erwartung zu, mit **demokratischen Entscheidungsprozessen** die Schule zu gestalten und so die weiteren Akteure ihrer Schule mit einzubeziehen, da es „trotz demokratischer Prozesse eine Schulleitung braucht, die Entscheidungen trifft“.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie verschiedene Bilder von Führung in der Wahrnehmung unserer Gesprächspartner:innen bestimmte **gesellschaftliche Geschlechterstereotypen** evozierten und so auch ihr eigenes Selbstverständnis färben:

Veränderte Leitung heißt eben auch ein veränderter Führungsstil, und das kommt halt häufig mit dem Geschlecht der Schulleitung zusammen. Schönwär en Doppelspitzen. Ich habe lange Zeit gedacht, ich hätte nicht die Kompetenz, in die Schulleitung zu gehen, und jetzt, wo ich hier bin, frage ich mich, was ich mir eigentlich gedacht habe. Häufig wir d das Bild der Leitung mit einem Narzissmus und einer Ellenbogenmentalität zusammengebracht, die in unserer Gesellschaft häufig Männern zugeschrieben wird. Ich hätte nie gedacht, dass so eine Emanzipation noch einmal notwendig sein wird, aber im Bereich der Führung und Leitung wird mir klar, wie dringlich das Thema doch ist.

(Frau Staubner, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)*

Die emanzipatorische Bewegung, der es darum geht, Geschlechterbilder aufzubrechen, wie im Zitat oben angesprochen, wirft nicht nur Fragen nach der Vereinbarkeit einer mit hohen Präsenzzeiten verbundenen Schulleitungstätigkeit mit Sorge- und Familienarbeit auf, sondern sensibilisiert auch für veränderte gesellschaftliche Erwartungen, welche Tätigkeiten wie übernommen werden.

Schulleitung braucht kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten

Fragt man die Schulleitungen ergänzend, was sie benötigen, um ihrer Führungsrolle zu entsprechen, steht der Wunsch nach **kontinuierlichen Weiterbildungsmöglichkeiten** an erster Stelle (96%, siehe Abbildung 5). Diese Perspektive korreliert mit dem Selbstverständnis (siehe vorherige Abbildung 4), dass Schulleitungen innovative und visionäre Ideen in die Schule einführen wollen.

Auch der Wunsch nach einer Vermittlung von spezifischen Kompetenzen im Bereich der **Konfliktlösung** (95%) und einer Aufgabenteilung in eine **administrative und eine pädagogische** Schulleitung mit entsprechender **Ausbildung** (71%) stehen hoch im Kurs. Jeweils rund vier von fünf Schulleitungen finden, dass mehr Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsentwicklung und die Verbesserung des Lernerfolgs der Schüler:innen sowie auf die Strategieentwicklung der Schule gelegt werden sollte.

Dass sich das **Berufsbild der Schulleitung bereits mit expliziter Berufsvorbereitung im Lehramtsstudium wiederfinden sollte**, finden 65% der Schulleitungen.

Der Aussage, dass die **Qualitätskontrolle der Lehrkräfte** mehr Raum im Schulleitungsalltag einnehmen sollte, stimmen 67% zu. Ähnlich wichtig erscheint ein Schwerpunkt auf der **Personalführung** inklusive Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte; dies begrüßen 66%. Die **Außenrepräsentation** der Schule sehen nur etwa die Hälfte der Schulleitungen als Priorität an.

Die Ergebnisse bestätigen, dass Schulleitungen sich viel stärker auf die verschiedenen Maßnahmen der **Qualitäts- und Schulentwicklung sowie des Lernerfolgs** konzentrieren wollen, anstatt sich mit administrativen Aufgaben aufzuhalten. Solange es hier keine Strukturveränderung und Entlastung gibt, ist eine Verbesserung in den genannten Bereichen und somit Weichenstellung für visionäre Schulgestaltung faktisch nicht zu erreichen.

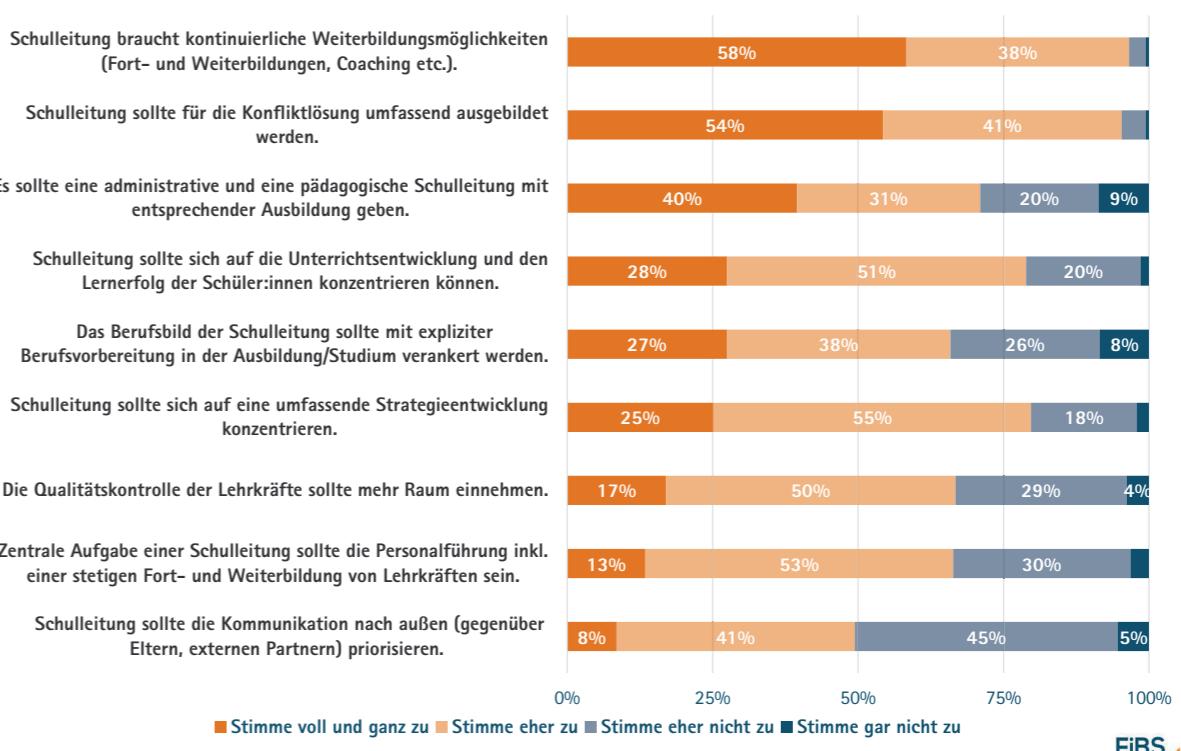


Abbildung 5: Wie sollte Schulleitung sein und was braucht es dafür?

In diesem ersten Kapitel haben wir die Protagonist:innen der Studie eingeführt. Wir haben gesehen, dass Schulleitungen die Stimmung im Schuljahr 2020/21 eher negativ bewerten, aber mehrheitlich positiv in die Zukunft schauen. Gefangen in alltäglichen Mikroprozessen wünschen Schulleitungen vor allem administrative Entlastung, um stärker ihrem Selbstverständnis als Gestaltende denn als Verwaltende gerecht zu werden. Schulleitungen benötigen dafür adäquate Qualifizierungsmaßnahmen und kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten. Sie sehen es als ihre zentralen Aufgaben an, alle Schüler:innen in ihrer Obhut zum passenden Schulabschluss zu führen, die Professionalisierung ihres Kollegiums ressourcenorientiert zu unterstützen und die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen. Gegenwärtig sind Schulleitungen insbesondere mit Themen der digitalen Ausstattung, mit baulichen Maßnahmen und der Personalgewinnung beschäftigt. Als zukunftsrelevanteste Entwicklungen erachten sie die Veränderung der Lernkultur, die Digitalisierung des Unterrichts und die multiprofessionelle Teamarbeit.

2. Politik, Öffentlichkeit und Ressourcen

Schulleitung als Brückenbau

Ein weiteres großes Thema, das Schulleitungen in Zusammenhang mit ihrem Gestaltungswillen umtreibt, ist ihr Wunsch nach mehr **Eigenverantwortung** und **Gestaltungsfreiheit** bei klaren Leitlinien. Schulleitungen sind Akteure in einem hierarchisch geordneten Steuerungssystem, in dem zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten unterschieden wird. Die Städte und Gemeinden sind als Schulträger für die äußeren Schulangelegenheiten (Gebäude und bauliche Maßnahmen, Ausstattung, Lernmittel, nicht-lehrendes Personal, besondere Betreuung, Schüler:innentransport etc.) zuständig. Die Bundesländer sind über die Kultusministerien und Schulaufsichtsbehörden für die inneren Schulangelegenheiten (Ziele, Inhalte und Organisation des Unterrichts sowie die Anstellung und Qualifizierung des Lehrpersonals) verantwortlich. Schulleitungen müssen Entscheidungen der Schulträger und der Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung mit ihren eigenen Interessen und Überzeugungen mutig, selbstreflexiv, empathisch und diplomatisch vereinbaren und mitverantworten. Sie stehen nicht allein auf der Bühne der Schule, sondern bilden eine Brücke für ihre Institution, wodurch innere und äußere Angelegenheiten in Abstimmung und Austausch treten.

Der Umgang des Kultusministeriums mit Schulleiter:innen ist schwierig geworden und hat sich sehr verändert, deshalb muss Schulleitung diese Prozesse abfedern, damit im Kollegium trotz des Durchregierens Partizipation und Mitverantwortung stattfindet.
 (Herr Giese*, Gymnasium, seit 15 Jahren Schulleitung)

Dass diese Brückenfunktion nicht immer unproblematisch ist, erscheint naheliegend. Schulleitungen können in diesen öffentlichen Kontexten schnell **zwischen die Stühle geraten**. Schulleitungen, die den Anspruch haben, die politische und bürokratische Umwelt der Schule mitzugestalten und an Entscheidungen beteiligt zu sein, fordern eine **breitere Beteiligung** und **funktionierende Strukturen** ein. Denn diese Strukturen werden nicht immer als effizient und konsequent in ihrer Umsetzung und Kontrolle empfunden, was zu Unsicherheiten führt.

Die Verantwortung wird hier hin- und hergeschoben. Das Dreieck „Schulleitung – Schulaufsicht – Schulträger“ funktioniert nicht mehr.
 (Herr Keller*, war 25 Jahre Schulleitung)

Auf die Herausforderung, die sich daraus ergebenden Aspekte der gefühlten **Selbst- und Fremdsteuerung** zu bewältigen, wird in Kapitel 2.1 eingegangen. Ein vordringliches Thema für die erwartete und politisch geforderte Ausgestaltung der schulischen Bildung liegt für Schulleitungen in der Sicherstellung ihrer Ressourcen.

Diese Aushandlungsprozesse werden in Kapitel 2.2 beleuchtet. Damit einher geht auch, dass sich Schulleitungen für ihre Schulformen einsetzen und zu politisch Handelnden werden (Kapitel 2.3). Wenn Schulleitungen in dieser Studie darüber berichten, wie sie zu Akteuren in ihrer Region werden, so sind sie bestrebt, sich auch mit außerschulischen Partner:innen zu vernetzen und öffentlichkeitswirksam auf das Bildungssystem und die Ausgestaltung von Bildung Einfluss zu nehmen, wie wir es in Kapitel 2.4 zeigen werden.

*Ungeliebt:
die Kommunikation externer Entscheidungen nach innen*

2.1 Schulleitung als selbst- und fremdgesteuert

Schulleitungen sehen sich in der Verantwortung, politische Entscheidungen zu filtern und zu steuern und dabei die relevanten Entscheidungen entsprechend des eigenen Führungsstils voranzutreiben. Dabei werden Schulleitungen nicht unmittelbar in Entscheidungsprozesse eingebunden, obgleich Entscheidungen von ihnen umgesetzt und getragen werden sollen. Diese unzureichende Einbindung und Informationspolitik wurden nicht nur während der Corona-Pandemie deutlich und als unbefriedigend empfunden, sondern von den Schulleitungen als eine generelle Herausforderung der **Bewältigung bürokratischer Abläufe** dargestellt.

Die Schulpolitik muss für die zukunftsorientierte Schule den Rahmen setzen, der es erlaubt, dass sich Schulen entwickeln. Wir sollten aufhören, Schulen als Verwaltungseinrichtungen zu sehen, sondern als Bildungseinrichtungen.
 (Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule seit 7 Jahren Schulleitung)

Es braucht mehr Vertrauen und Eigenverantwortung

Deutlich wird in diesen politischen Aushandlungsprozessen, dass die Einzelschulentwicklung zwar politisch gewollt ist, die Schulleitungen sich dennoch ein größeres (politisches) Zutrauen wünschen, indem ihnen eine **umfassendere Eigenständigkeit** im Sinne einer souveränen Ausgestaltung der gegebenen Verantwortung zugesprochen wird. Dabei geht es insbesondere um eine **Selbstständigkeit** bzgl. der Finanzen, des Personals und der Ausstattung – der Themen also, die einem Großteil der Schulleitungen besonders unter den Nägeln brennen.

Wir brauchen mehr Möglichkeiten zur Eigenregie, auch was die Auswahl von Lehrkräften angeht; mehr finanzielle Eigenständigkeit, um nicht alles beim Schulträger erbitten zu müssen.
 (Frau Altmeyer*, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)

Kann Bildungspolitik Schule wirklich steuern?

Nach Einschätzung der Schulleitungen kann die Bildungspolitik Schulentwicklung nur geringfügig steuern, weil politische Legislaturperioden zu kurz sind. Umso wichtiger ist ein stabiles, an Schulleitungen gerichtetes Vertrauensverhältnis durch Schulträger und Land, das langfristige Entwicklungen ermöglicht, die **im allgemeinen Interesse** stehen.

Deutlich wird aber auch, dass sich politische Entwicklungsentscheidungen nicht immer unmittelbar von den Schulleitungen umsetzen lassen, vielleicht auch, weil gerade andere Entwicklungen eigenständig angestoßen wurden. So sind unterschiedliche Interessensgruppen an Schulentwicklungsprozessen beteiligt, was **Interessenskonflikte** birgt. Schulleitungen muss es also gelingen, einen guten **Interessensaustausch** herzustellen, indem sie sich **kooperativ** mit dem Schulträger und der Schulverwaltung auseinandersetzen oder – wie weiter unten dargestellt – durch die Beteiligung an Wettbewerben nutzen, um weitere Möglichkeiten der Ausgestaltung schulischer Bildung zu haben.

Bildungspolitik ist geprägt durch Länderpolitik. Und diese ist deutlich geprägt von parteipolitischen Wahlkämpfen und Diskussionen. Das ist mitunter für eine stabile Schulentwicklung nicht förderlich, da Schule eine große Verlässlichkeitsbasis benötigt. Schule ist ein träger Tanker. Allerdings ist die Zusammenarbeit mit dem Schulträger und den jeweiligen Schulleitungen im Bundesland sehr gut und wir haben ein hohes Vertrauen ineinander.
 (Herr Fichtl*, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen berichten einerseits über ein gutes Auskommen mit den Schulträgern und der Schulverwaltung, stellen aber auch deutlich heraus, dass sie mehr Mitbestimmung und Gehör für Schulentwicklungsprozesse erwarten, um eben nicht Dinge vertreten zu müssen, die sie nicht verantwortet haben.

Es besteht zwar eigentlich eine gute Kommunikation zum Landeskultusministerium, aber es wurden in der Vergangenheit auch einige Entscheidungen ohne Rücksprache und aus der Hüfte geschlossen, getroffen oder revidiert. In der Politik gibt es zu wenig Personal mit schulischem Hintergrund und daher mangelt es an Erfahrungen und Kenntnissen über den Schulbetrieb. Es ist kein Vertrauen im Sinne von Kontinuität und Verlässlichkeit vorhanden.

*Expertise von denen, die wissen, wie es läuft, ist nicht gewünscht.
(Herr Hirsch*, Gymnasium, seit 11 Jahren Schulleitung)*

Es wird deutlich, dass Steuerungsmöglichkeiten für Schulleitungen ihrer Ansicht nach unzureichend vorhanden sind und ihre Entwicklungsbemühungen erschwert werden. Den Gegenpol hierzu stellt eine Perspektive dar, in der mehr schulische **Souveränität und Eigenständigkeit** für die Schulleitung in den Fokus rücken. Modell könnte hierfür die selbstständige Schule sein:

Das betrifft die finanziellen Mittel und pädagogischen Freiheiten. Wir haben als selbstständige Schule mehr Freiheiten als andere Schulen; wir haben mehr Geld zur Verfügung als die anderen. Statt 104% haben selbstständige Schulen 105% Ausstattung. Außerdem erhalten wir die Differenz aus den Soll- und Ist-Stunden, d.h. wenn wir weniger Kollegen haben als ursprünglich zugestanden, bekommt die Schule das Geld. Wir hätten gerne noch mehr Freiheiten. Wir würden gerne die Verträge selbstständiger abschließen. Die Planstellen sind abhängig vom Schulamt, auch bei den Sozialpädagog:innen, die wir brauchen.

*Nur Vertretungsstellen dürfen wir selbstständig vergeben.
(Herr Adler*, Gesamtschule, seit 7 Jahren Schulleitung)*

Wettbewerbe und Förderprogramme dienen nur bedingt als Steuerungsinstrumente

Ergänzend zur Schulsteuerung durch das direkte Zusammenspiel zwischen Schulleitung, Schulträger und Schulverwaltung, können Schulwettbewerbe und einzelne (landeseigene) Förderprogramme Möglichkeiten der einzelschulischen Gestaltung von Entwicklungsprozessen für Schulleitungen schaffen. Die Beteiligung an Wettbewerben ermöglicht es den Schulen, unabhängig vom kommunalen Schulträger, ihre **Ausstattung zu verbessern** und eigene Schulentwicklungsprozesse voranzubringen. Die (landeseigenen) Förderprogramme, für die sich Einzelschulen bewerben können, sind als **Instrument** zu verstehen, mit dem die **Profilbildung** und **Öffentlichkeitswirksamkeit** von Schulen gestärkt werden können. Mit solchen Wettbewerben und regionalen (wie auch bundesweiten) Förderprogrammen gehen zumeist spezifische Vernetzungen einher, sodass daraus eine **politische Interessensstärkung** erwächst. Wettbewerbe unterstützen auch die Schulleitungen dabei, ein strategisches Geschick gegenüber dem Schulträger zu entwickeln und aktiv mitzuentscheiden.

Meine Erfahrung zeigt, dass man mit dem Schulträger taktisch klug vorgehen muss, dann kann man auch einiges erreichen. In meinem Vokabular wäre es „Kooperation zu erbitten“. Es wird schon anerkannt, wenn man in konstruktive Vorleistung geht und mit einer gewissen Diplomatie an die Sache herangeht. Die kommunale Ebene muss gut gepflegt werden

*durch die Schulleitung. Durch ein eingeholtes Förderprogramm konnten wir an die Schulaufsicht herantreten und sagen, wir bringen 50.000 Euro ein, dann haben die gesagt, dass sie sich mit 10.000 Euro beteiligen.
(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)*

Um sich für Förderprogramme zu bewerben, sie dann auch erfolgreich einzuwerben und umzusetzen, sind allerdings **personelle und konzeptionelle Ressourcen** notwendig, an denen es häufig mangelt. Förderprogramme haben einen Wettbewerbscharakter und auch wenn nicht alle den Zuschlag erhalten, so stellt sich doch heraus, dass seitens der Schule im Bemühen um Fördergelder Entwicklungsmöglichkeiten erkannt und herausgearbeitet werden. Hier liegt eine Ambivalenz: Politisch und auch förderpolitisch aktiv zu werden, stellt sich als eine Aufgabe dar, die vor allem auf besondere **Herausforderungen und Belastungen** der Schule ausgerichtet ist. Und Wettbewerbsmechanismen sind in der bildungspolitischen Diskussion nicht unumstritten, weil sie nicht unbedingt zu einer gerechten und gleichmäßigen Ermöglichung von Entwicklungsprozessen beizutragen vermögen.

Wir hatten auch mal die Idee, uns für den Deutschen Schulpreis zu bewerben und haben uns damit beschäftigt. Danach wurde uns aber klar: Für diesen Preis sind wir zu normal. Denn wir sind keine Schule in herausfordernder Lage, haben keinen großen Migrationsanteil oder Eltern, die auf die Barrikaden gehen, und daher ist das Arbeiten sehr angenehm und es läuft schon ganz gut.

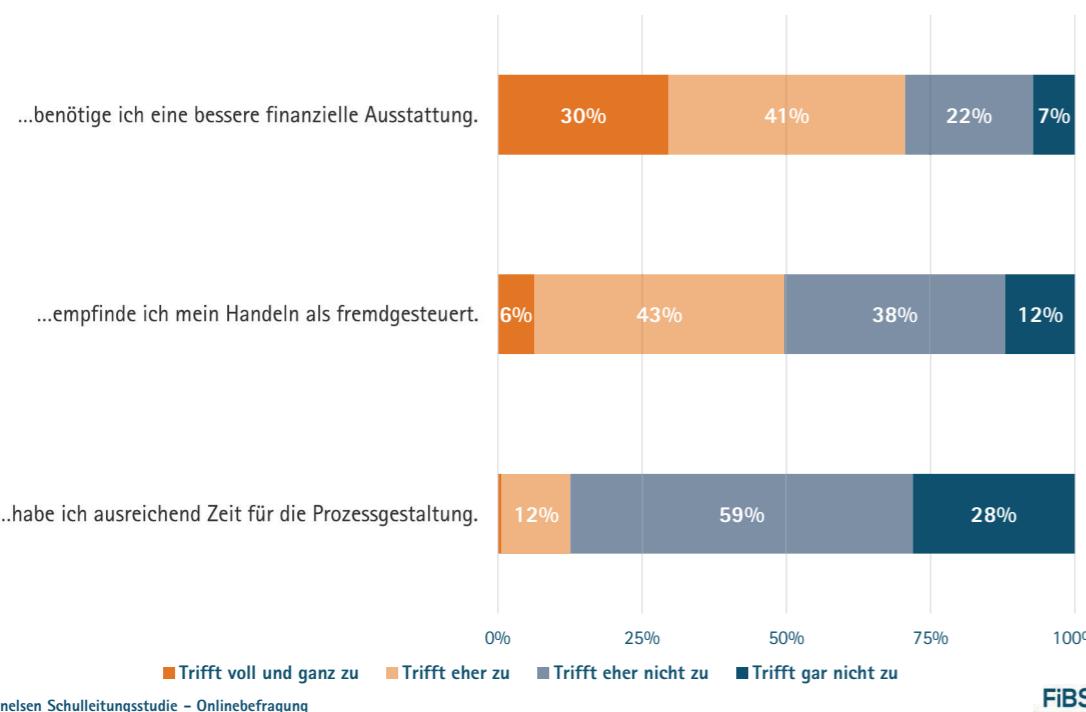
(Herr Kunze, Gymnasium, seit 13 Jahren Schulleitung)*

2.2 Schulleitung als Management

Um aktuelle Schulleitungsthemen wie beispielsweise die Digitalisierung anzugehen, brauchen Schulleitungen ihrer Ansicht nach eine bessere finanzielle Ausstattung. Dem stimmen 71% der Schulleitungen schulformenübergreifend zu (siehe Abbildung 6). Knapp die Hälfte der Schulleitungen empfindet ihr Handeln im Hinblick auf die Umsetzung aktuell dringlicher Themen als **fremdgesteuert**, also stark von außen beeinflusst (zwischen 57% an Grundschulen, 51% an Förderschulen, 44% an Schulen, die zum MSA führen, und 39% an Schulen, die zum Abitur führen). Lediglich 13% der Schulleitungen geben an, **ausreichend Zeit für Umsetzungsprozesse** zu haben, bei geringen Unterschieden zwischen den Schulformen. Die mangelnde **Leitungszeit** wird in unseren Gesprächen gekoppelt an eine als unzureichend empfundene politische Anerkennung der Leistungen, die die Schule hinsichtlich sozialer und gesellschaftlicher Anforderungen erbringt (siehe dazu Kapitel 3) und einer fehlenden Anerkennung der umfassenden Leistungen der Schulleitungen selbst.

Nur wenige Schulleitungen sagen, sie haben genügend Zeit für die Umsetzung relevanter Aufgaben

Wenn ich an die Umsetzung von aktuell relevanten Themen denke, ...



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 6: Wodurch sehen Schulleitungen Beschränkungen in ihrer Prozessgestaltung?

Eine gute Schule benötigt eine bessere Aufgabenverteilung und mehr Eigenständigkeit

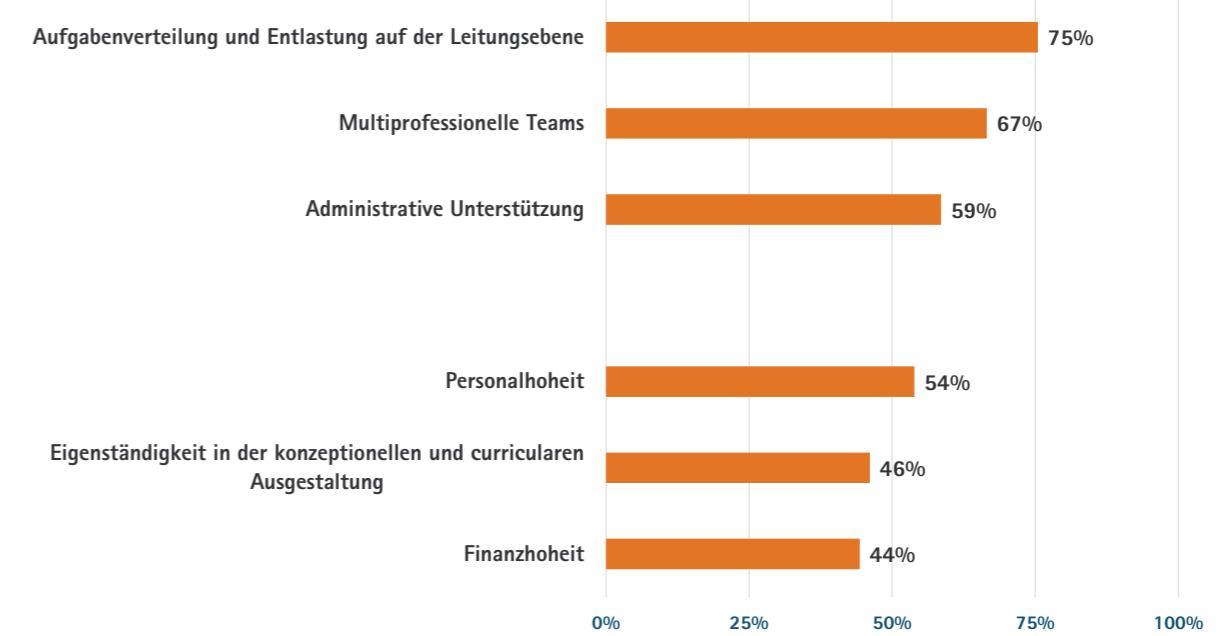
75% der Schulleitungen wünschen sich eine bessere **Aufgabenverteilung und Entlastung auf der Leitungsebene**, um Schulentwicklungsprozesse voranzubringen. 59% der Schulleitungen wünschen sich eine **administrative Unterstützung**. Zwischen diesen beiden Aspekten angesiedelt, ist die Relevanz von **multiprofessionellen Teams**, die rund zwei Drittel der Schulleitungen als wichtiges Element für die Schulentwicklung nennen (siehe Kapitel 4.3). Dabei sind die Unterschiede zwischen den Schulformen besonders ausgeprägt: Übergreifend haben die in diesem Absatz aufgeführten drei Punkte für die Grundschulen jeweils eine deutlich überdurchschnittliche Bedeutung, wohingegen die Bedeutung für die weiterführenden Schulen jeweils unterdurchschnittlich ist. Multiprofessionelle Teams wünschen sich dabei über 70% der Förder- und Grundschulen.

Außerdem wünschen sich Schulleitungen für ihre Schulentwicklung ausreichendes und qualifiziertes Personal, worauf 9 von 10 Schulleitungen verweisen (siehe Kapitel 4.3). Einen Schritt weiter geht der Wunsch nach Verantwortungshoheit für Personal und Finanzen. Die **Personalhoheit** ist dabei mit 54% wichtiger als die Finanzhoheit (44%). Dazwischen liegt mit 46% der Wunsch nach mehr Eigenständigkeit in der **konzeptionellen und curricularen Ausgestaltung** für Schulentwicklungsprozesse.

Lediglich als selbstständige Schule oder Schule in freier Trägerschaft sind Schulleitungen in der Position, in Eigenregie eine Personalauswahl zu treffen und das Personal umfassend zu managen. Für Schulleitungen öffentlicher Schulen sind diese Möglichkeiten begrenzt, sodass sie sich durch die wenigen Möglichkeiten eigener **Personalpolitik** herausgefordert sehen.

*Ich würde mir wünschen, dass ich mir mein Team schulscharf aussuchen kann.
Das Personal auszusuchen, das zu einem passt.
(Frau Schweiger*, Grundschule, seit 16 Jahren Schulleitung)*

Was wünschen Sie sich für Ihre Schulentwicklungsprozesse?



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 7: Wünsche der Schulleitungen in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse

Es braucht (administrative) Entlastung auf der Leitungsebene

Der Wunsch nach administrativer Unterstützung wird besonders unter den weniger erfahrenen Schulleitungen laut: Unter den Schulleitungen mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrung als Schulleitung drücken 63% diesen Wunsch aus. Im Vergleich sind es 50% unter den Schulleitungen mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung. Mit zunehmender Berufserfahrung nimmt die relative Ausprägung, sich administrative Unterstützung zu wünschen, signifikant ab. Auf die Frage, was sie brauchen, um ihrer Rolle wirklich gerecht zu werden, sprechen sich sogar 70 Prozent für eine Aufteilung mit Doppelspitze, sprich einer administrativen und einer pädagogischen Schulleitung mit entsprechender Qualifizierung, aus (siehe Kapitel 1.4).

2.3 Schulleitung als politisches Handeln

Schulentwicklungsprozesse werden an dieser Stelle insbesondere als **Bildungssteuerungsprozesse** verstanden, in die verschiedene Steuerungsebenen involviert sind. Mit ihnen geht unter anderem eine Vermittlung zwischen kommunalem Schulträger und der Schulpolitik des Landes einher. Daraus folgern einzelne Schulleitungen, dass sie sich einerseits mit Verwaltungsstrukturen arrangieren und andererseits auch politische Positionen beziehen müssen.

Schulleitungen nennen zwei wesentliche Anforderungen: eine bessere - und teilweise andere - Personalausstattung sowie mehr Eigenverantwortung, insbesondere auch bei der Personalauswahl.

Grundsätzlich wurden zwar die Schulen mehr verselbstständigt, man behält sich aber die Eingriffsmöglichkeit seitens der Schulaufsicht vor, da man die Struktur nicht geklärt hat. Schulen würden sich freuen, wenn die Schulaufsicht nur eine beratende und unterstützende Funktion einnimmt und nicht bestimmte Projekte willkürlich ablehnen kann und das Personalmanagement behindert. Hierbei handelt die Schulaufsicht keinesfalls immer im Interesse der Schule. Und das Ministerium ist vollkommen hilflos, da sie zwar das Problem erkennen, aber aufgrund des Systems nichts oder nur schwer etwas ändern können. Das System ist überholt!

(Herr Keller*, war 25 Jahre Schulleitung)

Schule in föderalen Strukturen ist problematisch

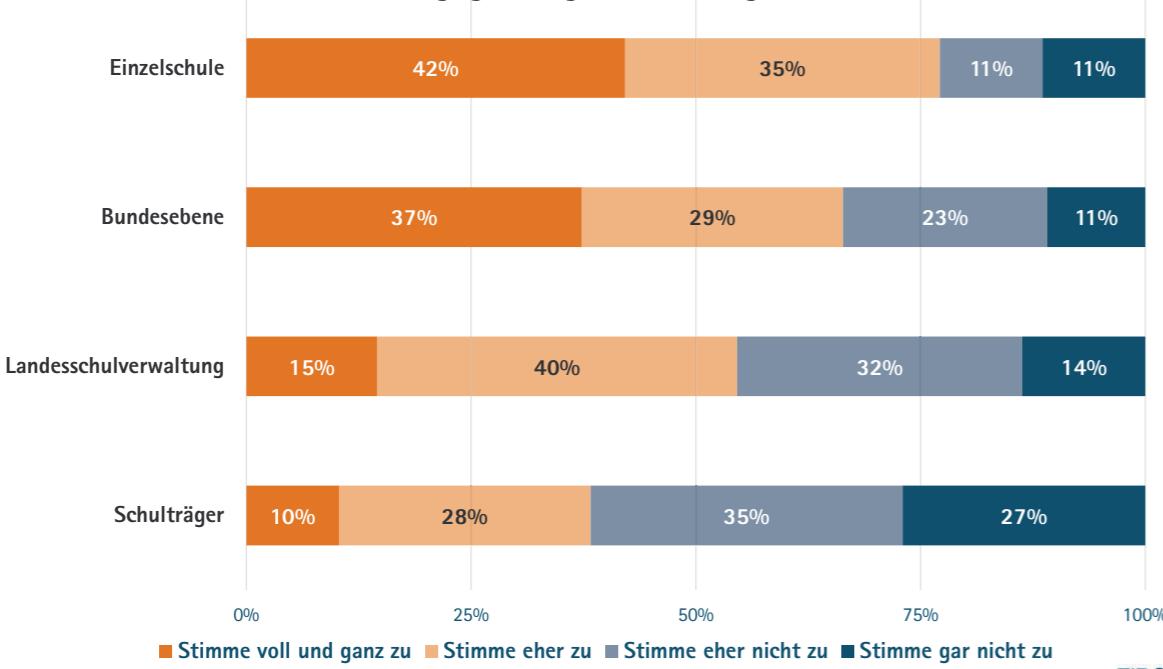
Die unterschiedlichen Ebenen im deutschen Schulsystem und den Föderalismus stellen zumindest einzelne Schulleitungen auch direkt in Frage.

Ich wünschte mir ein stringentes Konzept. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und des Bundes hängen für mich eher lose und nicht erkennbar mit unseren Vorgaben zusammen. Die Kommunikation muss ausgestaltet werden.
Den Föderalismus sehe ich in dieser Hinsicht als problematisch an.

(Frau Dorschel*, Gymnasium, seit 3 Jahren Schulleitung)

Die Schulleitungen wollen die Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung in einer verantwortungsvoller und zutrauenden Positionierung der Schulleitungen vorrangig auf der **Einzelenschulebene** (77%) oder/und auf der **Bundesebene** (66%) verortet wissen. Auch die **Landesschulverwaltung** wird von den Schulleitungen in Betracht genommen, jedoch stimmen hier nur 55% zu. Eine vorrangige Verantwortung des **Schulträgers** befürworten lediglich 38%.

Stimmen Sie zu: Die Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung sollten vorrangig auf folgender Ebene liegen.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 8: Wo sollen die Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung liegen?

Schulleitungen halten politische Mitsprache für unabdingbar

Fragt man Schulleitungen nach ihren Wünschen für Schulentwicklungsprozesse, so adressieren sie Themen, die nicht nur – wie in Kapitel 4 dargestellt – in der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung liegen, sondern eine Ebene der **Eigenständigkeit** beanspruchen und Zuständigkeiten zwischen Schulen und Schulleitung auf der einen und Schulträger und Kultusministerium auf der anderen Seite **neu verhandelt** wissen wollen.

In Krisenzeiten haben wir gemerkt, dass man flexibler ist, wenn man selbstständig handeln darf. In unserem Bundesland nimmt die Kontrolle leider zu, wir werden mehr kontrolliert. Die Tendenz geht da etwas in die falsche Richtung. Ich finde es unabdingbar, dass die Schulen selbstständig werden.

(Herr Adler*, Gesamtschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Um ihren Bedürfnissen nach einer angemessenen Ressourcenzuweisung und mehr Mitbestimmung gegenüber Schulträgern und bildungspolitischen Entscheidungsgremien Nachdruck zu verleihen, werden einige Schulleitungen selbst zu politisch Handelnden: Sie nehmen Funktionen in **Interessensvertretungen** ein, fordern eine regelmäßige Einbeziehung in bildungspolitische Sitzungen und schließen sich zu **Arbeitsgruppen** zusammen, um gemeinsame Positionen zu entwickeln und zu kommunizieren. Dabei stellen sich bezüglich der hier diskutierten Bildungssteuerungsprozesse die Fragen: Was können/dürfen Schulleitungen steuern – und was nicht? Wie viel Vertrauen, gepaart mit wie viel Verantwortung wird Schulleitungen übertragen? Erkennen sie diese, können sie sie nutzen?

Das Dilemma besteht darin, dass sowohl die schulpolitischen Entscheidungsträger:innen als auch die Schulleitungen in bester Absicht handeln, dass jedoch der Eindruck von fehlenden **Beteiligungsstrukturen** entsteht. Schulleitungen trauen ihren Lehrer:innen und sich selbst zu, noch viel konkreter in der Schulpolitik mitzusprechen. Gleichsam bedeutet dies, politisches Vertrauen auszusprechen, dass Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen Entwicklungen durchdenken können.

Es braucht Entlastung, aber man muss uns auch mehr vertrauen: Wir müssen jeden Kram melden und uns immer rückversichern. Die Schulpolitik hat kein Vertrauen in uns.

(Frau Hummer*, Gymnasium, seit 6 Jahren Schulleitung)

Das Höhlengleichnis im folgenden Zitat macht deutlich, wie verhöhnt sich manche Schulleitungen fühlen mit Blick auf die Mitsprachemöglichkeiten in politischen Entscheidungsprozessen über Angelegenheiten, deren **Expertise** sie ganz deutlich bei sich als Schulleitung sehen.

Manchmal habe ich das Gefühl, wir sind so Affen, die endlich aus der Höhle kommen und das Licht sehen und dann werden wir aber mit faulen Früchten beworfen.

(Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen fehlt sowohl die (angemessene) Anerkennung ihrer Tätigkeit als auch die konkrete Wahrnehmung der Belange ihrer Schule. Diese politischen „**Anerkennungskämpfe**“ sind Gegenstand der Positionierungsversuche der Schulleitungen.

Im Unterschied zu Lehrkräften sind Schulleitungen eine eher kleine Gruppe, die sich in den großen Lehrer:innenverbänden nicht ausreichend repräsentiert fühlt, die sich zusätzlich eigene Interessensvertretungen geschaffen haben. **Schulleitungsvereinigungen** in Verbandsstruktur

Über verschiedene Wege bringen sich Schulleitungen in die politischen Prozesse ein ...

auf Bundes- und Landesebene gehören ebenso dazu wie regionale Verbünde, Arbeitsgruppen und Gremien. Die formelle und informelle Vernetzung mit anderen Schulleitungen ist ein Instrument, um zunächst gemeinsame Interessen auszuloten. Sind diese Vernetzungen einmal etabliert, gelingt es den Schulleitungen in der selbstgeschaffenen Interessensvertretungsstruktur **eigene Schulpolitik** zu betreiben. So berichten zumindest einzelne Schulleitungen aus verschiedenen Bundesländern in den Gesprächen, wie ihr Gremium von den Schulämtern und Ministerien anerkannt und als „**Expert:innenkommission**“ angesehen wurde. Die beteiligten Schulleitungen sehen dies als einen Weg, ihren Zugang zu Informationen zu verkürzen und ihren Anliegen besser Gehör zu verschaffen

Da blicke ich auch über meine eigene Schule hinaus: Für mich als Schulleitung denke ich, dass ich auch mal an meine Befugnisgrenzen gehen darf, dann kann ich nämlich auch überwinden, was die Schulpolitik sagt. Der Einfluss der Politik schwindet, wenn man sich mehr mit anderen Schulen vernetzt. Aber das trauen sich viele Schulleitungen nicht.
 (Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Diese Handlungsoption, an die **Befugnisgrenzen** heranzugehen und die eigenständige Entscheidung als Schulleitung in den Vordergrund von Schulentwicklungsprozessen zu stellen, beschreiben die Schulleitungen häufig mit der Selbsterwartung, Gestaltende zu sein. Gleichzeitig deuten sie in unseren Gesprächen auch immer wieder an, dass sie damit **Konflikte** mit den übergeordneten Instanzen riskieren. Eine Vernetzung von Schulleitungen reduziert hier das **Risiko** und ermöglicht es, der vermeintlichen Einzelentscheidung ein **politisches Gewicht** zu verleihen.

Einerseits bin ich in der Schulleitervereinigung Mitglied und bin auch im Vorstand, und sehe, dass man sich austauscht. Andererseits stehen wir auch in engem Kontakt mit dem Nachbargymnasium. Es gibt so einen Spielraum, weil wenn man sich mit den Gesetzen beschäftigt, kann man einen Spielraum ausloten, bis jemand von der Aufsicht es merkt, dann kriegen wir einen auf die Finger.
 (Frau Hummer*, Gymnasium, seit 6 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen akzeptieren also, Entwicklungsprozesse unter Ermahnung der Schulaufsicht anzustößen – 7% der Schulleitungen geben an, dass in ihrer Schule angestoßene Veränderungen von der Schulbehörde nicht oder eher nicht als zulässig eingestuft werden würden (siehe Kapitel 4, Abbildung 14). Wie im Zitat oben angemerkt, braucht es allerdings ein gutes Verständnis des Spielraums, um diesen zu erweitern, und eine gute Kenntnis über die Mitspieler:innen: von Bündnispartner:innen bis zu jenen, von denen Sanktionen zu befürchten sind. Auch dieses Wissen wird durch eine politische Beteiligung begünstigt und kann durch einen **Perspektivenwechsel** auch zu mehr Verständnis für politische Entscheidungen führen.

Im Moment bin ich sehr nah dran an der Schulpolitik. Durch die Nähe zur Politik wurde mir auch klar, vor welchen Herausforderungen diese Menschen standen. Ich beneide diese Personen nicht um ihre Verantwortung. Und durch die Nähe zu den Entscheider:innen habe ich nun ein anderes Verständnis und Verhältnis zur Politik. Das führt dazu, dass man sich in gewisser Art und Weise verbunden fühlt und vielleicht auch positiver sieht.
Generell denke ich aber, dass Schulpolitik ein schwieriges Thema ist, da viele Menschen glauben, da mitreden zu können.
 (Herr Kunze*, Gymnasium, seit 13 Jahren Schulleitung)

Durch die Beteiligung in politischen Gremien werden nicht nur die Gesetzeslage und der Handlungsspielraum für Schulleitungen klarer, sondern sie können durch ihre Partizipation **Entscheidungen** mitunter besser **nachvollziehen** und so auch mittragen – allerdings nicht immer bzw. nicht auf allen Ebenen. Der Versuch jenseits der bürokratischen Interessensvertretung eine (demokratische) Gestaltung von Bildung vorzunehmen, führt in der Wahrnehmung auch zu Unzufriedenheit. Umso dringlicher wird die Forderung der Schulleitungen laut, ihren Interessensvertretungen mehr **Mitsprache** bei bildungspolitischen Entscheidungen zu verschaffen, um gestützt durch **Praxiserfahrungen** Schule **zukunftsfähig** zu machen.

Wir müssen Einfluss nehmen können, etwas bewirken können, und nicht nur an Alibi-Veranstaltungen teilnehmen. Aber das ist nicht immer so! Was ich damit sagen möchte, ist, dass Schulleiter:innen nicht nur gehört werden müssen, sondern auch mitarbeiten und gestalten können, dann kann man auch das Gefühl haben, was erreicht zu haben.
 (Frau Menz*, Gesamtschule, seit 8 Jahren Schulleitung)

*... und loten
bisweilen ihren
Spielraum aus*

2.4 Schulleitung als Öffentlichkeitsarbeit in der Region

Wie wir gesehen haben, definieren Schulleitungen ihre Position eben nicht nur als Verwalter:in, sondern ihr Gestaltungsanspruch geht über die Anforderung hinaus, bildungspolitische Entscheidungen umzusetzen. Sie beschreiben Schulentwicklungsprozesse als eine politische Aushandlung, die sie aktiv mitgestalten.

Ich bin auch Außenminister - ich vertrete unsere Schule nach außen, sowohl vor der Kommune und der Stadt als auch im Dialog mit unseren Kooperationspartnern. Diese Verbindungen etabliere und halte ich aufrecht.
 (Herr Mahler*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Die räumliche und soziale Lage von Schulen ist zugleich Herausforderung wie Ressource

Schulen sind Teil der regionalen Bildungslandschaft, ...

Als Brückenbauer:innen positionieren Schulleitungen ihre Schule als institutionell eingebundene Akteurin in einer **regionalen Bildungslandschaft** und sehen ihre räumliche und soziale Lage zugleich als weitere Herausforderung, die es für die Gestaltung der schulischen Bildung zu reflektieren gilt. Dazu gehören dann vor allem nicht-schulische Themen, die jedoch eine eigene Pädagogik erzeugen und so die Bildungslandschaft mitbestimmen: Eine **mangelnde Anbindung** des öffentlichen Personennahverkehrs, wie sie insbesondere in ländlicher Lage berichtet wird, verschiebt Kindern und Jugendlichen (pädagogische) Möglichkeiten. Auch eine mangelnde digitale Ausstattung in Familien wird zum Bildungshindernis, ebenso wie fehlende soziale Einrichtungen in Stadtteilen, deren Stadtstruktur als „Schlafstadt“ beschrieben wird. Es sind diese **Eigenschaften des Sozialraums** der Schule, durch die ihr Image – bei Eltern, Schüler:innen und der weiteren Öffentlichkeit – zunächst vorbestimmt scheint.

Die Leute müssen davon überzeugt werden, dass wir unseren Ruf verbessern, das Image spielt einfach eine total wichtige Rolle und da müssen wir dran arbeiten.
 (Frau Dittmann*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen müssen gegen Vorstellungen eines pädagogischen und schulischen Desinteresses innerhalb der Schule durch **Öffentlichkeitsarbeit** gegensteuern und ihre Schule neu positionieren. Dies gelingt, indem institutionelle und praktische Verschiebungen erfolgen, schulische Bildung also innovativ gedacht wird.

Ein für uns wichtiges Entwicklungsthema ist die Profilbildung, um sich von anderen Schulen abzugrenzen und klar unsere Schulmöglichkeiten zu präsentieren. Das Thema Kommunikation nach außen ist sehr wichtig und muss auf bessere Füße gestellt werden.

(Frau Gottwald*, Gemeinschaftsschule, seit 11 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen sind also auf Öffentlichkeitsarbeit und Öffentlichkeitswirksamkeit bedacht – dies sowohl als Strategie der **Schüler:innenrekrutierung** als auch in der Auseinandersetzung und **Ausgestaltung mit der Schulverwaltung**. Ungefähr ein Viertel der Schulleitungen gibt an, dass die Beliebtheit der Schule in der Region, also die Außenwirkung der Schule, für sie derzeit eines der wichtigsten Themen ist.

Schule muss in den Sozialraum hineinwirken

Brücken bauen Schulleitungen auch durch externe Kooperationen und die Zusammenarbeit im **Sozialraum**, die nicht nur die Schüler:innen, sondern beispielsweise auch durch Alphabetisierungskurse die **Eltern adressiert**. Daran gestaltet sich eine – nach Ansicht vieler Schulleitungen – zukunftsorientierte Pädagogik aus, welche die Schule als umfassende Bildungseinrichtung versteht und den Sozialraum lebensnah integriert.

Es braucht eine riesige Vernetzung in alle möglichen Bereiche. Das fängt an mit dem handwerklichen Bereich und Berufsgruppen über verschiedene Institutionen, Jugendämter, Beratungsstellen, Schulpsycholog:innen bis zu Vereinen, Sportverrückten und Künstler:innen. Und hier müssen wir uns öffnen, um den Schüler:innen auch den Sinn von Maßnahmen zu verdeutlichen. Wir bieten auch mehrere Praktikaphasen an und wenn zum Schluss einem Schüler deutlich wird, das will ich auf gar keinen Fall später machen, dann ist das eine tolle Sache. Insgesamt haben wir also viele Angebote und Hilfe von externen Akteuren, wie Schulsozialarbeiter:innen, FSJ-tler und den freien sozialen Diensten.

Wir müssen das Leben in die Schule integrieren.

(Frau Mellinger*, Gesamtschule, seit 30 Jahren Schulleitung)

Dabei wird die Schule der Zukunft (siehe Kapitel 5) zuweilen als „Dorf“ benannt, in der die **Berührungspunkte zwischen verschiedenen Einrichtungen** wie etwa Kindertagesstätten, Bibliotheken, Altenheimen und lokalen Firmen mit der Schule noch größer sind als bislang.

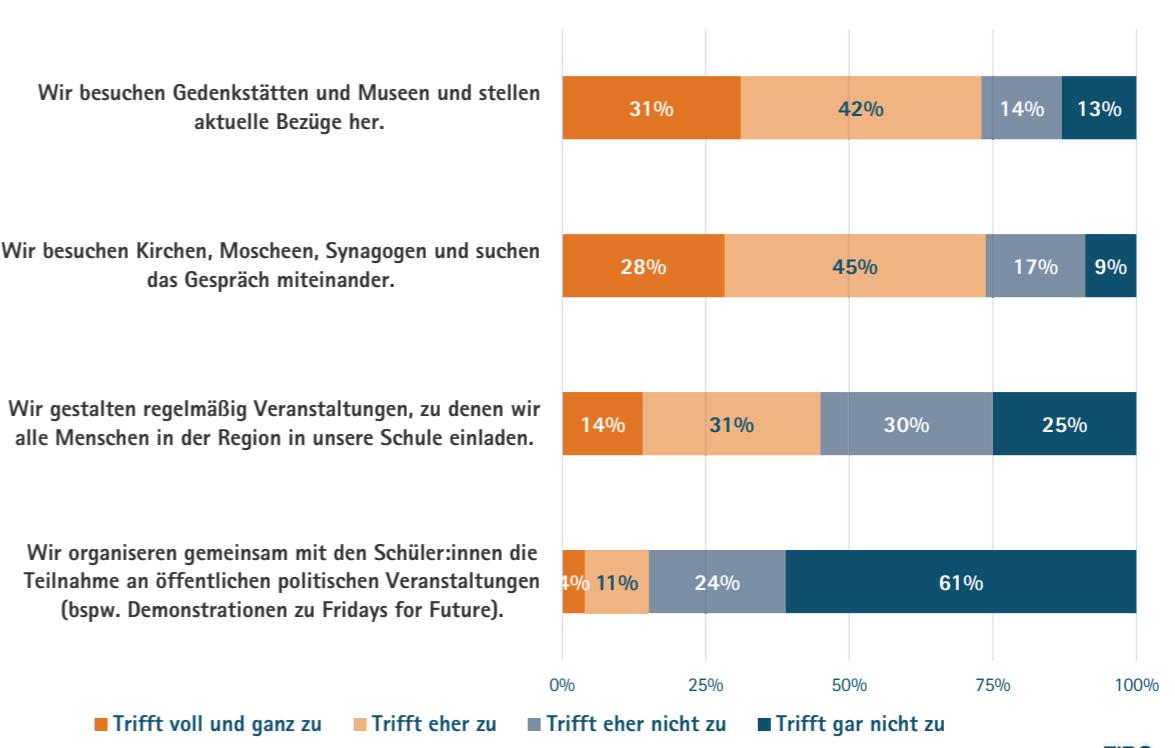
Schule unter der Käseglocke funktioniert nicht.

(Herr Heider*, Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Schulen nutzen die kulturellen Möglichkeiten in ihrer Umgebung und nehmen damit eine Interaktion mit dem Sozialraum vor, nutzen ihn als Bildungsraum, ermöglichen damit aber auch, dass Bildungsprozesse in der Schule nach außen getragen werden. So finden die Aussagen zum **Besuch von Gedenkstätten und Museen** und einer aktuellen und aktiven Auseinandersetzung mit diesen Besuchszielen bei nahezu 73% der Schulleitungen Zustimmung. Auch der Besuch

von **religiösen Einrichtungen (Kirchen, Moscheen, Synagogen)** zur Unterstützung eines guten Miteinanders wird von 73% der Schulleitungen als Möglichkeit gesehen, als Schule nach außen zu wirken (zu 90% an Schulen, die zum Abitur führen, 76% an Schulen, die zum MSA führen, 66% an Grundschulen und 63% an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt). **Eigenaktive Veranstaltungen** mit Öffnung in die Region finden schulformenübergreifend eine 45%ige Zustimmung. Tendenziell bleiben Schulen in ihrem Handeln politisch neutral und wirken nur bedingt geschlossen nach außen – lediglich 15% der Schulleitungen geben an, dass sie gemeinsam mit Schüler:innen an **öffentlichen politischen Veranstaltungen** wie der Fridays for Future Bewegung teilnehmen würden. Dabei variieren die Werte zwischen den Schulformen: Es sind 30% an Schulen, die zum Abitur führen, 16% an Schulen, die zum mittleren Schulabschluss führen, 12% an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt und 5% an Grundschulen.

... und interagieren mit vielen anderen Einrichtungen und Organisationen.



Quelle: Corneisen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

FiBS

Abbildung 9: Ansichten der Schulleitungen zu verschiedenen Aspekten des Austauschs mit der Öffentlichkeit

Schulen gewinnen durch Kooperationen

Die konkrete Kooperation mit anderen Schulen ist über die Netzwerkarbeit hinaus ein wichtiges Gestaltungsmoment, um einerseits die eigene Schule im Raum zu positionieren, bspw. indem Sekundarschulen und Gymnasien mit Grundschulen kooperieren und so Übergänge pädagogisch begleiten. Andererseits können begrenzte Ressourcen geteilt und bspw. gemeinsame Ganztagsaktivitäten realisiert werden, wodurch auch Kontakte zwischen Schüler:innen verschiedener Schulformen gefördert werden.

Die Grundschule bei uns im Schulkomplex und das Gymnasium sind nur ca. 50 Meter von uns entfernt. Somit nutzen wir gerne die vorhandenen Netzwerkstrukturen, sonst gehen Ressourcen verloren. Wir wollen da auch Berührungs نقاط zwischen den Schüler:innen schaffen und die Kinder da zueinander führen, auch um Stereotype abzubauen.

Das finde ich sehr wichtig.

(Herr Mahler*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Einige Schulleitungen steuern also das Thema Bildungsgerechtigkeit ganz bewusst und beteiligen sich aktiv daran. Dies wird bspw. auch darin kenntlich, wie Förderschulen und Regelschulen im Rahmen von Kooperationsklassen zusammenarbeiten. Durch solche Kooperationen ist es den Förderschüler:innen und Regelschüler:innen möglich, gemeinsam zu lernen. Dadurch können Förderschüler:innen einen regulären Abschluss erlangen und die Möglichkeiten der Berufsorientierung auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Anspruch nehmen. Dieses Voranbringen der Inklusion ist deutlich an das Engagement einzelner Schulleitungen innerhalb der Förder- und Regelschulen gebunden.

Schulen kooperieren also lokal, um Ressourcen zu teilen; regional, um auf Landesebene politisch Einfluss zu nehmen und sich gegenseitig zu inspirieren und zu unterstützen, sowie auch international, um eine global ausgerichtete Pädagogik zu praktizieren (mehr zur Internationalisierung folgt in Kapitel 3).

Schulleitungen nutzen vielfältige Inspirationsquellen

Für Schulentwicklungsprozesse braucht es nicht nur den guten Willen, Zeit, geeignete Rahmenbedingungen, Unterstützer:innen und Freiräume, sondern auch Inspirationen und Ideen. Auf die Frage, woher Schulleitungen diese für ihre Arbeit nehmen, werden mit großem Abstand an erster Stelle **Fort- und Weiterbildungen** (89%) genannt, gefolgt von **Netzwerken für Schulleitungen** (63%) und frei zugänglichen **Unterrichts- und Lernmaterialien** (51%, zwischen 60% an Grundschulen und 40% an anderen Schulformen). **Hospitationen** an anderen Schulen und **wissenschaftliche Studien** sind ebenfalls für knapp die Hälfte der Schulleitungen diesbezüglich relevant. Auffallend ist hingegen, dass die formal verantwortlichen Einrichtungen (Schulbehörden, Schulträger, KMK) von jeweils weniger als 10 Prozent genannt werden.

Wie wir in diesem Kapitel gesehen haben, ist die spezifische Position von Schulleitungen geprägt von einer **Brückentätigkeit**. Sie vermitteln zwischen den verschiedenen bildungs-politischen Instanzen und Verwaltungsakteuren und nutzen gleichzeitig selbst geschaffene Strukturen sowie (unabhängige) Förder- und Wettbewerbsangebote, um eine schulische Außenwirkung zu erlangen sowie mit dem Sozialraum im Sinne einer umfassenden Bildungseinrichtung zu interagieren. Dabei wird deutlich, dass eine zukunftsorientierte Schulentwicklung auch von Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen abhängig ist.



Auch Inklusion kann durch Kooperation unterstützt werden

3. Lehren, Lernen und Soziales – Schulleitungen und ihr vielfältiger Bildungsauftrag

In diesem Kapitel richtet sich unser Blick nach **innen**, auf jene schulischen Zusammenhänge, die an gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen geknüpft sind und dabei eine **pädagogische Eigenständigkeit** erzeugen. Darüber, dass die Schule eine **umfassende Bildungseinrichtung** ist, in der es nicht ausschließlich um den fachlichen Unterricht geht, sprechen alle Schulleitungen in unserer Studie. Wie können ihrer Ansicht nach die vielfältigen sozialen Anforderungen an Schule berücksichtigt werden? Und was ist der richtige Weg in die Zukunft?

Die Aufgabe der Schule ist es, junge Persönlichkeiten zu bilden, welche sich mit großen gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen können. Das muss ganz zentral von der Schule wahrgenommen werden.

(Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen schreiben der Schule ein sehr breites Aufgabenspektrum zu

Welche Diskussionen und Diskurse Einzug in die Schule halten und inwiefern bestimmte Themen eine Nähe zueinander aufzeigen, wird durch die statistische Analyse der Frage nach den **Aufgaben von Schule** deutlich, die die folgende Gruppierung (siehe Abbildung 10) hervorbringt.

In eine erste Gruppe fallen zwei Antworten. So zeigt sich, dass alle Schulleitungen die Aufgabe der Schule darin sehen, die **Verantwortung und Selbstständigkeit** von Kindern und Jugendlichen zu fördern. In gleicher Größenordnung stimmen sie auch der Aussage zu, wonach die Schule die nachwachsende Generation mit **Wissen und Kompetenzen** ausstatten solle.

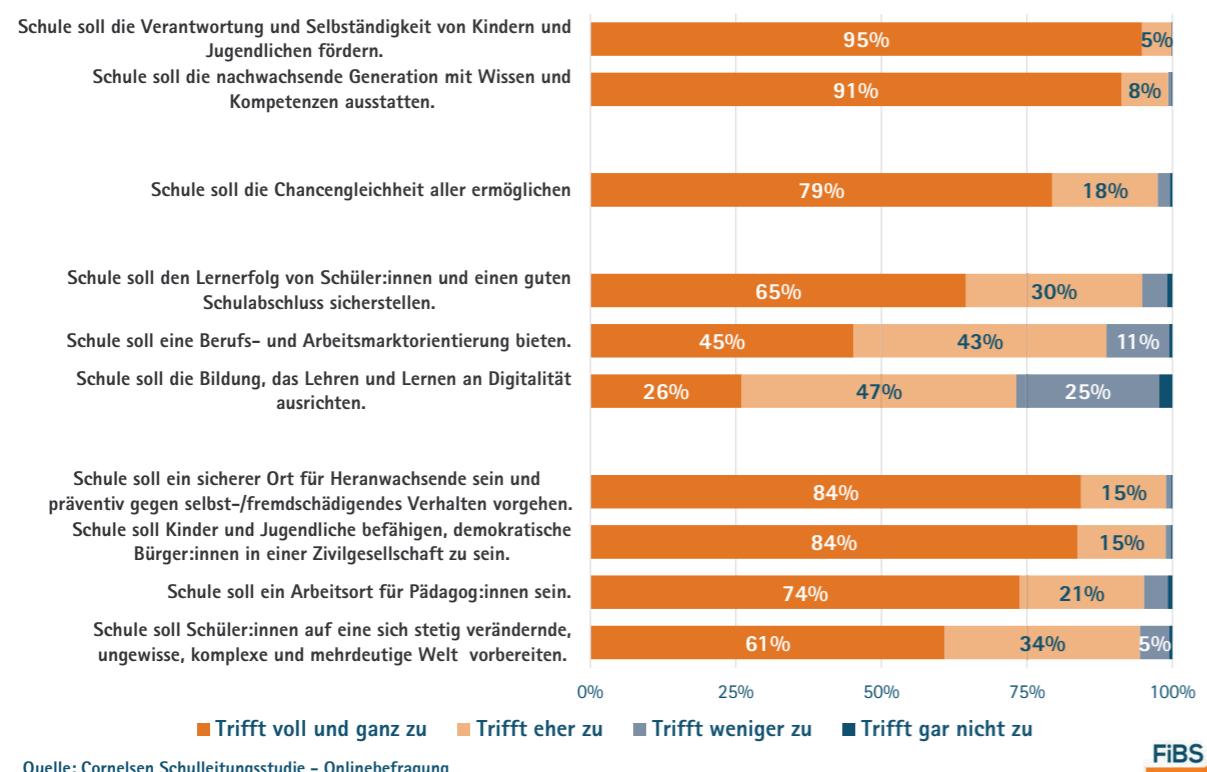
Eine weitere Aufgabe im Sinne gesellschaftlicher und sozialer Anforderungen, welche die Schule aus der Perspektive von 97% der Schulleitungen leisten soll, ist die Ermöglichung von **Chancengleichheit**. Diese Aufgabe steht für sich allein.

Eine dritte Gruppe bildet die Perspektive auf die Ausrichtung des Lernens ab. Hier stimmen 95% der Schulleitungen zu, dass der **Lernerfolg** und ein **guter Schulabschluss** von Schülern:innen sicherzustellen sei. Des Weiteren stimmen 88% der Schulleitungen zu, dass Schule eine **Berufs- und Arbeitsmarktorientierung** bieten solle (zwischen 96% an Schulen, die zum MSA führen, 92% an Schulen, die zum Abitur führen sowie Förderschulen und 82% an Grundschulen). In diese Gruppe von Antwortverhalten gehört auch die Vorstellung, dass sich die Schule an der **Digitalität** ausrichten solle – dem stimmen 73% zu.

Die vierte Gruppe illustriert nochmals, dass mit der Schule ein umfassender **pädagogischer Auftrag** einhergeht. Fast alle Schulleitungen (99%) sehen die pädagogische Aufgabe auch darin, die **Schule als einen sicheren Ort** zu gestalten und Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, **demokratische Bürger:innen** in einer Zivilgesellschaft zu sein. Dazu passt auch die Aussage, dass Schule die Schüler:innen auf eine sich stetig verändernde, ungewisse, komplexe und mehrdeutige Welt (sog. **VUCA-Welt**⁴) vorbereiten solle (95%). Ebenfalls 95% stimmen zu, dass Schule ein Arbeitsort für Pädagog:innen sein solle.

Schule hat viele Aufgaben - und fast alle erhalten hohe Zustimmungswerte

⁴ Das Akronym VUCA-Welt leitet sich aus den Anfangsbuchstaben der englischen Bezeichnung einer „volatile – uncertain – complex – ambiguous“ world ab.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 10: Aufgaben von Schule. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung

Dabei ist für Schulleitungen auch die Beschaffenheit des schulischen Innenraums wichtig. Im Schulgebäude werden Kinder und Jugendliche nicht nur mit curricularen Lerninhalten konfrontiert, sondern finden sich – wie wir in diesem Kapitel zeigen werden – in sozialen, persönlichkeitsbildenden, Chancengleichheit ermöglichen und demokratischen Lernumgebungen wieder.

3.1 Schulbauten modernisieren

Die Anforderungen und Aufgaben der Schule steigen, und damit wachsen auch die Anforderungen an die Schulbauten. Vor dem bisher beschriebenen Hintergrund müssen Schulbauten andere Möglichkeiten der **Zusammenarbeit** schaffen.

Die Schule muss räumliche Bedingungen bieten, in denen zukunftsorientiert gearbeitet werden kann, wo es Rückzugsbereiche und Gemeinschaftsbereiche gibt. Und wo auch für das Personal gute Lehr- und Arbeitsmöglichkeiten geboten werden.

Ein Gebäude, welches auch einen Lebensraum darstellt, in dem man sich wohlfühlt, weil man da den ganzen Tag ist. Ein Gebäude mit Klassenräumen ist zu kurz gedacht: Wir brauchen Begegnungen, Rückzug, Gemeinschaft!

(Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Die Flurschule wird als überholt angesehen

Für neues oder zumindest deutlich moderneres Lernen im 21. Jahrhundert werden **flexiblere (Raum-) Strukturen** benötigt, die neben **kollaborativen und individualisierten Lern-, Arbeits- und Erholungsphasen** u.a. auch **digitalisiertes Lernen** ermöglichen müssen.

Schulleitungen finden: Neues Lernen braucht andere Räumlichkeiten

Die grundlegende Herausforderung für eine innovative Schul- und Unterrichtsentwicklung ist dabei geprägt von der vorherrschenden Gestalt der „Flurschule“: einem Gebäude mit langen Fluren, von denen parzellierte Klassenzimmer abgehen. Flurschulen finden sich in zum Teil sehr alten, oft denkmalgeschützten Gebäuden. Aber auch in vielen moderneren Schulbauten zeigt sich, dass in den zuständigen Baubehörden bzw. Schulämtern **architektonische Vorstellungen** von der Flurschule **überdauern**. Schulentwicklungspläne werden stark beeinträchtigt, wenn Schulträger die Raumsituation nicht zu ändern vermögen, und Schulleitungen stehen vor der Herausforderung, dass nicht alle Steine bewegt und nicht alle Wände eingerissen werden können.

Wir haben ein altes, denkmalgeschütztes Schulgebäude mit einem mittlerweile veralteten Anbau. In solchen Gebäuden gehen moderne Maßnahmen, wie die Öffnung der Räume, nur begrenzt. Es gibt eine Menge zu tun. Ich gehe gerne neue Schulbauten besichtigen. Wenn man auf diese Neubauten schaut, sieht man, welche Möglichkeiten zum pädagogischen Bauen es gibt. Das Gebäude schafft Räume.
(Herr Kasper*, Gymnasium, Schulleitung)

Das Schulgebäude ist ein Arbeitsplatz für eine Vielzahl von Menschen mit unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeitsfeldern. Die Schule ist ein **Ort**, an dem Kinder und Jugendliche durch und mit Erwachsenen **lernen, sich bilden, erzogen werden, Schutz finden**. Das Erleben von Räumen ist für den **Sozialisationsprozess** bedeutsam bis hin zu der Beobachtung, dass sich über den ausgestalteten Raum eine Wertschätzung der sich dort aufhaltenden Menschen ausdrückt.

Schulen sind in schlechten Zuständen. Dabei sind die Kinder mehr in Schulen als zu Hause. Eigentlich müssten das Architekturhotspots sein, da Kinder unsere wichtigste Ressource sind.
(Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Bauliche Themen sind pädagogische Themen

Wir haben bereits in Kapitel 1 gesehen, dass ungefähr zwei Drittel der Schulleitungen **bauliche Themen** (wie Instandhaltung, Renovierung, Sanierung, Umbau oder Neubau) als eines der wichtigsten Themen ihrer derzeitigen Arbeit sehen. Dies ist unabhängig davon, ob die Schule in einer städtischen oder ländlichen Umgebung steht. Für Schulleitungen von Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt zeigt sich eine größere Relevanz dieses Themas, wahrscheinlich aufgrund von höheren baulichen Ansprüchen, zum Beispiel zur Barrierefreiheit oder weil sonderpädagogische Arbeitsorte für Schüler:innen mit spezifischen Anforderungen zur Verfügung stehen müssen. Vor dem Hintergrund einer **inklusiven Bildungslandschaft** bleibt es auch ein grundsätzliches Thema:

Der neue Schulbau soll die Förderschule zwischen Gymnasium und Mittelschule integrieren und auch ein verändertes Erscheinungsbild mit sich bringen, um mit anderen Schulen zu kooperieren. Wir brauchen ausreichend und variablen Platz, Hilfsmittel wie Rollstuhlstehständer, Beatmungsgeräte etc. In der alten Schule herrscht Platzmangel für solche Geräte, sie stehen teilweise auf dem Flur. Größere Räume sind notwendig, mit mehr Möglichkeiten, z.B. für Rollstuhlfahrer ein großer Aufzug. Räume tauschen können und Rückzugsmöglichkeiten, Besprechungsräume und Arbeitsplätze für das Kollegium.
(Frau Starke*, Förderschule, Schulleitung)

Und Inklusion stellt noch einmal andere Anforderungen an Schulgebäude

Die Anforderungen an Räume steigen einerseits durch den Anspruch inklusiver Bildung, aber auch durch veränderte schulische Lernformen, in denen projekt- oder gegenstandorientiertes Erfahrungslernen ein stärkeres Gewicht besitzen.

Wir müssen uns vom Klassenzimmer verabschieden, neue pädagogische Konzepte einziehen, da gibt es neue räumliche Ideen, wie man das gestalten kann. Lernwelten schaffen, open spaces, da sind Schulen im Ausland bereits ganz vorne mit dabei.
(Herr Matthes*, Grundschule, seit 11 Jahren Schulleitung)

Dabei hat zuletzt die Corona-Pandemie gezeigt, dass Schule in verschiedene Räume verlagert werden kann. Die aufgeteilten virtuellen und „realen“ Räume verschmelzen zunehmend ineinander und verändern die Anforderungen an die schulische Ausstattung und digitale Infrastruktur. Die Raumgestaltung ist wesentlich daran beteiligt, Schule zu einem **umfassenden Bildungs- und Lernort** zu machen (mehr dazu in Kapitel 4). Somit stellen zukunftsorientierte Schulbauten eine der zentralen Grundlagen für eine umfassende, innovative, inklusive und chancengerechte Neuausrichtung von Schule dar.

3.2 Chancengleichheit ermöglichen⁵

Schulen sind nicht nur Bauten und Ausstattung, sondern Schulen werden erst zu Schulen, wenn Eltern ihre Kinder in die „Hände“ der Schule geben und wenn Lehrpersonen (und weiteres pädagogisches Personal) diese als Schüler:innen an- und aufnehmen.

Eltern vertrauen uns das Wertvollste an, was sie besitzen.
(Herr Zacher*, Gemeinschaftsschule, seit einem Jahr Schulleitung)

Dass Eltern ihre Kinder und Jugendlichen den pädagogischen Institutionen **anvertrauen** und Schulen darin eine weitere institutionelle Berechtigung erhalten, wird gern auch mit erweiterten sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen begründet, bei der die Veränderung familiärer und häuslicher Strukturen eine Rolle spielt.

Mein Eindruck ist, dass sich die gesellschaftlichen Strukturen so stark verändert haben, dass die Schule sehr viel mehr pädagogische Arbeit leisten muss. Weil die Familienstrukturen einfach überhaupt nicht mehr verlässlich sind für die Kinder. Und so kommt es, dass abgehende Schüler:innen sich von uns mit den Worten verabschieden: Ihr seid oder wart Familie. Um es auf den Punkt zu bringen: Der Zerfall familiärer Strukturen ist das allerwichtigste Thema, und unsere Aufgabe als Schule ist es, diesen aufzufangen. Daraus ergibt sich alles andere: Dass man anders unterrichten muss, näher am Leben. Also praxisnäher und weniger abstrakt. Damit wir keine Eliten produzieren; das ist nicht unser Ziel.
(Frau Schwarz*, Gemeinschaftsschule, seit 11 Jahren Schulleitung)

Bessere Bildungs- und Teilhabebedingungen haben eine große Bedeutung für Schulleitungen

Das Thema Chancengleichheit ist dabei aus der Betrachtung des Bildungssystems nicht wegzudenken. Chancengleichheit ist nicht nur ein Aspekt, der Bildungssteuerungsfragen berührt, sondern wird zu einer Frage der **pädagogischen Gestaltung von Schule**. Schulleitungen müssen den sozialen Frieden sichern und sich mit einem eigenen Bildungsverständnis zur **Leistungsgesellschaft** positionieren.

Die einzelnen Bundesländer sind auf unterschiedliche Weise auf dem Weg, die sich durch das **gegliederte Schulsystem** ergebenden Selektionen und sozialen Differenzen durch verschiedene Reformbemühungen zu kompensieren und sowohl bessere Bildungschancen für benachteiligte Schüler:innen als auch mehr „Durchlässigkeit“ zu erzeugen. Die Überführung von Haupt- und Realschulen in – in den 16 Bundesländern unterschiedlich benannte – Sekundar- oder Mittelschulen sowie die verschiedenen Möglichkeiten, eine Hochschulzugangsberechtigung an anderen Schulformen jenseits des Gymnasiums zu erhalten, bis hin zur Verknüpfung der Primarschule mit der Sekundarschule, erzeugen dabei eine sehr **vielfältige Landschaft von immer neuen Schulformen bzw. Schulbezeichnungen**.

Deutlich wird, dass der Hauptgrund für die **Verschärfung von Bildungsungleichheit** von 37% der Schulleitungen nicht in den verschiedenen Schulformen gesehen wird, sondern in **ausbleibender individueller Unterstützung**. 20% der Schulleitungen sprechen sich für ein **integrierendes Schulsystem** aus, in dem alle Kinder bis zum jeweiligen Abschluss ganztägig gemeinsam lernen. Dabei ist der Wert an Schulen, die zum Abitur führen, mit 16% etwas niedriger. Insgesamt 10% geben an, dass die **Dreigliedrigkeit in den Köpfen** dazu führe, dass integrierte Systeme keine wirkliche Chance auf Erfolg hätten. Hier liegt der Wert an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt etwas erhöht bei 15%. 8% der Schulleitungen stimmen zu, dass die **Differenzierung** in verschiedene Schulformen später erfolgen sollte. Eine weitere Möglichkeit für Schulleitungen, sich die Bildungsungleichheit zu erklären, liegt nicht in einer Systemkritik, sondern in der Aussage, **Bildungsungleichheit liege in den Familien** (7%) begründet.

Ich sehe einen zunehmenden Verlust von Erziehungsqualität in den Elternhäusern. Die Schule muss immer mehr kompensieren.
(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Vor diesem Hintergrund stimmen 5% der Schulleitungen zu, dass das Bildungssystem **nicht durchlässig** genug sei und es ein **gebundenes Ganztagsangebot** brauche. Umgekehrt sehen 4% der Schulleitungen, dass das Schulsystem durch die Gliederung eine **Berechtigung** innerhalb der Leistungsgesellschaft habe, Ungleiches ungleich zu behandeln. 3% der Schulleitungen sehen eine Verschärfung der Bildungsungleichheiten darin, dass die Hauptschule, wo es sie noch gibt, zur „Resteschule“ werde.

Ein heterogenes Meinungsbild gibt es zur Frage, wodurch Bildungsungleichheit verschärft wird.



⁵ Wenn hier der Begriff „Chancengleichheit“ verwendet wird, dann deshalb, weil die Schulleitungen ihn verwenden. Es sei der Form halber darauf hingewiesen, dass es Diskussionen gibt, ob dieser Begriff oder der der „(Start-) Chancengerechtigkeit“ besser geeignet sei – mit beiden Begriffen werden unterschiedliche Zielsetzungen verbunden.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 11: Aussagen zur Verschärfung von Bildungsungleichheit durch die verschiedenen Schulformen. Es konnte nur einer Aussage zugestimmt werden

Es lässt sich feststellen, dass durch die direkte Auseinandersetzung mit verschiedenen (integrierenden) Schulformen die Frage von Chancengleichheit zu einem **zentralen Betätigungsfeld** und einer wesentlichen Orientierung von Schulleitung wird, zu der sie sich, ihr Handeln und die von ihnen verantwortete Schule positionieren müssen. Führt man die Aussagen zur **Differenzierung** und zur **Durchlässigkeit** des Schulsystems zusammen, finden sich 13% der Schulleitungen, die sich ein längeres gemeinsames Lernen vorstellen können – eine Idee, die im Konzept der Gemeinschaftsschule bspw. realisiert wird. Nimmt man die Aussage zum **integrierten Schulsystem** und die Aussage zum **Ganztagsangebot** zusammen, sprechen sich 25% der Schulleitungen für eine ganztägige Bildung aus, um Bildungsungleichheit zu begegnen. Die Gemeinschaftsschule, das Thema Inklusion und die Frage der ganztägigen Bildung werden im Folgenden weiter beleuchtet.

Kann eine längere gemeinsame Beschulung eher Chancengleichheit schaffen?

Ansätze gemeinsamer Schulformen, also von der 1. bis zur 10. oder gar 12./13. Klasse, sehen einige Schulleitungen in unseren Gesprächen als Mittel, um Bildungsungleichheiten im schulischen System **entgegenzuwirken**, wie es im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt.

Das traditionelle Schulsystem schafft Ungleichheit, so ist es. Wir kategorisieren Kinder in der Grundschule, wenn sie ca. 10 Jahre alt sind und maßen uns an, 8 oder 9 Jahre in die Zukunft des Kindes sehen zu können, indem wir es auf eine weitere Schulform schicken.

Dabei wird ein Kind in einer Gemeinschaftsschule viel mehr Möglichkeiten haben, sich zu entfalten und kann länger begleitet werden.

(Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Hierbei geht es nicht nur um eine durchlässigere Schulform, die es ermöglicht, im Laufe der Sekundarschulzeit den passenden Bildungsabschluss zu erwerben, sondern es wird auch die **frühzeitige Selektion** im Bildungssystem nach der Grundschule in Frage gestellt.

Schulleitungen sagen „Ja“ zur Inklusion

Mit der Herstellung von Chancengleichheit in einem gegliederten Schulsystem ist auch die Vergabe von Schulabschlüssen durch die verschiedenen Schulformen verknüpft – insbesondere auch die Forderung von Förderschulen, **reguläre Bildungsabschlüsse** vergeben zu können. Damit ist nicht weniger als die umfassende Debatte über die Teilhabe und die Bildungschancen aller Jugendlichen wie auch das soziale Miteinander auf dem Tableau. Für entsprechende gesellschaftliche wie institutionelle Strukturen wird der Begriff **Inklusion** im Sprachgebrauch der Schulleitungen vielseitig verwendet.

Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit umfasst Inklusion ein weites **Verständnis von Heterogenität**, das nicht nur körperliche oder geistige, emotionale und soziale Beeinträchtigungen, sondern auch weitere Differenzperspektiven, wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und Zuwanderungsgeschichte in den Blick nimmt. In anderen Bereichen bezieht sich der Begriff auf einen kompetenten Umgang aller Menschen mit Menschen mit Beeinträchtigungen und einem Verständnis dafür, wie **Chancengleichheit und Teilhabe für alle** hergestellt wird.

Wie wichtig Inklusion ist, zeigt sich darin, dass 37% der Schulleitungen Inklusion für eines der fünf wichtigsten Schulleitungsthemen der nächsten 5 Jahre halten. Außerdem sagen 29% der Schulleitungen, dass die Förderung von Inklusion sie derzeit besonders beschäftigt.

Schüler:innen brauchen eine ganztagschulische Bildung

Viele Schulleitungen in unseren Gesprächen erkennen einen hohen Wert im Ganztag und sehen viele Vorteile in der Ganztagsbildung. 73% der Schulleitungen geben an, dass sie eine Ganztagschule in offener, gebundener oder teilgebundener Form anbieten, bei beträchtlichen Unterschieden in der konkreten Umsetzung zwischen Schultypen (siehe Annex). Die Kultusministerkonferenz bestätigt mit eigenen Daten, dass ein Großteil der deutschen Schulen Ganztagschulen sind, bei beträchtlichen Unterschieden zwischen offenen, teil- oder ganzgebundenen Ganztagschulen sowie Schulformen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2021).

Befragt nach der spezifischen Form des gebundenen Ganztags teilen fast 90% der Schulleitungen die Ansicht, dass der **gebundene Ganztag „mehr als nur leistungsbezogenes Lernen und Entfalten ermögliche“**, z.B. im Sinne einer ästhetischen Bildung, Sport, Natur, Lernen durch Erleben, erfahrungsorientiertem Lernen, Laborunterricht, AG etc. (siehe Abbildung 12).

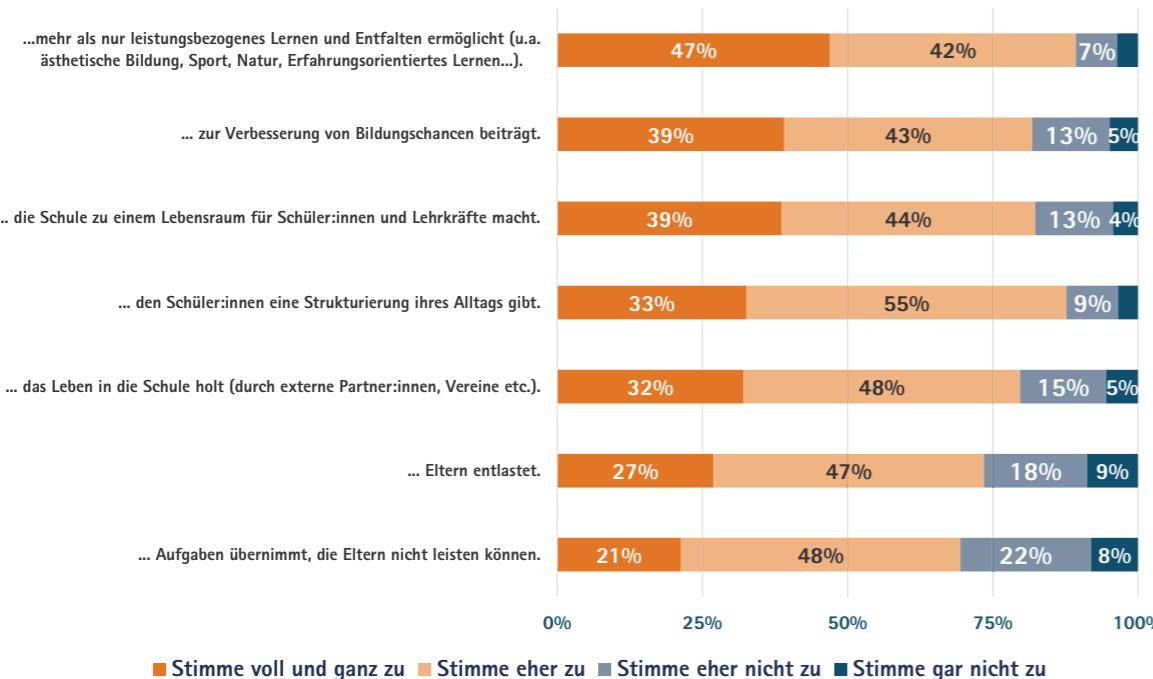
Schulformübergreifend stimmen 82% der Schulleitungen zu, dass der gebundene Ganztag zur **Verbesserung der Bildungschancen** beitrage. Die gebundene Ganztagschule fördert also eine spezifische Form des Zusammenseins und gestaltet damit eine **eigene Pädagogik** aus. Dies zeigt sich auch im Zustimmungsverhalten zu den Aussagen, dass die Ganztagschule den Schüler:innen eine **Strukturierung ihres Alltags** eröffne (88%) und die Schule zu einem Lebensraum mache (83%). Eine gebundene Ganztagschule holt für 80% der Schulleitungen

Schulleitungen nennen viele Gründe für eine gebundene Ganztagschule.

buchstäblich das **Leben in die Schule**, was auch für eine umfassende, zukunftsgewandte Berufsorientierung förderlich ist.

Fragt man, ob der gebundene Ganztag wichtig sei, weil er **Aufgaben übernehme**, die Eltern nicht leisten können, zeigen Schulleitungen von Schulen, die zum Abitur führen, die geringsten Zustimmungswerte (63%), der Durchschnitt liegt bei 69%. Schulen in herausfordernder Lage zeigen hier mit 81% die höchsten Zustimmungswerte. 74% der Schulleitungen sagen schulformenübergreifend, dass die Ganztagschule die Eltern **entlasten** würde.

Die gebundene ganztagschulische Bildung ist wichtig, da sie...



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 12: Ansichten der Schulleitungen zum gebundenen Ganztag

FiBS

3.3 Für das Leben lernen

Ein weites Bildungsverständnis umsetzen

Wir haben bereits gesehen, dass Schulleitungen die Aufgaben von Schule sehr weit fassen (siehe Abbildung 10). Entsprechend gehört für sie auch eine Auseinandersetzung mit nicht-curricularen Lerninhalten zu einer **pädagogischen Praxis des Schulischen**, die mit verschiedenen Ideen des **Kompetenzerwerbs** verknüpft ist.

Dabei kommen die Schulleitungen in unseren Gesprächen zu unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich der Kompetenzentwicklungen in der Schülerschaft und sehen vor allem eine **Kompetenzverschiebung**. So bleiben aus Sicht von Schulleitungen bspw. **Lese- und Schreibkompetenz** für Schüler:innen wichtig, stehen aber neben weiteren Kompetenzen wie etwa der **Medien- oder IT-Kompetenz**.

Ich sehe, dass allgemeine Kenntnisse, also sowohl Faktenwissen als auch Lernstrategien, geringer geworden sind. Gleichzeitig beobachte ich einen höheren Anspruch und ein größeres Konsumdenken. Die Kinder wollen den Unterrichtsstoff mundgerecht serviert

Ein breiteres Bildungsverständnis ...

bekommen. Da stehen wir an einem anderen Punkt als vor 30 Jahren. Natürlich haben die Kinder heutzutage andere Kompetenzen aufgebaut. Ein Beispiel sind IT-Kenntnisse.

*Zum Teil sind Kompetenzen auch ersetzt worden.
(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)*

Mit der Beobachtung der Kompetenzen der Schüler:innen geht auch eine Veränderung bzw. Verschiebung des **Tätigkeitsspektrums der Lehrkräfte** einher. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte nicht mehr nur für die Vermittlung eines Curriculums sorgen mögen. Schulleitungen sind entsprechend stark damit beschäftigt, die **Professionalisierung der Lehrkräfte** voranzubringen (siehe Kapitel 4). Gleichzeitig sind Lehrkräfte und Schulleitung damit beschäftigt, in eine veränderte soziale und pädagogische **Lernbeziehung** mit den Schüler:innen einzutreten. Damit einher gehen pädagogische Vorstellungen, die nicht so sehr die gesellschaftliche Leistungsorientierung in den Vordergrund rücken, sondern einen individuellen, ressourcenorientierten Blick auf die Schüler:innen fokussieren, der die **Persönlichkeitsbildung** fördert und zum Erleben von Selbstwirksamkeit beitragen solle.

Die Kinder wollen andere Kompetenzen, sie wollen miteinander lernen und sich entwickeln und nicht 20 Folien vorgesetzt bekommen. Ich finde es echt klasse, wie sie diese Kompetenzen einfordern!

(Frau Brendel, Grundschule, seit 14 Jahren Schulleitung)*

Die aktuelle Fokussierung auf Leistung wird von unseren Gesprächspartner:innen in ein umfassenderes Lern- und Bildungsverständnis transformiert.

Wir müssen den weit gefassten Bildungsauftrag in den Fokus rücken, denn der wird durch die aktuelle Fokussierung auf Leistung in den Hintergrund gedrängt.
(Frau Altmeier, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)*

Ein Weg, den **weit gefassten Bildungsauftrag umzusetzen**, ist ein Schwerpunkt auf Beziehungsarbeit und soziales Lernen und, wie wir es in Kapitel 3.4 sehen werden, auf die demokratische Bildung zu setzen: Hier tritt die Beziehung sowohl zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen, als auch unter den Schüler:innen in den Vordergrund. Es wird am Schulklima und an den Generationenverhältnissen, aber auch an der Beziehung der Schule zur Außenwelt gearbeitet. Damit einher geht ein Verständnis, das sich an der ressourcenorientierten **Förderung der Schüler:innen** orientiert, während die Leistungsmessung in den Hintergrund gerät. Dies wird von einigen Schulleitungen als Voraussetzung für Unterricht und somit Leistungserbringung erachtet.

Schule ist mehr: Sie ist Persönlichkeitsbildung und vermittelt Lebenskompetenzen

Rund 93% der beteiligten Schulleitungen stimmen der Aussage zu, dass **Lebenskompetenzen im Unterricht** ein größeres Gewicht bekommen sollten. Die Zustimmung unter den Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt ist hier besonders hoch und liegt bei 99%. Auch Schulen in herausfordernder Lage äußern eine höhere Zustimmung (rund 96%) als der Durchschnitt. Der Zusammenhang zwischen einer herausfordernden Lage der Schule, dem Anbieten von gebundenem Ganztag und der Aussage, dass Lebenskompetenzen ein größeres Gewicht im Unterricht bekommen sollten, ist statistisch signifikant. Lebenskompetenz- bzw. Präventionsprogramme werden zudem von 39% der Schulleitungen umgesetzt, um allen Schüler:innen

... hat auch Auswirkungen auf die Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte

Schulleitungen sehen Schulen auch im Spannungsfeld zwischen grundlegenden, persönlichkeitsbildenden Aufgaben, ...

gerecht zu werden und das Miteinander zu fördern. Besonders hoch ist hier der Anteil von weiterführenden und Förderschulen (50%), von Schulen im gebundenen Ganztag (49%) und von Schulen, die Modellversuche durchführen (51%). Die positiven Zusammenhänge zwischen dem Anbieten von gebundenem Ganztag, der Durchführung von Modellversuchen und dem Einsatz von Lebenskompetenz- und Präventionsprogrammen sind statistisch signifikant.

Es ist unter Schulleitungen durchaus umstritten, inwiefern die individuelle Förderung zu einer Qualifikation führt und den Übergang in das Berufs- und Ausbildungssystem ermöglichen soll, oder ob die individuelle Förderung der reinen Persönlichkeitsbildung dienen soll. Wird die Leistungsorientierung durch die Idee der Persönlichkeitsbildung nur verschleiert?

Das heutige Bildungssystem funktioniert wie ein präparierter Berg: Wir sind in der Pflicht, die Kinder, die jetzt hier sind, auf den Berg zu bekommen. Der Berg hat Schranken, wie z.B. die zweite Fremdsprache, und oben ist ein Tor, aber auf dem Gipfel ist der Boden betoniert. Dabei wird eigentlich schon deutlich, dass die Schule falsch produziert. Das Bildungssystem ist für nichts gut: Die Universitäten, die Handwerker, die Industrie etc. sagen, dass die Schüler:innen, die die Schule verlassen, nichts können. Es wird am Bedarf vorbei gebaut. Wir wollen deshalb hin zu einem naturwüchsigen Berg, mit einer Qualifikation in Paragliding, mit dem sie in das Tal ihrer Träume fliegen können. Sicherlich gibt es auch ein paar kleine wilde Pfade, aber es geht darum, zu fliegen und seinen Weg zu finden.

(Herr Kissling*, Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Eine Bildung, die sich von der Leistungsorientierung pauschal abwendet, erscheint für die Schulleitungen in unseren Gesprächen jedoch auch nicht zielführend. Damit würde die Schule Gefahr laufen, zu einer – Zitat – „Laberschule“ zu werden.

Schule muss berufsorientierend sein

Eine der weiteren Aufgaben von Schule sehen Schulleitungen in der Berufsorientierung, auch weil das Thema als Diskurs von der Außenwelt an sie herangetragen wird. Die Berufsorientierung steht, ähnlich wie die Lebenskompetenzen, für ein erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen in der Schule.

Die Berufsorientierung ist unser Hauptgeschäft als Vorbereitung fürs Leben.
(Herr Mahler*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

88% der Schulleitungen stimmen zu, dass Schule eine Berufs- und Arbeitsmarktorientierung bieten solle (siehe Abbildung 10). Die Zustimmungswerte variieren zwischen 96% an Schulen, die zum MSA führen, 92% an Schulen, die zum Abitur führen, sowie Förderschulen und 82% an Grundschulen.

Die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung ist auch ein wichtiger sozial-ökonomischer Faktor. Hier geht es darum, frühzeitig Passagen herzustellen, um Abbrüche zu vermeiden. Dabei weisen einige Schulleitungen im Sinne der Persönlichkeitsbildung diesen Anspruch von sich und vertreten die Position, dass Abbruchentscheidungen in der Berufs- und Studienwahl keiner negativen Konnotation bedürfen. In vielen Schulen finden sich je nach

Schulform unterschiedliche Formate der Berufsorientierung. Dazu gehören u.a. verpflichtende **Praktika**, die Teilnahme an **Berufs- und Studienmessen** oder auch explizite Bezüge zur **Berufsorientierung im Unterricht**. Festzuhalten ist, dass eine an Berufsorientierung ausgerichtete Schule andere Vorstellungen über das Curriculum von Schule entwickelt. Dabei wird sichtbar, dass nicht jede Schule diese Aufgabe übernehmen kann. Dennoch setzen sich von den Förderschulen bis zu den Gymnasien alle Schulen damit auseinander.

Alle müssen sich durch Latein quälen, dabei haben sie vielleicht ganz andere Interessen und Fähigkeiten. Ich wünsche mir, dass der Fokus des Gymnasiums noch mehr auf das gerichtet ist, was auf die Berufswelt vorbereitet. Die Schüler:innen müssen wissen, wofür es wichtig ist, bestimmte Dinge zu lernen, z.B. Mathe für das Ingenieurwesen.

(Frau Altmeyer*, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)

Der Zusammenhang zwischen einer Wahrnehmung von Berufs- und **Arbeitsmarktvorbereitung** als Aufgabe von Schule, der Beschäftigung mit Berufsorientierung und der Einschätzung der Wissens- und **Kompetenzvermittlung** als wichtige Aufgabe von Schule lässt sich statistisch nachweisen. Schulleitungen, die angeben, dass die Schule dafür da ist, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, denken auch, dass Schule eine Berufs- und Arbeitsmarktorientierung bieten solle (siehe zu den Aufgaben von Schule übergreifend auch Abbildung 10).

Wir haben einen Entwicklungsschwerpunkt Berufsorientierung. Dabei geht es um die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen. Zwei Fragen beschäftigen uns: Wie sollen die Schüler:innen die Schule verlassen? Welche persönlichen Kompetenzen sollen sie erlernen, und wie soll das in den Fächern gefördert werden?

(Herr Ulrich*, Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen stufen ab, welche Themen sie wie wichtig finden.

Unterricht bildet gesellschaftliche Themen ab

Welche gesellschaftlichen **Themen** sollten der Auffassung von Schulleitungen nach **mehr Gewicht im Unterricht** erhalten, um Schüler:innen umfassend auf das nachschulische Leben vorzubereiten?

Die schon beleuchteten Lebenskompetenzen (siehe Kapitel 3.3) stehen an oberster Stelle (93%). Aber auch digitale Bildung und Mündigkeit (92%), Gesundheit und Ernährung (90%), Demokratie und Civic Education (88%) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (88%), Klimawandel (83%) und Weltwissen (74%) sind vorn mit dabei. Bei anderen Themen sind die Schulleitungen zurückhaltender. Ein Schulleiter äußert sich dazu folgendermaßen:

Ich denke nicht, dass Schule jedes gesellschaftliche Thema abbilden muss. Schule kann nicht alles leisten, jede Lobby fordert für sich ein Fach in der Schule. Das kann Schule nicht alles abbilden.

(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Gleichzeitig erhalten andere Themen eine geringere Gewichtung durch die Schulleitungen, dazu gehören Vielsprachigkeit/Mehrsprachigkeit (52%), global vernetzte Wirtschaft (46%), Programmieren (41%), Sharing Economy/soziales Unternehmertum (36%), Künstliche Intelligenz (36%), Leistungsgesellschaft (33%) und Post-Kolonialismus /Eurozentrismus (20%).

3.4 Die Demokratische Schule gestalten

Schulentwicklung orientiert sich nicht nur an gesellschaftlichen Themen, sondern an einer **demokratischen Grundhaltung**. Mit der verantwortungsvollen Aufgabe betraut, Demokratie sowohl zu vermitteln als auch zu leben, beschäftigen sich Schulleitungen in umfassender Weise. 99% der befragten Schulleitungen geben an, dass Schule Kinder und Jugendliche befähigen soll, demokratische Bürger:innen in einer Zivilgesellschaft zu sein. Dazu muss die Schule vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen bereithalten.

Demokratie ist der pädagogische Doppeldecker. Wir können den Schüler:innen nicht sagen, dass sie nach der Schule Demokrat:innen sein sollen, aber innerhalb der Schule sehr strikte, fast schon autoritäre Strukturen haben. Demokratie muss Einzug in die Schule haben und das muss sich als sichtbare Ideen von vorne bis hinten durchziehen. Dazu gehören ein Klassenrat, Schüler- und Klassensprecher:innen sowie Entscheidungsgremien zur Einbindung in den Entwicklungsprozess der Schule.
 (Herr Winz*, Gemeinschaftsschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Mitbestimmungsgremien gehören zur Schule dazu

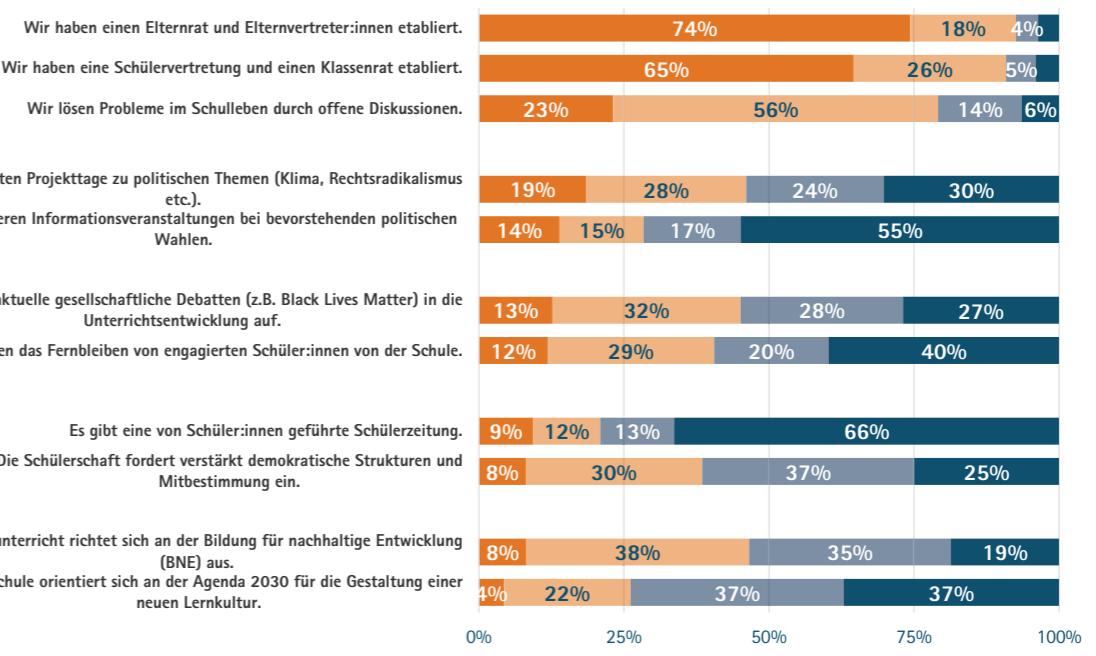
Was macht die demokratische Schule aus? In einer ersten Gruppierung von Antworten fallen demokratische Grundstrukturen in den Blick (siehe Abbildung 13). 92% der Schulleitungen geben an, dass sie einen **Elternrat** und Elternvertreter:innen etabliert haben. Des Weiteren geben 91% an, in ihrer Schule über Schülervertretungen und einen **Klassenrat** zu verfügen. Zu dieser Gruppe zählt auch eine **offene Diskussionskultur**, was 79% angeben.

47% der Schulleitungen stimmen zu, **Projekttagen** zu politischen Themen zu veranstalten. Etwas verhaltener ist mit 29% die Zustimmung, sich bei bevorstehenden Wahlen um **Informationsveranstaltungen** zu bemühen. Auch die Fragen danach, wie **aktuelle gesellschaftliche Debatten** in den Unterricht aufgenommen werden und die Vorstellung darüber, ob engagierte Schüler:innen **vom Unterricht fern** bleiben können, spielen für Schulleitungen ineinander. Die Zustimmung liegt hier bei 45% bzw. 41%. Der Anteil an Schulleitungen, die gesellschaftliche Debatten im Unterricht berücksichtigen, steigt auf 65%, wenn Grundschulen nicht mit beachtet werden.



Demokratie ist nicht nur Thema im Unterricht, sondern wird auch praktisch gelebt

Bitte geben Sie an, welche der folgenden Kriterien auf Ihre Schule zutreffen:



0% 25% 50% 75% 100%

■ Trifft voll und ganz zu ■ Trifft eher zu ■ Trifft eher nicht zu ■ Trifft gar nicht zu

Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

FIBS

Abbildung 13: Was macht die demokratische Schule aus? Gruppierung aufgrund statistischer Berechnung

38% der Schulleitungen geben an, dass die **Schülerschaft** nach mehr **demokratischen Strukturen** strebt. Der Anteil der Schulleitungen, der angibt, eine von Schüler:innen geführte Schülerzeitung zu haben, ist mit 21% gering.

Für 46% der Schulleitungen trifft die Aussage zu, dass sie ihren **Fachunterricht** an der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (**BNE**) ausrichten. BNE soll die **Agenda 2030** sicherstellen, an der sich 26% der Schulleitungen orientieren.

Wir brauchen den Blick über den Tellerrand

Demokratie ist auch immer die Idee des Blicks durch und auf die:den Anderen. Hierfür spielen vor dem Hintergrund einer VUCA, diversen, vielfältigen Welt auch **Globalisierungs- und Internationalisierungsbemühungen** seitens der Schule eine besondere Rolle. Schulleitungen bringen Erfahrungen aus eigenen Auslandsaufenthalten mit und die sich daraus ergebende Vergleichsperspektive ermöglicht es bspw., die eigene Ressourcenknappheit in einen anderen Kontext zu stellen und nicht nur an der eigenen Schule zu messen. Auch vor dem Hintergrund, dass diese Themen in den meisten Unterrichts- und Schulkonzepten bisher nur vereinzelt fokussiert werden oder aber die Einstellung vorherrscht, dass dies durch einen **Fremdsprachenunterricht** bereits abgedeckt ist, kann der Blick auf globale Verflechtungen auch als ein Teil der demokratischen Bildung verstanden werden. Zumindest in **projektorientierten** Phasen stellen die Schulleitungen die Internationalisierung und Globalisierung als eine Perspektiverweiterung der schulischen Bildung heraus. Hier spielen sowohl Europa als auch der globale Süden eine Rolle, um einen Blick über den Tellerrand zu wagen, wie die folgenden zwei Zitate aussagen.

Auch internationale Beziehungen und Nachhaltigkeit haben in der Schule ihren Platz

4. Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Wie Schulleitungen Schule machen

Es wurde ein Europamobil eingerichtet, bei dem die Schüler:innen über den Tellerrand gucken können, denn bei diesem Mobil kommen 20 Student:innen aus ganz Europa, die nur auf Englisch sprechen und in verschiedenen Workshops mit den Schüler:innen zusammenarbeiten.

(Frau Dittmann*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Tag für Afrika: So können die Schüler:innen über den Tellerrand schauen.
(Frau Menz*, Gesamtschule, seit 8 Jahren Schulleitung)

Gerade das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eines, das implizit einer demokratischen Pädagogik folgt. 88% der beteiligten Schulleitungen stimmen zu, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) mehr Gewicht im Schulunterricht erhalten sollte.

Wir orientieren uns stark an der Agenda 2030. Wir verankern sie in unserem Schulleben und nicht nur in den klassischen Fächern.

(Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Die mit der **Agenda 2030** angesprochenen 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung können als ein zivilgesellschaftliches und auch sozialpädagogisches Engagement der Institution Schule verstanden werden. Wir haben gesehen, dass sich 46% der Schulleitungen für den Fachunterricht an der Bildung für nachhaltige Entwicklung orientieren und etwas mehr als ein Viertel die Gestaltung der schulischen Lernkultur an der Agenda 2030 ausrichtet (siehe Abbildung 13).

In allen oben dargestellten **Anforderungsperspektiven** wird deutlich, dass Schule nie fertig ist und sich immer weiter entwickeln muss. Diese Entwicklungen sind geprägt von einem **demokratischen** Anspruch in der Schule und einer Anerkennung, dass gesellschaftlich relevante Themen im Schulunterricht abgebildet werden. Schulleitungen operieren dabei zwischen einer Pädagogik, die auf **Persönlichkeitsbildung** und **Lebenskompetenzen** ausgerichtet ist und sich gleichzeitig im Anspruch einer **chancengleichen**, inklusiven Bildung widerspiegeln möchte – hierfür erscheint den Schulleitungen u.a. die gebundene **Ganztags-schule** den geeigneten Weg zu ebnen. Es bleibt dabei nicht aus, Wege neu zu pflastern und **Schulbauten** neu zu denken, wie wir es zu Beginn des Kapitels gesehen haben.

Schulleitungen treten für **Schulentwicklung** an und sehen klar die energetischen Effekte, die sich ergeben, wenn sie Entwicklungen anstoßen und sodann die gesamte Schule, ihre Akteure und ihre Umwelt in Bewegung geraten. Die Schulleitungen haben ein großes praktisches Wissen darüber, wie sie Entwicklungsimpulse an welcher Stelle, zu welchem Moment anstoßen müssen bzw. wollen, um Veränderungen zu bewirken. Während in Kapitel 3 das Reden über Schule und deren Aufgaben im Vordergrund stand, beleuchtet dieses Kapitel, wie Schule gemacht wird.

Schulentwicklung auf der Mikroebene operiert schematisch gesehen in einem Dreieck aus

- **Organisationsentwicklung**
- **Unterrichtsentwicklung** und
- **Personalentwicklung**.

Dieses Dreieck lässt sich um die – immer bedeutsamer werdenden – Elemente der **Kooperationsentwicklung** und der **Technologieentwicklung** auf ein Fünfeck erweitern (vgl. u.a. Eickelmann und Gerick 2017). Die Herausforderung dieses Fünfecks für die Schulleitung ist es, dass es sich um ein **Mobilé** handelt, in dem der Anstoß einer Ecke bzw. eines Steinchens alles in Bewegung bringt. Die Digitalisierung bringt vor allem im Kontext der Corona-Pandemie – nicht in allen, aber in vielen Schulen – die Unterrichtsentwicklung ins Schwingen, was sodann mit Herausforderungen in der Personalentwicklung resoniert, neue Kooperationen anstoßen kann und nicht zuletzt Fragen nach der Rhythmisierung, nach geeigneten Räumen und Ausstattungen sowie dem Verhältnis zur Digitalität in der Organisation Schule und ihrem Leitbild aufwirft. Dabei muss der Blick auf den Sinn und Auftrag von Schule beständig mit den eigenen Praktiken und Handlungsvoraussetzungen abgeglichen werden.

*Kommt ein
Mobilé an einer
Stelle in Gang,
schwingt es
schnell in Gänze*

Schule als ein „lebendiges System“ ist ständig in Bewegung, auch wenn sie zuweilen als „träger Tanker“, umgeben von hinderlichen Eisschollen, empfunden wird. Sehr viele Schulleitungen, mit denen wir gesprochen haben, sind mit ihren Schulen in einem **Transformationsprozess**, sei es zu einer Ganztagschule, zu einer inklusiven Schule, einer Schule, die fächerübergreifenden Unterricht entwickelt, oder einer Schule, die keiner Schule im herkömmlichen Verständnis mehr entspricht. Es ist viel im Rollen. Uns interessiert hier vor allem, wie Schulleitungen Entwicklungsprozesse angehen, was es dafür braucht und woran es scheitert. Uns interessieren die **(besten) Praktiken**, die **Transformationslücken** und die **Learnings**.

Man muss aus dem Hamsterrad raus und Ideen spritzen lassen.
(Frau Menz*, Gesamtschule, seit 8 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen sehen sich als Schulentwickler:innen; allerdings haben die Zeitbudgetanalysen gezeigt, dass hierfür kaum Zeit bleibt (siehe Kapitel 1.1). Insofern ist es wenig überraschend,



und die bisherigen Ergebnisse bestätigend, dass sich – befragt nach ihren Wünschen für Schulentwicklungsprozesse – drei von vier Schulleitungen **Aufgabenverteilung und Entlastung auf der Leitungsebene** wünschen, strukturell ergänzt durch **multiprofessionelle Teams** (zwei Drittel) und **administrative Unterstützung** (59%) (siehe Kapitel 2.2).

Mit diesen Bedarfslagen im Hinterkopf skizzieren wir im Folgenden, wie Schulleitungen ihre **Praktiken** im Bereich der Organisations-, Personal- Unterrichts- und Technologieentwicklung beschreiben und gehen auf Kooperationsentwicklungen im Hinblick auf die Schulentwicklungsberatung ein.

4.1 Herausfordernde Organisationsentwicklung

Wir haben kein Wissensdefizit, sondern ein Handlungsdefizit. Durch Eltern und Gesellschaft gibt es noch ein starkes Festhalten am traditionellen Schulkonzept.

Aber da hilft auch die Krise offener zu sein.

(Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

So wirkt die **COVID-19-Pandemie** nicht nur als **Katalysator** für eine produktive, zukunftsorientierte, sich für Digitalisierung öffnende Schulentwicklung, sondern sie ist als Corona-Krise auch ein **Hemmnis** für die angestoßenen bzw. sich im Prozess befindlichen Schulentwicklungsprozesse. Wie sich dies in langfristigen Veränderungen niederschlägt, wird sich zeigen.

Wir brauchen neue Regeln, die ausgehandelt werden müssen nach der Pandemie und eine Priorisierung von Schulentwicklungspunkten. Wir haben so viele Ideen, aber die können wir nicht alle gleichzeitig bedienen – was sind die Hauptthemen? Da brauchen wir wieder mehr

Klarheit. Es gibt einige Querschnittsthemen, die in Kleingruppen bearbeitet werden: Anti-Mobbing, Cybermobbing, Kinderschutz. Wir haben eine Aktion einer Schülergruppe zum Thema feministische Intervention. Die haben uns mit zum Teil neuen Themen konfrontiert.

Aber auch (Anti-)Rassismus, Frauenrechte, sexualpädagogische Konzepte, sexuelle Orientierung – das sind alles Themen, an denen wir arbeiten. In den letzten Jahren hatten wir dafür Studientage – und natürlich auch Fortbildungsverpflichtungen zum digitalen Arbeiten.

(Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Bei so vielen Anstößen, das wird deutlich, braucht es eine klare **Zielorientierung**, um im Bereich des Machbaren zu bleiben. Einige unserer Gesprächspartner:innen stellten in diesem Zusammenhang die (zum Teil bildungspolitisch motivierten) Profilbildungsprozesse an ihren Schulen heraus.

Schulen müssen an ihrem Profil arbeiten

Profilbildung, oder auch **Leitbild- bzw. Schulprogrammentwicklung**, beschreibt die schuleigene Ausrichtung, also Besonderheiten der Ausgestaltung, die mit Bezug auf eine „eigene“ Idee

von Schule und ihrem Auftrag ausdifferenziert werden. Einige der von uns befragten Schulleitungen antworten mit ihren Schwerpunktsetzungen auf aktuelle gesamtgesellschaftliche Problemstellungen (etwa eine Schule mit Nachhaltigkeits- oder Gesundheitsprofil, einem besonders starken digitalen Leitbild) und auf besondere Nachfragen (beispielsweise nach bestimmten Sprachangeboten, einer spezifischen Begabtenförderung). Andere bedienen eher traditionelle Erwartungen (z.B. nach einem musischen Schwerpunkt). Dabei ist die Profilbildung auch mit der „**unternehmerischen**“ Herausforderung verknüpft, eine ausreichend große Schüler:innenschaft zu gewinnen bzw. die richtige Passung von Schüler:innen zur Schule zu erreichen. Im folgenden Zitat beschreibt ein Schulleiter die Beweggründe, die hinter dem an seiner Schule etablierten Profil einer zielgruppenorientierten naturwissenschaftlichen Begabtenförderung stehen:

Natürlich gibt es die Kinder, die Ausnahmetalente sind, die auffallen und dann zu den Matheolympiaden gehen und dort auf andere Kinder mit ähnlichen Interessen treffen. Jedoch sind dies Wettbewerbe – die messen Kinder, aber fördern diese nicht. Gerade die Mädchen verlieren wir früh. Selbst wenn die als Kind Interesse im naturwissenschaftlichen Bereich zeigen, so kann es passieren, dass sie mit Ihren Interessen allein stehen in der Peergroup. So verlieren wir viele Mädchen im Laufe der Pubertät, weil es sehr schwierig ist, ein solches Interesse aufrechtzuhalten in einer Zeit, in der sie in erster Linie „dazugehören“ wollen. Wir wollen also auch für Mädchen naturwissenschaftliche „Bolzplätze“ erschaffen.

Wir wollen die besten Talente zusammenbringen, die in den Schulen sind, um auch eine neue Peergroup zu schaffen, die eine gemeinsame Leidenschaft teilt und in der sich die Schüler:innen auf einem ähnlichen Level bewegen. Für Leistungssport und Musik gibt es dafür extra Internate. Wir möchten analoge Nachwuchsleistungszentren schaffen mit einer top Talentförderung, um das Anregungspotenzial Gleichgesinnter zu stärken.

Damit die sagen können: „Die Leidenschaft, die teilen wir.“

(Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Wie wir bereits in Kapitel 3.2 gesehen haben, ist auch der schulische Ganztag ein Thema, durch das sich viele Schulen profilieren (müssen). In der Praxis können diese Profile ganz unterschiedlich aussehen. Der Weg zu einem stimmigen, zu der eigenen Schule passgenauen, Profil ist oft weit. Inspiration kann der Kontakt zu anderen Schulen bieten. Immerhin geben 47% der befragten Schulleitungen an, ihre innovativen Ideen durch Hospitationen an anderen Schulen zu erhalten.

Wir haben viel nach einem Konzept gesucht und sind jetzt an einer anderen Schule fündig geworden. Deren Ganztagsmodell enthält ein freies Mittagsband: Es gibt einen Unterrichtsblock, danach ein freies Mittagsband mit Essen und Freizeit, danach Förder- und Hausaufgabenzeiten bis 14:00 insgesamt. Wir haben wahrgenommen, wie das System geatmet hat, und das erschien uns sehr wertvoll. Nun gehen wir diesen großen Schritt.

(Herr Matthes*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)

Die **Profilbildung** ist ein immerwährendes Schulentwicklungsthema, wie es im folgenden Zitat, mit Blick auf die Profilbildung im Bereich Inklusion, zum Ausdruck kommt:

Die Profilbildung an Schule kann sehr unterschiedlich aussehen

Inhaltlich ein Schwerpunktthema ist der Bereich Inklusion. Bei unserer systematischen Schulentwicklungsplanung schreiben wir jedes Jahr den Plan weiter und evaluieren intern auch vergangene Projekte. Da hatten wir die letzten drei Jahre immer einen Fokus auf Inklusion. Darunter zählt auch der Umgang mit einem multiprofessionellen Team und die Inklusion nicht nur von Kindern mit Förderbedarf, sondern gesamtschulisch. Entscheidend ist: Dieses Thema ist niemals abgehakt, da ist man ständig dran. Wie verändert sich die Lebenswirklichkeit der Kinder, und wie sind zunehmend mehr Kinder nicht mehr fähig, an traditionelle Lernkonzepte anzudocken?

(Frau Schütt*, Gemeinschaftsschule, seit 18 Jahren Schulleitung)

Die Profilbildung beeinflusst, welche Schüler:innen an die Schule kommen, und muss doch immer wieder neu an ihre Lebensrealitäten angepasst werden. Dabei umspannt das Profil alle Kanten des zu Eingang dieses Kapitels vorgestellten Entwicklungsfünfecks und hat so je nach Ausrichtung teils geringere, teils stärkere Auswirkungen auf Organisations-, Personal-, Unterrichts-, Kooperations- und Technologieentwicklung.

Ein konsequent demokratisch ausgerichtetes Leitbild einer Schule, das demokratische Bildung nicht nur zum Unterrichtsinhalt macht, sondern, wie bereits in Kapitel 3.4 eingeführt, auch praktisch lebt und als Aushängeschild sieht, muss die Beteiligung aller auch ermöglichen.

Wir sind eine demokratische Schule und haben ein Kollegium mit flachen Hierarchien.

Wir müssen die demokratische Haltung vorleben und Schüler:innen mit in Entscheidungsprozesse einbeziehen.

(Herr Heider*, Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen sehen die Schule als Institution, die jungen Menschen demokratische Werte praktisch vermitteln soll, indem die Schüler:innen selbst Ideen entwickeln und Entscheidungen mittreffen dürfen. Die Schulleitungen sind dann in der Pflicht, aus den Ideen „**konkrete Umsetzungskonstruktionen zu schaffen**“. Dabei erlernen Schüler:innen Fähigkeiten, die sie über den Mikrokosmos Schule hinaus nutzen können, um sich an größeren gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen.

Für Schüler:innen ist es relevant, in Demokratieprozesse miteingebunden zu sein.

Bei uns hat eine Klasse z.B. einen nichtsprechenden Klassensprecher mit einer Begleitung, weil alle ihn besonders gerne mögen und möchten, dass er das auch kann.

(Frau Starke*, Förderschule, Schulleitung)

Diese einzelnen Bestrebungen, **mehr Teilhabechancen** für Schüler:innen in der schulischen Organisationsentwicklung zu ermöglichen, gehen einigen der von uns interviewten Schulleitungen noch nicht weit genug.

Wir brauchen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Wenn wir das wirklich leben würden, dann hätten wir die Chance auch neue Regeln zu überlegen und offen zu sein. Wir wollen Erfinder:innen Raum geben! Und Kinder erfinden sich oft ihre eigenen Spielregeln.

Da müssen wir uns aber auch als Gesellschaft aufmachen!

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Die Schule als Spiegel der Gesellschaft halte zu stark an „adultistisch-hierarchischen“ Strukturen fest, so die Kritik, statt sich ihre Leitlinien auch von den Schüler:innen neu erfinden zu lassen. Dabei ist eins der zentralen Learnings der Schulleitungen, dass Veränderungsprozesse an Schulen nur funktionieren, wenn sich alle Beteiligten mitgenommen fühlen und nicht „von oben herab“ verändert wird.

Veränderungsprozesse gelingen nur gemeinsam

Wenn Schulleitungen an ihren Schulen Veränderungen vornehmen wollen, geht das mit einigen Implikationen einher. Fragt man die Schulleitungen, inwiefern die im Folgenden beschriebenen Auswahlmöglichkeiten auf sie zutreffen (siehe Abbildung 14), so geben 9 von 10 an, dass die **personelle Ausstattung** die Veränderungen in ihrer Schule begrenzt. 77% der Schulleitungen stimmen zu, dass sich Veränderungsvorhaben **nicht binnen eines Schulhalbjahres** realisieren lassen. Aus den offenen Antworten zu diesem Thema lässt sich ablesen, dass die fehlende Zeit für Schulentwicklungsprozesse einige Schulleitungen stark umtreibt und sie sich „vom Alltagsgeschäft aufgefressen“ oder „wie ein Ertrinkender“ „an der Belastungsgrenze“ fühlen (siehe dazu auch die Ausführungen zur Arbeitszeiterfassung in Kapitel 1.1). Dies kommt auch in unseren Gesprächen zum Ausdruck:

Zurzeit haben wir das große Problem, dass solche Schulentwicklungsthemen nicht einkalkuliert werden und nebenbei erledigt werden müssen: wir machen das alles ohne wirkliche Systemzeit, die ist nicht vorgesehen.

(Herr Winz*, Gemeinschaftsschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Auch **fehlende räumliche Ressourcen**, insbesondere für Schulentwicklungsarbeit im Team und in größeren Gruppen, werden in den offenen Antworten und unseren Gesprächen als Hindernisse erwähnt.

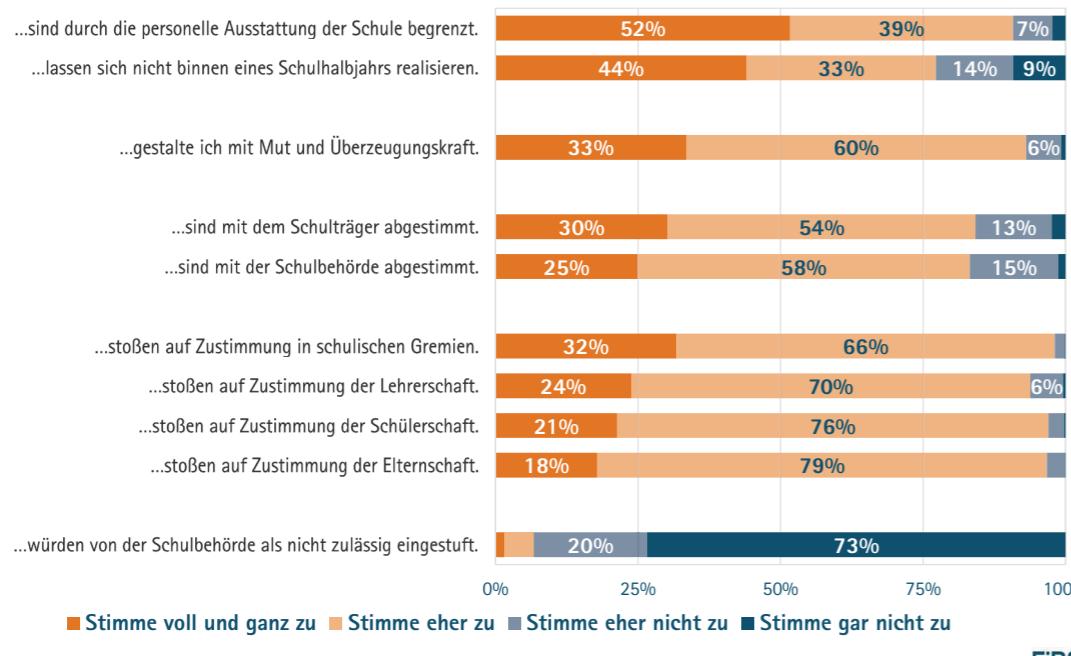
Trotz oder gerade wegen all dieser Erschwernisse sagen 93% der Schulleitungen von sich, dass sie die von ihnen in der Schule angestoßenen Veränderungen mit **Mut und Überzeugungskraft gestalten**.

Jeweils rund 83% der Schulleitungen stimmen zu, dass sie die von ihnen angestoßenen Veränderungen mit der **Schulbehörde und den Schulträgern abstimmen**.

Ein geringer Anteil von 7% der Schulleitungen bekundet, dass ihre Veränderungsprozesse von der **Schulbehörde als nicht zulässig eingestuft werden würden**. Hier handelt es sich also um Einzelfälle, die nichtsdestotrotz zeigen, wie schwierig es mitunter sein kann, Veränderungen in einem komplexen bürokratischen System im Konsens herzustellen.

Sollen Veränderungsprozesse gelingen, dann hat die Schulleitung meist viel zu kommunizieren

Veränderungen, die ich in meiner Schule vornehme...



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

FIBS

Abbildung 14: Kontextualisierung von Veränderungsprozessen. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung

Die **Abstimmung** von Veränderungsprozessen mit **schulischen Gremien**, den **Lehrkräften**, **Schüler:innen** und **Eltern** halten alle Schulleitungen mit über 90% Zustimmung für zentral. Dabei zeigt sich, dass Schulleitungen, die angeben, dass die Schüler:innen Veränderungsprozessen positiv gegenüberstehen, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch angeben, dass dies auch die schulischen Gremien, Lehrer:innen und Eltern tun. Alle sind „mit im Boot“, was allerdings von den Schulleitungen eine gute Vorarbeit und Kommunikation impliziert, wie weiter unten ausgeführt wird.

Innovative Schulleitungen müssen also vor allem, wie wir bereits in Kapitel 1 gesehen haben, zugleich **Teamplayer und Taktgeber:in** sein – und Widerstände lösen. Aus einem ressourcenorientierten Blickwinkel können diese Widerstände auch eine Möglichkeit bieten, **eigene Grundsätze zu überdenken**, wie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

Ich habe von dem 20:60:20-Prinzip gelernt: 20% stehen hinter der Linie der Schulleitung, 60% sind das Mittelfeld, also Kolleg:innen, die sich noch unschlüssig sind und die man überzeugen kann, 20% sind dagegen. Diese letzten 20%, die haben mich immer aus dem Trott geholt. Ich habe die ernst genommen, damit ich mich auch in meiner Arbeit weiterentwickeln konnte.
 (Frau Ludewig*, Förderschule, Schulleitung)

Die **Einbeziehung von Eltern in Veränderungsprozesse** – und allgemein: eine stärkere Elternarbeit an Schulen – wird von 53% der von uns befragten Schulleitungen als ein zentrales Thema angesehen, nicht nur während der Corona-Pandemie:

Als weitere Veränderungsimpulse an meiner Schule hätte ich mir gewünscht, mehr auf die Vorschläge von Eltern einzugehen zu können, diese in den Diskurs einzubinden und gemeinschaftliche Lösungen zu finden – das ist leider nicht so gut gelaufen. Einfach aus dem Grund, dass wir keine Kapazitäten hatten. Einige Eltern haben sich sehr massiv eingebracht und haben Spielregeln für den Umgang mit Videokonferenzen gefordert. Arbeitskreise über Teams wären sinnvoll gewesen, um gemeinsam solche zu entwickeln. Es sind einige Sachen übriggeblieben, die Partizipation hat nicht funktioniert. Deshalb müssen Prozesse anders gestaltet werden, aber es war keine Kraft und Zeit mehr da.
 (Herr Giese*, Gymnasium, seit 15 Jahren Schulleitung)

Veränderungen anzuregen, aufzunehmen und umzusetzen, braucht Ausdauer. Dazu kommt, dass die **Schüler:innen- und Elternschaft nicht beständig** ist und manch eine von Schüler:innenseite angeregte Veränderung von diesen gar nicht mehr erlebt werden kann; oder dass mit dem Weggang eines Jahrgangs etwas Aufgebautes wegbricht, das in den nachfolgenden Jahrgängen noch nicht fest verankert ist:

Unser Ziel ist es, die Schüler:innen noch mehr in die Verantwortungen einzubinden. Auf dem Weg sind wir, aber da braucht es Geduld, und der Prozess beginnt jedes Jahr von vorne, da die Jahrgänge uns verlassen. Wie können wir das, was die einen Schüler:innen erarbeitet haben, an die neuen Schüler:innen vererben? Das ist ein wichtiger Punkt.
 (Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Schulische Entwicklungsprozesse erfordern Flexibilität, den Willen auszuprobieren, neu zu denken und auch eine Offenheit, im Zweifelsfall zu scheitern, um anpassen zu können. Schulleitungen stehen vor der Herausforderung, in einem als „starr“ empfundenen System agil zu sein und eine ganze Institution auf Agilität und eine „neue Fehlerkultur“, ein ressourcenorientiertes Lernen aus Fehlern, hin auszurichten, und gleichzeitig für Beständigkeit und Verlässlichkeit zu sorgen. Die begrenzenden Faktoren Zeit, Raum und Personal wurden bereits angesprochen. Auch das Timing, der Zeitpunkt, um Veränderungen anzuregen sowie die Art und Weise (Stichwort „Behutsamkeit“, siehe nachfolgendes Zitat) spielen eine große Rolle:

Nachdem die Hattie-Studie rauskam, habe ich Workshops damit gemacht. Wir hatten uns den Aspekt „ gegenseitiges Feedback von Lehrer:innen und Schüler:innen“ dafür rausgesucht. Und daran sind wir gescheitert, weil die Lehrkräfte einfach keine Ressourcen gesehen haben, um das umzusetzen, und die Vision nicht da war. Wir sind es nicht behutsam genug angegangen, danach war das Thema verbrannt. Im Zuge der Rhythmisierung versuchen wir das jetzt behutsamer anzugehen.
 (Frau Schütt*, Gemeinschaftsschule, seit 18 Jahren Schulleitung)

Zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen bilden einen Knackpunkt bei der Schaffung verbindlicher Strukturen, die eine gemeinsame Erarbeitung von Entwicklungsvorhaben, deren Umsetzung, Evaluation und Verbesserung erst ermöglichen. Manchmal braucht es dafür eine **gemeinsame Auszeit vom Schulalltag**, wie eine Schulleitung im folgenden Zitat berichtet:

Die Inszenierung von Ereignissen, die uns dem Ziel annähern, muss gewollt sein. Wir hatten ein Ereignis, bei dem alle Lernbegleiter:innen verpflichtet waren, teilzunehmen, mit Übernachtung. Wir haben das extra 1,5 h vom Wohnort entfernt gemacht, damit sie nicht wieder nach Hause fahren. Sie waren einen ganzen Tag lang mit ihren Perspektiven für die Schule beschäftigt und ich bin erst abends dazu gekommen. Beim nächsten Ereignis wurden die Ergebnisse der drei Teams mittels der Teamsprecher:innen mit der Schulleitung zu einem Gesamtergebnis verwoben. Jetzt haben wir ganz konkrete Stufen der Selbstverantwortung. Das war eine Klausurtagung, aber es kann auch eine Gesamtkonferenz sein.

(Herr Kissling*, Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Im Schulalltag müssen die Ergebnisse solcher Strukturentwicklungen allerdings **fest verankert** und immer wieder überprüft werden, bringt eine andere Schulleitung zum Ausdruck:

Ich habe einen verpflichtenden Tag eingeführt, an dem alle Lehrkräfte im Team arbeiten. Den Rahmen für solch eine verbindliche Teamstruktur zu schaffen, da muss täglich dran gearbeitet werden, wie bei einer Ehe. Die Selbstwirksamkeit muss erfahren werden.

(Frau Schütt*, Gemeinschaftsschule, seit 18 Jahren Schulleitung)

Die Bedeutung dieser **Selbstwirksamkeitserfahrungen**, die bereits für die Schülerschaft über eine Mitgestaltung der Institution Schule betont wurde und hier nun auch in Bezug auf die Lehrer:innen herausgestellt wird, ist auch für die Schulleitungen selbst hoch einzuschätzen. Auch ihr Selbstverständnis als Gestalter:in wächst in dem Maße, in dem Schulleiter:innen das Gefühl bekommen, in der ihnen anvertrauten Institution selbst wirksam sein zu können und auch an den vermeintlichen Niederlagen zu wachsen. Manche Entscheidungen werden dann im **Konsent** („gut genug für jetzt“ und „damit kann ich leben“) statt im Konsens („finde ich super“) getroffen.

Bevor neue Projekte umgesetzt werden können, kann es also erstmal **neue Beteiligungs- und Entscheidungsfindungsstrukturen** brauchen, andere Formen der Zusammenarbeit und ggf. auch angepasste Leitungsstrukturen:

Als ich angefangen habe, war mir besonders wichtig, dass ich die Leitungsstruktur verändern darf. Das war meine Bedingung: Leitung muss anders leiten. Wir arbeiten jetzt in einem Team von drei Schulleiterinnen. Offiziell sind uns Positionen zugeschrieben, aber wir brechen das auf. Wir haben ein Rollenboard, von wo aus sich jede flexibel die Rolle nehmen kann, auf deren Arbeit sie Lust hat und auch besondere Kompetenz vorweist. Somit können wir von den unterschiedlichen Stärken profitieren und uns auch abwechseln.

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Dieser Blick auf die eigenen **Stärken und Interessen** ist in der Organisationsentwicklung von zentraler Bedeutung und setzt dabei die Weichen für eine ressourcenorientierte Unterrichts- und Personalentwicklung und somit lernwirksame Führung.

Erwachsene haben Verantwortung für die Organisation, das Miteinander und für die Strukturen, und die Schüler:innen haben Verantwortung für sich selbst. Und, dass Lehrkräfte dann auch diese Position nutzen müssen, um da die Verantwortung der Schüler:innen aufzuzeigen, Stichwort „Neue Autorität“, da sind wir am Ausprobieren.

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Lehrkräfte, Schulleitungen und das weitere pädagogische Personal müssen, wie es auch in obiger Aussage heißt – im Sinne **neuer Autoritäten** – das Zutrauen finden, an Schüler:innen die **Verantwortung** für ihr Lernen abzugeben. Mit dieser Perspektive auf die Schüler:innen werden veränderte schulische und didaktische Prinzipien sichtbar und notwendig, nämlich eine Generativität, die auf **Partizipation, Eigenständigkeit und Mitbestimmung** in Lern- und Bildungsprozessen ausgerichtet ist.

4.2 Lernwirksame Unterrichtsentwicklung

Schule soll, nach Auskunft eines Großteils der an unserer Studie teilnehmenden Schulleitungen, mehr sein als nur Unterricht (siehe Kapitel 3.3) und doch steht der Unterricht im Zentrum einer jeden Schule. Dabei geht es nicht nur um irgendeinen Unterricht, sondern um **„lernwirksamen“ Unterricht**, der den Schüler:innen zu einem Lernfortschritt verhilft. Für eine transformative Schulentwicklung und lernwirksame Unterrichtsentwicklung braucht es – das wird immer wieder deutlich – sowohl **impulsgebende Schulleitungen** als auch ein **ambitioniertes Kollegium**, um die Schule aus einem System zuweilen starrer Strukturen zu „entfesseln“:

Schulleitungen müssen raus gehen aus ihrer Box und die gesellschaftlichen Themen ins Auge nehmen. Transformationsprozesse! Die letzten 200 Jahre Schule müssen auch mal radikal abgestrichen werden: klassisch lernen in scheinbar altershomogenen Gruppen, die Segregation in Zweigen, das dreigliedrige System. Sich davon zu lösen ist auch wichtig, um Bildungsgerechtigkeit zu überwinden. Das geht nur, indem wir Musterbrüche wagen! Das ist bezogen auf Lernen in heterogenen Gruppen, neue Lernformate, keine reine Fächerseparation, auch die klassische Lehrkräfteausbildung muss transformiert werden, denn die trimmt die Lehrer:innen auf Einzelkämpfertum und das ist nicht mehr zeitgemäß. Also Expertenwissen ist wichtig, aber wir brauchen Interdisziplinarität, so wie in der Wissenschaft die ganze Zeit praktiziert wird, brauchen wir das auch in Schule.

(Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Wie können solche im Zitat beschriebenen „Transformationsprozesse“ und „Musterbrüche“ in der Unterrichtsentwicklung angegangen werden? Und woher nehmen Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen hierfür Impulse und Anregungen? Die verschiedenen Antwortmöglichkeiten (siehe Abbildung 15) lassen sich durch ihre statistische Nähe in vier Gruppen einordnen.

Zunächst gibt es die Gruppe der Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, die **Impulse von verschiedenen Akteuren innerhalb der Schule** aufgreift: von Eltern, Schüler:innen, dem Lehrkollegium, aber auch anders herum: **Impulse der Schulleitung an die Lehrkräfte**. Nahezu alle Schulleitungen (98%) stimmen zu, dass sie für die Unterrichtsentwicklung Impulse aus

dem Kollegium aufnehmen. Ähnlich hoch ist die Zustimmung bei der Frage, ob die Schulleitung Impulse zur Unterrichtsentwicklung in das Kollegium einbringt: Hier stimmen 93% zu. Es kann also von einer **wechselseitigen Inspiration** ausgegangen werden. Weniger häufig stimmen die Schulleitungen zu, dass sie Impulse von Schüler:innen (75%) und Eltern (55%) aufgreifen. Hier sprechen die Schulleitungen wohlgerne für sich, nicht für ihre Lehrkräfte.

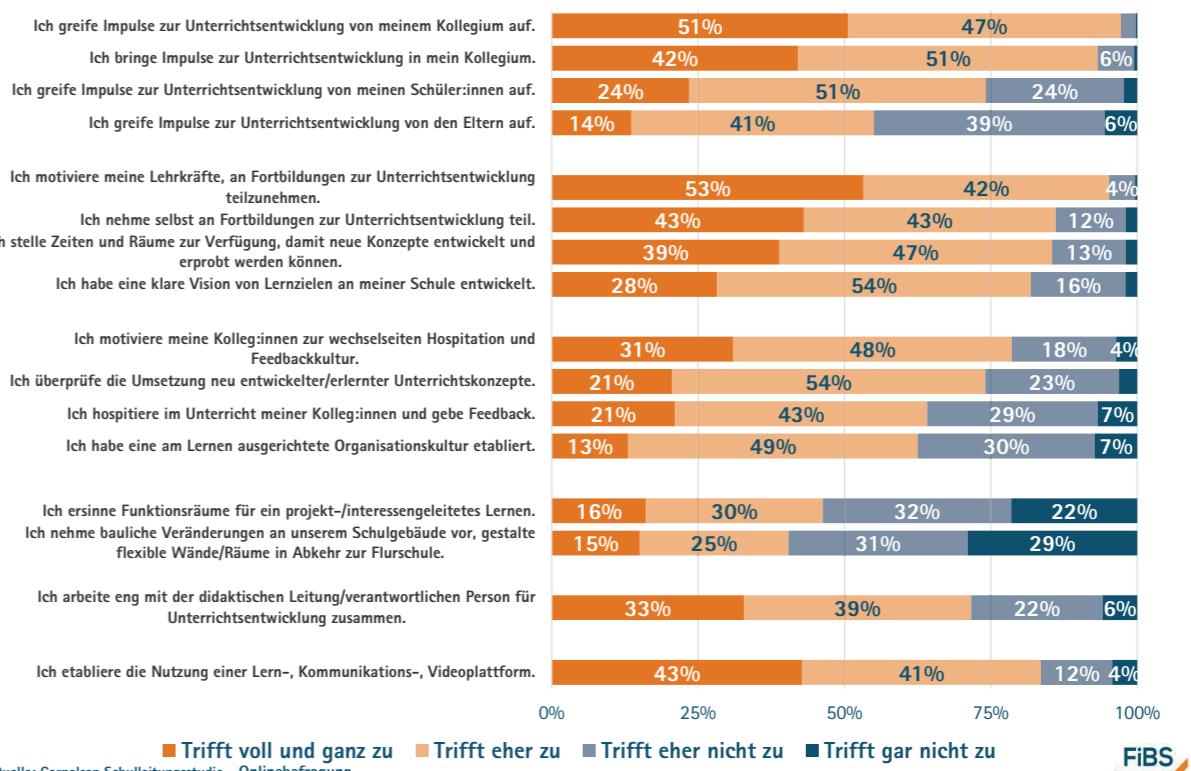
In einer nächsten Gruppe können die Maßnahmen zusammengefasst werden, die **äußere Impulse** für Unterrichtskonzepte (Fort- und Weiterbildung) und konkrete Ermöglichungsstrukturen vonseiten der Schulleitung (Zeiten, Räume, eine eigene Vision) betreffen. Die Zustimmungsraten bewegen sich auch hier teilweise bei über 90% (**Fortbildungsmotivation von Lehrkräften** (95%), **eigene Fortbildung** (86%). 86% geben an, **Zeiten und Räume** zur Verfügung zu stellen, damit neue Konzepte entwickelt und erprobt werden können. Und 82% sagen, eine **klare Vision von Lernzielen** an der Schule (im Sinne des lernzentrierten Leitungshandelns) entwickelt zu haben. Dabei zeigt sich der statistisch signifikante – und nicht überraschende – Zusammenhang: Je mehr Berufserfahrung eine Schulleitung hat, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie angibt, eine Vision von Lernzielen an ihrer Schule entwickelt zu haben.

In eine weitere Gruppe fallen Maßnahmen, die der **Überprüfung und Weiterentwicklung von Unterricht** vor allem durch **Hospitations- und Feedbackstrukturen** dienen. Knapp 80% der Schulleitungen stimmen zu, dass sie ihre Lehrkräfte zur wechselseitigen Hospitation motivieren. 75% der Schulleitungen überprüfen neue Unterrichtskonzepte und 64% hospitieren selbst bei ihren Kolleg:innen. 62% geben an, eine am **Lernen ausgerichtete Organisationskultur** zu etablieren.

In der letzten Gruppe sind Themen zu finden, die sich mit der **Gestaltung und Funktionalität des Schulgebäudes** beschäftigen. Bei diesen Maßnahmen sind die Zustimmungsraten im Vergleich zu den anderen Gruppen geringer, wohl auch, weil hier die Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen begrenzter sind: 46% stimmen zu, dass sie **neue Funktionsräume** für ein projekt- und interessen geleitetes Lernen ersinnen. 40% stimmen zu, dass sie **bauliche Veränderungen** am Schulgebäude vornehmen, zum Beispiel durch flexible Wände und Räume in Abkehr zur „Flurschule“ (siehe Kapitel 3.1). Dies ist an Schulen mit einem sonder pädagogischen Schwerpunkt mit 48% noch stärker ausgeprägt.

Zwei der vorgeschlagenen Maßnahmen lassen sich nicht mit den übrigen eingruppieren. Das ist zum einen die Frage, ob die Schulleitung eng mit der **didaktischen Leitung** bzw. der Person, die für Unterrichtsentwicklung verantwortlich ist, zusammenarbeitet. Hier stimmen 72% zu (zwischen 67% an Grundschulen und 77% an Schulen, die zum Abitur führen).

Die letzte Maßnahme hängt mit dem Themenkomplex der Digitalisierung zusammen. Der Frage, ob die Schulleitung die Nutzung einer **Lern-, Kommunikations-, Videoplattform** etabliert hat, stimmen 84% zu (zwischen etwa 80% an Grund- und Förderschulen und 93% an Schulen, die zum Abitur führen). Diese Entwicklung ist sicherlich auch vor dem Hintergrund der Pandemie zu sehen.



■ Trifft voll und ganz zu ■ Trifft eher zu ■ Trifft eher nicht zu ■ Trifft gar nicht zu

Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

FIBS

Abbildung 15: Schulleitungsmaßnahmen zur Einflussnahme auf Unterrichtsentwicklung. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung

Anhand unserer Gespräche mit Schulleitungen können wir Beispiele geben, wie Ansätze zu **kollegialen Hospitations- und Feedbackstrukturen** aussehen können:

*Wir setzen auf die Zusammenarbeit der Lehrpersonen: Die Kolleg:innen besprechen im Team Unterrichtsmerkmale und setzen diese dann im Unterricht um. Die anderen Kolleg:innen hospitieren, danach erfolgt die gemeinsame Auswertung, sodass die nächste Person auf Ergebnisse reagieren kann und die Ideen umsetzen kann.
(Herr Franke*, Gymnasium)*

Ebenfalls aus unseren Gesprächen geht hervor, dass sich einige Schulleitungen bezüglich der Nutzung **digitaler Medien und Plattformen** bessere **Metastrukturen** zum Teilen von „best practices“ wünschen, um nicht so sehr auf sich gestellt zu sein:

*Wir brauchen so eine Metastruktur, wo wir für alle Schulformen und Fächer und Stufen diese top Unterrichtsmaterialien als Download bereit hätten. Am besten unterstützt mit entsprechenden Videos von bestimmten Lehr-Youtubern.
Da hätten wir einen sehr, sehr großen Schritt geschafft.
(Herr Matthes*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)*

Der Fächerkanon ist veraltet, Lernen muss fächerübergreifend oder projektorientiert sein

Unterrichtsentwicklung ist nie fertig, da sie sich immer an neuen Entwicklungen ausrichten kann – und muss.

Die Schule ist noch nicht im 21. Jahrhundert angekommen. Das liegt an dem tradierten System, das schon lange nicht mehr aktuell ist. Der Fächerkanon ist doch der Wahnsinn. Die Lehrer:innen haben die Aufgabe, arbeitsgleich zu unterrichten. Das interessengeleitete und individualisierte Lernen steht nicht im Vordergrund, sollte es aber.
 (Herr Hirsch*, Gymnasium, seit 11 Jahren Schulleitung)

Um Schule zukunfts-fähig zu machen, sehen rund 80% der Schulleitungen eine Notwendigkeit darin, den **Fächerkanon** zu verändern, wobei sich diese Zustimmung auf unterschiedliche Umsetzungsformen verteilt: 47% der Schulleitungen wünschen sich ein **Zusammendenken von Fächern**, also einen stärker thematisch „vernetzten“ Fachunterricht; 24% meinen, dass es einen **fächerübergreifenden Unterricht** braucht, der nicht mehr in Fächern, sondern nach Themen oder in Projekten „problemorientiert“ konzipiert wird. Lediglich 18% der Schulleitungen finden, dass der Fächerkanon erhalten bleiben sollte – die Angaben variieren zwischen 13% an Förderschulen und 25% an Schulen, die zum Abitur führen.

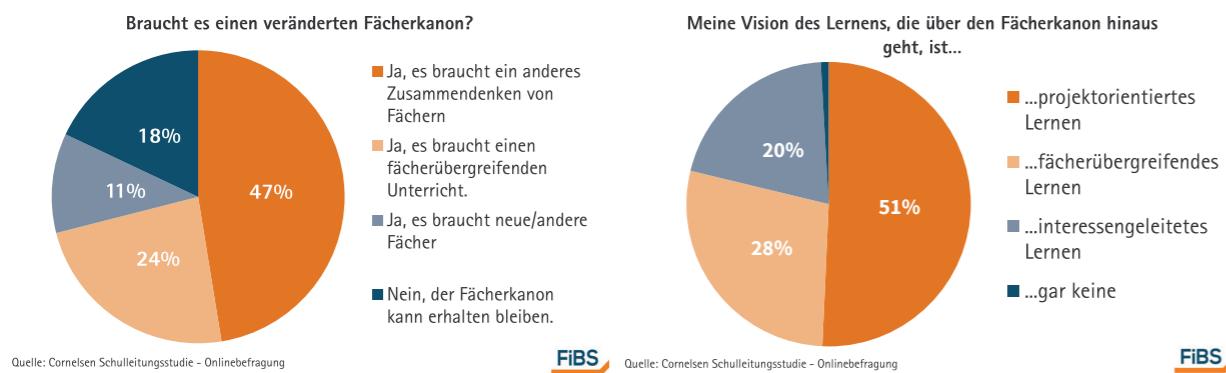


Abbildung 16: Ansichten von Schulleitungen zu Veränderungen des Fächerkanons

Befragt danach, welche Form des Lernens sie favorisieren, die über den Fächerkanon hinausgeht, gibt gut die Hälfte der Schulleitungen an, dass sie sich mehr **projektorientiertes Lernen** wünscht (zwischen 45% an Grundschulen und fast 60% an Förderschulen), 28% sprechen sich für **fächerübergreifendes Lernen** aus (zwischen 31% an Grundschulen und 23% an Schulen, die zum Abitur führen) und 20% favorisieren **interessengeleitetes Lernen** (zwischen 16% an Förderschulen und 22% an Gymnasien). Wie dies in der Praxis aussehen kann, erläutern uns einige Schulleitungen in unseren Gesprächen:

Wir haben ja das „Lernen im Projekt“. Da geben einige Fächer Stunden rein, wobei diese Stunden dazu genutzt werden, in fächerübergreifenden Projekten zu arbeiten. Das sind dann Projekte über die Steinzeit, Öko-Upcycling etc., sodass die Kinder auch soziales Lernen erlernen. Wir haben auch das Unterrichtsfach „Gesellschaftslehre“, das ist eine Mischung aus Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde. Das ist ein Grundpfeiler, um nicht nur in Fächern zu denken, da so ein größeres Spektrum eines Themas erfasst werden kann. Das Problem hierbei ist aber, dass Lehrkräfte eventuell nicht in allen Fächern/Themen bewandert sind, aber durch Zusammenarbeit unter den Lehrkräften lässt es sich gut lösen.
 (Frau Menz*, Gesamtschule, seit 8 Jahren Schulleitung)

Für fächerübergreifende, offene Unterrichtsformen braucht es nicht nur eine gut funktionierende (**multiprofessionelle Teamarbeit**) im Kollegium, sondern mitunter auch **andere Räume** als das klassische Klassenzimmer (Werkstätten, Labore, verschiebbare Wände, siehe Kapitel 3) sowie eine andere **zeitliche Rhythmisierung** als das herkömmliche Schulstundensystem (Doppelstunden, Unterricht in Epochen, Projekttage oder -wochen, freie Lernzeiten):

Ein Beispiel hierfür sind unsere neuen Labore, die wir in unserem Neubau haben werden. Dort werden sich die Lerngruppen dann im Rahmen von sinnvollen Projekten direkt ein oder zwei Wochen am Stück intensiv beschäftigen und nicht wie bei einem klassischen Stundenplan jeden Dienstag von 8-10 Uhr. Da wollen wir fundamental anders arbeiten. Die Lehrer:innen wollen schließlich auch in erster Linie mit Kindern arbeiten, nicht mit Klassen. Im neuen Bau werden wir einen eigenen Raum für die Bildung der Lehrkräfte haben, wo sie auch im Team arbeiten können.
 (Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Wenn Schule von den offenen Lernformaten ausgehend neu gedacht wird und die Unterrichtsentwicklung damit im Sinne des eingangs vorgestellten Mobilés die Schulentwicklung organisatorisch, räumlich-zeitlich beeinflusst sowie natürlich auch die Personal-, Kooperations- und Technologieentwicklung anstößt, ergibt sich eine **radikal andere Form von Schule**, wie es die im Folgenden zitierte Schulleitung für ihre Schule skizziert:

Wir haben keine Räume, keine Zeiten, keine Fächer und keine Lehrer:innen mehr und somit den Kern von Schule abgeschafft. Stattdessen haben wir Lernlandschaften. Wir haben keine Fächer, sondern Lernthemen. Wir haben zum Beispiel Religion/Ethik, das wollen wir behalten, weil Religion etwas zu sein scheint, was der Mensch braucht, um Krisen zu bewältigen. Statt Fächern wie muslimische und katholische Religion machen wir verschiedene Werkstätten. Eine Werkstatt zu „Ich und meine Religion“, wo die Schüler:innen ihre Religion und die Bedeutung dieser vorstellen. Dann haben wir eine Werkstatt zum Thema „Weltreligionen“ und eine zum Thema „Ich und die Welt da draußen“, da geht es darum, wo Werte herkommen.

(Herr Kissling*, integrierte Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Es ist viel in Bewegung. Wie in Kapitel 1.3 angeführt, ist für gut die Hälfte der Schulleitungen das Thema „Veränderung der Lernkultur“ eines der wichtigsten Schulleitungsthemen der nächsten fünf Jahre. Und auch wenn radikale Transformationen, wie die obige, (noch) eine Ausnahme darstellen, zeigt sich ein eindeutiger Trend hin zu neuen Lernformaten, bei denen nicht mehr einzelne Fächer und Klassen im Vordergrund stehen, sondern lebensweltbezogene Themen/Projekte und individuelle Schüler:innen.

Die Zukunft der Schule ist die Individualisierung des Lernens

Schlussendlich steht das Thema selbstständiges Lernen oder selbstständige Entwicklung der Schüler:innen nach wie vor auf unserer Agenda. Hierbei wollen wir ein wenig runter von den hochtrabenden Lehrplänen und wollen individuell auf die Schüler:innen eingehen.
 (Frau Stahl*, Gymnasium, seit 4 Jahren Schulleitung)

Eine individualisierte und damit leistungs- bzw. interessendifferenzierte Ausrichtung der Unterrichtsentwicklung wird an Förder- und speziellen Begabenschulen praktiziert, stößt aber

auch immer mehr auf das Interesse und den Zuspruch von Schulleitungen anderer Schulformen. Dabei geht es nicht nur um den Anspruch, inklusiv zu unterrichten.

Auf die Frage „Welche der folgenden Maßnahmen setzen Sie bereits um, um allen Schüler:innen gerecht zu werden und das Miteinander zu fördern?“ geben über 90% der Schulleitungen an, auf **individualisierte Förderungsmaßnahmen** zu setzen. An Grund- und Förderschulen liegt die Zustimmung bei über 90%, an den weiterführenden Schulen etwas unter diesem Wert. Dabei zeigen unsere Daten, dass individualisierte Lernformen immer auch von Formen des sozialen Lernens, in Präsenz und in Gemeinschaft flankiert gedacht werden. Dies ist nicht zuletzt eine Erkenntnis aus der Corona-Pandemie.

73% der Schulleitungen geben an, verschiedene Formen der **Ganztagsbetreuung** zu nutzen, wie wir bereits in Kapitel 3.2 ausgeführt haben. Dabei wird mit verschiedenen zeitlichen Modellen experimentiert.

Wir arbeiten mit einer Reduzierung der Stundenblöcke und der gleichzeitigen Einführung einer verbindlichen Arbeits- und Studienzeit. In dieser Zeit sollen die Neigungen (Stichwort: Individualisierung) herausgefunden und weitere Förderung (Stichwort: Nachholbedarf) angeboten werden. Das Ziel ist es, die Selbstständigkeit der Schüler zu befähigen und für das Lernen zu begeistern. Das liegt mir am Herzen.
 (Frau Stahl*, Gesamtschule, seit 4 Jahren Schulleitung)

Manche Schulleitungen gehen, inspiriert durch die Erfahrungen in der Corona-Pandemie, ganz andere Wege, um das individuelle, emanzipatorische Lernen ihrer Schüler:innen zu fördern und setzen auf **weniger Zeit in der Schule**, statt mehr:

Wir überlegen aktuell, ob wir einen unterrichtsfreien Tag mit Home-Schooling integrieren, wo Kinder eigenständig und interessengeleitet Themen verfolgen. Das könnte ein Weg sein.
 (Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Über 50% der Schulleitungen nutzen **Projektarbeiten und Exkursionen**, um den Schüler:innen Entfaltungsmöglichkeiten zu geben. Mehr als ein Drittel der Schulleitungen setzt auf die **Einbindung von Ehrenamtlichen, Lebenskompetenz- oder Präventionsprogramme, Unterricht in Doppelbesetzung** mit Sozialpädagog:innen, **kleine Lerngruppen** sowie **verstärkte Elternarbeit**. Weniger genutzt werden **jahrgangsübergreifender Unterricht, erfahrungsorientiertes Lernen (EOL), Herkunftssprachenunterricht, Sprachlernklassen** und **Lernassistent:innen**.

Der jahrgangsübergreifende Unterricht als Modellversuch?

Während nur 26% der Schulleitungen in unserem Fragebogen angeben, **jahrgangsübergreifenden Unterricht** umzusetzen, kommen in den Gesprächen erstaunlich viele von selbst auf dieses Thema zu sprechen, insbesondere in den **ersten beiden Jahren der Grundschule**. Dies kann allerdings an **bundeslandspezifischen Modellprojekten** liegen:

Seit einigen Jahren haben wir in diesem Bundesland das Projekt „flexible Grundschule“, d.h. dass die ersten beide Jahrgänge jahrgangsgemischt unterrichtet werden

(10 Schüler:innen aus der 1. Klasse mit 10 Schüler:innen aus der 2. Klasse). Das bedeutet für unsere Lehrkräfte, dass sie sehr viel Zeit für die Vorbereitung und konzeptionelle Ausarbeitung (Stichwort: offene Unterrichtsgestaltung) benötigen. Und das ist für mich seit Jahren das wichtigste Thema, um das zu organisieren und machbar zu machen, und zwar so, dass die Kollegen nicht sagen: da werde ich ausgebeutet.

(Herr Wulf, Grundschule, seit 12 Jahren Schulleitung)*

Aber auch mit anderen Klassenstufen wird jahrgangsübergreifend experimentiert, insbesondere, um das **voneinander Lernen** der Schüler:innen zu fördern:

Folgt man den Schulleitungen, dann hängen individuelles Lernen und Ganztag miteinander zusammen

Das Ziel ist es, sich in jahrgangsübergreifenden Gruppen offensiv dem Wandel zu stellen. Unsere Lerngruppen bestehen aus 16 Kindern, jeweils mit 4 Kindern aus der 5., 6., 7. und 8. Klasse, so können Patensysteme entstehen und die Kinder können sich untereinander Dinge erklären. Wir haben auch selbst eine App entwickelt, die dafür genutzt wird.
 (Herr Kissling*, integrierte Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Und in mancher Schule ist die **Durchmischung der Jahrgänge übergreifendes Programm**:

Dieser schlaue Coup: Wir sind gegründet worden von Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung. Wir wollen, dass das „Anderssein“ zur Norm wird. Wir wollen nicht einfach mitmachen lassen, sondern wir haben einfach direkt die Jahrgänge gemischt, sodass jede:r von Anfang an sowieso auf einem anderen Level ist. Und so verändern wir den Grundpfeiler des Systems.

(Frau Staubner, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)*

Wie können wir die Notenvergabe sinnvoll ergänzen oder ersetzen?

Die Frage, ob **Schulnoten** die „richtige“ Form der Leistungsbewertung sind oder **ersetzt bzw. ergänzt** werden sollen, bewegt die Bildungspolitik immer wieder. In der Arbeit mit offeneren und individualisierter ausgerichteten Lernformaten in heterogenen Gruppen gerät auch dieser Grundpfeiler ins Wanken bzw. wird von den Schulleitungen, die diese Formate an ihren Schulen umsetzen (lassen), als nur noch bedingt sinnvoll angesehen:

Es wird zunehmend schwieriger, dieses fächerübergreifende Lernen mit einer Note zu bewerten. Aber es gibt den Schüler:innen eine wichtige Rückmeldung, auch wenn mir der Vergleich zum Individuum zu kurz kommt. Generell denke ich, dass es immer eine Skalierung geben wird, die allerdings mit einer gewissen Reflexion, was das genau bedeutet, ergänzt werden sollte. Reine Noten sind aus meiner Sicht zum Teil demotivierend, wobei sie eigentlich motivieren sollen. Wir arbeiten daher mit Kompetenzrastern (Selbst- und Fremdeinschätzung) und Lernverträgen (eigenen Standpunkt reflektieren). Für uns ist auch die Trennung von Lern- und Leistungsraum ganz entscheidend.
 (Herr Zacher*, Gemeinschaftsschule, seit einem Jahr Schulleitung)

Dabei zeigt sich allerdings eine **Polarität** bei der Frage, ob Schulleitungen an ihren Schulen **derzeit Alternativen zur Notenvergabe umsetzen**: Knapp 50% sagen, dass sie keine Alternativen zur Notenvergabe praktizieren (zwischen 20% der Förderschulen, 40% der Grundschulen

Schulleitungen sind gespalten, wenn es um die Frage geht, ob die Notenvergabe ergänzt oder ersetzt werden soll oder nicht

und etwa 67% der Schulen, die zum Abitur führen). Über 40% geben an, dass an ihrer Schule die Notenvergabe durch andere Methoden der Leistungsbewertung ergänzt wird (zwischen 30% der Schulen, die zum Abitur führen, und 51% der Grundschulen). 10%, darunter überproportional die Ganztagsschulen, haben die Notenvergabe durch andere Praktiken vollständig ersetzt. Hier stehen die Förderschulen mit rund einem Drittel einsam an der Spitze, an allen anderen Schulen ist dies die Ausnahme. Lediglich an den Grundschulen sind es noch 8%.

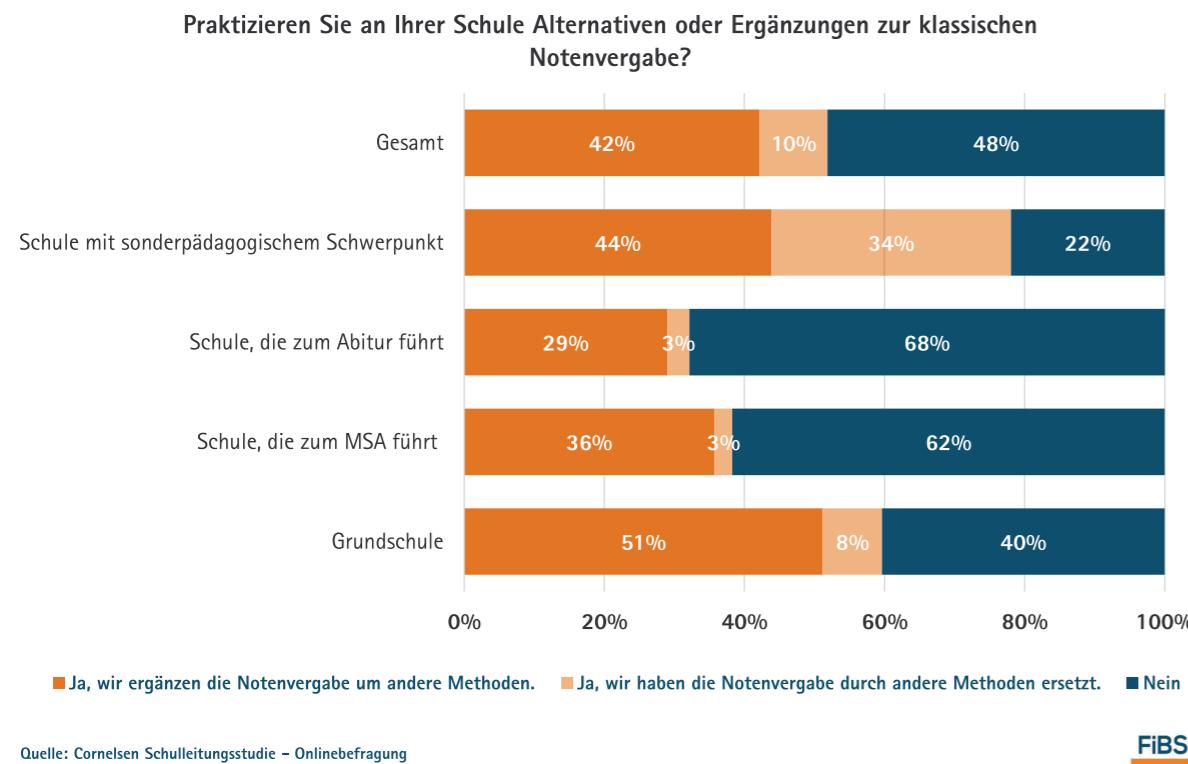


Abbildung 17: Werden Alternativen zur klassischen Notenvergabe praktiziert? Nach Schulform

Auf Seiten der Befürworter:innen des klassischen Notensystems wird deutlich darauf verwiesen, dass Noten gesellschaftlich bzw. von Eltern und Schüler:innen gewünscht seien.

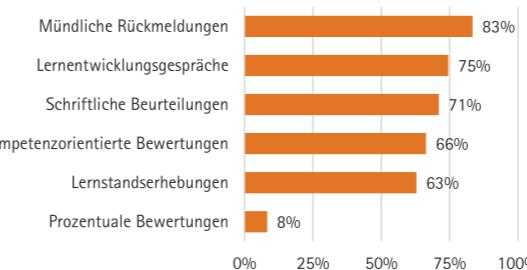
Von den Schulleitungen, die angegeben, ihre **Notenvergabe mit anderen Methoden** zur Leistungsbeurteilung zu **ergänzen** (insgesamt 41%), nutzt die größte Gruppe **mündliche Rückmeldungen** (83%), wobei hier schon eher erstaunlich ist, dass dies nicht in allen Schulen der Fall ist.

75% (80% an Grundschulen und 62% an Schulen, die zum mittleren Schulabschluss führen, ansonsten etwa 70%) nutzen **Lernentwicklungsgeräte** (siehe Abbildung 18). Demgegenüber nutzen 88% der Förderschulen sowie über drei Viertel der Grundschulen **schriftliche Beurteilungen**, was an weiterführenden Schulen zu weniger als 60% der Fall ist (insgesamt 71%). 66% nehmen kompetenzorientierte Bewertungen vor, 63% bedienen sich der **Lernstandserhebungen**. Nur ein kleiner Anteil von 8% verwendet **prozentuale Bewertungen**.

Unter den 10% der Schulleitungen, die angeben, die klassische Notenvergabe ersetzt zu haben, sind jeweils rund 40% Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. 75% geben an, mit **kompetenzorientierten Bewertungen** zu arbeiten. 73% setzen **Lernent-**

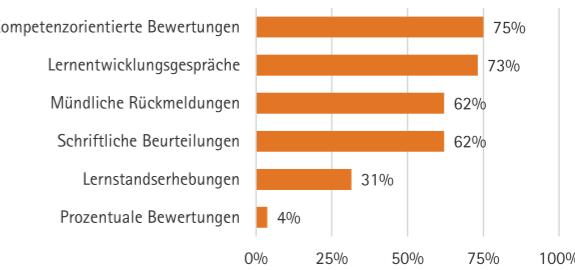
wicklungsgespräche ein. 62% wenden **mündliche Rückmeldungen** oder **schriftliche Beurteilungen** an. 31% setzen auf die Methode der **Lernstandserhebung**. Auch hier ist der Anteil derer, die **prozentuale Bewertungen** vornehmen, sehr gering und liegt bei 4%.

Welche Ergänzungen nehmen Sie an Ihrer Schule vor?
(Folgefrage)



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Durch welche Methoden haben Sie die Notenvergabe an Ihrer Schule ersetzt? (Folgefrage)



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

FiBS

Abbildung 18: Methoden zum Ersatz oder zur Ergänzung der Notenvergabe. Folge- und Filterfrage auf vorherige Darstellung

Wie die Umsetzung solch ergänzender bzw. ersetzender Bewertungspraktiken konkret aussehen kann, skizzieren Schulleitungen in unseren Gesprächen wie folgt:

Das Halbjahreszeugnis ist durch ein Lernentwicklungsgeräte ersetzt worden und viel effektiver, als wenn die Schüler:innen nur Noten bekommen würden. Zum Schuljahresende gibt es Noten, aber auch die müssen durch Gespräche ergänzt werden. Wir haben auch gemerkt, wie sich die Gespräche verändern, wenn die Kinder dabei sind. Dann sagt man viel mehr, was die Kinder schon können und wo sie sich entwickelt haben. Das ist nicht so defizitär. Wir haben außerdem Lernentwicklungsheftchen, mit denen in Mathe und Deutsch Rückmeldungen gegeben werden.

(Frau Hecht, Grundschule, seit 8 Jahren Schulleitung an jetziger Schule)*

Wie eine stark individualisierte kompetenzorientierte Bewertungspraxis aussehen kann, kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

In der Grundschule fragen wir: Was soll man am Ende der Grundschullaufbahn gelernt haben? Was für Kompetenzen muss das Kind erreicht haben? Wir machen mit jedem Kind eine Zielvereinbarung. Die können diese Vereinbarung in 3 oder in 5 Jahren schaffen, das ist egal. Sie arbeiten in ihrer eigenen Geschwindigkeit. Natürlich gibt es auch Gruppen zum Diskutieren, das bietet sich bei bestimmten Fächern auch sehr an. Hier werden dann Kinder zusammengeführt, die auf einem ähnlichen Stand sind. Also es ist ein stark individualisiertes Lernen.

(Herr Ruckert, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)*

Auf die Frage, ob sie sich eine Veränderung in der **Art der Leistungsüberprüfung** wünschen, antworten 61% der teilnehmenden Schulleitungen mit „ja“ und 37% mit „nein“. Angesprochen darauf, welche Form der Veränderung sie für wünschenswert erachten, werden von 75% **Lernportfolios** und von 71% **Projektarbeiten** genannt sowie im geringeren Maße **Gruppenarbei-**

Etwa die Hälfte der Schulen nutzt unterschiedliche Ergänzungen zur Notenvergabe oder ersetzt sie gar

ten (44%), Zertifikatserwerbe statt Abschlusszeugnisse (25%) und Eingangstests (16%). **Lernportfolios und Projektarbeiten** werden auch in unseren Gesprächen als sinnvolle, da lernwirksame Methoden der Leistungsüberprüfung verstanden, durch die zudem **soziale Fähigkeiten** trainiert werden können, wenn es sich um Gruppenprojekte handelt.

Durch die Corona-Pandemie steht die lernwirksame Unterrichtsentwicklung vor neuen Herausforderungen in der digitalen Konzipierung, Umsetzung, Begleitung und Überprüfung:

Zwei Aspekte, die auch im nächsten Jahr von Bedeutung sind: Die Umsetzung von Kriterien von lernwirksamem Unterricht sowohl im Präsenzunterricht als auch in digitalen Formaten.

Wir sind von den drei Basisdimensionen nach E. Klieme überzeugt, das sind Classroom-Management, konstruktive Lehrer- und Schülerunterstützung sowie kognitive Aktivierung.

Wir werden mit der Frage beschäftigt sein, wie sich diese Dimensionen auf den digitalen Unterricht übertragen lassen, wobei die kognitive Aktivierung im Vordergrund steht.

(Herr Franke*, Gymnasium)

Wie sich diese Vorstellungen auf die Personalentwicklung auswirken, wird im folgenden Kapitel skizziert, bevor wir uns in Kapitel 4.4 dezidiert der digitalen Technologieentwicklung an Schulen widmen.

4.3 Ressourcenorientierte Personalentwicklung

Wieso gelingt Schulentwicklung nicht? Es liegt an der Haltung der Lehrkräfte! Wenn ich nur Defizite und keine Ressourcen sehe! Diese Haltung muss aufgebrochen werden.

(Herr Matthes*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)

Es kann zielführend sein, eine womöglich vorhandene **Defizithaltung** zuerst bei sich selbst zu reflektieren und in Folge gesamtschulisch „aufzubrechen“. „Haltung“ leben und vorleben ist dabei eine wichtige Komponente. Doch wie kann eine Haltung geprägt und gestärkt werden? Wie sieht in der Praxis gute Personalentwicklung von Schulleitungen aus? Was für Lehrkräfte wünschen sie sich überhaupt? Und was sind die aktuellen Herausforderungen, auf die sie in diesem Kontext reagieren müssen?

Manche Schulleitungen berichten in unseren Gesprächen, wie wichtig es für sie sei, sich ihr eigenes **Personal „heranzuziehen“**:

Schon in der 12. Klasse frage ich bei den Schüler:innen nach, wer Interesse am Lehramtsstudium hat. Viele unserer ehemaligen Schüler:innen absolvieren dann ihr Praxissemester bei uns. Zurzeit haben wir 4 Referendare und 3 Studierende, die bei uns arbeiten, aber noch nicht ganz fertig sind. Ich setze viel auf die Nachwuchsgewinnung.

(Frau Brenner*, Gymnasium, seit 22 Jahren Schulleitung)

Auch bei der Personalentwicklung soll die Ressourcenorientierung im Vordergrund stehen.

Schulleitungen sind die Begleitung der Lernbegleitung

Die Professionalisierung von Lehrkräften gehört für viele Schulleitungen ihrem Selbstverständnis nach zu einer ihrer Kernaufgaben und zählt auch in Zukunft für 45% der Befragten zu einem der fünf wichtigsten Schulleitungsthemen (siehe Tabelle 3).

Führen heißt für mich nicht, „alle laufen mir hinterher“, sondern aktiv begleiten, beraten, wahrnehmen, Gespräche führen und im Dialog mit den und für die Lehrkräfte Perspektiven entwickeln. Das kann in Richtung Schulentwicklung oder Klassenführung gehen oder auch auf der sozialen Ebene sein. Die Lehrer:innenschaft eben als Ganzes zu stärken. Und natürlich ist zusätzlich wichtig, auch über die Fächer hinausgehende Talente der Lehrer:innen miteinzubeziehen und zu erkennen. Dass man da auch Verantwortung überträgt, das hat auch etwas mit Vertrauen zu tun, Vertrauen zu schenken und auch Vertrauen zu bekommen.

(Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Teil dieses Begleitprozesses ist es, die Schüler:innen als Zielgruppe der Entwicklungs- und somit auch Innovationsbemühungen nicht aus dem Blick zu verlieren und letztlich das Lehrpersonal in der Rolle von Lernbegleiter:innen zu begleiten:

Wenn wir Erwachsene Kinder und Jugendliche unterrichten, dann lernen sie Altes. Aber wir schaffen Neues, wenn wir den Impuls der Schüler:innen nehmen und mit unserer Lebenserfahrung kombinieren. Wie kann ich Lehrkräfte dazu bringen, so zu lehren und sich mit den Schüler:innen gemeinsam weiterzuentwickeln? Ich mache die Begleitung der Begleitung.

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Dabei ist die **individuelle Förderung** jeder einzelnen Person im Kollegium wichtig, die sich nach dem jeweiligen Stand und Bedarf ausrichtet. Neue Lehrkräfte oder auch Referendare brauchen eine andere Begleitung als die „alten Hasen“:

Gerade bei neuen Kolleg:innen müssen wir schauen, wie sie in der Schule ankommen. Die Personalentwicklung aus Perspektive des Schulleiters muss davon weggehen, nur einmal im Halbjahr im Referendariat den Unterricht zu beobachten. Wir müssen hier involvierter sein.

(Herr Kasper*, Gymnasium, Schulleitung)

Unterrichtsbegleitungen werden in unseren Gesprächen als Mittel der Wahl für die Personalentwicklung angesehen, sind aber aufgrund der zeitlichen Ressourcen von Schulleitungen nur in begrenztem Umfang zu realisieren. Laut der Arbeitszeiterfassung (siehe Kapitel 1.1) geben 64% der Schulleitungen an, dass sie bis zu drei Stunden in der Woche für die **Unterrichtsbegleitung und Unterrichtsentwicklung** verwenden; 19% antworten, dass es bei ihnen bis zu fünf Stunden in der Woche sind. Auf Personalführung/Personalentwicklung allgemein (also nicht nur in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung) entfallen bei 39% der Schulleitungen ihrer Einschätzung nach bis zu drei Stunden Arbeitszeit in der Woche, bei 35% bis zu fünf Stunden und bei 16% bis zu zehn Stunden.

Schulleitungen müssen ja außerdem, wie im Kapitel 4.1 zur Organisationsentwicklung eingeführt, Strukturen erschaffen und pflegen, die das beständige voneinander Lernen nicht nur zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen, sondern auch im Lehrkollegium – inklusive Leitung – ermöglichen.

Neue Formen des Lehrens und Lernens haben auch Auswirkungen auf die Rolle der Schulleitung

Wir haben ein ausgefeiltes Konferenzsystem. Wir planen das ganze Jahr durch und erobern uns dabei freie Fenster in der Stundenplangestaltung, sodass multiprofessionelle Teams und Fachkonferenzen da zusammenkommen. Wie wichtig eine gute Organisation ist, ist mir wieder bewusst geworden. Die Zusammenarbeit ist sonst nicht so gut möglich.

(Herr Heider*, Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Das Kollegium ist eine zentrale – und keineswegs uniforme – Einheit, welche in den Prozess der Schulentwicklung einbezogen wird. Schulleitungen verlangen dabei nicht nur fachliche und didaktische Qualifikationen von den Lehrkräften und Teamfähigkeit, sondern auch ein Selbstverständnis, Schule mitgestalten und Impulse setzen zu wollen. Darüber hinaus müssen die **Bedürfnisse der Schüler:innen bei der Schulentwicklung in den Mittelpunkt** gerückt werden. Aus Schulleitungssicht ist die beste Art, den vielfältigen Aufgaben einer Lehrkraft gerecht zu werden, **tatsächliche Erfahrung** an Schulen zu sammeln:

Eine gute Lehrkraft muss wissen, wovon er: sie spricht, und muss die Klaviatur der pädagogischen Handlungskompetenz beherrschen. Das lernt man nur durch pädagogische Interaktion, nicht in der Ausbildung, sondern erst hier. Ich lasse mich ja auch nicht von einem Arzt behandeln, der die Blindedarm-OP nur im Hörsaal gelernt, aber noch nie durchgeführt hat. Das, was man braucht, lernt man in erster Linie durch gute Supervision und durch Selbstreflektion – das fehlt in der Lehrkräfteausbildung komplett.

(Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Auf die wichtige Rolle der Praxiserfahrung von Lehrkräften verweisen die Schulleitungen immer wieder. Doch mit Praxiserfahrung allein ist es nicht getan. Es braucht **Anleitungen zum Perspektivenwechsel, zur Selbstreflektion**, was wiederum den Bedarf nach guten **Supervisions- und Interventionsstrukturen** an Schulen herausstellt.

Es braucht (multiprofessionelle) Teamplayer an den Schulen

Danach gefragt, welche Eigenschaften Lehrkräfte für eine umfassende Schul- und Unterrichtsentwicklung brauchen, stimmen Schulleitungen nahezu einhellig und schulformenübergreifend einer ganzen Reihe von Merkmalen und Anforderungen zu.

Die Lehrkräfte sollten:

- ... teamfähig sein
- ... die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ins Zentrum ihrer Arbeit gerückt haben
- ... regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen
- ... Impulse für Innovation liefern
- ... bereits während des Studiums Praktika absolviert haben
- ... ein Studium an einer Universität/Pädagogischen Hochschule absolviert haben

Schulleitungen stellen vielfältige Anforderungen an ihre Lehrkräfte

- ... versiert sein in offenen Unterrichtsformen
- ... sich als Lernbegleiter:innen verstehen
- ... sich außerschulisch in der Schule engagieren
- ... sich stets umfassend allgemein bilden

Alle diese Punkte haben einen Zustimmungsgrad von über 90%, oft sogar annähernd 100%. Lediglich bei den letzten vier Punkten gibt es etwas mehr als nur marginale Abweichungen zwischen den Schulformen.

Als zentrale Figuren für die Umsetzung von Veränderungsprozessen auf Organisations- und Unterrichtsebene braucht es demnach praxiserprobte, lernfreudige Lehrkräfte, die sich breit engagieren und die Entwicklung ihrer Schüler:innen im Zentrum ihrer Arbeit als Lernbegleiter:innen sehen. Dabei sollen sie im Team arbeiten können und eigene Impulse einbringen. Diese Impulse können auch **teambildende Maßnahmen** an sich betreffen, welche die Zusammenarbeit im Kollegium stärken, wie die Schulleiterin im folgenden Zitat erläutert:

Das Kollegium hat sich mehr teambildende Maßnahmen gewünscht. Wir haben jetzt feste teambildende Tage geplant, aber auch einen Lehrer:innenstammtisch einmal im Monat, damit nicht nur in der Schule zusammen Zeit verbracht wird, sondern auch mal über andere Sachen gesprochen wird, als über die Schüler:innen. Dadurch haben die Kolleg:innen untereinander mehr Verständnis füreinander, da sie die privaten Probleme kennen.

(Frau Dittmann*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Für viele stellen die Pandemie und die damit einhergehenden Schulschließungen eine einschneidende Veränderung dar, wobei die **neuen digitalen Möglichkeiten und das „Aufholen nach Corona“** auch als Chance begriffen werden:

Wir dürfen das nicht aus den Augen verlieren, und jetzt durch Corona sehe ich neue Möglichkeiten, da jetzt Schule neu gedacht wird, neue personelle Ressourcen, das Aufholen nach Corona. Es werden Alternativen möglich, die wir als normale Regelschule ohne Ganztagschule nie gehabt hätten. Ich nehme für mich mit: Multiprofessionalität nutzen und mutig sein.

(Herr Thiel*, integrierte Gesamtschule, seit 4 Jahren Schulleitung)

Zwei Drittel aller Schulleitungen sehen multiprofessionelle Teams als zentralen Baustein, um Schulentwicklung voranbringen zu können. Bei Schulen, die sich als „in herausfordernder Lage“ identifizieren, und bei Gemeinschaftsschulen ist die Zustimmung mit 77%, bei Förderschulen mit 75% und bei Grundschulen mit 71% ausgeprägter als an Schulen, die zum mittleren Schulabschluss (63%) bzw. zum Abitur führen (55%).

Multiprofessionalität meint dabei eine Zusammenarbeit nicht nur von Lehrer:innen, sondern von Lehrer:innen mit weiteren pädagogischen/erzieherischen Fachkräften in der Institution Schule (wie z.B. Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen,

Lehrkräfte sollen u.a. teamorientiert und lernfreudig sein

Schulpsycholog:innen etc.). Die vorhandene Multiprofessionalität im Team zu nutzen und weiter auszubauen und damit auf Herausforderungen reagieren zu können, für die „reine“ Fachlehrer:innen nicht gewappnet sind, ist nicht nur ein Anliegen, das allein Förderzentren oder inklusive Schulen betrifft (siehe Kapitel 1.3 und 2.2). Diese haben allerdings im Bereich der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams bereits eine Expertise, an der sich auch andere Schulen orientieren könnten. Dabei kann das **Miteinander statt Nebeneinander** verschiedener pädagogischer Fachkräfte nach Auskunft einiger unserer Gesprächspartner:innen stets noch weiter verbessert werden, um nicht nur in der Schülerschaft den Schritt von **Integration zu Inklusion** zu vollziehen, sondern auch in der Lehrerschaft.

Wir brauchen eine:n Schulsozialarbeiter:in, den Gymnasien wird diese jedoch viel seltener zugesprochen. Gerade durch den Lockdown haben wir mehr psychologische Probleme, und Beratungs- und Vertrauenslehrkräfte schaffen das nicht, deshalb haben wir eine Kooperation mit Familienberatungsstelle und Eltern, die in psychologischen und sozialen Berufen arbeiten, die sich hier engagieren und die Schüler:innen über die Lernthemen hinaus unterstützen.

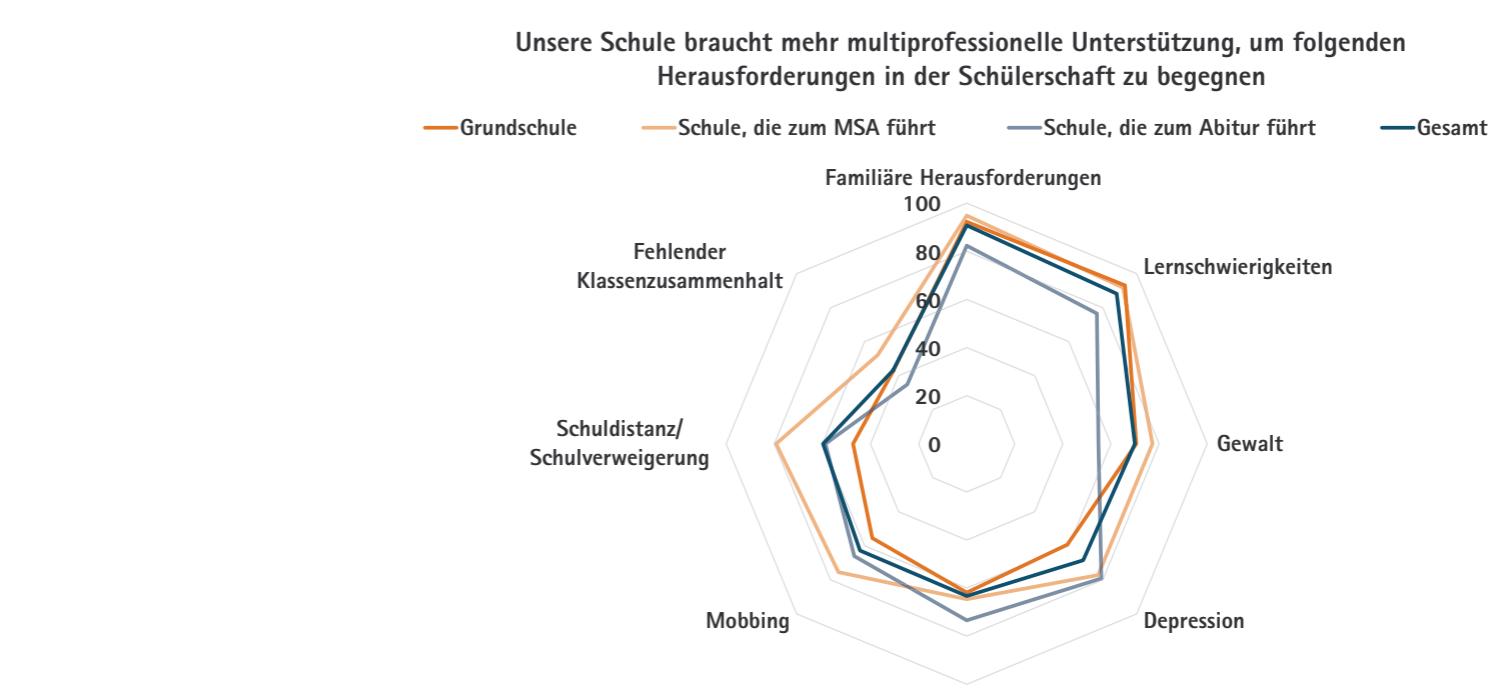
(Frau Dorschel*, Gymnasium, seit 3 Jahren Schulleitung)

Einige Schulleitungen von Gymnasien äußern in unseren Gesprächen, dass sie generell – nicht nur in Pandemiezeiten – mehr multiprofessionelle Unterstützung bräuchten, um die wachsende Zahl an Schüler:innen mit psychischen Herausforderungen besser betreuen zu können, dass sie allerdings oft als ein „Bildungstempel“ gesehen würden, an dem es keine speziell geschulten Schulsozialarbeiter:innen, Psycholog:innen oder auch Lern- und Teilhabeassistenten brauche.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Einschätzung von Schulleitungen verschiedener Schulformen, für welche Form von Herausforderung an ihrer Schule sie einen Bedarf an multiprofessioneller Unterstützung ausmachen (siehe Abbildung 19).

Mit einem Abstand zu anderen Themen stehen **Lernschwierigkeiten und familiäre Herausforderungen** mit jeweils rund 90% Zustimmung, gefolgt von **Gewalt, Depression** (jeweils 70%), **Leistungsdruck, Mobbing** (jeweils 63%) und **Schuldistanz** (60%), wobei Letzteres an Schulen, die sich als „in herausfordernder Lage“ identifizieren, von 71% benannt wird. Mit deutlichem Abstand landet der **fehlende Klassenzusammenhalt** mit 43% am Ende der Themen, die den Bedarf an multiprofessionellen Teams begründen bzw. erhöhen.

Bei allen Punkten sind die Unterschiede in der Relevanz für die verschiedenen Schulformen deutlich sichtbar. So sind die ersten drei Punkte für zum Abitur führende Schulen zum Teil deutlich weniger relevant, dafür stehen Depression und Leistungsdruck weitaus mehr im Vordergrund. Familiäre und Lernschwierigkeiten werden häufiger für Grund- und zum MSA führende Schulen benannt. Bei Letzteren steht zudem auch Mobbing mehr im Fokus, wohingegen Gewalt an Förderschulen ein wichtiges Thema ist. Diese Unterschiede in der Relevanz verschiedener Faktoren für multiprofessionelle Teams bedeutet zugleich auch, dass diese **unterschiedlich strukturiert** sein sollten.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 19: Gründe für den Bedarf an mehr multiprofessioneller Teamarbeit, nach Schulform

Familiäre Herausforderungen können dabei auch so gelesen werden, dass sie das Auffangen familiärer Probleme im Familienkreis betreffen, was laut Schulleitungsberichten gesellschaftlich bedingt immer weniger gelingt. In unseren Gesprächen weisen Schulleitungen beim Thema Personalführung von multiprofessionellen Teams u.a. deshalb auch auf die wichtige **Verzahnung mit außerschulischen Akteuren** hin:

Die Schulpsychologie muss viel dichter dran sein, wir haben keine Handhabe bei Gewalt und für den Schutz der Kinder. Die Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren (Jugendämtern etc.) muss besser werden. Es zerren zu viele an einem Kind herum, die nichts voneinander wissen, und damit vertun wir zu viele Chancen.

(Frau Gerlach*, Gemeinschaftsschule, seit 30 Jahren Schulleitung)

Eine veränderte Lebenssituation von Schüler:innen führt zu einem größeren Aufgaben-spektrum der Schule ...

Um auch schulintern zu einer besseren Zusammenarbeit zu finden, werden ausgeklügelte Konzepte entworfen und immer wieder angepasst, die auch den Ausbau des schulischen **Ganztags** betreffen:

Wir haben zum Teil noch ein additives Konzept von Vormittag plus Nachmittag. Das Ziel ist jedoch, viel stärker und weiter die Verzahnung und die Zusammenarbeit der Professionen voranzutreiben. Diesbezüglich haben sich unsere inhaltlichen und pädagogischen Konzepte heute völlig verändert. Erzieher:innen, Schulpsycholog:innen und Sozialpädagog:innen arbeiten mit Lehrkräften zusammen. Wir bilden feste Teams: Eine Lehrkraft arbeitet immer mit einer Ganztagsmitarbeiter:in zusammen. Dabei muss es auch um die Aufgabenverteilung gehen, weil über 75% der Schüler:innen den offenen Ganztagsbetrieb nutzen.

(Frau Reinert*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)

...und zu einem breiteren Spektrum an benötigten professionellen Kompetenzen und Strukturen

Dabei wird die Multiprofessionalität im Team von einigen Schulleitungen nicht nur in der Praxis als hilfreich angesehen, sondern auch aufgrund ihrer **Symbolkraft** für die Schüler:innen:

Wir haben vor kurzem mal durchgezählt. Wir haben mittlerweile 10 verschiedene Berufsgruppen, die bei uns wichtig sind. Das ist schon ganz normal bei uns und die braucht es auch. Allein der Lehrer bringt es nicht mehr, und das ist auch nicht die Vielfalt, die Kinder interessant finden.

(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Fortbildungen und Qualitätskontrollen sollten intrinsisch motiviert sein

Wie weiter oben beschrieben (siehe Kapiel 4.2), geben 72% der von uns befragten Schulleitungen an, dass es für eine umfassende Unterrichts- und Schulentwicklung Lehrkräfte brauche, die regelmäßig **Fort- und Weiterbildungen** in Anspruch nehmen. Manche unserer Gesprächspartner:innen wünschen sich in diesem Kontext mehr Gratifikations- bzw. Sanktionsmöglichkeiten und wären auch einer **Fortbildungsverpflichtung** für Lehrer:innen nicht abgeneigt:

Wir brauchen viel mehr Handabe um z.B. die, die was gut machen, zu belohnen. Wir brauchen aber auch Handabe für Abmahnungen. Manche Lehrer:innen glauben, dass sie sich alles erlauben können. Fortbildungen sollten verpflichtend sein, jedes Schuljahr mindestens drei Stück. Aber auch die Arbeitszeitenregelung muss verändert werden, 13:30 heißt nicht Schluss für Lehrer:innen. Diese Regularien brauchen wir, aber da traut sich niemand ran.

(Frau Brendel*, Grundschule, seit 14 Jahren Schulleitung)

Eine andere Schulleitung berichtet, dass sich an ihrer Schule eine Unterrichtsfreistellung bewährt habe, die auf die intrinsische Motivation von Lehrkräften für Fortbildungen und Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten abziele.

Ich habe den Lehrkräften 10% des Stundenetats freigestellt, um sich mit ihrer persönlichen und akademischen Weiterbildung zu beschäftigen, oder bei der Schulentwicklung beizutragen. Damit sind wir die einzige Schule Deutschlands, denke ich. Da spricht man dann auch eine bestimmte Klientel an!

(Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Auch niedrigschwellige **In-House-Fortbildungsformate** wurden von den Schulleitungen, mit denen wir gesprochen haben, als gute Praxis präsentiert:

Wir haben ein Fortbildungscafé etabliert, auf die Nutzung von Medien und die Digitalisierung bezogen, bei dem die Kolleg:innen zwanzig- bis dreißigminütige Fortbildungen bekommen, zum Beispiel zu Unterrichtsdidaktik im Online-Unterricht – ganz im Sinne von best practice.

(Frau Hummer*, Gymnasium, seit 6 Jahren Schulleitung)

Dabei sei es wichtig, nicht in „One-Shot-Fortbildungen“ zu investieren, sondern mittel- und langfristig mit Referent:innen zusammenarbeiten oder/und auf die eigenen Ressourcen zurückzugreifen.

Wir haben uns selbst fortgebildet vor Ort. Wir haben so eine Art Supervision eingeführt: Wenn es Probleme gab, haben wir versucht, uns zusammenzusetzen, dem eine Struktur zu geben und so zu einem Ergebnis zu kommen.

(Frau Ludewig*, Förderschule, Schulleitung)

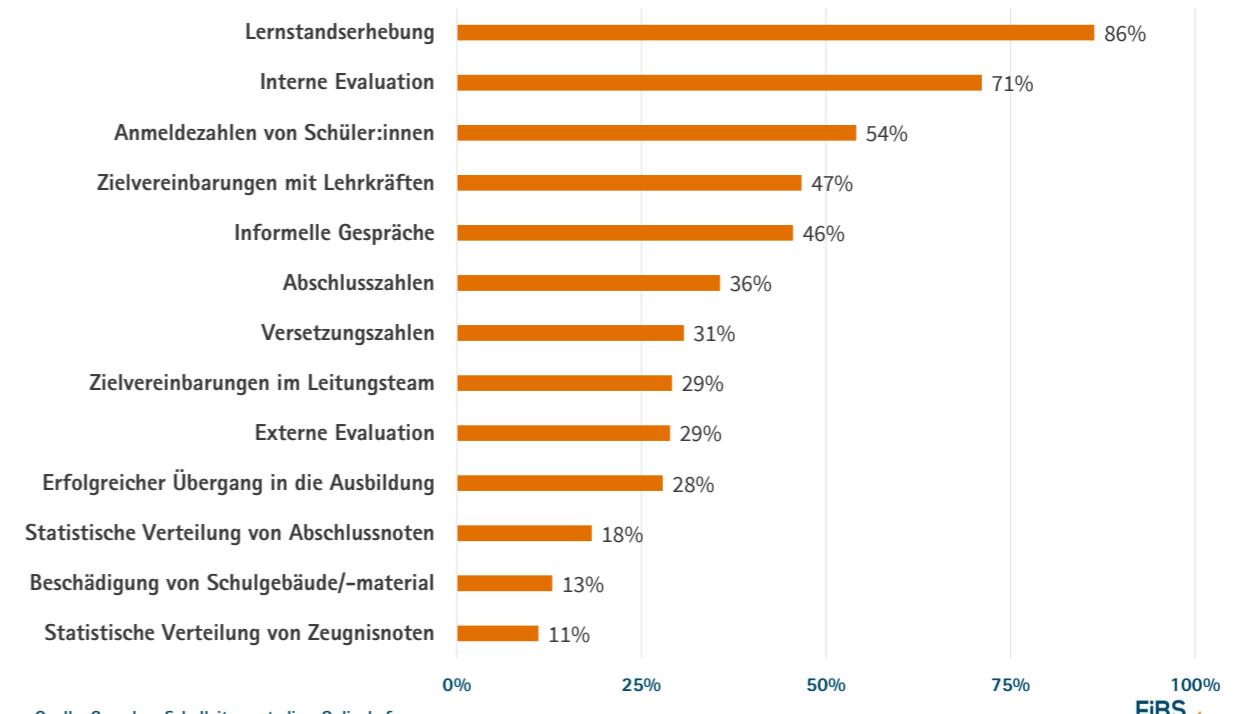
Auch die **Qualitätskontrolle** ist Bestandteil der Personalführung, insofern die Unterrichtsqualität zu hohem Maße von der Qualität des Lehrpersonals abhängt und diese wiederum durch Fördermaßnahmen der Schulleitung beeinflusst werden kann. Befragt nach den Methoden bzw. Instrumenten der Qualitätskontrolle an ihren Schulen (nicht nur aber auch bezogen auf die Unterrichtsqualität) zeigt sich folgendes Bild (siehe Abbildung 20):

Schulleitungen nutzen vor allem **Lernstandserhebungen** (86%) und **interne Evaluationen** (71%), um die Qualität ihrer Schule bzw. des Unterrichts an ihrer Schule zu überprüfen. Aus den offenen Antworten geht hervor, dass hierbei auch Unterrichtshospitationen und das Feedback von (ehemaligen) Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften und Kooperationspartnern wichtige Unterstützungen darstellen. Weitere Optionen sind der Blick auf die **Anmeldezahlen** von Schüler:innen (54%), **individuelle Zielvereinbarungen** mit Lehrkräften (47%) sowie **informelle Gespräche** (46%).

Jeweils ungefähr 30% der Schulleitungen nutzen **Versetzungszahlen**, **Abschlusszahlen**, **Zielvereinbarungen im Leitungsteam**, **externe Evaluationen** und den **erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung**, um ihre Schulqualität zu kontrollieren. Dabei spielen den offenen Antworten zufolge auch Rückmeldungen der weiterführenden Schulen eine Rolle. Weniger als 20% der Schulleitungen nutzen die **statistische Verteilung von Abschluss- oder Zeugnisnoten**, die **Beschädigung von Schulgebäuden** oder von **Schulmaterialien** als Indikatoren.

Schulleitungen nutzen eine Vielzahl von Methoden und Kriterien für die Qualitätskontrolle

Welche Methoden bzw. Kriterien der Qualitätskontrolle nutzen Sie?



Quelle: Cornelisen Schulleitunstasstudie – Onlinebefragung

Abbildung 20: Methoden und Kriterien zur Qualitätskontrolle

4.4 Digitale Technologieentwicklung

Wir wissen, dass die **Digitalisierung** des Bildungssystems bereits vor der Corona-Pandemie ein wichtiges Thema war. Dennoch können wir beim Zuhören der Schulleitungen erfahren, dass jene Schulen, die sich „frühzeitig“ auf den Weg gemacht haben, eher profitierten und für andere die fehlende Digitalisierung während der Pandemie eine weitere Herausforderung war, um Lernen zu ermöglichen. Die **digitale Ausstattung** ist dabei eine der ersten Herausforderungen, die zu bewältigen war – und es zum Teil immer noch ist. Dies gilt sowohl für die Ausstattung der Lehrpersonen und Schulen selbst als auch der **Schüler:innen**, die damit lernen sollen. Die digitale Ausstattung ist schulformenübergreifend das Thema, das 67% der Schulleitungen derzeit am meisten beschäftigt (siehe Tabelle 2).

Wir bringen sogenannte Medieninseln mit rein, dass Kinder auf Laptops zurückgreifen können. Drei Laptops pro Klasse. So wie ein Lexikon, in dem Kinder etwas heraussuchen können.
(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Die Digitalisierung an Schulen als Teil der Schulentwicklung umfasst jedoch mehr als nur die Ausstattung und neue Lernkonzepte mit digitalen Medien, sie wird als **gelebte Digitalität** Teil der Schulidentität.

Digitalisierung ist hier mit den Schulträgern zusammen stark verschlafen worden. Und es fehlen nachhaltige und gute Konzepte zur Digitalität, also selbst mit der benötigten Infrastruktur muss man wissen: Was macht man damit?
(Herr Matthes*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)

In unseren Gesprächen mit Schulleitungen wird immer wieder die Forderung nach einer „sinnvoll eingebundenen“ im Sinne von **didaktisch nutzbaren und wertvollen Digitalisierung** laut, die auch die Zeit nach Corona in den Blick nimmt:

Es ist total wichtig, nicht zu lange warten. Wir haben viel daran gearbeitet, vom Distanzunterricht wegzukommen, wir brauchen aber Perspektiven: Welchen didaktischen Nutzen können wir aus der digitalen Ausstattung ziehen? Ein kleines Beispiel: Ich habe Mathe als Fach und der Nutzen von Programm x ist bekannt. Wie kann ich Fragen und Antworten für alle Fächer finden und die technischen Möglichkeiten langfristig nutzen?
(Herr Giese*, Gymnasium, seit 15 Jahren Schulleitung)

Für 50% der Schulleitungen ist die Digitalisierung des Unterrichts eines der wichtigsten Schulleitungsthemen der nächsten fünf Jahre (siehe Tabelle 3). Dieses Kapitel behandelt daher die Fragen, welche Aufgaben und Funktionen eine digitalisierte Schule aus Schulleitungssicht hat, woher die **Impulse** für die Technologieentwicklung kommen und was es für die **Implementierung von Digitalisierungsprozessen** braucht.

Schule muss u.a. einen reflektierten Umgang mit Digitalität im Unterricht vermitteln

Die Aufgaben und Funktionen, die Schulleitungen mehr oder weniger stark mit der digitalisierten Schule verknüpfen, lassen sich grob in drei Bereiche unterteilen: **Lernen und Unterrichtsgestaltung**, **Management und Administration** sowie die interne und externe **Kommunikation** (siehe Abbildung 21).

Mit Blick auf Aspekte des **Lernens und der Unterrichtsgestaltung** sehen Schulleitungen aller Schulformen fast unisono insbesondere die Notwendigkeit, dass sich **Lehrkräfte ständig weiterbilden** sowie den **Schüler:innen einen reflektierten Umgang mit Digitalität** vermitteln

sollen, also eine praktisch und theoretisch fundierte Medienkompetenz. Letzteres deckt sich mit der in Kapitel 3.3 verhandelten Frage, welche Aspekte oder Themen im Schulunterricht eine größere Rolle spielen sollten. Hier stimmen über 90% der Schulleitungen beim **Thema digitale Bildung/digitale Mündigkeit** zu.

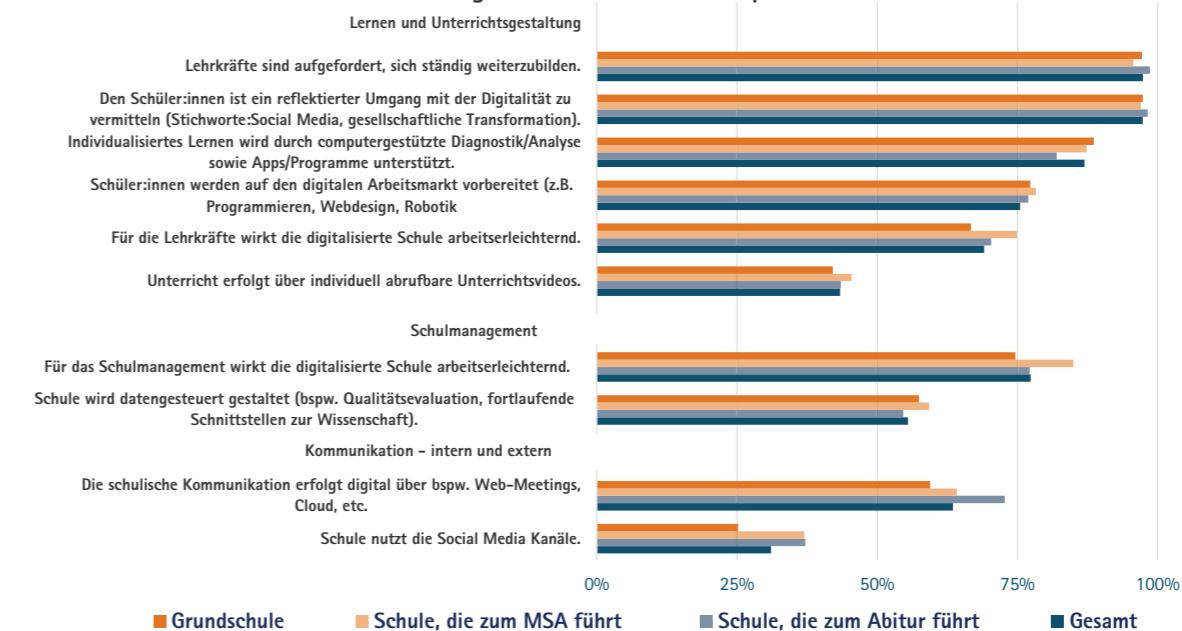
Bei den in Abbildung 21 dargestellten Antworten zu den Aufgaben und Funktionen der digitalisierten Schule gehen 87% davon aus, dass individualisiertes Lernen durch **computergestützte Diagnostik** sowie **Apps und Programme** unterstützt werde, wobei Schulen, die zum Abitur führen, hier etwas weniger stark zustimmen. Drei Viertel der Schulleitungen sagen, dass Schüler:innen auf den **digitalen Arbeitsmarkt** vorbereitet würden, zwei Drittel geben an, dass es die **Arbeit der Lehrkräfte erleichtere**. Zwei von fünf Schulleitungen stimmen schulformenübergreifend der Aussage zu, dass der Unterricht **über individuell abrufbare Unterrichtsvideos** erfolge.

... sondern auch ein umfassendes Verständnis von Digitalität ...

Die Vorteile digitalisierter Schulen für das **Schulmanagement** wird von Schulleitungen von Schulen, die zum MSA führen, etwas stärker wahrgenommen als von den anderen Schulen. Rund die Hälfte der Schulleitungen sagt, dass Schule **datengesteuert gestaltet** werde, z.B. im Bereich der Qualitätsevaluation, wobei Gemeinschaftsschulen hier über- und Förderschulen unterdurchschnittlich zustimmen.

Knapp zwei Drittel nutzen **digitale Medien für die schulische Kommunikation; Schulen, die zum Abitur führen, geben dies deutlich häufiger an**. Ein Viertel der Schulleitungen nutzt **Social Media** – Grundschulen etwas unterdurchschnittlich.

Inwieweit stimmen Sie zu: Die folgenden Aufgaben und Funktionen sind mit der digitalisierten Schule verknüpft.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 21: Übersicht über Aufgaben und Funktionen, die mit der digitalisierten Schule verknüpft sind, nach Schulform

In unseren Gesprächen werden diese Ansichten zu den Aufgaben der digitalisierten Schule von den Schulleitungen noch näher spezifiziert, wie im folgenden Zitat zur Schulung von **Medienkompetenz**:

Eine Kernaufgabe ist der Umgang mit digitalen Themen, bzw. digital mündige Bürger zu erziehen: Einmal im Bereich harte Informatiklehre, für die, die es wollen. Das andere ist der Umgang mit Daten, mit sozialen Netzwerken und mit Pädagogik. Die Mündigkeit von Lehrkräften und Schüler:innen zu trainieren. Die digitale Globalisierung erfordert, dass Schulen hier neue Konzepte erstellen, die diese Entwicklung aufgreifen, ohne immer zu wissen, was richtig und was falsch ist. Das ist das Zentrale und Neue!

(Herr Engels*, Gymnasium, seit 12 Jahren Schulleitung)

Einige berichten von ihren positiven Erfahrungen mit **digitaler Verwaltungssoftware** und von der Nutzung **sozialer Netzwerke**:

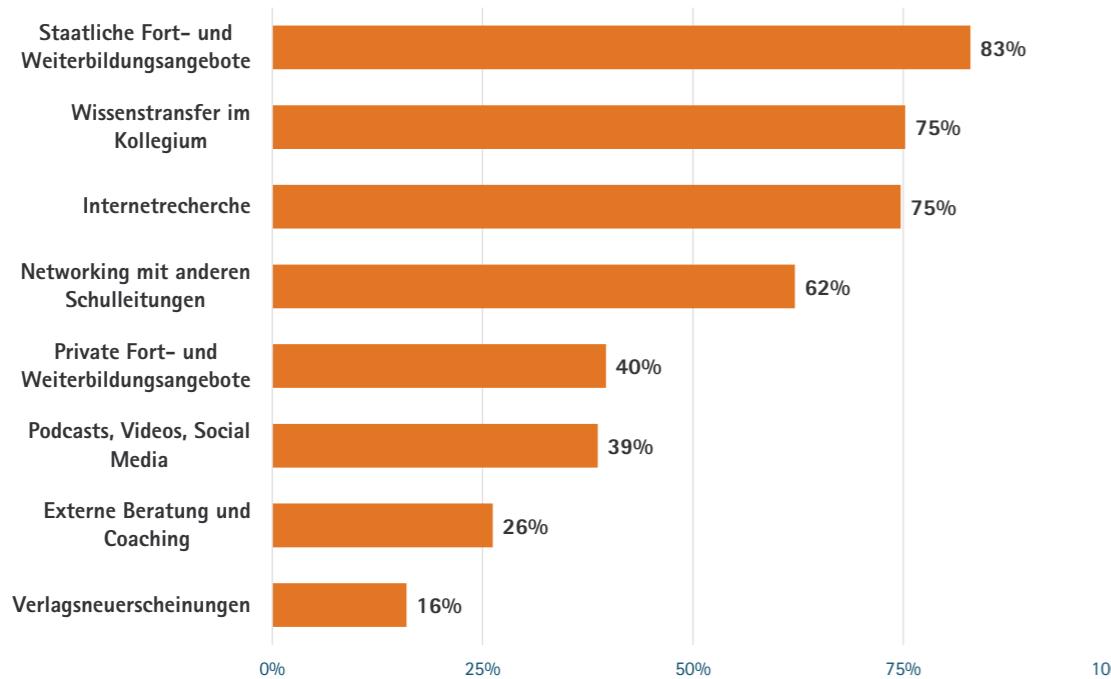
Soziale Netzwerke. Wir haben jetzt Instagram und ich merke, dass das ganz ganz wichtig ist. Wir haben fitte Kollegen, die da viel machen und Aktionen posten oder an die Corona-Selbsttests für die Schüler:innen am Donnerstag erinnern.

(Frau Dittmann*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Impulse für die Digitalisierung kommen über staatliche Fort- und Weiterbildungsangebote

Impulse für die Digitalisierung an ihren Schulen beziehen die Schulleitungen hauptsächlich über **staatliche Fort- und Weiterbildungsangebote** – dies geben 83% an (Abbildung 22). Den **Wissenstransfer im Kollegium** sowie **Internetrecherchen** nutzen 75%. **Schulleitungsnetzwerke** werden für diesen Kontext von 62% als impulsförderlich erachtet.

Weniger häufig werden **private Fort- und Weiterbildungsangebote** als Quelle genannt, durch die sich die beteiligten Schulleitungen in ihren Digitalisierungsprozessen unterstützen lassen (40%). **Podcasts, Videos und soziale Medien** werden von 39% der Schulleitungen als Informations- und Fortbildungsquelle genannt. Seltener werden **externe Beratung und Coaching** (26%) und **Verlagsneuerscheinungen** genannt (16%).



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 22: Schulleitungsaussagen zur Frage, wie sie sich für die Digitalisierung informieren und weiterbilden

... und Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen auf allen Ebenen

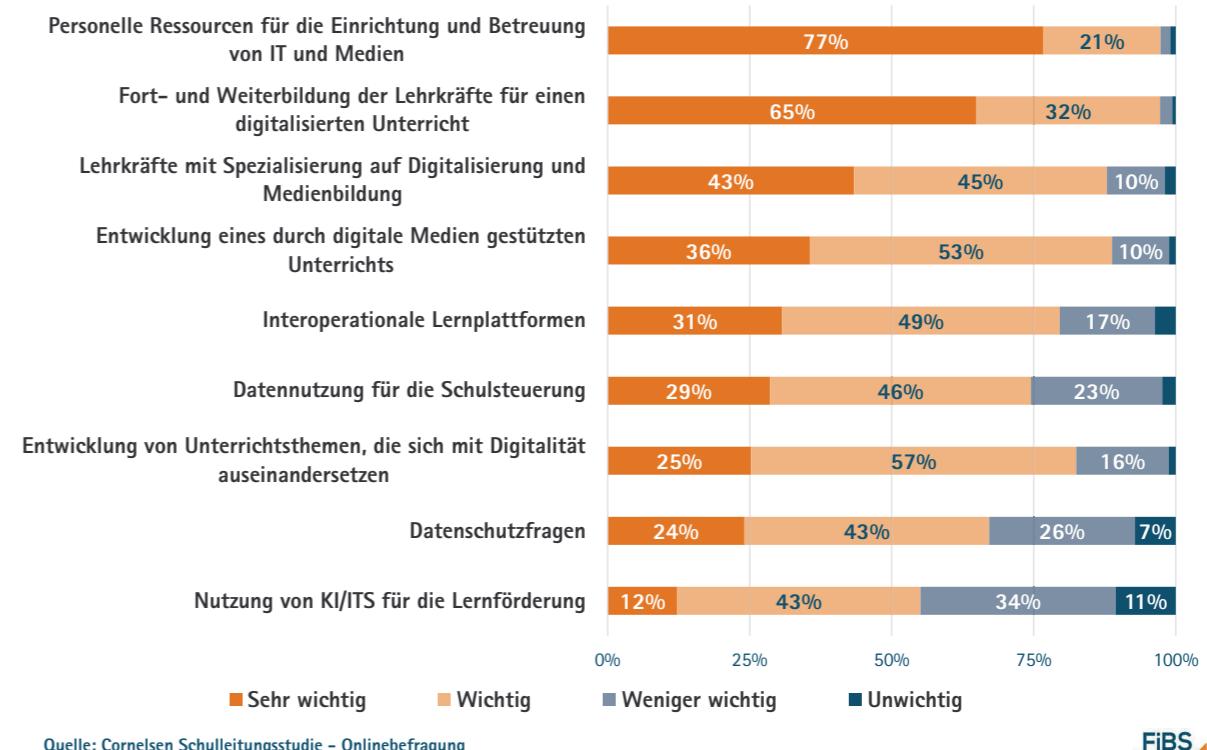
Die digitale Unterrichtsgestaltung braucht qualifiziertes Personal

Den Schulleitungen ist für die Implementierung von Digitalisierungsprozessen insbesondere eine **qualifizierte personelle Aufstellung** wichtig: einmal mit Blick auf die **Einrichtung und Betreuung** von digitalen Strukturen, zum anderen hinsichtlich der **Fort- und Weiterbildung** von Lehrkräften für den digitalen Unterricht. Beide Punkte halten fast 100% der Schulleitungen für (sehr) wichtig (siehe Abbildung 23). Zudem wird der Bedarf an Lehrkräften, die auf Digitalisierung und Medienbildung **spezialisiert** sind – wie die Entwicklung eines durch **digitale Medien unterstützten Unterrichts** – von knapp 90% der Schulleitungen genannt. Lediglich Letzteres wird von deutlich weniger Förderschul- und Grundschulleitungen angegeben.

Rund 80% sehen die Entwicklung von Unterrichtsthemen, die sich **mit Digitalität auseinandersetzen**, und **interoperationale Lernplattformen** als wichtig an, wobei die Unterschiede zwischen den Schulformen beim zweitgenannten Punkt etwas größer sind. Weiterführende Schulen liegen dabei deutlich vorne, d.h. um mindestens 15 Prozentpunkte vor den anderen Schulformen.

Datennutzung für die Schulsteuerung und **Datenschutzfragen** sind für drei Viertel bzw. zwei Drittel der Schulleitungen wichtig.

Mit Blick auf die **Lernförderung** verweist gut die Hälfte der Schulleitungen aller Schulformen auf **Künstliche Intelligenz bzw. individuelle Tutoringsysteme**, die sie als wichtig ansehen.



FiBS

Abbildung 23: Wichtige Aspekte für die Implementierung von Digitalisierungsprozessen an Schulen

Viele und sehr unterschiedliche Themen spielen bei der Digitalisierung von Schule eine Rolle, ...

Schulleitung muss im Bereich der Digitalisierung dazulernen

Um die Umsetzung von Technologieentwicklungen an Schulen wirkungsvoll zu begleiten, stimmen jeweils über 90% der Schulleitungen zu, selbst **Kenntnisse zu Konzepten in der digitalen Bildung und Datenschutzkenntnisse** zu benötigen (siehe Abbildung 24). Dass Schulleitungen Kenntnisse im **Datenmanagement** (80%) sowie spezifische technische Kenntnisse, beispielsweise im Umgang mit **Programmieren, Big Data** oder **Künstlicher Intelligenz (KI)** (55%), haben sollten, wird zur umfassenden Umsetzung der Digitalisierung in der Schule als weniger notwendig erachtet – hier schwanken die Werte zwischen 45% an Förderschulen und 60% an Grundschulen.

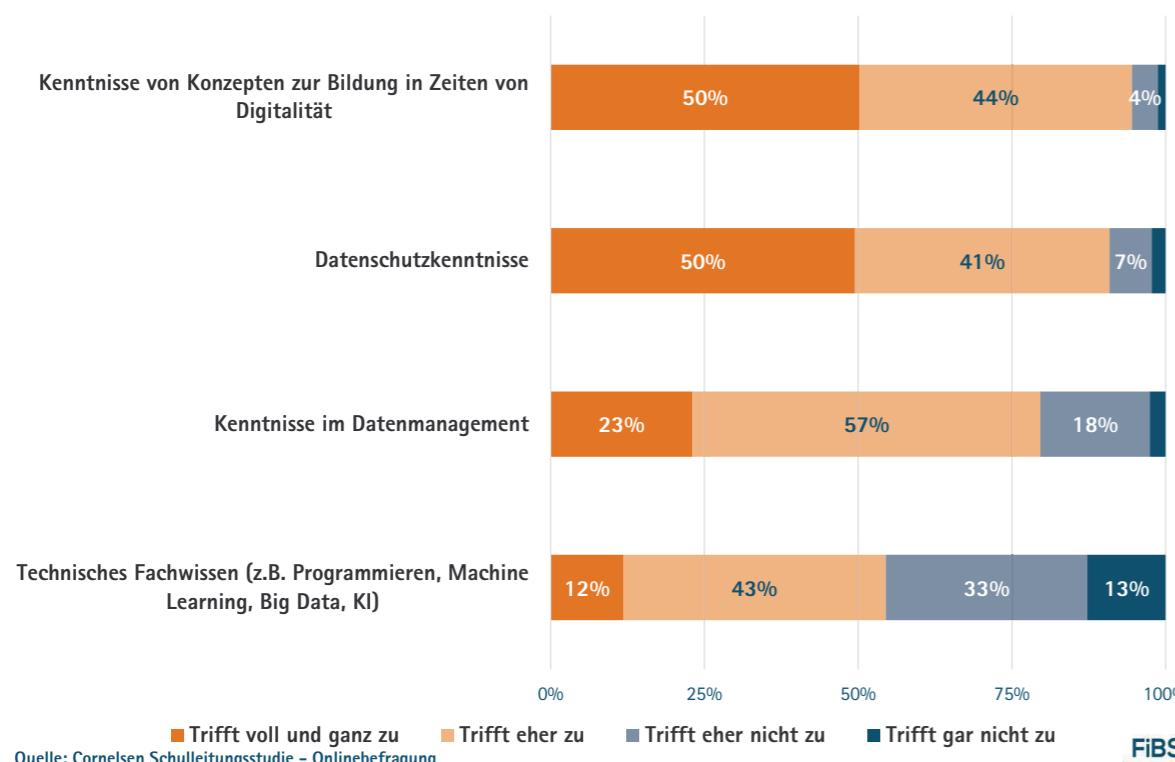


Abbildung 24: Ansichten, welche Kompetenzen Schulleitungen zur Umsetzung der Digitalisierung haben sollten



... und erfordern auch neue Kenntnisse und Kompetenzen der Schulleitung

In Kapitel 2.4 haben wir bereits herausgestellt, inwiefern Schulleitungen von einer **Vernetzung** untereinander sowie von **Kooperationen mit anderen Schulen** und mit **externen Partner:innen**, insbesondere in ihrem eigenen Sozialraum, profitieren können und wollen. Gerade für die Schulentwicklung können diese Kooperationen wichtige Impulse liefern. Eine besondere Rolle nehmen in diesem Zusammenhang **externe Schulberater:innen** und **Coaches** ein sowie **Kooperationen mit wissenschaftlichen Institutionen**. Wenngleich einige Schulleitungen uns in unseren Gesprächen von inspirierenden Anstößen in diesem Bereich berichten, bleiben dies häufig „Leuchtturmbeispiele“. Die Forderung danach, Strukturen zu schaffen, durch die „best practices“ in die Fläche getragen werden können, erklingt vermehrt.

Das wissenschaftlich unterfütterte Knowhow muss in die Fläche

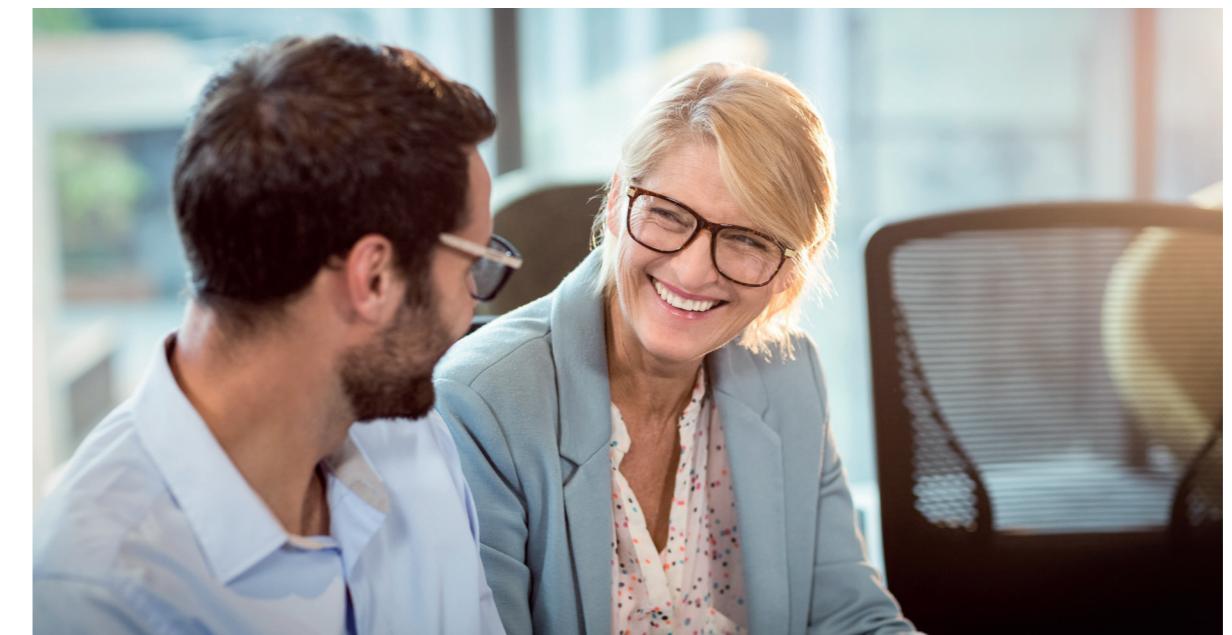
Wir hatten noch nie eine so empirisch saubere Datenlage, wie gutes Lernen funktioniert, aber wir machen es nicht! Wie schaffen wir es, in der Schule Forschungsergebnisse zu sammeln und zu implementieren? Dass man nicht nur ein paar Schulen hat, sondern das Knowhow in die Fläche bringt. Das geht nur durch Kooperationen und Sharepoints zum Teilen der guten Ideen. Es braucht eine Haltungsänderung, weg vom defizitorientierten und Konkurrenzdenken, sondern hin zum ressourcenorientierten Blickwinkel.
(Herr Matthes*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)

Für das **Teilen und Zugänglichmachen von Ressourcen** könnte der Kultusministerkonferenz eine Schlüsselposition zukommen.

Die meisten Durchbrüche sind aus Krisen erwachsen. In Stadt x haben sie arbeitsteilig von mehreren Schulen die Schulcurricula von den Universitäten entwickeln lassen. Alle kleinen Grundschulen haben nicht die Fachlichkeit, um solche Schulcurricula zu entwickeln. Solche guten Curricula muss es für die Allgemeinheit geben. Die sind aber unter Verschluss beim Kultusministerium. Um da was zu verändern, wäre eine Haltungsänderung der Kultusministerkonferenz nötig.
(Herr Matthes*, Grundschule, seit 20 Jahren Schulleitung)

Schulleitungen wünschen sich kollegiale und externe Unterstützungsstrukturen bei der Weiterentwicklung ihrer Schule

Jedoch geben nur 7% der Schulleitungen an, sich auf der Suche nach Inspirationen an die Kultusministerkonferenz zu wenden. 42% nutzen wissenschaftliche Studien als Inspirationsquelle.



5. Visionen für eine zukunftsähige Schule

Braucht es mehr externe Beratung?

Externe Beratung und Coaching werden bislang nur von 28% der befragten Schulleitungen als inspirationsfördernd erachtet. In unseren Gesprächen berichten allerdings einige Schulleitungen, wie zielführend eine **kontinuierliche und langlebige Zusammenarbeit mit „schuleigenen“ Berater:innen** sein kann. Durch die Impulse von Schulberater:innen können vielfältige Entwicklungsprojekte angestoßen und systematisch umgesetzt werden, sodass die Veränderungen in einem Schulentwicklungsbereich (bspw. Organisationsentwicklung oder Technologieentwicklung) **Synergieeffekte** in einem anderen Bereich entfalten (bspw. Unterrichtsentwicklung) und sich nicht zuwiderlaufen. Dabei wird in den Gesprächen die Bedeutsamkeit solch externer Beratungen für die Ausgestaltung der „zukunftsähigen“ Schule betont, die alle Entwicklungsbereiche umfasst.

Wir haben uns vor vier Jahren mit externen Schulentwicklungsexpert:innen zusammengesetzt und haben uns eine andere Rhythmisierung als Ziel gesetzt, sodass Kinder zunehmend Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und dies auch in der Schule erleben, andere Lernarrangements etc. Die 4Ks spielen dabei auch eine Rolle: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken.
 (Frau Schütt*, Gemeinschaftsschule, seit 18 Jahren Schulleitung)

Im Schulleitungsalltagsgeschäft der Gegenwart bleibt der Blick in die Zukunft sonst zu häufig auf der Strecke. **Inspiration von außen** und eine **mutmachende Begleitung** in der Umsetzung können der entscheidende Hebel sein, um aus Visionen gelebte Praxis zu machen.

Es bleibt die Beobachtung, dass Schulleitungen eine grundlegende Notwendigkeit zur Veränderung sehen. Entsprechend verorten die in den Gesprächen befragten Schulleitungen ihre Schule auf einer Skala von 1 bis 10 (1 – große bzw. sehr umfassende Veränderungen notwendig, 10 – es ist alles bestens und braucht keinerlei Veränderung) vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Anforderungen und Entwicklungen im Durchschnitt mit einer 7+. In dieser Selbsteinschätzung zeigt sich also eine Grundzufriedenheit mit der aktuellen Situation an der Schule – was durchaus auch als eine professionelle Haltung gesehen werden kann, mit etwas Spielraum für weitere Veränderungen nach oben. Dabei kommt der generelle Anspruch zum Tragen, dass Schule immer neu gedacht werden muss.

Die Erkenntnisse dieses Kapitels zeigen die verschiedenen Wege der Entwicklungsmöglichkeiten von Schule in einem digitalen Zeitalter auf. Mit einem praxisorientierten Blick haben wir verschiedene Formen und Herausforderungen der Organisations-, Personal-, Unterrichts-, Technologie- und Kooperationsentwicklungen aus Schulleitungssicht beschrieben – und herausgestellt, was es braucht, um Schule zukunftsähig zu machen.

In diesem Kapitel fassen wir abschließend ausgewählte innovative Ideen und Vorstellungen der Schulleitungen zu verschiedenen Aspekten der pädagogischen, sozialen und gesellschaftlichen Gestaltung von Schule zusammen. Dabei stützen wir uns auf die Stimmen der Schulleitungen selbst, die wir zum Abschluss unserer Gespräche immer nach ihren Visionen für eine zukunftsähige Schule befragten.

Die Vorstellungen, die oft genau dort ansetzen, wo Schulleitungen ihre eigenen Schulentwicklungsprozesse verorten, lassen sich sieben Themen zuordnen:

- den Vorstellungen von einer guten Schule (Kapitel 5.1)
- einer Schule als lokaler Akteurin (Kapitel 5.2)
- einer Schule der individuellen Förderung (Kapitel 5.3)
- einer Schule der Lernbegleitung (Kapitel 5.4)
- einer Schule der Kompetenzvermittlung (Kapitel 5.5)
- einer Schule mit räumlicher Flexibilität (Kapitel 5.6)
- und einer Schule mit Handlungsfreiheit (Kapitel 5.7)

Im Großen und Ganzen haben die Schulleitungen eine klare Vorstellung davon, in welche Richtung sich die Schule der Zukunft entwickeln soll



5.1 Eine gute Schule

Eine gute Schule ist die, wo sich alle Schüler:innen wohlfühlen und die Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern vertrauensvoll und friedlich miteinander umgehen.
 (Frau Dittmann*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Das **Wohlfühlen** und **Wohlergehen** aller Beteiligten, ein angenehmes **Schulklima** und **vertrauensvolle Beziehungen** zwischen den verschiedenen Akteursgruppen sind für die Schulleitungen wichtige Indikatoren für eine „gute Schule“. Es ist eine Schule, in die Schüler:innen und Pädagog:innen gerne gehen. Ebenso zentral ist der **Lernerfolg**, gemessen an der **Freude am Lernen**, am Wecken und Vertiefen von **Interessen** und somit an **intakten Resonanzbeziehungen** im Unterricht, wie es im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

Eine gute Schule spricht jede und jeden so an, dass die Lust am Lernen nicht vergeht. Das Leuchten in den Augen wäre für mich ein Gradmesser für die Güte einer Schule. Zu nennen wäre auch noch die Ausstattung der Schulen mit Sozialpädagog:innen, und eine gute Schule steht und fällt mit dem Sekretariat und dem Hausmeister.
 (Frau Stahl*, Gymnasium, seit 4 Jahren Schulleitung)

Die richtigen Rahmenbedingungen spielen eine Rolle für die Gestaltung eines Wohlfühlorts und werden neben der Leitung vor allem durch das erweiterte (pädagogische) Personal, die „guten Seelen“ einer Schule, gesetzt und gepflegt. Dies gilt es für alle Entwicklungsprozesse zu beachten.

5.2 Eine Schule als lokale Akteurin

Der Vorstellung eines weiten Bildungsauftrags entsprechend imaginieren die Schulleitungen in unseren Gesprächen eine gute, zukunftsorientierte Schule als eine „**lokale Bildungslandschaft**“, einen **Begegnungsort** mit enger Anbindung an den **umgebenden Sozialraum**.

Die Schule der Zukunft ist eine angebundene Schule, ein Mutterhaus mit offenen Türen für junge Menschen und einer Verzahnung mit anderen Lernorten in der Umgebung. Schule sollte geöffnet sein zum öffentlichen Raum. Toll wäre es, wenn Schule eine Kleinstadt abbildet, wenn es Begegnungsorte gäbe, wo intergenerationale und übergreifende Kommunikation möglich ist. Man müsste mehr Austausch und Bezug zum realen Leben geben, das würden Repair-Cafés, Maker-Spaces, Nachhilfestation, Sprachkurse und Bibliotheken in der Schule schaffen. Aber es reichen nicht nur die Spaces, man braucht eine Form des Zusammenwachsens.
 (Frau Zimmermann*, integrierte Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Manche Schulen sind bereits auf dem Weg, diese **Visionen des Zusammenwachsens** anzudenken und sich Anregungen aus anderen Ländern zu holen, wie das folgende Zitat zeigt:

Gute Schule heißt auch, dass sich alle grundsätzlich gut fühlen

Ich habe von einer Schule in Schweden gehört, wo die Schule, ein Seniorenheim, die Stadtverwaltung und eine Bibliothek in einem Gebäude zusammengebracht werden. Das ist ein sehr spannender Ansatz. Mein Kollege und ich haben zusammen eine Firma gegründet, um die Mittagessenversorgung hinzubekommen. Es wäre eine Überlegung, die alten Leute aus dem Stadtteil aus den Hochhäusern, die Essen auf Rädern bekommen, gemeinsam mit den Kindern zu versorgen.
 (Herr Kissling*, integrierte Gesamtschule, seit 17 Jahren Schulleitung)

Solche Beispiele machen deutlich, wie die Rolle von Schulen als **lokale Akteure** für die Gemeinschaft aufgewertet werden kann und gleichzeitig „**das Leben draußen**“ Einzug in die Schule erhält. Dies ist auch im Hinblick auf eine zukunftsgerichtete, vielfältige **Berufsorientierung** wichtig.

5.3 Eine Schule der individuellen Förderung

Die individuelle Förderung von Schüler:innen, um ihren **Lernerfolg zu sichern** und sie zu einem für sie **passenden Schulabschluss** zu führen, das ist, so zeigt diese Studie, für viele Schulleitungen oberstes Ziel und zugleich Vision. Um diese Vision zu realisieren, braucht es nach Einschätzung einiger Schulleitungen mehrere, noch im Ausbau befindliche Säulen, wie den Inklusionsprozess und die flächendeckende Einführung von Ganztagsangeboten. Individualisierte Lernformen sollten also von Formen des **sozialen Lernens**, in **Präsenz und in Gemeinschaft**, flankiert werden. Dies ist nicht zuletzt eine Erkenntnis aus der Corona-Pandemie.

Schule als Teil der lokalen Bildungs- und Lernlandschaft

Meine Vision von Schule ist inklusiv und beinhaltet die Auflösung der Bildungsdifferenzierung. Es gibt einen gebundenen Ganztag. Die Schule würde später anfangen und später aufhören. Sie wäre ein Campus und es würde auch einen Ganztag für das Personal geben, sodass auch Lehrkräfte bessere Arbeitsmöglichkeiten vor Ort hätten.

(Herr Ulrich*, Gesamtschule, seit 5 Jahren Schulleitung)

Die hier angesprochene **zeitliche Neuausrichtung**, weg von einem Arbeitszeitmodell, das an der Schule auf Deputatsstunden beruht, hin zu flexibleren Formen, durch welche die **außerunterrichtliche pädagogische Arbeit** von Lehrkräften mehr Raum bekommt, wird in mehreren Gesprächen als Wunschvorstellung skizziert. Ziel ist es, hierdurch Lehrkräfte stärker in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbeziehen zu können, Teamstrukturen auszugestalten und durch den gemeinsamen Blick auf einzelne Schüler:innen diese besser fördern zu können.

Als unablässig hierfür wird der Ausbau bzw. die Stärkung multiprofessioneller Teams an Schulen erachtet – ein Thema, das knapp die Hälfte der Schulleitungen als besonders wichtig in der nahen Zukunft erachtet (siehe Kapitel 1.3) und zwei Drittel sich als Unterstützung für Schulentwicklungsprozesse wünschen (siehe Kapitel 2.2).

Das einzelne Individuum soll stärker in den Mittelpunkt rücken

5.4 Eine Schule der Lernbegleitung

Multiprofessionelle pädagogische Fachkräfte, wie auch die Lehrer:innen, werden zunehmend als **Lernbegleiter:innen** imaginiert. Diese forschen, tüfteln und experimentieren mit den Schüler:innen gemeinsam, wodurch letztere die Schule als Ort erfahren, in dem sie in **flexiblen, individuellen und kooperativen Lernstrukturen** in offenen Räumen und Laboren für das Leben lernen.

Eine richtig gute Schule verlässt sich nicht mehr auf das Klassenzimmer, sondern bietet wahnsinnig viele Gelegenheit zum Forschen, also einen Ermöglichungsraum, in dem Schüler:innen mit Pädagog:innen zusammenarbeiten. Hierbei soll es einen forschenden Prozess geben, in den Schüler:innen ihren eigenen Interessen individuell oder in Gruppen nachgehen können und die Lehrkräfte nur noch als Moderator:innen, Helfende oder Vermittler:innen auftreten. Und wir stellen der Schülerschaft kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen, woraus diese auch einen Gewinn ziehen können. Darüber hinaus soll eine Schule Ganztagsangebote sowie Verpflegung bereitstellen und einen großen Freizeitbereich anbieten, sodass die Schule nicht nur ein Ort fürs Lernen, sondern fürs Leben ist.

(Herr Winz*, Gemeinschaftsschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

In einer sich stetig verändernden, ungewissen, komplexen und mehrdeutigen Welt kommt dabei der Vision einer **global vernetzten Schule** eine große Bedeutung zu, um durch Perspektivenwechsel transkulturelles, erfahrungsorientiertes Lernen zu fördern.

Die Schule sollte „globalisierter“ sein und mehr darauf achten, dass Schüler:innen während ihrer Schullaufbahn andere Menschen, Länder und Sitten kennlernen, zum Beispiel durch ein verpflichtendes Auslandsjahr. Dieser Ansatz erlaubt es, Erfahrungen besser einzubinden, aber setzt eine starke Abstimmung zwischen den Schulsystemen voraus.

(Frau Brenner*, Gymnasium, seit 22 Jahren Schulleitung)

Dabei wird deutlich, dass die Schule der Zukunft in den Vorstellungen unserer Gesprächspartner:innen stark auf **Persönlichkeitsbildung** setzt:

Das ist, was es in der Zukunft geben muss: individualisierte Lernbiografien. Es ist egal, dass ein Kind möglicherweise einen Stromkreis nicht beherrscht, wenn es dafür drei Theaterprojekte gemacht hat.

(Herr Ruckert*, Gemeinschaftsschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Hinter diesem individuell einzustellenden Fokus auf Persönlichkeitsbildung und gewissermaßen Voraussetzung hierfür ist ein **Kern an Kompetenzen**, den Schulleitungen als unerlässlich ansehen, um Schüler:innen in der Zukunft für die Zukunft zu wappnen.

5.5 Eine Schule der Kompetenzvermittlung

Die Schüler:innen brauchen Medienkompetenzen, Problemlösekompetenzen und Selbstlernkompetenzen. Deswegen forcieren wir projektorientierten Unterricht. Die Schüler:innen müssen in der Lage sein, sich selbstständig Dinge zu erarbeiten. Selbstlernkompetenz ist die Schlüsselkompetenz.

(Herr Adler*, Gesamtschule, seit 7 Jahren Schulleitung)

Die **Selbstlernkompetenz als Schlüsselkompetenz der Zukunft** wird von mehreren unserer Gesprächspartner:innen eingebracht und durch weitere Kompetenzen gerahmt:

Da die Komplexität zunimmt in den gesellschaftlichen Anforderungen, braucht es Metakompetenzen, d.h. die Kompetenz, dass man selbstständig lernen kann, ist besonders wichtig, da die Veränderungen so schnell ablaufen. Weitere Stichpunkte in dem Zusammenhang sind: Durchhaltevermögen, Neugierde, intrinsische Motivation, Kreativität, Konzentration, Selbstreflexion und die Problemlösekompetenz.

(Frau Brenner*, Gymnasium, seit 22 Jahren Schulleitung)

Zwar haben **digitale Kompetenzen** im Kontext der Corona-Pandemie einen Schub bekommen, doch wurde zeitgleich klar, wie bedeutsam es ist, diese Kompetenzen auszubauen, um mit den Weiterentwicklungen in diesem Bereich Schritt zu halten.

Sowohl die Kolleg:innen als auch die Schüler:innen benötigen IT-Kompetenzen. Alle müssen mit den Techniken vertraut sein und sich mit den diversen Plattformen auskennen.

(Herr Krause*, Grundschule, seit 21 Jahren Schulleitung)

Darüber hinaus werden von einigen Schulleitungen der Umgang mit Künstlicher Intelligenz, Robotik und Programmieren als IT-Kompetenzen der Zukunft erachtet, die in einer zukunftsorientierten Schule Anwendung finden. Andere wiederum stellen **soziale Kompetenzen** ins Zentrum, wie der folgende Gesprächspartner:

Die wichtigste Kompetenz ist im sozialen Bereich: Es gilt zunächst den eigenen Egoismus zu überwinden, den Blick nach links und rechts und vor allem nach vorne zu richten. Das sind Kompetenzen, die wir als tragende Säulen unserer Gesellschaft sehen. Dazu gehört ein ganzes Bündel an fachorientierten Kompetenzen und Methoden sowie die Bereitschaft, sich weiteres fachliches Wissen anzueignen. Das Zweite ist die Kompetenz, bereit zu sein, sich immer wieder Neues zu erschließen und die Neugier und Motivation, sich stetig weiterzuentwickeln zu wollen. Und das Dritte ist die Kompetenz, sich als Teil eines Ganzen zu sehen, auch im Aspekt Nachhaltigkeit, als wichtiges Zahnräder im zukunftsfähigen Ganzen: Jeder: hat seine:ihr Rolle und Verantwortung. Das kann Schule nicht allein erreichen, aber das Fundament für dieses Bewusstsein zu bauen, das ist es, woran Schule in Deutschland arbeiten muss.

(Herr Arpel*, Gemeinschaftsschule, seit 25 Jahren Schulleitung)

Verantwortung zu übernehmen für das eigene **Handeln in der Gemeinschaft**, für die Aufrechterhaltung demokratischer Strukturen, für den Umgang mit natürlichen Ressourcen und den Klimawandel, das sind Aufgaben, die nach Einschätzung unserer Gesprächspartner:innen in Zukunft eher zu- statt abnehmen und so aus der Schule nicht mehr wegzudenken sind. In der Schule der Zukunft handelt es sich bei diesen Aufgaben jedoch nicht nur um Lerninhalte, sondern um **praktisch erfahrbare Lebensinhalte**. In der nahen Zukunft spielt in diesem Kontext auch die Aufarbeitung der Pandemie eine entscheidende Rolle:

Wenn Schule der Zukunft einen stärkeren Fokus auf umfassende Kompetenzentwicklung legt, was heißt das für die bisher im Fokus stehende Wissensvermittlung?

Die Aufarbeitung der Pandemie: dass Schüler:innen wieder schöne Erfahrungen machen in der Schule, dass die, die in der Pandemie nicht mitgekommen sind, wieder zum Blühen gebracht werden. Wir setzen dieses Bild des Wiederaufblühens auch ganz konkret in einem Schulgartenprojekt um, unter dem Motto „Unsere Schule blüht auf“. Wir haben eine sehr lebendige Schule, müssen wieder an unsere Stärken anknüpfen und denen, die den Mut nach den vergangenen Erfahrungen jetzt verloren haben, wieder Mut geben, dass sie Freude gewinnen an der Schule. Das bezieht sich auf Lehrkräfte, wie auch auf Schüler:innen.

(Frau Altmeyer*, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)

5.6 Eine Schule mit räumlicher Flexibilität

Eine zukunftsfähige Schule muss **andere Räumlichkeiten** bieten als die noch verbreitete „Flurschule“, das haben wir bereits ausgeführt (siehe Kapitel 3.1). Diese Schulbauten werden mit flexiblen Wänden gedacht für offenen, themen- und projektbezogenen, individualisierten und kooperativen Unterricht. Sie sind inklusiv konzipiert und ermöglichen viel Freiraum für kreative Betätigungen.

Eine offene, gläsernere Schule: Am liebsten mit einer Bücherei und räumlichen Möglichkeiten, wo Kinder in einer Gemeinschaft ihre Nachmittage verbringen können oder sportlichen Angeboten nachgehen, auch in den Pausen. Also genügend Raum, um auch kreativ zu sein und die Schule unterschiedlich zu nutzen.

(Herr Mahler*, Gesamtschule, seit 3 Jahren Schulleitung)

Manche Schulen sind auch hier bereits auf dem Weg und versuchen, ihre Neubauten so zukunftsfähig wie möglich zu gestalten:

Wir fragen uns jetzt: Wie wollen wir in unserem Neubau unterrichten? Wir stehen in Kooperation mit dem Futurium in Berlin, um neue Konzepte zu erstellen und Megatrends anzuschauen. Wir wollen nicht aus dem jetzigen Geist heraus diese Schule einrichten, denn das ist dann bald wieder veraltet. Wir möchten eine zukunftsfähige Gestaltung ermöglichen, die wandlungsfähig ist. Ein Beispiel: Wenn wir jetzt Whiteboards für die Klassenzimmer kaufen, braucht man die noch in drei Jahren?

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Grundsätzlich ist der Einfluss von Schulleitungen und Pädagog:innen auf die architektonische Gestaltung zukunftsorientierter Schulen jedoch begrenzt und das obige Zitat eher (noch?) eine Ausnahme von der Regel.

5.7 Eine Schule mit Handlungsfreiheit

Um ihre Vorstellungen einer guten, zukunftsorientierten Schule umzusetzen, fordern Schulleitungen, wie wir in Kapitel 2 gesehen haben, auf der einen Seite größere, vor allem **finanzielle und personelle Entscheidungsfreiraume**, denn auch diese sind für den Großteil der Schulleitungen bislang eine Vision:

Für andere Visionen brauchen wir mehr Entscheidungsfreiraume in der Schule und mehr Eigenständigkeit und Ressourcen, um diese zu verwenden. Um Räume zu öffnen.

(Frau Schütt*, Gemeinschaftsschule, seit 18 Jahren Schulleitung)

Dabei kann es sich, wie oben angedeutet, um das konkrete Öffnen baulicher Räume handeln, aber auch um das Eröffnen von Handlungsspielräumen, welche die **Personalgewinnung und -führung erleichtern**.

Die eigenständige Personalakquise ist ein wichtiges Thema, um geeignetes Personal zu finden, das die Schule von morgen gestalten will.

(Herr Hirsch*, Gymnasium, seit 11 Jahren Schulleitung)

Neues und anderes Lernen braucht andere und insbesondere flexiblere Räumlichkeiten

Auf der anderen Seite – und um diese Handlungsspielräume strukturiert zu ermöglichen – fordern die Schulleitungen klarere und einheitlichere Leitlinien von der Bildungspolitik und -verwaltung. Außerdem, das wurde in dieser Studie immer wieder deutlich, brauchen sie mehr **Leitungszeit**, um Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben und überhaupt erst Visionen entwickeln zu können:

Die Gesamtverantwortung muss in einer neuen Struktur in die jeweiligen Schulen gegeben werden. Von außen sollte es nur einen staatlichen Rahmen geben. Aber besonders die Finanzierung und Personalpolitik gehört in die Schulen. Und es braucht eine unabhängige Prüfung. Hinzu kommt, dass Schulleitungen mehr Leitungszeit benötigen, um die Schule auch zu gestalten. Mehrarbeiten können Schulleitungen nur durch zu viel gemachten Unterricht in Form von Entlastungsstunden abrechnen. Dabei besteht die eigentliche Aufgabe einer Führungskraft in dem Vordenken, Planen und Organisieren auf der inhaltlichen Ebene.

(Herr Keller*, war 25 Jahre Schulleitung)

Um eine Schule mit **mehr Handlungsfreiraumen** zu ermöglichen, braucht es eine andere **Aus-, Fort- und Weiterbildung** von Schulleitungen. Dazu gehört ferner eine Begleitung von Schulleitungen, um sie in ihrer Rolle als Gestalter:innen zu fördern und zu stärken, wie es das folgende Zitat auf den Punkt bringt:

Mehr Selbstständigkeit ist ein wichtiges Thema der Zukunft, aber dafür müssen Schulleitungen anders geschult werden. Kurze Fortbildungen und allgemein die Fortbildungen des Bundeslandes sind für diese Position nicht ausreichend. Es muss anders strukturiert werden und bedarf der Sensibilisierung der Personen: Dass es Spaß macht, Schule zu gestalten, und dass es nicht nur eine Last ist. Es gibt viele Möglichkeiten, Schule zu gestalten.

(Frau Starke*, Förderschule, Schulleitung)

Dafür könnten auch **Kooperationen mit Zukunftsforcher:innen** Impulse liefern.

Wir müssen uns mehr mit der Zukunftsforchung zusammenbringen. Ich bin der Meinung, dass wir Zukunft schreiben können.

(Frau Staubner*, integrierte Gesamtschule, seit 2 Jahren Schulleitung)

Aus Sicht der Schulleitungen ganz wichtig für die Schule der Zukunft: mehr Zuständigkeit und Eigenverantwortung auf Schulebene

5.8 Fazit

Die Ideen und Visionen, die Schulleitungen hier für eine zukunftsorientierte Schule skizzieren, sind nicht revolutionär – sollten aber in ihrem Anspruch auf Veränderung auch nicht unterschätzt werden, denn jeder Anstoß zu Veränderung kann wie bei einem Mobilé das ganze System zum Schwingen bringen. Die Vorstellungen der befragten Schulleitungen, wir hatten es eingangs vermerkt, orientieren sich stark an ihren eigenen Schulentwicklungsprozessen und sind entsprechend heterogen. Manche Schulleitungen leben bereits das, was für andere noch Zukunftsmusik ist – und nicht alle wünschen sich das Gleiche.

Die Vorstellungen davon, was etwa eine gute Schule ausmacht, sind sehr subjektiv, und doch kommt darin ein allgemeines Bestreben zum Ausdruck, das nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann: Dass die Schule ein Ort ist, der nicht nur als „gut für den Menschen“ definiert wird, sondern von denen, die ihn aufsuchen, auch so wahrgenommen wird; als ein Ort, an dem man gerne ist, gerne lernt und gerne arbeitet. Dazu gesellt sich die Vorstellung von Schule als einer lokalen Akteurin, mit der Einfluss auf den umgebenden Sozialraum genommen werden kann, die aber auch Akteure des Sozialraums zu sich einlädt und so einen Ort der Begegnung schafft. Diese Vorstellung bricht mit dem Gedanken von Schule als geschlossener Institution.

Die **Kernaufgabe von Schule liegt bisher in der Wissensvermittlung**. Und auch hier zeugen die Aussagen unserer Gesprächspartner:innen von Verschiebungen in der Art und Weise, wie diese in der von ihnen gewünschten Schule der Zukunft erfolgen soll: Es soll eine Schule der **individuellen Förderung** sein, der **Lernbegleitung** und der **Kompetenzvermittlung**, um Schüler:innen für eine sich immer weiter verändernde, ungewisse, komplexe und mehrdeutige Welt zu wappnen. Die kognitive Aktivierung durch **forschendes, kreatives und interessenweckendes und -geleitetes Lernen** steht dabei im Vordergrund. Und dies hat wiederum Auswirkungen darauf, wie und was gelehrt wird: Der stärkenorientierte Blick auf individuelle Schüler:innen und ihre Persönlichkeitsentwicklung bekommt ein größeres Gewicht, flankiert und eingebettet von Formen des kooperativen und sozialen Lernens. Die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden verändert sich hin zur Lernbegleitung, zusehends in multi-professionellen Teams. Der Fächerkanon und die herkömmliche Schulstunde weichen Formen des fächerübergreifenden, projektorientierten und digital gestützten Lernens – vorzugsweise im Ganztag. Schüler:innen werden so vor allem dazu befähigt, ihre Selbstlern-, Medien- und Problemlösekompetenzen sowie soziale Kompetenzen auszubauen. Hier orientieren sich einige Schulleitungen auch am „4K-Modell für Lernende im 21. Jahrhundert“ und den darin hervorgehobenen Kompetenzen der Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und des kritischen Denkens.

Für solch eine Schule der Zukunft, die ein inklusiver Wohlfühlort, ein Ort der Begegnung und ein Ort ist, der neue Lernformen und umfassende Lernerfolge ermöglicht, braucht es **räumliche Flexibilität** und **Handlungsfreiheit**. Und hier liegen vielleicht die größten Herausforderungen für Schulleitungen, um revolutionäre Visionen zu entwerfen und wirklich tiefgreifende Veränderungen vorzunehmen: Sie fühlen sich mitunter beschränkt durch die **Mauern ihrer Schulbauten** und durch die Strukturen eines komplexen politisch-bürokratischen Systems. Für ihre **Rolle als Zukunftsgestalter:innen brauchen Schulleitungen mehr Unterstützung und mehr Autonomie**. Und nicht zuletzt sollte ihnen ihrer wichtigen Position als Zukunftsgestalter:innen entsprechend ein stärkeres Gehör als bislang in Politik und Öffentlichkeit geschenkt werden:

*Schulleitungen sollten ernsthaft in Politik und Gesellschaft eine Rolle spielen, nicht nur, wenn es um Wahlkampf, Katastrophen und Pandemien geht. Es muss deutlich werden, dass die Arbeit von Schule geschätzt wird. Das Ansehen muss steigen.
(Frau Dorschel*, Gymnasium, seit 3 Jahren Schulleitung)*

Literaturverzeichnis

- Cramer, Colin, Jana Groß Ophoff, Marcus Pietsch, und Pierre Tulowitzki. „Corona-Pandemie aus Sicht von Schulleitungen – Kurzbericht zur Studie.“ 2021.
- Cramer, Colin, Jana Groß Ophoff, Marcus Pietsch, und Pierre Tulowitzki. „Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie.“ 2020.
- Dadaczynski, Kevin, Orkan Okan, und Melanie Messer. „Belastungen und Beanspruchungen von Schulleitungen während der Corona-Pandemie. Ergebnisse einer Online-Befragung in vier Bundesländern“. Fulda, Bielefeld, Trier: Public Health Zentrum Fulda (PHZF) an der Hochschule Fulda, Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung (IZGK) an der Universität Bielefeld & Pflegewissenschaft II an der Universität Trier, 2021.
- Eickelmann, Birgit, und Julia Gerick. „Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung.“ Schulmanagement Handbuch 164(4), 2017: 54–81.
- Feldhoff, Tobias, et al. „Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie "S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen".“ 2022. www.s-clever.org.
- Forsa. „Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung.“ 2021.
- Gogolin, Ingrid, Olaf Köller, und Dirk Hastedt. „Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Erste Ergebnisse der KWiK-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020.“ 2020.
- Huber, Stephan Gerhard, et al. „COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung.“ 2020.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2016 bis 2020.“ 17. Dezember 2021 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf (Zugriff am 22. Februar 2022).
- Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11 Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2020/2021“, Thema Bildung und Kultur. Wiesbaden, 2021.
- Wübben-Stiftung. „Neuer Schulleitungsmonitor Deutschland startet als Kooperationsprojekt“. 4. Oktober 2021. https://www.wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/presse/WS_PM_NeuerSchulleitungsmonitorDeutschland.pdf (Zugriff am 2. Februar 2022).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stimmung der Schulleitungen mit Blick auf die vergangenen und die kommenden 12 Monate	10
Abbildung 2: Altersverteilung der Schulleitungen nach Schulform	12
Abbildung 3: Arbeitszeiterfassung von Schulleitungen. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung	13
Abbildung 4: Selbstverständnisse von Schulleitungen. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung	20
Abbildung 5: Wie sollte Schulleitung sein und was braucht es dafür?	23
Abbildung 6: Wodurch sehen Schulleitungen Beschränkungen in ihrer Prozessgestaltung?	28
Abbildung 7: Wünsche der Schulleitungen in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse	29
Abbildung 8: Wo sollen die Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung liegen?	30
Abbildung 9: Ansichten der Schulleitungen zu verschiedenen Aspekten des Austauschs mit der Öffentlichkeit	35
Abbildung 10: Aufgaben von Schule. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung	38
Abbildung 11: Aussagen zur Verschärfung von Bildungsungleichheit durch die verschiedenen Schulformen. Es konnte nur einer Aussage zugestimmt werden	42
Abbildung 12: Ansichten der Schulleitungen zum gebundenen Ganztag	44
Abbildung 13: Was macht die demokratische Schule aus? Gruppierung aufgrund statistischer Berechnung	48
Abbildung 14: Kontextualisierung von Veränderungsprozessen. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung	56
Abbildung 15: Schulleitungsmaßnahmen zur Einflussnahme auf Unterrichtsentwicklung. Gruppierung aufgrund von statistischer Berechnung	61
Abbildung 16: Ansichten von Schulleitungen zu Veränderungen des Fächerkanons	62
Abbildung 17: Werden Alternativen zur klassischen Notenvergabe praktiziert? Nach Schulform	66
Abbildung 18: Methoden zum Ersatz oder zur Ergänzung der Notenvergabe. Folge- und Filterfrage auf vorherige Darstellung	67
Abbildung 19: Gründe für den Bedarf an mehr multiprofessioneller Teamarbeit, nach Schulform	73
Abbildung 20: Methoden zur Qualitätskontrolle	75
Abbildung 21: Übersicht über Aufgaben, die mit der digitalisierten Schule verknüpft sind, nach Schulform	77
Abbildung 22: Schulleitungsaussagen zur Frage, wie sie sich für die Digitalisierung informieren und weiterbilden	78
Abbildung 23: Wichtige Aspekte für die Implementierung von Digitalisierungsprozessen an Schulen	79
Abbildung 24: Ansichten, welche Kompetenzen Schulleitungen zur Umsetzung der Digitalisierung an Schulen benötigen	80
Abbildung 25: Anteil der Beteiligten dieser Studie nach Schulform	93
Abbildung 26: Besondere Eigenschaften der in der Studie vertretenen Schulen	94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die beteiligten Schulleitungen dieser Studie nach Geschlecht und Schulform	11
Tabelle 2: Aktuelle Themen der Schulleitungen (Mehrfachnennung) nach Relevanz und Schulform	18
Tabelle 3: Schulleitungsthemen der Zukunft (Mehrfachnennung) nach Relevanz und Schulform	19

Annex - Methodische Anmerkungen

Für diese Studie wurde ein **Mixed-Methods-Ansatz** aus **leitfadengestützten persönlichen Gesprächen** mit Schulleitungen sowie einer **repräsentativen Onlinebefragung** auf der Basis eines strukturierten Fragebogens gewählt.

Sowohl bei den persönlichen Gesprächen als auch bei der Fragebogenerhebung war das Forschungsteam darauf bedacht, die Schulleitungen nicht über den behördlichen Weg auszuwählen und auch keine dienstlichen „Gatekeeper“ dazwischenzuschalten. Dadurch ist gewährleistet, dass – im Einklang mit dem Ansatz der Studie – Schulleitungen selbst und eigenverantwortlich entscheiden konnten, an der Studie teilzunehmen und ihre Stimme zu erheben.

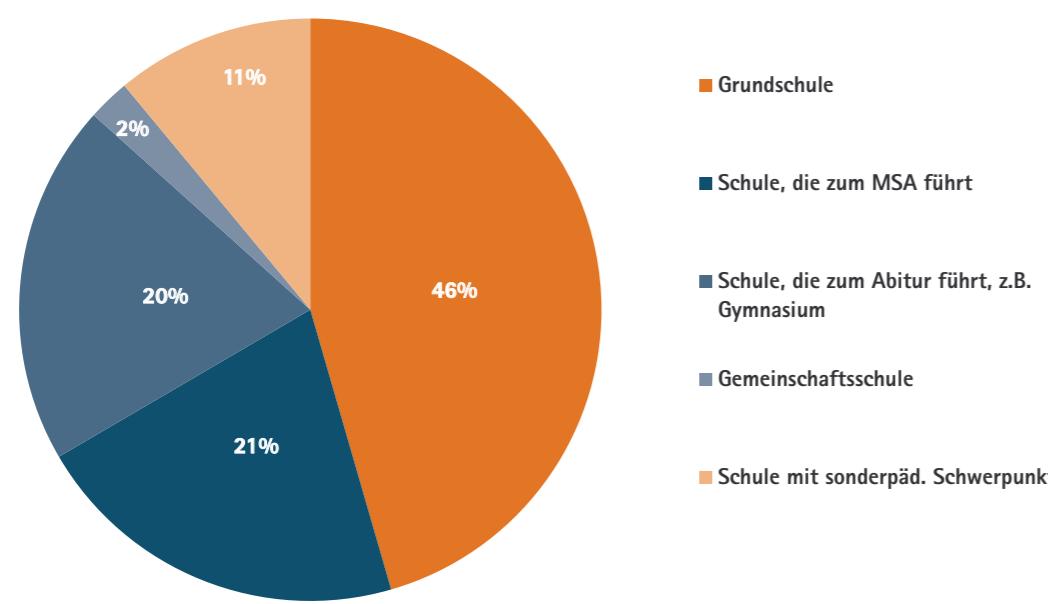
- Für die persönlichen Gespräche wurden **50 Schulleiter:innen** allgemeinbildender Schulen aus allen Bundesländern, verschiedenster Schulformen und bildungspolitischer Kontexte ausgewählt. Neben Schulleitungen staatlicher Schulen haben wir auch mit Schulleitungen von Schulen in freier Trägerschaft gesprochen.
- An der repräsentativen Befragung haben sich insgesamt 1.116 Schulleitungen beteiligt, darunter 171 stellvertretende und 24 kommissarische Schulleitungen. Für die Online-Befragung wurden Schulleitungen aus allen 16 Bundesländern per E-Mail kontaktiert. Dabei konnten wir insbesondere auf öffentlich zugängliche Schullisten der statistischen Landesämter zurückgreifen. In Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen erwies sich dies allerdings als schwierig. Daher wurde der Fragebogen hier ergänzend über ein „Schneeballsystem“ von institutionellen und persönlichen Kontakten verbreitet. Die Struktur der antwortenden Schulleitungen entspricht der Verteilung der Schulformen bundesweit, sodass die Studie diesbezüglich repräsentativ ist. Dies gilt soweit dies anhand vorliegender Daten überprüfbar ist, auch für die Schulleitungen selbst. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es in Deutschland keine offizielle Statistik über Schulleitungen gibt, weshalb auf Ableitungen und entsprechende Gegenüberstellungen zu Schulformen und Lehrkräften aus amtlichen Statistiken Bezug genommen werden muss. Die Eigenschaften der befragten Schulleitungen decken sich im Wesentlichen mit den jeweiligen amtlichen Statistiken. Insgesamt haben 1.122 Schulleitungen den Fragebogen beantwortet. 6 Schulleitungen wurden anschließend aus der Stichprobe aussortiert, da sie eine Schule leiten, die nicht zum Interessensgebiet dieser Studie gehört.

Die Prozentangaben beziehen sich in der gesamten Studie und in allen Abbildungen auf die Schulleitungen, die an unserer Onlinebefragung teilgenommen haben. Dabei aggregieren wir in der Regel die Zustimmungswerte „voll und ganz“ und „eher“. In allen Darstellungen sowie in den textlichen Ausführungen werden prozentuale Anteile auf ganze Zahlen gerundet dargestellt.

1. Die Stichprobe der Online-Befragung

Die Schulleitungen, die an der Online-Befragung per Fragebogen teilgenommen haben, repräsentieren verschiedenste **Regionalräume** Deutschlands: Ungefähr 30% der Schulleitungen arbeiten an einer Schule in einer großstädtischen Umgebung (mehr als 100.000 Einwohner:innen), 16% im städtischen Rahmen (ab 50.000, unter 100.000 Einwohner:innen), 32% der Beteiligten im kleinstädtischen Gebiet (ab 5.000, unter 50.000 Einwohner:innen). Die verbleibenden 21% leiten Schulen im ländlichen Raum (unter 5.000 Einwohner:innen).

Nach **Schulform** verteilt, leitet der größte Teil der antwortenden Schulleitungen eine Grundschule (46%) (siehe Abbildung 25). Dies entspricht in etwa der bundesweiten Aufteilung: Laut Statistischem Bundesamt lag im Jahr 2020 der Anteil der Grundschulen an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bei 51% (Statistisches Bundesamt 2021). Eine Schule, die zu einem mittleren Schulabschluss (MSA) führt, leiten 21% der beteiligten Schulleitungen. Dies umfasst zum einen die Haupt- und Realschulen und zum anderen die Schulen mit mehreren Bildungsgängen, soweit diese nicht zum Abitur führen. Sie tragen in den Ländern sehr unterschiedliche Namen, u.a. Sekundarschule, Mittelschule, Gesamtschule, etc. Schulen, die zum Abitur führen, haben einen Anteil von 20%. Hierzu zählen insbesondere die Gymnasien sowie die z.B. als Integrierte Gesamt- oder Sekundarschule bezeichneten Schulen mit mehreren Bildungsgängen, an denen die Möglichkeit besteht, das Abitur zu erwerben. Zählt man die Schulen, die zum MSA führen, und die, die zum Abitur führen, zusammen, so werden diese beiden Formen durch 41% der Befragungsteilnehmer:innen vertreten. Dies repräsentiert ebenfalls sehr gut die bundesweite Verteilung: Laut Statistischem Bundesamt liegt der Anteil an allen Schulen, die nicht Grundschulen oder Förderschulen sind, bei 40% (ebd.). Der Anteil an Förderschulen bzw. Schulen mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt lag laut dem Statistischen Bundesamt im Jahr 2020 bei 9% (ebd.) – in unserer Studie kommen 11% der Schulleitungen dieser Schulform zu Wort. Der verbleibende Rest der Teilnehmenden verteilt sich auf andere Schulformen, darunter größtenteils Gemeinschaftsschulen (2%) – also jene Schulform, in der von der ersten bis zur zehnten, respektive zwölften oder dreizehnten Klasse, unterrichtet wird. Insgesamt spiegelt damit also die Zusammensetzung der Befragten die Verteilung der Schulformen in Deutschland sehr präzise wider.



Quelle: Cornelsen Schulleitungsstudie – Onlinebefragung

Abbildung 25: Anteil der Beteiligten dieser Studie nach Schulform

Die Schulleitungen, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, wurden gebeten, ihre Schule nach besonderen strukturellen und pädagogischen Eigenschaften weiter zu beschreiben (siehe Abbildung 26).



FIBS

Abbildung 26: Besondere Eigenschaften der in der Studie vertretenen Schulen

Laut Informationen der Kultusministerkonferenz sind 71% der deutschen Schulen eine Ganztagschule, also eine Schule, die entweder offenen, gebundenen oder teilgebundenen Ganztag anbietet (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2021). Das spiegelt sich auch in der Stichprobe der Befragung wider: Es geben insgesamt 73% der Schulleitungen an, eine Schule im offenen, teilgebundenen bzw. gebundenen Ganztag zu führen.

Die verschiedenen Schulformen bieten tendenziell unterschiedliche Formen des Ganztags an. So sind Grundschulen häufiger offene Ganztagschulen (zu 55%), während der (teil-)gebundenen Ganztag an weiterführenden Schulen und Gemeinschaftsschulen eine größere Rolle spielt.

Auch weitere Eigenschaften, die als Abbild der deutschen Schullandschaft verstanden werden können, sind in dieser Studie vertreten: 22% der beteiligten Schulleitungen geben an, eine Schule in herausfordernder Lage zu leiten. 14% der Schulleitungen leiten eine Schule, die Mittel aus dem Digitalpakt erhalten. 10% der beteiligten Schulleitungen leiten eine Schule in freier Trägerschaft. 8% der Schulen haben Modellversuche genehmigt bekommen, sind Schwerpunktschulen (7%), selbstständige Schulen (5%) oder Projektschulen (3%). 2% der Schulleitungen repräsentieren eine Schule, die für den Deutschen Schulpreis nominiert war oder ihn gewonnen hat.

2. Die persönlichen Gespräche

Für die explorativen persönlichen Gespräche mit Schulleitungen war es weniger wichtig, die Verteilung der Schulformen in Deutschland ganz exakt wiederzugeben – viel mehr war es Priorität, eine Vielzahl an unterschiedlichen Stimmen zu hören und in unsere Studie mit einfließen zu lassen.

22% der interviewten Schulleitungen leiten eine Grundschule, die je nach Bundesland bis zur 4. bzw. bis zur 6. Klasse gehen. Der Anteil der Schulleitungen einer Schule der Sekundarstufe I, die bis zum Mittleren Schulabschluss (MSA) führen, liegt bei 29% und stellt damit eine knappe, relative Mehrheit dar. Zu diesen Schulen zählen neben den Haupt- und Realschulen insbesondere alle Schulformen mit mehreren Bildungsgängen, die in den Bundesländern sehr unterschiedliche Namen haben: Sekundarschule, Mittelschule, Gesamtschule etc. Diese Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden in der vorliegenden Studie unter dem Sammelbegriff Gesamtschule genannt. Soweit diese Schulen mit mehreren Bildungsgängen bis zum Abitur führen, und i.d.R. als Integrierte Sekundar- oder Gesamtschule bezeichneten werden, zählen sie zu den Schulen, die zum Abitur führen. Hierzu zählen auch die 22% der Gesprächspartner:innen, die Schulleitung eines Gymnasiums sind. Ferner definieren wir Gemeinschaftsschulen als Schulen, an denen Schüler:innen von der 1. bis zur 10. Klasse oder bis zum Abitur unterrichtet werden. Diese Schulform ist in den Interviews mit einem Anteil von 20% stark überrepräsentiert. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Gemeinschaftsschulen an sich bereits eine innovative Schulform sind und wir für die Interviews nach Schulen gesucht haben, die neue Ansätze des Lernens verfolgen. Der Vollständigkeit halber sei, mit Verweis auf den vorhergehenden Abschnitt darauf verwiesen, dass sie in der repräsentativen Online-Befragung entsprechend ihres tatsächlichen Anteils an allen allgemeinbildenden Schulen vertreten waren und somit dort keinen überproportionalen Einfluss auf die Ergebnisse haben.

6% der Schulleitungen, mit denen wir gesprochen haben, leiten eine Förderschule bzw. Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Von den 50 Schulen sind 98% staatlich und 2% in freier Trägerschaft.

FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie

Wer lernt, bereitet sich auf die Zukunft vor. Was aber brauchen wir heute dafür? Das zu erforschen und Konzepte für Kita, Schule und Hochschule sowie berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln, dafür brennen wir. Denn lebenslanges Lernen wirkt sich fundamental auf eine Gesellschaft in ihrer Gesamtheit aus – in einer Welt, die sich unter anderem sozial, digital und arbeitsmarktpolitisch immer schneller, immer stärker verändert, ist das besonders bedeutend.

Wir möchten, dass alle Menschen, egal ob jung oder alt, arm oder reich, ganz gleich welcher Herkunft, das Beste aus sich machen können. Dafür arbeiten wir seit fast 30 Jahren. Vielfältig, systemisch, differenziert, umfassend. In Deutschland. In Europa. Und weltweit.

Das tun wir aus der tiefen Überzeugung heraus, wie wertvoll, wie fundamental wichtig lebenslanges Lernen für die Weiterentwicklung des Menschen und seiner Lebenswelt ist.

Das schaffen wir mit einem Team aus Expertinnen und Experten, das so international, interkulturell und interdisziplinär denkt und arbeitet, wie es die vielen Projekte erfordern, die uns anvertraut werden.

Perspektiven wechseln. Systemisch denken. Neue Erkenntnisse gewinnen. Wissen schaffen.

Das sind wir. Das ist das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Projekte und Publikationen

Publikation

RILLL-Studie: Kita-Träger im Entscheidungsproblem der Platzvergabe

https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Lectures/RILLL_KitaStimme_Von_der_Anmeldung_zum_Kita-Platz_final.pdf

Prognosen und Simulationen

Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung

<https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/kein-an schluss-trotz-abschluss-benachteiligte-jugendliche-am-uebergang-in-ausbildung/>

Konsequenzen aus Corona – Wie können Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden?

<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/nrw/18842.pdf>

Evaluationen und Analysen

Evaluation der Lehrkräfteausbildung Nordrhein-Westfalen

<https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/evaluation-der-lehrkraefteausbildung-nordrhein-westfalen/>

Evaluation des neuen Kindertagesförderungsgesetz in Schleswig-Holstein

<https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/gutachten-zur-evaluation-der-wirkungen-des-kitag-los-1-struktur-und-finanzen/>

Kurzanalyse der bayerischen Hochschulpolitik

<https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/kurzanalyse-der-bayerischen-hochschulpolitik/>

Leistungsgerechte Vergütung und Alterssicherung von Kindertagespflegepersonen als Beitrag zur Fachkräftegewinnung

<https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/leistungsgerechte-verguetung-und-alterssicherung-von-kindertagespflegepersonen-als-beitrag-zur-fachkr/>

RECO – Sondierung des Aus- und Weiterbildungsbedarfs im Sektor erneuerbarer Energien in Kolumbien

<https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/reco-sondierung-des-aus-und-weiterbildungsbedarfs-im-sektor-erneuerbarer-energien-in-kolumbien/>

IMPRESSUM

FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie
Michaelkirchstr. 17/18
D-10179 Berlin
Tel.: +49 (0)30 8471223-0
info@fibs.eu
www.fibs.eu
Twitter: @FiBS_Research

Mitarbeitende an der Studie:
Dr. Sarah Fichtner, Dr. Martin Bittner, Tamara Bayreuther, Vanessa Kühn
Prof. Dr. Dr. Klaus Hurrelmann, Dr. Dieter Dohmen

ISSN: 1610-3548

© 2022 FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin
Nachdruck und Vervielfältigung – auch auszugsweise – sowie Weitergabe bzw. Verkauf sind
nur mit ausdrücklicher schriftlicher Genehmigung der Verfasser gestattet.

Layout, Satz und Schlusskorrektur:
JUHRmade, Wipperfürth

Bildnachweise:
Titel: Adobe Stock, Robert Kneschke
S. 8/9: Adobe Stock, contrastwerkstatt
S. 36: Adobe Stock, Jacob Lund
S. 41: Adobe Stock, Niall
S. 48: Adobe Stock, Ingo Bartussek
S. 50: Adobe Stock, Ivelin Radkov
S. 80: Adobe Stock, Sataporn
S. 81: Adobe Stock, WavebreakMediaMicro
S. 83: Adobe Stock, Marco2811
S. 97: Adobe Stock, Robert Kneschke

Mit der Cornelsen Schulleitungsstudie 2022 wollen das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie und die Cornelsen Verlag GmbH Schulleitungen eine starke Stimme geben.
Aus diesem Grund haben wir im Anschluss an diese Studie auch gleich die Nachfolgestudie begonnen.

Dr. Dieter Dohmen, Direktor des FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie zur Fortführung der Studie: „Die Studie regt zum Um- und Weiterdenken an. Wir setzen sie gerne fort, denn sie trägt dazu bei, das Bildungssystem innovativer zu gestalten.“



Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie

Research Institute for the
Economics of Education and Social Affairs



ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

Research Institute | Consulting | Think Tank
Germany | Europe | Worldwide



FiBS

Michaelkirchstr. 17/18,
D-10179 Berlin, Germany
Tel: +49 (0) 30 8471223-0

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu