



Wolfgang Böttcher, Lilo Brockmann,
Tabea Meierjohann, Johannes Wiesweg

Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen?

Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung

FES diskurs

FES diskurs

März 2022

Die Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die FES fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft;
- Politikberatung;
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern;
- Begabtenförderung;
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek.

Die Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung versteht sich als Zukunftsradar und Ideenschmiede der Sozialen Demokratie. Sie verknüpft Analyse und Diskussion. Die Abteilung bringt Expertise aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Politik zusammen. Ihr Ziel ist es, politische und gewerkschaftliche Entscheidungsträger_innen zu aktuellen und zukünftigen Herausforderungen zu beraten und progressive Impulse in die gesellschaftspolitische Debatte einzubringen.

FES diskurs

FES diskurse sind umfangreiche Analysen zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen. Auf Grundlage von empirischen Erkenntnissen sprechen sie wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen für die Politik aus.

Über die Autor_innen

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Seniorprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Dr. Lilo Brockmann, Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Referendarin am Studienseminar in Recklinghausen

Tabea Meierjohann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulpädagogik - Inklusive Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Dr. Johannes Wiesweg, Evaluator mit den Arbeitsschwerpunkten Schul- und Bildungsforschung und ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Für diese Publikation ist in der FES verantwortlich

Dr. Martin Pfafferott, Arbeitsbereich Bildung und Wissenschaft, Abteilung Analyse, Planung und Beratung

Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen?

Eine explorative Studie

im Auftrag des Netzwerk Bildung

der Friedrich-Ebert-Stiftung

3	VORWORT
4	1 UM WAS SOLL UND MUSS ES GEHEN? ZUR EINLEITUNG
5	2 DIE LAGE, DIE SCHULEN UND DIE BILDUNGSSCHANCEN
5	2.1 Schulen in herausfordernder Lage - Schulen im Risiko: Worüber sprechen wir eigentlich?
6	2.2 Ungleiche Bildungsangebote und Bildungspolitik
7	2.3 Macht Bildung die Nachbarschaft besser?
8	2.4 Zwei Meinungen: Wegmarken für politische Perspektiven zu Bildung und Gerechtigkeit
10	2.5 Die Einzelschule und die Ambivalenzen der Neuen Steuerung
12	3 WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT ÜBER DIE UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN?
12	3.1 Welche Maßnahmen empfiehlt die Wissenschaft der Einzelschule?
15	3.2 Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Stärkung der benachteiligten Schulen
19	4 FINANZIERUNG DER SCHULISCHEN BILDUNG UND PRINZIPIEN DER VERTEILUNG
19	4.1 Wer bekommt was?
20	4.2 Bedarfsorientierte Ressourcenzuweisung – Sozialindizes und Individualdaten als Lösungen
24	5 EIGENE FORSCHUNG
24	5.1 Eine Anfrage an Schulen: Eine Online-Befragung zur Sicht der betroffenen Schulleitungen und Lehrkräfte
24	5.1.1 Auswahl der Stichprobe und Vorgehen bei der Befragung
25	5.1.2 Darstellung der Befunde aus dem geschlossenen Teil des Fragebogens
32	5.1.3 Offene Antworten zu Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen
36	5.1.4 Ein Zwischenfazit zur Online-Befragung
37	5.2 Ausgewählte Interviews und Stellungnahmen
38	5.2.1 Zwei Bildungswelten aus der Perspektive praktischer Pädagogik
41	5.2.2 Mehr Gespräche, Stellungnahmen und Zitate
43	5.2.3 Die Stadt und das Leben und das bisschen Schule

45	6	WAS SOLL GETAN WERDEN, UM SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN ZU HELFEN? – VORSCHLÄGE
46	6.1	Wissen über Herkunft und Chancenausgleich
46	6.2	Alternative Mittelallokation
47	6.3	Ein Curriculum der Grundbildung
47	6.4	Problemsensible Lehrkräfteaus- und -fortbildung
47	6.5	Die multiprofessionelle Schule
48	6.6	Aus Evaluation lernen
48	6.7	Verantwortung und systemisches Denken: Das multiprofessionelle Quartier
49	7	SCHLUSSFRAGE: RENOVIERUNG ODER NEUBAU?
51		Literaturverzeichnis
55		Anhang

VORWORT

Bildungschancen sind in unserer Gesellschaft ungleich verteilt. Das stellt in vielfacher Hinsicht ein Problem dar: Für die jungen Menschen und ihre Familien, aber auch für die Gesamtgesellschaft, das soziale Miteinander und die Arbeitswelt. Ungleiche Chancen verfestigen sich, wenn sich Schüler_innen aus benachteiligten sozialen Lagen an Schulen ballen und ihre Schulen mit einem Bündel an vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind.

So sehr die Einzelschule der Ort ist, an dem sich entscheidet, was und wie erfolgreich junge Menschen lernen, ist es naiv zu glauben, dass gerade die Schulen in solch herausfordernden Lagen diesen Herausforderungen ohne Unterstützung von außen begegnen können. Es ist daher die Aufgabe von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, diejenigen zu stärken und zu professionalisieren, die in der Schule die pädagogische Arbeit gestalten und verantworten. Dazu gehört auch, Standards zu setzen und deren Erreichen zu überprüfen.

Gerade in den letzten Jahren hat die Bildungspolitik einige Initiativen ergriffen, um Schulen in herausfordernden Lagen zu unterstützen: Einige Bundesländer haben sich auf den Weg gemacht, Ressourcen auf der Grundlage von Sozialindizes bedarfsgerecht zu verteilen. Die neue Bundesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag angekündigt, in einem eigenen „Startchancen“-Programm Schulen in sozial schwieriger Lage gezielt zu unterstützen.

Grundlegende Voraussetzung für wirksame Maßnahmen ist das Wissen, welche Unterstützung überhaupt benötigt wird. Daher ist es wichtig, gerade diejenigen zu befragen, die diese Schulen leiten und in ihnen unterrichten. Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat daher die vorliegende

Studie in Auftrag gegeben, deren Kern eine quantitative Befragung von knapp 350 Schulleiter_innen und Lehrkräften an Schulen in herausfordernder Lage ist. Die Studie ist explorativ angelegt und wird um qualitative Befragungen ergänzt sowie theoretisch eingerahmt.

Zwei Leitfragen stehen im Zentrum: Welche Unterstützungsbedarfe sind aus Sicht der vor Ort Tätigen, insbesondere der Schulleitungen und der Lehrkräfte besonders dringlich? Und welche Maßnahmen lassen sich daraus für jene Schulen ableiten, in denen Problemlagen kumulieren?

Die Studie soll damit einen Impuls zur Diskussion über und zur Entwicklung von bildungspolitischen und schulpraktischen Ansätzen zur Reduzierung von Bildungsbenachteiligung setzen - einer Diskussion, die seit langem geführt wird, ohne aber an Aktualität und Dringlichkeit verloren zu haben.

Wir danken den Autor_innen Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Dr. Lilo Brockmann, Tabea Meierjohann, Dr. Johannes Wiesweg herzlich für diesen Beitrag und wünschen Ihnen viele Anregungen beim Lesen.

Burkhard Jungkamp
Staatssekretär a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung der
Friedrich-Ebert-Stiftung

Dr. Martin Pfafferott
Arbeitsbereich Bildung und Wissenschaft
Abteilung Analyse, Planung und Beratung
Friedrich-Ebert-Stiftung

1. UM WAS SOLL UND MUSS ES GEHEN? – ZUR EINLEITUNG

Manche Schulen habe es schwerer als andere. Um unser Thema zu skizzieren: Manche Schulen arbeiten mit einer Schülerschaft, die aus wirtschaftlich labilen Verhältnissen kommt und in denen es eine gewisse Bildungsferne gibt. Der Anteil der Schüler_innen mit Migrationshintergrund ist groß. Diese Schulen stehen häufig in Umfeldern, die durch Belastungen gekennzeichnet sind: Viele finanziell schwache Familien, schlechte Infrastruktur, eingeschränkte Lebensqualität. Diese Schulen, Schulen in herausfordernden Lagen, stehen vor besonderen Schwierigkeiten. Es gibt ein großes Risiko, dass es ihnen zu häufig nicht gelingt, hinreichend viele der ihnen anvertrauten Schüler_innen auf ein Bildungsniveau zu bringen, das diesen Chancen auf ein reichhaltiges und gesichertes Leben in einer komplexen und technisch hoch gerüsteten Gesellschaft ermöglicht. Gesichert ist, dass dieses Risiko wesentlich auf die soziale Herkunft ihrer Schüler_innen zurückgeführt werden kann. Dieser Tatbestand der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit gilt im Prinzip unverändert, seit die Korrelation von Herkunft und Schulerfolg gemessen wird. Was nun kann für diese „Schulen im Risiko“ getan werden, damit sie mehr – oder sogar alle? – Schüler_innen auf ein höheres Niveau bringen und sie umfassend unterstützen?

Um auf diese Frage hinreichend substanzvolle Antworten zu geben, um fachlich und politisch diskutiert zu werden, gehen wir im Folgenden auf diese Weise vor:

Wir werden zunächst das Thema einkreisen, indem wir über die Position von Schulen in unterschiedlichen Sozialräumen sprechen, über die Zusammensetzung der Schülerschaft reflektieren und zeigen, wie unterschiedliche, auch politisch verantwortete Ausgangsbedingungen Bildungsungleichheit erzeugen (Kapitel 2). In Kapitel 3 listen und skizzieren wir Entwicklungs- und Begleitprojekte, die in den letzten 15 Jahren versucht haben, Schulen in schwierigen Lagen zu unterstützen. Weil man immer wieder der Forderung begegnet, dass benachteiligte Schulen zusätzliche Mittel erhalten sollen, werfen wir in Kapitel 4 einen schnellen Blick auf ausgewählte Verteilungsprinzipien des Bildungsbudgets. Das Kapitel 5 ist zentral für unsere Arbeit: Zunächst beschreiben wir die Anlage und Ergebnisse einer Fragebogenerhebung bei Lehrkräften und Schulleitungen von Schulen in schwierigen Lagen (5.1). Wir berichten danach in einer Auswahl über die Gespräche, die wir mit Expert_innen geführt haben und nehmen Ideen einiger Stellungnahmen auf, die wir eingeholt haben (5.2). In Kapitel 6 präsentieren wir sieben Vorschläge, die, wie wir meinen, aus den bisherigen Befunden und Überlegun-

gen abgeleitet werden können. Sie sollen Schulen in schwierigen Lagen helfen, sie können aber womöglich gleichzeitig einen Impuls zur Schulreform im gesamten System setzen. Die Vorschläge nehmen insbesondere die Politik und Verwaltung, aber auch die empirische Bildungsforschung in die Pflicht. Wir versuchen, die Diskussion um Bildungsungleichheit anzuregen, indem wir offen bewertet lassen wollen, ob unsere Vorschläge realisierbar sein könnten oder eher illusorisch sind. Abschließend (Kapitel 7) fragen wir aus einer Meta-Perspektive, ob nicht das an industrielle Produktion angelehnte Schulwesen in Gänze sein Ende erreicht hat und es nicht einen grundsätzlichen „System Change“ braucht statt bloßer Renovierung.

Sehr sicher ist, dass man „unser“ Thema anders gliedern kann, dass wir viele Fragen gar nicht erst stellen und deshalb auf spannende Antworten gar nicht kommen. Aber wir sind auch sicher, dass wir hier ein grundsätzliches Problemthema der deutschen Schule behandeln. Und wir hoffen, dass wir die einschlägige und aktuell ja durchaus lebendige Debatte noch ein bisschen anheizen und beschleunigen. ←

2.

DIE LAGE, DIE SCHULEN UND DIE BILDUNGSCHANCEN

Wir kreisen in diesem Kapitel unser Thema ein. Wir versuchen zunächst eine wenigstens intuitiv nachvollziehbare Definition des Typus Schule, über den wir nachdenken und schreiben und den wir im Titel als „Schulen in herausfordernden Lagen“ bezeichnen. Diese herausfordernden Lagen wollen wir mit Hilfe von zwei ausgewählten Bildungs- und Regionalstudien über den Zusammenhang von Wohnen, Bildungsangebot und Bildungschancen skizzieren. Danach kommt die Rolle der einzelnen Bildungsteilnehmer_innen beim Erwerb von Bildung und Erhöhung der Bildungschancen ins Zentrum der kritischen Debatte zur Bildungsgleichheit. Schließlich drängt sich die Frage nach der besonderen Rolle der Einzelschule im Kontext von Sozialraum und bildungspolitischer Steuerung auf. Wir diskutieren Chancen und Probleme der Neuen Steuerung des Schulsystems, in der der Einzelschule eine besondere Verantwortung zukommt. Dabei wird die Frage debattiert, wer im „Mehrebenensystem Schule“ für welche Maßnahmen welche Verantwortung trägt.

2.1 SCHULEN IN HERAUSFORDERNDER LAGE – SCHULEN IM RISIKO: WORÜBER SPRECHEN WIR EIGENTLICH?

Keine Schule ist wie die andere. Für die Schulen, die es schwerer haben als andere, findet man verschiedene Bezeichnungen: Das sind Schulen in herausfordernder Lage, Schulen in sozial deprivierter Lage, Schulen in benachteiligten Quartieren, Schulen mit sozioökonomisch benachteiligter Schülerschaft, Brennpunktschulen, Schulen mit schwieriger Schülerkomposition. Häufig wird nicht nur sprachlich variiert. Man kann auch Verschiedenes meinen, wenn man von Schulen spricht, von denen angenommen wird, dass sie es schwerer als andere haben, ihre pädagogischen Ziele zu erreichen (vgl. Huber 2012; Manitiuis & Döbelstein 2017).

Im vorliegenden Text soll in den weiteren Ausführungen die Bezeichnung der Schulen in herausfordernden Lagen genutzt werden. Was wir unter diesen Herausforderungen verstehen, möchten wir anhand von zwei Perspektiven veranschaulichen, die wir grob und etwas verallgemeinernd einleitend skizzieren:

Wir schauen in diese Schulen hinein und sehen, dass hier vor allem Kinder und Jugendliche lernen, denen das Lernen nicht wirklich leichtfällt, womöglich fällt es ihnen sogar schwer. Vor allem aber fällt es den Schulen schwer, die Kinder erfolgreich zu unterrichten. Diese Kinder stammen überwiegend aus Familien mit geringem formalem

Bildungsstand, niedrigem sozioökonomischen Status sowie geringer oder prekärer elterlicher Erwerbsbeteiligung.

Und wir denken hier zweitens an das Umfeld der Schulen, das wenig Anregung bietet und in dem es oft schwierig bis unmöglich ist, nützliche Kooperationspartner zu finden. Die Infrastruktur ist eher schlecht. Hier wohnen mehrheitlich Menschen, die über unterdurchschnittliche Einkommen verfügen, keine, unsichere oder körperlich anstrengende berufliche Tätigkeiten ausüben und die über wenig Bildung verfügen. Häufig ist auch die ALG-II-Quote sehr hoch. Diese Menschen schleppen mehr handfeste Probleme mit sich herum als die obere Hälfte der Gesellschaft.

Die Schulen, über die wir sprechen, sind Schulen, die mit gewaltigen Herausforderungen zu kämpfen haben. Falls die Frage danach, was sie brauchen, zur Antwort führt, dass sie andere und mehr Unterstützung benötigen als die weniger belasteten Schulen, wird man nicht mit dieser groben Dichotomie „belastet – weniger belastet“ zufriedensein können. Wer mit besonderen Maßnahmen auf systematische Belastung reagieren will, muss in der Lage sein, die Schulen zu identifizieren, die dieses Anrecht haben. Wer wissen will, wie stark Einzelschulen belastet sind, wird verschiedene Indikatoren zusammenführen und gewichten, schließlich auch Abstufungen vorschlagen müssen. Ansonsten drohen Fehlallokationen von Energie, Zeit und Geld. Auch wäre es wichtig, über Verfahren zu verfügen, welche die tatsächlichen Probleme einer Schule identifizieren, um, falls vorhanden, ihnen mit adäquaten, also wirksamen Maßnahmen zu helfen. Wir werden uns mit dieser Frage etwas ausführlicher befassen (siehe Kapitel 4.2 und 6.2.). Für unsere Zwecke jedoch werden wir mit einer gröberen Kategorisierung arbeiten, um das Prinzip unserer Exploration und Argumentation klarer darlegen zu können.

Die Selektionsprinzipien des deutschen Schulsystems unterstützen die grobe Differenzierung. Die Grundschule bereitet die Kinder auf den Übergang in die Sekundarstufe I vor. Sie übt durch die Abschlussnoten oder ihre Prognose über den weiteren schulischen Erfolg ihrer Schüler_innen, mehr oder weniger stark von bildungsnahen Eltern zugunsten ihrer Kinder korrigiert, großen Einfluss bei der Entscheidung aus: Wer wird das Gymnasium besuchen? Die anderen landen bei allen anzutreffenden Ausnahmen der Regel an Schulen unterhalb dieser Ebene, in denen das Lernmilieu weniger förderlich ist. Ungünstige Lern- und Leistungsvoraussetzungen schaukeln sich in diesen Schulen auf. Dieser „Kompositionseffekt“ führt auch dazu, dass sich die Prognose des Bildungserfolgs beim Übergang in

die weiterführenden Schulen verfestigt: eine sich selbst erfüllende Prophezeiung (vgl. Möller & Bellenberg 2017).

Im hier vorliegenden Text soll nicht die „scheiternde Schule“ adressiert werden. Auch in der deutschen Erziehungswissenschaft wird sie mit dem englischen Begriff der „failing school“ adressiert (vgl. Huber 2012). Diese Schule produziert schulische Lernerfolge unterhalb ihres Potenzials, sie schafft es nicht, pädagogisch konstruktive Prozesse so gut umzusetzen, wie es möglich wäre. Aber: Jede Schule, eine Schule mit privilegierter wie eine mit vorwiegend sozioökonomisch und kulturell benachteiligter Schülerschaft kann schlechter sein als es ihr möglich wäre. Genauso können Schulen allerdings auch besser sein als Schulen in vergleichbarer Situation. Das Thema schlechterer oder besserer Schulen ist ganz sicher nicht unbedeutend. Uns soll es hier aber allenfalls am Rande interessieren, wenn wir uns die Frage stellen, welche Unterstützung insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen benötigen.

Die schwierige sozioökonomische Herkunft ihrer Schüler_innen und ihr Ort in einem benachteiligten Umfeld können Schule zu einer Organisation in Risikolage machen. Hier finden sich die Schüler_innen, die ein hohes Risiko haben, zu scheitern. Die Schulen schaffen es auch aufgrund ihrer benachteiligten Lage oftmals nicht, ihren Schüler_innen das Wissen und Können mit auf den Weg zu geben, die ihnen in der modernen Gesellschaft ein breites Feld von beruflichen und persönlichen Optionen eröffnen. Wir wollen dieses Thema mit Hilfe einer Stimme aus der Bildungsforschung öffnen. Wir wollen verstehen, wie sehr das hier aufgeworfene Thema ein strukturelles ist, das mit Bildungsangeboten und mit Problemen der Bildungsfinanzierung zu erklären ist.

2.2 UNGLEICHE BILDUNGSANGEBOTE UND BILDUNGSPOLITIK

Horst Weishaupt, einer der bekannteren empirischen Bildungsforscher, hat uns dabei mit seinen Überlegungen zur Frage eines regional ungleichen Angebots an formaler Bildung und daraus resultierender Bildungsungleichheit geholfen. Wenn Angebotsstrukturen an verschiedenen Wohnorten unterschiedlich sind, wird daraus für ihn ein Ungleichheitsproblem. Dramatisch aber werde es, wenn regionale und soziale Probleme zusammenfallen. Weishaupt (2021a) fasst einige seiner Thesen in einem Vortrag zusammen, den er am 6. Juli 2021 bei einer Online-Konferenz des Wissenschaftszentrums Berlin gehalten hat.

Zunächst belegt er mit einschlägigen Daten seine These¹, wonach in Deutschland eine regional gleichwertige Bildungsteilnahme nicht gewährleistet ist, da individuelle Bildungsmöglichkeiten stark von „regional variierende[n] Gelegenheitsstrukturen“ abhängen. Die Politik reagiere aber nicht ausreichend auf regionale Bildungsbenachteiligungen.

Sie sei passiv. Die Probleme kumulieren nach Weishaupt deshalb, weil viele Kommunen mit überdurchschnittlichen Defiziten im Hinblick auf Bildungsangebote auch über geringe Mittel verfügen, die zur Kompensation eingesetzt werden könnten. Es bestünden „Unterschiede der kommunalen Finanzkraft und ein fehlender kommunaler Finanzausgleich, die zu Bildungsdisparitäten führen“. Seitdem Schulen durch politische Entscheidungen ihr Angebot erweitern mussten, spielen Schulträger, in vielen Fällen also die Kommunen, im Hinblick auf die Versorgung der Kinder eine zunehmend größere Rolle: Ganztagsangebote, Inklusionsassistenz, Hausaufgabenbetreuung und mehr. Diese sind besonders auch als maßgebliche Ressource zur Förderung von benachteiligten Schüler_innen gedacht. Aber wie sollen ärmere Kommunen das stemmen? „Einen echten kommunalen Finanzausgleich“, der hier für mehr Chancengleichheit sorgen könnte, „gibt es nicht“. Er fordert: „Deshalb wäre die Angleichung der Finanzkraft der Kommunen ein wichtiger Ansatzpunkt, um regionale Disparitäten im Bildungswesen zu verringern“.

Weiter führt er drei wesentliche Aspekte zusammen, die Ungleichheit im Schulwesen generieren: „Strukturelle Benachteiligungen entstehen durch die zunehmende Wohnsegregation, ein gegliedertes Schulsystem und eine Bildungspolitik, die einer zunehmenden Segregation der Kinder und Jugendlichen nicht durch gezielte regional und standortspezifisch differenzierte Steuerungsmaßnahmen begegnet“. Neben der Wohnsegregation wird hier also auf den hierarchischen Aufbau der Sekundarstufe I eingegangen: Die „Differenzierung nach Schularten (hat) schon immer zu unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus für die Schülerinnen und Schüler“ geführt. Die ungleichen Bedingungen finden sich aber auch zwischen Grundschulen. Weishaupt hat zu dieser Frage verschiedene Regionalstudien vorgelegt (z.B. 2018), die eindrucksvoll die Ungleichheiten belegen. In seinem Vortrag stützt er sich auf einschlägige Daten des Bildungstrend 2018 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Er stellt den Anteil der Grundschulen (im vierten Schuljahr) dar, die von vielen Kindern entweder aus Familien mit niedrigem beruflichem Status oder Migrationshintergrund besucht werden (siehe Abbildung 1 auf der folgenden Seite). Der Berufsstatus wird mit dem ‚International Socio-Economic Index of Occupational Status‘ (HISEI) gemessen (siehe Infokasten 1 auf der folgenden Seite). Das zweite Säulenpaar verrät, dass sich zwischen 2011 und 2016 der Anteil der Klassen mit niedrigem Status erhöht hat: von 18,9 auf 21,5%.

Die Durchschnittsleistungen der sozial belasteten Grundschulklassen liegen fast ein Schuljahr hinter den Leistungen des Durchschnitts der anderen Grundschulklassen zurück, im Fach Mathematik mehr als ein halbes Jahr.

Weishaupt kann in seinem kurzen Vortrag auch auf weitere Studien zurückgreifen und dieses Fazit ziehen: „Klassen in sozial schwierigen Lagen sind durchschnittlich größer, in ihnen werden deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, mehr Kinder dieser Klassen hatten nur wenig Vorschulförderung, die Lehrkräfte haben häufiger keine Lehrbefähigung in Deutsch und Mathematik, nur wenig mehr

¹ Wir beziehen uns bei Zitaten auf das Handout zum Vortrag bzw. die Präsentationsfolien. Während der Layout-Phase dieses Gutachtens erschien ein Text von Weishaupt, in dem die Argumente ausführlicher dargelegt werden (vgl. Weishaupt 2022).

HISEI – INTERNATIONAL SOCIO-ECONOMIC INDEX OF OCCUPATIONAL STATUS

Um die sozioökonomische Stellung beschreiben zu können, werden in der Bildungsstatistik verschiedene Indikatoren-systeme genutzt. Ein häufig genutztes Messinstrument ist der Internationale Sozioökonomische Index (ISEI), der sich auf den Status einer beruflichen Tätigkeit bezieht. Auf Grundlage des ISEI werden die Berufe in eine Rangreihe gebracht, die Werte zwischen 10 Punkten und 90 Punkten (von einfachen bis komplexen Tätigkeiten) annehmen kann. Um den sozioökonomischen Status einer Familie abzubil-

den, wird jeweils der höchste ISEI-Wert der Eltern (Mutter oder Vater) herangezogen, der entsprechend als Highest ISEI (HISEI) der Familie bezeichnet wird. Unqualifizierte oder wenig qualifizierte, meist manuelle Berufe befinden sich unterhalb des HISEI-Wertes von 43,5. Der Index kann durch die Verbindung von Einkommen und Bildungsniveau sowohl das ökonomische als auch das kulturelle Kapital mit einbeziehen (vgl. Mahler & Kölm 2019, S. 267). ←

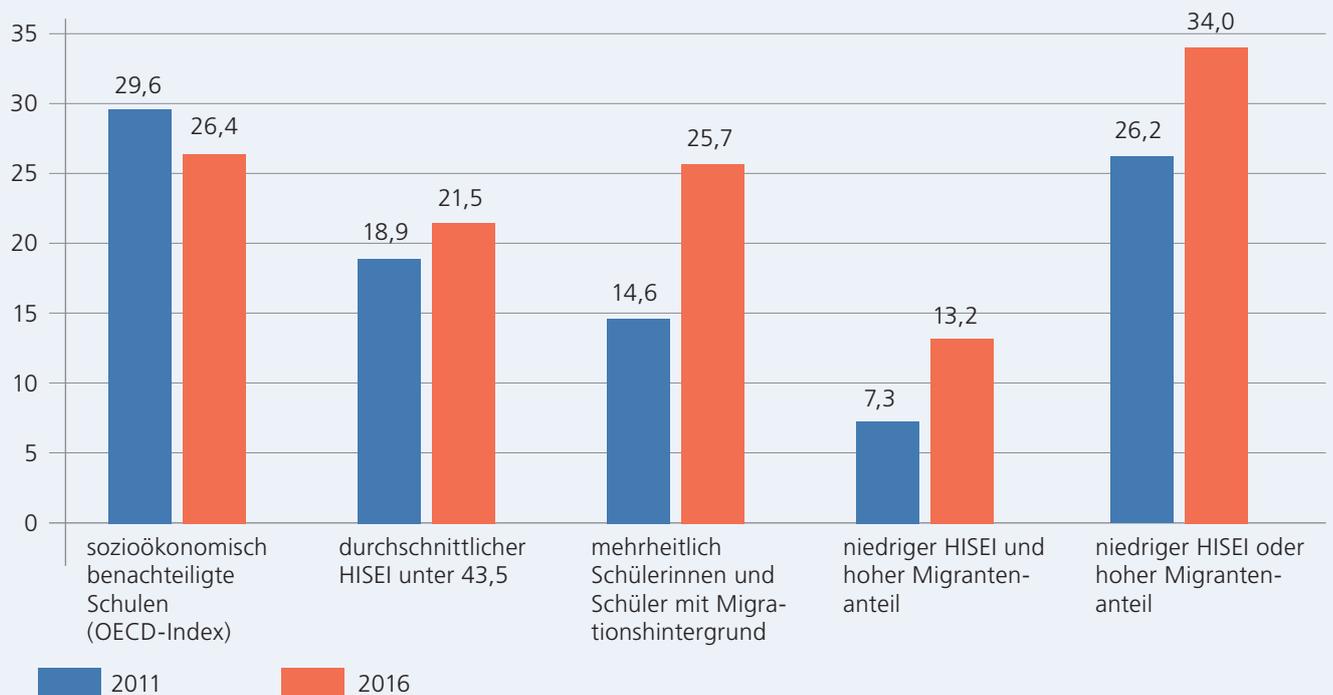
nehmen an Ganztagsangeboten teil, die Schulen sind kaum häufiger gebundene Ganztagschulen, jahrgangsübergrei-fender Unterricht findet seltener statt und nur gut die Hälfte der Kinder wächst mit Deutsch als Familiensprache auf“.

2.3 MACHT BILDUNG DIE NACHBAR-SCHAFT BESSER?

Die bereits oben angesprochene und auch für Bildungsbe-nachteiligten wesentliche wohnräumliche Segregation

ist insbesondere ein städtisches Thema (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2015). Auch wenn nach dem Disparitätenbericht der Friedrich-Ebert-Stiftung 2019 auf dem Land an vielen Stellen geringe Einkommen sowie ein geringer Anteil hoch qualifizierter Personen zu konstatie-ren sind (vgl. Fink, Hennicke & Tiemann 2019, S. 10), wird im Diskurs um sozialräumlich benachteiligte Schulen vor allem der Einfluss von Stadtteilen diskutiert, die durch eine hohe Konzentration bestimmter sozialer Bevölke-rungsgruppen in einem Stadtgebiet auffallen (vgl. Alisch 2018, S. 503).

Abbildung 1 Anteil der Klassen im 4. Schuljahr in Deutschland mit unterschiedlichen Indikatoren sozial schwieriger Lagen 2011 und 2016 (IQB-Erhebungen)



Quelle: Weishaupt (2021a; 2021c); IQB-Erhebungen 2011 und 2016

Zwar könnte man durchaus „Chancen und Potentiale in segregierten Stadtvierteln herausarbeiten“, dennoch sind dies eher als Orte sozialer „Exklusion und Benachteiligung“ Gegenstand der „medialen und wissenschaftlichen Diskurse“ (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2015, S. 10). Das Problem wächst: „Die soziale und demographische Segregation nimmt zu und die ethnische Segregation nimmt nicht ab“ (ebd.). Diese „soziale Polarisierung“ (Fink, Henricke & Tiemann 2019, S. 12) beobachtet auch der Sozioökonomische Disparitätenbericht 2019: Während angesehene Wohnviertel immer mehr von sozioökonomisch privilegierten Schichten bewohnt werden, ballen sich in benachteiligten Vierteln Menschen, die drohen, zu verarmen. Wir erkennen hier für unsere Frage der Bildungsungleichheit, dass es offensichtlich nicht nur in der Verantwortung der Bildungspolitik liegt, Bildungsungleichheit zu thematisieren und zu bearbeiten. Offensichtlich muss man sich die Kooperation mit politischen Akteuren in der Stadtentwicklung sichern, will man den Auftrag zum Abbau von Ungleichheit nachhaltig bearbeiten. Diese These wird gestärkt, wenn wir die Ebene der Schulen als „pädagogische Handlungseinheiten“ betrachten und die Idee prüfen, ob durch Bildungsanreize für einzelne Kinder und Jugendliche nicht nur deren Situation, sondern auch die Lage des Stadtteils verbessert werden kann.

Eine kleinräumige „städtische Betrachtung bestätigt, dass es innerstädtische Armutsquartiere gibt, in denen der dauerhafte Bezug von SGB II-Leistungen im Kindesalter bereits der Normalfall ist. Eine noch höhere Konzentration armer Kinder finden wir auf der Settingebene, also in den Kitas und Grundschulen, in denen insbesondere arme und benachteiligte Kinder häufig unter sich sind“ (Groos & Kersting 2015, S. 103). Und hierzu passend: „Bildungsarmut und Einkommensarmut treten kleinräumlich konzentriert auf, was dazu führt, dass die meisten armen Leute Nachbarn haben, denen es kaum bessergeht als ihnen selbst“ (El-Mafaalani & Strohmeier 2015, S. 29).

Im Prinzip wären Kitas und Schulen eine der wenigen Räume, die diesen Kindern die Welt öffnen können. Aber wenn sie dort unter sich sind, dann besteht – statistisch gesehen – nicht viel Hoffnung, dass sie größere Sprünge aus ihrer Herkunft heraus schaffen. Es gibt jedoch Befunde, die zeigen, dass spezifische Bildungsangebote und besonders engagierte Schulen dazu befähigen, wider Erwarten schulisch erfolgreich zu sein. Manch eine dieser Schulen reüssiert in den Wettbewerben, die nach guten Schulen suchen. Sie zeigen, dass „Aufstieg durch Bildung“ individuell möglich sein kann. Aber wir haben es dann mit statistischen Anomalien zu tun: ‚Against the odds‘ – wider die Wahrscheinlichkeit.

Wir erhalten von El-Mafaalani und Kurtenbach allerdings auch Nachrichten, die die Hoffnung, durch Bildung Wogen der Veränderung in den Quartieren auszulösen, abkühlen: Sie zeigen, dass die Bildungserfolgreichen ihre Herkunftsquartiere verlassen. Ihre Analyse, die auf Daten aus amtlichen Statistiken beruht, belegt relativ robust, „dass durch Bildungsinvestitionen allein keine Segregationstendenzen abgebaut werden können, sondern eher verfestigt oder sogar verschärft werden“ (2015, S. 261).

Durch Bildungserfolge wird „soziale Distanz zum sozialen Umfeld im Stadtteil aufgebaut und durch Umzüge in räumliche Distanz umgesetzt“. Die ‚Aufsteiger‘ werden zu ‚Wegziehern‘. Die Pointe ist, dass Bildungsmaßnahmen die Situation des Stadtteils nicht unbedingt verbessern. Im Gegenteil: Der durch Umzug freiwerdende Wohnraum wird, falls nicht gegenläufige Prozesse wie Gentrifizierung einsetzen, preiswert bleiben und für Zuzügler attraktiv, die womöglich noch mehr Probleme mitbringen, als die früheren Bewohner_innen zu schultern hatten. Auch die Probleme der bisher pädagogisch erfolgreichen Schulen werden dadurch größer.

Festzuhalten bleibt hier, dass die kollektiven Effekte erfolgreicher Bildung beschränkt sein können. Selbst viele Einzelfälle schaffen noch keine strukturelle Veränderung. Damit ist nicht gesagt, dass sich Anstrengungen für mehr Bildung nicht lohnen – ganz im Gegenteil. Aber es muss im Blick bleiben, dass die damit verbundenen Erwartungen nicht überdehnt werden sollten. Die Frage ist, ob der soziale Tatbestand der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit durch die Ermöglichung individueller Bildung erfolgreich bearbeitet werden kann. Wie kann also der für den Einzelnen wünschenswerte „Aufstieg durch Bildung“ im wahren Sinne des Wortes verallgemeinert werden – so dass nicht nur einzelne „Glückliche“ von „mehr Bildung“ profitieren?

2.4 ZWEI MEINUNGEN: WEGMARKEN FÜR POLITISCHE PERSPEKTIVEN ZU BILDUNG UND GERECHTIGKEIT

Im Kontext der Kritik an Bildungsungleichheiten wird von Seiten derjenigen, die das Schulsystem verteidigen, die Durchlässigkeit als Beleg dafür angeführt, dass Bildungsaufstiege dann möglich sind, wenn trotz schwieriger Herkunft Talent und Anstrengung zusammenkommen. Wie weit trägt die Idee, Einzelne zu animieren, die Chancen zu nutzen, die das System unter gewissen Bedingungen gewährt? Was bewirken solche Anstrengungen? Und wie stark ist das Bildungssystem als Agent geeignet, gesellschaftliche Kohäsion, Gleichheit oder Gerechtigkeit zu befördern? Wir wollen einen kurzen Einblick in diese Debatte zum Verhältnis von Bildung und sozialer Gleichheit geben. Wir finden sie in den Texten des Soziologen Richard Münch und seiner Fachkollegin Jutta Allmendinger im Band von Mau & Schöneck (2015) exemplarisch entwickelt. Wir sind der Überzeugung, mit dieser Skizze den Blick über die doch enge Frage „Was brauchen Schule in schwierigen Lagen“ zu weiten.

Entgegen der verbreiteten Ansicht, dass „bessere Bildungschancen für alle gleichsam als Vehikel zu einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit“ (ebd., S. 65) dienen, behauptet Münch ein Anwachsen der Ungleichheit durch mehr Bildung. Er stellt drei unterschiedliche inhaltliche und politische Füllungen des Gerechtigkeitsbegriffs vor. „In konservativer Sicht ist soziale Gerechtigkeit gegeben, wenn jedes Individuum *den* Platz in der hierarchisch in Berufsstände gegliederten Gesellschaft findet, der seinem Beitrag zum Gesamtwohl entspricht. In sozialdemokrati-

scher Sicht wird soziale Gerechtigkeit erreicht, wenn die als weitgehend egalitär verstandene Gesellschaft auch ihren schwächsten Mitgliedern ein Leben in Würde ermöglicht. In liberaler Sicht schließlich zeigt sich die soziale Gerechtigkeit einer Gesellschaft darin, dass Einkommen und Status in einem offenen Wettbewerb unter Bedingungen der Chancengleichheit nach erbrachter Leistung auf entsprechende Nachfrage zugewiesen werden, was eine sogenannte meritokratische Ordnung ergibt“ (ebd., S. 65, kursiv im Orig.). Diese unterschiedlichen politischen Vorstellungen einige aber, so Münch, dass sie zum Zwecke der Realisierung ihrer Gerechtigkeitsvorstellungen mehr und bessere Bildung forderten. Dies jedoch, so die kritische Pointe, führe gewissermaßen hinter dem Rücken der anderen Gerechtigkeitsideen zur „Durchsetzung einer liberalen Ordnung mit einem liberalen Gerechtigkeitsverständnis und damit zu mehr sozialer Ungleichheit und erheblichen Desintegrationserscheinungen“ (ebd., S. 65). Letztlich würden nicht nur die konservativen und sozialdemokratischen Ideen verlieren, auch das liberale Verständnis selbst werde unterwandert.

Münch sieht einen Trend zu einer Interpretation der Bildung als Instrument, „die Individuen zur Selbstbehauptung auf dem Markt zu befähigen“ (ebd., S. 66). Die Dominanz dieses von ihm als neoliberal bezeichneten Paradigmas sei auch dadurch gekennzeichnet, dass die Politik den Individuen größere „Chancengleichheit vor Eintritt in den Arbeitsmarkt“ ermöglichen will, statt „Ungleichheit durch Umverteilung nach dem Ergebnis des Markttausches“ (ebd., S. 67) zu reduzieren. Eine Bildungspolitik, die auf die Selbstbefähigung und Selbstbehauptung der Einzelnen setze, schwäche gleichzeitig „die kollektiven, Ungleichheit in engeren Grenzen haltenden Kräfte der sozialen Integration“ (ebd., S. 67). Mit der Expansion der Bildung, die breite Bevölkerungsschichten erfasse, verschärfe sich der Wettbewerb insbesondere um mittlere und höhere Positionen und führe parallel zu einer deutlichen Spreizung zwischen den dort zu erzielenden Einkommen und den ‚fürstlichen‘ Entlohnungen der wenigen Spitzenkräfte, denen unterstellt werde, dass sie den größten Einfluss auf die Profite der Unternehmen haben (vgl. ebd. S. 67). Eine zentrale Pointe: „Das Versprechen der neoliberalen Politik des *empowerment*, durch höhere Bildung zu mehr Wohlstand zu gelangen, erfüllt sich nicht mehr für alle in gleicher Weise und in vollem Umfang“ (ebd., S. 67, kursiv im Orig.).

Solange der individuelle Bildungserwerb im großen Umfang mit Belohnungen durch Einkommen und Status bedacht wurde, blieben die Probleme unter der Decke. Aber „das Programm der Bildungsexpansion stößt an seine Grenzen, weil zwar viele befähigt werden, sich selbst zu behaupten, aber zugleich eine neue Unterschicht entstanden ist, in der sich all diejenigen sammeln, denen das Angebot der Teilhabe durch Bildung nicht hilft, weil sie es für sich nicht verwirklichen können“ (ebd., S. 71).²

² Der Erziehungswissenschaftler Helmut Heid hat die Idee des „Aufstiegs durch Bildung“ in ähnlicher Weise kritisiert: Nicht vergessen sollte man auch, dass die Chance auf den Aufstieg immer auch die Chance des Verlierens einschließt. „Aufstieg ist rein logisch nur dort möglich, wo nicht

Auch in der Mitte der Gesellschaft sind die Folgen spürbar. Während hier die realen Einkommen stagnieren, setze sich die Elite ab. Was Münch hier nur andeutet, ist seit Jahren belegter Befund ökonomischer Berichterstattung (vgl. Anhang unter <https://www.fes.de/lnk/was-brauchen-schulen>). Die Programmatik einer expansiven und die Individuen adressierenden Bildung sei allein nicht in der Lage, soziale Kohäsion zu erzeugen und „bedarf dringend der Korrektur durch die Rückbesinnung auf die Unausweichlichkeit von marktkorrigierendem und nachmarktlichem sozialem Ausgleich“ (ebd., S. 72).

Im selben Band argumentiert Jutta Allmendinger (2015) anders. Sie stellt fest, dass im Zusammenhang von Bildung in aller Regel von Druck und Stress und nicht (mehr) von Freude die Rede sei. Bildung werde vor allem im Hinblick auf ihre Verwertung auf dem Arbeitsmarkt debattiert. Sie führt in diesem Zusammenhang den englischen (kapitalismuskritischen) Soziologen Colin Crouch an, der in seinen Werken den politisch dominanten Neo-Liberalismus kritisiert, in dem auch Bildung Opfer einer alle gesellschaftlichen Sphären umfassenden ‚marketization‘ und ‚commercialization‘ werde. „In dieser Denkweise ist Bildung nur die Magd, sie ist Mittel zum Zweck und dient zur Steigerung der Erwerbstätigkeit“ (ebd., S. 74). Allmendinger kritisiert im Folgenden eine Interpretation gesellschaftlicher Ungleichheitsentwicklung, die auch die Bildung für diese Lage in Haft zu nehmen versucht. Bildung sei eben nicht die Magd der Wirtschaftspolitik, vermerkt sie mit Bezug auf Ralf Dahrendorf und spielt damit wohl auf dessen klassische liberale Definition der ‚Bildung als Bürgerrecht‘ an (vgl. ebd., S. 74).

Allmendinger beschreibt, dass „die sozialen Unterschiede zwischen Haushalten von zwei prekär Beschäftigten mit einem doppelten Armutsrisiko und Haushalten von zwei Gutverdienern mit einem doppelten Sicherheitsnetz“ (ebd., S. 75) größer werden. Und diese Unterschiede „übertragen sich immer zuverlässiger und folgenreicher über Generationen hinweg“ (ebd.). Das Argument aber, wonach mehr Bildung im Wettbewerbsmodus diese Ungleichheit befördere, sei in doppeltem Sinne unrichtig, es „trägt weder konzeptionell noch empirisch“ (ebd.). „Die neo-liberale Politik der Aktivierung“ (ebd., S. 75) ziele nämlich gar nicht auf Bildung. Nicht Bildungspolitik, sondern Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik verursachten „die Deregulierung von Arbeitsmärkten und die Spreizung von Einkommen“ (ebd., S. 76).

Allmendinger wechselt nun kurz die Perspektive, indem sie daran erinnert, dass, wer immer glaube, Bildung biete den dominanten Lösungsansatz für soziale Probleme, die Realität verkenne. Sozialstaaten müssten auf zwei Beinen stehen: „eine gute Bildungspolitik *und* eine gute Sozialpolitik“ (ebd., S. 76). Diesen Ansatz sieht sie in skandinavischen Ländern verwirklicht und artikuliert: „Meine zukunftsfrohe These lautet, dass bessere Bildung

alle aufsteigen“ (Heid 2009, S. 12). Aufstieg sei somit das Versprechen an diejenigen, die nicht oben sind. Aber dafür müssen sie sich anstrengen. Ob sie es trotz Anstrengung schaffen, sei aber nicht ausgemacht. Erfolgreiche Bildung sichere nicht verbindlich den Aufstiegsplatz.

soziale Ungleichheiten abbaut“ (ebd., S. 76). Zum weiteren Beleg führt sie den deutschen Bildungsföderalismus an. Sie spricht davon, dass die Bundesländer in der Lage seien, ‚unterschiedliche Bildungswelten‘ zu erzeugen, also im Wettbewerb Bildung zu verbessern. Auch die internationalen bildungsstatistischen Vergleiche, die in der deutschen Bildungspolitik ja erst seit Mitte der 1990er Jahre (wieder) eine Rolle spielen, sprächen eine deutliche Sprache in der Hinsicht, dass das Bildungswesen selbst in der Lage sei, herkunftsbedingte Chancenungleichheit zu reduzieren.

Wir könnten, so Allmendinger, von guten Beispielen lernen: „Die Gerechtigkeitslücken im Bildungswesen lassen sich schließen, die Chancengleichheit lässt sich erhöhen, und Bildungsarmut lässt sich zügig abbauen“ (ebd.). Aber hier helfen kleine Reformen nicht: „Wir müssen die Systemfrage stellen“ (ebd.). Maßnahmen werden skizziert: Abschaffung der frühen Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen, mehr ganztägige Angebote und ein verbindliches Curriculum, das „neben kognitiven auch soziale Kompetenzen vermittelt“ (ebd., S. 79). Allmendinger zählt Daten auf, die zeigen, dass sich Investitionen in Bildung für die Individuen lohnen. Insbesondere zeigen Statistiken, dass mittlere und hohe Bildungsniveaus tatsächlich den Einstieg ins Arbeitsleben erleichtern.

Im Prinzip verweist Allmendinger (2015) auf individuell zu erzielende Erträge von erfolgreichen Bildungskarrieren, die sich dann auch statistisch belegen lassen: Bildung lohnt sich. Die Frage ist, ob der Schluss auf die kollektive Ebene zulässig ist: „Indem wir mehr an guter Bildung ermöglichen, geben wir unserer Jugend also auch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und wirken damit der Ungleichheit entgegen“ (ebd., S. 80). Sie fasst zusammen: „Mehr Bildung führt zu mehr Gleichheit. Denn sie ermöglicht mehr Menschen die Teilhabe am prallen gesellschaftlichen Leben“ (ebd., S. 81).

Allmendinger und Münch kommen zu sehr unterschiedlichen Schlussfolgerungen, ob „mehr Bildung“ tatsächlich zu mehr oder zu weniger sozialer Ungleichheit führt. Was beide aber offen lassen, ist die Antwort auf die Frage, was Bildung eigentlich ist. „Bildung“ bleibt unbestimmt, so als ob es unbedeutend ist, was unter dem Verweis auf „Bildung“ von den jungen Menschen gefordert wird. Sind es die Inhalte wert, sich dafür anzustrengen? Müssten nicht auch die legitimen schulischen Bildungsinhalte soziologisch kritisiert werden? Was Allmendinger und Münch eint, ist eine gesellschaftliche Einordnung der Bildung. Bildungspolitik muss flankiert und verzahnt werden mit Sozial-, Arbeitsmarkt- und Familienpolitik. Damit sind Bildung und Schule nur einige von vielen Akteuren. Welche Rolle aber kommt der Einzelschule zu, insbesondere im System der „Neuen Steuerung“? Einige Gedanken dazu sollen im folgenden Kapitel angestellt werden.

2.5 DIE EINZELSCHULE UND DIE AMBIVALENZEN DER NEUEN STEUERUNG

Wer die Situation der Schule in herausfordernden Lagen analysieren und ihr nützliche Hilfe zukommen lassen will, muss eine Vorstellung darüber haben, wie das Schulsystem politisch und administrativ geleitet bzw. gesteuert wird und welchen Platz die Schule, der geholfen werden soll, hier hat. Wir werden sehen, dass der Einzelschule mit der sogenannten ‚Neuen Steuerung‘ eine deutlich erhöhte Verantwortung für das eigene Handeln zugesprochen wurde. Für unsere Frage ist dieser Tatbestand hoch relevant.

Bereits seit der Mitte der 1970er Jahre hatte sich in der westdeutschen Schulpolitik der Blick der Forschung und Politik auf die Entität Schule gerichtet. Der Begriff Schulentwicklung meinte zunehmend die Entwicklung der einzelnen Schule und weniger die Steuerung der kommunalen Angebotsstruktur oder die landesrechtlichen Entscheidungen für differenzierte Schulstrukturen (vgl. Bauer & Rolff 1978; Rolff & Tillmann 1980).

Mit der Studie zum Leistungsvergleich zwischen Schüler_innen in Gesamtschulen und im gegliederten Schulsystem wurde der Befund prominent, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schulen bedeutend größer sind als die zwischen den Schulsystemen (vgl. Fend 1982, S. 288). Seitdem wird, wie Fend später schreiben wird, „die ganze Schule als Handlungseinheit in den Blick genommen“ (2008, S. 162). Rolff (2007) sieht das so: „Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als ‚Motor der Entwicklung‘, für den in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (S. 623).

Die deutsche Schulpolitik wie auch die deutsche Schulpädagogik favorisierten spätestens seit den 1990er Jahren die Idee der Stärkung der Einzelschule, die zum Beispiel unter den Begriffen Schulautonomie, Teilautonomie oder erweiterte Selbstständigkeit firmierte. Die Politik hat hier das damals aktuelle Steuerungsmodell der Dezentralisierung aus der betrieblichen Unternehmensführung übernommen. Hier werden Kompetenzen von der Unternehmensspitze an die operativen Subsysteme, Abteilungen, Module oder Filialen des Unternehmens übertragen. Dezentralisierung in der Bildung klang als demokratische und pädagogische Alternative zur bürokratischen Steuerung attraktiv.

Im Begriff der ‚Lernenden Organisation‘ gingen die Anforderungen an Schulen geradezu selbstverständlich auf. Eine Organisation, deren hauptsächlicher Zweck das Lernen ist, sollte doch wie selbstverständlich eine lernende Organisation sein. Die Schulleitungen und Lehrkräfte der Einzelschulen sollen nunmehr vieles tun, was die Schulaufsicht von ihnen verlangt: Aufbau von Ganztagschulen, Umsetzen von Inklusion und individueller Förderung, Verkürzung oder Verlängerung der Schulzeit, Beschulung von Zugewanderten, Selbstevaluation, Auswahl wirkungsvoller Weiterbildungsmaßnahmen und Vernetzung mit anderen Schulen oder anderen Bildungsanbietern.

Offensichtlich liefern Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung Belege dafür, dass die Einzelschule tat-

sächlich einen Unterschied machen kann. Dabei wird der Schulleitung eine Schlüsselfunktion für Qualitätssicherung und -entwicklung zugesprochen (u.a. Ehren & Scheerens 2015). Gerade im Hinblick auf benachteiligte Schulen wird diese Dynamik betont. Sie verstehen die Kontexte, in denen sie arbeiten und damit ihre besonderen Anforderungen (vgl. Harris et al. 2006; Sammons 2006). Das ist die Idee der Dezentralisierung: Einzelschulen und ihre Schulleitungen können das jeweilige kontextspezifische Wissen und die Erfahrungen der Regionen sowie auch die regionalen Ressourcen für lösungsbedürftige Probleme nutzen.

Dennoch muss betont werden, dass bei allen neuen Gestaltungschancen, die mit den vermehrten Verfügungsrechten der Einzelschulen einhergehen, Schulleitungen nicht die primären Adressierten sein können, wenn es um die Bewältigung strategischer Herausforderungen geht. Hierzu gehört die Frage, wie mit den ungleichen Bedingungen der Schulen in dem einen Schulsystem umzugehen ist und wie – allgemein gesagt – die Bildungsungleichheit reduziert werden kann. Auch die Lehrerschaft ist durchaus in der Lage, über guten Unterricht hinausgehend eine gute Schule zu gestalten. Es gibt keinen Grund für die Lehrkräfte, aus der Verantwortung genommen zu werden oder sich aus der Verantwortung herauszureden. Aber man muss realistischer Weise festhalten, dass sie für das Unterrichten akademisch ausgebildet sind, nicht für Organisationsentwicklung in der ‚lernenden Schule‘.

Die Neue Steuerung, gekennzeichnet durch Stärkung der Einzelschule und das Monitoring der Lernergebnisse, ist durchaus eine Chance für pädagogische Innovation. Aber es muss ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass dieses Steuerungsmodell in hohem Maße komplex und voraussetzungsvoll ist. Die „teil-autonome“ Einheit ist davon abhängig, dass die jeweiligen Führungsebenen im System die Aufgaben erledigen, die nur sie erledigen können – und in diesem Unternehmensmodell auch müssen. Angesprochen sind hier die Kommunen, die mittlerweile für mehr zuständig sind als für „Tafel und Kreide“, die mittleren administrativen Ebenen, die beaufsichtigen und vor allem aber auch beraten und unterstützen müssen (vgl. Böttcher & Luig 2020) und die Spitze, die Ministerien. Schulintern ist es notwendig, dass Leitungen und das pädagogische Personal das Gestaltungspotential nutzen. Sie benötigen aber die hierfür notwendigen Kompetenzen: Verfügungsrechte und das Wissen über die produktive Gestaltung der Schule als Betrieb. ‚Autonomisierung‘ kann andernfalls nicht zu Stärkung oder Freiheit beitragen, sondern wäre Zumutung und Überforderung. Und der dritte Aspekt ist womöglich der gewichtigste. Die Schule ist abhängig von dem, was die Kinder mit in die Schule bringen und was das Umfeld der Schule an Hilfe anbietet. Mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen wird überdeutlich, dass diese sehr wenig bis keinen Einfluss auf die Auswahl ihrer Schülerschaft und das, was in ihrem Umfeld passiert, haben.

Wer Schule und das Schulsystem entwickeln will, muss – trotz der notwendigen Betonung gemeinsamer Verantwortung – immer belegen, wer Hauptadressat von Forderungen zum Handeln ist und wer welchen Beitrag leisten

muss, damit andere leisten können, was sie sollen: Politik, Verwaltung, Schulträger, Schulen, Eltern, Schüler_innen? Das Verhältnis zwischen diesen Ebenen muss selbst Gegenstand eines komplexen Managements sein.

Das ist das Zwischenfazit: Wer die Einzelschule als Motor verstehen will, muss auch wissen, wie viel Kraft dieser Motor hat, dass er gewartet werden muss und er den richtigen Brennstoff benötigt. Ansonsten stottert der Motor – oder er gibt eher früher als später „den Geist auf“.

Was brauchen also Schulen, die vergleichsweise wenig Chancen haben, ihre Schüler_innen zu hohen Abschlüssen zu führen, um besser zu werden? Von welcher Ebene benötigen sie welche Unterstützung? Was weiß die Forschung darüber? ←

3.

WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT ÜBER DIE UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN?

Nach einer kritischen Sichtung der Rahmenbedingungen des Schulsystems kommen wir nun an die Orte, an denen Wettbewerb, Leistung und Bildung realisiert werden: Die Schulen und die Klassenräume. Wir fragen zunächst danach, welche Angebote die Erziehungswissenschaft einer Schule macht, die Chancen für ihre benachteiligte Schülerschaft verbessern will. Danach präsentieren wir die Ergebnisse unserer Recherche und Analyse: Wir stellen verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte vor, in denen Wissenschaftler_innen und Schulentwickler_innen versuchen, Schulen in herausfordernder Lage zu unterstützen und versuchen eine summative Bewertung.

3.1 WELCHE MASSNAHMEN EMPFIEHLT DIE WISSENSCHAFT DER EINZELSCHULE?

Wir fragen in diesem Kapitel, welche datengestützten Maßnahmen die Erziehungswissenschaft den Schulen bzw. ihren Leitungsgremien anbieten kann, um sie dabei zu unterstützen, einen Beitrag zur Reduktion von Ungleichheit zu leisten. Im Hinblick auf die Thematisierung von Bildungsungleichheit wird in der jüngeren Forschung häufig Bezug auf individuelle Bildungsentscheidungen und institutionelle Barrieren genommen, innerschulische Prozesse und schulinterne Projekte erfahren nach Einschätzung mancher Autor_innen hingegen wenig Beachtung (Ditton 2016; Berke-meyer & Meißner 2017). Dabei hatte die Handbuchliteratur zur Organisationsentwicklung der Einzelschule und Managementkompetenzen von Schulleitungen Hochkonjunktur. Welche gesicherten Möglichkeiten die Akteure in der Schule überhaupt haben, auf der Einzelschulebene gezielt zu fördern, untersucht Brockmann (2021). Auf diese Forschung beziehen wir uns im Folgenden.

Mittels einer systematischen Durchsicht von Publikationen der Jahre 2000-2018 zu den drei Konzepten *sozial bedingte Ungleichheit*, *Maßnahmen* und *Schule*³ und einer anschließenden Erstellung einer Systematic Map auf Basis der Vorgaben des EPPI-Centre (2021) sowie Richtlinien der Campbell Collaboration (2021) können die Maßnahmen, die die Wissenschaft thematisiert, gesammelt und detailliert betrachtet werden. Mit dem Konzept ‚Schule‘ ist

dabei beispielsweise die gesamte pädagogische Handlungseinheit gemeint, die sich vor allem auf schulorganisatorischer Ebene ausgestaltet. Da es häufig allerdings schwer ist, die Ebenen Einzelschule und Unterricht voneinander zu trennen und auf diese Weise die Gefahr der Exklusion wichtiger Texte besteht, ist in der Suchstrategie neben der Mesoebene der Schule vorerst auch die Mikroebene miteinbezogen worden. Dabei wird kein Unterschied zwischen Schularten oder -formen gemacht, und auch alternative Formen (wie beispielsweise Internate, Waldorfschulen und Montessorischulen) sind integriert. Auch sind sowohl Schulen in öffentlicher als auch kirchlicher oder privater Trägerschaft miteinbezogen. Eine Ausnahme ist lediglich der Ausbildungsjahrgang des Berufskollegs, der nicht integriert ist, wenn es sich um Maßnahmen handelt, die sich stärker auf den Ausbildungsbetrieb als auf die Schule konzentrieren.

Die Durchsicht von 3396 Titeln und Abstracts, die durch die systematische Suche im Fachportal Pädagogik ausgewählt worden sind, ergab 544 Abstracts, die konkret Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in Schule thematisieren. Ein Großteil der Maßnahmen zielt dabei auf die Reduktion sozialer Ungleichheit hinsichtlich des Migrationshintergrundes ab, bei denen es in der Mehrzahl um Sprachförderung ging.

Dabei sind Benachteiligungen aufgrund des Migrationshintergrundes hinsichtlich ihrer Ursachen in großen Teilen kongruent zu den Effekten sozioökonomischer Benachteiligung. Wenn die Merkmale der sozioökonomischen Stellung statistisch kontrolliert werden, zeigt sich, dass nicht der Migrationshintergrund der Schüler_innen, sondern der sozioökonomische Status ihrer Familien insgesamt die größte Erklärungskraft für die Bildungsbenachteiligung besitzt. Lediglich die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, liefert einen weiteren Beitrag zur Aufklärung der Unterschiede, die nicht gänzlich über die sozioökonomische Stellung erklärt werden können (vgl. Weis et al., 2019). So stellt auch Butterwegge (2020) fest, dass die Sprachbarriere zwar als die augenscheinlichste Problemvariable gilt, sie als Erklärung für die Bildungsungleichheit allerdings gleichzeitig „maßlos überschätzt wird“ (ebd., S. 242).

Im Vergleich zu den Maßnahmen, die sich auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund beziehen, gibt es nur wenige Publikationen, die auf Schüler_innen mit geringem sozioökonomischem Status – unabhängig vom Migrationshintergrund – eingehen. Trotz der immer wieder aufgegriffenen und thematisierten Problematik sozioökonomisch bedingter Ungleichheit, bleibt eine systematische Bearbei-

³ Als Fachbibliografie für die Suchstrategie diente ausschließlich das Fachportal Pädagogik, in dem durch einen integrierten Suchraum eine umfassende Suchabfrage durchgeführt werden kann. So konnten sowohl allgemeine Begriffe (wie beispielsweise *schul*) als auch spezifische Begriffe (wie beispielsweise *internat*) samt Platzhaltern und vorher bestimmten Suchphrasen aufgenommen werden.

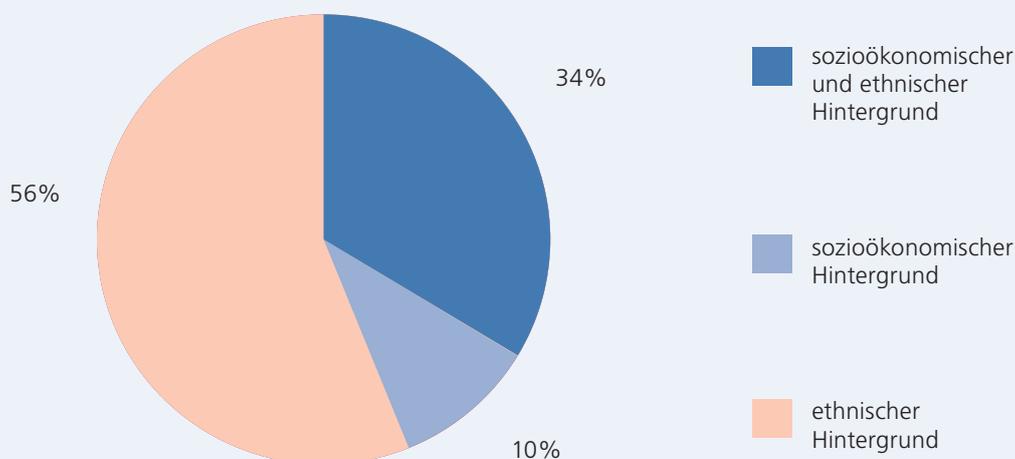
tung bislang aus. Die starke Reduktion der Publikationen – vor allem im letzten Schritt des Screenings, bei dem lediglich 42 Publikationen den Anforderungen des „systematic reviews“ genügten – deutet darauf hin, dass viele Autor_innen das Thema zwar als Aufhänger für ihre Artikel nutzen, dann jedoch nicht dezidiert bearbeiten.

In Abbildung 3 werden Maßnahmentypen dargestellt, die in diesem engeren „systematic review“ genannt und analysiert werden. Erkennbar ist eine Vielfalt von Einzelthemen (vgl. Abbildung 3 auf der folgenden Seite). Dabei zeigt das Material, dass allenfalls Anhaltspunkte darüber vorhanden sind, was sich hinter diesen Maßnahmen konkret verbirgt. Wenn man einzelne Maßnahmentypen betrachtet, so zeigen sich vielfältige Strategien und Herangehensweisen, Adressanten können die Schüler_innen sein oder auch ihr Umfeld (Eltern, Lehrkräfte sowie Lernumgebung). Neben den Vorhabentypen, die in der Abbildung aufgeführt werden, lassen sich zahlreiche weitere Maßnahmen finden, die unter den Punkt *Sonstiges* fallen: Dazu zählt beispielsweise die Gestaltung von Klassenräumen, eine Weihnachtsmannaktion, Ernährungsunterricht oder die Gestaltung einer Schulbibliothek. Im Ergebnis sehen wir ein Sammelsurium diverser angedachter Ideen oder auch durchgeführter Projekte, die sich

mehrheitlich auf außerunterrichtliche und unterrichtliche Förderung vor allem in der Primarstufe beziehen. Durchgängig unklar ist dabei, welche Probleme gelöst werden sollten, welche Ziele formuliert waren, wie erfolgreiche Zielerreichung gemessen werden soll, was genau von wem getan werden muss, welche Ressourcen notwendig sind, welche theoretischen Überlegungen die Maßnahmen begründen oder wie stark die gemessenen Effekte sind.

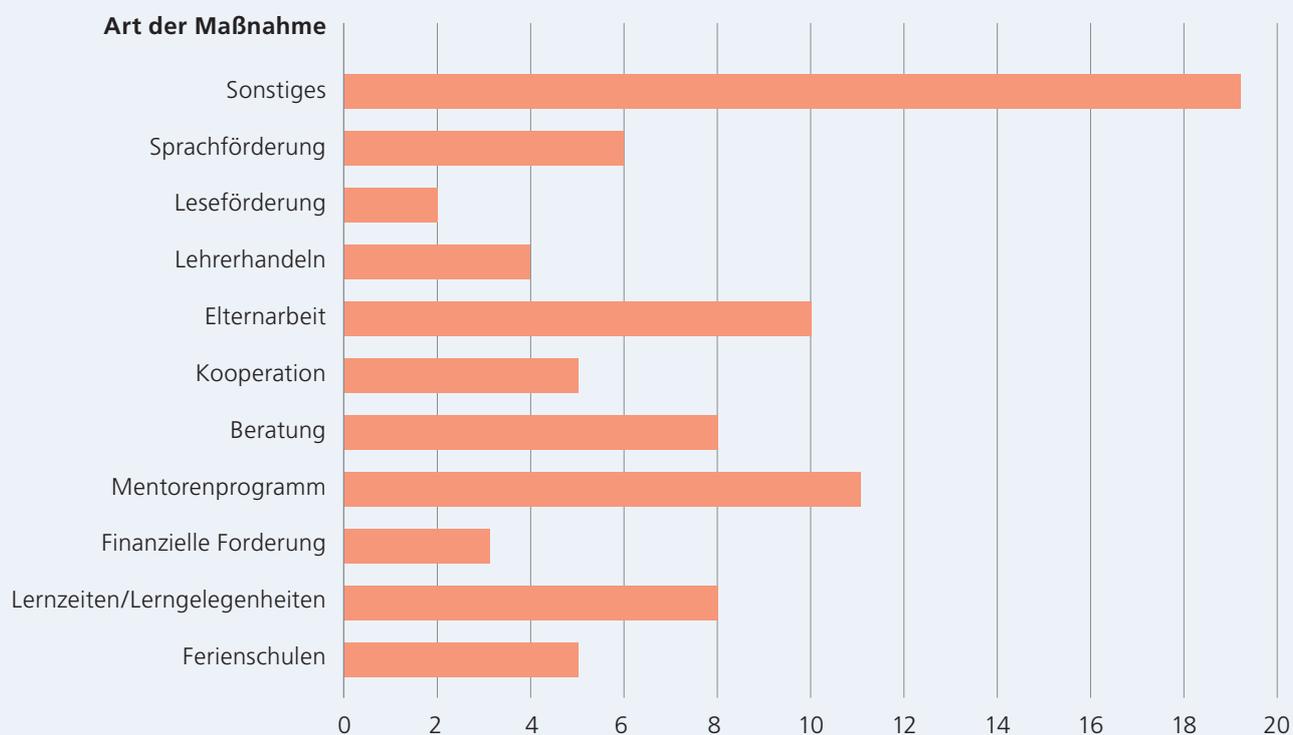
Insgesamt wird keine systematische, über eine allgemeine Problembetrachtung hinausgehende erziehungswissenschaftliche Forschung sichtbar, die fokussiert die Frage klärt, welche spezifischen Maßnahmen oder Projekte Schüler_innen aus benachteiligten Familien auf der Ebene der Einzelschule helfen. Das ist insbesondere aus zwei Gründen bemerkenswert. Obwohl die Problematik seit Jahrzehnten bekannt ist und der statistische Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft der Schüler_innen immer wieder neu belegt wird, verweisen die Erkenntnisse dieser Untersuchung darauf, dass das Thema innerhalb der Wissenschaft kaum zu solider anwendungsorientierter Forschung geführt hat. Zweitens ist daran zu erinnern, dass die politische Führung des Schulwesens mit der Neuen Steuerung ja den Fokus auf die

Abbildung 2 Titel und Abstracts, die konkret Maßnahmen in der Schule thematisieren, aufgeschlüsselt nach Determinanten; systematische Durchsicht von Publikationen 2000-2018; Fachportal Pädagogik; Gesamtheit: n = 554



Quelle: Brockmann (2021), eigene Darstellung

Abbildung 3 Maßnahmen, die in den 42 Publikationen mit Fokus auf sozioökonomisch bedingte Ungleichheiten beschrieben und mehr als einmal genannt werden



Quelle: Brockmann (2021), eigene Darstellung

„pädagogische Handlungseinheit“ gelegt hat und immer wieder die Bedeutung der Einzelschule für innerschulisches Qualitätsmanagement betont. Unterstützung zur Korrektur des allseits beklagten Tatbestandes der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule wird allerdings nicht geliefert. Wissenschaftlich abgesicherte bzw. evaluierte Maßnahmen, die Angebote dafür wären, was innerhalb der Schule mit Aussicht auf Erfolg getan werden kann, um sozial bedingte Ungleichheit zu reduzieren, sind in dem betrachteten Zeitraum kaum generiert worden.

Um den Befund auf den Punkt zu bringen: Die Maßnahmen, die in den Texten referiert werden, sind nicht Gegenstand robuster Wirkungsevaluationen. Auch hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für die schulische Praxis enttäuschen sie. Eine interessierte Schulleitung erfährt im besten Fall in Ansätzen, was sie wie tun kann, um erfolgsversprechend zu agieren.

Diesen Eindruck konnte Brockmann in weiterführenden Interviews mit acht Expert_innen vertiefen. Sie sieht sich in der These bestätigt, dass schulorganisatorische Maßnahmen mit klar definierten Wirkungsmodellen rar sind, es aber intensive Analysen der allgemeinen Problemlage gibt. Aus dem empirischen Material geht ebenfalls hervor, dass andere Ungleichheitsdimensionen, insbesondere Migration und Geschlechtergerechtigkeit, die schicht- oder klassenspezifischen

Perspektiven überlagern. Auch thematisch einschlägige Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Sektionen der Erziehungswissenschaft konnte so wenig festgestellt werden wie interdisziplinäre Kooperation.

Die Ergebnisse des systematischen Reviews wie auch die Befunde aus den Interviews lassen darauf schließen, dass es zwecks Reduktion der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit auf der einzelschulischen Handlungsebene ein „konzertiertes“ Forschungsprogramm zur Entwicklung von systematischen Wirkungsevaluationen gezielter und präzise beschriebener Maßnahmen geben müsste (vgl. Böttcher, Balzer & Hense 2018). Dies jedenfalls wäre zwingend, wenn man der Meinung ist, dass die teilautonome Schule ein Ort ist, an dem messbarer Einfluss auf die Zielstellung „Stärkung von Bildungserfolg“ auch derjenigen genommen werden kann, die bislang wenig Chancen haben.

Es soll dabei nicht der Eindruck entstehen, dass Erziehungswissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft das Thema „Schulen in herausfordernden Lagen“ in der Vergangenheit völlig ignoriert hätten. Man kann durchaus ein größeres Interesse daran erkennen, diese Schulen zu befragen, zu beobachten und Hilfen anzubieten oder gemeinsam zu erarbeiten. Wir werden uns hiermit folgend befassen.

3.2 FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSPROJEKTE ZUR STÄRKUNG DER BENACHTEILIGTEN SCHULEN

Obwohl die Erziehungswissenschaft offenbar kaum Erkenntnisse dazu generieren konnte, welche konkreten Maßnahmen und Gestaltungsoptionen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung auf Ebene der Schule wirksam sind, existiert eine Vielzahl von bundesweiten und ländereigenen Förderprojekten oder -programmen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Aufbauend auf den Systematisierungen der Wübben Stiftung (2020a), der Sammlung von Beierle, Hoch und Reißig (2019) und eigenen Recherchen befindet sich im Anhang eine Übersicht über diese Projekte differenziert nach dem Initiator, Durchführungszeitraum, den teilnehmenden Akteuren, den eingesetzten Ressourcen und der Frage nach einer wissenschaftlichen Begleitung. Vertiefter diskutiert werden die Projekte im Folgenden hinsichtlich der teilnehmenden Schulen, der Projektziele, der konkreten Strategien und Unterstützungsmaßnahmen sowie der Ergebnisse. Die Literatur, auf die wir uns bei der Analyse beziehen, findet sich ebenfalls in der Tabelle im Anhang (<https://www.fes.de/lmk/was-brauchen-schulen>). Selbstverständlich können und wollen wir auf dieser Grundlage keine vergleichende Projektbewertung vornehmen. Eher geht es darum, eine – wenn auch mehr überschlägige als im Detail belegte – Gesamtbewertung aus der Perspektive der Erwartung vorzutragen, ob die Projekte relevante Beiträge zu praktischen und wirksamen Innovationen zur Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher leisten. Eine solche Betrachtung kann möglicherweise auch für neu entstehende Projekte relevant sein, wie beispielsweise für das neue „Startchancen“-Programm, das im Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2021 verankert wurde. Mit dem Ziel, mehr als 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen, die einen hohen Anteil von sozial benachteiligten Schüler_innen aufweisen, durch die Bereitstellung eines „Chancenbudgets“ (SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP 2021, S. 95) oder zusätzliche Schulsozialarbeitsstellen zu unterstützen⁴ (vgl. ebd., S. 95f.), erscheint Wissen über geeignete Auswahlkriterien sowie Maßnahmen für eine wirksame Förderung dieser Schulen hochrelevant.

Neben spezifischen Förderprogrammen für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen existieren in einigen Bundesländern auch an Sozialindizes orientierte Programme, die eine bedarfsorientierte Ressourcenverteilung zwischen allen Schulen anstreben. Auch wenn bei diesen Verfahren auch und wesentlich die sozialräumlich benachteiligten Schulen im Fokus stehen, sollen in diesem Kapitel zunächst die projektförmigen Unterstützungsvarianten von Bund, Ländern und anderen Akteuren in den Blick genommen werden. Im Anschluss erfolgt dann in Kapitel 4.2 eine vertiefte Auseinandersetzung mit den bestehenden Sozialindexprogrammen der einzelnen Länder.

⁴ Weitere bis zu 4.000 Schulen in benachteiligten Regionen und Quartieren sollen dauerhaft mit zusätzlichen Stellen für schulische Sozialarbeit unterstützt werden.

Teilnehmende Schulen

Die hier aufgegriffenen Projekte beziehen sich auf unterschiedliche Schulformen. Während es Programme gibt, die spezifische Jahrgangsstufen unterschiedlicher Schularten im Primarbereich und der SEK I in den Blick nehmen (z.B. *Schule macht stark*), unterstützen die meisten Projekte Schulen unabhängig von der Schulart bzw. -form. Das Projekt *Potenziale entwickeln. Schulen stärken* fördert beispielsweise 36 Schulen in der Metropole Ruhr, von denen 13 Gymnasien, sechs Realschulen, sechs Hauptschulen und elf Gesamtschulen sind. Insgesamt werden häufig spezifische Auswahlkriterien genannt, mit denen die jeweilige Schulwahl begründet wird.

Für die Auswahl werden unterschiedliche Daten herangezogen, wobei in den meisten Fällen auf eine spezifische Komposition der Schülerschaft der Schule oder der Lage, in der sich die Schule befindet, zurückgegriffen wird. Die Auswahlkriterien beziehen sich konkret unter anderem auf den Standorttyp der Schule (z.B. *Potenziale entwickeln. Schulen stärken*), auf die Zusammensetzung der Schülerschaft in Anlehnung an amtliche Schuldaten (z.B. *Talentschulen*), auf Schulen mit den höchsten Belastungswerten hinsichtlich vorhandener Sozialindizes verschiedener Bundesländer (z.B. *23+ starke Schule; Schulentwicklung im System*) oder ausgerichtet an der Schulbuchausleihe (*S4 Schule stärken – starke Schule*) oder Lernmittelbefreiung (*BONUS-Programm*).

Insgesamt ist jedoch nicht in allen Projekten transparent aufgeführt, welche Schulen sich beteiligt haben oder wie die Auswahl der Schulen stattgefunden hat. Für das Projekt *Teach First* können sich die Schulen offenbar selbst bewerben.

Ziele der Projekte

Übergeordnetes und grundlegendes Ziel der Projekte ist die Verbesserung der Bildungschancen von sozial benachteiligten Schüler_innen. In den meisten Projekten werden darüber hinaus spezifische Ziele formuliert, die sich meist auf die Kompetenzen von Schüler_innen oder Schulleitungen beziehen. Am häufigsten fokussieren sich die Projekte darauf, Kompetenzen und Leistungen von Schüler_innen zu fördern. Neben den fachlichen Kompetenzen sollen in manchen Projekten auch soziale und personale Kompetenzen der Schüler_innen gestärkt werden (z. B. *Schulen stark machen; 23+ starke Schulen in Hamburg; Schule macht sich stark*). In einigen Projekten steht dagegen die Verbesserung von Leistungsdaten im Mittelpunkt – z.B. hohe Schulabschlüsse oder Senkung des Anteils von Schüler_innen ohne Schulabschluss. Auch Übergänge werden betrachtet (z. B. *Turnaround – Berliner Schulen starten durch; BONUS-Programm*).

Neben den Schüler_innen sollen in einigen Projekten die Schulleitungen gefördert und unterstützt werden. Ziel ist es beispielsweise, die Steuerungskompetenz der Schulleitungen zu stärken und Schulentwicklungsprozesse anzustoßen (z. B. *Impakt Schulleitung; Potenziale entwickeln – Schulen stärken; Schulen stark machen*).

Während die Stärkung der Kompetenzen von Schüler_innen sowie der Schulleitungen häufig als Ziel aufgeführt wird, werden andere Ziele eher vereinzelt formu-

liert. So steht beispielsweise im Projekt *Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schulen in kritischer Lage* die Netzwerkbildung im Fokus. Hier soll die Etablierung eines bundeslandübergreifenden Netzwerks erfolgen, das zum Austausch und zur Erprobung neuer Lösungsansätze zur Unterstützung von Schulen in kritischer Lage dienen soll. Im Projekt *Schulen stark machen* werden dagegen u. a. die Arbeitszufriedenheit und Lehrkräftegesundheit hervorgehoben.

In wenigen Projekten wird die Entwicklung des Unterrichts als Ziel genannt. Im Projekt *23+ - starke Schulen* in Hamburg soll der Unterricht an die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Kinder angepasst, im Projekt *School Turnaround – Berliner Schulen starten durch* die Unterrichtsqualität gesteigert werden.

An dieser Stelle sollte jedoch auch deutlich gemacht werden, dass sich nicht in allen Projekten Angaben dazu finden lassen, welche spezifischen Ziele sie verfolgen (*PerspektivSchul-Programm; Teach Schule Plus; S4 Schule stärken, starke Schule*).

Strategien und Unterstützungsmaßnahmen der Projekte

Betrachtet man die Strategien und Maßnahmen, die innerhalb der Projekte verfolgt und umgesetzt werden, zeigt sich ein vielfältiges Spektrum an Förderungen und Unterstützungen, von denen einige im Folgenden beispielhaft herausgegriffen werden.

Es werden in manchen Projekten einzelne, in anderen auch mehrere Strategien gleichzeitig verfolgt, die zum Teil auch unterschiedliche Zielgruppen adressieren und auf verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem Schule ansetzen können. Während beispielsweise mit Blick auf Strategien zur Vernetzung auf Institutionen der Makroebene zurückgegriffen wird, indem Landesinstitute miteinbezogen werden, werden auch Maßnahmen beschrieben, die lediglich das Unterrichtsgeschehen oder die Didaktik im Unterricht in den Blick nehmen. Wir finden darüber hinaus auch Unterstützungen, die sich indirekt auf die Förderung der Lernenden beziehen: Innerhalb der meisten Projekte werden hier unterschiedliche Strategien zur Vernetzung aufgegriffen. Es geht ganz allgemein um den Aufbau eines Entwicklungsnetzwerkes (*Entwicklungsnetzwerk für Schulen in kritischer Lage*), aber auch um ein Netzwerk zwischen Schulen bzw. Schulleitungen (z.B. *Potentiale entwickeln: Schulen stärken; Impakt Schulleitung; S4 Schule stärken – starke Schule*) oder um Kooperationen zwischen Schulen und regionalen Bildungs- und Beratungsangeboten. Diese letztgenannte Vernetzung bezieht sich vor allem auf den Sozialraum der Schule, der genutzt werden soll, um lokale Ressourcen einzubinden. Auch werden Beratungsstellen als externe Partner einbezogen (z.B. *23+ starke Schulen; Schule macht stark; Talentschulen; Teach Schule Plus*).

Zusätzlich zur Vernetzung wird auch auf eine enge Zusammenarbeit gesetzt, indem beispielsweise Unterstützungssysteme wie die Schulaufsicht, das Ministerium oder die pädagogischen Landesinstitute (z.B. *S4 Schulen stärken – starke Schule*) einbezogen werden, sodass unter anderem

auf der Nutzung und Bündelung bereits bestehender Beratungs- und Unterstützungssysteme aufgebaut wird (*Teach Schule Plus*). Darüber hinaus wird auch auf die Einbindung der Eltern Wert gelegt (*Talentschulen; 23+ starke Schulen*).

Über die Vernetzung, Zusammenarbeit oder Einbindung externer Akteure hinaus befassen sich die Projekte vor allem auch mit der Förderung von Entwicklungsprozessen. Erstens geht es hierbei in den meisten Fällen um die Schulentwicklung, die beispielsweise durch eine Beratung oder Begleitung unterstützt werden soll und bei der es unter anderem um die Neu- bzw. Weiterentwicklung von Strategien und Konzepten geht (*Schule macht sich stark; Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage; Schule macht stark; PerspektivSchul-Programm; Potenziale entwickeln: Schulen stärken*). Konkret wird zum Beispiel die Entwicklung schuleigener Bildungspläne genannt (*23+ starke Schule*). Zweitens spielt zum Teil aber auch die Unterrichtsentwicklung in den Projekten eine Rolle, bei der beispielsweise die Förderung der Didaktik im Vordergrund stehen soll (*Schule macht sich stark; Schule macht stark; Schulentwicklung im System*). Drittens wird auch die Personalentwicklung thematisiert, indem unter anderem Fortbildungen oder Hospitationsreisen durchgeführt werden (*Schule macht sich stark; Schulen stark machen*).

Häufiger als die Schüler_innen werden als direkte Adressat_innen der Projekte direkt die Leitungen der Schulen in den Blick genommen: Es geht um das Coaching, die Beratung oder auch passgenaue Unterstützung von Schulleitungen (*Schule macht sich stark; Impakt Schulleitung; PerspektivSchul-Programm; School Turnaround*) oder, allgemeiner formuliert, um die „Stärkung der Schulleitung“ (*S4 Schule stärken – starke Schule*). Die Rolle der Schulleitung wird in fast allen Projekten gezielt hervorgehoben.

Drei der hier aufgeführten Projekte beschreiben Strategien, die sich auf eine direkte Förderung der Schüler_innen beziehen. Es geht somit um die Unterstützung durch Fellows zur individuellen Förderung (*Teach First*), um die Förderung in MINT-Fächern und der Sprache, der kulturellen Bildung (*Talentschulen*) sowie Strategien unterschiedlicher Art: Verlängerung der Schulzeit, integrierte Lerngruppen, pädagogisches Frühstück, Unterstützung durch ehrenamtliche Schulmentor_innen (*23+ starke Schule*).

Schließlich wird in den Projekten auch die Bereitstellung von Ressourcen aufgegriffen. So werden die finanzielle Unterstützung der Schulen (*BONUS-Programm*) sowie aufgestockte personelle Ressourcen thematisiert. Letzteres bezieht sich auf zusätzliche Lehrkräfte oder Sozialpädagog_innen (*23+ starke Schule*) sowie Vertrauenspersonen im Unterricht und Ganztage (*Teach First*).

Die Programme gehen insgesamt davon aus, dass die Einzelschule mit Blick auf potentielle Strategien in einem komplexen Systemzusammenhang agiert, bei dem unterschiedliche Akteure und Institutionen bedeutsam sein können. Die Schule scheint dabei an vielen Punkten auf entsprechende Kooperationen zu externen Partnern angewiesen, will sie auf die Schülerschaft mit besonderen Be-

darfen eingehen und Prozesse der Verbesserung ihrer organisationalen Strukturen anstoßen.

Ergebnisse der Projekte – ein erstes Resümee

Über die Frage, ob und inwiefern die Projekte den gewünschten Erfolg bzw. die Erreichung der aufgestellten Ziele nach sich ziehen, kann allenfalls dann eine fundierte Aussage getroffen werden, wenn im Rahmen der Projekte auch eine Wirkungsevaluation durchgeführt wurde. Die 16 gelisteten Projekte lassen sich deshalb auch mit Blick auf die Fragen differenzieren und kategorisieren, ob eine Evaluation geplant oder durchgeführt wurde. Bei der Durchsicht der Projekte fällt dabei auf, dass mit zwölf von 16 Projekten die Mehrheit der Projekte hinsichtlich ihres Erfolges evaluiert wurden oder werden. Nur vier Projekte lassen keine begleitende Evaluation erkennen oder machen dahingehend keine Angaben (*Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schulen in kritischer Lage; Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage; Teach Schule Plus; Schulen stark machen*). Von den evaluierten Projekten wurden die meisten von einem externen wissenschaftlichen Team begleitet und analysiert. Die Projekte *Teach First* und *23+ starke Schulen* in Hamburg warten zwar auch mit Evaluationsergebnissen auf, diese scheinen allerdings zum Teil auf internen Erhebungen, alltäglichen Beobachtungen oder innerschulischen Diskursen zu beruhen. Da bei diesen beiden Projekten nicht festgestellt werden kann, inwiefern es sich hier um an Standards orientierten Evaluationen handelt (vgl. DeGEval 2016), sind sie von der nachfolgenden Betrachtung ausgenommen. Von den zehn der anderen Projekte stehen – auch aufgrund der noch ausstehenden Evaluationen einiger Projekte – nur Ergebnisse von insgesamt fünf Projekten zur Verfügung (*Potentiale entwickeln: Schulen stärken; Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage; Schule macht sich stark; School Turnaround* und *BONUS-Programm*).

Die Betrachtung der Ergebnisse der fünf verschiedenen Projekte offenbart, dass lediglich zwei von ihnen angeben, die im Projektplan gesteckten Ziele erreicht zu haben. Sowohl das Projekt *Schule macht sich stark* als auch das Projekt *School Turnaround – Berliner Schulen starten durch* können ihren Erfolg dabei an eher leistungsbezogenen Indikatoren zeigen wie z.B. der Senkung der Quote von Schulabgänger_innen oder einer Verbesserung der Schülerleistungen. Trotz dieser positiven Befunde wird im Kontext der Ergebnisse des *School Turnaround*-Projektes allerdings auch darauf aufmerksam gemacht, dass es den Schulen insgesamt eher schwerfällt, „Maßnahmen anzugehen, die unmittelbar mit Unterricht und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler zu tun haben“ (Heid 2017, S. 229). Diese Erfahrung lässt sich auch in den Ergebnissen der anderen drei Projekte erkennen. So wird vor allem bei dem Projekt *BONUS-Programm* sowie bei dem Projekt *Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage* deutlich, dass die gezielte Förderung der Schüler_innen insbesondere mit Blick auf ihre Leistung nicht erfolgreich war. Bei beiden Programmen konnte weder eine Veränderung in der Lernentwicklung nachgewie-

sen werden, noch ließen sich Auswirkungen auf die Schuldistanz, die Abbrecherquote sowie auf die Förderprognose am Ende der Grundschule messen. Auch mit Blick auf das Projekt *Potentiale entwickeln – Schulen stärken* konnte keine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität aus Sicht der Befragten erzielt werden. In einem Artikel zu dem Berliner Bonus-Programm heißt es auf den letzten Seiten selbstkritisch, dass „für eine umfassende und nachhaltige Reduktion sozialer Ungleichheiten [...] es folglich Maßnahmen [bedarf], die weit über die Möglichkeiten des Bildungssystems hinausgehen“ (Böse et al. 2020, S. 170). Im Abschlussbericht des Projektes *Potentiale entwickeln – Schulen stärken* wird noch kritischer gefragt, „wie das Bildungssystem grundsätzlich anders gesteuert werden kann“ (Holtappels et al. 2021, S. 344). Die Autor_innen verweisen abschließend also auf systemische Ansätze, die weit über die auf Schulen in schwierigen Lagen abzielenden Programme hinausgehen.

Was sich hingegen in allen Projekten zum Positiven veränderte, waren eher soziale Indikatoren wie zum Beispiel das Schulklima, das Verhältnis zwischen den Schüler_innen und den Lehrkräften, das Sozialverhalten der Schüler_innen oder die Aktivierung des Schulkollegiums mit Blick auf die Schulentwicklungsarbeit – wobei die Frage auftaucht, wie robust die Messverfahren dieser ja durchaus komplexen Variablen waren. Das Schulklima oder Sozialverhalten und ihre Veränderung im Zeitverlauf zu messen, ist keine triviale Angelegenheit. Auf Basis unserer Recherche kann die Frage nicht beantwortet werden.

Auch wenn zu argumentieren wäre, dass diese Projekte zunächst nur Versuche sind, Schulen mit einer benachteiligten Schülerschaft und in schwieriger Lage zu unterstützen, bleibt mit Blick auf unser Resümee die Frage, inwiefern sich die Investitionen gelohnt haben. Selbstverständlich sind auch ausbleibende oder selbst negative Ergebnisse im Rahmen von Evaluationen wertvoll. Allerdings muss in Folge solcher Befunde die Analyse folgen, warum bestimmte Maßnahmen nicht wie erwartet gewirkt haben. Es bleibt also abzuwarten, welche Erkenntnisse sich für die weiteren Projekte – insbesondere für *Schule macht stark* oder das geplante neue *Startchancen*-Programm – ergeben. Womöglich haben die Aktivitäten ja auch – mit Abstand – mehr bewirkt, als unmittelbar sichtbar wurde.

Wenn wir allerdings den jetzigen Stand zusammenfassen, sehen wir, dass es wenig wirkungserprobte Maßnahmen gibt, die den Schulen in schwieriger Lage helfen, ihre Probleme zu lösen. Es gibt grundsätzliche Forderungen, wie die nach zusätzlichen Ressourcen: Geld, Personal oder Zeit. Zu fragen bleibt, was solche wenig konkreten Forderungen für die neu initiierten oder geplanten Projekte wie *Schule macht stark* oder das *Startchancen*-Programm bedeuten können. Ein wesentliches Learning aus den bereits bestehenden Projekten kann sicherlich die stärkere Fokussierung auf eine evaluative Begleitung der Maßnahmen sein. Eine solche Analyse setzt allerdings Evaluationen voraus, die sich mit den professionellen Standards von Evaluationen auseinandersetzen und das Design bzw. die Wirkungslogik von Maßnahmen ausbuchstabieren (vgl. DeGEval 2016). Neue Projekte können sich in diesem Kontext

auch fragen, inwiefern lediglich leistungsorientierte Aspekte als Zielvariablen formuliert werden sollen, oder ob die Aufmerksamkeit verstärkt auch auf Aspekte wie dem Wohlbefinden der Schüler_innen gerichtet werden kann und soll (vgl. Schildkamp 2022).

Bevor Fragen nach dem sinnvollen und konkreten Einsatz von finanziellen Ressourcen erörtert werden, ist auch zu klären, welche Argumentation einer zusätzlichen Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage zu Grunde liegt. Denn wenn gefordert wird, dass entsprechende Schulen eine zusätzliche Finanzierung benötigen, muss dieser Anspruch – bei immer zu knappen Budgets – begründet werden. Man sollte deshalb zunächst untersuchen, wofür bislang das staatliche Geld ausgegeben wird. Wir wollen das kurz tun. Wir werden zweitens aber auch prüfen müssen, wie die Schulen zu identifizieren sind, die einen womöglich berechtigten Anspruch auf zusätzliche Mittel hätten. Auch dieses Thema werden wir im folgenden Kapitel aufnehmen. ←

4.

FINANZIERUNG DER SCHULISCHEN BILDUNG UND DIE PRINZIPIEN DER VERTEILUNG

Werden die Finanzmittel im Schulwesen gerecht verteilt? Müssen die Schulen in schwieriger Lage um zusätzliche und kompensatorische Mittel bitten oder haben sie einen Anspruch? Wenn ja, wie identifizieren wir solche Schulen, wenn wir uns nicht auf Selbsteinschätzungen oder nur grobe Indikatoren verlassen wollen? Wie können wir Fehlallokationen vermeiden? Um diese Fragen soll es in diesem Kapitel gehen.

4.1 WER BEKOMMT WAS?

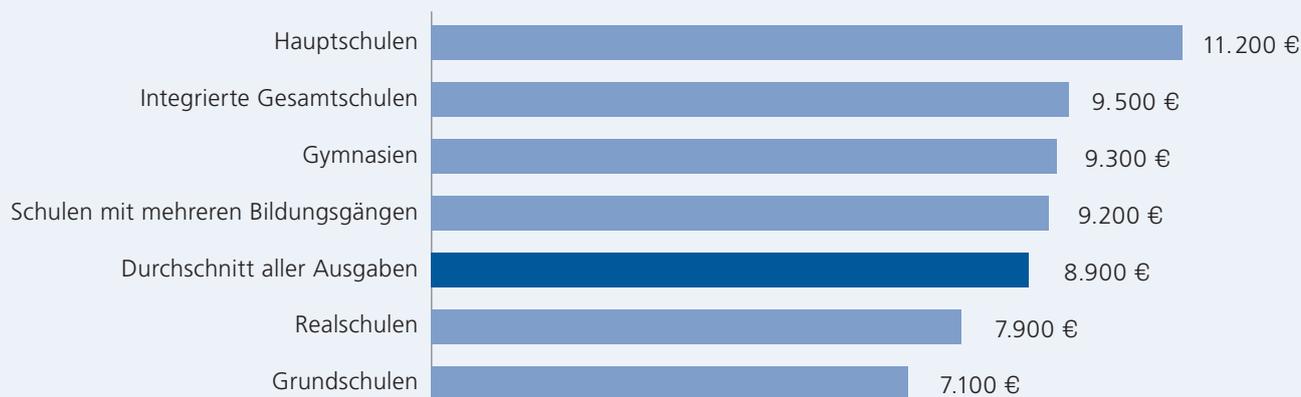
Hinter der oft artikulierten Forderung, im Bildungsbereich Ungleiches ungleich zu behandeln, steckt eine bestimmte Interpretation. Selbstverständlich wird nicht die Gleichheitsidee der aufgeklärten Demokratie außer Kraft gesetzt, wie sie im Artikel 3 Absatz 1 des Grundgesetzes knapp definiert wird: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“. Im Gegenteil erweitert die in der obigen Formel eingeschlossene Idee das Gleichheitsgebot, indem sie eine aktive sozialstaatliche Politik zur Schaffung von Chancengleichheit einfordert. Nach Artikel 3 Absatz 3 GG darf niemand „wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Wo aber Menschen dann doch benachteiligt sind, müssen sie folgerichtig „kompensatorisch“ bevorzugt werden. Die Verfassungsrechtler Jarass und Pieroth (1992) jedenfalls fordern in diesem Sinne „die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller und immaterieller Güter, und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind. Die Angleichung kann durch materielle Leistung, durch Organisation und durch Verfahren erfolgen. Ein entsprechender objektivrechtlicher Auftrag ist v.a. im Bereich der Berufsfreiheit bedeutsam, etwa zur Schaffung von Arbeitsplätzen, und im Bereich der Bildung“ (S. 390; zitiert nach Böttcher & Klemm 2000, S. 11). Im Kern appelliert die Parole ‚Ungleiches ungleich behandeln‘ an gesellschaftliche Solidarität, daran, diejenigen zu stützen, die der Stützung bedürfen. Freilich ist das womöglich weniger ein rechtliches Problem als eines der politischen Haltung. Der Ausgleich bedarf eines moralischen Einvernehmens und tatkräftiger Hilfe durch diejenigen, die keine Unterstützung benötigen und sich gleichzeitig auch erlauben können, sie zu gewähren.

Die Debatte um systematische Bildungsbenachteiligung großer Gruppen der Gesellschaft, so alt sie auch sein mag,

bekam Aufwind durch PISA 2000. Der internationale Leistungsvergleich belegte erneut, und dies mit der Reputation einer der Wirtschaft nahestehenden Organisation, die besonders hohe Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. Die Bewertung der Befunde als Benachteiligung war auf breiter Front unstrittig. Insofern waren auch die wesentlichen politischen Vorschläge in kompensatorischer Absicht formuliert und erforderten zusätzliche Aktivitäten und Mittel. Paradigmatisch ist der Aktionsplan der Kultusministerkonferenz (KMK) (2002). Er fordert ausdrücklich „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder“. Aber auch viele der weiteren Maßnahmen wiesen neben allgemeinen Formulierungen auch deutlich auf Ausgleich zielende Intentionen auf. Es ging zum Beispiel um Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich, Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, Einführung verbindlicher Bildungsstandards, ergebnisorientierte Evaluation sowie Maßnahmen zur Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte insbesondere im Hinblick auf pädagogische Diagnostik. Ganztagsangebote mit erweiterten Bildungs- und Fördermöglichkeiten sollten Schüler_innen mit Bildungsdefiziten dienen. Aber an dieser Stelle kommt auch eine andere Perspektive explizit ins Spiel: Diese Angebote sollten ebenfalls die Schüler_innen mit besonderen Begabungen unterstützen (vgl. ebd., S. 6f.).

Die KMK listet Maßnahmen, die mit großer Plausibilität wirksam zur Stärkung eben der Kinder und Jugendlichen beitragen könnten, die sich am unteren Ende der PISA-Kompetenzskala befanden. Und das waren nicht die Schüler_innen der Gymnasien und nicht die Kinder der schulisch oder gar akademisch gut gebildeten und gut situierten Eltern. Die Maßnahmen im Katalog der KMK lassen sich durchaus durch wissenschaftliche Studien stützen. Im Hinblick auf Kosten- und Finanzierungsfragen dürften insbesondere bildungsökonomische Befunde relevant sein, die Effektivität und Effizienz gezielter Förderprogramme nachweisen (z.B. Levin 1996). Insbesondere für Kinder mit – statistisch gesehen – wenig positiven Bildungsperspektiven sind solche Maßnahmen besonders effektiv und effizient, die bereits in der frühen Kindheit ansetzen. Die frühen Investitionen in Bildung zahlen sich besonders aus, wie zum Beispiel der Ökonomie-Nobelpreisträger James Heckman zeigen kann. Die Renditen für Bildungsinvestitionen reduzieren sich messbar mit jedem weiteren Schritt in der Bildungsbiographie (vgl. Heckman & Krueger 2003, vgl. auch Hogrebe & Böttcher 2020).

Abbildung 4 Ausgaben für öffentliche Schulen je Schülerin und Schüler 2019 nach ausgewählten Schularten



Quelle: DESTATIS (2021)

Folgt man weiter der Frage von Investitionen über den Bildungsverlauf hinweg, ist ein Blick auf die Ausgaben für verschiedene Schulformen und Bildungskarrieren sinnvoll. Hier ist zunächst auffällig, dass entgegen früheren Jahren, als Gymnasien im Schnitt mehr Mittel erhielten, sich die Ausgaben für öffentliche Schulen je Schülerin und Schüler angleichen, sogar mit einem kleinen Vorteil für die Hauptschulen (siehe Abbildung 4).

Allerdings ist dieser Blick blind für die Tatsache, dass die typische akademische Karriere einer Gymnasiastin oder eines Gymnasiasten fast doppelt so viel kostet wie die typische Bildungskarriere derjenigen, die nach der zehnten Klasse das allgemeinbildende Schulsystem verlassen. Schon vor 15 Jahren antwortete der Bildungsökonom Klaus Klemm (2006) in einem Interview auf die Frage, ob Gymnasiast_innen im Hinblick auf Bildungsausgaben privilegiert sind: „In der Summe bekommen Akademiker fast doppelt so viel vom Staat wie Hauptschüler mit Lehre“ (ebd., S. 3). Klemm hat diese für die Frage der Bildungsgleichheit hoch relevante kritische Sicht nunmehr mit neueren Zahlen belegt (Tabelle 1).

Diese Rechnung zeigt: Es werden diejenigen finanziell privilegiert, die den Anforderungen der höheren Bildungsgänge genügen. Diejenigen aber, die Klemm in der Tabelle als Typ 1 bezeichnet, also Personen, die einen geregelten Weg unterhalb des Gymnasiums und eine Berufsausbildung im dualen System absolvieren, fallen danach aus dem System der staatlichen Bildungsförderung heraus. Sie entlasten das System bereits mit ihrem Abschluss der Sekundarstufe I.

Es ist also keineswegs so, dass in unserem Bildungssystem alle Bildungsteilnehmenden den identischen Anteil an den gesellschaftlichen Bildungsaufwendungen erhalten. Es geht folgerichtig nicht darum, denjenigen, die weniger erfolgreich beim Lernen sind, mehr zu geben, zusätzliche

Mittel also, sondern ihnen das gleiche Stück vom Kuchen zu geben. Die Befunde werfen die Frage nach alternativen Verteilungsmechanismen auf.

4.2 BEDARFSORIENTIERTE RESSOURCENZUWEISUNG – SOZIALINDIZES UND INDIVIDUALDATEN ALS LÖSUNGEN

Bei der Frage nach einer nachhaltigen und wirksamen Unterstützung von Schulen in benachteiligten Lagen wird als ein Ansatzpunkt die Möglichkeit einer bedarfsgerechten und damit höheren Ressourcenausstattung angeführt. Die Idee: Auf die „systematisch ungleichen Kontextbedingungen“ (Groos 2019, S. 1) soll mit einer systematisch ungleichen Ressourcenverteilung reagiert werden (vgl. ebd.). Hintergrund dieser Überlegung ist die Tatsache, dass die an den entsprechenden Schulen oftmals vorherrschenden „komplexe[n] pädagogische[n] Anforderungssituationen“ (Weishaupt 2021b, S. 341) ein Mehr an Personal und Ressourcen notwendig machen, da nur auf diese Weise den „herausfordernden Förderkonstellationen“ (ebd.) begegnet werden kann. Um Ungleiches auch tatsächlich ungleich behandeln zu können, wird in diesem Kontext vermehrt das Konzept der sogenannten Sozialindizes genutzt, die unter Berücksichtigung verschiedener Indikatoren die soziale Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft und die damit verbundenen ungleichen Rahmenbedingungen für das schulische Lernen abzubilden versuchen (vgl. Groos 2016, S. 13; vgl. Groos/Knüttel 2021).

Die Nutzung und Konstruktion solcher Sozialindizes gestaltet sich Stand 2019 in den verschiedenen Bundesländern allerdings zutiefst unterschiedlich. So konnten Klemm und Kneuper (2019) herausarbeiten, dass mit Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen sechs

Tabelle 1 Kumulierte öffentliche Ausgaben für ausgewählte Bildungskarrieren 2017 – in Euro

Typ I	4 Jahre Grundschule	6.400	25.600
	5 Jahre Hauptschule	9.800	49.000
	3 Jahre Teilzeitberufsschule	3.200	9.600
	insgesamt		84.200
Typ II	4 Jahre Grundschule	6.400	25.600
	6 Jahre Realschule	7.000	42.000
	3 Jahre Teilzeitberufsschule	3.200	9.600
	1 Jahr Fachoberschule (Vollzeitberufsschule)	8.200	8.200
	3,5 Jahre Fachhochschule (BA)	4.050	14.175
	insgesamt		99.575
Typ III	4 Jahre Grundschule	6.400	25.600
	9 Jahre Gymnasium	8.500	76.500
	3,3 Jahre Universität (BA)	8.400	27.720
	2,2 Jahre Universität (MA)	8.400	18.480
	insgesamt		148.300

Quelle: Klemm 2022, S. 178

Bundesländer (noch) keine sozialindex-basierte Ressourcensteuerung nutzen (vgl. ebd., S. 3ff). Dort, wo Indizes genutzt werden, zeigt sich ein differenziertes Bild hinsichtlich ihrer Konstruktion und Anwendung. Auch das Anwendungsgebiet des Sozialindex schwankt in den verschiedenen Bundesländern beträchtlich. Während der Index an vielen Stellen eingesetzt wird, um eine Zuweisung von zusätzlichen Lehrkräftestunden zu gewährleisten, dient er in verschiedenen Ländern teilweise auch zur Regulierung der Soll-Klassengröße, zur Zuweisung von weiteren Ressourcen, zur Bereitstellung von Fortbildungs- und Qualifizierungsprogrammen im Rahmen der Sonderprogramme für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen oder sogar als Hilfsmittel, wenn es um Standortentscheidungen neuer Schulen geht (vgl. ebd., S. 9f.). Bei aller Unterschiedlichkeit müssen sich jedoch alle Verfahren die gleiche Frage gefallen lassen, und zwar, ob der Einsatz eines Index tatsächlich die Schulen identifiziert, die Hilfen benötigen.

Hoch relevant sind auch Überlegungen zur kritischen Höhe des umgesteuerten Ressourceneinsatzes. Ab wann machen die Zuwendungen einen *wirklichen* Unterschied aus und erzeugen *wirkliche* Unterstützung? So kann bezweifelt werden, ob die 360 Stellen, die beispielsweise in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2021/22 an den be-

sonders belasteten Schulen (Indexstufe 6-9) auf Grundlage des neu entwickelten schulscharfen Sozialindex eingesetzt werden sollen sowie die nach dem Index gestaffelten Integrationsstellen, für die erfassten 322 Schulen einen tatsächlichen Mehrwert bedeuten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022, o.S.). Ein ähnliches Phänomen lässt sich am Beispiel des BONUS-Programms in Berlin beobachten, das neben der Zuweisung von zusätzlichen Lehrstellen auf Grundlage des Sozialindex für Schulen mit einer besonders hohen sozialen Belastung weitere Fördermittel vorsieht. Doch die im Rahmen dieses Programms jährlich bereitgestellte Unterstützung von bis zu 100.000 Euro pro Schule verlieren nach Weishaupt (2021b) schnell an ihrer Strahlkraft, wenn berücksichtigt wird, dass der gesamte Schuletat dadurch lediglich um wenige Prozente gesteigert wird (vgl. ebd., S. 346). Der Erfolg eines erhöhten Ressourceneinsatzes, seien es Personal oder Sachmittel, muss sich letztendlich und wesentlich an der Qualitätsverbesserung des Unterrichts, an der Reduktion von bestehenden (sozialen) Problemen oder an den Leistungsergebnissen der Schüler_innen messen lassen. Doch solide Befunde hierzu lassen bisher auf sich warten. Nach Tillmann und Weishaupt (2015) kann es deshalb nicht nur um das bloße Mehr an Ressourcen ge-

hen, entscheidend ist vielmehr die Kopplung von zusätzlichen Ressourcen mit geeigneten pädagogischen Programmen, die dann aber auch evaluiert werden müssen (vgl. ebd., S. 18).

Des Weiteren müsste außerdem systematisch untersucht werden, welche Variablen sich am besten für die Konstruktion eines Sozialindex eignen. Grundlegend entscheidend ist an dieser Stelle, ob es sich um einen Index handeln soll, der lediglich den Sozialraum um den Standort der Schule abbildet (siehe hierzu z.B. den ehemaligen Kreissozialindex von NRW) oder der die soziale Zusammensetzung ganz konkret für die Einzelschule bestimmt. Letzteres Vorgehen wird aktuell an vielen Stellen unter dem Konzept des schulscharfen Sozialindex diskutiert. Aufbauend auf der Beobachtung, dass der Blick auf den Sozialraum auf Grund eines unterschiedlichen Schulwahlverhaltens von Eltern und weiteren schulmarktbezogenen Mechanismen nicht immer zwangsläufig eine gute Abbildbarkeit der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule gewährt (vgl. Groos 2019, S. 7; siehe auch Högge 2014 für den Bereich der vorschulischen Bildung), folgt ganz aktuell beispielsweise das Land Nordrhein-Westfalen der Forderung nach einer Umsetzung eines schulscharfen Sozialindex (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022, o.S.). Obwohl eine „transparente, vergleichbare und nachprüfbare Zahlengrundlage“ (Groos 2019, S. 8) als notwendige Voraussetzung für eine gezielte und legitimierte Ressourcenzuweisung betrachtet wird, werden im Kontext der Nutzung von schulscharfen Sozialindizes aber auch Stimmen laut, die vor den Gefahren einer möglichen Stigmatisierung der Schülerschaft an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen warnen (siehe dazu ausführlicher Meierjohann 2021). So weisen auch Klemm und Kneuper (2019) in diesem Kontext auf den Umgang mit dem sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma hin, „mit der Tatsache also, dass der besondere Ressourcenzufluss an eine Schule bewirken kann, dass diese Schule in der Öffentlichkeit als ‚Problemschule‘ wahrgenommen wird“ (ebd., S. 11). Groos und Knüttel (2021) machen in ihrem aktuell erschienenen Papier allerdings deutlich, dass eine Stigmatisierung bereits ohne das Zutun eines Sozialindex „in den Köpfen der Menschen“ (ebd., S. 11) stattfindet und ein Sozialindex vielmehr die Chance bietet, Stigmatisierung zu verringern, indem „eine Erklärung für die Situation und Dynamik der Strukturen geliefert [wird], die die vermeintliche Wirklichkeit entzaubert“ (ebd.).

Doch auch wenn die Entscheidung für eine höhere Datenschärfe gefallen ist, bleibt die Frage nach den geeigneten Merkmalen, die die sozialen Bedingungen an einer Schule bestmöglich widerspiegeln. Diese Frage scheint mit Blick auf die von Weishaupt (2021b) konstatierten fehlenden Daten zur sozialen familiären Lage der Schüler_innen an vielen Stellen allerdings weniger wissenschaftlich als vielmehr pragmatisch gefällt zu werden (vgl. ebd., S. 334): Da Merkmale wie Beruf, Einkommen oder Bildungsniveau der Eltern nicht von der Schulstatistik abgedeckt werden, werde an vielen Stellen beispielsweise auf das Konstrukt des Migrationshintergrundes sowie auf empfangene Sozial-

leistungen als Ersatzmerkmal zurückgegriffen (vgl. ebd.). Die Nutzung dieser Merkmale ist allerdings nicht unkritisch zu betrachten. Trotz des in Deutschland vorherrschenden engen Zusammenhangs zwischen Migrationshintergrund und dem sozialen Status, „bleibt nichts migrantisches übrig, wenn der soziale Status kontrolliert wird, es sei denn, es geht um die deutsche Sprachfähigkeit“ (Groos 2019, S. 9; Hervorheb. im Original). Soll die Aufmerksamkeit also nicht explizit auf den Sprachförderbedarf gerichtet werden, rät Groos (ebd.) dazu, das statistische Merkmal des Migrationshintergrunds „keinesfalls alleine zu verwenden, nicht mit der sozialen Lage gleichzusetzen, sondern die Gewichtung und die Funktion dieser Kategorie genau in den Blick zu nehmen“ (ebd., S. 9). Doch auch wenn der Fokus eher auf sozioökonomischen Merkmalen liegt, muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern der Einsatz von schulscharfen Sozialindizes das Vorurteil bestärkt, „dass Schülerinnen und Schüler aus Familien, die geringe Bildungsqualifikationen nachweisen können und ihren Lebensunterhalt von geringen Einkünften bestreiten, das grundlegende Problem darstellen“ (Sundsbo 2015, S. 60). Um diesem Eindruck entgegenzuwirken, wäre es sinnvoll, regelmäßig hervorzuheben, dass nicht die Schüler_innen an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen an sich den Einsatz von schulscharfen Sozialindizes und den damit verbundenen Mehreinsatz von Ressource notwendig machen, sondern der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und individuellem Bildungserfolg (vgl. Meierjohann 2021, S. 91).

Um langfristig Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob und inwiefern auf Sozialindizes basierende Ressourcensteuerung tatsächlich dazu beitragen kann „den Zusammenhang zwischen erschwerten Kontextbedingungen und den Bildungschancen der Schülerschaft zu entkoppeln“ (Weishaupt 2016, S. 363), scheint deshalb nicht nur einer ländereigene, sondern auch eine ländervergleichende Evaluation sinnvoll. Sollte sich aber wiederholend oder langfristig herausstellen, dass mit dem Einsatz von Sozialindizes in der derzeitigen Konstruktion tatsächlich kein Benachteiligungsausgleich von Schulen in herausfordernden Lagen verbunden ist, lässt sich nach Weishaupt (2021b) lediglich von einer reinen „Symbolpolitik“ (S. 347) sprechen, die dazu dient, „die Schulpolitik als sozial verantwortungsbewusst erscheinen zu lassen, ohne tatsächlich die proklamierte Absicht zu erreichen“ (ebd.). Gelingt es aber doch, gehen Groos und Knüttel (2021) davon aus, dass es sich bei der Nutzung von Sozialindizes – integriert „in eine sinnvolle Gesamtstrategie“ (S. 12) – um ein mögliches Instrument handelt, einen Beitrag zu einem gerechteren Schulsystem zu leisten (vgl. ebd.). In ihrem Papier für die Friedrich-Ebert-Stiftung plädieren sie deshalb dafür, dass nicht nur Bundesländer sich auf den Weg machen sollten, sondern auch Kommunen die Entwicklung und den Einsatz von Sozialindizes anstoßen können und sollten. Es sind die Kommunen als zentrale Akteure, die die inneren Schulangelegenheiten begrenzt bis gar nicht beeinflussen können, dafür wegen ihrer Nähe zu den Menschen vor Ort aber unmittelbar in der Lage sind, in Form von lokalen Bildungs- und Unterstützungsangeboten auf soziale

Ungleichheit zu reagieren (vgl. ebd., S. 5 u. 29). Mit Hilfe von Sozialindizes könnte so auch auf lokaler Ebene gezielt eine Vielzahl von Angeboten und Maßnahmen realisiert werden, sei es mit Blick auf die Stellenzuweisungen von weiterem pädagogischen Personal, dem Ausbau von Ganztagsbetreuung oder der grundlegenden schulischen Infrastruktur (vgl. ebd., S. 6).

Soll es mit Blick auf die Abbildbarkeit von sozialer Ungleichheit wie im Konzept der Sozialindizes nicht nur um „Zustandsbeschreibungen auf Systemebene“ (Böttcher & Kühne 2017, S. 43) gehen, sondern auch um die Beschreibung und Evaluation insbesondere von prekären Bildungsverläufen und -prozessen, braucht es allerdings nicht nur aggregierte Daten über die Zusammensetzung bestimmter Schüler_innengruppen, sondern auch individuelle Einzeldaten. Erst solche sogenannten Mikrodaten oder schulstatistische Individualdaten eröffnen die Möglichkeit, nicht nur quer- sondern auch längsschnittliche Verknüpfungen zwischen den Daten vorzunehmen und somit einzelne Bildungsverläufe nachzuzeichnen. Aufbauend auf der Annahme, dass Bildungsverläufe maßgeblich durch Entscheidungen für oder gegen die Teilnahme an bestimmten pädagogischen Angeboten und Maßnahmen geprägt werden, bieten individuumsbezogene Längsschnittdaten somit die Chance, herauszuarbeiten, „wie und an welchen Entscheidungspunkten Benachteiligungen erzeugt oder perpetuiert werden und welche – in der Regel ressourcenintensiven – Maßnahmen und Projekte Bildungsverläufe positiv beeinflussen“ (ebd. S. 5). Solchen unter dem Stichwort *Schüler-IDs* diskutierten Überlegungen schlägt allerdings mit Verweis auf das Grundrecht der informationellen Selbstbestimmung immer wieder Kritik entgegen, die sich insbesondere aus der Angst um die Schaffung eines *gläsernen Schülers* speist (vgl. ebd., S. 2). Diesen datenschutzrechtlichen Bedenken muss in jedem Fall Sorge getragen werden, geht es doch um hochsensible persönliche Daten mit hohem Missbrauchspotential, deren Schutz unbedingt zu gewährleisten ist. Es gilt dabei zu bedenken, dass ein lediglich gesetzlicher Missbrauchsschutz jederzeit veränderbar ist, was für diejenigen, deren Daten verarbeitet werden, gefährlich werden kann, wenn z.B. mögliche Arbeitgeber Zugriff auf diese Daten verlangen oder gar nicht-demokratische Kräfte an Einfluss gewinnen sollten.

Das Konzept der schulstatistischen Individualdaten könnte unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Aspekte einen weiteren – und „härteren“ – Baustein darstellen, der Chancen- und Bildungsungleichheit etwas entgegenzustellen, indem es insbesondere das Aufzeigen von passgenauen sozial- und bildungspolitischen Stellschrauben ermöglicht und Aufschluss darüber geben kann, welche pädagogischen und sozialpädagogischen Investitionen sich lohnen und welche nicht (vgl. ebd. S. 15). ←

5. EIGENE FORSCHUNG

Wir haben bisher Auszüge aus unseren themenrelevanten „At-Desk-Forschungen“ präsentiert. Als eine zentrale Aufgabe haben wir es aber betrachtet, unser Thema mit eigener explorativer empirischer Forschung aufzuschließen. Zunächst beschreiben wir Anlage und Ergebnisse einer schriftlichen Online-Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen an Schulen in herausfordernden Lagen (Kap. 5.1). In einem zweiten Schritt stellen wir einige Ergebnisse aus einer Vielzahl von Gesprächen vor, die wir mit Expert_innen geführt haben. Mit unserer Auswahl wollen wir Einschätzungen aus der pädagogischen Praxis und wissenschaftlichen Forschung referieren, die die Komplexität des Sachverhaltes auch mit subjektiver Aufladung illustrieren (Kap. 5.2).

5.1 EINE ANFRAGE AN SCHULEN: EINE ONLINE-BEFragung ZUR SICHT DER BETROFFENEN SCHULLEITUNGEN UND LEHRKRÄFTE

Im folgenden Kapitel referieren wir die Ergebnisse einer Online-Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen an Schulen in herausfordernden Lagen. Wir wollten – grob gesagt – aus der Perspektive der pädagogischen Akteure erfahren, wie sie die Situation ihrer Arbeit einschätzen und welche Hilfen sie sich wünschen und benötigen. Bisherige Forschungsprojekte unterstützen Schulen vor allem in Bezug auf konkrete Themen wie die Leistung der Schüler_innen, Netzbildung, Arbeitszufriedenheit und Lehrergesundheit oder die Entwicklung des Unterrichts (vgl. Kap. 3). Eine systematische vorherige Erhebung des konkreten Unterstützungsbedarfs späterer möglicher Programmadressaten (den betroffenen/teilnehmenden Schulen) scheint jedoch weitgehend unterblieben zu sein. Wir erläutern später genauer, welche Fragen wir gestellt haben. Zunächst beschreiben wir unser Vorgehen, so dass der Aussagewert dieser Teilstudie eingeordnet werden kann. Sicher: Die Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte ist nicht repräsentativ und hat somit einen stark explorativen Charakter. Auch wenn wir gewissermaßen eine Art ‚Stimmungsbild‘ der befragten Gruppen zeichnen, so werden doch ihre alltäglichen Herausforderungen und ihr Unterstützungsbedarf deutlich. Es spricht aus unserer Sicht nichts dagegen, den Befunden inhaltliche Relevanz zuzugestehen. Eine große und repräsentative Befragung böte die Chance, relevante Differenzierungen nach Schulformen, Größe, geografischer Lage oder sozioökonomischer Graduierung zu ermitteln.

Im Folgenden werden zunächst der Ablauf der Befragung und die Testgruppe beschrieben. Im Anschluss daran wird auf die Befunde der Befragung näher eingegangen.

5.1.1 AUSWAHL DER STICHPROBE UND VORGEHEN BEI DER BEFRAGUNG

Wer ohne einen Auftrag durch Politik oder Verwaltung Lehrkräfte und Schulleitungen befragen will, steht vor logistischen und manchmal sogar rechtlichen Hindernissen. Wir haben erst gar nicht versucht, theoriebasierte Auswahlkriterien zu formulieren. Wichtig war es, mit großer Wahrscheinlichkeit Schulen zu erreichen, die in unser grobes Zielspektrum fallen, also Schulen, die nicht über die Schülerschaft verfügen, denen die pädagogischen Fachkräfte eine relativ glatte Bildungskarriere zutrauen. Im Sekundarbereich werden wir also alle Schulformen akzeptieren, die nicht das Gymnasium sind^{5,6}. Wir haben jeweils zu ermitteln versucht, ob es sich bei unseren Adressaten um Schulen in schwierigen Sozialräumen handelt. In Bundesländern, die mit Sozialindizes arbeiten, haben wir versucht, diese zu erheben. Wir haben aber im Fragebogen auch nach den Selbsteinschätzungen der sozioökonomischen Komposition gefragt. Auch haben wir uns vorab das realistische Ziel gesetzt, etwa hundert Schulen anzuschreiben und wenigstens 150 bearbeitete Fragebögen zu erhalten. Im Rahmen einer Exploration wie der hier vorgestellten ist es nicht sinnvoll, zu viel Energie in die Frage zu investieren, ob a-priori Typen identifiziert werden sollten, die sich dann in der Stichprobe ohnehin nicht in ausreichendem Maße finden lassen. Wichtig war es uns auch, Schulen aus verschiedenen Bundesländern zu Antworten bewegen zu können. Wir haben die Schulen auf unorthodoxe Weise ausgesucht: Wir haben persönliche Kontakte in Verwaltungen und Stiftungen angesprochen, wir haben Kolleg_innen aus der Wissenschaft gefragt oder, um Lücken zu schließen, in Schulämtern angerufen und um Unterstützung gebeten.

⁵ Eine Ausnahme hiervon bilden zwei Gymnasien, die von ihren jeweiligen Schulämtern als entsprechend belastet beschrieben wurden. Die Angaben der Befragten stimmten mit dieser Einschätzung überein.

⁶ Dass es sich bei Gymnasien nur äußerst selten um besonders stark belastete Schulen im Sinne der Fragestellung handelt, zeigen z.B. die vom Schulministerium NRW veröffentlichten Sozialindexstufen der Einzelschulen, worin die Einstufung von 4138 Schulen enthalten ist. Von den darin aufgeführten 504 Gymnasien gehört nur eines den besonders stark belasteten Stufen 7, 8 oder 9 an. Auch bei den weniger belasteten Stufen 5 und 6 wird jeweils lediglich ein Gymnasium aufgeführt.

Die Befragung startete am 4.5.2021 und endete am 23.5.2021. Am 11.5.2021 erfolgte eine Erinnerung. Insgesamt wurden 202 Schulen aus 36 Städten eingeladen, die sich auf neun Bundesländer verteilen. Die Einladungen zu der anonymen Onlinebefragung wurden jeweils an die Schulleitung adressiert. Die Schulleitungen sollten den Fragebogen bearbeiten und eine Einladung an die Lehrkräfte des Kollegiums weiterleiten. Der Fragebogen selbst verfügt über eine Verzweigung, so dass Mitglieder der Schulleitungen (Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, erweiterte Schulleitung) einen etwas anderen Fragebogen erhielten als Lehrkräfte, die keine Aufgaben in der Schulleitung haben. Die Fragen bzw. einzelne Items, die jeweils nur einer dieser Gruppen gestellt wurden, werden im Folgenden entsprechend gekennzeichnet.

5.1.2 DARSTELLUNG DER BEFUNDE AUS DEM GESCHLOSSENEN TEIL DES FRAGEBOGENS

Im folgenden Abschnitt beschreiben wir die Testgruppe, skizzieren, welche Schulen wir erreicht haben, referieren die Einschätzungen zum Schulentwicklungsstand und -bedarf, zeigen die Antworten auf unsere Statementbatterie und erfahren, welche Personal- und Finanzausstattung

Lehrkräfte und Schulleitungen in Schulen in herausfordernden Lagen für angemessen halten.

Beschreibung der Testgruppe

Es liegen Antworten aus 56 Schulen vor, die wiederum aus 20 verschiedenen Städten stammen. Die Rücklaufquote in Bezug auf die angeschriebenen Schulen beträgt damit 27,7 %.⁷ Insgesamt existieren 347 Datensätze, davon 311 vollständig und 36 teilweise ausgefüllte Fragebögen. 59 dieser Datensätze stammen von Mitgliedern der Schulleitungen, 288 von Lehrkräften. Lediglich fünf Datensätze stammen aus Schulen, die in Städten mit weniger als 100.000 Einwohner_innen liegen.

Für die Auswertung wurden die Schulen zum einen nach Schulgröße und zum anderen nach ihrer Schulstufe gruppiert. Die folgenden Tabellen 2 und 3 geben einen Überblick über die Schulstufen und die Schulgrößen aus den jeweiligen Bundesländern.

⁷ Diese – für eine Befragung ohne vorherigen Kontakt – sehr gute Rücklaufquote könnte bereits als ein erstes Indiz dafür gedeutet werden, dass die der Befragung zugrundeliegende Problematik in den befragten Schulen ein sehr drängendes Thema ist.

Tabelle 2 Kreuztabelle „Land x Schulstufe“ (Häufigkeit)

	Primarschule	Sekundarschule	Primarschule mit Sekundarstufe	Gesamt
Baden-Württemberg	2	2	0	4
Berlin	5	4	2	11
Brandenburg	1	1	0	2
Bremen	3	0	0	3
Hamburg	7	1	0	8
Nordrhein-Westfalen	10	9	0	19
Sachsen-Anhalt	3	1	0	4
Schleswig-Holstein	0	2	1	3
Thüringen	0	0	2	2
Gesamt	31	20	5	56

Quelle: Eigene Erhebung

Tabelle 3 Kreuztabelle „Land x Schulgröße“ (Häufigkeit)

	Schulgröße			Gesamt
	klein (1-300)	mittel (301-600)	groß (>601)	
Baden-Württemberg	1	3	0	4
Berlin	0	8	3	11
Brandenburg	1	1	0	2
Bremen	3	0	0	3
Hamburg	6	1	1	8
Nordrhein-Westfalen	7	3	9	19
Sachsen-Anhalt	4	0	0	4
Schleswig-Holstein	0	2	1	3
Thüringen	2	0	0	2
Gesamt	24	18	14	56

Quelle: Eigene Erhebung

Es fällt auf, dass vergleichsweise viele Schulen aus Nordrhein-Westfalen und Berlin vertreten sind. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Nordrhein-Westfalen das bevölkerungsreichste Bundesland mit den meisten Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohner_innen ist und dass dementsprechend auch vergleichsweise viele Schulen in das Sample aufgenommen wurden. Berlin ist ebenfalls vergleichsweise häufig im Sample vertreten, weil Schulen aus zwei Berliner Modellprogrammen angeschrieben wurden und zudem die Rücklaufquote der Schulen aus Berlin vergleichsweise hoch war.

Zwar wurden bei allen ausgewählten Städten sowohl Primar- als auch Sekundarschulen angeschrieben, jedoch liegen aus Bremen ausschließlich Antworten von Grundschulen, aus Schleswig-Holstein lediglich Antworten aus Sekundarschulen sowie einer kombinierten Primar- und Sekundarschule vor. Aus Thüringen liegen lediglich zwei Antworten aus Thüringer Gesamtschulen vor, die jeweils kombinierte Primar- und Sekundarschulen sind.

Hinsichtlich der Schulgrößen kann allgemein festgestellt werden, dass Primarschulen eher den kleinen und mittleren Schulen zugeordnet werden können, Sekundarschulen eher den mittleren und großen Schulen. Auffällig ist vor allem, dass alle Berliner Grundschulen, von denen Antworten vorliegen, zumindest in die mittlere Schulgröße fallen.

Schulkennzahlen

Neben der Schulgröße wurden auf Grundlage der Angaben von den Mitgliedern der Schulleitungen auch zahlreiche Kennzahlen zu den jeweiligen Schulen erhoben:

- Unbesetzte Planstellen
- Zusätzliche Planstellen
- Anzahl der Quereinsteiger_innen

- Unterstützungsbedarf bei der Besetzung von Planstellen
- Stellenanzahl für sonstiges pädagogisches Personal
- Form des Ganztagsangebots

Im Überblick können wir einige interessante Befunde vorstellen:

Nicht alle Schulen haben alle Fragen zu den Schulkennzahlen beantwortet. Die im Folgenden angegebenen relativen Häufigkeiten (%) und absoluten Fallzahlen (n) beziehen sich jeweils auf diejenigen Schulen, aus denen wenigstens eine Antwort zu der jeweiligen Frage vorliegt. Die Besetzung von zugeteilten Planstellen für Lehrkräfte gestaltet sich für die befragten Schulen als schwierig. Schulleitungen aus zwei Drittel der befragten Schulen (66 %, n=46) gaben wenigstens zwei unbesetzte Planstellen an.

Befragte aus deutlich mehr als der Hälfte der Schulen (58,7 %, n=46) gaben an, zumindest eine halbe Planstelle zusätzlich zugewiesen bekommen zu haben (z.B. aufgrund ihrer besonderen Situation oder der Teilnahme an besonderen Programmen). Teilweise gaben die Befragten aus Schulen mit zusätzlichen Planstellen gleichzeitig auch an, Planstellen nicht besetzen zu können.

Es erscheint indes fraglich, inwieweit zusätzliche Planstellen in einzelnen Schulen eine tatsächliche Hilfe sind, wenn es gleichzeitig für die Schulen sehr schwierig ist, diese Planstellen tatsächlich mit Lehrkräften zu besetzen. Entsprechend gaben auch Befragte aus fast zwei Drittel (63,5 %, n=52) der befragten Schulen an, mehr Unterstützung bei der Besetzung von Lehrkräfte-Planstellen an ihrer Schule zu benötigen.

Befragt nach der Anzahl der Quer- oder Seiteneinsteiger_innen gaben Befragte aus vier Fünftel der befragten Schulen (n=51) an, wenigstens eine_n Quer- oder Seiten-

Tabelle 4 Schulentwicklungsstand und -bedarf (n=338)

Nr.	Item	In diesem Bereich sind wir bereits ganz gut	In diesem Bereich sind noch (weitere) Anstrengungen erforderlich.	N
1	Individuelle Förderung im Unterricht	43,70 %	79,30 %	335
2	Sprachförderung	48,30 %	72,70 %	334
3	Inklusion	49,70 %	68,70 %	333
4	Zugang der Schüler_innen zu kultureller Bildung	33,60 %	79,10 %	331
5	Begabten-/Talentförderung	31,60 %	78,30 %	324
6	Umgang mit Konflikten zwischen Schüler_innen	72,20 %	42,80 %	335
7	Einsatz von pädagogischen Programmen zu Schulproblemen	42,20 %	68,80 %	328
8	Gestaltung von Übergängen zwischen den „Bildungsstufen“	63,90 %	51,90 %	325
9	Fachlicher Austausch innerhalb des Kollegiums	73,10 %	40,70 %	335
10	Fächerübergreifendes Lernen	36,40 %	73,40 %	328
11	Multiprofessionelles Arbeiten	64,20 %	52,70 %	333
12	Unterstützung durch Schulsozialarbeit	73,60 %	36,50 %	330
13	Unterstützung durch Schulpsychologie	27,40 %	80,00 %	326
14	Entwicklung des Schulcurriculums	68,00 %	45,90 %	332
15	Gutes Schulklima	74,60 %	37,70 %	335
16	Ausstattung und Gestaltung der Unterrichtsräume	39,30 %	73,10 %	338
17	Gesundheitliche Situation (physisch/psychisch) der Schüler_innen	36,80 %	78,80 %	327
18	Gesundheitliche Situation (physisch/psychisch) der Lehrkräfte	27,20 %	85,00 %	328
19	Professionalität der Schulleitung*	68,20 %	43,30 %	227
20	Fortbildungsmöglichkeiten	76,10 %	34,80 %	331
21	Ausstattung der IT-Infrastruktur	46,10 %	66,80 %	335
22	Pflege/Wartung der IT-Infrastruktur	35,50 %	76,50 %	328
23	Umfang des Ganztagsangebots	59,10 %	54,60 %	314
24	Qualität des Ganztagsangebots	44,50 %	69,40 %	311
25	Kooperation mit dem Ganztagspersonal	51,20 %	59,20 %	300
26	Zusammenarbeit mit Eltern	45,10 %	72,90 %	329
27	Zusammenarbeit mit dem Schulträger**	72,90 %	43,80 %	49
28	Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht**	83,30 %	29,20 %	49
29	Kooperationen mit der Arbeitsagentur**	70,00 %	37,50 %	41
30	Kooperationen mit dem Jobcenter/Sozialamt**	59,50 %	47,60 %	43
31	Kontakte und Vernetzung mit Entscheidungsträger_innen in Politik und Verwaltung**	46,80 %	63,80 %	48
32	Kooperationen mit Hochschulen**	33,30 %	81,30 %	49
33	Sozialräumliche Verankerung im Stadtteil	48,30 %	61,80 %	320
34	Image unserer Schule	43,70 %	68,00 %	326
35	Selbstevaluation**	54,00 %	62,00 %	51
36	Datengestützte Schulentwicklung**	25,00 %	87,50 %	49

* Nur Lehrkräfte ** Nur Mitglieder von Schulleitungen

Quelle: Eigene Erhebung

einsteiger_in im Kollegium zu haben. Drei oder mehr Quer- oder Seiteneinsteiger_innen im Kollegium gaben Befragte aus 43 % der Schulen an. Diese Angaben korrespondieren auch mit der Häufigkeit der Thematisierung von Quer- oder Seiteneinsteiger_innen in den offenen Antwortfeldern des Fragebogens (vgl. Kap. 5.1.3).

Hinsichtlich des Ganztagsangebots gaben Befragte von ca. einem Fünftel der Schulen (17,9 %, n=56) an, über kein Ganztagsangebot zu verfügen, Befragte aus 44,6 % der Schulen gaben ein offenes Ganztagsangebot an und Befragte aus 37,5 % der Schulen gaben an, dass ihre Schulen gebundene Ganztagschulen seien.

Schulentwicklungsstand und -bedarf

Um bei den befragten Schulen den aktuellen Stand der Schulentwicklung sowie den derzeit vorhandenen Entwicklungsbedarf zumindest grob einschätzen zu können, wurden die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte gebeten, in einer Doppelmatrix zu verschiedenen Themenbereichen anzugeben, ob ihre Schule in dem jeweiligen Bereich bereits „gut aufgestellt ist“ und ob – unabhängig vom bereits erreichten Stand – noch weitere Anstrengungen in diesem Bereich erforderlich sind. Tabelle 4 (auf der Vorseite) gibt eine Übersicht über die Angaben der Befragten. Insgesamt haben 338 Befragte wenigstens eine Auswahl in dieser Mehrfachauswahlfrage getroffen. Wegen der stark ungleichen Verteilung der Antworten wird in der Tabelle für jeden Themenbereich die Anzahl der Befragten angegeben, die wenigstens eine der beiden Antwortmöglichkeiten gewählt haben.⁸

Betrachtet man das Gesamtbild der 36 abgefragten Themengebiete, bietet dieses durchaus Anlass zur Sorge um den Zustand von Schulen in herausfordernden Lagen. Bei 21 der 36 Themengebiete (58 %) war nicht einmal die Hälfte der Befragten der Ansicht, dass ihre Schule in dem jeweiligen Bereich bereits ganz gut ist (Ist-Zustand). In Bezug auf die Frage, ob in den jeweiligen Bereichen noch weitere Anstrengungen für ihre Schule erforderlich sind (Soll-Zustand), gaben mehr als die Hälfte der Befragten sogar für 25 der 36 Themenbereiche (69 %) an, dass dies der Fall sei.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (> 70 %) sieht bereits einen guten Status Quo im sozialen Bereich ihrer Schule ([Item-Nummer 6] Umgang im Konflikt zwischen Schüler_innen; [12] Unterstützung durch Schulsozialarbeit; [15] Gutes Schulklima), den eigenen Fortbildungsmöglichkeiten ([20]) sowie dem fachlichen Austausch innerhalb des Kollegiums ([9]). Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulleitungen gab zudem eine gute Zusammenarbeit mit dem Schulträger ([27]) und der

Schulaufsicht ([28]) an. Entsprechend sehen die Befragten in diesen Bereichen auch vergleichsweise wenig häufig die Notwendigkeit für weitere Anstrengungen.

Auffällig selten (genau bzw. weniger als ein Drittel) wurde angegeben, dass die eigene Schule bereits ganz gut sei in den Bereichen:

- [4] Zugang der Schüler_innen zu kultureller Bildung
- [5] Begabten-/Talentförderung
- [13] Unterstützung durch Schulpsychologie
- [18] Gesundheitliche Situation (physisch/psychisch) der Lehrkräfte
- [32] Kooperationen mit Hochschulen**⁹
- [36] Datengestützte Schulentwicklung**

Es verwundert nicht, dass die Befragten diejenigen Bereiche, die sie in der ersten Matrixspalte besonders selten als „gut aufgestellt“ deklarierten, in der zweiten Matrixspalte „In diesem Bereich sind noch (weitere) Anstrengungen erforderlich“ besonders häufig auswählten. Darüber hinaus wurden jedoch auch Bereiche besonders oft als verbesserungsbedürftig markiert, in denen nach Ansicht der Befragten die Schule „bereits ganz gut aufgestellt“ sei. Ebenso besonders häufig (> 75 % der Befragten) gaben die Befragten für die folgenden Bereiche an, dass hier – unabhängig vom bereits erreichten Ist-Zustand – weitere Anstrengungen für die eigene Schule erforderlich seien:

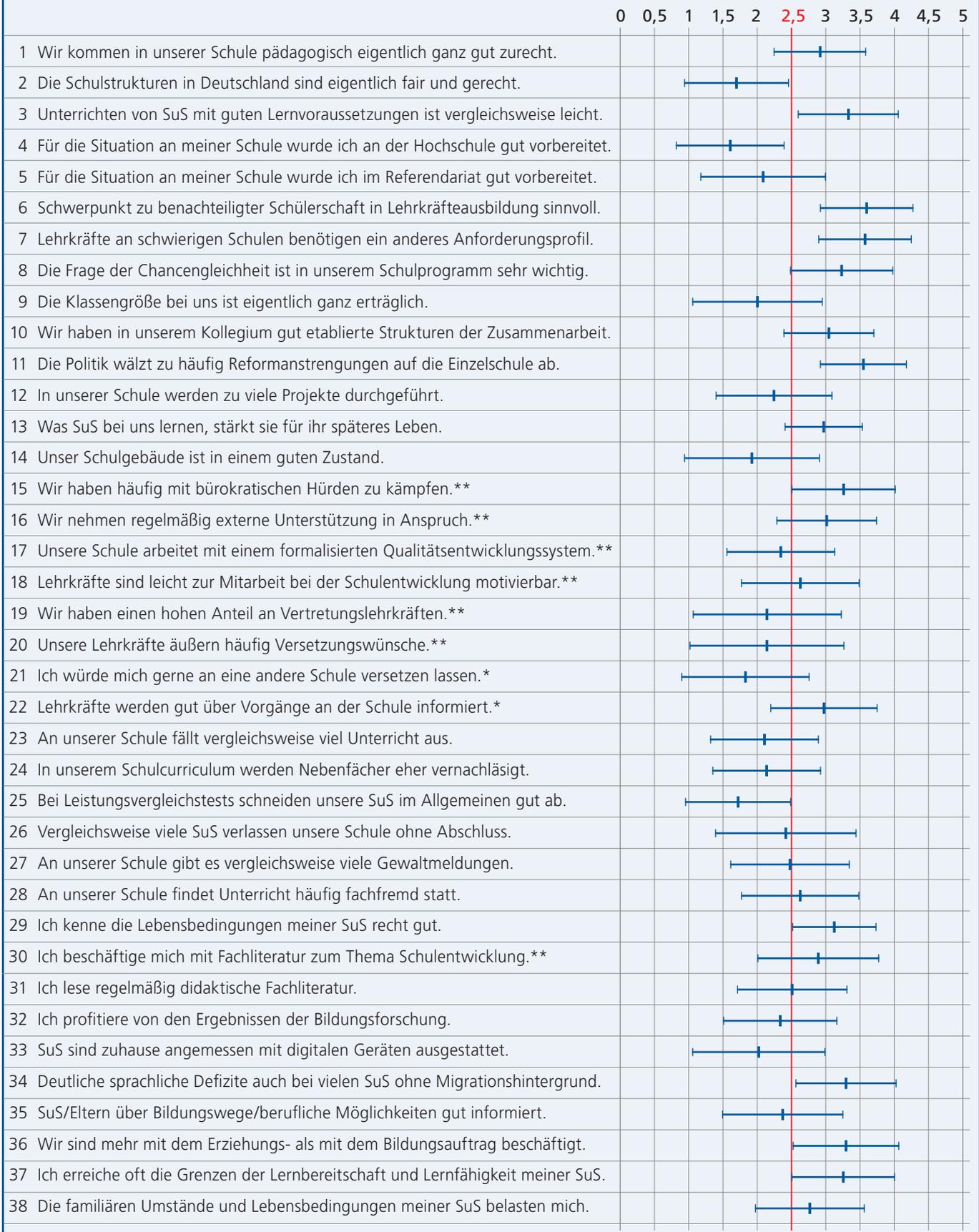
- [1] Individuelle Förderung im Unterricht
- [4] Zugang der Schüler_innen zu kultureller Bildung
- [17] Gesundheitliche Situation (physisch/psychisch) der Schüler_innen
- [22] Pflege/Wartung der IT-Infrastruktur
- [32] Kooperationen mit Hochschulen**

Alle Befragten sehen in ihrer Schule in Bezug auf mehrere Themenbereiche die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung. Um welche Bereiche es sich jeweils handelt, unterscheidet sich zwischen den Schulen erheblich. Der Eindruck, dass zwischen den Schulen große Unterschiede im konkreten Entwicklungsbedarf bestehen, wird auch durch die Antworten auf die offenen Fragen am Ende des Fragebogens bestätigt (vgl. Kap. 5.1.3). Es lassen sich dennoch Schwerpunkte identifizieren. Insofern wären, jedenfalls dann, wenn sich solche Schwerpunkte in repräsentativen Studien bestätigen ließen, gewisse Priorisierungen für Unterstützungsmaßnahmen vorzunehmen. Und dennoch ist nicht zu leugnen, dass es trotz der ausgemachten Schwerpunkte notwendig sein dürfte, für jede Schule ein eigenes Schulentwicklungskonzept zu erarbeiten: Im System der deutschen Schulsteuerung ist die Vielfalt der Einzelschulen ja geradezu Programm. In jedem Fall wird eine Unterstützung der Bedarfe spezifische und beträchtliche Mittel erfordern.

⁸ Es besteht die Möglichkeit, dass einzelne Befragte der Ansicht waren, dass ihre Schule in einem Bereich nicht „gut aufgestellt ist“, diesen Bereich jedoch für unwichtig halten, so dass ihrer Ansicht nach für die Schule auch keine weiteren Anstrengungen erforderlich sind. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung der meisten Themenbereiche für Schulen, wird jedoch davon ausgegangen, dass diese Ansicht eher die Ausnahme darstellt. In den meisten Fällen vermuten wir, dass der Themenbereich bei der Beantwortung des Fragebogens ganz übersprungen wurde.

⁹ ** Nur Mitglieder von Schulleitungen

Abbildung 5 Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Aspekte von Schule (n=321)



* Nur Lehrkräfte (n=266) | ** Nur Mitglieder von Schulleitungen (n=48) | SuS = Schülerinnen und Schüler Quelle: Eigene Erhebungen

Statementbatterie

Nach der Frage zum aktuellen Stand der Schulentwicklung wurden die Befragten gebeten, in einer Statementbatterie anzugeben, wie sehr sie Aussagen zu verschiedenen Aspekten von Schule zustimmen. Die abgefragten Aspekte reichen von Aussagen zur persönlichen Situation und Einstellung der Befragten zur Situation der Schule und ihrer Schüler_innen bis zum Thema Schulsystem. Ähnlich wie die Antworten zum Stand der Schulentwicklung im vorherigen Abschnitt zeugen auch die Antworten auf die Fragen der Batterie von einer hohen Heterogenität. Abbildung 5 auf der Vorseite gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen zu den jeweiligen Statements.

Die Antworten wurden auf einer vierstufigen Skala gegeben (Wert 1: „stimme gar nicht zu“, 2: „stimme eher nicht zu“, 3: „stimme eher zu“, 4: „stimme sehr zu“). Daneben gab es eine Ausweichkategorie (5: „keine Antwort“), die bei der Auswertung nicht berücksichtigt wurde. Die theoretische Skalenmitte liegt somit bei einem Wert von 2,5.

Das auffälligste Merkmal der Antworten in Abbildung 5 sind die häufig hohen Standardabweichungen der einzelnen Antworten, die auf das starke Auseinanderfallen der Antworten auf der Skala zurückzuführen sind – die mit hin auch ein Ausdruck der eben erwähnten Heterogenität sind¹⁰. Dies ist nicht unbedingt bemerkenswert, wenn wir uns erinnern, dass wir in unserem Sample ein breites Spektrum von Schulformen unterhalb des Gymnasiums aufgenommen haben. Eine Analyse der jeweiligen Häufigkeitsverteilungen deutet zudem auf eine Tendenz zur Antwort bei den oberen und unteren Extremen der Skala hin. Insofern ist es schwierig, von ‚dem‘ Problemthema oder -bereich zu sprechen. Um dennoch die besonders häufig benannten Bereiche sichtbar zu machen, wird im Folgenden auf diejenigen Themen eingegangen, bei denen die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den Aussagen besonders stark war.

Die insgesamt deutlichsten Zustimmung- bzw. Ablehnungswerte betreffen die Aussagen zur Ausbildung von Lehrkräften, die an Schulen in herausfordernden Lagen arbeiten. Die Befragten sagen aus, an der Hochschule nicht ausreichend auf die Situation in der Schule vorbereitet worden zu sein (Itemnummer [4] Mittelwert: $x=1,58$; Standardabweichung: $\sigma=0,744$) und halten einen Schwerpunkt zu benachteiligter Schülerschaft in der Lehrkräfteausbildung für sinnvoll ([6] $x=3,61$, $\sigma=0,684$), da Lehrkräfte an Schulen in schwieriger Lage ein anderes Anforderungsprofil benötigen würden ([7] $x=3,59$, $\sigma=0,678$).

Das Schulsystem wird von den Befragten nicht als fair und gerecht angesehen ([2] $x=1,66$, $\sigma=0,733$), und es wird bemängelt, dass Reformanstrengungen von der Politik zu häufig auf die einzelnen Schulen abgewälzt werden ([11] $x=3,57$, $\sigma=0,642$).

Auch die konkrete Lernumgebung innerhalb der jeweiligen Schule wird von Befragten mehrheitlich kritisch bewertet. Hier werden vor allem der Zustand der Räumlichkeiten bzw. des Schulgebäudes ([14] $x=1,90$, $\sigma=0,977$) und die zu großen Klassengrößen ([9] $x=2,00$, $\sigma=0,917$) bemängelt.¹¹

Auch in Bezug auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen fällt die Zustimmung der Befragten zu den Aussagen besonders deutlich aus. Sprachliche Defizite stellen demnach auch bei Schüler_innen ohne Migrationshintergrund ein Problem dar ([34] $x=3,34$, $\sigma=0,688$). Die Befragten stoßen häufig an die Grenzen der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit ihrer Schüler_innen ([37] $x=3,26$, $\sigma=0,750$). Zudem gaben die Befragten besonders häufig an, mehr mit dem Erziehungs- als mit dem Bildungsauftrag beschäftigt zu sein ([36] $x=3,32$, $\sigma=0,747$). Insgesamt nehmen die Befragten an, die Lebensbedingungen ihrer Schüler_innen gut zu kennen ([29] $x=3,15$, $\sigma=0,588$).

Hinsichtlich der Schulentwicklung gaben die Befragten besonders häufig an, oft bürokratische Hürden überwinden zu müssen¹² ([15] $x=3,26$, $\sigma=0,773$). Positiv ist jedoch, dass die meisten Befragten der Ansicht sind, innerhalb ihrer Schule im Kollegium gut etablierte Strukturen der Zusammenarbeit zu haben ([10] $x=3,03$, $\sigma=0,668$). Ebenso gaben die befragten Schulleitungen häufig an, regelmäßig externe Unterstützung in Anspruch zu nehmen ([16] $x=3,02$, $\sigma=0,729$).

In Bezug auf die persönliche Lehrsituation denken die meisten der Befragten, dass das Unterrichten von Schüler_innen, die über gute Lernvoraussetzungen verfügen, vergleichsweise leicht ist ([3] $x=3,39$, $\sigma=0,682$). Dennoch ist der Wunsch der befragten Lehrkräfte nach Versetzung an eine andere Schule eher gering ausgeprägt ([21] $x=1,84$, $\sigma=0,968$), wobei die Antworten auf dieses Statement die fünfthöchste Standardabweichung aufweisen.

Schließlich fallen in Bezug auf die im System Neuer Steuerung systematischen Erfassungen von „Outcomes“ auf, dass die Schüler_innen der Befragten bei Leistungsvergleichstests eher nicht gut abschneiden ([25] $x=1,69$, $\sigma=0,742$).

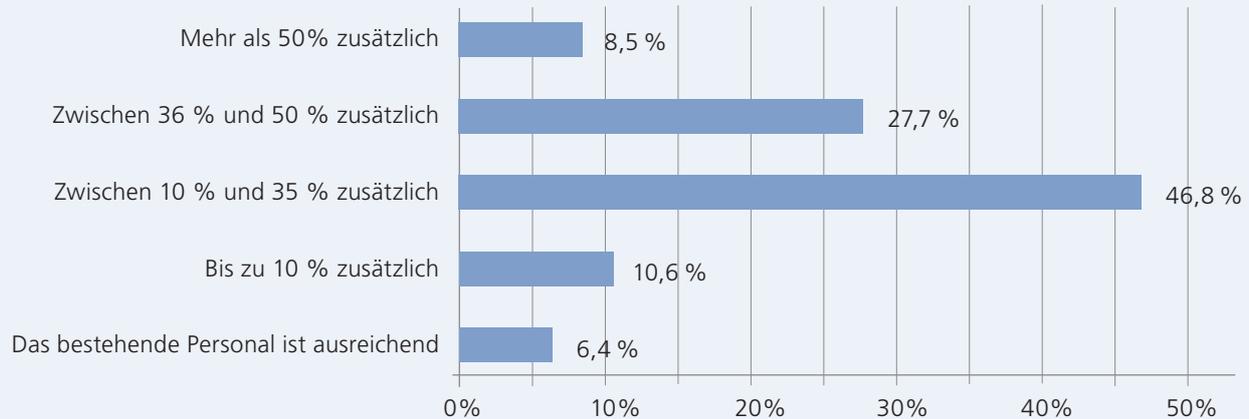
Eine Untersuchung der Antworten auf Zusammenhänge mit verschiedenen Gruppierungsvariablen führte nur zu wenigen signifikanten ($p<5\%$) Befunden. Hinsichtlich der Schulgröße ist eine mittlere negative Korrelation ($r=-0,418$) zu den Angaben zum Zustand des Schulgebäudes vorhanden (Befragte aus Schulen mit höherer Schülerzahl gaben eher eine schlechte Bewertung zum Zustand des Schulgebäudes). Zudem fiel eine mittlere Korrelation ($r=0,304$) zwischen der Schülerzahl und der Angabe, ob an der Schule vergleichsweise viel Unterricht ausfällt, auf: Befragte aus Schulen mit höherer Schülerzahl gaben häufiger

¹⁰ Bei näherer Betrachtung der Daten ist erkennbar, dass die Antworten auf Schulebene zu den meisten Items stark variieren, auch innerhalb der Schulen sind hohe Standardabweichungen erkennbar. Eine Ausnahme hiervon sind die Statements zur Ausbildung von Lehrkräften (Nr. 6 und 7), bei denen die Antworten vor allem auf Schulebene vergleichsweise homogen sind.

¹¹ Beide Punkte wurden von den Befragten auch zu einem zentralen Thema im offenen Teil des Fragebogens gemacht.

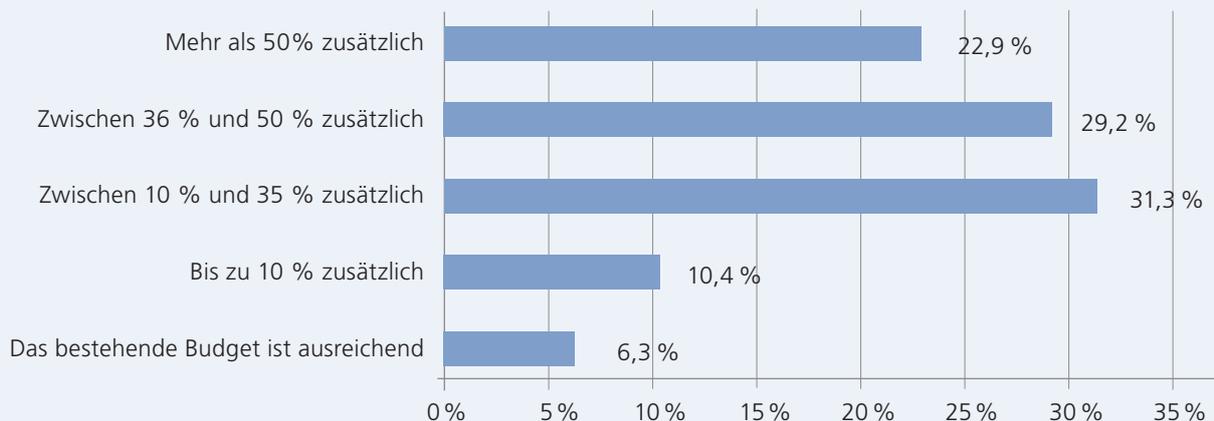
¹² Bürokratische Hürden und ausufernde Verwaltungsaufgaben wurden auch im offenen Teil des Fragebogens häufig von den Befragten thematisiert.

Abbildung 6 Wenn Sie an alle Personalstellen in Ihrer Schule denken: Wie viel mehr pädagogisches Personal würde Ihre Schule eigentlich benötigen, um tatsächlich eine „Spitzenarbeit“ machen zu können? (n=47)



Quelle: Eigene Erhebung

Abbildung 7 Wenn Sie an Ihr Schulbudget denken, über das Ihre Schule frei verfügen kann: Wie viel Geld würde Ihre Schule eigentlich zusätzlich benötigen, um tatsächlich eine „Spitzenarbeit“ machen zu können? (n=48)



Quelle: Eigene Erhebung

an, dass an ihrer Schule vergleichsweise viel Unterricht ausfällt.

In Bezug auf die Größe der Stadt, in der sich die Schule befindet, konnte für drei der Statements eine zumindest schwache Korrelation nachgewiesen werden. Befragte, die an Schulen in größeren Städten arbeiten, halten die Klassengrößen tendenziell eher für erträglich ($r=0,209$). Mit steigender Stadtgröße geben Schulleitungen aber auch tendenziell häufiger an, ihre Lehrkräfte weniger leicht zur Mitarbeit bei der Schulentwicklung motivieren zu können ($r=0,372$) und dass Lehrkräfte häufiger Versetzungswünsche äußern ($r=0,393$). Die Korrelationen in Bezug auf die Stadtgröße dürften jedoch nur begrenzt belastbar sein, da

aus den besonders großen Städten Hamburg und Berlin vergleichsweise viele Schulen im Sample vertreten sind, was zu einer überproportionalen Gewichtung führen dürfte.

Angemessene Personal- und Finanzausstattung

Die Mitglieder von Schulleitungen wurden weiter danach gefragt, welchen Bedarf ihre Schule in Bezug auf finanzielle Mittel und Personalausstattung habe, um unter den gegebenen Bedingungen „tatsächlich eine ‚Spitzenarbeit‘“ machen zu können.

Die Frage zur Personalausstattung lautete: „Wenn Sie an alle Personalstellen in Ihrer Schule denken: Wie viel mehr

pädagogisches Personal würde Ihre Schule eigentlich benötigen, um tatsächlich eine ‚Spitzenarbeit‘ machen zu können?“ Die Antwortoptionen sind ordinal gestaffelt („Das bestehende Personal ist ausreichend“, „Bis zu 10 % zusätzlich“, „Zwischen 10 und 35 % zusätzlich“, „Zwischen 36 und 50 % zusätzlich“ und „Mehr als 50 % zusätzlich“).¹³

Die Frage zum Schulbudget lautete: „Wenn Sie an Ihr Schulbudget denken, über das Ihre Schule frei verfügen kann: Wie viel Geld würde Ihre Schule eigentlich zusätzlich benötigen, um tatsächlich eine ‚Spitzenarbeit‘ machen zu können?“. Die Antwortoptionen waren analog zu denen für die Frage nach der Personalausstattung.

Lediglich Befragte aus 3 von 48 Schulen (6,4 %) gaben an, über ausreichendes Personal oder ein angemessenes Budget zu verfügen. Ca. 83 % der Befragten meinten, mehr als 10 % zusätzliches Personal und mehr als 10 % zusätzliche Finanzmittel zu benötigen (vgl. Abbildungen 6 und 7).

In Bezug auf das Personal wurde von den Befragten aus etwas mehr als einem Drittel der Schulen (36,2 %) angegeben, zusätzlich mehr als 35 % der bisherigen Personalstellen zu benötigen. In Bezug auf das Schulbudget gaben Befragte aus mehr als der Hälfte der Schulen (52,1 %) an, zusätzlich mehr als 35 % des bisherigen Budgets zu benötigen, um tatsächlich „Spitzenarbeit“ leisten zu können.

Die Mitglieder der Schulleitungen wurden darüber hinaus auch gefragt: „Welches wären die bis zu fünf wichtigsten Aufgaben, die Sie mit einem höheren Budget angehen würden?“ Zur Beantwortung standen dabei fünf offene, einzeilige Antwortfelder zur Verfügung. 43 Befragte nannten bei dieser Frage insgesamt 180 einzelne Verwendungswünsche (in Klammern jeweils die Häufigkeit der Nennungen):

- Die häufigste angedachte Verwendung betrifft die Schulräumlichkeiten. Hierbei wurde vor allem eine räumliche Erweiterung, die Ausstattung von Räumlichkeiten und die Gestaltung des Schulgebäudes (34) sowie des Schulhofes (10) genannt.
- Am zweithäufigsten wurden Verwendungszwecke genannt, die mit der Einstellung von neuem Personal verbunden sind (34). Dies betrifft den Ausbau von (auch sonderpädagogischen) Lern- und Förderangeboten (9), zusätzliches multiprofessionelles pädagogisches Personal (8), professionellen IT-Support (4), die Einstellung von Schulsozialarbeiter_innen (4) und Schulpsychologen/Coaches (2) sowie Honorare für externe Fachkräfte (4). Auch die personelle Verstärkung des nicht-pädagogischen Bereichs (z.B. Verwaltung) wurde mehrfach (3) genannt.
- Am dritthäufigsten wurde der Ausbau der digitalen Ausstattung und Infrastruktur genannt (22).
- Ein weiterer Schwerpunkt für eine Verwendung von möglichen zusätzlichen Mitteln wäre die Anschaffung

von Lehrmitteln (8) sowie die Bereitstellung der Lernmittel für die Schülerschaft (8).

- Auch die Nutzung von und Kooperation mit außerschulischen Lernorten (z.B. kulturelle und sportliche Bildungsangebote) wurden häufig genannt (12).

Die weiteren Nennungen sind relativ breit gestreut. Beispielsweise wurden Themen wie kostenlose Verpflegung, Fortbildungen, individuelle Lernangebote, Pausenangebote, Elternarbeit, Finanzierung von Projekten mit externen Partnern oder die Verbesserung des Ganztagsangebots genannt.¹⁴

5.1.3 OFFENE ANTWORTEN ZU HERAUSFORDERUNGEN UND UNTERSTÜTZUNGSBEDARFEN

Im reflexiven Teil des Fragebogens sollten die Befragten in ein offenes Antwortfeld eintragen, welche Schwierigkeiten sie im Schulalltag vor besonders große Herausforderungen stellen. In einem weiteren Schritt wurden die Mitglieder von Schulleitungen gebeten, in einem ebenfalls offenen Antwortfeld einzutragen, welche Unterstützung sie oder ihre Schule am dringendsten von Politik und Verwaltung benötigen, um angemessen mit ihren Problemen umgehen zu können. Die befragten Lehrkräfte wurden aufgefordert, in einem zweiten Schritt bis zu fünf Maßnahmen von Politik und Verwaltung zu formulieren, die sie tatsächlich bei ihren Problemen angemessen unterstützen würden.

Die Antworten auf diese Fragen sind – über alle Schulen hinweg – äußerst heterogen ausgefallen. Diese Heterogenität ist vermutlich eine der zentralen Erkenntnisse, die aus dieser Untersuchung gewonnen werden kann. Die Unterschiede bei den Angaben zu den alltäglichen Herausforderungen und zum Unterstützungsbedarf unterstreichen die obige Interpretation, wonach jede dieser Schulen ihr eigenes und speziell auf sie abgestimmtes sowie ausreichend finanziertes und verstetigtes ‚Sonderprogramm‘ benötigen würde.

Bei den Antworten auf die offen gestellten Fragen fällt auch eine hohe Frustration der Befragten in Bezug auf die jeweiligen Themen auf. Viele Alltagsprobleme der Befragten haben ihre Ursache außerhalb der eigenen Beeinflussbarkeit bei dennoch gleichzeitig hohem Verantwortungsgefühl für die Schüler_innen. Ein_e Befragte_e formulierte dies sehr deutlich: „*Ich finde das Gefühl schwer zu ertragen, dass ich es nicht schaffe, die Kinder so zu fördern, wie sie es benötigen. Das liegt vor allem an den großen Klassen, dem hohen Anteil von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Entwicklungsverzögerungen, mangelnde oder keine Deutschkenntnisse, keine Unterstützung zu Hause, traumatische Fluchterfahrungen, schwierige häusliche Verhältnisse usw.)*“ (ID 162).

Im Folgenden wird auf die besonders häufig genannten

¹³ Bei den Antworten auf diese Frage kann es sich lediglich um individuelle bzw. subjektive Einschätzungen handeln. Die konkret gewählten Klassengrenzen stellen einen Trade-Off zwischen ausreichend diskriminierenden Einteilungsmöglichkeiten und der Annahme plausibler Beantwortbarkeit durch die Befragten dar.

¹⁴ Die vollständige Liste der genannten Verwendungswünsche findet sich in einem eigenen Anhangdokument, welches unter <https://www.fes.de/lnk/was-brauchen-schulen> verfügbar ist.

Problemfelder und Unterstützungsbedarfe bzw. Lösungsansätze näher eingegangen.

Zuerst wurden die Befragten gebeten, die Schwierigkeiten zu formulieren, die aus der pädagogisch eher schwierigen Schülerkompositionen resultieren und welche die Befragten vor besonders große Herausforderungen im Schulalltag stellen. Auf diese Frage haben 240 Befragte geantwortet und insgesamt 849 Einzelangaben gemacht.¹⁵ (In Klammern jeweils die Häufigkeit der Nennungen.)

- Der erste Problembereich betrifft vor allem das häusliche Umfeld der Schüler_innen, die Elternarbeit sowie Sprachbarrieren, die diese erschweren. Alleine auf diesen Themenkomplex entfallen 218 der 849 Einzelantworten (z.B.: „Gewalt, Probleme liegen in den Familien, dort kommt man nur schwer heran. Traumatisierte Kinder: Hilfe ist aufwendig und teuer. Sprachbarrieren. Lernförderung ist mit gigantischem Bürokratismus belegt, damit man wenig zusätzlich beantragt.“ (ID 91), „Kommunikation: - Sprachbarriere (Eltern verstehen teilweise kaum Deutsch/gar kein Deutsch) - schriftliche Informationen (für viele Eltern trotz einfacher Satzstrukturen schwer verständlich)“ (ID 186)).
- Das zweite Problemfeld betrifft die Schüler_innen selbst. In diesem Bereich geht es um Sprachdefizite, Grenzen der Lernfähigkeit und -willigkeit sowie den hohen Unterstützungs- und Erziehungsbedarf. Auf diesen Bereich entfallen 172 der 849 Einzelantworten (z.B. „- die starken Unterschiede im Leistungsstand der Kinder - auf die vielseitigen Schwächen der Kinder eingehen - sprachliche Defizite überwinden, Sprache fördern“ (ID 318), „- fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft, - fehlendes angemessenes Sozialverhalten, - geringe Frustrationstoleranz der SuS, - schwache Lernvoraussetzungen - fehlende Lernvoraussetzungen der SuS zu Hause“ (ID 271)).
- Auch Verhaltensauffälligkeiten und (unbehandelte) psychische Probleme der Schüler_innen sowie deren Auswirkungen stellen ein größeres Problem für die Befragten dar (75 von 849) (z.B.: „Therapeutische Bedarfe müssten im Schulleben Berücksichtigung finden [...], fehlende Fachkräfte für die Begleitung für traumatisierte Kinder/Kinder mit großen Bedarfen im sozial-emotionalen Bereich“ (ID 316), „Gewaltpotential einzelner Schüler_innen“ (ID 78), „Ein Zuviel an Traumatisierungen in manchen Lerngruppen, die dann auch mit höchster Anstrengung nicht aufgefangen werden können“ (ID 90)).
- Ein weiteres häufiges Problem sind die Klassengrößen und die hohe Heterogenität der Schüler_innen innerhalb dieser Klassen (73 von 849) (z.B.: „Zu große Klassen“ (identische Formulierung zahlreicher IDs), „Unsere Klassen sind äußerst heterogen. Ein Fünftel meiner Klasse hat einen Förderbedarf diagnostiziert. Zwar ist

meine Klasse mit 23 Schüler_innen relativ klein, dennoch kann ich weder dieser Gruppe noch den leistungsstärkeren Kindern in einem zufriedenstellenden Maße gerecht werden. [...] Auch durchschnittlich begabte Kinder haben aufgrund sprachlicher Defizite oft Probleme damit, simple Aufgaben im Material der Verlage zu verstehen.“ (ID 57)), „Sehr stark differenzierte Lernvoraussetzungen“ (ID 173).

- Die – aus Sicht der Befragten wenig konsequente – Einführung des Inklusionsunterrichts stellt vor allem wegen des nicht ausreichenden sonderpädagogischen Personals sowie des hohen Anteils an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Herausforderung für die Befragten dar (37 von 849) (z.B.: „übermäßig viele Kinder mit Inklusionsbedarf, aber kaum Fachpersonal und somit auch keine ausreichende Möglichkeit, normal lernenden Kindern eine angemessene Chance auf Lernentwicklung zu bieten“ (ID 186), „Inklusion ‚mit‘ fehlendem Personal gerecht zu werden.“ (ID 386), „Inklusion ohne fachgerechte Anleitung“ (ID 85), „Bis zu 8 Inklusions-SuS pro Klasse, Doppelbesetzung fast gar nicht da, wenn sie überhaupt planmäßig vorgesehen ist, wird sie meist für Vertretungen abgezogen = Kinder können nicht mehr adäquat versorgt werden“ (ID: 413)).
- Auch die unzureichende bzw. stark vernachlässigte räumliche Ausstattung sowie die Versäumnisse der Digitalisierung wurden häufiger ausdrücklich benannt (35 von 849) (z.B.: „(fehlende) Digitalisierung“ (ID 46), „Zustand: Schulgebäude, fehlende Ausstattung bzw. katastrophaler Zustand der Sporthallen/Sportplätze, fehlende Ausstattung des Schulhofs“ (ID 115), „mangelnde digitale Ausstattung der Schule“ (ID 134), „mangelnde Ausstattung, baufälliges Gebäude“ (ID 128), „furchtbare räumliche Bedingungen mit Asbest, Schimmel, geschlossenen Gebäudeteilen“ (ID 70)).
- Ein weiterer häufig genannter Themenbereich ist die zu hohe Stundenbelastung von Lehrkräften und der unzureichende Personalschlüssel bzw. die nicht vorhandenen Doppelbesetzungen in Klassen (27 von 849) (z.B.: „zu wenig Zeit für Erziehungsauftrag und administrative Aufgaben (zu hohe Pflichtstundenzahl)“ (ID 265), „zu wenig Zeit für pädagogische und Elternarbeit (25,5 Stunden sind tatsächlich zwischen 28 und 31 Stunden in der Realität). Zu wenig Zeit für Förderung der deutschen Sprache. Zu viel fachfremde Arbeit (Erstellen von Zeugnissen, Gutachten schreiben etc.)“ (ID 80), „Kein Anspruch auf Doppelbesetzung bzw. Förderstunden bei emotional/sozial auffälligen Kindern“ (ID 341)).

Die restlichen 212 teils sehr unterschiedlichen Einzelantworten betreffen Bereiche wie z.B. ausufernde Bürokratie, Probleme bei der Personalrekrutierung, migrationspezifische Probleme, Probleme im sozialräumlichen Umfeld der Schule oder Ungerechtigkeiten bei der Mittelallokation an die Schulen.

Bei derartig vielschichtigen Problembereichen ergibt sich die Frage, wie sich nach Ansicht der Befragten diese Probleme lösen lassen könnten bzw. welchen Unterstüt-

¹⁵ Die vollständige Liste der genannten Probleme und Lösungsvorschläge findet sich in einem eigenen Anhang-Dokument, welches unter der URL <https://www.fes.de/lnk/was-brauchen-schulen> verfügbar ist.

zungsbedarf sie diesbezüglich haben. Hierzu wurde zwar für Mitglieder von Schulleitungen und für Lehrkräfte ein unterschiedliches Antwortformat verwendet, dennoch sind die Antworten der befragten Gruppen inhaltlich sehr ähnlich.

Im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf können einige Schwerpunktbereiche identifiziert werden, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Gemeinsam ist den meisten die Forderung nach bedeutenden Investitionen im Hinblick auf Personalausstattung und den Ausbau der Räumlichkeiten. Folgt man den Angaben der Befragten, so ist für Schulen in herausfordernden Lagen vor allem eine höhere Priorisierung der Schulausgaben in den Landeshaushalten erforderlich.

Von den Mitgliedern der Schulleitungen haben 42 Befragte die Frage nach dem konkreten Unterstützungsbedarf beantwortet und insgesamt 141 einschlägige Angaben gemacht. Davon entfallen 65 auf nur drei Themenbereiche:

- Mehr Lehrpersonal bzw. multiprofessionelles und spezialisiertes Personal (30)
- Kleinere Klassen (12)
- Angemessene Lernumgebung und Ausstattung, was auch eine bessere digitale Ausstattung sowohl der Schulen als auch der Schüler_innen einschließt (23)

Die 76 weiteren Nennungen entfallen auf verschiedene Vorschläge z.B. zur Entbürokratisierung, Entlastung der Lehrkräfte, Bekämpfung von Armut, Unterstützung bei der Elternarbeit oder Hilfe in den Familien. Immerhin einige der Hinweise zielen nicht nur auf die Schule selbst, sondern auch auf das schulische Umfeld.

Von den befragten Lehrkräften schlugen 188 wenigstens eine Maßnahme vor. Insgesamt wurden 849 Einzelvorschläge zu möglichen Maßnahmen genannt, die aus der Perspektive der Lehrkräfte eine tatsächliche Unterstützung für die Schulen darstellen würden.

- Die mit Abstand am häufigsten genannte Einzelmaßnahme ist die Verkleinerung der Klassengrößen (98).
- Damit eng verbunden ist die Forderung nach (deutlich) mehr Personal in den Schulen. Auf diesen Themenbereich entfallen 282 der 849 Einzelnennungen. Besonders häufig wurden dabei „mehr Lehrkräfte“ (73) und „mehr pädagogisches Fachpersonal“ (z.B. Sozialpädagog_innen/Schulsozialarbeiter_innen/Erzieher_innen etc.) (57) genannt. Aber auch der Bedarf nach konstanter Doppelbesetzung im Unterricht (43), Unterstützung der Inklusion durch mehr sonderpädagogische Kräfte (30) und Schulpsycholog_innen (29) wurde häufig genannt. Elfmal wurde vorgeschlagen, das Gehalt bzw. die Besoldung von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage heraufzusetzen, um besonders gute Lehrer_innen rekrutieren zu können und keine „personelle Resterampe zu sein“ (ID 42).
- Ein weiteres häufig genanntes Thema ist eine förderliche Lernumgebung. Dies bedeutet in den meisten Fällen die Renovierung bzw. Sanierung des Schulgebäudes, ausreichende Räumlichkeiten sowie eine angemessene

Ausstattung dieser Räumlichkeiten (65). Die konkreten Antworten der Befragten lassen teilweise auf katastrophale Lernumgebungen schließen (z.B. „Wie sollen die Schüler sich wertgeschätzt fühlen, wenn der bauliche Zustand mancher Schulen so katastrophal ist? Die denken auch ‚Wir sind der Politik (oder der Stadt) egal...‘ Ich kenne Sporthallen, wo seit Jahren ‚die Kabel von der Decke hängen‘ und nichts wird getan.“ (ID 301); „Die Schule hat einen so starken Schimmelbefall, dass fast die Hälfte der Räume nicht zu benutzen sind. Erst wurde vor Jahren die Turnhalle deshalb geschlossen, dann der Keller. Repariert wurde nichts. Jetzt sind die Schimmelsporen in so großer Anzahl in vielen Klassen angekommen, dass manch ein Lehrer aus gesundheitlichen Gründen die Schule gewechselt hat. [...] Die Stimmung im Kollegium war einmal besonders gut. Durch den Abgang von vielen Kollegen wegen Pensionierung und aus Gründen der totalen Vernachlässigung des Gebäudes, sehen wir jetzt, dass wir fast nur noch Seiteneinsteiger an die Schule bekommen, die das benötigte Handwerkszeug, um im sozial schwachen Kiez unterrichten zu können, nicht haben können.“ (ID 376), „auch an Schulen ohne Elternlobby angenehme Lernräume schaffen“ (ID 225)).

- Auch die Versäumnisse der letzten Jahrzehnte im Bereich der Digitalisierung wurden deutlich benannt (61). Obwohl zum Eingang des Fragebogens ausdrücklich darum gebeten wurde, die Probleme durch die zum Zeitpunkt der Befragung bereits ca. ein Jahr andauernde COVID-19-Pandemie auszublenden, wird deutlich, dass bereits zuvor bestehende Probleme erheblich verschärft wurden. Es fehlt an ausreichender IT-Infrastruktur (z.B. Internetanbindung, WiFi-Versorgung innerhalb der Schule; 28), einem zuverlässigen und professionellen First-Level-Support mit schulfesten Ansprechpartner_innen für die vorhandene IT-Ausstattung (8) sowie einer angemessenen Ausstattung mit digitalen Geräten bei den Schüler_innen (20).¹⁶ Die nicht angemessene Ausstattung von Schüler_innen dürfte zumindest teilweise armutsbasiert sein; die laufende Rechtsprechung zur „angemessenen“ Ausstattung von Schüler_innen aus „Hartz IV-Familien“ dürfte kaum ihren tatsächlichen Bedarf abdecken (vgl. Infokasten 3).
- Ein weiterer Bereich, zu dem zahlreiche notwendige Maßnahmen formuliert wurden, betrifft die Sprachförderung. An diesem Punkt steht vor allem der Abbau von Sprachdefiziten im Vordergrund (22), verbunden mit dem Wunsch nach Dolmetscher_innen, welche bei der Kommunikation mit der deutschen Sprache wenig mächtigen Schüler_innen und bei der Arbeit mit ihren Eltern unterstützen können (8). Dabei betrifft das Thema sprachlicher Defizite auch Schüler_innen aus deutschsprachigen Elternhäusern.

¹⁶ Vergleichbare Befunde finden sich auch in einer aktuellen Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW, 2021).

PROBLEMATIK VON ARMUT UND DIGITALEN ENDGERÄTEN WÄHREND DER CORONA-PANDEMIE

Sehr häufig wurden bei den offenen Antwortformaten im Rahmen dieser Studie Probleme genannt, die im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Schulen und Bildung stehen.

Besonders problematisch ist hierbei vor allem, dass zahlreiche Schüler_innen zu Hause nicht über eine angemessene, also für Unterrichtszwecke geeignete, Ausstattung mit digitalen Endgeräten verfügen und dieser Mangel häufig armutsbedingt zu sein scheint. Zwar ist das Problem ‚Armut‘ nicht in der Schule entstanden oder durch die pädagogische Arbeit der Schule lösbar, dennoch sind die befragten Schulen von diesen armutsbedingten Folgen direkt betroffen. Die befragten Lehrkräfte wünschen sich vor allem eine homogene Ausstattung ihrer Schüler_innen mit digitalen Endgeräten.

Zunächst wird der Blick darauf gerichtet, welche Ausstattung mit digitalen Lern- und Arbeitsgeräten (Laptop, Tablet, Smartphone, PC, Tastatur, Maus, Drucker, Scanner, sonstige Peripheriegeräte) im Kontext von Bedarfsgemeinschaften im ALG-II-Bezug von Gerichten und der Bundesagentur für Arbeit für eine ‚angemessene‘ Lernausstattung von Schüler_innen aus armen Familien gehalten wird.

Hierzu wird an dieser Stelle exemplarisch eine gerichtliche Entscheidung zu diesem Thema angeführt: Es handelt es sich um den Beschluss des Landessozialgerichts Essen vom 22.5.2020 (L 7 AS 719/20 B ER; L 7 AS 720/20 B). Hier wurde der Antrag einer Schülerin auf Ausstattung mit einem „internetfähigen Computer nebst Zubehör (Monitor, Tastatur, Maus, Kabel, Tintenstrahldrucker)“ (ebd.) dahingehend entschieden, dass eine Ausstattung mit digitalen Endgeräten zwar ein unabwiesbarer Bedarf sei, zur Arbeit für die Schule jedoch ein 10-Zoll-Tablet der untersten Preisklasse für 150 € ausreichend sei. Ein PC/Laptop wurde der Schülerin nicht zugestanden. Der festgesetzte Wert von 150 € orientiere sich sowohl am Bedarfspaket der Bundesregierung ‚digitales Klassenzimmer‘ als auch an einer von den entscheidenden Richtern durchgeführten kurzen Recherche beim Onlinehändler Amazon.

Um zu ermitteln, was diese Entscheidung für die betreffende Schülerin bedeutet, bietet es sich an, im Selbstversuch zu testen, wie umständlich bzw. wenig ergonomisch die Eingabe eines mehrseitigen Aufsatzes mit der Bildschirmtastatur eines 10-Zoll-Tablets ist. Unabhängig von den daraus resultierenden Arbeitsergebnissen dürfte der Zeitaufwand hierfür ungleich höher sein als bei der Eingabe eines Textes mittels einer herkömmlichen Tastatur. Diese ergonomischen Bedenken treffen auf ein sehr beschränktes Softwareangebot zum Arbeiten mit Texten für Android, welches

das einzige verfügbare Betriebssystem für Tablets in der vom Gericht anerkannten Preisklasse ist. Die hier dominante Anwendung für Textverarbeitungen „Microsoft Word für Android“ ist im Funktionsumfang gegenüber der Desktopversion stark eingeschränkt und de facto nach den Vorschriften der DSGVO kaum rechtskonform einsetzbar. Eine Recherche zu alternativen Anwendungen zeigte, dass diese meist nur über einen nochmals deutlich geringeren Funktionsumfang verfügen und in Bezug auf den Datenschutz nicht unbedenklicher sind. Nur der Vollständigkeit halber sei auch erwähnt, dass der Ausdruck von Arbeitsblättern zur Bearbeitung einen Drucker erfordert, der in dem vom Gericht anerkannten Bedarf nicht enthalten ist.

Man stelle sich die Reaktion von Schüler_innen sowie deren Eltern an einem Gymnasium mit einer Schülerschaft aus vorwiegend wohlhabenden Elternhäusern vor, würde von ihnen verlangt, ausschließlich mit Geräten zu arbeiten, die Gerichte für „angemessen“ halten.

In Reaktion auf die offensichtlichen Ausstattungsdefizite im Zuge der Corona-Pandemie wurden von der Politik verschiedene Maßnahmen ergriffen oder angekündigt: So sind als Ergänzung zum Digitalpakt Schule weitere 500 Millionen Euro zur Verfügung gestellt worden, um bedürftige Schüler_innen mit digitalen Endgeräten auszustatten. Dass diese Gelder über den Königsteiner Schlüssel an die Bundesländer verteilt wurde, war Anlass für Kritik von verschiedenen Seiten.

Eine angemessene Ausstattung mit digitaler Infrastruktur könnte auch durch die im Koalitionsvertrag auf Bundesebene angekündigten Initiativen des Digitalpakts 2.0, der digitalen Lernmittelfreiheit für bedürftige Schüler_innen oder die angestrebte Kindergrundsicherung maßgebliche Unterstützung erhalten. Inwiefern diese dauerhaft und ausreichend gewährleistet werden kann und wie sich die Regelungen voneinander abgrenzen oder zusammenwirken, ist noch offen. Gedanken und Vorschläge hierzu finden sich beispielsweise bei Schulte-Basta & Wrase (2021).

Ein grundsätzliches Zusammenwirken von Maßnahmen ist auch deswegen notwendig, weil Einzelmaßnahmen allein armutsbedingte Ungleichheiten von Bildungschancen und -zugang nicht beseitigen können. Insofern müssen Staat und Gesellschaft grundsätzlich klären, wie sie sich zur Frage der Armut verhalten. Es handelt sich beim Bildungszugang (hierzu gehören auch die dafür notwendigen Lernmittel) für die Betroffenen schließlich um ein Grundrecht, das so hoch eingeschätzt wird, dass die Kinder und Jugendlichen durch die allgemeine Schulpflicht dazu verpflichtet werden, es in Anspruch zu nehmen. ←

- 20 Nennungen der Lehrkräfte zu ihrem Unterstützungsbedarf beziehen sich direkt oder mittelbar auf das mehrgliedrige Schulsystem als Ursache (oder zumindest Katalysator) von Problemen. Neun Lehrkräfte wünschen sich eine gerechte Verteilung der Schüler_innen auf Schulen bzw. „eine höhere soziale Durchmischung“ (ID 59), fünf Befragte würden das mehrgliedrige Schulsystem abschaffen, dreimal wurde eine Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit genannt, jeweils einmal wurde „Schule als Stadtteilschule“, die „gleichmäßige Verteilung von Schüler_innen mit Gymnasial-, Realschul- und Hauptschulempfehlung“ (ID 282) und das Vermeiden einer homogenen Schülerschaft genannt.

Die weiteren 298 der 849 Nennungen beinhalten ebenfalls wieder eine breite Vielfalt von Maßnahmenvorschlägen. Diese betreffen beispielsweise Maßnahmen gegen Schulabsentismus („Schulschwänzen“), bedarfsgerechte Mittelallokation, bedarfsgerechte Fortbildungen, Hilfen für die Eltern (Integration, Eingliederung in den Arbeitsmarkt), die Entschlackung von Lehrplänen oder eine Stärkung der Schulautonomie mittels mehr frei verfügbarer Mittel.

5.1.4 EIN ZWISCHENFAZIT ZUR ONLINE-BEFragung

Ausgehend von den hier dargestellten Befunden im Rahmen unserer Online-Befragung sollen im Folgenden die für uns wichtigsten Schlussfolgerungen festgehalten werden.

- Die Schulen unserer Stichprobe sind sowohl hinsichtlich ihrer Schulentwicklung als auch hinsichtlich ihrer alltäglichen Probleme sehr different, obwohl lediglich Schulen mit vermutlich ähnlichen Belastungen angesprochen wurden. Dass es ihnen in ihren Wunschlisten im Kern um eine deutliche Aufstockung von personellen und finanziellen Ressourcen geht, um Probleme zu reduzieren, kann nicht überraschen. Dass sich damit Entlastungen für die pädagogischen Akteure ergeben würden, die sie im Prinzip zum Zwecke der Förderung der Schüler_innen einsetzen könnten, klingt durchaus plausibel. Dennoch ist selbstverständlich die Frage offen, wie Ressourcen in pädagogische Wirkung transformiert werden. Wir könnten genauer fragen: Welche Schulentwicklungsmaßnahmen, welche Reformprojekte könnten, genügend Ressourcen vorausgesetzt, effektiv und womöglich auch effizient dazu beitragen, die Lernergebnisse der Schülerschaft dieser Schulen maßgeblich zu stärken oder auch andere pädagogische Zielsetzungen zu realisieren?
- Aus der Heterogenität der Einzelantworten auf unsere Fragen und Statements und die Vielfältigkeit der Diagnosen der eigenen Schulsituation kann sicher auf den ersten Blick geschlossen werden, dass die Lage sehr problematisch ist und auch die eine oder andere Reparaturmaßnahme wenig verändern kann. Auch könnte man meinen, dass womöglich jede einzelne Schule ihr eigenes, speziell auf sie angepasstes Reformprogramm braucht. Selbst wenn diese Analyse richtig wäre, ist sie

selbstverständlich nicht realisierbar. Allerdings ist die These auch nicht abwegig, dass sich in dem Tohuwabohu durchaus überschaubare und begrenzte Problemstellungen verbergen. In Anlehnung an die – in vielen Bundesländern ausgelaufenen – Schulinspektionen könnten in den betroffenen Schulen Audits durchgeführt werden, die auf die Fragen von Bildungschancen und Bildungsförderung benachteiligter Kinder fokussiert wären. Eine systematische Sichtung solcher Audits könnte im Sinne einer systematischen Zusammenfassung womöglich wenige Schwerpunkte für Reformen herauschälen. Ein weiteres mögliches Vorgehen wäre es, die in dieser Studie identifizierten Schwerpunkte durch repräsentative Studien zu bestätigen und darauf basierend Priorisierungen für Unterstützungsmaßnahmen vorzunehmen. Eine kompensatorische Politik könnte, dieser Logik folgend, zunächst – am besten in arbeitsteiligen Projekten in länderspezifischer Verantwortung – gezielte Unterstützungsmaßnahmen entwickeln, statt beliebig viele Einzelprojekte zu fördern. Solche Einzelprojekte können sich zwar immer auch legitimieren und versprechen, Probleme zu lösen, aber angesichts beschränkter Wissens um Wirkungen wären Gewichtungen eine gute Basis effektiver Hilfen. Auf dieser Grundlage könnten wenige, aber dann systematisch geförderte und evaluierte Reformprojekte entwickelt und umgesetzt werden.

- Sowohl die Angaben der Schulleitungen zu den Schulkennzahlen als auch die Antworten und programmatischen Vorschläge im offenen Teil des Fragebogens legen nahe, dass die meisten der befragten Schulen personell deutlich unzureichend ausgestattet sind, um ihre Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können. Trotz jahrzehntelanger Debatten um die Probleme der monoprofessionellen Schule und der von nahezu allen Beobachter_innen geforderten multiprofessionellen Schule, ist dieses Modell in den befragten Schulen weit entfernt von der Realisierung. Es fehlt an (sozial)pädagogischen Kräften, sonderpädagogischen Fachkräften, Schulpsycholog_innen oder Dolmetscher_innen. Die meisten dieser eigentlich durch qualifiziertes Fachpersonal zu erfüllenden unterschiedlichen pädagogischen Aufgaben werden im Wesentlichen der einen Profession überantwortet: den hierfür nicht ausgebildeten Lehrkräften. Multiprofessionelle Schule braucht mehr als eine Sozialpädagog_in und drei Inklusionsassistent_innen für 800 Schüler_innen.
- In dieser Aufgabenmischung sind die vorhandenen Klassengrößen eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte. Eine deutliche Reduktion der Klassengröße sowie eine konstante Doppelbesetzung (entweder mit zwei Lehrkräften oder mit einer Lehrkraft und einer pädagogischen Fachkraft) sind die am häufigsten von den Befragten genannten Lösungsansätze, die es ihnen ermöglichen würden, tatsächlich gute Arbeit in ihrer Schule leisten zu können.
- Von außen herangetragen Probleme wie z.B. soziale Spannungen, Armut, fehlendes Interesse von Eltern, fehlende Deutschkenntnisse in Familien, Versäumnisse

in der Stadtteilplanung etc. können weniger in der Schule gelöst werden als dort, wo sie entstehen. Die Schulen und die Pädagog_innen müssen sie aber bearbeiten, sie landen auf ihren Schultern. Erfolgt die Lösung dieser Spannungen und Probleme nicht außerhalb der Schule, dann muss „Schule im sozialen Brennpunkt [...] mehr als eine Bildungsinstitution sein, sie bedarf eines ganzheitlichen Ansatzes, um Familien in vielerlei Hinsicht zu beraten zu fördern, zu begleiten und in der Gesellschaft und ihre Institutionen/Strukturen im Allgemeinen zu integrieren“ (ID 156). Für eine solche Ausrichtung der Schule wären große Investitionen in Räumlichkeiten und (sozial)pädagogisches sowie (sozial)psychologisches Personal erforderlich. Ein solches Aufgabenprofil ist weder Gegenstand der Lehrkräftebildung noch wäre es anständig, den Lehrkräften solche Aufgaben im Rahmen von Stellenbeschreibungen unterzuschieben.

- Viele Befragte berichten von großen Schwierigkeiten bei der Verständigung mit Schüler_innen und Eltern, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die Befragten geben an dieser Stelle häufig an, eigentlich eine Unterstützung durch Dolmetscher_innen in Gesprächen und bei der schriftlichen Kommunikation mit Eltern zu benötigen. Zudem wird auch ein hoher Bedarf an effektiver Sprachförderung deutlich, die von vielen Befragten als Bedingung für Unterrichtserfolg gesehen wird. Einige Befragte würden am liebsten sogar ausreichende Deutschkenntnisse als Bedingung für eine Teilnahme am Unterricht einführen. Es tauchen auch Hinweise darauf auf, dass nicht nur Kinder mit, sondern auch Kinder ohne Migrationshintergrund erhebliche sprachliche Defizite aufweisen, die schulische und spätere berufliche Karrieren behindern oder verhindern.
- Ein weiteres zentrales Problem stellt nach Ansicht der Befragten die Lehrkräftebildung dar. Die universitäre Ausbildung bereitet offenbar nur unzureichend auf pädagogisch besonders schwierige Schülergruppen vor. Naheliegender wäre es z.B., einen eigenen Schwerpunkt in der Lehrkräftebildung zur Arbeit an Schulen in herausfordernden Lagen zu erstellen.
- Nach Ansicht der Befragten ist eine Anpassung der Vergütung/Besoldung bzw. eine Statusaufwertung (zumindest eine Statusanpassung an gymnasiale Lehrkräfte wo noch nicht geschehen) zur Kompensation für die schwierigen Bedingungen der Arbeit notwendig. Dies könnte auch die Rekrutierung neuer Lehrkräfte und damit auch die Besetzung vakanter Stellen erleichtern. Zudem wird die Zuweisung von Quer- und Seiteneinsteiger_innen an belastete Schulen äußerst kritisch gesehen.
- Ein dringender Handlungsbedarf besteht auch bei den Schulgebäuden. Der teilweise als katastrophal beschriebene Bauzustand vermittelt nicht nur den Schüler_innen das Gefühl von Gleichgültigkeit durch die Gesellschaft. Es fehlt an einer lernfreundlichen Lernumgebung, die insbesondere für leistungsschwächere Schüler_innen besonders wichtig sein dürfte, und

letztlich fehlt es damit auch an einer angemessenen Arbeitsumgebung, um überhaupt „gute“ Lehrkräfte rekrutieren und halten zu können. Dies zeigt sich vor allem auch in den Antworten, welche die Schulleitungen auf die Frage gegeben haben, wie sie ein höheres Schulbudget verwenden würden: die Renovierung und Sanierung der Räumlichkeiten – eigentlich eine Aufgabe der Schulträger – würde besonders häufig damit angegangen werden.

- Manche Befragte sehen in der vom mehrgliedrigen Schulsystem erzeugten Konkurrenz zwischen Schultypen eine der Hauptursachen für die meisten Probleme in ihrer Schule. Das Thema wird allerdings wenig zugespitzt formuliert, was womöglich darauf zurückzuführen ist, dass eine Überwindung des mehrgliedrigen Schulsystems politisch nicht realistisch scheint. Im Hinblick auf die Frage nach Chancengleichheit und der besonderen Situation der Schulen „unterhalb“ des Gymnasiums müssen sich Politik und Verwaltung allerdings die Frage gefallen lassen, welche pädagogischen und gesellschaftlichen Probleme Mehrgliedrigkeit verursacht und ob es keine andere Antwort gibt, als die Debatte zu verweigern.
- Unsere explorative Studie hat uns zu der Frage geführt, warum Politik und Verwaltung das Wissensreservoir von fast 800.000 akademisch gebildeten Lehrkräften so wenig für die Bildungsgestaltung nutzen. Beständig wird die pädagogische Professionalität der Lehrkräfte aufgerufen, wenn es darum geht, den Schulen neue Aufgaben zu übertragen. Dass sie aus ihrem Expertenwissen aus dem schulischen Alltag auch Expertise in zukünftige politische Entscheidungsprozesse einspeisen könnten, liegt auf der Hand. Ihre aktive Einbindung in Entscheidungsprozesse würde dazu führen, dass die Perspektive der Praktiker_innen aufgenommen werden würde. Dies dürfte einerseits aus Sicht der Lehrkräfte zu ‚besseren‘ Entscheidungen führen, andererseits aber auch dabei helfen, Widerstände bei Wandlungsprozessen abzubauen. Die Einbeziehung der von Change-Management Betroffenen in die jeweils relevanten Entscheidungsprozesse gilt gemeinhin als ein wesentlicher Erfolgsfaktor des Change-Managements. Einseitig ‚von oben verordnete‘ Wandlungsprozesse scheitern häufig an den Widerständen der davon Betroffenen (vgl. z. B. Vahs 2019).

5.2 AUSGEWÄHLTE INTERVIEWS UND STELLUNGNAHMEN

Im Rahmen unserer Exploration haben wir darüber hinaus Interviews geführt, von denen wir uns erweiterte Perspektiven und auch unerwartete Antworten auf unsere zentrale Frage erhofft hatten. Aus manchen Interviews ging die Bitte hervor, statt einer Auswertung durch den/die Interviewer_in, lieber ein kurzes themenbezogenes Statement abgeben zu dürfen. Diesem Wunsch sind wir gerne nachgekommen. Im Folgenden finden sich also Berichte aus Interviews, durch uns eingeordnet und interpretiert, sowie einige – gegebenenfalls auch gekürzte – Statements

von Expert_innen, die professionell mit „unserem“ Thema zu tun haben, aber bewusst auch Menschen aus Berufsfeldern, die nicht unmittelbar bildungsbezogen sind. Der große Umfang unserer Erkenntnisse ist im Rahmen der vorliegenden Dokumentation nicht abzubilden, weshalb wir uns bei den Personen entschuldigen müssen, deren Wissen wir hier nicht aufnehmen können. Der wesentliche inhaltliche Grund ist der, dass manche Interviewten die Perspektive aus guten Gründen stark erweiterten: Es gab Diskussionen über ein ungerechtes Steuersystem, das stärker als Bildung Privilegien vererbt, einen notwendigen Systemwandel beim segregierenden Städtebau und bei der Wohnungspolitik, notwendige Eingriffe in die Arbeitsmarktpolitik, ein stärkeres Engagement des Gesundheitsbereichs oder eine falsche Subventionspolitik. Immer wurde aus der Perspektive sozialer Ungerechtigkeit und Benachteiligung ohnehin benachteiligter Gruppen gesprochen. All diese Themen verdienen eine intensivere Bearbeitung auch im Hinblick auf die Ungleichheit der Bildungschancen, die wir aber mangels eigener Expertise hier nicht leisten können: Hierzu bräuchte es weitere, interdisziplinäre Forschungsansätze.

5.2.1 ZWEI BILDUNGSWELTEN AUS DER PERSPEKTIVE PRAKTISCHER PÄDAGOGIK

Beginnen wir mit Interviews mit einer Kita-Leiterin, einer Grundschulleiterin und einem Lehrer. Besonders interessant sind diese drei ausgewählten Gespräche, weil diese Befragten über Erfahrungen aus Einrichtungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten berichten. Sie kennen aus eigener Erfahrung zwei Bildungswelten.

Zwei unvergleichbare Kindertagesstätten...

Wer über Schulen in herausfordernder Lage sprechen will, sollte auch den Blick auf Kitas in herausfordernden Lagen richten. Silvia B. ist seit Jahren Leiterin einer Kita mit vier Gruppen in einem besseren Quartier einer Großstadt. Sie spricht von „gehobener Mittelschicht“. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt bei etwa 15 %, und die meisten von ihnen, so erläutert sie, kommen aus „gebildeten Familien“. Die Kita habe einen ausgezeichneten Ruf bei Eltern und den Grundschulen. Die Eltern schätzen den offenen Erziehungsstil und die gute Vorbereitung auf die Schule. Im Stadtteil gibt es keine Grundschule mehr, die Eltern suchen aber gezielt die Grundschulen in angrenzenden Stadtteilen aus, die möglichst der sozialen Komposition der Kita entsprechen. Besonders beliebt sind eine freie evangelische Schule und eine katholische Schule mit Inklusionsansatz, möglichst aber keine Schulen, in der – so hört sie es – „der Ausländeranteil zu hoch“ sei. „Um dies zu vermeiden, fahren sie auch gerne ein Stück weiter“.

Seit ein paar Monaten leitet Silvia B. auf Wunsch des Trägers parallel eine zweite Kita. Diese Kita liegt geografisch und sozial am anderen Ende der Stadt. Sie versorgt ca. 45 Kinder in zwei Gruppen und aus 15 Nationen, der Migrationsanteil liegt bei gut 90%. Diese Kita stand kurz vor der Schließung: Da ging es nicht nur um den schlech-

ten Ruf. Die Erzieher_innen hatten die Kita aufgrund massiver Überforderung verlassen: „Das offene pädagogische Konzept ist denen um die Ohren geflogen“.

Silvia erläutert, dass ein pädagogisches Konzept, das viele Freiheiten lässt und zur Selbsttätigkeit anregen soll, in dieser Kita offenbar nicht funktioniert. Ihre Überzeugung ist, dass „diese Kinder zuallererst Struktur benötigen“. Die Kinder der anderen Kita haben diese Struktur in ihrem Alltag, sie kennen Regeln, übernehmen für sich Verantwortung, „da kann ich offene pädagogische Arbeit machen“. Hier jedoch gehe es darum, klare Regeln zu etablieren. Es geht um einfache Dinge, damit fängt es an: Kinder „in die Pflicht nehmen, Aufgaben zu erfüllen, Sorge für ihre eigenen Sachen zu übernehmen, den vorsichtigen Umgang mit Materialien, Dinge, die die Kinder weiterbringen“. Die Eltern geben hier wenig Verbindliches vor und setzen selten Grenzen. Das gilt mit der Ausnahme einer starken religiösen Prägung, die für die Mädchen andere Formen annimmt als für Jungen: „Das ist schon irritierend“. Auffällig sei das Verhalten der Jungen. „Viele Jungen sprengen auch einfach den Rahmen, sie sind voller Energie, sie wollen gesehen werden, sie haben ein sehr ausgeprägtes Machobenehmen. Sie brauchen auch Angebote, um Energie positiv loszuwerden“. Um es aber auch klarzumachen: „Die Arbeit hier ist spannend“.

Es geht in der Arbeit auch um die Familien, und besonders um die Mütter. „Nur mal so eine Episode: Da reißen die Kinder Blumen aus dem Garten und man will ihnen erklären, was daran problematisch ist – und die Mütter schauen zu und zeigen Unverständnis für die Erzieherin“.

Auch hier geht es um einfache Dinge: „Wir müssen die Eltern erziehen, dass sie das Tor schließen, wenn sie weggehen – das hat jetzt ein halbes Jahr gedauert, bis sie das gerafft haben“. Viele Dinge, die in der anderen Kita selbstverständlich sind, müssten hier immer wieder eingefordert werden, z.B. die Bringzeiten. Silvia berichtet, dass vor ihrer Zeit die Mütter die Kinder abgeben konnten, wann sie es wollten. Das habe sich jetzt geändert. Um 9:00 werde die Tür für den Morgenkreis geschlossen. Es gäbe noch eine kleine Karenz von 15 Minuten. Aber manche Mütter kämen trotzdem später, und sie rufen dann auf ihrem Handy in der Kita an. „Irgendwie übergriffig“, findet Silvia.

Der Blick in die häuslichen Verhältnisse kann ein Stück weit erklären, wie Herausforderungen entstehen. In diesem Quartier kommt es relativ häufig vor, dass mehrere Generationen in einem Haus leben. Und auch in den Familien, die schon lange in Deutschland sind, werde die Herkunftssprache favorisiert. „Eigentlich wird dort nicht klar, wie wichtig die kompetente Beherrschung der deutschen Sprache ist. Viele Mütter sprechen so schlecht Deutsch, dass sie ältere Geschwister der Kindergartenkinder als Dolmetscher mitbringen“.

„Sie verstehen Bildung nicht, sie erkennen nicht die Bedeutung der Sprache für die Bildungschancen und Lebenschancen, sie haben viele Wissenslücken hinsichtlich des Bildungssystems“. So versäumen Eltern es häufig, ihre Kinder frühzeitig auf die Grundschulen anzumelden. Eine Konsequenz ist, dass auch an den Grundschulen keine gute Durchmischung zustande kommt. „Eine gute Durchmi-

schung ist aber wichtig, damit die Kinder voneinander profitieren, damit die Familien voneinander profitieren“.

Selbstverständlich sei Sprachbildung der wesentliche pädagogische Auftrag. Sprache sei das Mittel, das die Kinder in Schule und Gesellschaft weiterbringe. Und hier sei wirklich viel zu tun. Die Kita hat einen offiziellen Status als Einrichtung mit Sprachförder-Schwerpunkt: eine halbe Stelle zur Sprachförderung. Aber „das ist nicht allzu viel, zumal die besondere Förderung immer mit Projekten verbunden ist, die bearbeitet werden müssen“. Die zusätzlichen Mittel sind also an Aufträge geknüpft, die erledigt werden müssen. Die halbe Zeit gehe für Dokumentation, Treffen mit anderen Sprachförderkräften, Absprachen und Aufträgen, Schriftverkehr und Konzeptentwicklungen drauf. „Wir brauchen Menschen, die mit den Kindern sprechen“. Silvia spricht von der Notwendigkeit kleiner Gruppen: mehr Zeit und viel Ansprache, Aufbau von Beziehung. „Ich bräuchte schlichtweg wegen des erhöhten Bedarfs zur Sprachförderung mehr Personal, ich brauche keinen besonderen Förderstatus, der mit Projektaufträgen verknüpft ist. Ich brauche intensiven Kontakt zu Kindern, nicht Projekt-Absprachen zwischen Erwachsenen“.

Kurz sprechen wir auch über die Kommunikation zwischen den Kindern. Auch hier wird ein Problem der Entmischung deutlich. Die Kinder sind sich gegenseitig keine Sprachunterstützer. Mehr noch: „Wegen der verschiedenen Herkünfte verstehen sich ja auch viele untereinander nicht. Sie versuchen es dann mit nonverbaler Kommunikation und erzeugen viele stress- und streiterzeugende Missverständnisse“.

Was würde sich Silvia wünschen? „Einen verlässlichen Personalschlüssel, der systematisch nach Migrationsquote mit angemessener Personalaufstockung reagiert – ohne mich auf Projekte zu verpflichten“. Im Übrigen gelte das Besprochene im Grunde ja auch für sozioökonomisch und bildungsbenachteiligte Kinder ohne Migrationshintergrund. „Es ist auch ein Thema für bildungsferne Familien. Diese Kinder brauchen ja genauso viel und besondere Ansprache“.

Auch stehen Kitas im Wettbewerb um die Kinder, die pädagogisch weniger herausfordernd sind. Die unterschiedlichen Träger kooperieren nicht. „Wir wissen nicht, was die anderen machen. Es gibt keine Absprachen.“ Und für ihre neue Kita ergebe sich auch die bislang vernachlässigte Aufgabe, Kooperationen mit Grundschulen aufzubauen. „Deren Feedback ist bislang sehr negativ. Unser Ziel ist es jetzt, das pädagogisch so zu gestalten, dass man die Kinder guten Gewissens in die Schule entlassen kann“.

Und der Blick „von oben“ auf die beiden Kitas: „Ganz unterschiedliche Welten!“ Davon kann auch die Schulleiterin einer Grundschule „ein Lied singen“.

... und zwei unvergleichbare Grundschulen

Die Erfahrung zweier Bildungswelten ist auch der globale Befund von Claudia K. Sie war viele Jahre stellvertretende Schulleiterin einer Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ihr Rückblick auf diese Zeit fällt heute, nachdem sie Schulleiterin in einer Grundschule im bildungsbürgerlichen Milieu wurde, relativ distanziert aus. Hätten wir sie befragt, als sie noch im alten Job war, wäre sie nicht so entspannt,

sagt sie. Diese Zeit damals wäre an die Nerven gegangen. Sie hätte kein privates Gespräch mehr führen können, ohne sich über ihre berufliche Situation auszulassen.

Viele Probleme, über die Claudia berichtet, liegen auf der Linie der eben skizzierten aus den Kitas. Sie hat viele Jahre in einer Situation verbracht, die dadurch gekennzeichnet war, dass ihre Kolleg_innen in höchstem Maße überlastet waren, was sich in hohen Krankheitsmeldungen niederschlug. Es gab wenige Tage im Schulleben, die unter normalen Bedingungen liefen. Auch ihre damalige Schulleiterin war Opfer der Überforderung. Claudia wurde in die Rolle der Stellvertretung gezwungen. Der Leitungsjob an der Grundschule werde offenbar politisch wenig geschätzt, sagt sie. Leitung sei kein attraktives Ziel.

Im Unterschied zur Kita werde die Schule enger geführt: „In der Schule müssen wir ja den Richtlinien und Lehrplänen möglichst folgen. Und die waren in meiner letzten Schule meilenweit von dem entfernt, was die Kinder mitgebracht haben“. Die Lehrer_innen empfinden diesen Druck und wissen, dass sie ihre Kinder eigentlich nie so weit bringen können, dass alle in weiterführenden Schulen erfolgreich sein können. Und an „Bildungskarrieren im Gymnasium kann man ohnehin kaum denken“.

Die Arbeitsbelastung an ihrer alten Schule sei besonders groß gewesen, weil es schwierig war, den Kindern nicht nur die Inhalte der Lehrpläne zu vermitteln, sondern auch erst einmal die Notwendigkeit deutlich zu machen, wie wichtig es ist, sich darauf einzulassen. „Das ist eine harte Aufgabe, weil viele der Kinder gar nicht das mitbringen, was es braucht, das zu verstehen, was wir ihnen beibringen wollen“. Es ist also – theoretisch gesprochen – erst einmal eine Herausforderung, die Differenz zwischen Lernvoraussetzungen der Lehrplanung und dem Kompetenzstand der Kinder aus Quartieren mit hohem Anteil benachteiligter Kinder zu schließen, bevor man mit dem Unterrichten des Lehrplans beginnen kann. Und das in Klassen mit deutlich über 20 Kindern und vor dem Hintergrund einer Parole, die von den Grundschullehrkräften individuellen Unterricht verlangt. „Das schreiben uns Politiker vor, die von unserer Arbeit keine Ahnung haben“.

Wie aus der Kita berichtet, geht es aber auch in der Grundschule um Erziehung. Die Defizite sind groß. Man muss so einiges – täglich und über Jahre – aushalten. Da war der Junge, der völlig unvermittelt auf den Tisch springt und so tut, als habe er ein Maschinengewehr in der Hand. Er dreht sich um sich selbst und macht Schießgeräusche, die er schreiend unterbricht mit „Ich schieß' euch alle ab“. Oder der Junge, der die Lehrerin anspuckt und schreit: „Ich fick' deine Mutter“.

Im Nachhinein sieht es Claudia selbstkritisch, dass sie und die meisten ihrer Kolleg_innen den Optimismus verloren hatten. Sie weiß, dass eine positive Haltung gegenüber Kindern wichtig ist. Schließlich ist sie Pädagogin und habe ihren Beruf mit großem Engagement für Kinder gewählt. Aber die Situation war tagtäglich ernüchternd.

Wir haben auch über ihre jetzige Stelle gesprochen. Wenn wir in die Zeit vor Corona zurückgehen, so sagt sie, dass die Arbeit als Leitung nun keinesfalls anstrengungslos vonstattenging, aber wo sich Wissen, Kompetenz und Ein-

stellungen der Kinder doch relativ gut in das einpassen, was die Grundschulpädagogik erwartet, konnte man mit Optimismus und Freude zur Arbeit gehen. Hier fühlte sie sich wohl, hier konnte sie vieles von dem tun, was sie sich eigentlich vorgestellt hatte.

Der Gymnasialerfahrener, der jetzt Lehrer an einer Sekundarschule ist

Im dritten Schritt reden wir mit einem Lehrer. Auch er hat zwei Bildungswelten erlebt. Moritz H. ist seit gut zehn Jahren Lehrer in Nordrhein-Westfalen: Englisch, Spanisch, Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache. Er bringt Erfahrungen im Berufskolleg, im Gymnasium und aktuell in einer inklusiven Sekundarschule in einer Kleinstadt mit relativ guter Anbindung an die Nachbargemeinden mit. Die Sekundarschule wurde „dort eingeführt, wo die Hauptschulen ausgestorben sind“, sagt er. Die Schulleitung sei allerdings bestrebt, möglichst lange den Hauptschul- und den Realschulbildungsgang integrativ zu unterrichten. Aber er meint zu erkennen, dass viele Eltern im Zweifel ihre Kinder lieber zur Realschule anmelden als sie auf „seiner“ Schule zu schicken. Da helfe auch nicht, dass sie formal mit einem Gymnasium zusammenarbeite, um den Schüler_innen den Besuch der gymnasialen Oberstufe in Aussicht zu stellen: „Aber da läuft nichts. Es findet kein Austausch statt. Der Verdacht ist schon, dass die eigentlich keine Schüler von uns wollen“. Moritz sagt, dass er auch selbst seinen besseren Schüler_innen lieber die Oberstufe der IGS oder das Berufskolleg empfiehlt. Gerade am Berufskolleg seien sie auch besonders geschützt, sie seien dort nicht die Außenseiter. „Und diese Schule hält viele Wege offen und, ich weiß das aus Erfahrung, sie ist auch entspannter als das Gymnasium“. Besonders schwierig sei das nachträgliche Erlernen der zweiten Fremdsprache. Anekdotisch berichtet er aus seiner Gymnasialzeit, wo er in der Oberstufe im Spanischunterricht Themen unterrichten musste wie „ökologische Landwirtschaft in Andalusien“. Für Schüler_innen, die im Crashkurs nachholen mussten, was die Kinder des Gymnasiums über Jahre gelernt hatten, sei das ein Drama.

Sein altes Gymnasium sei, wie auch seine jetzige Schule, im Hinblick auf die umgebende Sozialstruktur im Standorttyp 3 eingeordnet, das ist die mittlere Kategorie der sozialen Komposition in Nordrhein-Westfalen. Aber zwischen beiden Schulen – und da haben wir es wieder – „liegen Welten“. Drei Themen bestimmten das Gespräch. Die Schüler_innen, die Lehrkräfte und die fehlende Fortbildung.

Es gebe in der Sekundarschule sehr viele pädagogisch schwierige Schüler_innen. Die Geschichte, dass ein Schüler ins Lehrerzimmer stürmt und schreit, er werde einen Lehrer töten, hätte ja auch an einem Gymnasium passieren können. Aber an einer Sekundarschule stehe das in einem Kontext, in dem es viele laute, aggressive und übergriffige Kinder und Jugendliche gebe. Die Grundstimmung sei eine ganz andere. „Insofern ist auch Classroom Management eine unserer Kernaufgaben“. Da wäre es notwendig, eine Beziehung, Respekt und Ernsthaftigkeit aufzubauen, bevor es um Unterricht im eigentlichen Sinne gehe. „Du musst

dich da als Person präsentieren. Zwischen dir und dem Stoff steht die Person“. Er weiß, dass er da Vorteile hat. Es falle da womöglich einer schüchternen Lehrkraft mit dünner Stimme und ein Kopf kleiner als der 16jährige sperrige Schüler nicht so leicht wie ihm – Moritz ist gut 1,90 groß und sichtbar sehr kräftig, in seiner Jugend und seinen Zwanzigern semi-professioneller Wasserballspieler. Immerhin gab der Vorfall mit dem Jungen im Lehrerzimmer Anlass für eine externe Schulung zum Umgang mit schwierigen Kindern, die sogar ziemlich nützlich gewesen sei – eine Ausnahme, wie Moritz lachend feststellt, als nach Fortbildungen im Allgemeinen gefragt wird.

Moritz macht anhand vieler Beispiele deutlich, wie wichtig es für Lehrkräfte sei, die Kinder und Jugendlichen besser zu verstehen, Konflikte oder vermeintliches Desinteresse einzuordnen. „Du kannst dich ja auch zigmal darüber aufregen, dass die Kinder der 8. Klasse keinen Draht zur von dir so geliebten Lyrik haben und nicht in der Lage sind, Reimschemata zu entdecken. Aber das sind dann auch Kinder, denen zu Hause nicht Astrid Lindgren vorgelesen wird und mit denen nicht, wenn sie beim Kochen mithelfen, lustige Reimspiele mit ‚schälen und wählen‘ oder ‚Kartoffel und Stoffel‘ gespielt werden.“

„Mal ehrlich, es kommt doch sehr auf den Lehrer an“. Wie oft habe er gesehen, dass Kinder, die vorher „klein“ waren, durch Lob und Unterstützung „fünf Zentimeter größer aus der Klasse gehen, als sie beim Reinkommen waren“. Es gebe so viele, da sei er sich sicher: „Wenn die in anderen Familien geboren wären, dann wären die Cracks auf dem Gymnasium“.

„Ich habe da viele schöne Geschichten, die Freude machen. Zu sehen, dass so mancher entgegen der Prognosen sich richtig gut macht, durch Feedbacks, die Selbstvertrauen geben und emotionale Sicherheit, und wenn man die Eltern gewinnen konnte“. Aber das geht nur in Einzelfällen, viele Einzelfälle immerhin, „weil es auch viele gute Lehrer gibt“.

Aber nicht alle Lehrer_innen haben eine positive Haltung oder können die positive Haltung aufrechterhalten. „Sie dürfen nicht vergessen, dass viele Kinder zu Hause nicht so geliebt werden wie unsere Kinder, mit denen wir Spaziergänge durch den Wald unternehmen, denen wir vorlesen, mit denen wir gemeinsam kochen, die wir in den Arm nehmen“. Man müsse als Lehrer auch daran arbeiten, das zu erkennen „und nicht zu vergessen, dass wir es mit Menschen zu tun haben, die schon am Tag vor der Schule etwas erlebt haben. Die einen: in den Arm genommen, gutes Frühstück, nettes Gespräch, die anderen: ohne Frühstück, kein aufmunterndes Wort, verrauchte Bude und die Glotze läuft in jedem Zimmer“. Ja, das klingt nach Klischee, aber Moritz erinnert uns daran, dass die Schule nicht der erste Ort im Leben der Kinder ist.

Einige Themen werden kurz, aber durchaus pointiert abgesprochen: Eine ausreichende Förderung der geflüchteten Kinder findet nicht statt. Nicht hilfreich sind Projekte mit begrenzten Laufzeiten, die zudem im Kollegium nicht beliebt sind. Dauerhafte Sprachförderung wäre auch für bildungsbenachteiligte Kinder aus deutschen Haushalten ein wichtiges Thema. Für problematisch hält Moritz auch

den allzu hartnäckigen Versuch, Differenzierung möglichst lange zu verhindern. Er habe für den Englischunterricht eine frühere Leistungsdifferenzierung durchgesetzt und er ist sicher, das habe beiden Gruppen genutzt. Vor allem aber wohl den besseren Schüler_innen, die ja auch, falls sie nach der 10. Klasse ihre Bildungslaufbahn in Richtung auf das Abitur fortsetzen wollen, gute Englischkompetenzen benötigen. „Man darf das nicht vergessen: In der Schule geht es auch um Abschlüsse und Zugangsberechtigungen“. Die „bessere“ Gruppe sei vor dem Desinteresse und den Störungen der anderen geschützt. Erst nach der Differenzierung konnte er für die bessere Gruppe das Prinzip der Einsprachigkeit durchsetzen. Aber um Missverständnisse zu vermeiden, glaube er schon, dass man mit guter Pädagogik jede und jeden zu einem guten mittleren Abschluss führen könne, „auch wenn nicht jeder Raketenwissenschaftler werden kann“.

Ein weiteres Thema war die „Flut an Konferenzen“, die den meisten Kolleg_innen als wenig zielführend vorkommen. „Da wird an Themen gearbeitet, in denen die meisten keinen Sinn sehen. Nur die didaktische Leitung hält sie für wichtig“. Schulsozialarbeit ist für seine Schule auch ein Thema. Es gibt hier zwar eine bessere Versorgung als am Gymnasien. Aber für die Arbeit der Sozialpädagog_innen gibt es keine klaren und verbindlichen Aufgabenbeschreibungen. Und so wundere es ihn nicht, „dass es sehr an den Personen hängt, ob diese neuen professionellen Kompetenzen der Schule, den Schüler_innen und den Lehrkräften helfen“. Auch sei wichtig zu bemerken, dass den meisten Lehrkräften sozialpädagogische Kompetenz fehle: „Die armen Kinder, denen es schlimm in den Familien geht, haben keine Garantie dafür, dass ihre Lehrer etwas unternehmen“. Und dann sei für ihn, der sich kümmerge, auch noch offensichtlich, dass auch die Jugendämter personell ganz schlecht ausgestattet sind.

5.2.2 MEHR GESPRÄCHE, STELLUNGNAHMEN UND ZITATE

Um von Expert_innen zu lernen, die sich mit „unserem“ Thema befassen, haben wir weitere Gespräche geführt. In diesem Kapitel stellen wir kurz vier Expert_innen und einige ihrer Ideen vor. Sie repräsentieren verschiedene Perspektiven, sie tragen aber alle zur Thematik in durchaus gemeinsamer Richtung bei.

Schulen an herausfordernden Standorten – ein ungleicher Wettbewerb

Achim Elvert ist Schulleiter einer Gesamtschule im Ruhrgebiet, belasteter Standort, NRW-Standorttyp 5. Wir haben mit ihm ein Gespräch geführt, er hat auf der Tagung der „Kommission Bildungsorganisation, -planung und -recht“ (Sektion Empirische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) vorgetragen und er hat einen Artikel zum Tagungsband verfasst (vgl. Elvert 2022). Er hat reichlich Erfahrung, wenn es um die Frage geht, wie sich die Bedingungen an Schulen in herausfordernden Lagen auf die Arbeit der verschiedenen schulischen Akteure auswirken.

Lehrkräfte sehen sich der zentralen Herausforderung des konflikthaften Zusammentreffens verschiedener Ansprüche gegenüber. Sie müssen gleichzeitig den Forderungen nach „Integration, Inklusion und der individuellen Förderung im oft zu kleinen Klassenraum“ genügen. Schwierig wird das besonders, weil seine Schule mit der freien Schulwahl und dem sozial selektiven Schulwahlverhalten der Eltern klarkommen muss. Bleiben nach Abschluss der Anmeldephase bei ihm freie Plätze übrig, werden sie mit abgelehnten Schüler_innen, oftmals mit Hauptschul- oder Realschulempfehlung oder mit schulischen Seiteneinsteiger_innen ohne deutsche Sprachkenntnisse „aufgefüllt“. Die noch hinzukommenden Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und Lernende „ohne attestierten, aber real vorhandenen Förderbedarf“ führen bei den Lehrkräften zu einem „Spagat zwischen Lehrplannerfüllung [...] und einer angemessenen Förderung der Lernenden“ sowie zu einer akuten Mehrbelastung, die sich zum Beispiel in der Ausweitung der Vor- und Nachbereitungszeiten sowie in einer zeitlichen- und ressourcenaufwändigeren Elternarbeit niederschlägt.

Eine Schule, die dem „Auffüllen“ dienlich ist, wird im Wettbewerb um bildungsnahe Schüler_innen wenig erfolgreich sein. Gerade aber Gesamtschulen benötigen, ihrer Programmatik folgend, eine sozial und leistungsbezogen heterogene Schülerschaft.

Auch bei der Anwerbung von Lehrkräften ergibt sich eine Wettbewerbsverzerrung, gegen die Schulleitungen ankämpfen müssen. Dem „dauerhaften Wettbewerbsnachteil“ wird häufig mit der „Einstellung von Referendaren der eigenen Schule, de[m] Verzicht auf eigentlich erforderliche Fachlichkeit und d[er] Einstellung von Seiteneinsteiger_innen“ begegnet. Die eher nach persönlicher Einschätzung ausgewählten Referendar_innen werden dann durch Seiteneinsteiger_innen ergänzt, die zwar Mangelfächer fachlich bedienen können, aber an Schulen „mit den höchsten pädagogischen Herausforderungen [...] die geringsten pädagogischen Erfahrungen“ vorweisen können.

Das negative Bild der Schule hat nicht nur einen Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte und der Schulleitungen. Es werde auch seitens der Gesellschaft den Schüler_innen gespiegelt, was sich dann in negativen (Selbst-) Konzepten niederschlägt. Diese wiederum führen zur selbsterfüllenden Negativentwicklung der schulischen Leistungen.

Auch Eltern sind auf Grund des negativen Images der Schule häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, „ihr Kind auf ,so eine Schule geschickt zu haben“, was sich auch in der Haltung zur Zusammenarbeit mit der Schule widerspiegelt. Hinzu kommen weitere Hemmnisse auf Seiten der Elternschaft, die sich in einer geringen Beteiligung an Gremien zeigen kann, die aber gerade für diese Eltern „zwingend erforderlich“ wäre, um sich mit dem Schulsystem vertraut zu machen.

Die Schulpolitik, so Elvert, müsse sich fragen lassen, inwiefern für sie die Existenz von Schulen in herausfordernden Lagen mit dem Art. 8 der Landesverfassung zu vereinbaren sei. Dort heißt es, „die staatliche Gemeinschaft hat Sorge zu tragen, dass das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht“.

Zum anderen müsse die Frage gestellt werden, inwiefern dem Umstand begegnet werden kann, dass benachteiligte Schulen keine politische Lobby haben. Auch macht er darauf aufmerksam, dass ein großer Teil der zugewanderten Elternschaft kein Wahlrecht hat.

Elvert sieht Probleme bei der Verteilung zusätzlicher Mittel für Schulen, die einem bestimmten Standorttyp zugewiesen werden. Diese Zuteilung sei nicht immer plausibel. Auch sei es wenig nachvollziehbar, dass Schulen in prekären Verhältnissen ihren Anspruch auf Unterstützung erklären und Rechenschaft ablegen müssen, die anderen Schulen aber nicht: „Aus Sicht einer herausfordernden Schule fehlt es oft an einer langfristigen Perspektive und dem allgemeinen Willen in der Gesellschaft, diesen Schulen eine systematische Hilfe zukommen zu lassen, die dann möglicherweise auch andere Schulen in die Pflicht nimmt“.

Schule ist viel mehr als fachliche Leistung

Jörg Schlömerkemper war Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Er betont, „dass sich im Grunde alle Schülerinnen und Schüler in einer ‚besonderen Lage‘ befinden bzw. darin gesehen werden sollten, wenn man ihren jeweils individuellen Bedürfnissen, Ausgangsbedingungen und Perspektiven ‚pädagogisch‘ entsprechen möchte“. Aber diese These kann er bezogen auf die Bildungsbenachteiligung neu formulieren: „Zweifellos stellt sich diese Frage konkret noch einmal anders, wenn eine Schule es mit überdurchschnittlich vielen Kindern zu tun hat, deren Ausgangsbedingungen familiärer und sozial-ökonomischer Art nicht den Erwartungen entsprechen, die bei einer ‚bürgerlich‘ orientierten Klientel zu erwarten wären“.

Für Schlömerkemper ist es wichtig zu betonen, dass sich Persönlichkeitsentwicklung als Ziel der Schule nicht auf kognitive Kompetenzen reduzieren dürfe. Es gehe gleichermaßen um Körperlichkeit, Emotionalität, sozial-emotionale Haltungen und ästhetische Achtsamkeit. Gerade im Hinblick auf Kinder, die in schwierigen Verhältnissen aufwachsen, „sollte sich der pädagogische Diskurs stärker darauf beziehen, emotionale Probleme zur Kenntnis zu nehmen und gezielt zu bearbeiten“. Er bemängelt auch die Defizitorientierung der Schule und schlägt Aktivitäten vor, in denen die Kinder „Erfolgsereignisse haben können, und vor allem solche, die sich auf eigene Anstrengung beziehen lassen bzw. damit verbunden sein können“ – und „dass es dabei wichtig wäre, die Kinder in die Planung solcher Prozesse einzubeziehen“. Hinsichtlich der kognitiven Anforderungen stellt er fest: „Es macht (lernpsychologisch) wenig Sinn, den Kindern immer wieder mit jenen inhaltlichen Anforderungen zu kommen, bei denen sie mehr oder weniger wahrscheinlich wieder scheitern werden“.

Schlömerkemperns ideale Schule würde „jedem Kind eine je spezifische individuelle Profilentwicklung ‚anbieten‘ (...). Dazu wäre eine geduldige diagnostische Klärung der erste Schritt. Sie sollte gemeinsam mit den Betroffenen bzw. so weit wie möglich multiprofessionell (also zusammen mit Sozialpädagog_innen, Psycholog_innen, gegebenenfalls auch Ärzt_innen) erfolgen“. Schule soll aber keine

individualistische Einrichtung sein: „Eine solche individuelle Profilorientierung sollte eingebunden werden in soziale Erfahrungen in der heterogenen Gruppe mit anderen Lernenden“.

Eine herkunftssensible Pädagogik, so Schlömerkemper, muss „die Organisation von Lernprozessen (und) die Gestaltung der Schule mit ihren unbewussten Wirkungen“ bedenken. Gemeint ist zum Beispiel: „Können die Schülerinnen und Schüler sich ‚eingeladen‘ oder ‚aufgenommen und akzeptiert‘ fühlen?“ und „Wieviel Zeit und Raum stehen für individuelle Lernprozesse zur Verfügung, wieviel Freiraum (...) wird gewährt, wieviel Verbindlichkeit wird erwartet und wie wird diese den Schülerinnen und Schülern gegenüber dargestellt bzw. in welcher Form und in welchem Grad können diese darüber mitentscheiden?“

Schule, Eltern und Jugendhilfe

Sybille Stöbe-Blossey ist Professorin am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen. Wenn man sie nach der Förderung von Schüler_innen an Schulen in herausfordernden Lagen fragt, betont sie zunächst den Wert von Bildung: „Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, für die Entfaltung der Persönlichkeit, für ein eigenverantwortliches Leben und für die Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsleben“. Auf Schulen blickt sie nicht zuerst aus einer schulpädagogischen Perspektive. Sie sind für sie „Orte, an denen Kinder, Jugendliche und Familien niederschwellig erreicht werden können, um ihnen Präventionsangebote von außerschulischen Kooperationspartnern (bspw. aus der Kinder- und Jugendhilfe, der Familienbildung und -beratung und dem Gesundheitswesen) zugänglich zu machen“.

Stöbe-Blosseys Forschungen zu Familienzentren haben belegt, wie wichtig der Einbezug der Eltern in die Bildungsarbeit ist: „Wenn Eltern und andere Personensorgeberechtigte in ihrer Lebenssituation gestärkt werden, können sie selbst ihre Kinder in deren Entwicklung besser begleiten und unterstützen, was die Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche verbessert, an Bildung teilzuhaben und Bildungschancen zu ergreifen“.

Sie zieht klare Konsequenzen: „Vor diesem Hintergrund müssen Bildungspolitik und Kinder- und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene als komplementäre Handlungsfelder betrachtet und in enger Abstimmung zwischen Schul- und Jugendhilfeträger miteinander verzahnt werden; Bund und Länder müssen dafür die rechtlichen Grundlagen sowohl für den Bildungsbereich als auch für familienpolitische Leistungen weiterentwickeln und die finanziellen Rahmenbedingungen – über die Förderung von Projekten hinaus – strukturell verbessern.“

Digitale Verwaltung würde helfen

Guido Dermann hat es sich als Berater der Stadt Münster im Hinblick auf die Themen Corona und Digitalisierung zur Aufgabe gemacht, dass die Mittel zur Lernförderung dort schnell ankommen, wo sie hingehören – bei den Kindern mit Nachholbedarf. Es offenbarten sich durch die Pandemie Schwächen in der Verwaltung. Durch das Auf-

holpaket des Bundes und die damit verbundene enorme Erhöhung der Anzahl der Anträge müssen die Verwaltungen nun schnell ihre Arbeitsprozesse digitalisieren. Dermann kommentiert seine Ziele so: „Die Digitalisierung hat in diesem Fall verschiedene Themenfelder, es geht dabei um Geschwindigkeit, aber auch um Gerechtigkeit durch einfache Antragswege und insbesondere um eine prospektive Evaluation“.

Auch die Architektur der Evaluation müsse digital aufgestellt sein, so dass Ursache und Wirkungen in vielfältigen Teilaspekten abgebildet werden und sich damit dynamisch erfolgreiche Förderparameter herausbilden, die direkt für nachfolgende Konzepte genutzt werden können. Gleichzeitig finden ein digitales Controlling und dynamische Checklisten im Hintergrund statt. Dermann weiß, dass das Förderprogramm „Aufholen nach Corona“ nur ein kleiner Tropfen im Gesamtthemenfeld Lernen an der Schule ist. Es bietet für ihn aber die Chance, ein Modellprojekt zu schaffen, bei dem vor allem auch Lehrer_innen positive Erfahrungen mit intelligenten digitalen Systemen machen können. Digitaler Wandel werde in der Schule nur erfolgreich sein, wenn auch der Wunsch danach von innen heraus entsteht. Wenn Kinder mehr über Digitalisierung in der Schule erfahren sollen, müssen Lehrer_innen ihnen dies auch mit Freude authentisch und kongruent vermitteln können. Er ergänzt: „Ziel muss es nun sein, Kinder aktiv anzusprechen, ihnen auch die Angst vor Nachhilfe zu nehmen. Angebote zu digitalem und selbstständigem Lernen können nachhaltige Wirkung zeigen und auch „Nachhilfe“ positiver besetzen, weg von „ich bin zu schlecht“.“

5.2.3 DIE STADT UND DAS LEBEN UND DAS BISSCHEN SCHULE

Zu den Interviews, die das Thema der Bildungsungleichheit in andere Politikbereiche überführten, gehört das Gespräch mit Sebastian Kurtenbach. Er ist Professor für Sozialpädagogik an der Fachhochschule Münster, gelernter Stadtsoziologe. Er hat in benachteiligten Sozialräumen geforscht. In der Tradition der „Chicago School“ in der Stadtforschung geht es ihm um segregierte Milieus, methodisch ist sie durch direkte Erfahrung gekennzeichnet. Kurtenbach hat in manchen seiner Projekte inmitten des Milieus gewohnt, das er beforstet hat. Diese ethnographische Methode eröffnet andere Einsichten als die nicht-teilnehmende Beobachtung. Die Frage, inwieweit Merkmale des Sozialraumes einer Schule und die Herkunft ihrer Schüler_innen die schulische Arbeit beeinflussen und was die Schule benötigt, um erfolgreicher zu arbeiten, erscheint in einem anderen Licht, wenn man sie nicht aus der Innenwelt der Schule heraus betrachtet.

„Schule soll sich nicht zu wichtig nehmen“, ist eine Pointe von Kurtenbach. „Sicher, Schule macht einen wichtigen Teil des Alltags der Kinder aus, aber eben nur einen Teil“. Und dieser Teil ist für unterschiedliche Kinder auch unterschiedlich bedeutsam. Die Frage der Bedeutung der Schule müsse aus der Perspektive des Alltags der Kinder rekonstruiert werden, so Kurtenbach. Benachteiligte Sozial-

räume sind aus der Distanz bürgerlicher Herkunft nicht zu verstehen. Er sieht die Exkursionen der Studierenden der Sozialpädagogik im benachteiligten Sozialraum wie einen „Zoobesuch im Stadtteil“. Die Fremden, die in aller Regel aus sogenannten guten Verhältnissen stammen, bilden sich allerdings ein, zu verstehen. Das wird aber nur durch Teilnahme, echte Erfahrung möglich sein.

Manchmal kann es jedoch bereits genügen, einfach einmal nachzufragen. Kurtenbach berichtet aus einer Low-Budget-Evaluation, die er in einem benachteiligten Stadtteil durchgeführt hat, in dem die Bewohner_innen offenbar von gutgemeinten Programmen der Sozialen Arbeit kaum Gebrauch machten. Neunzehn der zwanzig befragten pädagogischen Mitarbeiter_innen waren – grob gesprochen – der festen Überzeugung, dass die Bevölkerung ignorant gegenüber den wirklich guten Angeboten sei. Die befragten Bewohner_innen jedoch gaben an, die Angebote seien irrelevant und für sie nicht interessant. „Sie gingen nicht zu den Sozialarbeitern, weil die ihnen nur sagen würden, was sie tun sollen“.

Man könnte aus solchen Befunden die Hypothese ableiten, dass wir im pädagogischen Feld sehr viel stärker auf die Differenzen zwischen unserem eigenen Herkunftsmilieu und den Milieus unser Adressat_innen achten müssen, genauer, wir müssten die fremden Milieus „erleben“, um sie zu verstehen. Die Haltung, sich zu bemühen oder sich zu solidarisieren, hebt Distanz nicht auf. Intellektuell ist es möglich, das zunächst nicht nachvollziehbare Handeln des Fremden rational zu verstehen, weil es in seinem Milieu nützlich und erfolgreich ist. Aber können wir uns auch emotional annähern?

Zur Frage, was Schulen brauchen, betont Kurtenbach die Differenzen der Ressourcen im Umfeld. In wohlhabenden Stadtteilen gibt es eine breite Palette. In anderen Stadtteilen gibt es nicht einmal Sportvereine, manche Vereine sind für die Kinder aus einfachen oder armen Verhältnissen nicht attraktiv oder zugänglich. Sport sei ein gutes Beispiel dafür, dass Ressourcen der schulexternen Lebenswelt auch unmittelbaren Einfluss auf die schulischen Erfolge haben: Was im Sportverein gelernt wird, ist relevant für die Fähigkeiten, die im Sportunterricht zwar gefordert, aber nicht unbedingt unterrichtet werden. Das von außen Eingebachte kann sich die Schule aber zurechnen.

Für die Schulen sei es wichtig, die externen Ressourcen zu nutzen. Aber das könne nicht die Aufgabe der Lehrkräfte sein. Kurtenbach hat eine sehr klare Meinung: „Was sollen die Lehrer denn noch alles tun?“ Was von Schule alles erwartet werde, könne sie gar nicht leisten, jedenfalls nicht, solange man es Lehrkräfte aufbürde. Sie sind für Unterricht zuständig. Und es ist doch schwierig genug, das gut zu tun. „Um die Sozialräume zu erschließen, könnte man etwa an Sozialraumkoordinator_innen denken“. Das klingt plausibel, denn die Aufgaben zu erledigen, Quellen zu erschließen, zu animieren, zu koordinieren, Erfolge oder Misserfolge zu bewerten und dieses alles auf Dauer zu stellen, ist kein Nebenjob. Die Idee, an Schulen multiprofessionelle Teams einzurichten, ist noch nicht identisch mit der Idee der Schule als multiprofessionelle Organisation. Dieses Konzept erschöpfe sich nicht darin, hier und da So-

zialpädagog_innen dafür einzustellen, Lehrkräfte von schwierigen Schüler_innen zu entlasten. „Wir müssen andere pädagogische Profis in die Schulen holen, um abzublenden, welche Aufgaben tatsächlich professionell erledigt werden müssen“.

Man könne viel tun: „Schulen zu Alltagsorten machen“. Schule als Knotenpunkt zu sehen, durch den Menschen zusammenkommen, könne allen, dem gesamten Stadtbezirk nutzen. Es gebe Beispiele dafür: Familienzentren seien beispielsweise ein guter Schritt. Damit es nicht nur isolierte Räume sind, die genutzt werden, sondern Kommunikationsknoten, müsse man solche Projekte professionalisieren, Schule könne das nicht leisten. Man müsse realistisch sein, nicht zu viel auf einmal, sonst läuft Vieles ins Nichts, also: „kleine Brötchen“ backen.

Auch für kleine Brötchen braucht man Ressourcen. Helfen den Schulen in schwieriger Lage zusätzliche finanzielle Mittel? Kurtenbach berichtet aus einer Doktorarbeit, die er betreut. Die Autorin beschreibt ihr „Shadowing“ von Schulleitungen in unterschiedlich wohlhabenden Stadtteilen. Eine für unsere Fragestellung interessante Pointe: Die einen müssen für jede kleine Summe „zum Amt gehen“, bei den anderen ist Geld „immer da“, es gibt die Kasse des Fördervereins. Interessant in diesem Zusammenhang mag auch sein, dass in den späten 1990er Jahren, als sich die Idee der Schulautonomie politisch durchzusetzen begann, die Themen Fundraising und Sponsoring von gewissem Interesse im Hinblick auf mögliche Verschärfung von Chancenungleichheit waren. Heute ist diese Problematisierung von durch Fundraising und Sponsoring aufgestockten oder auch „geheimen“ Kassen allenfalls bei Schulen in privater Trägerschaft von Interesse. Aber die Tatsache, dass heute kaum jemand darüber spricht, schafft ja nicht den Tatbestand aus der Welt, dass Schulen auch über unterschiedlich hohe private Finanzen verfügen.

Kondensat aus den Interviews

Die verschiedenen Perspektiven lassen sich zusammenfassen: Basal dürfte die pädagogische Differenz zwischen Schulen sein, die sich hinsichtlich der Herkunft ihrer Schülerschaft deutlich unterscheiden. Der Unterschied hinsichtlich der Ergebnisse von fachlichen Leistungstests ist ja nicht nur Ausdruck davon, dass es unterschiedlich schwierig ist, das als notwendig erachtete Wissen und Können zu unterrichten. Die Lehrkräfte an stärker belasteten Schulen benötigen auch andere personale und soziale Kompetenzen. Die Welt der Mathelehrerin an einem erfolgreichen Gymnasium unterscheidet sich dramatisch von der Welt der Mathelehrerin, die in einer 10. Klasse an einer die ehemalige Hauptschule ersetzenden Sekundarschule arbeitet. Letztere muss erst die Schüler_innen überzeugen und sie „gewinnen“ und Ordnung in die Klasse bringen, bevor sie unterrichten kann. Und wenn man genau hinsieht, erkennt man auch, dass sich hieraus andere Inhalte an die Ausbildung und selbstverständlich auch an die Fortbildungsangebote dieser beiden Lehrkräfte ergeben. Auch die Leitungen an diesen zwei idealtypischen Schulen müssen je andere Herausforderungen meistern. Beim Versuch, den Schüler_innen zu guten Leistungen in Tests zu verhel-

fen - immerhin das für Öffentlichkeit, Politik und Bildungsforschung dominante Qualitätskriterium einer Schule -, um gute Inspektionsergebnisse zu erreichen, spendable Sponsoren zu finden oder Netzwerke mit pädagogischer Potenz knüpfen zu können, benötigen sie mehr Energie und anderes Können, um die Chancennachteile wenigstens ein bisschen zu reduzieren.

Wir haben auch Anregungen erhalten, über Schulen nicht überwiegend im Modus fachlicher Leistungen zu reflektieren. Auch wenn sich die Pädagogik wohl vergeblich gequält hat, Bildung zu definieren, war doch immer klar, dass mit dem Bildungsauftrag mehr gemeint war als in Klausuren und Tests fachliche Performanz nachzuweisen.

Wir haben auch gelernt, dass das Zusammenwirken von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ein realisierbares und auch – wenigstens in Ansätzen – realisiertes Konzept ist. Mit dem Blick jenseits der Einzelschule wird auch deutlich, dass zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen komplizierte Beantragungen und langsame Verwaltungs- und Kontrollmechanismen wenig hilfreich sind. Nicht nur zum Zwecke verbesserter pädagogischer Arbeit bietet die Digitalisierung Chancen. Sie sollte auch der Verwaltung und Gestaltung der Schulen dienlich ein. Nur zur Erinnerung: Die Idee der Neuen Steuerung war auch von dem Gedanken getragen, unnötige und überbordende Bürokratie zu überwinden.

Schließlich erinnert uns der Blick in die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen daran, dass diese ein größeres Gewicht haben dürften als die Schule. Manche Lebenswelt gleicht eher – in einer Fußballmetapher gesprochen – einem Gegenspieler, für die anderen ist sie der Pass- und Flankengeber, der das Toreschießen einfach macht. Auch die Tatsache, dass es Rahmenbedingungen gibt, die Schule nicht beeinflussen kann, obwohl sie ihr jede Menge Probleme bereiten, darf nicht vergessen werden. ←

6.

WAS SOLL GETAN WERDEN, UM SCHULEN IN HERAUSFORDERNDEN LAGEN ZU HELFEN? – VORSCHLÄGE

Im vorliegenden Gutachten finden sich viele Antworten auf die Frage, was Schulen, die es schwer haben, benötigen, um die Bildungschancen ihrer Schüler_innen zu verbessern: Die Liste der Vorschläge ist lang. Ein Problem jedoch ist, dass die kompensatorischen Maßnahmen nur auf abstraktem Niveau formuliert sind: Es braucht mehr Zeit, kleinere Lerngruppen, mehr Personal, bessere Ausstattung, Personal mit erweiterten Kompetenzen, mehr Unterstützung; und letztlich bedeutet das: mehr Geld. Unsere Recherchen waren nicht erfolgreich, wenn es um die Fragen geht, wie genau die zusätzlichen Interventionen gestaltet sein müssen und welche Wirkungen mit welcher Wahrscheinlichkeit bei programmtreuer Umsetzung zu erwarten sind. Das zweite Problem sehen wir in der Tatsache, dass die Verantwortung für die Verbesserung der eigenen Lage im Wesentlichen den Schulen selbst übertragen wird. Im Fall des Scheiterns dürfen es aber nicht sie sein, die die Verantwortung tragen müssen, während im Fall des Erfolgs nur Politik und Verwaltung gedankt wird.

Der Denkansatz, der der folgenden Liste an Vorschlägen zugrunde liegt, ist ein anderer. Wir werden mit unseren Thesen, basierend auf den Befunden und Überlegungen dieses Gutachtens, allenfalls in zweiter Linie die Schulen adressieren. Wir gehen nicht davon aus, dass gerade Schulen, die ohnehin zu kämpfen haben, didaktische, erzieherische und manageriale Innovationen umsetzen können, ohne dass sie in Konzepte breiterer Schulreformen eingebettet sind. Wir schlagen daher sieben Innovationen vor, die einen allgemeinen Anspruch aufweisen. Allerdings würde im Falle der Reformumsetzung gelten, dass zuallererst die Schulen profitieren müssten, die sich in schwierigen Lagen befinden. Sie wären die besonders unterstützten Nutznießer von Schulreformen, die durchaus bereits in aktuellen politischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen thematisiert werden. Unsere Vorschläge werden also durch die Ergebnisse des bisher Dargestellten wie aus dem Wissen um aktuelle Bildungsdebatten gespeist.

Unsere Vorschläge entlassen die Schulen nicht aus der Verantwortung, aber sie entlasten sie. Die Reformen müssten vor allem von den professionellen Akteuren jenseits der Einzelschule befördert werden. Verantwortlich für strategische Entscheidungen bei der Gestaltung des Schulsystems sind schließlich die politischen und administrativen Akteure auf den Ebenen der Republik: Bund, Länder, Kommunen. Aber genauso sind die Wissenschaftler_innen der Bildungswissenschaften in die Pflicht genommen, sofern sie ihre Aufgabe (auch) darin sehen, auf Basis empirischer Forschung die Probleme des Bildungswesens zu beheben. Somit sind folgend

alle diese Akteure, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung, adressiert. Diese Sicht verhindert – jedenfalls theoretisch – die Delegation von Verantwortung, die im Kern darauf beruht, sich selbst für nicht zuständig zu erklären.

Wir wollen folgend auf Grundlage der bisherigen Befunde und Betrachtungen „Reparaturideen“ referieren, die wir als aussichtsreich einschätzen, herkunftsbedingte Chancenungleichheit beim Bildungserwerb zu reduzieren. Ziel ist es, die Schulen zu stärken und zu unterstützen, die es mit besonderen Schwierigkeiten zu tun haben. Aber im Prinzip nutzen die meisten Vorschläge allen Schulen und damit allen dort lehrenden und lernenden Menschen. Masterpläne für die Umsetzung können wir nicht bieten. Wir möchten dazu anregen, Sinn und Nutzen der Vorschläge zu diskutieren und dabei die Realisierungschancen mitzudenken. Wir wollen mit den Vorschlägen anregen, auch die Frage nach der Umsetzung strukturiert zu bewerten.

Die zu diskutierenden Fragen sind: Können die Vorschläge politische Mehrheiten finden? Sind sie managerial anschlussfähig an die Organisationsstrukturen und -verfahren im System? Sind sie wissenschaftlich fundiert? Kann man Verantwortliche benennen, die Ideen umsetzen könnten und müssten? Nur wenn diese Fragen positiv beantwortet werden können, scheint eine Umsetzung realistisch zu sein. Kritische Debatten über die skizzierten Vorschläge entlang der vier Leitfragen sollen Meinungsbilder erzeugen, Machbarkeit ausweisen und damit die Erstellung möglicher Maßnahmepläne rechtfertigen. Solche Einordnungen könnten auch helfen, Prioritäten festzulegen.

Für jeden Vorschlag könnte eine „Machbarkeitsmatrix“ erstellt werden, die den Vorschlag entweder von vornherein als Illusion entlarvt oder aber Motivation zur Umsetzung stimuliert.

Sie sind eingeladen, die Matrix für unsere Vorschläge einzeln anzuwenden.

	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
ist politisch mehrheitsfähig	<input type="radio"/>										
ist umsetzbar, gestaltbar, anschlussfähig	<input type="radio"/>										
ist durch (Bildungs)wissenschaft gestützt	<input type="radio"/>										
verpflichtet Verantwortliche	<input type="radio"/>										

6.1 WISSEN ÜBER HERKUNFT UND CHANCENAUSSGLEICH

Die Idee, dass die Schulen, die mehr Arbeit investieren müssen, um ihre Schüler_innen auf das notwendige Leistungsniveau zu bringen, hierfür auch mehr Ressourcen bekommen, ist mittlerweile in vielen Bundesländern angekommen (vgl. Kap. 4.2). Die Identifikation dieser Schulen kann mit einem möglichst einrichtungsscharfen Sozialindex gelingen. Je genauer er die Komposition einer Schule beschreibt, desto weniger sind Fehlallokationen wahrscheinlich. Besonders präzise ließe sich der Ansatz mittels einschlägiger Individualdaten realisieren. Bei beiden Verfahren muss eine Verständigung über die Auswahl der Variablen und ihre Gewichtung erzielt werden.

Auch bleiben zwei Kernfragen, über die entschieden werden muss. Zunächst geht es um die Höhe der Mittel. Aus unserer Umfrage wird deutlich, dass die Befragten in unserer Stichprobe die Realität ihrer Schulen sehr heterogen einschätzen. Weitgehende Einigkeit herrscht aber insofern, als trotz der Unterschiede die erhebliche Unterfinanzierung ihrer Schulen beklagt wird. Wenn in diesem Kontext über ‚zusätzliche Mittel‘ gesprochen wird, dann geht es nicht um marginale Beträge, sondern um eine erhebliche Aufstockung von einem Drittel oder mehr. Die Ansprüche der Befragten sind dabei auch nicht unverschämt, sondern durchaus realistisch. Aber selbstverständlich würde eine solide kompensatorische Finanzierung auf einer betriebswirtschaftlich fundierten Personalbemessung beruhen. Ein zweites Thema ist das bislang fehlende Wissen darüber, ob und wie sich Geld in Maßnahmen, Personal oder Materialien übersetzen lässt, damit die eingesetzten Ressourcen auch Prozesse verändern oder Wirkungen erzielen.

Beide Aufgaben – Wissen über den notwendigen Umfang von Ressourcen wie dessen wirksamer Einsatz – müssten dynamisch mittels begleitender (betriebswirtschaftlich ausgerichteter) Forschung bewältigt werden. Es geht um Messen, Identifizieren und Bewerten. Es handelt sich dabei eindeutig um strategische Aufgaben, die bei Politik und Verwaltung anfallen, um dann die Einzelschulen über die Ergebnisse zu informieren und adäquat – und nicht „über den Daumen gepeilt“ – auszufinanzieren. Läge auch eine Übersicht über geprüfte Maßnahmen und Fortbildungsangebote vor, könnten die selbstständigeren Schulen mit Mitteln aus dem erweiterten Budget kompetent ‚einkaufen‘, was zu ihnen passt und wirkt (vgl. auch 6.6).

6.2 ALTERNATIVE MITTELALLOKATION

Einer der Befunde unserer Studie ist, dass die finanzielle Ausstattung des Schulwesens augenfällig dürftig ist. Besonders deutlich wird das beim Gang durch Schulen. Insbesondere in den Schulen in herausfordernden Lagen sind die erheblichen baulichen Mängel, die großen Renovierungsrückstände und fehlende Ausstattung mit (insbesondere digitalen) Lernmitteln festzustellen. In unseren Befragungen von Schulleitungen und Lehrer_innen wird auf katastrophale Zustände der Schulgebäude hingewiesen.

Diese Missstände zu beheben, wäre eigentlich Aufgabe der Schulträger. Da aber viele Kommunen diese Anforderungen nicht stemmen können, bräuchte es spezifische Ausgleichsprogramme der Länder (oder des Bundes) für den Schulbau, die zunächst in die benachteiligten Schulen investiert werden müssten.

Wir haben festgestellt, dass die im Bildungssystem Erfolgreichen in deutlich höherem Maße von den öffentlichen Aufwendungen für Bildung profitieren als diejenigen, deren Bildungsverläufe weniger erfolgreich sind (siehe Kap. 4.1). Unter den Erfolgreichen in der Bildung sind aber die Kinder aus bildungsnahen und finanziell wenigstens einigermaßen gut ausgestatteten Familien deutlich überrepräsentiert. Vor diesem Hintergrund kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass es geradezu ein Antrag von Bittstellern wäre, den Schulen in schwieriger Lage mehr Mittel zukommen zu lassen. Es wäre eine bedeutende Ausgleichszahlung nötig, würde man den Einzelnen die gleichen Mittel für Bildung zubilligen. Eine Gleichverteilung würde diejenigen, die bislang früh die öffentliche Bildung verlassen (müssen) stärken.

Zu den robusten Befunden bildungsökonomischer Forschung gehört die hohe Effektivität und Effizienz möglichst früher Bildung. Vor diesem Hintergrund ist die Verteilung der Bildungsausgaben über die Bildungsbiografie zu prüfen. Während sich die Kinder bildungsnaher Herkunft auf die produktiven Erziehungs- und Bildungsleistungen der Familien und des Umfeldes verlassen können, müssen sich die anderen Kinder auf die Qualität von Kitas und (Ganztags-)Grundschulen verlassen. Hier wird das Fundament für spätere Bildungschancen gelegt. Daher sollten solche Einrichtungen von der Politik nicht vornehmlich hinsichtlich ihrer kustodialen Funktion wertgeschätzt werden, sonst verfehlen sie ihre pädagogische und sozialen Potentiale besonders im Hinblick auf die Kinder, die am meisten profi-

tieren könnten. Daher ist auch die im Koalitionsvertrag auf Bundesebene angekündigte Steigerung von Qualität in Kitas und Ganztagschulen unbedingt umzusetzen.

6.3 EIN CURRICULUM DER GRUNDBILDUNG

Mit den Debatten um die Einführung von Bildungsstandards als Folge der PISA-Resultate zu Beginn des Jahrhunderts kam der wohl wichtigste Aspekt der schulischen Bildung ins Zentrum: das Curriculum und damit die Frage, was Schüler_innen lernen sollen. Im Gutachten zur Begründung und Einführung von Bildungsstandards (vgl. Klieme u.a. 2003) wurden zwei Thesen erarbeitet, die für die folgende Argumentation hilfreich sind. Es wird einerseits für ein fachliches Kerncurriculum plädiert, das klar, schlank und transparent ist. Außerdem soll dieses Curriculum einen verbindlichen Status haben. Das wurde dadurch unterstrichen, dass Mindeststandards als pädagogische Zielmarke für alle Schulen gefordert wurden. Es ist allerdings bislang nicht gelungen, „Kerne“ zu identifizieren, also „das Wesentliche“ der Fächer unterrichtsrelevant zu destillieren. Regelstandards waren das Mittel, Festlegungen zu umschiffen.

Für das vorliegende Gutachten steht die Forderung ganz explizit unter der Überschrift der Reduktion von Bildungsungleichheit und der Pflicht schulischer Grundbildung, soziale Integration zu sichern. Sowohl die Vagheit als auch Grenzenlosigkeit von Curricula lassen es offen, was Schüler_innen tatsächlich lernen müssen. Mindeststandards gelten für alle – nicht für „fast alle“, sie definieren das schulische „Pflichtenheft“. Gerade für Schulen, die mit einer Vielzahl von Problemen zu tun haben, die das „Kerngeschäft“ Unterricht erschweren, ist es wichtig, die kostbare Zeit nicht mit Inhalten zu vertun, die im Hinblick auf Leistungsziele wenig relevant ist.

Die Notwendigkeit der Mindeststandards für alle zu akzeptieren, hieße auch, dass mit diesem Versprechen die Politik in der Verantwortung wäre, alles Mögliche dafür zu tun, dass alle Schüler_innen die definierten Ziele erreichen. Beim „Regelstandard“ kann man die Verantwortung den Einzelschulen zurechnen.

6.4 PROBLEMSENSIBLE LEHRKRÄFTE-AUS- UND -FORTBILDUNG

Weil die Pädagogik im Dunkeln lässt, dass privilegierte Schüler_innen schulisch relevante Vorteile gewissermaßen en passant im Milieu der Familie erwerben, erscheint deren Erfolg als individueller Erfolg, als Begabung.

Stattdessen müssten Pädagogik wie auch Bildungspolitik in der Praxis eine zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen: nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte.

Wenn es darum geht, Benachteiligten auszugleichen, ist eine neutrale Pädagogik, die die Augen vor der Herkunft der Schüler_innen verschließt, der falsche Ansatz. Dass Pädagogik ausgleichen kann, wenn sie Benachteilig-

ungen nicht verschweigt, sondern sie benennt und gegensteuert, zeigen uns die Gleichheitsgewinne bei der Bekämpfung geschlechtsspezifischer Bildungsungleichheit. Diese Erfolge legen es nahe, eine „soziologisch-reflexive Pädagogik“ zur Reduktion herkunftsbedingter Chancenungleichheit zu nutzen. Viele Lehrkräfte und Schulleitungen haben in unseren Befragungen angegeben, dass Lehrkräfteaus- und -fortbildung zu wenig im Hinblick auf Schulen und Schüler_innen in schwierigen Lagen konzipiert ist. Und offensichtlich braucht es in den „zwei Welten“ der Pädagogik auch zwei unterschiedliche Kompetenzen.

Mit den hier angesprochenen Defiziten werden überdies weniger die Politik oder die Verwaltung in die Pflicht genommen. Es geht hier darum, dass die Expert_innen der Lehrkräftebildung und -fortbildung ihre Rolle neu definieren und das Thema Bildungsungleichheit zu einem Schwerpunkt der Qualifizierung machen müssten.

6.5 DIE MULTIPROFESSIONELLE SCHULE

Es gilt für alle Schulen: Die Aufgaben, die sie zu bearbeiten haben, sind komplex. Im Kern geht es einerseits um die Themen, die ihnen durch die Neue Steuerung aufgegeben wurden. Im Prinzip geht es um Managementfunktionen, die auch Unternehmen zu bearbeiten haben: Personalführung, Personalschulung, Marketing, Controlling oder Marktanalyse. Die Schule aber wird für das Management dieser Aufgaben verantwortlich gemacht, obwohl einschlägige professionelle Funktionen oder gar Abteilungen nicht aufgebaut wurden. Den Schulen werden darüber hinaus auch die Probleme zur Lösung aufgegeben, mit denen Kinder und Jugendliche in ihren Lebenswelten zu kämpfen haben. Aber auch hierfür findet sich in Schulen keine organisationale Entsprechung.

Eine Organisation soll vor allem ihr Kerngeschäft verfolgen, sie kann zusätzliche vielfältige Aufgaben nicht zufriedenstellend lösen, wenn man die Lösung für Probleme den Mitarbeiter_innen überträgt, die dafür nicht professionell qualifiziert sind. Man wird die Mitarbeiter_innen nicht nur frustrieren, auch das Kerngeschäft wird vernachlässigt, die Not wird verstärkt. Die Lehrkräfte in Schulen in schwierigen Lagen, das zeigen auch unserer Befunde, haben es vor allem auch unausweichlich mit einer großen Aufgabe zu tun, die an den privilegierteren Schulen wesentlich weniger präsent ist: Sie müssen viel Zeit darauf verwenden, Unterricht erst möglich zu machen und aufrecht zu erhalten.

Damit Multiprofessionalität nicht nur Schlagwort bleibt, muss ermittelt werden, welche Aufgaben anfallen, die professionell bearbeitet werden müssen. Das Personalmanagement und insbesondere Personalbemessung sind Aufgaben der Führung des Schulsystems, nicht der Führung der Einzelschule. Hier wird Forschung nötig sein.

Selbstverständlich müssen nicht alle notwendigen Kompetenzen an einer Schule angesiedelt werden. So könnte die geforderte Unterstützung durch Schulpsycholog_innen bei externen, aber der Schulaufsicht unterstellten Agenten angesiedelt sein, die ein Konsortium oder Netzwerk mehrerer Schulen unterstützen. Bedacht werden

muss auch, dass diese verschiedenen Aufgaben koordiniert werden müssen, um ein Zuständigkeitswirrwarr zu vermeiden. Hier werden Schulaufsicht und Schulträger zusammenarbeiten müssen.

6.6 AUS EVALUATION LERNEN

Bei unserer Sichtung von Forschungsaktivitäten zur Frage der Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage kam immer wieder die Frage auf, inwiefern die Erziehungswissenschaft einen angemessenen Beitrag leisten konnte, herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zu reduzieren – oder ob sie der Politik, der Verwaltung, den Schulen und den Lehrkräften bei diesem Auftrag helfen konnte.

Womöglich hat die Erziehungswissenschaft eine Unsicherheit hinsichtlich ihrer Selbstdefinition. Versteht sie sich als angewandte Wissenschaft, müsste es von sichtbarer Bedeutung sein, praktische Probleme der Bildungswirklichkeit und politische Programme zu bearbeiten. Die internationale Debatte mahnt genau das an: Seit einigen Dekaden wird im Hinblick auf politische und pädagogische Maßnahmen danach gefragt, „was wirkt“. Die Frage nach der Wirkung wird im Konzept behandelt, das als „evidence informed policy and practice“ firmiert (z.B. OECD 2007).

Es geht darum, dass Aktivitäten, Maßnahmen und Projekte sich auch dadurch legitimieren müssen, dass sie unter Vorlage beweiskräftiger Befunde zeigen, dass sie ihre eigenen Ziele erreichen. Um zwei Aspekte anzudeuten, die hier relevant werden: Erstens hat sich in diesem Paradigma die Idee durchgesetzt, dass erst eine „Zusammenschau“ aller Studien mit vergleichbarer Thematik harte Ergebnisse produziert. Um solche „Systematic Reviews“ durchführen zu können, muss die Forschung die Kriterien erfüllen und sichtbar machen, die den Standards anspruchsvoller Wissenschaft genügen. Nur solche Studien sollen in entsprechende Sichtungen aufgenommen werden.

Zweitens spielt aus unserer Sicht die Besonderheit wissenschaftsbasierter Evaluation in der Erziehungswissenschaft kaum eine Rolle. Auftraggebende von Evaluationen benötigen möglichst zeitnahe Informationen, um (bessere) Entscheidungen treffen zu können. Evaluationen sind deshalb relativ kompakte Projekte. Durchführbarkeit gehört neben der Nützlichkeit zu den Dimensionen, in denen sie ihre Qualität beweisen muss.¹⁷ Evaluation liefert Daten, die über Nützlichkeit und Wirksamkeit von Interventionen Auskunft geben. Interventionsstudien zu Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung aber, so wurde in unserer Sichtung bisheriger Forschung deutlich, sind Mangelware.

Die Professionalisierung von Evaluation droht stecken-zubleiben, weil Forschungen eher an den Interessen der Forschenden als an klaren Interessen von Auftraggebenden orientiert sind. Deshalb braucht es den Aufbau professioneller Strukturen für Evaluation: durch zum Beispiel grundständige Studiengänge, verbindliche Module in sozialwissenschaftlichen Studiengängen oder berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen.

Die Bedeutung von Evaluationen wird im Hinblick auf unser Thema offenbar. Insbesondere diejenigen Schulen, die schwierigere Ausgangslagen haben, werden unterstützt, indem sie relativ schnell darüber informiert werden, ob bestimmte Aktivitäten auch hinreichend effektiv und effizient sind. Evaluation kann auch eine verbindliche professionell abgedeckte Funktion an Schulen oder Schulverbänden sein (vgl. 6.5).

6.7 VERANTWORTUNG UND SYSTEMISCHES DENKEN: DAS MULTIPROFESSIONELLE QUARTIER

Diese letzten Hinweise führen nicht nur über die Einzelschule hinaus, sie lassen uns auch den Blick auf Akteure außerhalb des Schulsystems richten. Die Multiprofessionalität kann nicht nur durch schulische Agenten realisiert werden. Die Schulpolitik scheint das wenigstens dort zu wissen, wo in Schulgesetzen nicht nur die Erwartung zur Vernetzung mit anderen Schulen, sondern auch mit weiteren Organisationen im Umfeld zum Ausdruck gebracht wird. Die Idee ist besonders in der Sozialpädagogik aufgebracht und entwickelt worden, hat aber die gesamte Bildungsdebatte erfasst. Das Konzept kann mit dem Begriff der Bildungslandschaft wohl am besten eingefangen werden.

Bildungslandschaften sind nicht dadurch aufzubauen, dass die Schulen beauftragt werden, mit externen Organisationen zu kooperieren. Landschaften benötigen für ihre Organisation und Koordination ein Management, das professionell geführt sein muss. Es ist eine kommunale Aufgabe, solche Prozesse zu ermöglichen und zu steuern. Idealerweise müssen verschieden Akteure eingebunden sein, die sich im engeren oder weiteren Sinn mit Kindern und Jugendlichen und deren Wohl befassen. Insbesondere sind die kommunalen Ämter gefordert. Kommunen werden jedoch eher durch die „Versäulung“ verschiedener Aufgabebereiche beschrieben als durch erfolgreiche Kooperationen (Hack 2021, vgl. auch Hebborn et al. (2021))

Die Schule alleine kann das Leben und die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen nur in Grenzen zum Besseren verändern. Städteplanung, Gesundheit, Familienhilfe, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik sind nicht aus der Verantwortung zu entlassen. Die gemeinsame Verantwortung zu erkennen und umzusetzen, erfordert eine deutliche Umsteuerung und die klare Identifikation von Treibern in einem System, das Kooperation zu wenig kennt. ←

¹⁷ „Evaluation erfolgt immer mit einer Verwendungsabsicht. [...] Häufige Evaluationszwecke sind die gezielte Verbesserung des evaluierten Gegenstands, das Ermöglichen von Entscheidungen über den Gegenstand, die Erweiterung von Erkenntnissen über den Gegenstand, die Förderung von Lernen und Dialog über den Gegenstand sowie die Rechenschaftslegung über den Gegenstand“ (DeGEval 2016, S. 26).

7.

SCHLUSSFRAGE: RENOVIERUNG ODER NEUBAU?

Wir haben die Frage danach, was „Schulen in herausfordernden Lagen“ benötigen, um insbesondere mit Blick auf die Bildungschancen der ihnen anvertrauten Schüler_innen erfolgreicher zu sein als sie es ohne „besondere“ Unterstützung aller Voraussicht nach sein würden, aus verschiedenen Perspektiven zu beantworten versucht. Blickt man aus einer Meta-Perspektive auf diese Frage, dann wird deutlich, dass eine kompensatorische Strategie das Schulsystem im Wesentlichen unberührt lässt. Im Kern bleibt in kompensatorischer Logik alles, wie es ist. Eine große Anzahl von Schulen würde als Reaktion auf ihre besonderen pädagogischen Herausforderungen lediglich gewisse Hilfsmaßnahmen zusätzlich erhalten. Diesen Ansatz darf man nicht unterschätzen, weil mit diesem Konzept ein durchaus nicht triviales Umdenken verbunden ist: Ungleiches ungleich zu behandeln.

Die Vorschläge, die wir im letzten Kapitel gemacht haben, gehen einen Schritt weiter, weil sie nicht nur die Schulen als pädagogische Handlungseinheiten adressieren, sondern die besonderen Förderungen benachteiligter Schulen in Reformmaßnahmen einfügen, die perspektivisch relevant für alle Schulen und das Schulsystem sind. Auch ist die Umsetzung dieser Programmatiken nur möglich, wenn die Verantwortung bei verschiedenen Akteuren liegt. Reform ist, um es kurz zu sagen, nicht nur den Einzelschulen zuzumuten.

Freilich kann auch noch ein Schritt weitergedacht werden. Wenigstens soll diese dritte Perspektive hier angedeutet werden:

Diese weitergehende Perspektive würde das, was man als die DNS der modernen Schulsysteme der OECD-Staaten bezeichnen könnte, außer Kraft setzen. Wie lässt sich diese Metapher verstehen? Die „genetische“ Verfasstheit der Schule lässt sich an (wenigstens) drei Merkmalen festmachen, die der Kritik aus mehr als hundert Jahren getrotzt hat. Ein Grundprinzip ist die wettbewerbliche Struktur des Systems, die bis in die Schulklasse durchdringt. Das zweite und offenbar unantastbare Merkmal ist das Prinzip, dass den Schüler_innen Lernangebote gemacht werden, die ihnen nicht begründet werden müssen und die sie aber auch nicht ablehnen können, wenn sie vom dritten genetischen Prinzip des Systems profitieren wollen: seiner lebensrelevanten Selektionsfunktion.

Diese Prinzipien haben sich derart stark verfestigt, dass im Rahmen unserer Studie lediglich bei der am Wegesrand liegenden Lektüre zu Fragen der gesellschaftlichen und individuellen Effekte der Bildung solche Perspektiven tangiert wurden. Nur dieses eine Beispiel soll hierfür stehen:

Der Nobelpreisträger Bertrand Russell schreibt im Jahre 1932, dass die kapitalistische Wettbewerbsideologie, obwohl sie in der großen Industrie faktisch durch Absprachen und Kartelle außer Kraft gesetzt werde, in fast alle gesellschaftlichen Bereiche eingedrungen sei. Auch in die Bildung. Hier habe Wettbewerb zwei Arten schlechter Effekte. Einerseits habe er dazu geführt, dass dazu erzogen würde, dem Wettbewerb statt Kooperation als Ideal zu folgen, und das gelte besonders im Hinblick auf die internationalen Beziehungen. Zum anderen habe es zu einem dramatischen System der Konkurrenz innerhalb der Schulklasse geführt (vgl. Russell 1932, hier: 1972, S. 102; ausführlicher dazu Böttcher 2022a). Die anhaltende Überforderung der Kinder durch kompetitive Bildung, die mittels ihrer Zertifikate über gesellschaftlichen Status mitentscheidet, töte die Liebe zum Wissen ab, den Enthusiasmus fürs Forschen und die intellektuelle Neugierde (vgl. ebd.). Bei den Kindern erzeuge sie unangebrachte Selbstkritik und trage zum Absterben des künstlerischen und des persönlichen Ausdrucks bei. Der Lehrerschaft sei es, selbst bei bester Absicht, kaum möglich, die Individualität der Schüler zuzulassen und zu fördern. Die möglichst objektive, messbare Performanz, die im System gefordert werde, sei Ausdruck eines falschen Bildungsverständnisses. Die permanente – explizite und latente – Kritik an den Schülern unterdrücke deren Persönlichkeit (ebd., S. 103). In diesem System gilt als richtig und wahr, was das Curriculum als wahr und richtig definiert – und die Prüfung bestätigt diese Sicht. Diesem Dogma müssen die Schüler_innen gehorchen, statt sie zu ermutigen, Ideen und Informationen aufzuspüren, die den Meinungen von Lehrkräften und Lernmaterial geradezu widersprechen.

Interessanterweise finden sich diese fast ein Jahrhundert alten Überlegungen in aktuellen internationalen Debatten. So stellt die OECD, die die PISA-Leistungsstudien verantwortet, solche Überlegungen in einer Vielzahl von Publikationen an, entwickelt Zukunftsszenarien, schlägt Alternativen zu den gängigen Curricula vor und attackiert dabei schulische Gewissheiten (vgl. Böttcher 2022b). Auch aktuelle internationale Forschungsaktivitäten unterstützen radikale pädagogische Alternativen zur traditionellen Schule. Sie klingen wie reformpädagogische Konzepte, sind aber durch robuste Befunde aus einer überwältigenden Anzahl empirischer Forschungen aus Psychologie, Sozialpsychologie und Lernforschung gesättigt. Auch hier nur ein Beispiel: Linda Darling-Hammond, eine der führenden US-amerikanischen Bildungsforscherinnen, zeichnet mit Kolleg_innen (2020) ein Bild einer auf das Lernen – und

nicht Konkurrenz und Selektion – ausgerichteten zukünftigen Schule. Sie werten eine kaum überschaubare Menge von Einzelstudien und Systematic Reviews aus, die lernwirksame Charakteristika einer alternativen Schule belegen. Eine Auswahl: Schulen müssen ein freundliches, zugewandtes Klima entwickeln, in dem Lehrkräfte den Schüler_innen Kompetenzen zutrauen und sie beim Lernen unterstützen – das Wort „Unterstützung“ durchzieht die hier zitierte Quelle. Um vertieft lernen zu können, muss das Curriculum reduziert werden und sich an relevanten Inhalten ausrichten. Kooperatives Lernen ist deutlich effektiver als individuelles Lernen. Meta-Lernen, lernen wie man lernt, ist ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand in wirksamen Schulen. Die lernfreundliche Schule ist kein Schlaraffenland. Es wird im Gegenteil betont, dass Lernerfolg nicht an Talent bzw. Begabung geknüpft ist, sondern dass es Anstrengungen bedarf, erfolgreich zu sein. Die Begleitung von Lernzuwächsen wird durch formative, adaptive Assessments möglich, die einen Kern der Zukunftsschule bilden – nicht durch summative und letztlich sanktionsbewehrte Tests. Als wesentlicher weiterer Faktor lässt sich empirisch die pädagogische Zusammenarbeit (Learning teams or professional learning communities) ausmachen. Solchermaßen umgestaltete Schulen verbessern das Lernen aller Schüler_innen, aber sie dienen auch substantiell der Reduktion der Bildungsungleichheit.

Aber wir wollen dieses Thema eines großen Wandels nicht mit Fragen von notwendigen ganz konkreten Reformen vermischen. Es bleibt die Frage, was für Schulen getan werden kann, bei denen die Vorzeichen negativ sind. Wie wichtig diese Frage ist, wird klar, wenn wir uns eines simplen Sachverhaltes bewusst sind: Wenn Kinder im frühen Alter in Schulen sortiert werden, die aus verschiedenen Gründen ihr Bildungsschicksal relativ sicher prognostizieren lassen, dann kann uns das nicht gleichgültig lassen. Zumal die hiermit programmierte Ungleichheit zu den empirisch robustesten Befunden der Erziehungswissenschaft zählt. Evidentermaßen bieten wir Kindern, die bereits aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt sind, Lernumgebungen an, die sie weiter benachteiligen. Sie kommen in Schulen, denen wir „erwartungsgemäß“ wenig Erfolg zutrauen. Diejenigen, die dieses Prinzip rechtfertigen, diffamieren die Kritik an der Selektion als „ideologischen Grabenkampf“.

Vielleicht werden wir demnächst mit mehr Ressourcen für benachteiligte Schulen, für „Schulen in herausfordernden Lagen“ etwas mehr Potential für die Reduktion von Chancenungleichheit ermöglichen. Die Frage ist, welche Veränderungen darüber hinaus notwendig sind, um die Ungleichheit zu überwinden, die das Schulsystem mit erzeugt und legitimiert. Kann es sein, dass die Forderung nach mehr Gleichheit nur solange geteilt wird, wie sie abstrakt bleibt? Wer die soziale Welt ändern will, kann sich nicht auf Forschung und aufs Bücherschreiben allein verlassen und eigene Privilegien genießen. Vielleicht braucht es daher mehr: Vielleicht braucht es eine Lobby für die Bildungsrechte aller. ←

LITERATURVERZEICHNIS

- Abgeordnetenhaus Berlin (2014).** Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD) und Antwort. „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch!“ Online verfügbar unter <https://beapankow.files.wordpress.com/2010/09/s17-14386-school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch.pdf>, zuletzt geprüft am 27.11.2020.
- Alisch, M. (2018).** Sozialräumliche Segregation: Ursachen und Folgen. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 503–522). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Allmendinger, J. (2015).** Mehr Bildung, größere Gleichheit. Bildung ist mehr als eine Magd der Wirtschaft. In S. Mau & N. Schöneck (Hrsg.), *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten* (S. 74-82). Berlin: Suhrkamp.
- Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G. (1978).** *Innovation und Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Beierle, S., Hoch, C. & Reißig, B. (2019).** Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen. Halle: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28019-schulen-in-benachteiligten-sozialen-lagen.html>, zuletzt geprüft am 11.12.2021.
- Berkemeyer, N. & Meißner, S. (2017).** Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Desiderat einer Soziologie der Schule. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 229–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., Lee, E. & Maaz, K. (2020).** Impulse für die Schulentwicklung? Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in „schwieriger“ Lage - Befunde zur Akzeptanz, Umsetzung und Auswirkungen des Programms aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. In H.G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Lauer mann & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 21. Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (S. 147-175). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böttcher, W. (2022a).** Was macht der Wettbewerb in der Bildung? In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen von Schulgestaltung* (S. 127-145). Bielefeld: wbv Publikation.
- Böttcher, W. (2022b).** Ist die OECD ein „Ökonomisierer“ der Bildung? Eine kleine Verteidigung der OECD und eine Kritik der deutschen Bildungspolitik. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitik. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 167-193). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W., Balzer, L. & Hense, J. (2018).** Evaluation: Systematische Bewertung pädagogischer Maßnahmen und Organisationen. In C. Martin & A. Zurwehme (Hrsg.), *Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule* (S. 299-346). Köln: Carl Link Verlag.
- Böttcher, W. & Klemm, K. (2000).** Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung* (S. 11-43). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Böttcher, W. & Kühne, S. (2017).** Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. Perspektiven für die Weiterentwicklung des Sozial- und Bildungsmonitorings in Nordrhein-Westfalen. Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung. Online verfügbar unter https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-VSP-03-Boettcher-A1-komplett-Web.pdf, zuletzt geprüft am 26.08.2021.
- Böttcher, W. & Luig, C. (2020).** Schulaufsicht als Managementaufgabe. In N. Bremm & D. E. Klein (Hrsg.), *Unterstützung, Kooperation, Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitungen in der Schulentwicklung* (S. 107-124). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Boysen, S. (2021).** **GG Art. 3 in** I. von Münch, P. Kunig, J. Kämmerer, A. Jörn, M. Kotzur (Hrsg.): *Grundgesetz Kommentar Band 1: Präambel bis Art. 69*, München.
- Brockmann, L. (2021).** Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit. Über die Forschungslage zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusminister Konferenz (2019).** *Schule macht stark*. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/sharedocs/downloads/files/schule-macht-stark_bund-laender-vereinbarung.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 08.02.2022.
- Butterwegge, C. (2020):** Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland (2., aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Campbell Collaboration. (2021):** Campbell Collaboration. Online verfügbar unter <https://campbellcollaboration.org/>, zuletzt geprüft am 13.07.2020.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020):** Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science* 24(2), 97-140.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2016):** Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. Mitglieder der Revisionsgruppe: Wolfgang Böttcher, Alexandra Caspari, Jan Hense, Michael Kalman, Wolfgang Meyer. Mainz. Online verfügbar unter https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2021.
- DESTATIS (2021):** Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2019. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/_publikationen-innen-bildungsausgaben.html, zuletzt geprüft am 29.09.2021.
- Ditton, H. (2016):** Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl., S. 281-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehren, M. & Scheerens, J. (2015).** Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 233–272). Münster: Waxmann.
- El-Mafaalani, A. & Kurtenbach, S. (2015).** Das Raumparadoxon der Bildungspolitik. Warum Bildungsinvestitionen sozialräumlicher Segregation nicht entgegenwirken. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 254-265). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2015).** Vorwort. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 9-17). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A. & Strohmeier, K.P. (2015).** Segregation und Lebenswelt. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 18-42). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Elvert, A. (2022).** Schulen an herausfordernden Standorten – Herausforderung für wen? In Böttcher, W., Luig, C., Brockmann, L. & Hack, C. (Hrsg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert (KBBB-Tagungsband)* (S. 59-74). Münster & New York: Waxmann.

- EPPI-Centre (EPPI-Centre, Hrsg.) (2021).** Welcome to the EPPI-Centre. Online verfügbar unter <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=53>, zuletzt geprüft am 12.06.2019.
- Fend, H. (1982).** Gesamtschulen im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H. (2008).** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage GmbH.
- Fernández-Macías, E. & Vacas-Soriano, C. (2015).** Recent developments in the distribution of wages in Europe. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Fink, P., Henicke, M. & Tiemann, H. (2019).** Ungleiches Deutschland. Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2019. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/fes/15400-20190528.pdf>, zuletzt geprüft am 11.12.2021.
- Freie und Hansestadt Hamburg (o.J.).** 23+ Starke Schule. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/23plus/>, zuletzt geprüft am 06.09.2021.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2021).** Techniklücken, Ungleichheiten und stark belastete Lehrkräfte. Online verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/studie-digitalisierung-im-schulsystem-technikluecken-ungleichheiten-belastete-lehrkraefte/>, zuletzt geprüft am 11.12.2021.
- Grabka, M. M. & Goebel, J. (2017).** Realeinkommen sind von 1991 bis 2014 im Durchschnitt gestiegen - erste Anzeichen für wieder zunehmende Einkommensungleichheit. DIW Wochenbericht, 84(4), 71–82.
- Grabka, M. M., Goebel, J. & Liebig, S. (2019).** Wiederanstieg der Einkommensungleichheit - aber auch deutlich steigende Realeinkommen. DIW Wochenbericht, 86(19), 344–353.
- Groos, T. (2016).** Schulsegregation messen. Sozialindex für Grundschulen. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Werkstattbericht. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/KeKiz_WB_6_gruen_final.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2020.
- Groos, T. (2019).** Sozialindex für Schulen. Herausforderungen und Lösungsansätze. Paper zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15857.pdf>, zuletzt geprüft am 23.05.2020.
- Groos, T. & Kersting, V. (2015).** Segregierte Kinderarmut und Gesundheit. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen (S. 76-107). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Groos, T. & Knüttel, K. (2021).** Sozialindizes für Schulen. Kommunale Perspektiven. Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/18452.pdf>, zuletzt geprüft am 18.11.2021.
- Hack, C. (2021).** Kooperation und Vernetzung in bildungs- und sozialpolitischen Reformprogrammen – Eine empirische Analyse am Beispiel kommunaler Präventionsketten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006).** Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. School Effectiveness and School Improvement, 17(4), 409–424.
- Hebborn, K., Hendricks, R., Jungkamp, B., Kolleck, N., Lange, V. & Maykus, S. (2021).** Es braucht ein ganzes Dorf – und noch mehr...? Paper im Rahmen des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/18554.pdf>, zuletzt geprüft am 11.12.2021.
- Heckman, J. & Krueger, A. (Hrsg.) (2003).** Inequality in America: What Role for Human Capital Policy? MIT Press.
- Heid, H. (2009).** Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole. Pädagogische Korrespondenz, 40, 5–24.
- Heid, E. (2017).** School Turnaround - Berliner Schulen starten durch Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage. Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012-2015). In V. Manitius & P. Döbelstein (Hg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (1. Aufl., S. 219-239). Münster: Waxmann Verlag GmbH (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Herrmann, J. (2010).** Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System - Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“. Online verfügbar unter <https://li.hamburg.de/contentblob/3025990/0f5368b00d310f451855b5023816cd1/data/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei.pdf>, zuletzt geprüft am 24.11.2020.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & van Ackeren, I. (2017).** Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Journal for educational research online, 9 (1), 118–143.
- Hogrebe, N. (2014).** Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsorientierte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen? (Educational Governance Band 24). Wiesbaden: Springer VS.
- Hogrebe, N. & Böttcher, W. (2020).** Ökonomie und frühkindliche Bildung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), Handbuch Frühe Kindheit (2. Aufl., S. 107-116). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Holtappels, H.G. & Brücher, L. (2021).** Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“ (S. 128-166). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G., von Ackeren, I., Bremm, N. & Rutter, S. (2021).** Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen - Fazit und Empfehlungen aus dem Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“ (S. 333-344). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Huber, S. G. (2012).** Failing Schools - besonders belastete Schulen. Schulverwaltung spezial, 14, 1.
- Ilsemann, C. v. & Reese, M. (2017).** Das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ im Rückblick. Ein Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Bremen für Schulen in kritischer Lage. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (S. 204-218). Münster, New York: Waxmann.
- Ilsemann, C. v. (2020).** Schulen in „kritischer Lage“. Schule inklusiv, 7, 1. Quartal, 4-10.
- Klemm, K. (2006).** Lerngutscheine für alle. Böcklerimpuls 1. Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/iimpuls_2006_01_3.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2021.
- Klemm, K. (2022).** Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen, wo sie fehlen. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), Makroorganisatorische Vorstrukturierungen von Schulgestaltung (S. 165-186). Bielefeld: wbv Publikation.
- Klemm, K. & Kneuper, D. (2019).** Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich. Paper zur Fachkonferenz „Feierwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung. Friedrich Ebert Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15755.pdf>, zuletzt geprüft am 23.05.2020.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003).** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kultusministerkonferenz (2002).** PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf, zuletzt geprüft am 03.02.2022.
- Levin, H. M. (1996).** Economics for School Reform for At-Risk Students. In E. A. Hanushek & D. W. Jorgenson (Hrsg.), *Improving America's Schools* (S. 225-240). Washington D. C.: National Academy Press.
- Mahler, N. & Kölm, J. (2019).** Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 265-293). Münster: Waxmann.
- Manitius, V. & Dobbelstein, P. (2017).** Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–16). Münster: Waxmann.
- Mau, S. & Schöneck, N. M. (2015).** (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Meierjohann, T. (2021).** Der schulscharfe Sozialindex zwischen dem Abbau ungleicher Bildungschancen und der Gefahr der Stigmatisierung. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Bedeutung schulscharfer Sozialindizes für sozial segregierte Schulen und ihre Schülerschaft. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 32 (3), 89-91.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2019).** Vorlage 17/5457 mit dem Betreff: Projekt „S4: Schule stärken - Starke Schule“. Online verfügbar unter <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/vorlagen/5866-V-17.pdf>, zuletzt geprüft am 27.11.2020.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2021).** Vorlage 17/7755 mit dem Betreff: Projekt S4 „Schule stärken - Starke Schule“. Online verfügbar unter <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/vorlagen/7933-V-17.pdf>, zuletzt geprüft am 06.09.2021.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2021).** Schulen stark machen. Online verfügbar unter https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulentwicklung-und-qualitaets-sicherung/modellversuchprojekte/schulenstarkmachen/schulenstarkmachen_node.html, zuletzt geprüft am 06.09.2021.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2019).** Schule Aktuell. Online verfügbar unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwin7qHgNLTahXiBWMBHDX2AMcQFJAaegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fleb-gems-sh.de%2F%3Fdocs-file%3D1078&usg=AOvVaw3xeJFIOTBX7yyKX9kGIEI>, zuletzt geprüft am 27.11.2020.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2021).** PerspektivSchul-Programm Handbuch 2021. Online verfügbar unter <https://perspektivschule.de/images/20210101-Handbuch.pdf>, zuletzt geprüft am 26.01.2022.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018).** Bericht zum Thema „Schulversuch Talentschulen“. Online verfügbar unter https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Themen_Wissen_PDFs/Bildung_Soziales_PDFs/Bildungsgerechtigkeit_PDFs/MSB-Bericht-zum-Thema-Schulversuch-Talentschulen.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019).** Faktenblatt Schulversuch Talentschulen. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/Faktenblatt-Talentschulen.pdf>, zuletzt geprüft am 27.11.2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022).** Sozialindex. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/sozialindex>, zuletzt geprüft am 06.02.2022.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017).** Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH. Online verfügbar unter https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Kampagne_Bildung-weiter-denken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf, zuletzt geprüft am 24.05.2021.
- Münch, R. (2015).** Mehr Bildung, größere Ungleichheit. Ein Dilemma der Aktivierungspolitik. In S. Mau & N. M. Schöneck, (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten (S. 65-73). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Neumann, D. & Bauer, F. (2020).** Arbeiten und Lernen im Netzwerk. Ziele und Wirkungen des bundesweiten „Entwicklungsnetzwerks für Schule in kritischer Lage“ der Robert Bosch Stiftung. *SCHULE inklusiv*, 7, 38-39.
- Neumann, M., Böse, S., Lee, E., Gesswein, T. & Maaz, K. (2018).** Auswirkungen des Bonus-Programms. In S. Böse, M. Neumann & K. Maaz (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin* (S. 153-214). DIPF-Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung. Online verfügbar unter https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/bonus_zweiter-ergebnisbericht_2018, zuletzt geprüft am 23.11.2020.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018).** Kick-off des Programms „Schule [PLUS]“: Die Unterstützung von Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen wird auf eine systematische Basis gestellt. Online verfügbar unter <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/kick-off-des-programms-schule-plus-die-unterstuetzung-von-schulen-mit-besonderen-sozialen-herausforderungen-wird-auf-eine-systematische-basis-gestellt-170040.html>, zuletzt geprüft am 19.02.2021.
- OECD (2007).** Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris: OECD Publications.
- Robert Bosch Stiftung (o.J.).** Angebot zur Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung. Online verfügbar unter <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/angebot-zur-professionalisierung-von-schul-entwicklungsberatung/im-detail>, zuletzt geprüft am 23.02.2021.
- Robert Bosch Stiftung (2018).** Pilotprojekt „School Turnaround - Berliner Schulen starten durch“ (2013-2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie. Online verfügbar unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf, zuletzt geprüft am 24.11.2020.
- Rolff, H.-G. (2007).** Schulentwicklung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 622-625). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980).** Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 1* (S. 237-264). Weinheim und Basel: Beltz.
- Russell, B. (1972).** Education and the Social Order. London: Unwin Paperbacks (orig. 1932).
- Sammons, P. (2006).** Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society. International Congress for School Effectiveness and Improvement. Online verfügbar unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjW1Zeyptb0AhV7RPEDHfE8CpIQfNoECAUQAQ&url=https://www.coe.fau.edu%2Fresearch%2Fconferences%2Ficsei2006%2Fdocuments%2FSammons%2520keynote.doc&usg=AOvVaw1MFe42ouhzLhjdkws50zB>, zuletzt geprüft am 11.12.2021.
- Schildkamp, K. (2022).** Data use for school improvement: Achievement, equity and wellbeing. In Böttcher, W., Luig, C., Brockmann, L. & Hack, C. (Hrsg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert (KBBB-Tagungsband)* (S. 15-26). Münster & New York: Waxmann.

Schulte-Basta, D., Wrase, M.: Ein neues Bildungs- und Teilhabegesetz für Deutschland. Kindergrundsicherung, Infrastruktur und Digitalpakt 2.0 zusammendenken. böll.brief November 2021. Online verfügbar unter https://www.boell.de/sites/default/files/2021-12/boell_brief%20TG18%20Ein%20neues%20Bildungs-%20und%20Teilhabegesetz.pdf?dimension1=division_stift, zuletzt geprüft am 11.03.2022

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018). Handreichung für das Bonus-Programm. Online verfügbar unter <http://www.kooperation-schule-jugend-berlin-lichtenberg.de/assets/plugindata/poolk/bonusprogrammhandreichung.pdf>, zuletzt geprüft am 16.02.2021.

SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP (2021). Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag. Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1>, zuletzt geprüft am 20.02.2022.

Stadt Berlin (2020). 276 Schulen im Bonus-Programm sowie weitere Förderung. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/rbmskz/aktuelles/pressemitteilungen/2020/pressemitteilung.935538.php>, zuletzt geprüft am 31.01.2022.

Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die ‚Bildungsfernen‘? In L. Fölker; T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbane Segregation (S. 49-66). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Teach First Deutschland (o.J.). Über uns. Online verfügbar unter <https://www.teachfirst.de/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 23.03.2021.

Tillmann, K. & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 31 (2), 5-26.

Vaccaro, J. & Schumacher, T. (2017). Projektbericht 23+ Starke Schulen 2013-2017. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/10120248/70ec1b9f1d2f7a90d2de36ada2b415bc/data/projektbericht-23-2013-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 27.11.2020.

Vahs, D. (2019). Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch (10. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Van Ackeren, I. (2016). Potenziale entwickeln - Schulen stärken. Schulverwaltung NRW, 41 (2), 41-42.

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich (S. 129-162). Münster: Waxmann.

Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. Die Deutsche Schule, 108 (4), 354-369.

Weishaupt, H. (2018). Regionale Unterschiede der Bildungsausstattung als Ursache für Bildungsbenachteiligung – das Beispiel Rheinland-Pfalz. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf (S. 247-273). Münster: Waxmann.

Weishaupt, H. (2021a). Steuerung in der Fläche: Entscheidet der Wohnort über Bildungschancen? Vortrag beim WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung).

Weishaupt, H. (2021b). „Passgenaue Unterstützung“ von Schulen mit besonderen pädagogischen Herausforderungen. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven (S. 333-352). Bielefeld: wbv.

Weishaupt, H. (2021c). Wann sind Grundschulen in „sozial benachteiligten Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? DDS-Die Deutsche Schule; 114 (1), online first: 15.12.2021

Weishaupt, H. (2022). Strukturelle Ursachen von Bildungsbenachteiligung. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), Makroorganisatorische Vorstrukturierungen von Schulgestaltung (S. 147-164). Bielefeld: wbv Publikation.

Wübben Stiftung (2020a). Unterstützungsangebote für Schulen in herausfordernden Lagen. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/195511601-Unterstuetzungsangebote-fuer-schulen-in-herausfordernden-lagen-impulse-und-beitraege-aus-der-wuebben-stiftung-zur-bildung.html>, zuletzt geprüft am 24.06.2021.

Wübben Stiftung (2020b). Impakt Schulleitung. Curriculum der Akademien. Online verfügbar unter https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/01/2020_0507_Wuesti_impaktschulleitung_curriculum_web.pdf, zuletzt geprüft am 26.01.2022.

ANHANG

Unter der URL <https://www.fes.de/lnk/was-brauchen-schulen> findet sich ein Dokument mit zahlreichen weiteren Daten und Dokumenten wie beispielsweise den im Rahmen dieser Studie verwandten Fragebögen, eine Übersicht zu bisherigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen in Deutschland und weiterführende Informationen zu sozio-ökonomischer Ungleichheit in Deutschland. ←

WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN ZU BILDUNGSPOLITISCHEN THEMEN

Die Zukunft beginnt um kurz vor Acht – Bildung und Bildungsstandards im 21. Jahrhundert

→ [Netzwerk Bildung 2022](#)

Sozialindizes für Schulen – Kommunale Perspektiven

→ [Netzwerk Bildung / FES-Diskurs 2021](#)

Ein ganzer Tag Ganzttag. Auf der Suche nach Chancengleichheit

→ [Netzwerk Bildung 2020](#)

Feuerwerk statt Brennpunkt – Was brauchen Schulen in benachteiligten sozialen Lagen?

→ [Netzwerk Bildung 2020](#)

Sprung ins kalte Wasser – Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen

→ [Netzwerk Bildung 2020](#)

Gute Schule – Wie sich Bildung in Zukunft ändern muss

→ [Netzwerk Bildung 2019](#)

Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen

→ [Netzwerk Bildung 2019](#)

Können ohne Wissen – Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis

→ [Netzwerk Bildung 2018](#)

Privatschulen in Deutschland – Trends und Leistungsvergleiche

→ [Netzwerk Bildung 2018](#)

Politische Bildung in der Schule

→ [Netzwerk Bildung 2017](#)

Integration durch Bildung

→ [Netzwerk Bildung 2017](#)

Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

→ [Netzwerk Bildung 2017](#)

Flucht und Schule – Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

→ [Netzwerk Bildung 2016](#)

Die Schule der Zukunft – Auswirkungen des demografischen Wandels

→ [Netzwerk Bildung 2016](#)

Soziale Herkunft und Bildungserfolg

→ [Netzwerk Bildung 2016](#)

Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an – Eine sozialdemokratische Erzählung

→ [Netzwerk Bildung 2016](#)

Mehr Daten – mehr Qualität

→ [Netzwerk Bildung 2016](#)

Demokratie lernen – Eine Aufgabe für die Schule?

→ [Netzwerk Bildung 2015](#)

Inklusion in der beruflichen Ausbildung

→ [Netzwerk Bildung 2015](#)

Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen

→ [Netzwerk Bildung 2014](#)



Impressum

© 2022

Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeberin: Abteilung Analyse, Planung und Beratung

Godesberger Allee 149, 53175 Bonn

Fax 0228 883 9205

www.fes.de/apb

apb-publikation@fes.de

ISBN: 978-3-98628-093-2

NETZWERK -BILDUNG

Titelfoto: Picture Alliance

Gestaltungskonzept: www.leitwerk.com

Umsetzung/Satz: minus.de

Druck: www.druckerei-brandt.de

→ Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung. Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet. Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.



Bildungschancen sind in unserer Gesellschaft ungleich verteilt. Ungleiche Chancen verfestigen sich, wenn sich Schüler_innen aus benachteiligten sozialen Lagen an Schulen ballen und ihre Schulen mit einem Bündel an vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind. In den letzten Jahren hat die Bildungspolitik einige Initiativen ergriffen, um Schulen in herausfordernden Lagen zu unterstützen. Grundlegende Voraussetzung für wirksame Maßnahmen ist das Wissen, welche Unterstützung benötigt wird. Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat daher die vorliegende explorative Studie in Auftrag gegeben, deren Kern eine quantitative Befragung von knapp 350 Schulleiter_innen und Lehrkräften an Schulen in herausfordernder Lage ist. Zwei Leitfragen stehen im Zentrum: Welche Unterstützungsbedarfe haben Schulleitungen und Lehrkräfte? Und welche Maßnahmen lassen sich daraus für jene Schulen ableiten, in denen Problemlagen kumulieren?

ISBN 978-3-98628-093-2

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**