



Gerd Möller / Gabriele Bellenberg

## Ungleiches ungleich behandeln

**STANDORTFAKTOREN BERÜCKSICHTIGEN –  
BILDUNGSGERECHTIGKEIT ERHÖHEN –  
BILDUNGSARMUT BEKÄMPFEN**

[www.gew-nrw.de](http://www.gew-nrw.de)



**Gerd Möller/Gabriele Bellenberg**

**Ungleiches ungleich behandeln**

**Standortfaktoren berücksichtigen –  
Bildungsgerechtigkeit erhöhen –  
Bildungsarmut bekämpfen**

## Impressum

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Nordrhein-Westfalen, [gew-nrw.de](http://gew-nrw.de)

© Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen, 2017  
Nünningstr. 11, 45141 Essen, [www.nds-verlag.de](http://www.nds-verlag.de)

Gerd Möller ist Mitherausgeber der Zeitschrift Schulverwaltung NRW und Mitarbeiter im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW a. D.

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg ist Professorin für Schulforschung und Schulpädagogik und Prodekanin der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

<b>Vorwort (Dorothea Schäfer)</b>	<b>5</b>
<b>1. Ausgangssituation und Aufgabenstellung</b>	<b>7</b>
<b>2. Zusammenfassung</b>	<b>11</b>
<b>3. Gründe und Folgen für sozial segregierte Schulen</b>	<b>22</b>
3.1 Sozialräumliche Kontexteffekte als Ursache für Schulen in schwieriger sozialer Lage	22
3.2 Das selektive gegliederte Schulsystem erzeugt sozial segregierte Schulen	25
3.3 Freie Grundschulwahl verstärkt die soziale Segregation	29
3.4 Wirkungsmechanismen der Schulkomposition auf die Lernumgebung	33
3.5 Besondere Herausforderungen der Schulentwicklung in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen	37
3.6 Erschwerte Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen und die Folgen	43
<b>4. Kaum Rezepte gegen schulische Segregation</b>	<b>48</b>
4.1 Erfolgreiche Maßnahmen	48
4.2 Verbindliche Schuleinzugsbezirke unter Berücksichtigung der sozialräumlichen Strukturen	50
4.3 „Restschulen“ abschaffen – äußere Fachleistungsdifferenzierung innerhalb von Schulen überdenken	53
<b>5. Datengestützte Steuerung im Schulsystem – zwischen Anspruch und Wirklichkeit</b>	<b>57</b>
5.1 Schulbezogener Sozialindex zur Ressourcensteuerung und Identifikation von Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen	58
5.1.1 Anwendung von Sozialindizes in NRW	59
5.1.2 Wie machen es andere Länder?	62
5.1.3 Optimierungsbedarf bei den Sozialindizes in NRW	68
5.2 Schulen brauchen handlungsleitendes Wissen für Schul- und Qualitätsentwicklungen – empirische Befunde besser nutzen	73
5.2.1 Ich sehe, was du nicht siehst – Nutzen und Grenzen einer datengestützten Qualitätsentwicklung an Schulen	73

5.2.2	Schulen müssen Entwicklungsziele datengestützt setzen und überprüfen – sie benötigen dazu Sozialdaten ihrer Schülerinnen und Schüler	81
5.2.3	Leistungsdaten und wissenschaftliche Befunde werden kaum genutzt – welche Konsequenzen sind notwendig?	88
<b>6.</b>	<b>Schulen mit schwierigen Ausgangslagen brauchen externe Unterstützung aber auch eigene schulspezifische Entwicklungsstrategien</b>	<b>100</b>
6.1	Sozialindizierte Ressourcenausstattung – warum, wofür und in welchem Umfang?	100
6.2	Lehrerfortbildung auf den Schulstandort fokussieren – Netzwerke als Entwicklungsstrategie	115
6.3	Elternhäuser stärker einbeziehen – von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	125
6.4	Ganztagsschulen in sozialen Brennpunkten – was können sie leisten?	134
<b>7.</b>	<b>Fazit und Empfehlungen</b>	<b>141</b>
1.	Einführung eines schulscharfen Sozialindex zur Identifizierung von Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen	142
2.	NRW braucht für eine sozialindizierte Ressourcensteuerung ein ganzheitliches Konzept, das alle Steuerungsaspekte umfasst	143
3.	Ursachen für segregierte Schulen und Lerngruppen müssen entschärft werden	143
4.	Schulen in sozialen Brennpunkten in gebundene Ganztagsschulen umwandeln	144
5.	Schulen benötigen dringend Unterstützung bei datengestützter Schulentwicklung	145
6.	Wir brauchen eine gezielte „Kompositionseffektforschung“, um die Qualitätsentwicklung in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen voranzubringen	147
7.	Lehrerfortbildung auf den Schulstandort fokussieren und Schulnetzwerke als Entwicklungsstrategie nutzen	148
8.	Elternarbeit zur Unterstützung der unterrichtlichen Arbeit intensivieren	149
<b>8.</b>	<b>Literatur</b>	<b>150</b>

## Vorwort

### Endlich entschlossen politisch handeln

Seit mehr als zehn Jahren gibt es in Nordrhein-Westfalen einen Sozialindex. So verdienstvoll einst seine Einführung war, so bedauerlich ist, dass er im Grundsatz heute noch so praktiziert wird, wie zu Beginn konzipiert. Es ist daher verständlich, dass interessierte Leser\*innen seit Jahren Ankündigungen in Parteiprogrammen lesen können, man wolle diesen Index weiterentwickeln. Geschehen ist de facto nichts – sieht man von der Reduzierung der so verteilten Ressourcen ab.

Aus Sicht der GEW NRW ist es nicht länger hinzunehmen, dass nur Grund- und Hauptschulen einbezogen sind und der Sozialindex nicht ‚schulbezogen‘ ist. Seit 2006 wird zur sozialindizierten Ressourcensteuerung in NRW ein Sozialindex verwandt, der lediglich die soziale Belastung auf Kreisebene und der Ebene der kreisfreien Städte abbildet. Auf dieser Basis werden den Schulämtern zusätzliche Ressourcen zugewiesen. Die Verteilung auf bedürftige Schulen wird von dort nach Einschätzung der Schulaufsicht vorgenommen.

Wir sind sicher, dass es ohne großen Aufwand möglich ist, einen schul-scharfen Sozialindex auch in NRW zu berechnen, der – wie in Hamburg – sowohl für die Ressourcensteuerung als auch den fairen Vergleich von Leistungsdaten verwandt werden kann. Die methodischen Verfahren als auch die benötigten Daten liegen in NRW vor. Daher müssen den Ankündigungen nun endlich Taten folgen. Wir erwarten, dass die Landespolitik in der 2017 beginnenden Legislaturperiode des NRW-Landtags liefert.

Mit dieser Studie leisten wir unseren Beitrag zur erforderlichen fachpolitischen Diskussion. Der GEW NRW ist dabei wichtig, dass ein modifizierter Sozialindex zentrales Element einer Schulpolitik wird, die mehr Chancengleichheit und mehr Bildungsgerechtigkeit schafft. Weil Schulleistungsstudien seit Jahren unverändert die soziale Ungleichheit des deutschen Schulsystems anprangern, müssen endlich ernsthaft Maßnahmen ergriffen werden, die Schulen in sog. herausfordernden Lagen dabei unterstützen, den engen Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und den Merkmalen des Schulstandorts aufzubrechen.

In der Studie werden die Gelingensbedingungen so beschrieben: „Eine sozialindizierte Steuerung der Ressourcen kann nur gelingen, wenn sie nach einem ganzheitlichen Steuerungskonzept erfolgt, das die folgenden Bedingungen erfüllt:

- valider Sozialindex zur Identifizierung von benachteiligten Schulen in Verbindung mit einem transparenten Zuweisungsverfahren zusätzlicher Ressourcen,
- ausreichende Bereitstellung sozialindizierter zusätzlicher Ressourcen für Förder- und Schulentwicklungsmaßnahmen an benachteiligten Schulen,
- wirkungsvolle Konzepte zur Verwendung der Ressourcen,
- Überprüfung der Verwendung und Wirkung der zusätzlichen Ressourcen und
- ggf. Revision der Maßnahmenkonzepte .

In NRW ist nach Auswertung der aktuellen Verfahrensweisen kein ganzheitliches sozialindiziertes Steuerungskonzept zu erkennen. Keine der genannten Randbedingungen wird erfüllt.“

Die Landespolitik ist nicht nur konzeptionell gefragt. Ohne die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen wird es sicher nicht gehen. Da jedoch keine belastbaren Forschungsbefunde bezüglich des konkreten Ausgleichsbedarfs in benachteiligten Schulen in Deutschland vorliegen, gibt es aus unserer Sicht nur die Möglichkeit, sozusagen experimentell den Unterstützungsbedarf exemplarisch an konkreten benachteiligten Schulen zu eruieren und die Angemessenheit des Förderumfangs im Fördervollzug zu überprüfen und nachzusteuern. Eine eher konservativ durchgeführte Modellrechnung zum zusätzlichen Ressourcenbedarf ergibt einen Mindestbedarf von ca. 2.000 zusätzlichen Stellen in NRW, wenn man lediglich Grund- und Hauptschulen und Schulen des gemeinsamen Lernens berücksichtigt.

Wir bedanken uns sehr herzlich bei Prof. Dr. Gabriele Bellenberg und Gerd Möller für die Erarbeitung der Studie. Ihnen ist eine Studie gelungen, die über die notwendige Methodendiskussion hinausgeht. Sie nehmen den bildungspolitischen Rahmen in den Blick und beschreiben nicht zuletzt die schulischen Gelingensbedingungen, die an jeder Schule in herausfordernden Lagen gegeben sein müssen, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

Dorothea Schäfer  
Vorsitzende der GEW NRW



## 1. Ausgangssituation und Aufgabenstellung

Bildung ist in unserer Gesellschaft eine wichtige Voraussetzung für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe. Bildungsarmut schränkt diese Partizipationschancen erheblich ein. Gering Qualifizierte sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen – und wenn sie erwerbstätig sind, dann zumeist in prekären Arbeitsverhältnissen mit geringer Arbeitsplatzsicherheit, niedrigem Lohn, mangelndem Kündigungsschutz und hohen gesundheitlichen Belastungen. Mangelnder Bildungserfolg ist damit eine der zentralen Determinanten der intragenerationalen Kumulation sozialer Ungleichheiten im Lebensverlauf.

Zugleich wird in Veröffentlichung der empirischen Bildungsforschung immer wieder gezeigt, dass der Lernerfolg in Deutschland – ausgeprägter als in vielen anderen Ländern – sehr stark von der sozialen Herkunft der Bildungsteilnehmer abhängt. Menschen aus bildungsfernen Schichten werden damit bereits früh im Lebensverlauf – d.h. bereits im Bildungssystem – aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt. Als gering qualifizierte Eltern sind sie in unserem Schulsystem selbst wiederum Ausgangspunkt sozialer Benachteiligungen für ihre Kinder. Letzteres stellt die intergenerationale Reproduktion sozialer Ungleichheit dar.

Dieser Teufelskreis von intra- und intergenerationaler Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten ist in den letzten Jahrzehnten nicht einmal ansatzweise aufgebrochen worden. Die immer noch existierende hohe Kopplung von Sozialstatus und Bildungserfolg bleibt somit eine offene Wunde des deutschen Schulsystems. Sie ist verbunden mit einer großen Zahl von Bildungsverlierern, die in empirischen Studien häufig als „Risikoschüler“ bezeichnet werden. Der Anteil der Risikoschüler ist zwar in den letzten Jahren leicht rückläufig, verharrt aber auf einem nicht akzeptierbaren hohen Niveau.

Neben der individuellen sozialen Lage einzelner Kinder wirken auch Einflüsse der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft von Lerngruppen und Schulen auf den Lernerfolg. Einschlägige Forschungsbefunde zur Wirkung der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Schulleistungen belegen die vorrangige Bedeutung der leistungsbezogenen Zusammensetzung, die aber wiederum sehr stark von der besuchten Schulform und zusätzlich von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule abhängig ist.

Nach vorliegenden wissenschaftlichen Befunden ist davon auszugehen, dass die Kompositionseffekte einer Lerngruppe zusätzlich zu den individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler Wirkung auf den Lernfortschritt und die Leistungsentwicklung der Schüler haben. Solche kontextspezifischen Einflussfaktoren entstehen durch die soziale und migrationspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft, die wiederum mit der sozialräumlichen Umgebung einer Schule in Zusammenhang steht, bedingt durch das Wohnumfeld bzw. die städtische Lage in sozial segregierten Vierteln oder privilegierten Wohnlagen.

Wenn auch die Wirkmechanismen der Kontextfaktoren in Schulen auf den individuellen Kompetenzerwerb und die Leistungsstärke von Schulen bisher nicht eindeutig geklärt werden konnten, so gibt es belastbare Belege bzw. Indizien, dass Schülerzusammensetzungen z.B. die Leistungserwartungen der Lehrkräfte und auch Lern- und Leistungsmilieus beeinflussen. Aber auch direkte Nachbarschaftseffekte der Wohnbevölkerung konnten nachgewiesen werden. Schülerinnen und Schüler an Schulen mit ausgeprägten negativen Kompositionsmerkmalen sind unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gegenüber solchen aus Schulen mit einer privilegierten Schülerschaft benachteiligt.

Viele der betroffenen Schulen sind nur bedingt in der Lage, diese sozialmilieuspezifischen und kontextspezifischen Benachteiligungen zu kompensieren. Dennoch stehen diese Schulen in sozialen Brennpunkten vor der Herausforderung, ihre Schüler dabei zu unterstützen, die aufgrund schulischer und außerschulischer Kontextfaktoren entstehenden Leistungsdefizite auszugleichen. Es ist naheliegend, aber nicht unumstritten in unserer Gesellschaft, für diese Schulen mit schwierigen Ausgangslagen zusätzliche Ressourcen bereitzustellen, um durch zusätzliche pädagogische Förderung und Unterstützung Effekte der Schülerzusammensetzung zu kompensieren und chancenausgleichend wirken zu können. Ungleiches ungleich behandeln: Gleiche Bildungschancen sollen mit ungleichem Mitteleinsatz im Sinne einer positiven Diskriminierung erreicht werden. Die Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit, die Verbesserung von Bildungsangeboten und die qualitative Verbesserung von Bildungsabschlüssen sind folglich zentrale Herausforderungen für alle, die sich mit Bildungs- und Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen befassen.

In den letzten Jahren hat sich eine neue Steuerungsphilosophie mit der „Educational Governance“ etabliert, die Bildungsprozesse nicht mehr allein hierarchisch von den Bildungsinstitutionen her begreift, sondern

von der Bildungsbiografie eines jeden Einzelnen. In der Governance-Forschung spricht man daher von der sich ergebenden Notwendigkeit, in der Logik des Mehrebenensystems zu denken. Die Zuständigkeiten sind zwar nach Ebenen aufgeteilt, ihre Aufgaben sind jedoch interdependent und Entscheidungen zwischen den Ebenen müssen koordiniert werden. Für eine individuelle Förderung bedarf es arbeitsteilig ausdifferenzierter Hilfesysteme und einer differenzierten professionellen Kompetenz einzelner Akteure, die so koordiniert werden müssen, dass sie an dem Ziel ausgerichtet sind, eine gelungene Bildungskarriere zu ermöglichen. Die optimale Entwicklung von Rahmenbedingungen für eine gelungene Entfaltung persönlicher Bildungsbiografien ist somit die zentrale Aufgabe aller an Bildung beteiligten Akteure.

Solch anspruchsvolle Ziele sind aber nur zu erreichen, wenn die Qualitätsentwicklungen in Schulen auf Daten und belastbaren wissenschaftlichen Befunden basieren. Subjektive Einschätzungen und Rückmeldungen von beteiligten Personen reichen nicht aus. Es ist folglich notwendig, die Ausgangslagen zu kennen, die gegebenen (un-)veränderbaren Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen zu analysieren, um so geeignete Maßnahmen zu entwickeln, die zu einer Verbesserung des Bildungsangebots und mehr Bildungsgerechtigkeit führen. Die so idealtypisch in Kurzform charakterisierte evidenzbasierte Steuerung ist in der Erziehungswissenschaft seit ca. 20 Jahren mit den Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung in Folge der PISA-Untersuchungen verknüpft:

Ziel evidenzbasierter Bildungsforschung in diesem Sinne ist es, systemrelevantes Steuerungswissen für Bildungsprozesse bereitzustellen und damit den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und Schulpraxis zu unterstützen.

Nach einer Phase der Ernüchterung wird mittlerweile die Frage gestellt, ob es sich bei der Forderung nach evidenzbasierter Steuerung im Bildungsbereich nur um Rechtfertigungsrhetorik der stark expandierenden Bildungsforschung und ihrer politischen Auftraggeber handelt oder tatsächlich um ernsthafte Optionen, nützliche Informationen zu generieren und diese für eine positive Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

Nicht nur aus Gründen der Glaubwürdigkeit muss es darum gehen, die vorhandenen Daten effektiver als bisher zu nutzen, um Schulentwicklung in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen positiv zu gestalten.

Die GEW NRW hat vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage der Schulen mit schwierigen sozialen Bedingungen die Verfasser beauftragt,

auf der Basis von einschlägigen wissenschaftlichen Befunden und empirischen Daten Möglichkeiten zu prüfen, wie schlechten Schülerleistungen in bestimmten Stadtteilen gegengesteuert werden kann. Hierbei sollen Fragen effektiverer Steuerungen, z.B. durch einen schulbezogenen Sozialindex nach transparenten Kriterien, einbezogen werden und Vorschläge entwickelt werden, wie Schulen mit schwierigem Lernumfeld durch bessere Ressourcenausstattung in die Lage versetzt werden können, ihre ungleichen Lernvoraussetzungen zu kompensieren: Ungleiches ungleich behandeln. Über die Ressourcenfrage hinaus soll geprüft werden, wie weitere systemische Unterstützung für die Schulen geleistet werden könnte und welche Maßnahmen die Schulen selber auf der Basis ihrer spezifischen Ausgangslage ergreifen können.

## 2. Zusammenfassung

Regionale und sozialschichtabhängige Disparitäten im Bildungswesen fanden lange in Deutschland kaum Beachtung. Erst mit den Befunden der internationalen Vergleichsstudien – PISA, TIMSS u.a. – rückte die verfehlte Chancengleichheit im deutschen Schulsystem verstärkt in den Blick. Es wurde in den Befunden deutlich, dass sozialstrukturelle und sozialräumliche Bedingungen und das leistungs- und sozial selektive gegliederte Schulsystem einen maßgeblichen Einfluss auf Bildungsteilhabe und Bildungschancen haben.

Die im Kapitel 3 referierten wissenschaftlichen Befunde belegen, dass offensichtlich nicht nur individuelle Merkmale einer Schülerin oder eines Schülers, wie Leistungspotenzial und soziale Herkunft, für den Bildungserfolg entscheidend sind, sondern auch der Besuch einer Schule in einem bestimmten sozialen Umfeld und in Folge die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft. Vor dem Hintergrund von Chancengleichheit werden Schülerinnen und Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen doppelt benachteiligt, zum einen durch ihre soziale Herkunft und zum anderen durch die Lernumgebung der besuchten Schule.

In Kapitel 3 werden Ursachen für die Entstehung sozial segregierter Schulen und deren Folgen auf die schulische Arbeit dargestellt. Neben dem sozialen Umfeld der Schulen hat das selektive gegliederte Schulsystem einen erheblichen Anteil an den Segregationsprozessen.

Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler im Alter von ca. zehn Jahren auf unterschiedliche Schulformen scheint nach den Erkenntnissen der Bildungsforschung geradezu paradoxe Wirkungen zu erzeugen. Im Widerspruch zu der Zielsetzung einer optimalen Förderung entsprechend der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit erschwert bzw. verhindert der Verteilungsprozess auf verschiedene Schulformen eine optimale Förderung, zumindest eines Teils der Schülerschaft.

Die freie Grundschulwahl verstärkt im Grundschulbereich die soziale Segregation über die Einflüsse der Sozialstruktur der Schulumgebung hinaus, weil hierdurch Vermeidungsstrategien in der Schulwahl von bildungsnäheren Elternhäusern ermöglicht werden.

Im Kapitel 3 wird auch den Wirkungsmechanismen der Schulkomposition auf die Lernumgebung und den Lernerfolg anhand einschlägiger empirischer Befunde und theoretischer Überlegungen nachgegangen. Es ist zwar unstrittig, dass Effekte von Schulkontexten substantiell zu

Bildungsungleichheiten führen. Die Frage, über welche Mechanismen Kontexte Einfluss auf den Lernerfolg und Bildungschancen haben, ist aber keineswegs durch die empirische Wissenschaft eindeutig oder abschließend beantwortet. Wenn auch empirische Befunde bezüglich der Wirkungsmechanismen von schulischen Kontextbedingungen rar sind, so gibt es eine Reihe von elaborierten soziologischen Erklärungstheorien. Zusammengefasst sind es zwei Bereiche sozialer Gemeinschaften, die einen eigenständigen Einfluss auf das individuelle Handeln ausüben können: zum einen vorherrschende Normen und Werte und zum anderen bestehende Netzwerke und soziale Beziehungen. Auf die Schule übertragen bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial segregierten Quartieren ihre spezifischen habituellen Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Handlungsmuster mitbringen, die sich bei Häufung von Schülerinnen und Schülern mit gleichem sozialen Umfeld in der Schule verfestigen oder sogar verstärken.

Die durch die soziale Segregation entstehenden besonderen Herausforderungen der täglichen schulischen Arbeit und die damit einhergehenden erschwerten Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen werden abschließend im Kapitel 3 auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse genauer analysiert. Insbesondere die Handlungsmuster von Schulen mit schwieriger Ausgangslage machen dabei deutlich, dass diese belasteten – real oder empfunden – Schulen ohne Unterstützung von „außen“ kaum in der Lage sein dürften, eine wirkungsvolle Strategie zu entwickeln, wie ein erfolgreiches Lehren und Lernen trotz der schwierigen Ausgangslage gelingen könnte.

In Kapitel 4 werden Konzepte und Maßnahmen diskutiert, wie man die existierende Segregation von Schulen verhindern, zumindest aber abschwächen kann.

Das vor allem in den USA durchgeführte Busing-Projekt, in dem durch Schülertransporte eine bessere soziale Mischung an den Schulen erreicht werden soll, hat sich als nicht erfolgreich erwiesen. Auch Maßnahmen, Schulen als sogenannte Magnetschulen bzw. Profilschulen in sozial unterprivilegierten Stadtvierteln besonders attraktiv zu gestalten, mit dem Ziel sozial bevorzugte Schüler anzuziehen, haben ernst zu nehmende Nebenwirkungen in Form von Creaming-Effekten innerhalb der Schullandschaft: Wenn bildungsinteressierte Eltern ihre Kinder an einer Magnetschule anmelden, ziehen sie diese von den umliegenden Schulen ab, wodurch dort die Konzentration sozial benachteiligter und leistungsschwacher Schüler ansteigt.

In Kapitel 4 referierte Studien zeigen, dass verbindliche Schuleinzugsbezirke unter Berücksichtigung der sozialräumlichen Strukturen dazu beitragen können, das Segregationsproblem im Grundschulbereich zu verringern. In NRW können Schulträger durch Rechtsverordnung ein räumlich abgegrenztes Gebiet als Schuleinzugsbereich bilden. Bisher wird aber in keiner Kommune davon Gebrauch gemacht. Neben einer Unterschätzung der Situation scheinen auch Befürchtungen der politisch Verantwortlichen eine Rolle zu spielen, dass die Wiedereinführung fester Schulbezirke auf politischen und gesellschaftlichen Widerstand stoßen könnte. Bei der Festlegung der Grenzen der Schulbezirke ist dabei zu beachten, dass nicht nur die Schülerströme berücksichtigt werden, sondern auch eine ausgewogene soziale Mischung der Schülerschaft durch geschickt geschnittene Einzugsbereiche erreicht wird. Durch fahrlässige Grenzziehungen der Schulbezirke könnten die Ziele einer besseren sozialen Durchmischung nicht nur verfehlt werden, sondern sogar zur verstärkten sozialen Entmischung beitragen. Von festen Schulbezirken gegenüber freier Grundschulwahl darf aber nicht zu viel bezüglich einer ausgewogeneren sozialen Mischung erwartet werden. Weiterhin wird es findige Eltern geben, die Möglichkeiten nutzen, die zuständige Grundschule zu umgehen.

Besonders deutlich zeigen sich die Auswirkungen der sozialen Segregation im Bereich der Hauptschulen. Mit dem dramatischen Rückgang der Übergänge in die Hauptschule, die man als „Abstimmung mit den Füßen“ bezeichnen könnte, hat sich die Situation noch erheblich verschärft. Mit dem rasanten Rückgang der Zahl der Hauptschülerinnen und -schüler geht eine steigende soziale Entmischung der Schülerschaft einher. In vielen Hauptschulen setzt sich die Schülerschaft fast ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn von Misserfolgen geprägt sind. Es entstehen Lernumgebungen, in denen selbst bei höchstem Engagement der Lehrkräfte keine Lernerfolge mehr zu erzielen sind.

Das Problem in der Hauptschule löst sich zwar mittelfristig von alleine, weil niemand mehr die Hauptschule anwählt. Ein Warten auf das Auslaufen der Hauptschule ist aber im Interesse der Schüler nicht verantwortbar. Mit der Änderung der Landesverfassung, nach der die Schulform Hauptschule nun keinen Bestandsschutz besitzt, ist es möglich, die Hauptschulen z.B. in den Sekundarschulen aufgehen zu lassen. Hier muss aber genau beobachtet werden, dass hier nicht wieder „Restschulen“ entstehen.

In Anbetracht der Befunde zu sozial und leistungsmäßig ausgelesenen Lerngruppen, die durch Lernerfolg verhindernde Lernumgebungen gekennzeichnet sind, ist es kaum nachvollziehbar, dass in Hauptschulen, aber auch Gesamtschulen diese negativen Segregationseffekte noch durch Maßnahmen der Leistungsdifferenzierung innerhalb der Schulen verstärkt werden. Es wäre nahe liegend, die Fachleistungsdifferenzierung in den Hauptschulen und den Schulen des gemeinsamen Lernens aufzuheben und stattdessen die Fachleistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in gemeinsamen Lerngruppen zu ersetzen.

Die Analysen in Kapitel 4 zeigen insgesamt, dass es zwar Optionen gibt, die Segregationsproblematik etwas zu entschärfen, beseitigen lässt sie sich allerdings mit den untersuchten Maßnahmen nicht. Im Grundschulbereich wird deutlich, dass das Sozialgefälle zwischen den Grundschulen zu einem erheblichen Teil durch die Siedlungsstruktur verursacht ist. Inwieweit eine gezielte Siedlungs- und Stadtentwicklungspolitik durch Flächennutzungs- und Bebauungspläne in die Sozialstruktur der Stadtteile positiv eingreifen kann, ist eine offene Frage.

Im Bereich der Sekundarstufe gibt es bei Erhalt des gegliederten Schulsystems nur geringe Eingriffsmöglichkeiten, soziale Segregation zu verhindern. Extreme Auswüchse von strukturell verursachten „Restschulen“ und „Restlerngruppen“ hingegen könnten durch strukturelle Änderungen auf Systemebene beseitigt werden.

Nach der Darstellung der Ausgangssituation von Schulen in schwieriger sozialer Lage wird in Kapitel 5 untersucht, welchen Beitrag die Bildungsforschung zur Identifikation dieser Schulen im Kontext von Ressourcensteuerungen und bei ihrer Qualitätsentwicklung leisten kann. Zum Letzteren gehören Fragen, welches Wissen empirische Bildungsforschung überhaupt für Handlungsoptionen der Bildungsadministration und Bildungspraxis bereitstellen kann, welche Hindernisse in der Praxis bestehen, vorhandene Daten und Befunde zu nutzen und wie Schulen in schwierigen Ausgangslagen besser in der Nutzung der vorhandenen Daten unterstützt werden können. Im Kern geht es somit um Fragen der Schuleffektivität: Optimierung der Schulmanagementqualität und Steigerung der Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität.

Mit Hilfe eines Sozialindexes können die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Schulen abgebildet werden, die durch unterschiedliche soziale und kulturelle Zusammensetzungen der jeweiligen Schülerschaft bedingt sind und unter denen die Schulen arbeiten.



Nach einer detaillierten Darstellung des in NRW angewandten Sozialindex und des Schultypenkonzepts für faire Vergleiche von Lernstandserhebungen (VERA 3 und VERA 8) werden die Konstruktionen von Sozialindizes in anderen Ländern analysiert und bewertet. Hierbei zeigt sich, dass der 2006 in NRW eingeführte Sozialindex, der die Sozialstruktur der Kreise und kreisfreien Städte abbildet, nicht mehr den Anforderungen einer Sozialindizierung genügt. Der Hamburger schulscharfe Sozialindex ist der zur Zeit elaborierteste in Deutschland. Das aufwändige Hamburger Verfahren lässt sich aber kaum auf ein Flächenland übertragen, insbesondere durch den Einsatz von Fragebögen an jeder Schule, um die sozioökonomische Zusammensetzung der einzelnen Schulen zu bestimmen.

Auf der Suche nach praktikablen Sozialindex-Konstruktionen werden in Kapitel 5 verschiedene Vorgehensweisen zur Verbesserung des Sozialindex in NRW diskutiert. Im Grundschulbereich könnte das Konstruktionsprinzip des NRW-Schultypenindex übernommen werden, das auf der Abbildung der Sozialstruktur der Schulumgebung basiert. Im Bereich der Sekundarstufe ist dieses Verfahren nicht anwendbar, da die Sozialstruktur der Schulumgebung aufgrund der Wahlmöglichkeit verschiedener Schulformen erheblich von der Schülerschaft einer Schule abweichen kann. Der zur Zeit verwendete Index für die Bestimmung der Schulstandorttypen ließe sich aber für die weiterführenden Schulen verbessern, wenn man z. B. die Schülerströme aus den Grundschulen in die weiterführenden Schulen berücksichtigen würde. Über die Informationen, von welchen Grundschulen die Schüler stammen, die eine weiterführende Schule besuchen, lässt sich die soziale Belastung der weiterführenden Schulstandorte genauer bestimmen. Sowohl für die Grundschulen als auch für die weiterführenden Schulen lässt sich dieses Verfahren aber noch optimieren und bestehende Unschärfen reduzieren, wenn man die Wohnadressen der Schülerschaft zur Abbildung der sozialen Struktur der Einzelschule hinzuziehen würde.

Die Analysen in Kapitel 5 zeigen, dass es bereits verschiedene valide statistische Verfahren gibt, die sozialen Belastungen von Einzelschulen in Form eines schulscharfen Sozialindex zu bestimmen. Es fehlt somit weder an methodischen Kenntnissen noch an vorhandenen Sozialdaten, auch in NRW einen funktionierenden Sozialindex zu konstruieren. Es scheint vielmehr am fehlenden politischen Willen zu liegen, die möglichen Entwicklungen voranzutreiben.

Im zweiten Teil des Kapitels 5 wird untersucht, wie Schulen trotz ihrer schwierigen Ausgangslage datengestützt ihre Schul- und Unterrichtsqualität zum Wohle ihrer sozial benachteiligten Schülerschaft weiter entwickeln können.

Im Zuge der „empirischen Wende“ nach den für Deutschland schlechten Ergebnissen in den internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, TIMMS) hat sich in allen Ländern ein Spektrum an empirisch orientierten Vorhaben zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung entfaltet und verstetigt: u.a. Einführung von Bildungsstandards, Kerncurricula, Vergleichsarbeiten (VERA und IQB-Ländervergleiche), Schulininspektionen, nationale und regionale Bildungsberichte. Diesen Vorhaben liegt das Anliegen zugrunde, neben Systemwissen als Basis einer fundierten, rationalen und wirksamen Bildungsplanung handlungsleitendes Wissen für die Schul- und Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung empirischer Verfahren zu gewinnen. Nach einer generellen Bewertung von Erkenntnismöglichkeiten und Erkenntnisgrenzen aus wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Sicht werden die verschiedenen Wissensquellen und Wissensformen, die den Schulen zur Verfügung stehen, bewertet. Hierbei wird deutlich, dass es prinzipiell kein endgültig gesichertes Forschungswissen geben kann. Zudem sind statistische Befunde – auch unter Anwendung der elaboriertesten Methoden – immer interpretationsbedürftig. Daten ohne Berücksichtigung des Kontextes und einer dahinterstehenden Theorie sagen nichts aus.

Dies bedeutet aber nicht, dass empirische Befunde für konkrete Handlungssituationen in der Bildungspolitik und in bestimmten Schulen und Klassen mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern unbrauchbar oder gar überflüssig wären. Welches nutzbare Wissen aktuell verwendete Evaluationsinstrumente für Qualitätsentwicklungen tatsächlich bereitstellen, wird am Beispiel der Leistungsstudien (Large-Scale-Untersuchungen) und der Lernstandserhebungen analysiert.

Zur Konkretisierung von datengestützter Qualitätsentwicklung wird beispielhaft dargestellt, wie Schulen unter Nutzung von Leistungs- und Sozialdaten ihrer Schülerschaft Entwicklungsziele setzen und überprüfen können.

Entscheidend für eine erfolgreiche Nutzung der umfangreichen Datenbestände bei der Qualitätsentwicklung ist es, wie professionell mit den Daten umgegangen wird. Aus den referierten Forschungsbefunden wird deutlich, dass datengestützte Entwicklung methodische Kompetenzen der Akteure und ein aufgeschlossenes Schulklima gegenüber datenge-

stützter Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigt: Der Umgang mit Daten ist somit die Gelenkstelle für eine erfolgreiche Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität.

Im letzten Abschnitt des Kapitels 5 werden einschlägige Rezeptionsstudien ausgewertet, die Auskunft darüber geben, ob und wie die umfangreichen Daten, z.B. aus Rückmeldungen von Schulinspektionen und Leistungsmessungen, in den Schulen genutzt werden. Die Befunde sind ernüchternd. Gemessen an den Erwartungen, die hinter der Idee einer datengestützten Steuerung stehen, dass durch die Erhebung besserer Informationen über die Ergebnisse der schulischen Tätigkeit und durch Datenrückmeldung an relevante Akteure eine zielgerichtete und effiziente Entwicklung in Richtung erhöhter Qualität erreicht werden kann, sind die aktuellen Befunde sehr enttäuschend. Die entwicklungsförderliche Wirkung von Inspektions-Feedback wie auch des Daten-Feedbacks von Leistungsdaten ist offenbar nicht so einfach zu realisieren, wie ursprünglich gedacht.

Schulen brauchen offensichtlich für eine produktive Entwicklung mehr als ein Daten-Feedback. Testen allein reicht nicht. Dies weist u.a. auf die Bedeutung von notwendigen Unterstützungssystemen hin. Unterstützungsbedarf ergibt sich insbesondere für schwache Schulen – festgestellt über Befunde der Qualitätsanalyse, Lernstandserhebungen und Zentralprüfungen –, denen es u.a. angesichts ungünstiger Lernausgangslagen nicht gelingt, Strategien zu entwickeln, mit Hilfe derer sie die Prozess- und Ergebnisqualität ihrer Arbeit entwickeln können. Insbesondere diese Schulen, die häufig schon resigniert haben, allein mit kritischen Datenrückmeldungen zu konfrontieren, ist eher kontraproduktiv. Die Rückmeldungen sollten stets mit konkreten und spezifischen Unterstützungsangeboten einhergehen: Verzahnung von Diagnose und Unterstützung.

Die Bildungspolitik muss daher stärker als bisher den Fokus von der Datenerhebung auf die Datennutzung lenken und die notwendigen Unterstützungsstrukturen im Schulsystem verankern. So weiterzumachen wie bisher, ist auch unter ökonomischer Effizienzbetrachtung nicht länger zu verantworten.

Kapitel 6 prüft konkrete Handlungsmöglichkeiten, wie Schulen mit schwierigen Ausgangslagen ihre pädagogische Arbeit durch externe Unterstützungsstrukturen und eigene schulspezifische Strategien weiterentwickeln können.

Von besonderer Bedeutung ist dabei eine sozialindizierte Ressourcensteuerung, die den bedürftigen Schulen zusätzliche Lehrerstellen und finanzielle Mittel als Nachteilsausgleich zur Verfügung stellt, um Fördermöglichkeiten zu erweitern und schulspezifische Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen.

Eine sozialindizierte Steuerung der Ressourcen kann nur gelingen, wenn sie nach einem ganzheitlichen Steuerungskonzept erfolgt, das die folgenden Bedingungen erfüllt:

- **Valider Sozialindex** zur Identifizierung von benachteiligten Schulen in Verbindung mit einem **transparenten Zuweisungsverfahren** zusätzlicher Ressourcen
- **Ausreichende Bereitstellung** sozialindizierter zusätzlicher Ressourcen für Förder- und Schulentwicklungsmaßnahmen an benachteiligten Schulen
- **Wirkungsvolle Konzepte** zur Verwendung der Ressourcen
- Überprüfung der **Verwendung und Wirkung** der zusätzlichen Ressourcen
- Ggf. **Revision** der Maßnahmenkonzepte

In NRW ist nach Auswertung der aktuellen Verfahrensweisen kein ganzheitliches sozialindiziertes Steuerungskonzept zu erkennen. Keine der genannten Randbedingungen wird erfüllt.

Eine eher konservativ durchgeführte Modellrechnung zum zusätzlichen Ressourcenbedarf, die auf Basis der in der Stadt Duisburg zusätzlich zuteilten Sozialindex-Stellen im Schuljahr 2006/2007 erstellt wurde, ergibt einen Mindestbedarf von ca. 2.000 zusätzlichen Stellen in NRW, wenn man lediglich Grund- und Hauptschulen und Schulen des gemeinsamen Lernens berücksichtigt.

Trotz der begrüßenswerten Einführung eines Sozialindex in NRW, welche in Deutschland nicht selbstverständlich ist, muss resümiert werden, dass seit der Einführung in 2006 die Erarbeitung eines Konzepts der sozialindizierten Steuerung aus nicht nachvollziehbaren Gründen unterblieben ist. Es ist daher dringend geboten, dieses Versäumnis nachzuholen. Die notwendigen Instrumente und Konzepte liegen auf dem Tisch.

Auf Schulträgerbene sind auch die Kommunen gefordert, ihre Unterstützungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen und die damit verbun-

denen finanziellen Aufwendungen im Sinne von mehr Bildungsgerechtigkeit sozialindiziert zu steuern.

In Kapitel 6 wird auch untersucht, wie eine erfolgreiche datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Maßnahmen der Lehrerfortbildung, insbesondere in Netzwerken von Schulen mit vergleichbaren Lernausgangslagen, und durch professionelle Begleitung von Entwicklungsprojekten, unterstützt werden kann.

Mit traditioneller Lehrerfortbildung, die darauf setzt, dass externe Impulse – weitgehend theoretisch und fern von konkreten schulischen Problemlagen – lediglich im Unterricht umgesetzt werden müssen, sind diese Ziele kaum zu erreichen.

Die referierten wissenschaftlichen Befunde legen es nahe, Lehrerfort- und Weiterbildung, im Kontext von systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung, auf die besonderen Bedürfnisse der Schulen auszurichten. Für Schulen in schwieriger Lage erweisen sich nach den wissenschaftlichen Befunden hier besonders Weiterbildungen zur Förderung der Sprachkompetenz und der Basiskompetenzen in allen Fächern von hoher Bedeutung.

Die Befunde belegen auch, dass Netzwerke ein Erfolg versprechender Ansatz für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung sind, insbesondere für Schulen mit schwieriger Ausgangslage. Die Umsetzung ist komplex und mit erheblichen Anstrengungen verbunden, insbesondere in der Initiierungsphase. Ohne notwendige personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen ist dies nicht zu leisten. Es bedarf u.a. eines pädagogischen Managements, das alle Beteiligten zielorientiert integriert.

Es stellt sich daher die Frage, ob allein der Transfer der Erfahrungen von „Leuchtturmprojekten“, wie das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, in nicht beteiligte Schulen aufgrund der vielfach beschriebenen Transferproblematik eine erfolgreiche Schulentwicklung anstoßen kann. Es drängt sich vielmehr auf, die vielfach vorhandenen Strukturen in den Kommunen, Regionen und der Bildungsadministration besser zu nutzen, professionelle Lerngemeinschaften flächendeckend für Schulen mit vergleichbar schwierigen Problemlagen zu initiieren und zu begleiten. Hier sind sowohl Bildungspolitik und Bildungsadministration als auch die regionalen Bildungsbüros und Kompetenzteams gefordert.

Der Einfluss des Elternhauses auf die Schulleistung ist gravierend. Zahlreiche Studien belegen, dass sich Schulleistungen stärker aus familiären Bedingungen erklären als aus den Einflüssen von Schule und Unterricht.

Die für den Lernerfolg wichtige Unterstützung der Schüler durch die Elternhäuser ist in Schulen mit Kindern aus sozial schwachen Familien gering ausgeprägt. Insbesondere Schulen in schwieriger Lage sollten daher bei diesen einschlägigen Befunden zum Stellenwert der elterlichen Erziehungs- und Sozialisationsarbeit neben ihrer kompensatorischen Arbeit auch präventiv durch „Elternarbeit“ dazu beitragen, dass insbesondere bildungsferne Elternhäuser die Bildungsentwicklung ihrer Kinder besser unterstützen und begleiten können. Dies kann nur gelingen, wenn die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus auf das Ziel ausgerichtet ist, mehr Chancen- und Teilhabegerechtigkeit zu ermöglichen.

Elternarbeit – verstanden als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – ist mit erheblichem Mehraufwand für Lehrer und Eltern verbunden. Die Schulen brauchen dazu ein stimmiges Konzept und einen langen Atem. Sie müssen auch lernen, bei nicht sofort eintretenden Erfolgen der Kooperationsbemühungen nicht frustriert aufzugeben. Zwar aktiviert Elternarbeit nicht ohne Weiteres das vorhandene Potenzial der Familie, Kindern eine lernförderliche Lernumgebung zu geben. Aber es besteht doch begründete Hoffnung, wie die berichteten Forschungsbefunde belegen, dass eine zielstrebige Elternarbeit dies auf Dauer leisten kann.

Im letzten Abschnitt des Kapitels 6 werden die Möglichkeiten von gebundenen Ganztagschulen für Schulen in schwieriger Lage ausgelotet. Danach können Ganztagschulen vor allem in deprivierten Sozialräumen erweiterte Möglichkeiten des fachlichen und sozialen Lernens bieten.

Die referierten Befunde vorliegender Studien belegen mehrfach, dass Ganztagsangebote die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen erfolgreich unterstützen. Dies ist in Schulen mit Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus von besonderer Bedeutung, denn nur die Schule kann die oft fehlende sozialerzieherische Entwicklungsarbeit in den Familien kompensieren.

Nur in einer Ganztagschule steht genügend Zeit zur Verfügung, um Kindern und Jugendlichen Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung und aktive Teilhabe am kulturellen Leben zu geben. Mit den außerunterrichtlichen Angeboten kann die Ganztagschule gerade Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen Zugang verschaffen zu Erfahrungen in künstlerisch-musischen und sportlichen Bereichen, die sie sonst im Unterschied zu Kindern aus privilegierteren Schichten, für die dies der Normalfall ist, nicht haben würden.

Mit Lernstunden bzw. Hausaufgabenbetreuung können auch die Schülerinnen und Schüler im Lernen unterstützt werden, die Lernunterstützungen und Hilfen außerhalb der Schule sonst nicht erfahren.

Bezüglich der Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler und des Abbaus sozialer Disparitäten leistet der Ganzttag, wie die StEG-Studien zeigen, noch nicht genug. Zukünftig müssen Ganztagsangebote besser auf spezielle Unterstützungsbedarfe ausgerichtet werden und Fachunterricht und außerunterrichtliche Angebote besser verzahnt werden.

Das Gutachten schließt im Kapitel 7 mit Empfehlungen, die sich aus den Befunden der vorangegangenen Kapitel herleiten. Dabei wird versucht, Handlungsansätze aufzuzeigen, die aufgrund der dargestellten Erkenntnisse sinnvoll und effektiv erscheinen. Sie richten sich sowohl an die Bildungspolitik und Bildungsadministration und Bildungsforschung als auch an die Akteure der Schulpraxis.

### **3. Gründe und Folgen für sozial segregierte Schulen**

In diesem Kapitel werden Gründe für die Entstehung sozial segregierter Schulen vorgestellt und die Folgen, die sich daraus für die Schulen ergeben, unter verschiedenen Perspektiven diskutiert.

#### **3.1 Sozialräumliche Kontexteffekte als Ursache für Schulen in schwieriger sozialer Lage**

Die disproportionale Verteilung von Bevölkerungsgruppen über Teilgebiete einer Region, insbesondere in Städten und Ballungsräumen, ist ein klassisches Forschungsfeld der Stadtsoziologie. Diese als Segregation bezeichnete räumliche Sortierung und Trennung sozialer Milieus ist eine direkte Folge der weiter zunehmenden sozialen Ungleichheit unserer Gesellschaft. Die wohnörtliche Segregation der Bevölkerung resultiert dabei vor allem aus der Trennung zwischen „Arm und Reich“ und zwischen Migranten und Nichtmigranten.

Vor allem in den Ballungsräumen, wie im Ruhrgebiet, zeigt sich die soziale Ungleichheit in einer ungleichen räumlichen Verteilung. Die Städte unterteilen sich einerseits in Viertel der Migranten, der Armen und Arbeitslosen und andererseits in Orte des Wohlstands. Benachteiligte und sozial belastete Quartiere finden sich in den nicht modernisierten Altbauten der Innenstadt, im sozialen Wohnungsbau an den Rändern der Städte und an Standorten mit besonderer Umweltbelastung (Terporten, T. 2014, S. 27).

In der Segregationsforschung spielten Bildungsaspekte lange nur eine untergeordnete Rolle, obwohl Arbeiten aus den 70er Jahren bereits auf den Zusammenhang von räumlichen Sozialstrukturen und Bildungschancen aufmerksam gemacht haben (z.B. Peisert, H. 1967). Diese Erkenntnisse gerieten jedoch im Laufe der Zeit wieder in den Hintergrund, wie T. Terporten (2014, S. 14) vermutet, da „durch Schulreformen und eine massive Bildungsexpansion der Eindruck entstand, dass Bildungsungleichheiten und räumliche Ungleichheiten weitestgehend abgebaut werden konnten“.

H. Weishaupt (2002, S. 197) stellte hierzu fest: „Systematische Forschung zu regionalen Disparitäten im Bildungswesen hat gegenwärtig keine Konjunktur.“ Erst mit den Befunden der PISA-Studie und den darin aufgedeckten Benachteiligungen von Schülern aus bildungsfernen Milieus in unserem Schulsystem rückten regionale Bildungsdisparitäten wieder in den Blick. Mit dem verstärkten Fokus auf die Bildungsungleich-



heit wurde deutlich, dass sozialstrukturelle und sozialräumliche Bedingungen und das leistungs- und sozial selektive gegliederte Schulsystem einen maßgeblichen Einfluss auf Bildungsteilhabe und Bildungschancen der Bevölkerung haben.

So konnten auf der Basis von PISA-2003-Daten Baumert, J./Carstensen, C. H./Siegler, T. (2005, S. 323 ff.) zeigen, dass die Kompositionsmerkmale von Schulen vermittelt über deren nachbarschaftlichen Umkreis von erheblicher Bedeutung für die Schülerleistungen sind. In der vertieften Untersuchung wurden den PISA-Daten der einzelnen Schulen Kennwerte der Sozialstruktur der entsprechenden Landkreise bzw. kreisfreien Städte – wie BIP pro Kopf, Pro-Kopf-Einkommen, Arbeitslosenquote, Sozialhilfeempfängerquote, Abiturientenquote, Wanderungssaldo, Ausländer – zugeordnet. Drei Strukturmerkmale regionaler Kontexte erwiesen sich dabei als besonders leistungsrelevant: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote und der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife. Es zeigte sich, dass beim Anstieg der Arbeitslosigkeit um ein Prozentpunkt die mittleren Leistungen der Schulen um etwa sechs Punkte auf der PISA-Leistungsskala sinken. Da die regionalen Quoten der Sozialhilfeempfänger zwischen einem und zehn Prozent liegen, ist bei rund einem Drittel der Landkreise bzw. Städte mit kontextinduzierten Leistungsdifferenzen von 20 und mehr Leistungspunkten zu rechnen. Bei den Effekten der Arbeitslosigkeit ist im Extremfall mit Leistungsdifferenzen von mehr als 30 Punkten zu rechnen. Diese Differenzen sind erheblich: 20 Punkte auf der PISA-Skala entsprechen einem Lernzuwachs von einem halben Schuljahr. Da aufgrund der Verfügbarkeit der Daten allen Schulen lediglich die gleichen sozialen Kontextwerte – Mittelwerte der Kreise und Städte – zugeordnet werden konnten, dürften die Kontexteffekte in Schulen mit weitaus ungünstigeren sozialen Kontextwerten noch deutlich höher ausfallen.

Auch in den VERA-Vergleichsarbeiten der Sekundarstufe I konnte nachgewiesen werden, dass Schulen mit einem sozioökonomisch ungünstigen Standorttyp in der Regel unterdurchschnittliche Lernergebnisse erzielen. M. Bonsen u.a. (2010, S. 27 ff.) konnten zeigen, dass es zwischen dem Sozialindex und der mittleren Leseleistung einer Schule einen engen Zusammenhang gibt.

Insbesondere in den Grundschulen ist die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule eng mit der Sozialstruktur der schulischen Nachbarschaft verknüpft, da die Schülerschaft von Schule und Wohngebiet

weitgehend identisch ist: in den Grundschulen spiegelt sich die Sozialstruktur des sozialräumlichen Kontextes direkt wider.

Ditton, H./Krüsken, J. (2006) haben auf der Basis einer Vollerhebung der Orientierungsarbeiten 2004 die Auswirkungen sozialräumlicher Segregation auf den schulischen Kompetenzerwerb in zwei Klassen der Berliner Grundschulen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass bei hohen Anteilen weniger privilegierter bzw. bildungsfernerer sozialer Schülergruppen deutlich schlechtere Leseleistungen erzielt werden. „Über die aufgrund der individuellen Schülervoraussetzungen zu erwartenden Wirkungen hinaus ergeben sich markant schlechtere schulische Leistungen, wenn eine Schulklasse eine ungünstige Zusammensetzung nach Merkmalen der sozialen Herkunft aufweist“ (ebd., S. 152). Besonders erschreckend ist der Befund der Studie, dass Schulen mit extrem ungünstigen Bedingungen bestenfalls noch knapp Leistungsergebnisse erzielen, die insgesamt durchschnittlich erreicht werden. Es scheint für Schulen mit extrem ungünstigen sozialräumlichen Kontextbedingungen Grenzen zu geben, gute Bildungsergebnisse erzielen zu können. Hier sind Bildungspolitik und Gesellschaft insgesamt gefordert, effektive Wege der Schulentwicklung zu ermöglichen.

Einen weiteren Beleg für die Bedeutung des sozioökologischen Einflusses auf die Lernergebnisse von Schulen fanden Ditton, H./Krüsken, J. (2007) in einer Begleitstudie zu den Vergleichsarbeiten 2005 in der zweiten Jahrgangsstufe in Berlin und Brandenburg.

Vergleichend untersucht wurde die unterschiedliche Aufteilung der Schulleistungsvarianz auf den Aggregatebenen Schule bzw. Schulklasse und Schulbezirk in beiden Ländern. Im Gegensatz zu Berlin wurden im „Flächenstaat“ Brandenburg nur geringe Differenzen in der Leistungsvarianz und der sozialen Zusammensetzung zwischen den Schulklassen und Schulbezirken festgestellt. Das Problem der sozial segregierten Schulen ist offensichtlich ein Problem der Ballungsräume, nicht nur in Berlin.

Um ökologischen Fehlschlüssen vorzubeugen, sei betont, dass die Befunde der referierten Studien keine Aussage darüber erlauben, ob hier Kompositionseffekte des schulischen Einzugsbereichs zusätzlich über die schulische Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Milieus hinaus Einfluss auf die Lernleistungen haben. Sykes, B./Musterd, S. (2011, S. 1.326) kommen in einer der wenigen existierenden Studien, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, für die Niederlande zu dem Schluss: „In other words, upon considering youths’

concurrent membership in both schools and neighbourhoods, the associations between the school and educational achievement remain significant, whereas the associations with the neighbourhood diminish and lose their significance. This finding suggests that the school is a mediating factor in the neighbourhood's effect on youth achievement.“ Mit anderen Worten: Für die Lernleistungen ist die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule entscheidend, sie wird aber wesentlich über den Zugang der Schüler aus der Umgebung der Schule vermittelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass offensichtlich nicht nur individuelle Merkmale eines Schülers, wie Leistungspotenzial und soziale Herkunft, für den Bildungserfolg entscheidend sind, sondern auch der Besuch einer Schule in einem bestimmten sozialen Umfeld. Vor dem Hintergrund von Chancengleichheit werden Schülerinnen und Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen doppelt benachteiligt, zum einen durch ihre soziale Herkunft und zum anderen durch die Lernumgebung der besuchten sozial segregierten Schule.

### **3.2 Das selektive gegliederte Schulsystem erzeugt sozial segregierte Schulen**

Im Bereich der Grundschulen ist der sozialräumliche Einfluss des Wohnumfeldes auf die Schülerzusammensetzung von entscheidender Bedeutung, da die Grundschule meistens wohnortnah ist und daher überwiegend unterstellt werden kann, dass Wohnort und Standort der besuchten Grundschule nahe beieinanderliegen (siehe auch Kap. 3.3). Für den Besuch der weiterführenden Schulen müssen hingegen auch weitere Schulwege in Kauf genommen werden. Der Einfluss der Wohnumgebung auf die Schulkomposition bleibt zwar auch hier erhalten, wie oben anhand von einschlägigen Studien gezeigt werden konnte. Daneben spielen aber die sozial selektiven Übergänge im gegliederten Schulsystem eine entscheidende Rolle.

Das gegliederte deutsche Schulsystem ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder bereits im Alter von zehn Jahren – in Brandenburg und Berlin mit zwölf Jahren – auf verschiedene Schulformen der Sekundarstufe I aufgeteilt werden. Neben einigen deutschsprachigen Kantonen in der Schweiz erfolgt die Aufteilung weltweit nur in Deutschland so früh. Unter Einbezug der Förderschulen bewegt sich die Anzahl der Schulformen in der Sekundarstufe I in den Ländern zwischen drei (z.B. in Sachsen) und sechs in Nordrhein-Westfalen. Dem Anspruch nach sollen die Übergänge aus der Grundschule auf der Basis des Leistungsstandes am Ende der

Grundschulzeit erfolgen. Dahinter steht das Ziel der leistungsmäßigen Homogenisierung von Lerngruppen. Diese gelingt aber, wie die großen Leistungsüberlappungen zwischen den Schulformen bei PISA belegen, nur sehr begrenzt. Das deutsche PISA-Konsortium (2001, S. 121) stellte hierzu fest, dass die zehn Prozent besten Schülerinnen und Schüler aus der Hauptschule nach den Testwerten der PISA-Studie sogar zum mittleren Leistungsbereich am Gymnasium gehören würden. Das bedeutet, dass die Auslese in unserem Bildungssystem keineswegs so leistungsgerecht und rational ist, wie vielfach behauptet wird. Schon die Übergangsempfehlungen der Grundschullehrkräfte streuen, wie IGLU zeigt, z.B. bezüglich des Kriteriums „Leseverständnis“ über drei Kompetenzstufen hinweg (W. Bos, u.a., 2003, S. 130 ff.). Hier zeigt sich ein prinzipiell kaum lösbares Problem: Prognosen über die künftige Lernentwicklung eines Kindes können diese sowohl überschätzen als auch unterschätzen.

Die vielfach als sozial selektiv nachgewiesenen Übergänge in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I sind nach dem französischen Soziologen R. Boudon (1974) das Ergebnis individueller Entscheidungen, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden müssen. Sie lassen sich auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte zurückführen.

Primäre Herkunftseffekte werden hiernach als Einflüsse der sozialen Herkunft definiert, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und sich in Folge in ihren Zensuren, Übergangsempfehlungen und Schulformwahlen niederschlagen. Leistungsunterschiede, die sich auf die Sozialschicht zurückführen lassen, resultieren vorrangig aus den unterschiedlichen Ressourcen von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Sie können sowohl direkt, z.B. durch unterschiedliche familiäre Anregungsmilieus, als auch indirekt durch Wechselwirkung mit der Nutzung der angebotenen schulischen Ressourcen die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

Davon unterschieden werden sekundäre Herkunftseffekte als diejenigen Einflüsse des sozialen Hintergrunds, die unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau entstehen und zum Beispiel aus unterschiedlichen Bildungsempfehlungen und Bildungserwartungen der Lehrkräfte und Eltern und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten der Eltern in verschiedenen Sozialschichten resultieren.

Bereits im Vorfeld des Übergangs in das Sekundarschulsystem kommt es zu sozialen Disparitäten. Die Vergabe der Grundschulempfehlungen erfolgt nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien (z.B. Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. 2005). Bei gleicher Leistung sind die Chancen, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für Kinder aus den oberen Sozialschichten mehr als zweimal größer als für Kinder aus sozial weniger privilegierten Schichten. Selbst die Vergabe der Noten, die für die Empfehlungen maßgebend sind, erwies sich über die gezeigten Leistungen hinaus als sozialschichtabhängig. Vergleicht man die Übergangsempfehlungen mit den Bildungsaspirationen der Eltern, so stellt man fest, dass die Empfehlungen der Lehrer weniger an die soziale Herkunft gekoppelt sind als die Bildungsaspirationen der Eltern. So fanden K.-H. Arnold u.a. (2007) auf der Basis der IGLU-2006-Daten – nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz –, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf eine Gymnasialempfehlung geringer ausfiel (odds ratio = 2,64) als der Effekt auf die Gymnasialpräferenz der Eltern (odds ratio = 3,83). Die Grundschulempfehlung, so könnte man diese Befunde interpretieren, wirkt sozial korrigierend und sozial selektiv zugleich.

Wenn auch die gezeigte Schülerleistung und die fähigkeitsbezogenen Urteile der Lehrkräfte an den Grundschulen die entscheidende Rolle bei dem Übergangsverhalten in die Schulformen der Sekundarstufe I spielen, so zeigen die referierten Untersuchungen doch eindrucksvoll, dass im deutschen Schulsystem eklatant gegen Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit verstoßen wird. Sekundäre Effekte widersprechen unserem Gerechtigkeitsempfinden in besonderem Maße, da sie sowohl dem Leistungs- als auch Bedürftigkeitsprinzip entgegenstehen. An deren Beseitigung müsste mit höchster Priorität gearbeitet werden.

Diese eklatanten sozialbedingten Disparitäten in der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I wirken sich erheblich auf den Kompetenzerwerb der Schüler aus. Die BIJU-Studie (Köller, O. 1996) konnte u. a. für NRW zeigen, dass die Leistungsentwicklung in den einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I sehr unterschiedlich ausfällt. Schüler mit gleichen Lernausgangslagen in der Klasse 7 haben im Gymnasium die größten Leistungszuwächse bis zur 10. Klasse, gefolgt von der Realschule, dann der Gesamtschule und schließlich der Hauptschule. Die Gründe für die differenziellen Entwicklungsmilieus dürften vermutlich in den unterschiedlichen Lernumgebungen liegen, die durch unterschiedliche Curricula, fachliche Lehrerqualität, pädagogisches Anspruchsniveau und Unterrichtsressourcen bedingt sind.

Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen scheint nach diesen Erkenntnissen geradezu paradoxe Wirkungen zu erzeugen. Im Widerspruch zu der Zielsetzung einer optimalen Förderung entsprechend der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit erschwert bzw. verhindert der Verteilungsprozess auf verschiedene Schulformen eine optimale Förderung, zumindest eines Teils der Schülerschaft.

Da Schulleistung mit sozialer Herkunft assoziiert ist, findet in allen Systemen, die eine Leistungsdifferenzierung einsetzen, auch eine soziale Homogenisierung statt, die zu sozial segregierten Schulen, „Restschulen“, vor allem in den weniger anspruchsvollen Schulformen führen kann.

Analysen von J. Baumert u.a. (2006, S. 143-144) zur Identifikation von problematischen Konstellationen in Einzelschulen der Sekundarstufe I zeigen, dass die Leistungsergebnisse an den Gymnasien nur gering mit der Zusammensetzung der Schülerschaft in Relation stehen. „Das Spiegelbild“, so die Autoren, „stellt die Hauptschule dar. Dies ist die Schulform, deren Arbeitserfolg am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt werden. Dies sind in der Reihenfolge ihrer Bedeutung innerhalb der Schulform: Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten, Konzentration von Repetenten, ein niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau sowie ein steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern aus belastenden Familienverhältnissen.“

Von allen Hauptschulen in der Bundesrepublik haben die Autoren 16 Prozent einem Problemtypus zugeordnet, der durch ein niedriges Fähigkeitsniveau, schwache Lesekompetenzen und ungünstige soziale sowie lernbiografische Merkmale gekennzeichnet ist. Auch unter den Realschulen finden sich zehn Prozent der Schulen. In NRW wurden 44 Prozent der Hauptschulen als Schulen mit schwierigen Milieus identifiziert, bei den Realschulen waren es acht Prozent (Baumert, J. u.a., 2006, S. 162 und 167). In solch risikobehafteten Schulen – insbesondere in Hauptschulen – entstehen in Folge des Selektionsprozesses Kompositionsprofile, „die außerordentlich schädliche Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung von Jugendlichen haben“ (Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. 2006, S. 171). Die Autoren kommen zu dem Fazit: „Die Kumulation von Kompositions- und Institutseffekten führt zu einer schwer zu rechtfertigenden strukturellen Benachteiligung einer quantitativ nicht zu vernachlässigenden Gruppe von Jugendlichen.“

In den Ländern mit zweigliedrigem Schulsystem werden solche Problemgruppen nicht nachgewiesen.

### **3.3 Freie Grundschulwahl verstärkt die soziale Segregation**

Insbesondere im Primarbereich entstehen Grundschulen mit schwierigen Ausgangslagen durch die enge Kopplung zu ihrem sozialräumlichen Einzugsbereich: kurze Beine – kurze Wege. Verstärkt wird dieser Segregationseffekt noch durch Vermeidungsstrategien von bildungsnahen Elternhäusern, die ihre Kinder nicht auf die Schule des Einzugsbereichs schicken. In NRW bestand bis 2008 die Regelung von festen Schulbezirken, die aber trotz verbindlicher Zuständigkeit von Grundschulen vielfach umgangen wurden, weil Eltern ihre Kinder z.B. unter der Adresse von Verwandten gemeldet hatten. Mit Übernahme der Regierung durch CDU/FDP wurden die verbindlichen Schulbezirke aufgehoben. Mit der erneuten Übernahme der Regierung durch SPD/Grüne wurde die generelle Freigabe der Schulbezirke insoweit wieder eingeschränkt, dass nun den Kommunen freigestellt ist, wieder verbindliche Schulbezirke einzuführen. In § 84, Abs. 1 heißt es: „Für jede öffentliche Schule kann der Schulträger durch Rechtsverordnung ein räumlich abgegrenztes Gebiet als Schuleinzugsbereich bilden. Eine Schule kann die Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers ablehnen, wenn sie oder er nicht im Schuleinzugsbereich wohnt und keinen wichtigen Grund für den Besuch der Schule darlegt.“

Begründet wird die freie Grundschulwahl vorrangig damit, dass nun Schulen in einen Wettbewerb eintreten können bzw. müssen und hierdurch eine Verbesserung der Schulqualität erreicht würde. Mittlerweile liegen empirische Studien vor, die die damaligen Warnungen (siehe z.B. van Ackeren, I., 2006; Städtetag NRW, 2006) vor einer verstärkten sozialen Entmischung durch freie Grundschulwahl bestätigen. Die Gründe für die Wahl bzw. die Vermeidung von Schulen sind vielfältig. Hierzu gibt es eine Reihe von theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden – vor allem aus dem angelsächsischen Raum –, die hier zur besseren Beurteilung der Auswirkungen freier Grundschulwahlen kurz dargestellt werden (referiert nach Groos, T. (2015, S. 14-17):

Nach der Rational-Choice-Theorie kann Eltern grundsätzlich unterstellt werden, dass sie bei der Wahl einer Schule die Kosten und Nutzen im Auswahlprozess berücksichtigen. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass hierbei die Reflexionsmöglichkeiten der Eltern eng mit dem Sozialstatus verknüpft sind. Nach der Habitus-Theorie von P. Bourdieu

sind diese rationalen Überlegungen der Eltern aber stark von ihrem sozialen Milieu und ihren sozialen Netzwerken beeinflusst. Die Entscheidungen sind häufig von eigenen Wertvorstellungen und Ausbildungswünschen geprägt, sie beziehen aber auch die Meinungen und Informationen ihres sozialen und beruflichen Umfeldes mit ein. Neben dem kulturellen Kapital und Habitus sind aber vor allem die Bildungsaspirationen der Eltern entscheidend.

Bildungsfernere Eltern haben es hiernach schwerer, die Möglichkeiten einer freien Schulwahl zu nutzen. Dies hat zur Folge, dass sich bei freier Grundschulwahl aufgrund unterschiedlichen Nutzerverhaltens sozialer Schichten die soziale Segregation in Grundschulen insgesamt erhöhen müsste.

Zieht man bei der Betrachtung der Schulwahl die Fremdgruppenvermeidungstheorie hinzu, dann ist zu erwarten, dass Eltern eine Schule wählen, die von Kindern besucht werden, die ihnen nicht „fremd“ sind. Eltern mit einem höheren Sozialstatus vermeiden hiernach häufig Schulen mit hohem Anteil von Kindern mit niedrigem Sozialstatus, weil sie diesen Kindern negative Einflüsse auf die Lernumgebung und die Lernerfolge ihrer eigenen Kinder zusprechen. Umgekehrt wählen häufig Eltern mit Migrationshintergrund Schulen mit hohem Migrationsanteil. Weitgehend unabhängig von der Sozialschicht vermeiden deutsche Eltern Schulen, die von vielen Migrantenkindern besucht werden. Hiernach sollte sich die ethnische Segregation ebenfalls erhöhen.

Befürworter der Aufhebung der verbindlichen Grundschulbezirke in NRW hingegen folgten – und folgen noch – der liberation theory, die aussagt, dass auch bildungsfernere Eltern die Möglichkeit haben, sozial gemischte Schulen zu wählen, obwohl sie in benachteiligten Quartieren wohnen. Dies könnte zu einer besseren sozialen Durchmischung führen und damit die soziale Segregation abmildern.

T. Groos (2015) ist diesen skizzierten Theorien am Beispiel der Stadt Mülheim nachgegangen. Er untersuchte, ob sich mit der Freigabe der Schulwahl ab 2008 Veränderungen im Schulwahlverhalten feststellen lassen. Hier in Kürze die Befunde der Studie, die überwiegend auf Daten der Schuleingangsuntersuchung der Schuljahre 2008/2009 bis 2011/2012 basieren:

Wählten im Durchschnitt der Schuljahre 2001 bis 2004 noch ca. zehn Prozent der Eltern eine nicht zuständige Grundschule, waren es im ersten Jahr der Umstellung (2008/2009) bereits knapp 15 Prozent. In den folgenden Jahren stieg die Quote kontinuierlich und erreichte im



Schuljahr 2013/2014 bereits ca. 25 Prozent. Sozial privilegierte Eltern wählen mit dem geringsten Anteil (33 %) die ehemals zuständige Gemeinschaftsgrundschule, wenn sie sozial benachteiligt ist. Sie wählen stattdessen zu gleichen Teilen eine nicht zuständige Grundschule oder zuständige Bekenntnisschule. Eltern mit geringer Bildung wählen mehrheitlich die zuständige Gemeinschaftsgrundschule, aber auch sie wählen zu 45 Prozent eine der beiden anderen Grundschularten. Bei sozial durchschnittlich und sozial privilegierten Grundschulen unterscheiden sich die Sozialgruppen nur geringfügig. Auf den ersten Blick überraschend ist das Ergebnis, dass privilegierte Eltern insgesamt nicht so häufig eine nicht zuständige Grundschule wählen wie Eltern mit mittlerem Sozialstatus. Dies liegt aber daran, dass sie in Quartieren wohnen, in denen die ehemals zuständige Grundschule in der Regel sozial privilegiert ist. Sozial privilegierte zuständige Schulen werden wohl deshalb am häufigsten von Eltern mit hoher Bildung gewählt. Insgesamt gilt: Ist eine Schule privilegiert, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie gewählt wird, stark an. Umgekehrt gilt, je benachteiligter die zuständige Schule ist, desto unwahrscheinlicher ist ihre Wahl. Dies gilt insbesondere für Eltern mit hoher Bildung.

Die berichteten deskriptiven Befunde berücksichtigen noch nicht, dass es für die Gründe der Schulwahl noch weitere Kontextmerkmale gibt, wie die Distanz der Schule zum Wohnort, der Migrationshintergrund oder eine Bekenntnisschule in der Nähe der Gemeinschaftsgrundschule. Der Autor der Mülheimer Studie hat daher in einer multivariaten Regressionsanalyse mögliche Effekte verschiedener Merkmale berücksichtigt und kontrolliert. Hiernach hat die Entfernung zur ehemals zuständigen Grundschule einen großen Einfluss auf die Wahlwahrscheinlichkeit. Sie wirkt aber nicht für alle Eltern gleich. Vor allem Eltern mit niedriger Bildung wählen nahe gelegene Schulen aus. Der Einfluss der Schulnähe auf die Schulwahl wurde auch für Schulen der Sekundarstufe nachgewiesen (z.B Terporten, T., 2015).

Migranten wählen häufiger die ehemals zuständige Grundschule als Nichtmigranten. Dies gilt insbesondere, wenn der zu erwartende Migrantenanteil an der zuständigen Schule hoch ist. Mit anderen Worten: Migranten suchen häufig die Nähe zu anderen Migranten.

Für zwei Gemeinschaftsgrundschulen, die in der Nähe einer Bekenntnisgrundschule liegen, konnte nachgewiesen werden, dass die Wahrscheinlichkeit für ihre Anwahl deutlich geringer ist als für Schulen, die keine Bekenntnisgrundschule als Konkurrent in der Nähe haben.

Einen weiteren Beleg für die Auswirkungen der freien Schulwahl fand T. Groos im Abgleich eines fiktiven Segregationsindex nach Duncan (Duncan, 1955) mit dem real existierenden Segregationsindex. Der fiktive Index bildet hierbei die soziale Ungleichverteilung ab, die bestehen würde, wenn jedes Kind die nächstgelegene Grundschule besuchen würde, unabhängig davon, ob es sich um eine Gemeinschaftsschule oder konfessionelle Grundschule handelt. Hiernach nimmt die soziale Segregation bei freier Schulwahl um ca. 3,6 Prozent zu. Die ethnische Segregation wächst um 8,2 Prozent.

T. Groos (2015, S. 43) fasst die Ergebnisse seiner Studie wie folgt zusammen: „Die freie Grundschulwahl der Eltern beeinflusst nicht nur die Schülerzahlen an den Grundschulen, sondern wirkt sich auch auf die Zusammensetzung der Schülerschaften und damit auf die Schulsegregation aus. Die soziale und ethnische Schulsegregation war bereits zu Zeiten der Grundschulbezirksbindungen über die sozialräumliche Segregation der Wohnquartiere stark ausgeprägt. Durch die Einführung der Grundschulwahl nimmt sie weiter zu.“

Mülheim ist eine für das Ruhrgebiet typische Stadt mit den in Ballungsräumen anzutreffenden sozialräumlichen Segregationsstrukturen. Es ist daher sehr wahrscheinlich, dass sich die Befunde der Mülheimer Studie auch auf andere Städte und Regionen in NRW übertragen lassen. Unterstützt wird diese Annahme durch Untersuchungen in den Städten Wuppertal (Riedel, A. u.a., 2010) und Solingen (Schneider, K. u.a., 2012), die wie in der Mülheimer Studie negative Effekte der freien Schulwahl auf die Segregation nachweisen konnten.

Makles, A./Schneider, K. (2013) können in ihrer Untersuchung auf der Basis der Amtlichen Schuldaten für ganz NRW allerdings keine Effekte der Aufhebung der Schulbezirke auf ethnische Segregation feststellen. Für die Ethnien-Merkmale verwenden sie zum einen Schüler mit türkischer Nationalität und zum anderen Schüler muslimischen Glaubens. Daten der sozialen Zusammensetzung der schulischen Nachbarschaft wurden im Gegensatz zu der Mülheimer-Studie nicht einbezogen. Aufgrund dieser Dateneinschränkungen relativieren sie ihre Befunde wie folgt: “For instance, with the data at hand we are not able to estimate the level of residential segregation and at this stage we hesitate to give a causal interpretation to our results.“

Die unterschiedlichen Befunde zu den Auswirkungen der Freigabe der Schulbezirke machen deutlich, dass sie stark vom Untersuchungsdesign und den zugrunde liegenden Daten abhängen. Handlungsrelevante

Erkenntnisse lassen sich nur dann gewinnen, wenn sie sich auf einer fundierten Datenbasis gründen. Auf mögliche Konsequenzen aus den Befunden zu den Effekten der Schulbezirke werden wir in Kapitel 4.2 weiter eingehen.

### **3.4 Wirkungsmechanismen der Schulkomposition auf die Lernumgebung**

Aus zahlreichen wissenschaftlichen Befunden von nationalen und internationalen Studien wissen wir, dass Schülerinnen und Schüler in Schulen mit hoher Konzentration von belastenden Rahmenbedingungen schlechtere Lernergebnisse erzielen als in Schulen mit besseren Bedingungen, unabhängig von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, wie sozioökonomischer Status, Geschlecht, ethnischer Hintergrund und bisher erzielte Lernleistungen.

Die Debatte über die Entstehung sozial segregierter Schulen und Maßnahmen zur Lösung ihrer Probleme, die seit den Arbeiten von J. Coleman u.a. (1966) anhält, wird zugespitzt von zwei unterschiedlichen Positionen aus geführt. Zum einen wird die Gerechtigkeitsfrage bezüglich offensichtlicher Chancenungleichheiten (siehe Thrupp, M./Lupton, R., 2006) gestellt, verbunden mit der Frage nach erschwerenden bzw. verminderten Einflüssen von Schulkontexten auf die Lernprozesse und Lernerfolge und entsprechender Strategien der Gegensteuerung. Zum anderen geht es um die Frage nach der Effektivität von Schulen in prekären Lagen – z.B. in Untersuchungen der Schuleffektivitätsforschung von erfolgreichen Schulen trotz schwieriger Kontexte (siehe Rachenbäumer, K. u.a., 2013). Aus Sicht der Chancengleichheit stehen für die Lösung des Problems „positiv diskriminierende“ Maßnahmen im Vordergrund, die ungleichen Voraussetzungen der Schulen durch ungleiche Unterstützungen und Ressourcenzuweisungen auszugleichen: Ungleiches ungleich behandeln. Aus Sicht der Schuleffektivität werden eher Verbesserungen der Schulmanagementqualität und Steigerung der Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität als Lösung des Problems angesehen. Es ist offensichtlich, dass die beiden Positionen nicht gegeneinander ausgespielt werden können, sondern nur im Zusammenspiel Lösungspotenzial haben. So können Maßnahmen der Effektivitätssteigerung nicht umgesetzt werden, wenn die Schulen in schwierigen sozialen Lagen dafür nicht über die notwendigen personellen, strukturellen und sächlichen Voraussetzungen verfügen. Ein Ausklammern dieser notwendigen Voraussetzungen würde zugespitzt bedeuten, dass Forderungen nach kontextabhängigen Verbesserungen in diesen Schulen lediglich ein Ablenkungs-

manöver seien, Probleme der Schulqualität und mangelnden Lehrerprofessionalität zu verdecken. Schulen mit schwierigem Lernumfeld würde somit die alleinige Verantwortung für schlechte Lernergebnisse zugeordnet. Umgekehrt nutzen zusätzliche Ressourcen aber wenig, wenn die Wirkungen ihres Einsatzes nicht bekannt sind oder ignoriert werden. Auf die Nutzungsmöglichkeiten von vorhandenen und zukünftig zu erhebenden schulbezogenen Daten werden wir in Kapitel 5 näher eingehen.

Beiden Positionen ist somit gemeinsam, dass ihre jeweiligen Lösungsansätze nur wirken können, wenn sie auf den Faktoren und Mechanismen der Kompositionseffekte aufsetzen.

Es ist unstrittig, dass Effekte von Schulkontexten substantiell zu Bildungsungleichheiten führen. „Darüber, wie Kontextwirkungen zu interpretieren und erklären sind, besteht dagegen weniger Einigkeit. Die Frage, über welche Mechanismen Kontexte Einfluss auf den Lernerfolg und Bildungschancen haben, ist keineswegs eindeutig oder abschließend beantwortet.“ (Ditton, H., 2013, S. 173)

Hier wird deutlich, dass wir dringend neben einer Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung auch eine gezieltere „Kompositionseffektforschung“ brauchen (Thrupp, M./Lupton, R., (2006, S. 323-325), die Einflüsse spezifischer Bedingungen der schulischen Umwelt und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf Lernergebnisse und leistungsrelevante Schülermerkmale, wie Motivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Anstrengungsbereitschaft, Einstellungen zur Schule und zum Lernen, in den Blick nimmt.

Wenn auch empirische Befunde bezüglich der Wirkungsmechanismen von schulischen Kontextbedingungen rar sind, so gibt es eine Reihe von elaborierten soziologischen Erklärungstheorien. Nach Blau (1960, zitiert nach Ditton, 2013, S. 178-180) sind es zwei Bereiche sozialer Gemeinschaften, die einen eigenständigen Einfluss auf das individuelle Handeln ausüben können: zum einen vorherrschende Normen und Werte und zum anderen bestehende Netzwerke und soziale Beziehungen. Übertragen auf sozial entmischte Schulen bedeutet dies, dass in Schulen, in denen sich Kinder mit sozial belasteten Elternhäusern häufen, leicht soziale Strukturen entstehen können, die ein erfolgreiches Lernen stark beeinträchtigen oder sogar verhindern. „Eingedenk der sozialen Unterschiede im Besitz bestimmter kultureller Werte und Einstellungen, in der Verfügung über bestimmte Sprachfertigkeiten sowie Kommunikationsstile (Bourdieu, P./Passeron, J. P., 1971) gibt es, wenn Kinder aus unteren sozialen Schichten in Schulen vor allem unter sich bleiben, nur

selten Modelleffekte von Mitschülerinnen und -schülern, die diese Kulturfertigkeiten aus dem Elternhaus mitbringen.“ (Solga, H./Wagner, S., 2004, S. 202) Mit anderen Worten: Kinder finden in diesen segregierten Schulen kaum Vorbilder bei ihren Mitschülern, die ihre Bildungsaspiration positiv beeinflussen könnten. Es dürften sich vielmehr eher negative motivationale und lernvermeidende Peer-Gruppen-Effekte einstellen.

Da sozial segregierte Schulen überwiegend ihren Einzugsbereich in segregierten Wohnquartieren haben, bringen Schülerinnen und Schüler aus diesen Quartieren ihre spezifischen habituellen Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Handlungsmuster mit, die sich bei Häufung von Kindern mit gleichem sozialen Umfeld in der Schule verfestigen oder sogar verstärken. Es liegt auf der Hand, dass sich diese Schülerinnen und Schüler aus unteren Sozialschichten im Zugang zu Schule und Bildung von Schülern der Mittel- und Oberschicht unterscheiden. „Die Kinder der Mittel- und Oberschicht treffen sozialisationsbedingt auf ein Umfeld, in dem vieles der Sache wegen gemacht wird. Man treibt Sport, ohne Sportler werden zu wollen, man spielt Klavier, weil man es können möchte, man liest Bücher, weil es Freude bereitet. Engagement wird auch dann praktiziert, wenn kein eindeutiger, individuell zurechenbarer, kurzfristiger Nutzen zu erwarten ist. Eben dieses Engagement hat de facto langfristig den höchsten Nutzen – auch im Bildungssystem. Zudem besteht auch eine habituelle Nähe zu den Lehrkräften, die mehrheitlich dem gleichen Milieu entstammen“ (El-Mafaalani, A./Strohmeier, K., 2015, S. 37). Schüler aus prekären Verhältnissen verfügen nicht über diese habituellen Prägungen aus ihrem sozialen Umfeld.

Zudem sind Ansprüche und Haltungen der Lehrkräfte kaum kompatibel mit den Habitusmustern und Lernhaltungen der Schülerschaft aus bildungsfernen Sozialschichten. Selbst bei engagierten Lehrpersonen zeigt sich häufig, dass ihnen letztlich der Zugang zu bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern fehlt: „Sie sind am meisten auf schulische Förderung angewiesen, entsprechen aber gängigen Vorstellungen von Schule, Bildung und Lernen nicht und werden von den Lehrern – oft entgegen deren eigene Ansprüche – dann doch aus einer Defizitperspektive als zu faul, zu desinteressiert, zu wenig diszipliniert oder auch als zu dumm wahrgenommen.“ (Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, Ch., 2014, S. 199-200). Es besteht offenbar nicht nur eine soziale und kulturelle Distanz von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen sozialen Herkunftsgruppen zu Bildung und Schule, sondern auch umgekehrt von Lehrerinnen und Lehrern zu diesen sozialen Milieus.

Zwar hat sich u.a. als Folge der in den PISA-Studien offengelegten hohen sozialen Kopplung an den Leistungserfolg im Hinblick auf eine differenziertere Unterrichtsgestaltung und Förderung der Schülerschaft einiges getan, aber nach wie vor wird dabei u. E. zu isoliert auf Leistungen und nicht auf die Person der Schülerin oder des Schülers geschaut, auf ihre sozialisationsgeprägten Erfahrungen und inkorporierten milieuspezifischen Alltagskulturen und Praktiken. Der schulische und pädagogische Alltag erweist sich häufig als zu wenig habitussensibel. Bei P. Bourdieu (2001) liest sich das wie folgt:

„Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur.“ (P. Bourdieu, 2001, S. 39).

Um die habituellen Praktiken und Erwartungen der Schüler zu begreifen, müssen Lehrkräfte über die Mittel verfügen, deren Habitusmuster zu decodieren. „Zu dieser Decodierungsarbeit sowie zur Selbstreflexion müssen Lehrkräfte nicht nur gefordert werden; sie müssen dazu auch Gelegenheit erhalten. Erforderlich ist Zeit, die Lehrkräfte kaum übrig haben. Die Möglichkeiten, den Routinen des Schulalltags zu entkommen, sind begrenzt. Dabei muss Habitusreflexion zudem als dauerhafter Prozess angelegt werden, sie lässt sich nicht auf einen Schlag erledigen. Neben Zeit ist auch Unterstützung im Rahmen der Lehrerbildung wichtig.“ (Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, Ch., 2014, S. 202) Wir werden in Kapitel 6 vertiefen, wie hier notwendige Unterstützungsstrukturen gewährleistet werden können.

Schüler aus bildungsfernen Milieus haben auch nur eingeschränkten Kontakt zu Menschen anderer Milieus und damit zu anderen habituellen Praktiken, dies auch in den sozial entmischten Schulen, die sie besuchen. Infolge des Aufwachsens in prekären Familienverhältnissen, die durch andauernde Knappheit im täglichen Leben geprägt sind, folgen sie eher einem habituellen Muster, in dem Kurzzeit-, Funktions- und Nutzenorientierung vorherrschen. Dies steht konträr zur Logik institutioneller Bildung, die auf längerfristige und zukunftsorientierte Investitionen und Anstrengungen ausgerichtet ist. Schule ist in diesem Sinne

quasi die Verteilungsstelle von zukünftigen Lebenschancen in der Gegenwart (Grundmann, M. u.a., 2004, S. 54).

Zudem leben die Kinder aus deprivilegierten Verhältnissen häufig in resignativen und perspektivlosen Milieus. Die Einschränkung der Erfahrungswelt insbesondere von Jugendlichen und Kindern durch die fehlende Repräsentation von sozialen Rollen, die ein „normales“ Leben ausmachen, haben auch Auswirkungen auf die Einstellung zu Bildung und Schule. Es liegt auf der Hand, dass diese Kinder häufig das Gefühl der Zweitklassigkeit entwickeln und ihnen Anstrengungen in der Schule für eine bessere Zukunft als unrealistisch erscheinen. In ihren Elternhäusern finden sie eher negative Vorbilder und sie erfahren dort überwiegend auch keine positive Unterstützung, ihre Situation durch Bildungsanstrengungen zu überwinden. Sie dürften unter diesen Umständen kaum positive Einstellungen zur Schule und zum Lernen entwickeln. Hier könnte auch die Ursache für die häufig in Lehrerbefragungen genannten Unterrichtsstörungen, unregelmäßigen Schulbesuchen und Lern- und Schulverweigerungen liegen.

Bei hoher Konzentration von Schülern mit erheblichen Risikofaktoren kann es Schulen bei „normaler“ Ressourcenausstattung trotz hohem Engagement nur schwer gelingen, ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.

### **3.5 Besondere Herausforderungen der Schulentwicklung in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen**

Internationale und neuerdings in geringem Umfang auch nationale Studien der Schuleffektivitätsforschung zeigen, dass es Schulen mit vergleichbar schwierigen Kontextvariablen gibt, die dennoch „erwartungswidrig“ gute Lernergebnisse erzielen. Bevor wir diskutieren, welche Qualitätsfaktoren solche Schulen auszeichnen, sei vorweg festgestellt, dass Schulen mit erwartungskonform schlechten Schulleistungen im Umkehrschluss nicht unterstellt werden kann, diesen leistungsförderlichen Faktoren keine Beachtung zu schenken. Es könnte sein, dass es durch die Kumulation von schwierigen Kontextfaktoren solchen Schulen trotz allem Bemühens nicht gelingt, leistungsförderliche Lernumgebungen zu schaffen. Es kann auch nicht unterstellt werden, dass andere Schulen in der Lage sind, exemplarisch gezeigte Konzepte von erfolgreichen Schulen grundsätzlich zu übertragen, insbesondere dann nicht, wenn von der Schule nicht zu verantwortende ungünstige Rahmenbedingungen bestehen bleiben und notwendige Unterstützung von außen fehlt.

Zudem verfügen wir aktuell nicht über umfassende, empirisch abgesicherte Erklärungskonstrukte für Schulqualität, die die Wirkung von Kontextfaktoren auf Schülerleistungen hinreichend erfassen. H. Ditton (2000, S. 85) weist in diesem Kontext darauf hin, dass die bisherige Befundlage der empirischen Forschung „gegen ein globales Konstrukt der Schulqualität mit der Unterstellung allgemeiner, weitgehend einheitlicher sowie zeitlich stabiler Effekte einzelner Schulen“ spricht. So hat z.B. Palardy, G. J. (2008) in seiner Studie herausgefunden, dass schulische Merkmale an Schulen mit low class composition (Varianzaufklärung von 34 %) stärker die Leistungsunterschiede erklären als an Schulen mit middle class composition (8 %) und high class composition (11 %).

In Deutschland hat sich die Schuleffektivitätsforschung im Gegensatz zur internationalen Forschung erst seit kurzer Zeit etabliert. Unabdingbare Voraussetzung für Studien zu Qualitätsfaktoren in Schulen ist eine fundierte empirische Datenlage. Erst mit der durch PISA & Co eingeleiteten „Empirischen Wende“ verfügen wir in Deutschland über solche Daten, z.B. aus Schulinspektionen, VERA-Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen. Infolge der bislang dürftigen Datenlage ist es nicht überraschend, dass es erst seit Kurzem Untersuchungen in Deutschland zu „erwartungswidrig guten“ und „erwartungsgemäß schlechten“ Schulen gibt. Hier sind vor allem die Arbeiten von van Ackeren, I. (2008), Racherbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I./Clausen, M. (2013) und Holtappels, H.-G. (2008; 2012) zu nennen, die sich z. T. auf internationale Forschungsbefunde beziehen.

In der internationalen School-Effectiveness-Literatur findet sich eine Fülle von Forschungsansätzen, Wirkungsfaktoren von Schulen mit guter und weniger guter Schulqualität systematisch zu typologisieren. Von den verschiedenen Möglichkeiten der Typisierung soll im Rahmen dieser Studie ein solcher Ansatz exemplarisch vorgestellt werden. Weitere Typologierungsansätze finden sich z.B. bei Holtappels, H.-G. (2012).

L. Stoll (1998, S. 11) hat bei der Untersuchung von sogenannten „failing schools“ (Schulen mit ungenügenden Schulleistungen) unterschiedliche Schultypen herausgearbeitet. Sie werden nach den beiden Dimensionen Effektivitäts- und Entwicklungspotenzial unterschieden. Hiernach ergeben sich fünf Typen von Schulen, die

1. sich auf einen Entwicklungsweg gemacht haben und sich daher bezüglich erreichter Verbesserungen als wirksam erweisen. Sie arbeiten zusammen bei wechselnden Herausforderungen und haben



gemeinsame Ziele und den Willen und die Kompetenzen, diese zu erreichen,

2. weniger wirksam sind, aber weiter kämpfen und durchaus Verbesserungen erzielen. Sie wollen erfolgreich sein, ihnen fehlen aber häufig die Ideen für effektivere Strategien,
3. sich zwar als wirksam, aber diskontinuierlich zeigen und auch Verschlechterungen ernten, weil falsch definierte und z.T. sich widersprechende Ziele einer Verbesserung im Wege stehen,
4. ineffektiv sind und dies auch wissen und weiter in kumulative Problemlagen absinken. Das Personal erweist sich als hilflos und entmutigt, Änderungen vorzunehmen,
5. eher indifferent sind und im Mittelfeld der Dimensionsausprägungen liegen, aber unter stärkeren Problemlagen zumindest partiell von Zielverfehlungen bedroht sein können.

Wenn auch Typologien nur idealtypische Strukturen darstellen, so zeigen die Befunde von L. Stoll deutlich, dass Schulen mit schwierigen Ausgangslagen sich unterschiedlich mit Entwicklungsstrategien auseinandersetzen, um vergleichbaren Problemen zu begegnen. Es zeigt sich insbesondere, dass es Schulen gibt, die sich um Qualitätsverbesserungen bemühen wollen, aber nicht können, weil ihnen geeignete Mittel oder Strategien fehlen. Diese Schulen brauchen Unterstützung. Es scheint aber auch Schulen zu geben, die durchaus könnten, wenn sie denn wollten. Auch diesen Schulen müssen Entwicklungswege aufgezeigt werden.

Es soll abschließend aus internationalen Studien über relevante Wirkungsfaktoren für bessere Schulqualität berichtet werden, die sich im Vergleich von erwartungswidrig guten zu erwartungskonform schwachen Schulen herauskristallisiert haben. Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I./Clausen, M. (2013, S. 254-257) nennen mit Bezug auf die internationale Schuleffektivitätsforschung hier fünf Qualitätsmerkmale von erwartungswidrig guten Schulen und geben jeweils inhaltliche Erläuterungen:

### **1. Effektives Schulleitungshandeln**

- Kooperativer Führungsstil, der zudem durch eine hohe Erwartungshaltung an Lehrkräfte und Schüler gekennzeichnet ist
- Transparenter und distributiver Führungsstil

- Entwicklung positiver Schulkultur
- Balance zwischen Vertrauen und Kontrolle
- Unterrichtsbezogenes Führungshandeln
- Systematische Nutzung von schulinternen und schulexternen Daten
- Change Agent

## **2. Datengenerierung und Datennutzung**

- Nutzung von Daten aus zentralen Prüfungen, Vergleichsarbeiten und Schulinspektion für die Qualitätsentwicklung
- Vergleich von Ist- und Sollzuständen
- Nutzung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschungsbefunden zur Unterrichtsentwicklung

## **3. Schulkultur**

- Transparente und hohe Leistungserwartung der Lehrkräfte
- Freundliches, wertschätzendes und vertrauensvolles Schul- und Lernklima
- Kein autoritär-disziplinierendes und etikettierendes Lehrerverhalten,
- Kooperative Zusammenarbeit der Lehrkräfte
- Gemeinsame Visionen und Ziele

## **4. Lehren und Lernen**

- Fokus auf den Unterricht
- Strukturierte Lehr- und Lernprozesse, die insbesondere für schwache Schüler wichtig sind
- Unterforderungen vermeiden und anspruchsvolles Lernen fördern,
- Förderung von Denkaktivitäten
- Unterrichtsbezogene Fortbildung mit Praxisbezug und gleichzeitiger theoretischer Fundierung
- Konsistentes unterrichtsbezogenes Handeln im Kollegium

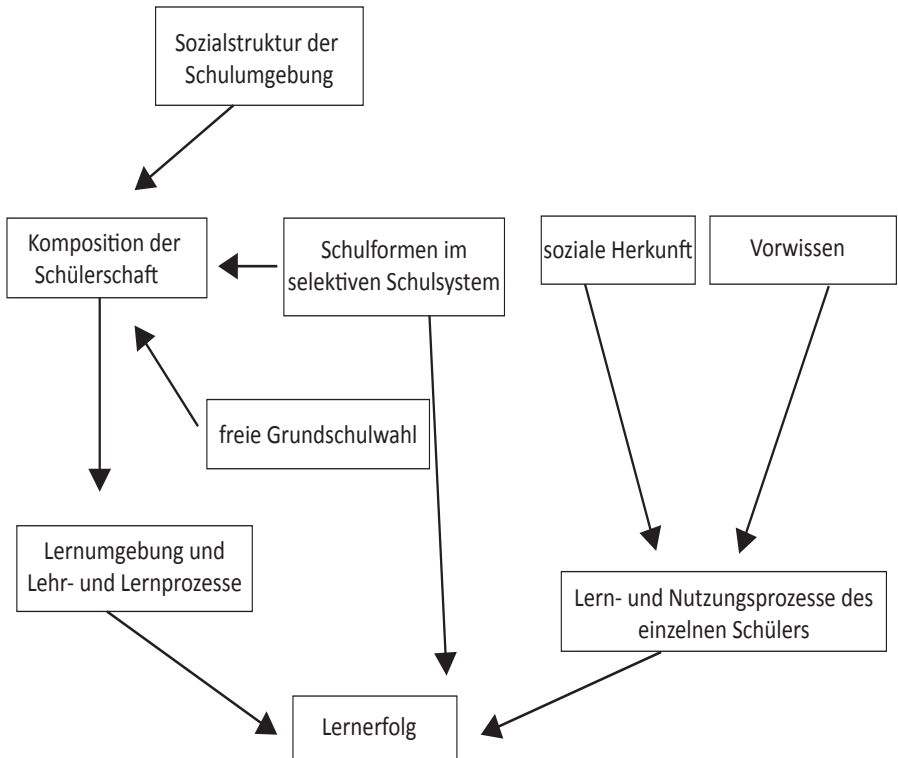
## 5. Nutzung externer Unterstützungsstrukturen

- Erweiterung der Lernmöglichkeiten durch intensive Außenkontakte, z. B. Unternehmen und Betriebe
- Einbindung der Eltern
- Kooperation mit Sozial- und Jugendarbeit

Nutzung von Schulnetzwerken im Sinne professioneller Lerngemeinschaften, neben Austausch über vergleichbare Lernausgangslagen insbesondere auch Plattform für den Transfer wirkungsvoller Entwicklungskonzepte und Optimierungsstrategien.

Ob diese in internationalen Studien – vor allem des anglophonen Raumes – gefundenen positiven Wirkungsfaktoren, die durchaus plausibel erscheinen, auf deutsche Verhältnisse übertragen werden können, muss mit gezielter Forschung in deutschen Schulen zukünftig dringend geklärt werden. Hierzu braucht man, wie bereits gesagt, eine intensivere kontextbasierte Effektivitätsforschung in Deutschland.

Unabhängig von empirischen Wissenslücken und der Frage nach der Übertragbarkeit internationaler Forschungsbefunde wurde anhand zahlreicher Studien gut dokumentiert, dass der Lernerfolg des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin neben seinen bzw. ihren individuellen Voraussetzungen auch in erheblichem Maße von sozialen Kontextfaktoren der Schulumgebung, der sich daraus ergebenden Schülerzusammensetzung von Schulen und Lerngruppen, den vorherrschenden Lehr- und Lernprozessen und systemischen Organisationsstrukturen, wie Schulbezirke und frühe Sortierungen in verschiedene Schulformen, abhängig ist. Das Mediationsmodell stellt die dabei bestehenden Interdependenzen der wesentlichen Faktoren dar:



**Abbildung 1:**  
**Mediationsmodell: Einfluss von schulischem und sozialräumlichem Kontext und individuellen Voraussetzungen auf den Lernerfolg des einzelnen Schülers**  
 (in Anlehnung an Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006), S. 126)

Insbesondere die Befunde aus Schuleffektivitätsstudien zu Schulen, die trotz ihrer schwierigen Ausgangslage gut abschneiden, machen deutlich, dass „die Effektivität einer Schule abhängig ist von ihrer spezifischen Adaptivität gegenüber situationalen Faktoren innerhalb und außerhalb der Organisation Schule“ (van Ackeren, I. u.a., 2016, S. 41). Hierzu brauchen Schulen in schwierigen Kontexten andere Schulentwicklungsstrategien als Schulen mit günstigeren Kontextbedingungen. Deren Entwicklung und Umsetzung sind nur mit hoher Anstrengungsbereitschaft zu leisten. Diese große Herausforderung durch die Konzentration von sozialer Be-

nachteiligung können Schulen nur dann erfolgreich bewältigen, wenn die schulische Arbeit durch zusätzliche personelle und materielle Ressourcen unterstützt wird und Kooperationsnetzwerke mit externen Partnern zur Verfügung stehen. Hierauf werden wir in den Kapiteln 5 und 6 näher eingehen.

### **3.6 Erschwerte Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen und die Folgen**

Neben den besonderen Anstrengungen, die in Schulen mit belasteten Ausgangslagen für eine positive Schulentwicklung zu unternehmen sind, führen auch externe Rahmenbedingungen zu zusätzlichen Belastungen in diesen Schulen.

Da Schülerinnen und Schüler in segregierten Schulen außerhalb der Schule kaum Anregungen bekommen, das Gelernte zu vertiefen und zu erweitern, brauchen sie einen besonders fördernden Unterricht und dafür spezifisch qualifizierte Lehrkräfte (Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I./Clausen, M., 2013, S. 251). Das häufig negative Schulimage dieser Schulen führt aber dazu, dass es der Schule z.B. in schulscharfen Ausschreibungsverfahren nur schwer gelingt, gute Lehrkräfte zu gewinnen und sie langfristig an die Schule zu binden (Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I., 2013).

Dies wird insbesondere bei dem fachfremd erteilten Unterricht deutlich. Der fachgerecht erteilte Unterricht ist von besonderer Bedeutung für den Lernerfolg. So konnte im Rahmen des Ländervergleichs des IQB 2012 gezeigt werden, dass Schüler eines fachfremd erteilten Mathematikunterrichts signifikant schlechtere Leistungen erreichten als Schüler, die von Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung in dem Fach unterrichtet wurden. Dieser Leistungsunterschied ist besonders hoch in nichtgymnasialen Schulformen (Richter, D./Kuhl, P./Haag, N./Pant, H.A., 2013, S. 382-383).

Laut Amtlichen Schuldaten von NRW (MSW, 2015, S. 106-107) wurden im Schuljahr 2014/2015 in der Hauptschule in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zwischen 35 Prozent und 39 Prozent der Unterrichtsstunden fachfremd erteilt. In Physik waren es sogar 50 Prozent. In der Gesamtschule sind die Anteile in diesen Fächern zwar niedriger, sie liegen aber noch deutlich über den Werten der Realschule (mit Ausnahme von Mathematik und Physik) und des Gymnasiums: in Deutsch, Mathematik und Englisch zwischen 11 Prozent und 18 Prozent. Wenn es sich auch um Durchschnittswerte in NRW handelt, so kann man davon

ausgehen, dass sie auch auf die Schulen mit schwieriger Ausgangslage zutreffen und vermutlich dort noch höher sind.

Törner, G./Törner, A. (2010, S. 247) weisen auf die Folgen von Rekrutierungsproblemen an nicht attraktiven Schulstandorten für den Fachunterricht von dafür ausgebildeten Lehrkräften hin:

„In NRW sind beispielsweise die Schulen in Emscher-Lippe-Region des Ruhrgebiets chronisch unterversorgt mit Lehrkräften. Die Verfasserin hat dort über viele Jahre in zahlreichen Auswahlverfahren an Gesamtschulen erlebt, dass gerade im Fach Mathematik nur eine geringe Anzahl von Bewerber/innen vorhanden war. Oft erschienen diese noch nicht einmal zum Auswahlverfahren. Wenn eine Schule schließlich ein Angebot macht, erhält sie oft eine Absage, weil die Bewerber/innen andernorts oder an einer anderen Schulform ein für sie attraktiveres Angebot angenommen haben. Auf diese Weise kann manche Stelle nicht besetzt werden. Schulleiter/innen müssen diesen Mangel eigenverantwortlich verwalten. Wenn sie Glück haben, können sie eine Stelle umwidmen und eine Kandidatin oder einen Kandidaten mit anderen Unterrichtsfächern einstellen. Da die Nachfrage das Angebot deutlich übersteigt, ist fachfremd erteilter Unterricht oft die einzige Alternative zu Unterrichtsausfall.“

Die Bedeutung effektiven Schulleitungshandelns für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess gehört zum gesicherten Forschungswissen (siehe auch Kap. 3.5). Daher ist es besorgniserregend, dass in NRW laut eines Berichts der Schulministerin (Ausschuss für Schule und Weiterbildung, 21. Januar 2015, S. 6) von allen Schulleitungsstellen in den Grundschulen – mit Stand von Oktober 2015 – lediglich 87,6 Prozent besetzt waren, in den Hauptschulen sogar nur 59,6 Prozent. Wenn sich die niedrige Besetzungsquote in den Hauptschulen auch damit erklären lässt, dass viele Schulen von Auflösungsbeschlüssen betroffen sind, so ist dies im Interesse insbesondere von einer sozial benachteiligten Schülerschaft kaum zu rechtfertigen.

„Auf der Unterrichtsebene sind Lehrkräfte an Schulen in schwieriger Lage in besonderem Maße mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die von ihren Eltern zumeist wenig Unterstützung erfahren. Dies kann sich z.B. in nicht vorhandenen Schulmaterialien oder in häufigem Zuspätkommen bis hin zu Schulabstinenz äußern. Im Unterricht können sich größere Herausforderungen im Hinblick auf die Herstellung einer konzentrierten Lernatmosphäre ergeben; ein hohes Maß an Disziplinproblemen minimiert die für diese Schülerinnen und Schüler so wichtige

Lernzeit“ (Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I., 2013, S. 24). Es liegt auf der Hand, dass hierdurch das Belastungserleben der Lehrkräfte erheblich erhöht wird. Hier besteht die große Gefahr, dass sich die empfundenen Belastungen in einem dynamischen Prozess so sehr steigern, dass sie in Resignation und Frustration enden und die Wirkung von Unterricht in solch „schwierigen“ Lerngruppen grundsätzlich infrage gestellt wird.

Neben Wissen und Können haben auch emotional-motivationale Erlebensqualitäten sowie die berufliche Beanspruchung von Lehrkräften einen bedeutsamen Effekt auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Klusmann, U./Richter, D., (2014) haben auf Basis einer repräsentativen Stichprobe des IQB-Ländervergleichs für die Primarstufe gezeigt, dass die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte negativ mit der Testleistung der Schülerinnen und Schüler in Mathematik und im Lesen zusammenhängt. Die Autoren ziehen aus ihren Forschungsbefunden das Fazit (ebd. S. 219): „Die Studie liefert insgesamt anhand einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe erste Hinweise dafür, dass die Leistung von Schülerinnen und Schülern nicht nur mit kognitiven Merkmalen ihrer Lehrkraft assoziiert ist, sondern auch mit negativen emotionalen Erlebensqualitäten zusammenhängt.“ Demnach scheint eine erhöhte berufliche Beanspruchung nicht nur Kosten für die Lehrkraft selbst, sondern auch für die Performanz im schulischen Kontext haben zu können. Diese Befunde betonen die Relevanz von Maßnahmen zur Vorbeugung bzw. Reduktion der Beanspruchung von Lehrkräften.

Dass es sich bei Belastungsempfinden nicht nur um individuelle Bewertungen einzelner Lehrkräfte handelt, sondern sich kollektive Einstellungs- und Handlungsmuster einer Schule herausbilden können, berichtet Hermann, J. (2010) von dem Hamburger Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“. Hiernach lassen sich vier typische Handlungs- und Einstellungsmuster der an dem Projekt beteiligten Schulen unterscheiden:

Das Muster „Soziales statt Lernen“

In Schulen dieses Typs, wird auf die Ausgangslage der Schüler mit einer Betonung des „Sozialen“ geantwortet. Typisch für solche Schulen ist ein großes Spektrum an Maßnahmen und Projekten im Bereich des sozialen Lernens außerhalb des alltäglichen Fachunterrichts. „Das Soziale bekommt ein derartiges Gewicht, dass fachliches Lernen in seiner Bedeutung relativiert wird. Soziales und Fachliches stehen unverbunden nebeneinander und aufgrund der prekären Ausgangslage der Schüle-

rinnen und Schüler steht das Soziale an erster Stelle, nimmt jedoch so viel Raum und Zeit in Anspruch, dass unterrichtliches Lernen zu kurz zu kommen droht.“ (Ebd., S. 18).

Das Muster „Wir gegen die Schüler“

In Schulen dieses Typs ist die Arbeit der Lehrkräfte in erster Linie von einem hohen Belastungsempfinden geprägt. „Die Schüler bringen nicht nur geringe Lernvoraussetzungen, sondern auch „unzureichende“ soziale Verhaltensweisen mit. Dies zeigt sich nicht zuletzt in Unterrichtsstörungen, in geringer Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft, wodurch sich der Umgang mit dieser Klientel im Unterricht und außerhalb des Unterrichts durch Anspannung, Anstrengung und hohe Arbeitsbelastung auszeichnet.“ (Ebd., S. 18) In den Kollegien zeigt sich eine ausgeprägte Tendenz zu Resignation und Frustration in der eigenen Arbeit. „Viele Lehrkräfte haben den Glauben an erfolgreiches Lernen im Unterricht aufgegeben, haben sich auf schwierige Unterrichtssituationen eingestellt, in denen mehr sanktioniert als unterrichtet werden muss – und mit dieser Haltung beginnen viele inzwischen ihren Arbeitsalltag.“ (Ebd., S. 19) Das Anspruchsniveau im Unterricht ist äußerst niedrig, sodass Unterrichtsstörungen schon fast vorprogrammiert sind. Hermann, J. (ebd., S. 19) sieht bei diesen Schulen, die so sehr von Belastung und Resignation geprägt sind, die größten Herausforderungen für ein Unterstützungssystem, „weil die Belastung zwar in einem bestimmten Umfang selbst produziert, aber dennoch vorhanden ist“. Diese Schulen haben häufig die Kraft und Energie und auch die Bereitschaft, Schule anders zu gestalten, verloren.

Das Muster „Vieles schnell ausprobieren“

Die Schulen dieses Typs sind sich bewusst, dass sie etwas ändern müssen. Sie sind überzeugt, dass sie Wege dazu finden können. Es handelt sich hier um weitgehend motivierte Kollegien bzw. Kollegengruppen, die mit großem Engagement ihre Arbeit verändern, an Fortbildungen teilnehmen und mit großer Bereitschaft Neues erproben. In diesen Schulen wird Veränderungsbereitschaft als notwendig erachtet, weil es eine allgemeine Einsicht in die besonderen Belastungen der eigenen Schülerschaft gibt, für die die tradierten Formen des Unterrichtens und des Schullebens nicht mehr ausreichen.“ (Ebd., S. 19) Neue Formen und Methoden des Unterrichts werden mit Engagement erprobt. Wenn sich aber innerhalb kürzester Zeit keine Erfolge einstellen, werden die ergriffenen Maßnahmen wieder fallen gelassen und die nächsten Entwicklungsmöglichkeiten ausprobiert. „Auf diese Weise hat sich in solchen



Schulen eine latente „Hektik“ etabliert, in der zwar vieles erprobt, aber kaum etwas systematisch durchgeführt wird, geschweige denn Neuerungen reflektiert und ausgewertet werden. Die Innovation verselbstständigt sich in einem Maße, in dem die eigentliche Funktion von Veränderung – Verbesserungen für die Situation der Schülerinnen und Schüler – kaum noch Berücksichtigung findet.“ (Ebd., S. 19)

Insbesondere die Handlungsmuster von Schulen mit schwieriger Ausgangslage machen deutlich, dass diese belasteten – real oder empfunden – Schulen ohne Unterstützung von „außen“ kaum in der Lage sein dürften, eine erfolgreiche Strategie zu entwickeln, wie ein erfolgreiches Lehren und Lernen trotz der schwierigen Ausgangslage gelingen könnte. Wir werden in Kapitel 6 diese Problematik vertiefend wieder aufgreifen.

Abschließend soll noch darauf aufmerksam gemacht werden, dass die herausfordernden Aufgaben der Inklusion von Förderschülern und Integration von Flüchtlingskindern nicht überproportional von Schulen in schwieriger Soziallage geleistet werden sollten, damit die eh schon belastende Arbeitssituation nicht noch verschärft wird. Bezüglich der Inklusion zeigt sich hier eine bedenkliche soziale Schieflage: Schulische Inklusion findet entgegen der Erlasslage überwiegend an den Haupt-, den Gesamtschulen und den neuen Sekundarschulen statt, wo sich ohnehin die Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten häufen. Es ist zu befürchten, dass dieser Trend sich auch bei der Verteilung der Flüchtlingskinder zeigen könnte, hierzu liegen zurzeit aber keine Statistiken vor.

## 4. Kaum Rezepte gegen schulische Segregation

Schulische Segregation entsteht durch die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Benachteiligung an einer Schule. Ursachen für diese Konzentration sind zum einen die Auslesemechanismen des gegliederten Schulsystems und zum anderen die enge Kopplung von häuslichem Wohnsitz und Schuleinzugsbezirk. Mit der leistungsmäßigen Zuweisung der Schüler in der Sekundarstufe I sind untrennbar soziale Auslesefolgen verbunden, die zu einer sozialen Entmischung in den Schulen führen (können). Hiervon sind vor allem Haupt- und Gesamtschulen betroffen. In der Grundschule ist es hingegen die fast vollständige Identität der Schulpopulation und der Schülerpopulation des umliegenden Wohnquartiers, die zu segregierten Schulen führt: räumliche Segregation = schulische Segregation.

Um die sozialen Entmischungstendenzen aufzuhalten oder gar zu verhindern, liegt es zumindest theoretisch auf der Hand, die Ursachen ihrer Entstehung zu beseitigen.

In der Vergangenheit hat es in Deutschland, Europa und vor allem in den USA vielfältige Maßnahmen zur Desegregation von Schulen gegeben. Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfarth, Ch. (2013) analysieren in ihrer Studie verschiedene Ansätze, vorwiegend aus dem nordamerikanischen Raum, auf ihre Wirkung und Folgen: behördlich verordnete Schülermischung durch Bustransfer (busing), Zuschneiden von festen Schuleinzugsbezirken oder Anreizsysteme von Magnetschulen.

Zwei weitere Strategien zur besseren sozialen Mischung der Schülerschaft sind denkbar: stärkere Einbeziehung der Bekenntnisschulen bei der Schulkomposition und Vermeidung von „Restschulen“ im Bereich der Hauptschulen durch systemstrukturelle Maßnahmen.

### 4.1 Erfolgreiche Maßnahmen

Die negativen Folgen der Siedlungsstruktur auf die Schülerkomposition kann man theoretisch dadurch abmildern, indem man Kinder aus segregierten Stadtteilen regelmäßig an Schulen mit günstigerer Schülerzusammensetzung schickt. In den USA wurde in den 1960er Jahren das sogenannte Busing-System gesetzlich verordnet, nachdem die Rassentrennung an öffentlichen Schulen offiziell aufgehoben war. „Der Versuch mit Hilfe von ‚busing‘, Rassenintegration in den Schulen zu erreichen, hat mit der dadurch ausgelösten ‚white flight‘ das Gegenteil bewirkt: In erheblichem Umfang haben weiße Familien als Reaktion darauf entwe-

der ihre Kinder von den öffentlichen Schulen genommen und auf Privatschulen geschickt, oder sie sind aus den Innenstädten in die Vororte abgewandert, wo günstigere schulische Bedingungen anzutreffen sind. Der damit einhergehende ‚resource-drain‘ hatte in den ohnehin problembeladenen Innenstädten eine dramatische Verschlechterung der Schulsituation zur Folge.“ (Weiß, M. 1989, S.4) In Begleituntersuchungen sind zwar Hinweise auf bessere Leseergebnisse bei afroamerikanischen Schülerinnen und Schülern festgestellt worden, die aber primär auf eine bessere finanzielle Ausstattung der besuchten Schulen zurückzuführen sind und weniger auf die Busing-Maßnahmen (Schofield, J.W/Hausmann, L (2004). Das Busing-System gilt inzwischen in den USA als gescheitert und ist fast überall abgeschafft worden.

Auch in Deutschland wurden vereinzelt Busing-Maßnahmen erprobt. In Berlin-Neukölln wurden in den 1980er Jahren ausländische Schülerinnen und Schüler aus dem multiethnisch geprägten Norden des Bezirks per Bus und U-Bahn an Schulen mit niedrigem Zuwandereranteil im Süden des Bezirks befördert. Das Projekt wurde aber nach kurzer Zeit wieder beendet, weil die Kostenfrage nicht gelöst werden konnte und vor allem der umgekehrte Transfer von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund auf große politische Widerstände traf (Baur, Ch. 2012, S.177).

Wenn man das Problem der sozialen Segregation in den Schulen infolge der räumlichen Segregation nicht durch das „Busing“ überwinden kann, dann – so war die Schlussfolgerung in den USA – muss man eben die Schulen in sozial unterprivilegierten Stadtvierteln besonders attraktiv gestalten, um eine sozial bevorzugte Schülerschaft anzuziehen. So wurde die Idee der Magnetschulen geboren und zunächst in den USA erprobt.

„Strategischer Ausgangspunkt war die Überlegung, die innerstädtischen Schulen durch Schaffung eines speziellen Profils (curricularen Schwerpunkts, besonderen pädagogischen Konzepts) bei gleichzeitiger Erweiterung des Einzugsbereichs attraktiver zu machen, in der Erwartung, dass insbesondere weiße Familien das Angebot annehmen und auf diese Weise eine ausgewogenere rassische bzw. ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft zustande kommt. Der fundamentale Unterschied zum ‚busing‘ besteht darin, dass Integration nicht durch Zwangszuweisung, sondern auf der Grundlage freiwilliger Entscheidungen der Eltern, die zwischen verschiedenen schulischen Alternativen wählen können, angestrebt wird.“ (Weiß, M. 1989, S. 4)

Das in den USA erfolgreiche Konzept der Magnetschulen bezüglich der Anwerbung von Schülerinnen und Schülern aus allen Sozialschichten hat auch Eingang im deutschen Schulsystem gefunden. Magnetschulen orientieren sich primär an den an den Bildungswünschen der anzuwerbenden Schülerschaft aus bildungsnahen Familien, z. B. nach zweisprachigem Fachunterricht, Instrumentalunterricht in Musik oder naturwissenschaftlichen Schwerpunktsetzungen. So gelingt es z.B. Gesamtschulen in weniger privilegierten Stadtteilen – trotz nachbarschaftlicher Konkurrenz von Gymnasien – bildungsnahen Schülerinnen und Schüler zu rekrutieren. Hauptschulen dürfte es kaum gelingen, attraktive Angebote für bildungsnahen Schichten anzubieten. Der Erfolg der Magnetschulen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Nebenwirkungen in Form von Creaming-Effekten innerhalb der Schullandschaft auftreten. Wo es Gewinner gibt, gibt es auch Verlierer: „Indem sie ihr Kind an einer Magnetschule anmelden, ziehen bildungsinteressierte Familien mit und ohne Migrationshintergrund ihren Nachwuchs aus den umliegenden Schulen ab, wodurch dort die Konzentration sozial benachteiligter und leistungsschwacher Schüler ansteigt. Und auch innerhalb von Schulen verschärfen magnetschulähnliche Spezialangebote wie ein bilingualer oder naturwissenschaftlicher Klassenzug die Segregation (Goldring 2009: 369). Das Werben mit einzelnen durchweg leistungsstarken Schulklassen für Kinder aus bildungsnahen Familien hindert Schulen daran, Schülergruppen zu mischen, auch wenn diese unter einem Dach unterrichtet werden.“ (Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfarth, Ch.,2013, S. 24)

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die vorgestellten Konzepte wenig Erfolg versprechend sind, die Segregation an Schulen weder durch „Zwang“ noch durch Anreize zu beheben.

#### **4.2 Verbindliche Schuleinzugsbezirke unter Berücksichtigung der sozialräumlichen Strukturen**

Die Frage, ob die freie Grundschulwahl zu einer Verstärkung der Segregation von Schulen führt, die über die Einflüsse der Sozialstruktur des Wohnquartiers hinausgeht, lässt sich in NRW empirisch entscheiden. Die Regelungen zu den Schuleinzugsbezirken wurden 2008 von bis dahin verbindlichen Schulbezirken zugunsten freier Grundschulwahl durch die CDU/FDP-Regierung geändert. Damit lassen sich die unterschiedlichen Regelungen quasi im Sinne eines natürlichen Experiments vergleichen. Die Befunde vorliegender Studien (siehe Kap. 3.3) belegen weitgehend die schon bei Einführung geäußerten Befürchtungen, dass die Öffnung

der Grundschulwahl häufiger als früher insbesondere von bildungsnahe- ren Eltern zur Vermeidung von Schulen in schwierigen sozialen Lagen genutzt wird, wodurch die sozialen Entmischungstendenzen offensichtlich verstärkt werden.

Es ist bei dieser Befundlage schwer nachvollziehbar, dass nach unserem Kenntnisstand bisher keine Kommune von der Möglichkeit Gebrauch macht, in eigener Verantwortung wieder feste Einzugsbereiche festzulegen. Neben einer Unterschätzung der Situation scheinen auch Befürchtungen der politisch Verantwortlichen eine Rolle zu spielen, dass die Wiedereinführung fester Schulbezirke auf politischen und gesellschaftlichen Widerstand stoßen könnte. Die Wiedereinführung von Schulbezirken wird sicher auf Widerstand stoßen, doch der sollte auch nicht überschätzt werden. Es gibt auch zunehmend bildungsbewusste Eltern, die sich für eine humanere Schule einsetzen. Die Wiedereinführung von Einzugsbereichen sollte allerdings mit einer Aufklärungskampagne über die Vorteile einer Nachbarschaftsschule verbunden werden. Den Eltern muss insbesondere die Sorge genommen werden, dass sie nicht auf Kosten ihrer Kinder in die Integration unserer Gesellschaft investieren.

Bei Einführung von festen Grundschulbezirken, die neben der Steuerung der Schülerströme auch dem Segregationsproblem Rechnung tragen sollten, sind zwei Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung. Zum einen ist zu berücksichtigen, wie man mit Profilschulen, die es auch im Bereich der Grundschulen gibt, bei verbindlichen Schulbezirken umgeht. Zum anderen ist zu beachten, dass bei der Festlegung der Grenzen der Schulbezirke nicht nur die Schülerströme berücksichtigt werden, sondern auch die soziale Mischung der Schülerschaft durch geschickt geschnittene Einzugsbereiche erreicht wird.

Durch fahrlässige Grenzziehungen der Schulbezirke könnten die Ziele einer besseren sozialen Durchmischung nicht nur verfehlt werden, sondern sogar zur verstärkten sozialen Entmischung beitragen. Zur Illustration dieses Punktes beziehen wir uns auf ein Beispiel aus Darmstadt, das wir aus der Studie von Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfarth, Ch. (2013, S. 23) zitieren:

„Wie schwierig das Neuziehen von Schulbezirksgrenzen sein kann, zeigt das Beispiel der beiden etwa 500 Meter auseinanderliegenden Grundschulen Wilhelm Hauff und Ludwig Schwamb in Darmstadt-Eberstadt Süd (Radtke, F.-O./Hullen, M./Rathgeb, K. 2005): Trotz ihrer räumlichen Nähe fand zwischen 1970 und 2000 keine nennenswerte Anpassung der ungleichen Schulbezirke der beiden Grundschulen statt. Wäh-

rend der Schulbezirk der Wilhelm-Hauff-Grundschule eine Hochhaus-siedlung mit primär sozial benachteiligten Einwohnern umfasste, fanden sich im Schulbezirk der Ludwig-Schwamb-Grundschule mehrheitlich Einfamilienhäuser (ebd.: 80). Das Ergebnis: Im Schuljahr 2000/01 war der Anteil der Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft an der Wilhelm-Hauff-Grundschule doppelt so hoch wie an der Ludwig-Schwamb-Grundschule.“

Um die Wirkung von festen Schulbezirken nicht zu konterkarieren, müsste der Besuch der zuständigen Grundschule Vorrang haben vor der freien Wahl einer nicht zuständigen Profilschule. Bei den Magnetschulen in den USA hat sich gezeigt, dass die Eltern die Profilschule überwiegend nicht wegen des Profils wählen, sondern zur Vermeidung unterprivilegierter Schulen. Profile sollten zur Motivierung und Förderung der eigenen Schüler dienen, nicht aber, um das Schülerklientel auszuwählen. Zudem ist es nicht unumstritten, ob Profilschulen im Primarbereich wirklich sinnvoll sind (Lohmann, J. 2013).

Ein besonderes Problem besteht in NRW in der großen Anzahl von Bekenntnisgrundschulen, die häufig in Konkurrenz zu den Gemeinschaftsgrundschulen innerhalb des gleichen Einzugsbereichs treten. Da eine Ausnahme der Sprengelpflicht hier nicht zu umgehen ist, muss in Kauf genommen werden, dass Eltern die Wahl der Bekenntnisschule als „Schlupfloch“ nutzen, die zuständige Grundschule zu vermeiden. Hier kann nur an die Verantwortung der Religionsgemeinschaften appelliert werden, ihren integrativen Beitrag zu einer sozial ausgewogeneren Bildungslandschaft zu leisten. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind an ihren Schulen deutlich unterrepräsentiert. So waren im Schuljahr 2014/2015 19,2 Prozent aller Schüler an Gemeinschaftsgrundschulen islamischen Glaubens, an den katholischen Bekenntnisschulen waren es 10,4 Prozent und an evangelischen 10,6 Prozent.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei dem Segregationsproblem, das durch fehlende feste Schulbezirke noch verstärkt wird, um ein gesellschaftliches Kollektivproblem handelt. Es wäre zu einfach, wenn man bildungsnahen Eltern die Schuld für die starke Segregation geben würde. Denn die denken, wie vermutlich viele Eltern, dass eine Brennpunktschule nicht gerade das Beste für ihr Kind bietet – und nutzen deswegen die gegebenen Möglichkeiten, diese Schulen zu umgehen. Wenn man Kollektivprobleme hat, kann man sie entweder so lassen, wie sie sind, oder man hält sie für so wichtig, dass etwas geschehen

muss. Dann ist aber die Politik gefordert, die notwendigen strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, auch wenn Widerstände zu erwarten sind.

Von festen Schulbezirken gegenüber freier Grundschulwahl darf aber nicht zu viel bezüglich einer ausgewogeneren sozialen Mischung erwartet werden. Weiterhin wird es findige Eltern geben, die Möglichkeiten nutzen, die zuständige Grundschule zu umgehen. S. Gaschke (2016) berichtet in der Welt von einem extremen Beispiel in Berlin, wo kurz vor der dreimonatigen Anmeldefrist für die Werbellinsee-Grundschule 54 Parteien ihren Wohnort umgemeldet haben – „erstaunlich viele“, so eine Mitarbeiterin des Schulamtes, „mit der Begründung, die Mütter hätten sich von ihren Partnern getrennt und lebten jetzt mit ihrem Kind bei einer Freundin. Praktischerweise im Schulbezirk. 54 Leute mit ähnlicher Begründung! Was für ein Zufall!“ Nach Schuljahresbeginn, wenn die Klassen etabliert seien, gebe es dann Anrufe bei der Schule, man habe sich wieder versöhnt und die Adresse des Kindes müsse geändert werden.

#### **4.3 „Restschulen“ abschaffen – äußere Fachleistungsdifferenzierung innerhalb von Schulen überdenken**

Besonders deutlich zeigen sich die Auswirkungen der sozialen Segregation im Bereich der Hauptschulen. Mit dem dramatischen Rückgang der Übergänge in die Hauptschule, die man als „Abstimmung mit den Füßen“ bezeichnen könnte, hat sich die Situation noch erheblich verschärft. Wechselten im Schuljahr 2005/2006 noch 16,2 Prozent der Grundschüler auf die Hauptschule, so waren es im Schuljahr 2014/2015 noch 4,3 Prozent (MSW, 2015, S. 218). Die „Ablehnung“ der Hauptschule wird auch deutlich, wenn man die Elternentscheidungen mit den Grundschulempfehlungen vergleicht: Von den rund 25.000 Schülern, die eine Hauptschulempfehlung hatten, besuchen nur rund 6.000 (24,7 %) diese Schule. Bei den Schülern mit der Empfehlung Hauptschule/Realschule waren es lediglich rund drei Prozent (ebd. S. 41).

Mit der Änderung der Landesverfassung, nach der die Schulform Hauptschule nun keinen Bestandsschutz besitzt, ist es möglich die Hauptschulen z.B. in den Sekundarschulen aufgehen zu lassen. Hier muss aber genau beobachtet werden, dass hier nicht wieder „Restschulen“ entstehen. Dass diese Sorge berechtigt ist, zeigen die Schülerzusammensetzungen im Hinblick auf die Grundschulempfehlungen: In der Sekundarschule verfügen nur wenige Schüler über eine Gymnasialempfehlung, 43,5 Prozent haben eine Hauptschulempfehlung (Möller, G. 2016).

Man könnte argumentieren, dass sich das Problem in der Hauptschule mittelfristig von alleine löst, weil niemand mehr die Hauptschule wählt. Ein Warten auf das Auslaufen der Hauptschule ist aber im Interesse der Schülerinnen und Schüler nicht verantwortbar. Mit der „Schrumpfung“ der Hauptschule geht eine steigende soziale Entmischung der Schülerschaft einher. In vielen Hauptschulen setzt sich die Schülerschaft fast ausschließlich aus Kindern und Jugendlichen zusammen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn von Misserfolgen geprägt sind. Es entstehen Lernumgebungen, in denen selbst bei höchstem Engagement der Lehrkräfte keine Lernerfolge mehr zu erzielen sind. G. Schümer (2004, S. 105-106) fasst diese Situation in ihrer vertiefenden Untersuchung im Rahmen von PISA wie folgt zusammen:

„Sie (die Hauptschüler, Ergänzung durch die Verfasser) dürften sehr wohl wissen, dass sie zu einer Minderheit gehören, die bislang wenig erfolgreich in der Schule war und daher nicht die Chance hatte, weiterführende Schulen mit höheren Ansprüchen und höherem Prestige zu besuchen. Sie dürften auch wissen, dass ihre Chancen eine Lehrstelle oder einen gut bezahlten Job zu finden, geringer sind als für Schüler, die von Schulen einer anderen Schulform kommen. Wahrscheinlich entwickeln sie unter diesen Umständen keine positiven Einstellungen zur Schule und zum Lernen, sondern es kommt zu den bereits zitierten Unterrichtsstörungen, zu Schulunlust und Schulverweigerung. Sollten diese Vermutungen richtig sein, hätte man es hier mit einem Problem zu tun, das nicht allein durch größere Anstrengungen von Lehrern gelöst werden kann, sondern auch strukturelle Änderungen der Schule erfordert.“

In Anbetracht der Befunde zu sozial und leistungsmäßig ausgelesenen Lerngruppen, die durch Lernerfolg verhindernde Lernumgebungen gekennzeichnet sind, ist es kaum zu verstehen, dass in Hauptschulen, aber auch Gesamtschulen diese negativen Segregationseffekte noch durch Maßnahmen der Leistungsdifferenzierung innerhalb der Schulen verstärkt werden (können). In § 14 der Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe heißt es dazu im Abschnitt (2) für die Hauptschule (MSW, 2015):

„Der Unterricht in den Fächern Englisch und Mathematik wird in den Klassen 7 bis 9 auf zwei Anspruchsebenen (Grundkurse, Erweiterungskurse) erteilt. Eine Schule kann mit Zustimmung der Schulkonferenz eine andere Unterrichtsorganisation wählen, die individuelle Förderung ebenso ermöglicht.“

In § 19 Absatz (4) heißt es analog für die Gesamtschule:



„Der Unterricht auf zwei Anspruchsebenen (Grundebene, Erweiterungsebene) beginnt in Mathematik und in Englisch in Klasse 7, in Deutsch in Klasse 8 oder in Klasse 9, in einem der Fächer Physik oder Chemie in Klasse 9. In der ersten Klasse der Fachleistungsdifferenzierung beginnt der leistungsdifferenzierte Unterricht spätestens im zweiten Schulhalbjahr. Die Fachleistungsdifferenzierung kann in einzelnen Fächern in Form der Binnendifferenzierung in gemeinsamen Lerngruppen oder in Kursen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung (Grundkurse, Erweiterungskurse) erfolgen; in den jeweiligen Fächern können jahrgangsweise auch unterschiedliche Differenzierungsformen gewählt werden.“

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen in Klasse 8 von 2015 (QUALIS-NRW, 2015) belegen deutlich, dass in G-Kursen sowohl der Haupt- als auch Gesamtschulen Lernmilieus existieren, die kaum zu rechtfertigen sind. So erreichten z.B. in Mathematik in G-Kursen der Hauptschule 71 Prozent der Schülerschaft höchstens das Kompetenzniveau 1, in den G-Kursen der Schulen mit dem höchsten Belastungsgrad (Standorttyp 5) waren es sogar 87 Prozent. Diese Schülerinnen und Schüler erreichen nicht einmal die Mindestanforderungen in Mathematik, die für ein erfolgreiches Weiterlernen erforderlich sind.

Auch in den Gesamtschulen erreichten in den G-Kursen 73 Prozent der Schülerinnen und Schüler höchstens das Kompetenzniveau 1, in den G-Kursen der Schulen mit dem höchsten Belastungsgrad waren es sogar 84 %.

Hier ist die Bildungspolitik gefordert, diese nicht zu akzeptierenden Lernsituationen in den Grundkursen zu ändern. Da die verbindlichen Auflagen der KMK für die Bildung von Fachleistungskursen nicht mehr bestehen, wäre es naheliegend die Fachleistungsdifferenzierung in den Hauptschulen und in den Schulen des gemeinsamen Lernens aufzuheben. Unabhängig davon sollten insbesondere die Schulen mit schwierigem Standorttyp darüber nachdenken, ob sie zukünftig nicht besser von den Möglichkeiten der Ausbildungsverordnung Gebrauch machen und die Fachleistungsdifferenzierung in Form von Binnendifferenzierung in gemeinsamen Lerngruppen durchführen.

Folgt man Bourdieu, P. (2001, S. 21) so sind die gravierenden Folgen der Auslese bereits in den Strukturen des Schulsystems angelegt:

„Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestünde seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“

Zusammenfassend konnte in Kapitel 4 gezeigt werden, dass es zwar Optionen gibt, die Segregationsproblematik etwas zu entschärfen, beseitigen lässt sie sich allerdings mit diesen Maßnahmen nicht. Die Bildungspolitik ist hier nur begrenzt handlungsfähig, denn das Sozialgefälle zwischen den Grundschulen ist zu einem erheblichen Teil durch die Siedlungsstruktur verursacht. Inwieweit eine gezielte Siedlungs- und Stadtentwicklungspolitik durch Flächennutzungs- und Bebauungspläne in die Sozialstruktur der Stadtteile positiv eingreifen kann, ist eine offene Frage. Es wird daher in der nahen Zukunft so etwas wie eine von oben gesteuerte soziale Durchmischung der Schülerschaft an Grundschulen nicht geben.

Im Bereich der Sekundarschulen gibt es bei Erhaltung des gegliederten Schulsystems nur geringe Eingriffsmöglichkeiten soziale Segregation zu verhindern. Extreme Auswüchse von strukturell verursachten „Restschulen“ und „Restlerngruppen“ hingegen könnten durch strukturelle Änderungen auf Systemebene beseitigt werden.

Die Entstehung sozialer Segregation an den Schulen muss wohl realistischer Weise weitgehend hingenommen werden, zumindest kurzfristig. Ein realistischerer Weg besteht hingegen darin, die Schulen mit schwierigen Ausgangslagen entsprechend ihren erheblichen Herausforderungen stärker zu unterstützen. Lösungsoptionen werden in den folgenden Kapiteln thematisiert.

## 5. Datengestützte Steuerung im Schulsystem – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Mit der neuen Steuerungsphilosophie der „Educational Governance“ hat sich – einhergehend mit der durch PISA, IGLU & Co eingeleiteten empirischen Wende – fast „inflationsartig“ die Forderung nach einer evidenzbasierten bzw. datengestützten Bildungspolitik und Schul- und Unterrichtsentwicklung verbreitet. Der empirischen Bildungsforschung kommt hier eine zentrale Rolle zu. R. Tippelt und B. Schmidt (2010, S. 9) sehen die Aufgabe der Bildungsforschung darin, „wissenschaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen“.

M. Prenzel (2012) sieht die Aufgabe der empirischen Bildungsforschung grundsätzlich darin, empirisch gesichertes Wissen über ihren Gegenstandsbereich bereitzustellen. Ziel evidenzbasierter Bildungsforschung in diesem Sinne ist es also, den Bildungsakteuren systemrelevantes Steuerungswissen für Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen bereitzustellen und somit den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und in Bildungspraxis zu ermöglichen bzw. zu verbessern. Bei diesen sicherlich plausiblen und konsensfähigen Absichtserklärungen und Zielen ist es bemerkenswert, dass die datengestützte Steuerung bisher sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Schulpraxis nur rudimentär angekommen ist.

Die KMK hat daher 2015 die wenig ermutigenden Erfahrungen der vergangenen Jahre zum Anlass genommen, den mit der sog. empirischen Wende eingeschlagenen Weg zu hinterfragen und neu auszurichten. Nach der revidierten Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (2015, S. 6) habe sich gezeigt, „dass zukünftig ein stärkeres Gewicht darauf gelegt werden sollte,

- Entwicklungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und dies mit Hinweisen zu verbinden, wie die festgestellten Probleme gelöst werden können,
- die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen systematisch zu sichten, aufzubereiten und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitzustellen,
- zusätzliche Informationen für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Ländern zur Verfügung zu stellen,

- Implementationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, um mit dem Wissen über Gelingensbedingungen diese erfolgreich gestalten zu können,
- relevantes Steuerungswissen auch tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und jeder Schule zu nutzen.“

In voran gegangenen Kapiteln haben wir die erschwerten Bedingungen von Schulen in schwierigen sozialen Ausgangslagen dargestellt. Wir werden im Folgenden zu klären versuchen, welchen Beitrag die Bildungsforschung zur Identifikation dieser Schulen im Kontext von Ressourcensteuerungen und bei ihrer Qualitätsentwicklung leisten kann. Hierzu gehören Fragen, welches Wissen empirische Bildungsforschung überhaupt für Handlungsoptionen der Bildungsadministration und der Bildungspraxis bereitstellen kann, welche Hindernisse in der Praxis bestehen, vorhandene Daten und Befunde zu nutzen und wie Schulen in schwierigen Ausgangslagen besser in der Nutzung der vorhandenen Daten unterstützt werden können. Extern gewonnene aussagekräftige Leistungsdaten über Schülerleistungen sind zwar nicht unabdingbar, wie gute Schulen ohne externe Leistungsdaten zeigen. Aber nur auf der Basis von belastbaren Daten kann es gelingen, notwendige Entwicklungsprozesse einzuleiten. Aber die Akteure in der Bildungsadministration und der Schulpraxis müssen auch bereit sein, ihre Handlungsroutinen auf den Prüfstand zu stellen: “Progress is impossible without change, and those who cannot change their minds cannot change anything”, so hat es George Bernard Shaw einmal zugespitzt.

### **5.1 Schulbezogener Sozialindex zur Ressourcensteuerung und Identifikation von Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen**

Mit Hilfe eines Sozialindexes sollen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Schulen abgebildet werden, die durch verschiedene soziale und kulturelle Zusammensetzungen der jeweiligen Schülerschaft bedingt sind und unter denen die Schulen arbeiten.

Durch Anwendung eines Sozialindexes sollen drei wesentliche Ziele erreicht werden:

#### **1. Verteilungsgerechtigkeit:**

Bei der Ausstattung von Schulen mit Ressourcen können die unterschiedlichen sozialen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, unter denen Schulen arbeiten. Ziel ist es, die Ressourcen nicht „mit der

Gießkanne“, sondern bedarfsgerecht zu verteilen, so dass Schulen in ungünstigen Lagen für ihre Schülerinnen und Schüler zusätzliche Unterstützung erhalten.

## 2. Faire Vergleiche:

In NRW werden, wie auch in anderen Bundesländern, in den Schulen Leistungsmessungen durchgeführt (z. B. Lernstandserhebungen). Der Sozialindex ermöglicht einen sog. fairen Vergleich, indem solche Schulen miteinander verglichen werden können, die unter ähnlichen sozialen Rahmenbedingungen arbeiten.

## 3. Kontextabhängige Schulentwicklung:

Die durch den Sozialindex empirisch ermittelten Informationen können in Verknüpfung mit anderen Daten eine wichtige unterstützende Rolle bei Fragen der Schulentwicklung spielen, die auf die jeweilige Schülerschaft abgestimmt ist.

### **5.1.1 Anwendung von Sozialindizes in NRW**

In NRW werden zwei unterschiedlich konstruierte Sozialindizes verwendet: zum einen zur Steuerung von zusätzlichen Lehrerstellen (Sozialindex) und zum anderen zum fairen Vergleich von Schulen (Standorttypen-Index) bei schulübergreifenden Leistungsmessungen.

In NRW wird seit 2006 eine jährlich durch den Haushalt festgelegte Zahl von zusätzlichen Stellen für sozial belastete Grund- und Hauptschulen bereitgestellt. In den Erläuterungen zum Einzelplan 05 zum Haushalt 2016 heißt es: „Die Stellen werden vorrangig den Schulen zugewiesen, die in einem schwierigen sozialräumlichen Umfeld arbeiten und eine überdurchschnittlich hohe Anzahl von Kindern unterrichten, die besondere individuelle Förderung benötigen. Mit Blick auf die Aufhebung der Schulbezirke werden mit den zusätzlichen Lehrkräften die Bedingungen und Fördermöglichkeiten dieser Schulen gezielt verbessert. Zudem erhalten die Schulen mit diesen Stellen das Potential, um ihre schulinternen Vertretungskonzepte zu optimieren und damit den vorgesehenen Unterricht und differenzierte Förderangebote zu realisieren“. (MSW, 2015, S. 126) Wofür die zusätzlichen Stellen konkret verwandt werden sollen, bleibt den einzelnen Schulen überlassen.

Für das Schuljahr 2015/2016 wurden den Grundschulen 916 Stellen und den Hauptschulen 357 Stellen zugewiesen (ebd. S. 128). Diese Stellen werden nach einem Sozialindex (Frein, Th./Möller, G./Petermann, A./Wilpricht, M. 2006) auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte verteilt.

Der Sozialindex misst die soziale Belastung von Kreisen bzw. kreisfreien Städten. Er basiert auf den vier soziodemografischen Merkmalen: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrantenquote (Ausländer und Aussiedler) und Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern. Diese werden in einem statistischen Verfahren (Faktorenanalyse) zu einer Skala zusammengefasst. Bis auf die Migrantenquote, die auf Schülerdaten basiert, betreffen alle Merkmale die gesamte Bevölkerung.

Mit dem Sozialindex können die Schülerzahlen gewichtet werden, um einen Teil der Ressourcen entsprechend der sozialen Belastung zu verteilen. Da es auch in Kreisen mit günstigem Sozialindex vermutlich einzelne Schulen mit schwierigen Lernausgangslagen gibt, werden vorab 30 Prozent aller vorhandenen Stellen anhand der ungewichteten Schülerzahlen als „Sockelbetrag“ allen Schulämtern der Kreise und kreisfreien Städte zugeteilt. Ob die dieser Sockelzuweisung zugrunde liegende Annahme für alle Kreise tatsächlich zutrifft, müsste dringend überprüft werden. Für die Verteilung der restlichen 70 Prozent der Stellen werden dann im zweiten Schritt die Schülerzahlen auf Kreisebene mit dem jeweiligen Indexwert gewichtet und die Stellen entsprechend der gewichteten Schülerzahlen proportional auf die Schulamtsbezirke verteilt. In diesem Verteilungsschritt erhält der am wenigsten belastete Kreis keine weitere Stelle. Da der Sozialindex zurzeit nicht auf Ebene der Einzelschule vorliegt, entscheidet die Schulaufsicht aufgrund ihrer speziellen Kenntnisse, welche Schulen weitere Stellen oder Stellenanteile bekommen sollen.

Für ein einheitliches Vorgehen fehlt bisher ein geeigneter standortbezogener Index. Hier drängt sich die Frage auf, inwieweit die Verteilung der zusätzlichen Stellen ohne transparente Kriterien den Schulen in schwierigen sozialen Lagen gerecht wird. In Kapitel 5.2.3 werden wir daher Vorschläge zu möglichen Weiterentwicklungen der Ressourcensteuerung diskutieren.

Für faire Vergleiche der Schulleistungstests VERA 3 und VERA 8 wird in NRW ein anderer methodischer Weg zur Konstruktion eines Belastungsindex beschrieben. Bis zum Schuljahr 2009/2010 wurden bei Lernstandserhebungen in NRW weiterführenden Schulen von ihren Schulleitungen sogenannte „Standorttypen“ anhand vorgegebener Beschreibungen von belastenden Faktoren – z.B. hoher Migrantenanteil – zugeordnet, um der unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft sowie der regionalen Struktur des Schulstandortes Rechnung zu tragen. Bis 2011 gab es zwei Standorttypen für Gymnasien und Real-

schulen und drei für Haupt- und Gesamtschulen. Sie wurden schulformspezifisch gebildet und waren daher schulformübergreifend nicht vergleichbar. Seit dem Schuljahr 2010/2011 (Isaac, K. 2011, S. 300) wird ein methodisch wesentlich aufwändigerer schulformübergreifender schulscharfer Sozialindex zur Typisierung des Schulstandortes gebildet. Dieser Sozialindex basiert auf einer landesweiten Berechnung der sozialen Belastungen im Umkreis der Schulen und wird um Informationen zum Zuwanderungshintergrund aus der Schulstatistik für jede Schule ergänzt. Das den neuen Standorttypen zugrunde liegende statistische Verfahren wurde in Kooperation mit dem Landesbetrieb Information und Technik NRW (Schräpler, J.-P. 2009) entwickelt und basiert auf Erkenntnissen einer wissenschaftlichen Studie, die 2007 bis 2010 im Kreis Coesfeld und in der Stadt Dortmund durchgeführt wurde (siehe Bos, W. u.a., 2006). Da dieser neue Ansatz für die Weiterentwicklung eines schulscharfen Sozialindexes wegweisend sein könnte, soll die methodische Vorgehensweise in den Grundzügen dargestellt werden. Für eine ausführliche Darstellung des statistischen Verfahrens muss aber auf Band 57 von Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Schräpler, J.-P. 2009) verwiesen werden.

Das neue Verfahren zur Berechnung der Standorttypen basiert auf der aus der Ökologie stammenden Kernel-Density-Methode. Sie gestattet aus Punktdaten, wie etwa Adressdaten von SGB-II-Empfängern, Häufigkeitsdichten und Dichteflächen zu erzeugen, die unabhängig von vorgegebenen Gemeinde- oder Kreisabgrenzungen sind und die landesweit mittels georeferenzierter SGB-II-Bezugsdaten kleinräumig erstellt werden können. Aus den individuellen SGB-II-Bezugsdaten können sogenannte Rasterdaten mit unterschiedlichen Rasterbreiten erstellt werden, die eine räumliche Bezugsdichte von Leistungsempfängern des SGB II abbilden. Die Qualität der Dichteschätzungen hängt stark von den gewählten Rasterbreiten ab. Rasterbreiten von ca. 500 m haben sich dabei als günstig erwiesen: Für die Berechnung der Dichten werden danach nur Informationen aus einem Umkreis von 500 m berücksichtigt. Hiermit kann jedem Schulstandort bzw. dessen unmittelbarer Umgebung eindeutig ein SGB-II-Dichtewert zugeordnet werden.

Da es für die Erfassung der sozialen Belastung einer Schule nicht ausreicht, allein die nähere Umgebung des Schulstandortes statistisch zu beschreiben, werden in NRW zur Bildung der Schulstandorttypen zusätzlich die Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund der einzelnen Schulen hinzugezogen. J.-P. Schräpler (ebd., S. 11) begründet dies wie folgt: "So finden zwischen Schulen mit gleichem Standort Selektionspro-

zesse statt, die allein durch einen Belastungsindikator der Umgebung nicht erfasst werden können. So lässt sich z. B. feststellen, dass Eltern mit islamischer Religionszugehörigkeit ihre Kinder vor allem an konfessionslosen Gemeinschaftsgrundschulen anmelden, sodass Gemeinschaftsschulen in der Regel deutlich höhere Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (31,1 % in ganz NRW) aufweisen als z. B. römisch-katholische Grundschulen (19,8 % in ganz NRW).“

Unter Anwendung einer Faktorenanalyse werden der SGB-II-Dichtewert der Schulumgebung und der Indikator für den Migrationshintergrund der einzelnen Schule zu einem gemeinsamen Belastungsindex der Schulen zusammengeführt. Zur Abstufung der Belastung der Schulen werden die Quintile der Index-Verteilung verwendet. Jede Schule wird entsprechend der Quintilbildung einem von fünf Standorttypen zugeordnet, die im Unterschied zum bisherigen Konzept nun schulformübergreifend definiert sind. Hiernach befinden sich Schulen, die dem Typ 1 zugewiesen wurden, in einer Umgebung mit einem niedrigen Anteil von Empfängern staatlicher Sozialhilfeleistungen und von Arbeitslosen beziehungsweise von Schülern mit Migrationshintergrund, während sich die Schulstandorte des Typs 5 in einer Lage mit eher schwierigen sozialen Rahmenbedingungen befinden, mit hohen Anteilen von Sozialhilfeempfängern und Migranten.

Sowohl der Sozialindex auf Kreisebene zur Steuerung von zusätzlichen Stellen als auch der Standorttypen-Index haben letztlich das gleiche Ziel: Identifizierung von Schulen mit schwierigen Ausgangslagen. Hier drängen sich die Fragen auf, warum hierfür zwei unterschiedliche methodische Ansätze gewählt werden und ob es nicht methodische Alternativen gibt. Es bleibt auch zu klären, ob der so konstruierte Standorttypen-Index die Belastungen einzelner Schulen hinreichend genau darstellt. Diesen Fragen werden wir in den Kapiteln 5.1.2 und 5.1.3 weiter nachgehen.

### **5.1.2 Wie machen es andere Länder?**

Neben NRW werden nur in wenigen Ländern Sozialindizes angewandt, um Ressourcen zu verteilen, die Klassengrößen zu steuern oder Lernstandserhebungen fair vergleichen zu können. Im Folgenden sollen die Konstruktion und Verwendung eines Sozialindexes in Hessen, Bremen, Hamburg und Berlin vorgestellt werden.

In Hessen werden seit dem Schuljahr 2013/2014 zusätzliche Lehrerstellen nach einem Sozialindex verteilt, der analog zum nordrhein-west-



fälischen Pendant auf Basis der gleichen Sozialindikatoren wie in NRW konstruiert ist (Kultusministerium Hessen, 2013). In Abweichung von NRW werden aber in Hessen die Sozialindizes schulscharf berechnet. Hierzu wird jeder Schülerin und jedem Schüler der jeweilige Sozialindikator-Index seines Wohnorts zugeordnet. Der Sozialindikator-Index der Schule wird dann durch den Mittelwert des Sozialindikator-Indexes aller Schülerinnen und Schüler dieser Schule bestimmt. Dieses Verfahren ist nur bei den auf Gemeindeebene erhobenen Sozialindikatoren und nicht für das auf Schulebene erhobene Merkmal Zuwandereranteil notwendig. Der Sozialindex einer Schule wird dann durch den gewichteten Mittelwert der Sozialindikator-Indizes dieser Schule bestimmt.

Mit dem eingeführten Sozialindex soll lt. Pressemitteilung (Hessisches Kultusministerium, 2013) ein Nachteilsausgleich für Schulen, die sich aufgrund ihres Umfelds bzw. ihrer Schülerschaft besonderen pädagogischen Herausforderungen stellen müssen, bereitgestellt werden: „Weg vom Gießkannenprinzip und hin zu mehr individueller Förderung“. Alle hessischen Schulen können innerhalb ihres Schulprogramms selbst darüber entscheiden, wie sie die zusätzlichen Ressourcen für ihr eigenes Konzept vor Ort einsetzen wollen. „So werden z.B. Schulen, die eine erhebliche Anzahl von Schulverweigerern haben, eher Stundenkontingente zur ‚aufsuchenden Elternarbeit‘ bereitstellen. Grundschulen werden ggf. eher individuelle Förderung durch spezifische Unterrichtsangebote (wie z.B. Lesen in allen Fächern) in den Vordergrund stellen. Für berufliche Schulen kann die Verwendung von Ressourcen zum Ausbau des lebenslangen Lernens von großem Interesse sein.“

In Bremen erfolgt die Berechnung von Sozialindizes von Schulen auf Basis aktueller, vorliegender Sozialindizes der Ortsteile, die zu einer Skala von 0 bis 100 zusammengefasst werden (Bremische Bürgerschaft, 2015). Jeder Schülerin und jedem Schüler einer Schule wird der Index des Ortsteils zugeordnet, in dem er wohnt. „Aus dem Mittelwert der Ortsteil-Indizes aller Schülerinnen und Schüler wird schließlich der Sozialindex der Schule gebildet. Mit diesem Verfahren werden sowohl die Sozialindizes für die Grundschulen als auch die für die weiterführenden Schulen berechnet. In Ableitung aus dem Sozialindex wurde für die Grundschulen und die Sekundarstufe I zudem jeweils ein Raster entwickelt, das die Schulen in fünf sogenannte Sozialstufen einteilt. Die Sozialindizes der Schulen wurden in Kohorten zusammengefasst und einer der genannten Sozialstufen zugeordnet. Die Stufe 1 weist dabei positive und die Stufe 5 negative soziale Bedingungen aus.“ (Ebd., S. 3).

Der „Sozialindex der Ortsteile“, der dem Sozialindex an Schulen zugrunde liegt, wird seit 2014 vom Statistischen Landesamt in Bremen vorrangig auf Daten des Bildungsbereichs (anhand des Sprachförderbedarfes bei Vorschulkindern und der Nicht-Abiturquote) und der Einkommensarmut (anhand der Kinderarmut und des SGB-II-Bezuges) berechnet. In der Großen Anfrage (ebd., S. 5-6) wird dieses Vorgehen wie folgt begründet: „Aus Sicht von Schule haben dabei die beiden verwendeten Bildungskennzahlen eine besondere Relevanz:

1. In diesem Modell finden die statistischen Daten der vorschulischen Sprachstandfeststellung als zentrale Ausgangslage für die folgenden Lernprozesse angemessen Berücksichtigung.
2. Daten für den Bildungsstand der Eltern oder der Erwachsenenbevölkerung sind in Bremen auf Ortsteilebene nicht verfügbar. Um sich diesem Aspekt zumindest annähern zu können, wurde die Nicht-Abiturquote als Stellvertretergröße gewählt.“

Wie in NRW werden auch in Bremen die zusätzlichen Stellen und Mittel gemäß der sozialindizierten Belastung einer Schule aus einem jährlich festgelegten Budget verteilt. Die dabei berücksichtigten Bereiche gehen aber deutlich über die Praxis in NRW hinaus. Der Schulsozialindex wird in Bremen bei der Verteilung von Stellen und Mitteln wie folgt genutzt (ebd., S: 6-9):

- Reduzierung der Klassengrößen
- Zusätzliche Lehrerstunden nach Sozialstruktur
- Zusätzliche Lehrerstunden für Inklusionsaufgaben
- Zusätzliche Lehrerstunden für jahrgangsübergreifenden Unterricht in Grundschulen
- Zusätzliche Verwaltungsstunden
- Zuweisung von Sozialarbeiterstellen
- Zuweisung von Lernmitteln
- Entscheidung über Standorte von Ganztagschulen

In Bremen und Hessen werden wie in NRW Sozialindizes auf der Basis von sozialräumlichen Indikatoren gebildet, die die sozialen Belastungsfaktoren der Einzugsbereiche der Schulen oder des Kreises bzw. der kreisfreien Städte abbilden. Unter der Annahme, dass sie hinreichend genau die Verhältnisse der einzelnen Schulen widerspiegeln, werden sie

in unterschiedlichen Verfahren den einzelnen Schulen bzw. Schulbezirken zugeordnet.

In Hamburg basiert der Sozialindex vorrangig auf schulscharfen Daten, die um sozialräumliche Daten des Statistikamtes ergänzt werden. Schulte, K./Hartig, J./Pietsch, M. (2014) haben die für Hamburg im Winter 2011/2012 aktualisierte soziale Schulindexbildung auf der Grundlage von Schüler- und Elternbefragungen durchgeführt. Diese schulspezifischen Angaben werden um sozialräumliche Merkmale, die auf den Wohnort der Schülerinnen und Schüler bezogen sind, ergänzt. Hierdurch können soziale Raumdaten der statistischen Gebiete, in denen die Kinder wohnen, den Schulen zugeordnet werden.

In Hamburg gibt es seit 1996 einen Sozialindex für Grundschulen und für weiterführende Schulen mit Sekundarstufe I. Dieser beschreibt seit 2006 die sozialen Rahmenbedingungen der Schulen.

„Eine zentrale Grundlage der Aktualisierung des Sozialindex bildete eine Schüler- und Elternbefragung an allen staatlichen Grundschulen und staatlichen weiterführenden Schulen mit Ausnahme der Sonder- und Förderschulen. Den nicht-staatlichen Schulen stand die Teilnahme frei. Zur Sicherung einer für jede Schule repräsentativen Auswahl von Schülerinnen und Schülern wurden pro Schule einfache Zufallsstichproben intakter Klassen der Klassenstufen drei bis neun gezogen.“ (Ebd., S. 69)

Sowohl den in den Schüler- und Elternfragebögen erhobenen Individualdaten als auch den sozialräumlichen Daten liegt ein an Bourdieu, P. orientiertes theoretisches Modell zugrunde, welches verschiedene Aspekte der sozialen Belastung voneinander unterscheidet: soziales Kapital, kulturelles Kapital, ökonomisches Kapital und Migrationshintergrund. Bezüglich des kulturellen Kapitals wurden z.B. die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern und die Anzahl der Bücher bei den Eltern erfragt.

Bezüglich des ökonomischen Kapitals werden bei den Eltern das Einkommen und die berufliche Stellung (6 EGP-Klassen analog zu PISA) erfragt, die Schüler werden nach der Existenz eines eigenen Zimmers gefragt. Aus den sozialräumlichen Daten werden den Schülerinnen und Schülern die Anteile ihres Wohnbezirks bezüglich der Quoten der Arbeitslosen und der Sozialhilfebedürftigen zugeordnet.

Bezüglich des sozialen Kapitals werden in den Schülerfragebögen Daten zum Freizeitverhalten, Anerkennung ihrer Schulnoten und ihrer Persönlichkeit (sind die Eltern stolz auf das Kind) durch die Eltern erfasst. Aus

den sozialräumlichen Daten wird die Wahlbeteiligung im Wohnbezirk den Kindern zugeordnet.

Bezüglich des Migrationshintergrunds werden im Elternfragebogen das Geburtsland von Mutter und Vater erfasst. Im Schülerfragebogen wird die Sprachhäufigkeit in Deutsch mit den Eltern und Geschwistern erfragt.

Auf der Basis dieser Variablen werden mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse Belastungswerte für die einzelnen Schulen errechnet. Detailliertere Informationen zum angewandten statischen Verfahren können der Arbeit von Schulte, K./Hartig, J./Pietsch, M. (2014) entnommen werden. In einem letzten Schritt wird die Skala der Verteilung der Belastungswerte der Schulen in sechs gleichgroße Belastungsintervalle unterteilt. Die Schulen werden derjenigen Belastungsgruppe zugewiesen, in deren Abschnitt ihr schulspezifischer Sozialindex fällt.

Der Hamburger Sozialindex eignet sich sowohl für die Ressourcensteuerung auf der Ebene der Einzelschule als auch für faire Vergleiche bei Lernstanderhebungen und Entwicklungsplanungen zur Verbesserung der Schulqualität:

„Die auf dem Index basierende Zuordnung zu sechs abgestuften Belastungsgruppen hat Auswirkungen auf diversen Ebenen: Auf der einen Seite determiniert der Sozialindex unterschiedliche Ressourcenallokationen (z.B. kleinere Klassenfrequenzen oder höhere Sprachfördermaßnahmen für Schulen mit niedrigeren Indizes). Auf der anderen Seite wird der Sozialindex auch in weiteren Zusammenhängen genutzt: bei der Bildung repräsentativer Stichproben im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen und Evaluationen (z.B. bei der Auswahl einer repräsentativen Kernstichprobe von Schulen pro Schuljahr für die Schulinspektion), bei der Berechnung von Vergleichswerten („fairer Vergleich“) für die schulbezogenen Ergebnismeldungen im Rahmen von KERMIT oder bei der Bildung von Vergleichsgruppen im Kontext der Bildungsberichterstattung“ (ebd., S. 67).

Berlin geht zur Abbildung der sozialen Struktur der Einzelschulen einen einfacheren Weg: Pro Schule werden der Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunft und der Anteil der Schüler mit einer Lernmittelbefreiung herangezogen. Nach § 50 Abs. 2 des Berliner Schulgesetzes sind von der Zahlung eines Eigenanteils Personen ausgenommen, denen die private Beschaffung wirtschaftlich unzumutbar ist. In Berlin sind nach der Lernmittelverordnung § 7 vom 1. Juli 2014 die Schüler von der Eigenleistung bei der Beschaffung von Lernmitteln (u.a. Schulbücher) befreit, die, ver-

einfach gesagt, die Bedingungen für das Bildungs- und Teilhabepaket (u.a. SGB II, Bezieher von Leistungen nach dem Wohngeldgesetz) erfüllen.

Im Rahmen der Oktoberstatistik werden von jeder Schule die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang erhoben, die zahlungsbefreit sind, sowie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache darunter. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird der Erhebungsbogen nur vom Schulleiter oder dem dafür Beauftragten ausgefüllt. Da keine Individualdaten, sondern nur anonyme Summendaten verwandt werden, werden Regelungen des Datenschutzes nicht verletzt.

Bei der Lehrerstellenzuweisung erhalten Schulen aller Schulformen mit einem Anteil von mindestens 40 Prozent Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache oder mindestens 40 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Lernmittelbefreiung zusätzliche Lehrerstellen, insbesondere für Sprachförderung. Nur eine dieser Bedingungen muss für die Schule erfüllt sein.

Schulen mit hohem sozialen Belastungsgrad erhalten darüber hinaus auf der Basis der Schulquote der Schülerinnen und Schüler mit Befreiung von der Schulbuchgeldzahlung im Rahmen eines Bonusprogramms zusätzliche finanzielle Fördermittel (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013): „Das entscheidende Kriterium für die Aufnahme einer Schule in das Bonus-Programm ist ein sozioökonomischer Faktor (Imb-Faktor), die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreit sind.

Liegt dieser Faktor über 50 %, nimmt die Schule am Programm teil. Die Zuweisung erfolgt pauschal unabhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schüler. Lediglich für Schulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern wird es Sonderregelungen mit abgesenkten Zuweisungen geben.“ (Ebd. S. 2)

Schulen des Bonusprogramms mit hoher sozialer Problemdichte im Umkreis ihrer Schule erhalten darüber hinaus noch weitere zusätzliche Mittel. Grundsätzlich sind die Schulen bei der Mittelverwendung frei. Sie haben die Mittelverwendung lediglich auf die individuell mit der Schulaufsicht vereinbarten Ziele auszurichten. Zwei Finanzierungsoptionen sind ausgeschlossen: keine Einstellung von Lehrkräften und keine baulichen Maßnahmen. So könnten die Schulen z.B. einen Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter einstellen. Denkbar sind auch Finanzierungen

von besonderen Projekten, wie Schulbibliothek, Schulhofgestaltung oder externe Berater für die Schulentwicklung (ebd., S. 5-7).

Für den fairen Vergleich von Lernstandserhebungen wird in Berlin für jede Schule aus den Quoten der Lernmittelbefreiten und der Schülerschaft mit nichtdeutscher Herkunftssprache ein Mittelwert gebildet. Die Schulen werden dann anhand dieses Mittelwerts geordnet.

Für den fairen Vergleich setzt sich die Vergleichsgruppe aus sechs Schulen zusammen: den drei Schulen, die in der Ordnung über der eigenen Schule stehen, sowie den drei Schulen darunter (siehe Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V., o. J.).

Der Hamburger Sozialindex ist wohl der zurzeit elaborierteste angewandte Sozialindex in Deutschland. Das deutlich einfachere durchzuführende Verfahren in Berlin dürfte aber auch zu schulscharfen validen Ergebnissen führen, die sowohl für die Ressourcensteuerung als auch den fairen Vergleich effektiv und effizient nutzbar sind.

Zusätzliche Mittel werden in allen Ländern auch für die Ganztagsbetreuung und die sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen zugewiesen. Aber in keinem Land erfolgt bei der Zuweisung dieser Mittel eine Zusatzzuweisung an Schulen in schwieriger Lage (siehe Weishaupt, H. 2016, S. 364-365). Mit einem schulscharfen Sozialindex wäre auch hier eine transparente situationsgerechte Ressourcensteuerung möglich.

### **5.1.3 Optimierungsbedarf bei den Sozialindizes in NRW**

Vergleicht man die praktizierten Sozialindizes in NRW und Hamburg, so wird deutlich, dass Hamburg mit einem Sozialindex auskommt, der zudem die drei Ziele von Sozialindizes erfüllt: Ressourcensteuerung, faire Vergleiche und kontextabhängige Schulentwicklung. Der qualitativ hochwertige Hamburger Sozialindex ist aber mit einem hohen Kosten- und Arbeitsaufwand verbunden, insbesondere durch den Einsatz von Fragebögen, um die sozioökonomische Zusammensetzung der einzelnen Schulen zu bestimmen. Der Aufwand kann in einem Flächenland wie NRW daher kaum geleistet werden. Gesucht wird folglich ein Verfahren, das von vergleichbarer Qualität wie in Hamburg ist, aber mit weniger Aufwand zu leisten ist.

Der in NRW für die Leistungsvergleiche VERA 3 und VERA 8 verwendete Standorttypen-Index von Schröpfer erfüllt zwar die Bedingung eines bewältigbaren Konstruktionsaufwandes, er führt aber zu fehlerhaften

Standorttypenzuordnungen bei Schulen, deren Schülerzusammensetzungen erheblich vom unterstellten Einzugsbereich abweichen. In den Grundschulen kann die Sozialstruktur der Schülerzusammensetzung zwar weitgehend durch die Sozialstruktur der Schulnachbarschaft abgebildet werden, aber auch hier kann es aufgrund der freien Schulwahl zu erheblichen Abweichungen kommen (siehe Kapitel 4.2). Die Differenz der Sozialstruktur von Schulumkreis und Schülerschaft einer Schule dürfte bei weiterführenden Schulen noch erheblich größer sein.

Die dargestellten Anwendungen von Sozialindizes in Deutschland zeigen, dass es neben dem für Flächenstaaten zu aufwändigen Verfahren von Hamburg (Einsatz von Schüler- und Elternfragebögen an jeder Schule) methodisch einfachere und vom Arbeitsaufwand her leistbare Zugänge gibt, den Einzelschulen soziale Belastungsindizes zuzuordnen. Die aktuellen Verfahren kranken allerdings daran, dass die Sozialstruktur an den Schulen nur indirekt über die Schulumgebung abgebildet wird. Dies kann vor allem in den weiterführenden Schulen zu erheblichen Verzerrungen führen.

Eine Weiterentwicklung ist in NRW daher dringend geboten, zumal der Sozialindex für die Ressourcensteuerung lediglich auf Kreisebene bzw. für kreisfreie Städte vorliegt.

Die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung wird auch von der Politik gesehen. Im Koalitionsvertrag von NRWSPD/Die Grünen (2012, S. 11) heißt es: „Unser Schulsystem muss dem Ziel der Chancengleichheit für alle Kinder besser gerecht werden. Wir müssen alle Talente fördern und alle Potenziale entfalten. Die Teilhabe an Bildung stellt die Weichen für die Lebensplanung, sie ist der Schlüssel für Bildungskarrieren und eine gelingende Berufslaufbahn. Deshalb müssen insbesondere Benachteiligungen früh erkannt und kompensiert werden, um die soziale ‚Vererbung‘ von Bildungsarmut zu verhindern. Hierzu bedarf es einer sozialräumlichen Ressourcensteuerung, für die wir den Sozialindex weiterentwickeln.“

Der zurzeit verwendete Index der Schulstandorttypen ließe sich für die weiterführenden Schulen verbessern, wenn man z.B. die Schülerströme aus den Grundschulen in die weiterführenden Schulen berücksichtigen würde (Bonsen, M. u.a., 2010, S. 99-100). Aus den Amtlichen Schuldaten kann man entnehmen, von welchen Grundschulen die Schülerschaft in den Eingangsklassen der jeweiligen weiterführenden Schulen stammen. Unter der Annahme, dass der Grundschulstandort ein geeigneter Stellvertreter für den Wohnort der Schüler ist, kann der Sozialin-

dex der Grundschule als Belastungsindex für den Wohnort der Schülerinnen und Schüler übernommen werden. Über die Informationen, von welchen Grundschulen die Schüler stammen, die eine weiterführende Schule besuchen, lässt sich die soziale Belastung der weiterführenden Schulstandorte bestimmen. Hierzu wird ein gewichtetes arithmetisches Mittel der Belastungsindizes der Herkunftsgrundschulen verwendet. Die Summen der Übergänger der jeweiligen Herkunftsgrundschule fungieren dabei als Gewichte. Auf den ersten Blick scheint man damit an den weiterführenden Schulen eine vergleichbare Genauigkeit bezüglich der schulischen Sozialstruktur wie an den Grundschulen erreichen zu können. Die Fallstricke liegen aber im Detail, auf die Terporten, T. (2014, S. 231) hinweist: „Bei dieser Vorgehensweise liegen sicherlich Unschärfen bzgl. der Bestimmung der sozialen Herkunft der Schüler vor, da beim Übergang auf die unterschiedlichen Schulformen soziale Selektionsprozesse eine nicht unwesentliche Rolle spielen. So kann auch nicht pauschal unterstellt werden, dass zum Beispiel Schüler aus benachteiligten Stadtteilen aus einer niedrigeren, bildungsfernen Schicht stammen. Es wäre ebenso möglich, dass überwiegend bildungsnahe Kinder, die dort sicherlich auch wohnen, die Schule besuchen. Die Ableitung der sozialen Belastung der weiterführenden Schule auf Basis der Belastungsindizes der Herkunftsgrundschulen kann demnach nur einen Hinweis auf die soziale Komposition der Schülerschaft der weiterführenden Schule geben.“

Die Gefahr eines ökologischen Fehlschlusses (Schluss von einer Gesamtheit auf Individuen) kann nicht von der Hand gewiesen werden.

T. Groos (2014) geht in einer Studie für die Stadt Mülheim an der Ruhr einen anderen Weg, die Sozialstruktur einer Schule zu bestimmen. Er schlägt ein Verfahren vor, das die Vorzüge des Ansatzes von Schräpler (siehe Kapitel 5.1.1) nutzt, aber die Unschärfen weitgehend beseitigt, die dadurch entstehen, dass die Sozialstruktur der Schulumgebung sich von der des Wohnortes der Schülerschaft unterscheiden kann: „Das entwickelte Verfahren basiert auf der Nutzung von räumlichen SGB-II-Dichteberechnungen, die landesweit mittels georeferenzierter SGB-II-Bezugsdaten vom Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) vorgenommen werden können, sowie auf der Nutzung von Adressinformationen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 6).

Für diesen adressbasierten Sozialindexansatz konnte T. Groos für die Stadt Mülheim an der Ruhr zeigen, dass sich die Ergebnisse gegenüber einem schuladressierten Ansatz verbessern lassen. Die Ergebnisse des neu entwickelten Sozialindexes wurden mit einer bestehenden sozialen



Schulprofilierung aller Mülheimer Grundschulen auf der Basis individueller Schuleingangsuntersuchungsdaten hinsichtlich ihrer Genauigkeit überprüft. Die Validierung zeigte (ebd. S. 7-8), dass das neue Verfahren der SGB-II-Dichteschätzung über die Wohnadressdaten der Schülerschaft die reale soziale Schulstruktur sehr genau abbildet und genauere Ergebnisse liefert als die zurzeit praktizierten Ansätze der sozialräumlichen Schulstandortprofilierung. Dieser neue Ansatz ließe sich für jede Schule in NRW durchführen, da alle Schulen über die Wohnadressen ihrer Schüler verfügen. In Kooperation mit den Kommunen, dem Land und IT.NRW müssten Verfahren entwickelt werden, diese Adressdaten konform mit den Datenschutzbestimmungen effizient zu erheben, die dann in die Berechnungen von IT.NRW mittels georeferenzierten SGB-II-Bezugsdaten einbezogen werden könnten.

Die praktizierten Verfahren und die vorgeschlagenen Weiterentwicklungen basieren in NRW auf sozialräumlichen Ansätzen, da im Gegensatz zu Hamburg die notwendigen Sozialdaten an den einzelnen Schulen nicht vorhanden sind.

Der in Berlin eingeschlagene Weg, die soziale Belastung von Schulen auf der Basis der Schulquote von Schülerinnen und Schülern, die von der Schulbuchgeldzahlung befreit und nichtdeutscher Herkunftssprache sind, bildet wie in Hamburg die Schulstruktur einer Schule direkt ab.

Das einfach durchzuführende Berliner Verfahren kann in NRW leider nicht analog angewendet werden, da in NRW im Gegensatz zu Berlin Schülerinnen und Schüler von der Schulbuchgeldzahlung lediglich dann befreit sind, wenn die Familie SGB-XII-Bezieher ist. Da dies nur ein geringer Anteil der sozial Schwachen ist, würde die Gruppe der sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler nur unzureichend abgebildet und unterschätzt.

Solange das BSHG galt, waren alle Schülerinnen und Schüler in NRW, die entsprechende Leistungen bezogen, vom Eigenanteil für die Lernmittel befreit. Am 1. Januar 2005 ist das BSHG vom SGB XII abgelöst worden. Daraufhin wurde in NRW mit dem SchulG zum 1. August 2005 die Befreiung vom Eigenanteil auf das SGB XII umgestellt, wodurch sich die Menge der vom Eigenanteil Befreiten deutlich verringerte. Eine Befreiung von der Schulbuchzahlung auch für SGB-II-Bezieher wurde nicht mit ins Gesetz aufgenommen.

Die Berücksichtigung der SGB-II-Bezieher hätte zu einer Ausweitung der Begünstigten gegenüber der alten BSHG geführt und damit die finanziellen Aufwendungen erhöht. Eine unter finanziellen Gesichtspunkten

nachvollziehbare, unter sozialpolitischen Aspekten aber fragliche Regelung.

Mit dem „Bildungs- und Teilhabepaket“ (BuT) bestünde analog zum Verfahren in Berlin die Möglichkeit, Quoten von Sozialhilfeberechtigten direkt mit geringem Aufwand für die einzelnen Schulen zu ermitteln. Hierzu müssten die Schulen die Daten der BuT-Berechtigten, die Leistungen im Kontext des Schulbesuchs in Anspruch nehmen, kumuliert als prozentuale Anteile mit den Amtlichen Schuldaten weiterleiten. Gegen eine flächendeckende Einführung spricht aber zurzeit, dass nur ein Teil der Berechtigten diese Leistungen in den Schulen beantragen und somit dort keine validen Daten vorliegen. Hierdurch kann es zu erheblichen Verzerrungen der Quoten je nach Nutzungsgrad des BuT-Pakets in den einzelnen Schulen kommen. Nach einer Evaluationsstudie zur bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, 2016) nutzen bundesweit lediglich 57 % der Berechtigten das Bildungs- und Teilhabepaket. Aus sozialpolitischen Gründen, so die Empfehlung der Gutachter der Evaluationsstudie, besteht daher die Notwendigkeit, die Zugangsbedingungen für die Teilnahme transparenter und nutzerfreundlicher zu gestalten, damit alle Berechtigten tatsächlich an den Unterstützungsleistungen partizipieren können.

Fazit: Es ist in NRW nicht länger notwendig und hinnehmbar, die Verteilung der zusätzlichen Ressourcen zum Ausgleich von sozialer Benachteiligung „freihändig“ zu verteilen. Es gibt, wie oben dargestellt, verschiedene valide statistische Verfahren, die sozialen Belastungen von Einzelschulen in Form eines schulscharfen Sozialindex zu bestimmen. Hiermit kann eine bedarfsgerechte Planungs- und Ressourcensteuerung auf Einzelschulebene gelingen und für mehr Chancengleichheit sorgen. Wer einen gerechten Sozialindex will, sucht nach Lösungen; wer ihn verhindern will, sucht nach Problemen.

## **5.2 Schulen brauchen handlungsleitendes Wissen für Schul- und Qualitätsentwicklungen – empirische Befunde besser nutzen**

Schulen benötigen eine datengestützte Qualitätsentwicklung, um ihre Entwicklungsziele zu setzen und verfolgen zu können. Unerlässlich sind dabei Daten über die Sozialstruktur der Schülerschaft. Um über die Veränderungsnotwendigkeit hinaus auch die Veränderungsfähigkeit und die Veränderungsbereitschaft von Schulen entwickeln zu können, benötigen die Schulen Unterstützung.

### **5.2.1 Ich sehe, was du nicht siehst – Nutzen und Grenzen einer datengestützten Qualitätsentwicklung an Schulen**

Das Konzept der evidenzbasierten Steuerung im Schulbereich ist eine Adaption aus der Medizin. Der Begründer der Evidence-based Medicine, David L. Sackett, definiert das Konzept wie folgt: „Es ist die bewusste, ausdrückliche und verständige Nutzung der jeweils besten Evidenz bei der Entscheidung über die Versorgung individueller Patienten. Ihre Praxis beinhaltet die Integration individueller klinischer Kenntnisse mit der jeweils besten externen Evidenz aus systematischer Forschung“ (zitiert nach Comberg, H.-U./Klimm, H.-D. 2004). Der Begriff der Evidenzbasierung meint grob vereinfacht so viel wie „auf gesicherten wissenschaftlichen Befunden beruhend“. Der hier verwendete Begriff der Evidenz unterscheidet sich also von einem alltagssprachlichen Verständnis, bei dem Evidenz im Sinne von „etwas auf der Hand Liegendes“ oder „Offensichtliches“ gefasst wird.

Gemeint ist dabei allerdings nicht jedes verfügbare Forschungswissen, sondern Forschungswissen, das bestimmten strengen wissenschaftlichen Kriterien und Standards genügt. Als systematische Forschung gelten dabei kontrollierte Studien, mit Zufallsstichproben arbeitende klinische Versuche. Auf den Bildungsbereich übertragen bedeutet dies: Tests, quasiexperimentelle Interventionsstudien und Fragebogenerhebungen, kurzum: das ganze Instrumentarium der quantitativen und qualitativen Methoden. Als höchster Standard wird dabei Forschungswissen bewertet, das mit Hilfe systematischer Reviews bzw. Metaanalysen, also zusammenfassender Analysen verschiedener Untersuchungen in einem thematischen Gebiet, sowie randomisierter kontrollierter Studien generiert wird. Die Reviews und mit ihnen die randomisierten Studien sollen den Praktikern – hier dem praktizierenden Arzt, dort den Akteuren der Bildungspolitik und Bildungspraxis – wissenschaftlich neue und belastbare Ergebnisse für das eigene professionelle Handeln zur Verfügung

stellen. Es wird versprochen, für die Praxis ein Steuerungswissen zu generieren, das so optimierend auf die jeweilige Problemlage angewendet werden kann.

Ein Vergleich der Forschungsbereiche von Medizin und Pädagogik macht deutlich, dass sich das Konzept der evidenzbasierten Medizin nicht einfach auf den Bildungsbereich übertragen lässt. Während der menschliche Körper sich zum Teil mit naturwissenschaftlichen Methoden untersuchen lässt, trifft dies nicht auf pädagogische Prozesse zu. Es geht im Bildungsbereich nicht wie in der Medizin um physiologische Phänomene, die vielfach in Ursache-Wirkung-Zusammenhänge zerlegt werden können, sondern um ein komplexes, heterogenes und dynamisches soziales Aktionsfeld mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Lehren und Lernen ist immer auch Beziehungsarbeit zwischen Menschen unter unterschiedlichen Randbedingungen.

Zudem steht im Bildungsbereich die Forschung im Vergleich zur Medizin vor einigen nur schwer überwindbaren Herausforderungen in der Anlage der Studien. Eine konsequente Randomisierung durch z. B. zufällige Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Klassenverbänden und Lehrkräften oder die Kontrolle von potenziell relevanten Einflussfaktoren über längere Zeiträume, wie z. B. in den Kontexten Elternhaus, Freundeskreis, Klasse und Schule, ist nur eingeschränkt durchführbar.

Aussagen über Zusammenhänge zwischen Einflussfaktoren und Bildungsergebnissen können nur im Rahmen einschränkender Modellannahmen gemacht werden, denn es ist kaum möglich, die unterschiedlichen Randbedingungen und intervenierenden Faktoren in einer größeren Zahl zu kontrollieren. Die realen Bedingungen des Bildungssystems unterscheiden sich prinzipiell in verschiedener Hinsicht von denen, die in der Forschung untersucht werden können.

Aus wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Sicht kann es prinzipiell kein endgültig gesichertes Forschungswissen geben. Folgt man K. R. Popper, dem bedeutenden Philosophen des kritischen Rationalismus, so können wir durch strenge experimentelle Prüfungen niemals die Wahrheit von Theorien endgültig – z.B. durch induktives Schließen – beweisen, sondern lediglich zeigen, welche Theorien wiederholt bei strengen Prüfungen bestätigt wurden oder gescheitert sind. Oder überspitzt formuliert: Der aktuelle Stand der Wissenschaft ist vielleicht nur der derzeit gültige Irrtum von morgen.

W. Stegmüller argumentiert, dass gesichertes Wissen (Evidenz) nicht von subjektiver Gewissheit unterschieden werden kann. Unterscheidungen

wären nur anhand von Unterscheidungskriterien möglich. Wird aber ein solches Kriterium angenommen, „so scheint dies zu einem unendlichen Regress zu führen: dass in einem vorgegebenen Falle von Gewissheit die in dem Kriterium verlangten Merkmale vorliegen, muss ja selbst nicht bloß mit subjektiver Gewissheit, sondern mit Evidenz festgestellt werden.“ (Stegmüller, W. 1989, S. 48)

Zudem sind statistische Befunde – auch unter Anwendung der elaboriertesten Methoden – immer interpretationsbedürftig. Daten ohne Berücksichtigung des Kontextes und einer dahinterstehenden Theorie sagen nichts aus. Wer lediglich auf Studienergebnisse schaut, ohne die Fragestellungen, die zugrunde liegende Theorie, das Design der Datenerhebung und die getroffenen Kontextannahmen zu berücksichtigen, läuft schnell Gefahr, unzulässige Schlüsse zu ziehen. Auch die Verwendung verschiedener Auswertungsmethoden auf gleiche Erhebungsdaten kann zu unterschiedlichen Befunden führen. Die in Berlin durchgeführte ELEMENT-Studie zu den Auswirkungen von längerem Gemeinsamen Lernen in der Grundschule (siehe Möller, G. 2009) ist hierfür ein prägnantes Beispiel.

Oft wird die Ergebnisrichtung schon durch den Aufbau der Studien vorgegeben. Das erkenntnisleitende Interesse, wie Habermas es nennt, bestimmt die Herangehensweise. Entsprechende Modelle und Prämissen legen von vornherein bestimmte Interpretationen nahe. Der Glaube an die Möglichkeit einer neutralen, objektiven, wert- oder ideologiefreien Wissenschaft ist selber nicht ideologiefrei.

Es wäre aber vorschnell, daraus den Schluss zu ziehen, dass empirische Befunde für konkrete Handlungssituationen in der Bildungspolitik und in bestimmten Schulen und Klassen mit unterschiedlichen Schülern unbrauchbar oder gar überflüssig wären, wie es der häufig zitierte Satz „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“ zu suggerieren versucht. Es lohnt sich also, genauer hinzuschauen, welches Wissen von der empirischen Bildungsforschung zur Verfügung gestellt wird und wie die beteiligten Akteure – mit ihren jeweiligen eigenen Systemlogiken – damit umgehen.

Unser Wissen im beruflichen Kontext basiert vorwiegend – vereinfachend ausgedrückt – zum einen auf persönlichem und institutionellem Erfahrungswissen und zum anderen auf Wissen, das von außen an uns herangetragen wird. Sich nur auf das eigene Erfahrungswissen zu verlassen, birgt die Gefahr in sich, dass ‚blinde Flecken‘ in unserem Tätigkeitsbereich entstehen. Auch Kollegien und administrative Einheiten können blinde Flecken haben. Akteurinnen und Akteure im Schulbereich müs-

sen vielfältige Leistungen in einem komplexen Handlungsfeld erbringen, ohne dass sie direkt erfahren, was sie nicht sehen können. Sie agieren häufig, wie es P. Bourdieu einmal ausgedrückt hat, „wie Eingeborene“ – eingeboren in ihrer Praxis.

Zu den wirkmächtigsten Faktoren professioneller Entwicklung zählt Feedback zur gegenwärtigen Handlungspraxis (siehe J. Hattie). Solche Rückmeldungen sind aber nur auf der Basis von konkreten Evaluationen zu erhalten. Im komplexen und sensiblen Schulbereich sollten daher interne und externe Beobachtungen bzw. wissenschaftliche Evaluationen mit entsprechenden Rückmeldungen Bestandteile der professionellen Tätigkeit sein und als Ausgangspunkt für professionelle Weiterentwicklung der schulischen Qualität genutzt werden.

Im Zuge der „empirischen Wende“ in der Bildungspolitik und Bildungsplanung nach den für Deutschland schlechten Ergebnissen in den internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, TIMMS) hat sich in allen Ländern ein breites Spektrum von empirisch orientierten Vorhaben zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung entfaltet bzw. verstetigt: u.a. Einführung von Bildungsstandards, Kerncurricula, Vergleichsarbeiten (VERA und IQB-Ländervergleiche), Schulinspektionen, nationale und regionale Bildungsberichte. Diesen Vorhaben liegt das Anliegen zugrunde, neben „Systemwissen“, als Basis einer fundierten, rationalen und wirksamen Bildungsplanung, handlungsleitendes Wissen für die Schul- und Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung empirischer Verfahren zu gewinnen (siehe auch Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, KMK, 2015).

In Nordrhein-Westfalen steht ein Bündel von datengenerierenden Instrumenten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklungen zur Verfügung, die Informationen auf der Ebene der Einzelschule und des Schulsystems liefern und somit Schul- und Unterrichtsentwicklung anstoßen können. Darüber hinaus gibt es eine selbst für Wissenschaftler kaum noch überschaubare Fülle von nationalen und internationalen Studien mit belastbaren Befunden innerhalb des gesamten Bildungsbereichs, die als Orientierungswissen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung in den Schulen genutzt werden könnten.

## **Beispiele für Erhebungsinstrumente zur Wissensgenerierung:**

Auf der Ebene der Einzelschule

- Schulstatistik (Amtliche Schuldaten) mit diversen Indikatoren, wie Wiederholerquoten, Schulformwechsler, Übergangsquoten, Schulabschlüsse
- Zentrale Prüfungen (ZP): ZP 10 und Abitur
- Zentrale Lernstandserhebungen VERA 3 und Vera 8
- Qualitätsanalyse
- Interne Evaluationen

Auf Systemebene

- Schulleistungsstudien, wie PISA, IGLU, TIMSS, IQB-Ländervergleiche
- Vertiefende und ergänzende Studien auf der Basis von Schulleistungsstudien, wie z.B. COACTIV
- Nationale und internationale Studien mit spezifischen Untersuchungszielen, z.B. Studien der Schuleffektivitätsforschung

Mit verschiedenen Evaluationsinstrumenten können potenziell unterschiedliche Wissensformen gewonnen werden, die in der Wissenschaft – mit geringen Abweichungen zwischen verschiedenen Autoren – nach den Handlungsmöglichkeiten in der Bildungspraxis und Bildungspolitik unterschieden werden:

### **1. Beschreibendes Diagnosewissen**

Dieses Wissen kann z.B. aus Lernstandserhebungen, Amtlichen Schuldaten, zentralen Prüfungen gewonnen werden. Stand, Entwicklungen und Ergebnisse können auf System- und Praxisebene mit Hilfe von Indikatoren und deskriptiver Statistik beschrieben werden. Dieses Wissen kann genutzt werden, um Stärken, Schwächen und Handlungsbedarf zu identifizieren.

### **2. Erweitertes Diagnosewissen**

Das erweiterte Diagnosewissen entsteht aus Metaanalysen wie z.B. der Hattie-Studie, Befunden der Schuleffektivitätsforschung, vertiefenden empirischen Analysen z.B. in Erweiterung zu den nationalen und internationalen Vergleichsstudien (siehe COACTIV-Studie). Zusammenhänge und mögliche Bedingungsfaktoren können mit Hilfe komplexer statis-

tischer Modellierungen erkundet bzw. vorausgesagt werden (z.B. Pfadmodelle mit verschiedenen Einflussfaktoren auf die Zielfaktoren).

### **3. Erklärungswissen (system- oder schul- und unterrichtsbezogen)**

Erklärungswissen liefert Gründe für festgestellte Effekte. Es entsteht z.B. aus Längsschnittstudien oder spezifischen experimentellen Studien. Wirkungen bestimmter Einflussfaktoren und Maßnahmen können so identifiziert und beziffert werden.

Zusammenhänge und Bedingungsmuster auf System-, Schul- und individueller Ebene können hierdurch erklärt werden. Dies erlaubt sowohl auf der System- als auch auf der Praxisebene, Ursachen von Befunden und Folgen von Maßnahmen zu bewerten („knowing how it works“).

### **4. Kriterienbezogenes Bewertungswissen**

Kriterienbezogenes Bewertungswissen ist z.B. aus Berichten der Schulinspektionen zu gewinnen. Anhand von standardisierten Beobachtungsverfahren können anhand der Kriterien des Qualitätsrahmens Expertenurteile und -beobachtungen an die Schulen rückgemeldet werden. Die rückgemeldeten Beobachtungsergebnisse liefern den Schulen Ansatzpunkte, ihre Arbeit aus der Sicht von außenstehenden Experten zu reflektieren und mit den eigenen Erfahrungen zu kontrastieren. Dies bedarf eingehender Interpretationen und Diskussionen der Ergebnisse durch die schulischen Akteure.

### **5. Handlungs- oder Veränderungswissen**

Handlungs- und Veränderungswissen beruhen auf dem Nachweis der Effekte von Manipulationen und Interventionen. Handlungs- und Veränderungswissen sind danach die Wissensformen mit der größten Affinität zum schulpraktischen und bildungspolitischen Handeln.

Es ist in der Wissenschaft und Wissenschaftstheorie aber umstritten (siehe Dewe, 2004), ob es überhaupt direkt verwendbares Veränderungswissen geben kann. Bromme, R./Kienhues, D. (2014, S. 60) stellen fest, dass es nur „einen indirekten Zusammenhang zwischen Theorien und Daten, die Sachverhalte beschreiben und erklären (Beschreibungs- und Erklärungswissen), und solchen, die gezielte Veränderungen im Sinne von Interventionen begründen (Veränderungswissen; ...)“, gebe.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass Wissenschaftler, die sich in der Problembeschreibung und der Problemerkklärung einig sind, zu unter-



schiedlichen und widersprüchlichen Interventionsempfehlungen kommen. Prominent sind hier die unterschiedlichen Empfehlungen, wie man auf der Schulsystemebene mit der sozialen Kopplung der Lernleistungen umgehen soll.

Trotz dieser Einschränkungen können sowohl auf System- als auch auf Praxisebene Evaluationsbefunde aber handlungsleitend für geplante Veränderungen von den jeweiligen Akteuren genutzt werden, indem z.B. Wirkungen und Folgen bestimmter implementierter Maßnahmen identifiziert werden und somit Handlungsoptionen für Schul- und Unterrichtsentwicklungen abgeleitet werden können („knowing what-works“). Hierbei muss aber beachtet werden, dass sich die „What works-Befunde“ stets auf die Vergangenheit bzw. Gegenwart mit speziellen Kontextbedingungen beziehen. Ob die aus den Befunden abgeleiteten Handlungsstrategien zukünftig unter anderen Bedingungen auch funktionieren, muss prinzipiell offen bleiben.

Welches nutzbare Wissen aktuell verwendete Evaluationsinstrumente tatsächlich bereitstellen, soll abschließend am Beispiel der Leistungsstudien (Large-Scale-Untersuchungen) und der Lernstandserhebungen genauer betrachtet werden.

Nationale und internationale Leistungsvergleichsstudien liefern zwar lediglich deskriptives Wissen und haben somit keine unmittelbare steuernde Funktion für Einzelschulen. Sie können aber Probleme identifizieren und dadurch Reflexionsprozesse auslösen, die Rückwirkungen auf Schule und Unterricht haben. Sie können z.B. über Lehrpläne oder die Lehrerbildung vermittelt werden, wie dies in allen Ländern in Deutschland mit den kompetenzorientierten Lehrplänen bereits in Angriff genommen wurde. Diese Studien können aber auch Impulse für Diskussionen mit fachspezifischem und allgemein pädagogischem Bezug liefern und somit Verhaltensänderungen auslösen bzw. initiieren. Als Beispiel seien hier die PISA-2000-Befunde zu den im internationalen Vergleich hohen Wiederholerquoten in Deutschland genannt: Die empirischen Belege für die Sinnlosigkeit des „Prinzips Sitzenbleiben“ sind bei PISA 2000 erdrückend (siehe Baumert, J. u.a. 2001, S. 472 ff). Diese Ergebnisse bestätigen die vielen Vorläuferstudien im In- und Ausland. Die Reformempfehlung, auf das Sitzenbleiben vollständig zu verzichten, besäße somit eine große empirische Evidenz. Diese Botschaft scheint in vielen Schulen angekommen zu sein, wenn man die Entwicklung der Wiederholerquoten der letzten Jahre vergleicht. Schaut man allerdings auf die Streuungen zwischen den Einzelschulen, so lassen sich noch viele Schulen

ausmachen, die nach wie vor eine extensive Wiederholerpraxis ausüben (Frein, Th./Möller, G. 2005).

VERA-Vergleichsarbeiten, die ebenfalls lediglich deskriptives Wissen liefern, haben im Gegensatz zu den auf Stichproben basierenden Vergleichsstudien den Vorteil, dass sie durch die inhaltliche Anbindung der Tests an die gültigen curricularen Vorgaben flächendeckend den Schulen rückmelden, welche Leistungen in den getesteten Fächern erreicht wurden. Darüber hinaus können sich die Einzelschulen mit anderen Schulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen (siehe auch Sozialindex in Kapitel 5.1) vergleichen und einordnen. Detaillierte Auswertungen der erreichten Kompetenzstufen eröffnen die Möglichkeit für die Schulen, die Verteilung der Kompetenzen in den einzelnen Lerngruppen zu erkennen. Selbst auf der Ebene einzelner Aufgaben (Lösungshäufigkeit) können Stärken und Schwächen sowohl kriterial als auch im Vergleich mit anderen Lerngruppen und Schulen ausgemacht werden.

Neben den Rückmeldungen der Klassen- und Schulleistungen bieten die Lernstandserhebungen anhand der individuellen Aufgabenbearbeitungen die Möglichkeit, Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler durch einen gezielten Blick auf die einzelne Schülerbearbeitung zu diagnostizieren. Die Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen stellen also ein umfangreiches Diagnosewissen über den Ist-Stand des Lernerfolgs dar. Sie liefern allerdings kein direktes Erklärungswissen (knowing why) bzw. Handlungswissen (knowing how). Dies können die Schulen nur selber in eigenen Reflexions- und Rekontextualisierungsprozessen auf der Basis der Rückmeldungen und ihres Erfahrungswissens generieren, d. h. sie müssen die Informationen mit unterschiedlichem Sinn versehen und darüber in das eigene Aufmerksamkeits- und Urteilsverhalten integrieren (siehe Fend, H., 2008). Hierzu benötigen die Schulen allerdings mehr Unterstützung als bisher.

In weiterem Sinne kann auch deskriptives Wissen durchaus handlungsrelevant sein, weil es zeigt, wo die Probleme liegen. Handlungs- bzw. Veränderungswissen im engeren Sinne, das sowohl von der Bildungspolitik als auch der Praxis nachgefragt wird, liefert die Bildungsforschung zumindest aktuell nicht. E. Klieme (2015, S. 38) nimmt hierzu auf der Fachtagung „15 Jahre PISA. Ergebnisse und Perspektiven“ im Dezember 2015 wie folgt Stellung: „Was ich einmal als Handlungswissen im engeren Sinne bezeichnet habe – Manfred Prenzel spricht von Veränderungswissen – ,ist das Wissen darüber, welche Reformen oder welche administrativen Maßnahmen welche Effekte haben. Hierbei sind wir in

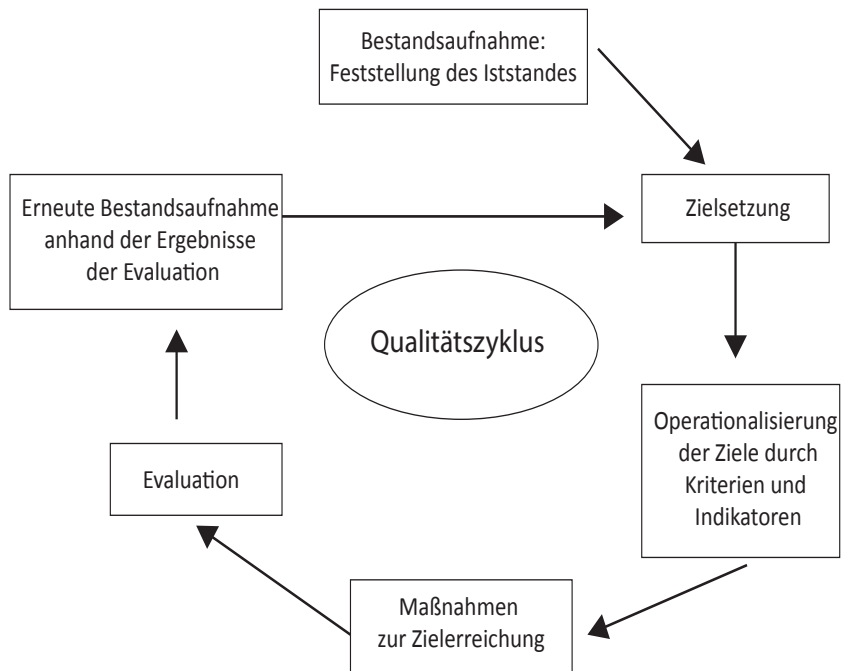
der Tat nicht sehr weit und können es auch gar nicht sein, unter anderem weil es diese Art von Forschung und die dafür benötigten Daten erst seit relativ kurzer Zeit gibt.“ Benötigt würden hier in Zukunft Transfer- und Implementationsstudien. Solche Studien sind aber im experimentell schwer kontrollierbaren Mehrebenengefüge von Wirkfaktoren und deren Interaktionen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten nur näherungsweise zu realisieren. Die Implementation einer konkreten Interventionsmaßnahme trifft auf unterschiedliche Konstellationen von sozialer und ethnischer Schülerzusammensetzung, Lehrerkompetenz, materieller Ausstattung der Schule, vorhandenen Unterstützungssystemen etc. Es ist dann aufgrund unterschiedlicher Kontexte nur schwer entscheidbar, was genau wirkt bzw. welche Faktoren ein Wirksamwerden der Intervention behindert (siehe Berliner D. C., 2002).

Für H. A. Pant (2016) ist die Frage „Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen, das für die Praxis nutzbar ist?“ wahrscheinlich falsch gestellt. Es müsse eher gefragt werden: „Wie kann ein Lernprozess organisiert werden, der über die Einzelschule hinaus reicht und der einer kooperativen Entwicklungslogik folgt und die kollektive Verbesserung von Lernkapazität als Ziel definiert?“

### **5.2.2 Schulen müssen Entwicklungsziele datengestützt setzen und überprüfen – sie benötigen dazu Sozialdaten ihrer Schülerinnen und Schüler**

Zur Konkretisierung von datengestützter Qualitätsentwicklung stellen wir im Folgenden beispielhaft dar, wie Schulen unter Nutzung von Leistungs- und Sozialdaten ihrer individuellen Schülerschaft Entwicklungsziele setzen und überprüfen können.

Wer sich keine Ziele setzt, verläuft sich. Diese alte Wandererweisheit gilt auch für Schulen, die sich auf den Weg der Schulentwicklung machen. Zur Zielsetzung von Qualitätsverbesserungen benötigt man daher neben Kreativität auch fundierte Kenntnisse über den augenblicklichen Standort, das angestrebte Ziel und mögliche Wege dorthin. Zur Zielerreichung benötigt man Ausdauer und Beharrlichkeit und stete Vergewisserung unterwegs, ob man sich auf einem zielführenden Weg befindet. Das hinter diesen allgemeinen Beschreibungen liegende Konzept von Input – Prozess – Output bzw. Outcome lässt sich mit dem in den empirischen Wissenschaften häufig verwandten Qualitätszyklus schematisch darstellen:



**Abbildung 2:**  
**Phasen eines Qualitätszyklus (eigene Darstellung)**

Ein Qualitätszyklus kann aber nur dann erfolgreich durchlaufen werden, wenn belastbare Daten zur Verfügung stehen. Das Instrumentarium z.B. von Indikatoren aus der Schulstatistik, Bildungsstandards, VERA-Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen und externen Qualitätsanalysen liefert einen umfangreichen Datenfundus. Aus empirischen Befunden gewonnene Informationen ermöglichen es, systematische Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen: Daten sind die Grundlage für Bewertungen der Ausgangssituation, aus denen Entwicklungsbedarfe abgeleitet, Ziele formuliert, Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele geplant und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden können.

Der oben schematisch dargestellte Qualitätszyklus lässt sich mit Hilfe eines Qualitätsentwicklungsplanes konkretisieren. Er soll verschiedene Funktionen erfüllen. Er dient als Dokument, in dem die Zielsetzungen festgehalten sind, als auch als Strukturierungsinstrument mit einem festgelegten Zeitplan und vereinbarten Durchführungsschritten. Darüber hinaus sind auch Indikatoren definiert, an denen eine erfolgreiche Durchführung überprüft werden kann. In diesem Sinne stellt der Ent-

wicklungsplan, der aus der Kooperation der schulischen Akteure erwachsen sollte, einen normativen Bezugsrahmen für konkrete Qualitätsentwicklungsziele dar.

Im Folgenden stellen wir angelehnt an ein Projekt des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen (Völk, A./da Rocha, K., 2016, S. 4) beispielhaft Leitfragen zur Erstellung eines Entwicklungsplanes vor:

### **1. Festlegung des zu bearbeitenden Problems:**

- Welches Problem brennt uns warum auf den Nägeln?
- Welche Aspekte sind uns dabei besonders wichtig?
- Worauf wollen wir uns konzentrieren und warum gerade darauf?

### **2. Rückblick und Istanalyse im Problembereich**

- Wie ist die Ausgangssituation?
- Haben sich in letzter Zeit wichtige Rahmen- bzw. Kontextbedingungen verändert?
- Über welche Daten/Ergebnisse verfügen wir (interne und externe Evaluationsergebnisse)?
- Welches sind die wichtigsten Erkenntnisse aus der Analyse der gesammelten Daten?
- Welche Rolle spielen Individualfeedback und pädagogische Diagnostik an unserer Schule?
- Welche Maßnahmen haben wir in dem Problembereich bereits gesetzt?
- Wo waren/sind wir erfolgreich?
- Was funktioniert (noch) nicht so gut?
- Wie effektiv und effizient haben wir unsere (falls zutreffend: zusätzlichen) Ressourcen eingesetzt?
- Welche Schlussfolgerungen ziehen wir aus den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen?
- Wo sehen wir besondere Entwicklungschancen/besonderen Entwicklungsbedarf?

### **3. Mittel- und langfristige Ziele und Evaluationsindikatoren**

- Welche mittel- und langfristigen Ziele leiten wir aus den Punkten 1 und 2 ab?
- Bis wann sollen die Ziele erreicht sein?
- Woran werden wir den Erfolg erkennen (Indikatoren) und wie werden wir ihn überprüfen (Evaluation)?

### **4. Ziele, Maßnahmen und Indikatoren für das kommende Schuljahr**

- Welche konkreten Ziele leiten wir aus den Punkten 1 und 2 und 3 für das kommende Schuljahr ab?
- Welche Maßnahmen planen wir zu ihrer Umsetzung?
- Bis wann sollen die Maßnahmen gesetzt/die Ziele erreicht sein?
- Wer ist für die Umsetzung der Maßnahmen verantwortlich?

Entscheidend für eine erfolgreiche Nutzung der umfangreichen Datenbestände bei der Qualitätsentwicklung ist es, wie professionell mit den Daten umgegangen wird. Datengestützte Entwicklung benötigt methodische Kompetenzen der Akteure und ein aufgeschlossenes Schulklima gegenüber datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung: Der Umgang mit Daten ist somit die Gelenkstelle für eine erfolgreiche Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität.

Um die zur Verfügung stehenden Evaluationsinstrumente in Zukunft besser an den Schulen auszuschöpfen, benötigen die Schulen sowohl bei der Interpretation und Aufbereitung der Daten als auch der Entwicklung von darauf aufbauenden Konzepten Unterstützung (siehe Entwicklungsplan).

Bei der Qualitätsentwicklung von Schulen müssen die extern oder intern erhobenen Daten der Input-, Prozess- und Ergebnisebene aber auch unter den Kontext- und Sozialbedingungen der Einzelschule aufbereitet und analysiert werden.

Für die Einschätzung des Istzustandes und daraus abzuleitender Entwicklungsziele benötigt man Referenzwerte. Es stehen dabei drei Arten von Vergleichen zur Verfügung:

- Die Ergebnisse können anhand von normativ vorgegebenen Kriterien beurteilt werden (kriterialer Vergleich). Beispiele: 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule ohne einen Abschluss. Die Halbierung dieser Quote könnte sich eine Schule als

zukünftiges Entwicklungsziel vornehmen. Oder: 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler verfügen lediglich über unzureichende Kompetenzen (unterhalb der Kompetenzstufe II), komplexere Texte zu verstehen. Hier könnte das Ziel sein, durch gezielte Förderung diese Quote deutlich zu senken.

- Bildungsergebnisse können auch im Vergleich mit anderen Schulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen bewertet werden (sozialer Vergleich). Beispiel: Im Landesdurchschnitt erreichen 14,5 Prozent der Schülerschaft in Schulen mit vergleichbaren Lernausgangsbedingungen nicht die Kompetenzstufe 2 bei VERA in Mathematik. In einer konkreten Schule sind dies sogar 20 Prozent. Ziel dieser Schule könnte es sein, in den nächsten Jahren mindestens den Landesdurchschnitt zu erreichen.
- Ergebnisse können drittens auch in der zeitlichen Veränderung betrachtet und bewertet werden (ipsativer Vergleich). Hiermit können z.B. eingeleitete Maßnahmen auf ihre Wirkung überprüft werden.

Sowohl auf der Input-, Prozess- und Outputebene sind insbesondere Kontext- bzw. Sozialdaten der Schülerschaft zur Bewertung von Evaluationsergebnissen neben den Primärdaten unverzichtbar.

So sind auf der Inputebene zur Beurteilung der Ausgangssituation neben den Lernergebnissen die sozioökonomischen Rahmenbedingungen einer Schule in die Analyse unbedingt einzubeziehen (Möller, G. 2013): Wer gleiche Chancen im Bildungssystem anstrebt, muss nicht nur zielgruppengenau, sondern vielmehr individuell und somit extrem ungleich fördern, um Benachteiligungen auszugleichen. Aus zahlreichen wissenschaftlichen Befunden von nationalen und internationalen Studien wissen wir z.B., dass Schülerinnen und Schüler in Schulen mit hoher Konzentration von belastenden Rahmenbedingungen schlechtere Lernergebnisse erzielen als in Schulen mit besseren Bedingungen, unabhängig von den individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, wie sozioökonomischer Status, Geschlecht, ethnischer Hintergrund und bisher erzielte Lernleistungen (siehe Kapitel 3.4).

Auf der Prozessebene sind z.B. schulcurriculare Schwerpunktsetzungen ohne Kenntnis der Schülerzusammensetzung kaum denkbar. Haben Schulen viele Risikoschülerinnen und -schüler aus bildungsfernen Schichten, können in der Regel nur sie die fehlende Unterstützung im Elternhaus kompensieren. Ein Schwerpunkt in solchen Schulen müsste daher sein, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit mindestens über hinreichende Basiskompetenzen verfügen, um ihnen

eine spätere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Die schulinternen Lehrpläne müssen entsprechend anders gestaltet sein als an Schulen mit günstigeren Schülervoraussetzungen. Auch die Gestaltung des Ganztags sollte die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigen. Zudem können Kenntnisse über die soziale Verteilung in einer Klasse dabei helfen, höhere Bildungsaspirationen gerade bei bildungsfernen Kindern und deren Eltern zu stärken und der derzeitigen hochgradigen sozialen Kopplung z.B. der Schulformempfehlungen in den Gutachten am Ende der Grundschulzeit entgegenwirken. Zudem haben Studien wie z.B. IGLU gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten deutlich höhere Leistungen erbringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.

Mit dem Fokus auf Bildungsgerechtigkeit sollte insbesondere an den Schulen mit sozial benachteiligter Schülerschaft daher ein Schwerpunkt der datengestützten Entwicklung sein, vor allem Schülerinnen und Schüler auf unteren Kompetenzstufen (sog. Risikoschüler) zu identifizieren und fördernde Maßnahmen auf der Klassen- und Schulebene einzuleiten. Im Fokus der Überprüfung und der Zielklärung und Zielfestlegung könnten dabei die folgenden exemplarisch genannten Fragestellungen stehen, bei denen ein Verfehlen von Chancengleichheit besonders deutlich wird:

- Anteile der Schülerschaft auf unteren Kompetenzstufen z.B. bei Vergleichsarbeiten: Kommen diese Schülerinnen und Schüler vorwiegend aus bildungsfernen Schichten?
- Realisierungsgrad der individuellen Förderung auf der Basis der Berichte der Qualitätsanalyse: Ist die individuelle Förderung und Binnendifferenzierung im Unterricht angekommen?
- Grad der Zusammenarbeit mit den Elternhäusern und außerschulischen Partnern: Werden Kontakte mit den Elternhäusern und außerschulischen Partnern (z.B. Jugendämtern) hinreichend aktiv genutzt?
- Wiederholerquoten und deren zeitliche Entwicklung: Sind Kinder aus bildungsfernen Schichten überrepräsentiert?
- Abschlüssen in andere Schulformen: Sind Kinder aus bildungsfernen Schichten überrepräsentiert?
- Anteile der empfohlenen und realisierten Übergänge in weiterführende Schulen: Sind Kinder aus bildungsfernen Schichten hinreichend repräsentiert?



- Anteile der Übergänge in die gymnasiale Oberstufe: Sind Kinder aus bildungsfernen Schichten hinreichend repräsentiert?
- Anteile der erreichten Bildungsabschlüsse: Sind die Abschlüsse an den Sozialstatus der Kinder gekoppelt?
- Wirkung der ergriffenen Fördermaßnahmen: Werden die Erfolge von z.B. Sprachförderungen regelmäßig überprüft und gegebenenfalls Umsteuerungen vorgenommen?

Bei der Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit müssen sich Schulen immer wieder vergewissern, ob an ihrer Schule die soziale Kopplung der erbrachten Leistungen hinreichend im Fokus des Kollegiums steht. Hier könnten die folgenden Fragen Gewissheit schaffen (Möller, G. 2013):

Werden regelmäßig Besprechungen durchgeführt, die die Problematik der in vielen Studien nachgewiesenen sozialen Kopplung thematisieren? Geeignet für die Erörterungen sind hier Gesamt-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen. Ausgangspunkt der Besprechungen könnten die Ergebnisse von nationalen (z.B. VERA) und internationalen (z.B. PISA, Ländervergleiche des IQB, IGLU) Studien und Indikatoren der Schulstatistik sein.

Was wird für die notwendigen Methodenkompetenzen des Kollegiums getan, die Ergebnisse von solchen Studien zu interpretieren und für die Arbeit an der eigenen Schule nutzbar zu machen? Geeignet sind hier z.B. schulinterne Fortbildungsveranstaltungen, die die Auswertung von konkreten Ergebnissen von Studien thematisieren und den Transfer auf die eigene Situation an der Schule unterstützen. Ein Austausch mit Schulen mit vergleichbaren Ausgangslagen kann Anregungen für gelingende Entwicklungsprozesse geben.

Werden die Leistungsergebnisse der Schule (Noten, Lernstandserhebungen, Abschluss- und Versetzungsquoten, Empfehlungen für weiterführende Schulen, ...) regelmäßig in Konferenzen auch unter dem Gesichtspunkt von Chancengleichheit auf der Basis von Sozialdaten thematisiert? Geeignet für eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Frage sind hier vor allem Gesamt-Lehrerkonferenzen bzw. Jahrgangsstufenkonferenzen. Betrachtungen unter fachspezifischen Gesichtspunkten sollten hingegen regelmäßig in Fachkonferenzen stattfinden.

Schulen sollten sich auch regelmäßig vergewissern, wo aktuell an ihrer Schule bereits sozialdatengestützte Analysen und darauf bezogene Qualitätsentwicklungen stattfinden und wo zukünftig noch Handlungsbedarf besteht. Um die aktuelle Praxis an der Schule besser einschätzen zu können und Anregungen zu erhalten, was zukünftig noch in Angriff genom-

men werden sollte, könnten die beispielhaft aufgeführten Bereiche eine Orientierungshilfe sein (Möller, G. 2013):

- Schulcurriculum (z.B. bei Basiskompetenzen)
- Organisation von Förderunterricht (wer wird wie gefördert?)
- Praxis der Übergangsempfehlungen zu weiterführenden Schulen
- Auswertung von Leistungsergebnissen in der Jahrgangsstufe (Parallelklassen)
- Auswertung von Lernstandserhebungen
- Auswertung und Analyse von Schulinspektionsberichten
- Auswertung von Versetzungs- und Abschlusssquoten
- Auswertung von Abschluss- und Qualifikationsquoten
- Gestaltung des Ganztags

Sozialdaten bei der Analyse und Bewertung von Schulen und ihren Leistungen zu berücksichtigen, ist unumgänglich, wenn die Leistungsvergleiche zwischen Schulen fair sein sollen und wenn die Schulen sie in sinnvoller Weise für eine realistische und tragfähige Weiterentwicklung nutzen sollen. Sie helfen dabei, auf der Ebene der Einzelschule Ziele zu setzen und anzustreben sowie Maßnahmen zu planen und durchzuführen, die zur eigenen Schule und ihren Schülerinnen und Schülern passen und ihnen die Entfaltung ihrer Potenziale ermöglichen.

### **5.2.3 Leistungsdaten und wissenschaftliche Befunde werden kaum genutzt – welche Konsequenzen sind notwendig?**

Schulinspektionsberichte und Vergleichsarbeiten sollen nicht nur der Standortbestimmung und der Rechenschaftslegung dienen, sondern auch der Verbesserung des Lehrens und Lernens, der Steigerung der Unterrichtsqualität und der Förderung der Professionalisierung der Lehrerschaft. Wenn dieses zweite Ziel nicht zufriedenstellend erreicht wird, „haben die groß angelegten und teuren Evaluationsprojekte einen wesentlichen Zweck verfehlt“ (Helmke, A., 2004, S. 90).

In der Praxis zeigt sich allerdings, dass das erste Ziel bisher wesentlich erfolgreicher erreicht worden ist als das zweite. So haben z.B. die Rückmeldungen der Leistungsdaten an die Schulen zwar zu inhaltlichen Auseinandersetzungen geführt, es gibt aber nur wenige Hinweise, dass sie sich auch auf die Unterrichts- und Qualitätsentwicklung beziehen:

So berichtet Peek, R., (2004) auf der Basis einer postalischen Nachbefragung zur QuaSUM2-Studie, dass zwar eine intensive Auseinandersetzung mit den QuaSUM-Befunden sowohl seitens der Mathematiklehrkräfte und der Klassenlehrkräfte als auch seitens der Fachkonferenzleiter und der Schulleitungen stattgefunden hat, sich aber nur wenige klar definierbare, unmittelbare Konsequenzen für den Schulalltag und für eine optimierte Unterrichtsgestaltung ergaben. Die Zahl der Lehrkräfte, die aus der Lektüre und Reflexion der Ergebnisse für ihre pädagogische Arbeit Konsequenzen gezogen haben, lag jeweils unter 20 Prozent und bei den Mathematik-Fachkonferenzen und Schulleitungen unter 30 Prozent. Die Nennungen bezogen sich in der Regel auf eine Optimierung von gemeinsamen Standards und auf methodische und didaktische Absprachen. Die Konsequenzen bezogen sich auf Kontextplanung und Auswertung von Unterricht, nicht aber auf die Prozessgestaltung.

Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer enthielten die Daten dafür keine Ansatzpunkte. Das Unterstützungsangebot (durch qualifizierte Multiplikatoren und die Schulaufsicht) wurde von den Schulen kaum bis gar nicht angenommen. (Ebd., S. 83)

D. Leutner u.a. (2007) konnten am Beispiel der Schulrückmeldungen über Lernstandserhebungen (Stufe 8) in Nordrhein-Westfalen zwar eine relativ hohe Bereitschaft feststellen, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und Konsequenzen abzuleiten (bei Schulleitungen höher als bei den Lehrkräften). Die am häufigsten angegebene Konsequenz bezog sich allerdings auf Testinhalte und Testformate und nicht auf die Unterrichtsgestaltung.

Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen C. Nachtigall und A. Jankowski. Nach den von ihnen erhobenen Selbstberichten der Lehrkräfte fällt hiernach die Anzahl der von den Lehrkräften durchgeführten Veränderungen deutlich hinter den Werten für die Bereitschaft zu Veränderungen zurück. Lediglich 40 Prozent der Lehrkräfte geben eine Veränderung ihres Unterrichts an (Nachtigall, C./Jankowski, A. 2007, S. 406 f.).

Schneewind, J./Kuper, H. (2008) fanden in ihrer Untersuchung zur Rezeption einer Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung, dass die Ergebnismrückmeldungen von den Befragten durchweg als nützlich angesehen wurden, sie wurden aber „nicht dazu inspiriert, im Unterricht etwas zu verändern“ (ebd., S. 25). Aus Sicht der Autoren wird die Verwendung der zurückgemeldeten Daten durch zwei Faktoren behindert:

Erstens durch mangelnde Einbettung des Rückmeldeprozesses in Verfahren zur Qualitätssicherung und zweitens durch fehlende Ressourcen (vor allem Zeit). Ohne Anbindung an gemeinsame Vorhaben zur Unterrichts- und Schulentwicklung, so die Schlussfolgerungen der Autoren, seien Rückmeldungen wenig hilfreich, weil die Schule nur als Ganzes Veränderungen dauerhaft und effektiv umsetzen könne. „Sowohl für die Entwicklung von Veränderungen (Rezeption und Reflektion) als auch die Umsetzung der geplanten Veränderungen (Aktion) werden in den Schulen vor Ort zusätzliche zeitliche und personelle Ressourcen benötigt. Häufig fehlten den befragten Personen die Zeit und/oder die Bereitschaft, die Ergebnisse gründlich zu reflektieren und daraus konsequente strukturierte Handlungen abzuleiten.“ (Ebd., S. 26)

Die verfügbaren Studien zur Rezeption und Nutzung von externen Leistungsrückmeldungen, die vorwiegend auf Fragebogendaten beruhen und deren Aussagewert daher begrenzt ist, belegen dennoch übereinstimmend, dass Leistungsrückmeldungen kaum Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht haben. Ursachen hierfür können zum einen in der Struktur des Angebots an Leistungsdaten und zum anderen in Merkmalen der Struktur der potenziellen Nutzung der Daten liegen. Die o.g. Befunde belegen, dass wohl keine mechanische Reiz-Handlungs-Wirkung bei der Datennutzung zu vermuten ist, sondern viele Kontextfaktoren zu berücksichtigen sind, die Einfluss auf die Nutzung haben können.

Mittlerweile haben die Leistungsrückmeldungen ein hohes Niveau erreicht. Mängel bei den Rückmeldungen sollten daher nicht die Ursache für die mangelhafte Nutzung der zurückgespiegelten Daten sein. Bei der Gestaltung der Rückmeldungen werden folgende Qualitätsmerkmale nämlich weitgehend berücksichtigt (siehe z.B. Helmke A., 2004):

- Umfang und Lesbarkeit: möglichst geringer Umfang und übersichtliche Darstellung mit geringen Ansprüchen an statistische Vorkenntnisse.
- Bezugsnormen: Neben der kriterialen Bezugsnorm bestehen zunehmende Bemühungen um Fairness bei sozialen Bezugsnormen etwa durch Vergleiche mit Klassen ähnlicher Zusammensetzung.
- Aggregationsniveau: Die Daten werden in unterschiedlichen Aggregationsniveaus angeboten, in Form von Verteilungen innerhalb einer Klasse, Leistungsprofilen etc.

- Kontextdaten: Standorttypen für einen fairen Vergleich. Hier besteht (siehe Kapitel 5.1.3) allerdings noch erheblicher Entwicklungsbedarf in NRW.
- Timing: Die Zeit zwischen Datengewinnung und Datenrückmeldung ist zeitlich nah zum Testzeitpunkt.
- Zusatzinformationen zu den Daten: Die Daten werden durch unterrichtsbezogene Zusatzinformationen (Fehleranalysen, fachdidaktische Anregungen etc.) ergänzt. Hier besteht allerdings weiterer Ausbaubedarf.

Dem hohen Niveau der Leistungsrückmeldungen entspricht allerdings – wie die referierten Rezeptionsstudien belegen – nicht das Niveau, auf dem Evaluation und Entwicklung von Unterricht an den Schulen erfolgen.

P. Posch (2008) befürchtet, dass es auch so bleiben wird, „solange auf der Nutzerseite Entwicklung und Evaluation kein Merkmal der Arbeitskultur ist. Solange dies nicht der Fall ist, muss damit gerechnet werden, dass externe Tests eher als Kontrolle und weniger als Unterstützung verstanden werden.“

Lernstandserhebungen, wie VERA, liefern primär Rückmeldungen über den Grad der erreichten Kompetenzen bezogen auf die Bildungsstandards. Was Lehrkräfte mit diesem Wissen allerdings anfangen und welche Schlussfolgerungen für Weiterentwicklungen des Unterrichts sie daraus ziehen, ist ihnen weitgehend selbst überlassen und wird nur unzureichend durch externe Unterstützungsangebote begleitet. Es ist daher kaum überraschend, dass die Reichweite der aus den Testergebnissen gezogenen Konsequenzen gering ausfällt. Um das vorhandene Potenzial des Tests in Zukunft besser nutzen zu können, bedarf es daher vor allem einer stärkeren Professionalisierung der Testanwender mit Bezug auf die Interpretation und Auswertung von Rückmeldungen. Es bedarf aber auch konkreter Beratungsangebote und Materialien, die anleiten, wie Defizite in bestimmten Kompetenzbereichen zu beheben sind.

Während Leistungsrückmeldungen z.B. von VERA-Vergleichsarbeiten sich auf die Leistungsqualität von Schulen beziehen, befassen sich Schulinspektionen vorrangig mit Fragen der Prozessqualität in Schulen. Die Einschätzung und Bewertung von Schule und Unterricht anhand vorab definierter Qualitätsmerkmale (Qualitätstableau) ist der Kern der Arbeit der Inspektionen. Aus erkenntnistheoretischer Sicht ist festzuhalten, dass Qualität prinzipiell kein Objekt der Beurteilung ist, sondern das Re-

sultat der Beurteilung eines Objekts. Die Qualitätskriterien haben somit lediglich eine orientierende Funktion für einzelne Inspektoren, Inspektionssteams und Schulen. Die explizit benannten Kriterien können den Bewertungsprozess zwar anleiten, aber nicht determinieren. Im strengen Sinne handelt es sich trotz der vorhandenen Expertise und Erfahrungen der Inspektoren um deren subjektive Qualitätssicht, ohne jedoch deswegen beliebig zu sein (siehe Sowada, M. G. 2015 b).

Die Bewertungen erfüllen z.B. nicht die Gütekriterien der Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) wissenschaftlicher empirischer Studien (siehe Gärtner, H./Pant, H. A. 2011). In sog. Inter-Beurteiler-Studien wurde untersucht, wieweit Beurteilungen von Inspektoren derselben Unterrichtssituation differieren bzw. übereinstimmen. In einer Vergleichsstudie haben Müller, S./Pietsch, M. (2011) Inspektoren aus sechs Bundesländern videografierte Unterrichtssequenzen mit verschiedenen Unterrichtsbewertungsbögen beurteilen lassen. Sie stellten dabei eine zum Teil sehr hohe Beurteilervarianz von bis zu 71 Prozent fest (ebd., S. 45). Dennoch seien aggregierte Aussagen zur Unterrichtsqualität auf Schulebene, laut den Ergebnissen der Studie, statistisch zulässig (siehe ebd., S. 51).

Trotz der genannten erkenntnistheoretischen und methodologischen Einschränkungen können Berichte der Schulinspektionen Ausgangspunkt für die Unterrichts- und Qualitätsentwicklungen sein. Eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz der Inspektionsbefunde ist es aber, dass sowohl den beurteilenden Inspektoren als auch den beurteilten Schulen bewusst ist, dass die diagnostischen Ergebnisse der Schulinspektion zwar auf elaborierten Qualitätskriterien basieren, aber damit nicht der Anspruch erhoben werden kann, dass die Qualität der Schule umfassend, zweifelsfrei und objektiv erfasst wurde.

Notwendig aber nicht hinreichend für die Bereitschaft, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen, ist es auch, bei den Abnehmern Akzeptanz und Einsicht in die Nützlichkeit der Befunde zu erzielen, auch dann wenn die Innensicht der Schulen sich von der Außensicht unterscheidet. Bereits die Beschäftigung mit der Differenz der Qualitätseinschätzungen kann Impulse für die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität erzeugen.

„Insbesondere das Erläuterungsgespräch scheint im Rahmen der Qualitätsanalyse ein entscheidender Schritt, um Ergebnisse zu plausibilisieren, verstehbar, nachvollziehbar, aber auch hinterfragbar zu machen. Auch hier sind Fragen des Rollenverständnisses von Evaluatoren zwangs-

läufig berührt: Begreifen sie sich als Überbringer einer objektiven Wahrheit, oder lassen sie sich darauf ein, in einen echten Diskurs über das Zustandekommen von Urteilen, über mögliche Fehleinschätzungen und alternative Deutungsmöglichkeiten einzutreten? Dies dürfte maßgeblich darüber entscheiden, ob die Schulen die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen auch über den Rückmeldezeitpunkt hinaus selbstständig weiterführen.“ (Diedrich, M. 2015).

Bezüglich der Wirkung von Qualitätsanalysen bzw. Schulinspektionen gibt es bisher nur wenige Befunde. Vorliegende Studien attestieren aber den meisten Schulen umfangreiche Aktivitäten nach einer Schulinspektion (zitiert nach K. Dederling, 2012):

- Lehrkräfte, Schülerschaft und Eltern werden insgesamt umfassend über die rückgemeldeten Inspektionsergebnisse informiert.
- Auch hinsichtlich der Maßnahmenplanung bzw. Maßnahmenumsetzung zeichnen die Studien ein recht positives Bild: In der Mehrheit der Schulen wurden aus der Analyse der Inspektionsergebnisse Schlussfolgerungen abgeleitet und Maßnahmen auf den Weg gebracht.
- Neuheitswert der Inspektionsergebnisse wird sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrkräften überwiegend verneint.
- Insgesamt werden die Prozesse von den Schulleitungen als intensiver bzw. ausgeprägter wahrgenommen als von den Lehrkräften.
- Große Übereinstimmung zwischen den in den Evaluationsberichten formulierten Schwächen und Empfehlungen und den von den Schulen ergriffenen Maßnahmen.
- Am häufigsten mündet die Auseinandersetzung mit den Inspektionsergebnissen im Bereich der Schulprogrammarbeit. Darüber hinaus wird der Bereich der schulinternen Evaluation mehrheitlich als Aktionsfeld charakterisiert. Beinahe die Hälfte der Schulleitungen nimmt Auswirkungen der Schulinspektion auf den Bereich des Unterrichts in ihrer Schule wahr – beispielsweise auf die Binnendifferenzierung.

K. Dederling (ebd. S. 84) sieht bezüglich der Frage, ob die Schulinspektion ein wirksames Instrument zur Qualitätssteigerung von Schulen ist, noch weiteren Forschungsbedarf: „Die empirische Befundlage zur Wirksamkeit der Inspektionsverfahren – gemessen als Ausmaß, in dem die programmatisch intendierten Zielsetzungen (hier die Initiierung bzw. Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung) empirisch nachweisbar umgesetzt werden – ist dabei derzeit in allen drei Ländern (Anmerkung

der Verfasser: gemeint sind Großbritannien, Niederlande und Deutschland) noch spärlich. Hier ist in Zukunft weitere Forschungsarbeit erforderlich.“

Betrachtet man die aktuelle Anlage von Inspektionsverfahren in Deutschland, so ist eine systematische Ausblendung von Kontextfaktoren nicht zu übersehen. Bewertet werden bislang nahezu ausschließlich schulische Prozessmerkmale, obwohl es gerade in Schulen mit schwierigen Schülerzusammensetzungen ein starkes Interesse daran gibt, auch die Voraussetzungen, unter denen sie arbeiten, bewerten zu lassen, um kontextbezogene Handlungsoptionen zu erhalten.

Ob Inspektionsergebnisse für Schulentwicklung tatsächlich genutzt werden, hängt nach Bewertung der vorhandenen empirischen Befunde durch M. G. Sowada (2015 b, S. 31) maßgeblich von der Akzeptanz und Einsicht der schulischen Akteure in die Inspektionsbefunde ab.

Zielvereinbarungen im Anschluss an durchgeführte Schulinspektionen seien – durch empirische Studien belegt – ein wichtiges Instrument, das die Rezeption der Inspektionsergebnisse befördern kann. Allerdings: „Ob und in welchem Umfang auf Schulinspektion beruhende Entwicklungsziele von Schulen auch tatsächlich realisiert werden (können), ist – von ersten Selbstauskünften abgesehen – noch ungeklärt.“

Wenn auch die Wirkung von Schulinspektionen auf die Qualitätsentwicklung in Schulen bisher nicht wissenschaftlich geklärt worden ist, gibt es gute Gründe dafür, Maßnahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung auch auf der Basis von Inspektionsergebnissen zu treffen. Die Schulinspektion ist das einzige Evaluationsverfahren, das direkt in den Schulen den Alltagsunterricht beobachtet. Hierbei scheint es aber nicht auszureichen, lediglich Stärken und Schwächen der Schule zu identifizieren und rückzumelden. H. Gärtner (2016, S. 70) vermisst im Inspektionsverfahren wesentliche Bestandteile einer erfolgreichen evidenzbasierten Qualitätsentwicklung, hiernach bedürfe es zukünftig „1) breitflächiger Forschung zu unterrichtsnahen Interventionsprogrammen, 2) einer Struktur, die ein scaling up (d.h. das Entfalten von Breitenwirkung solider Forschungsergebnisse; Anmerkung der Autoren) für effektive Interventionen ermöglicht, und 3) einer Schnittstelle zwischen den in Schulen ablaufenden Entscheidungsprozessen und dem passenden Angebot an Unterstützungsmaßnahmen“. Gerade Letzteres dürfte für Schulen mit schwierigen Ausgangslagen von entscheidender Bedeutung sein.



Altrichter, H./Kemethofer, D., (2016) kommen nach Sichtung der Forschungsliteratur zur Rezeption und Wirkung von Schulinspektionsverfahren zu vergleichbaren Schlussfolgerungen: „Die entwicklungsförderliche Wirkung von Inspektions-Feedback ist (wie auch aus der Forschung zur Unterrichtsentwicklung durch Datenfeedback bekannt; siehe Visscher und Coe 2003; Altrichter, H. et al. 2016) offenbar nicht so einfach zu realisieren, wie ursprünglich gedacht, was auf die Bedeutung von Unterstützungssystemen verweist: Viele Schulen, v. a. aber solche, bei denen ernste Qualitätsprobleme konstatiert werden, benötigen für produktive Entwicklung mehr als Inspektions-Feedback, also beispielsweise handlungsorientierende Hinweise und Prozessbegleitung.“

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf die Rezeption von wissenschaftlichen Befunden aus empirischen Studien, nicht aus einzelschulbezogenen Inspektionen, geworfen werden. Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsbefunde vorliegen, die Anregungen für die Praxis auf der System-, Schul- und Unterrichtsebene liefern, finden sie kaum einen praktischen Niederschlag. Die Gründe dafür dürften sicherlich vielschichtig sein. Ein häufig genannter Grund für die geringe Bedeutung der Forschungsbefunde für Schulentwicklung wird in der mangelnden Praxisrelevanz gesehen. Die Forschungsergebnisse würden nur unzureichend für die Lösung von konkreten Praxisproblemen beitragen und daher kaum hilfreich sein (siehe Altrichter, H./Feindt, A., 2004, S. 418). Ferner wird bemängelt, dass den Forschungsergebnissen der praktische Bezug fehle, was allein schon an der abstrakten Ausdrucksform abzulesen sei. So seien die Forschungsberichte auch nicht für einen praxisorientierten Leserkreis abgefasst.

Gemessen an den Erwartungen, die hinter der Idee einer datengestützten Steuerung stehen, dass durch die Erhebung besserer Informationen über die Ergebnisse der schulischen Tätigkeit und durch Datenrückmeldung an relevante Akteure eine zielgerichtete und effiziente Entwicklung in Richtung erhöhter Qualität erreicht werden kann, sind die bisher dadurch erzielten Fortschritte sehr enttäuschend. Die entwicklungsförderliche Wirkung von Inspektionsfeedback wie auch des Datenfeedbacks von Leistungsdaten ist offenbar nicht so einfach zu realisieren, wie ursprünglich gedacht.

I. Hoogland u.a. (2016) haben in einer aktuellen Review-Studie untersucht, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Datennutzung bei der Unterrichtsentwicklung erfüllt sein müssen. Auf der Basis zahlreicher englischsprachiger Studien – vorwiegend aus USA und den Nie-

derlanden – konnten sie zahlreiche Voraussetzungen für eine gelingende Datennutzung identifizieren:

- Zusammenarbeit des Kollegiums und Schulleitung bei der Analyse und Interpretation der Evaluationsdaten: Datengestützte Entscheidungen können nur zusammen erfolgen.
- Führungsverantwortung der Schulleitungen: Schulleitungen müssen das Kollegium ermuntern und unterstützen, die vorhandenen Daten für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Entscheidend ist, dass Schulleitungen eine Kultur der Datennutzung etablieren und klare Ziele und Erwartungen der Datennutzung formulieren. Hierzu müssen sie auch die nötigen Zeitressourcen für die Auseinandersetzung mit den Daten den Lehrkräften einräumen.
- Eine Kultur der Offenheit gegenüber der Nutzung von Daten: Kollektive Verantwortung, Datennutzung als Instrument der kontinuierlichen Entwicklung annehmen.
- Unterstützende Zeitkontingente: Lehrkräfte benötigen Zeit für die kollegiale Zusammenarbeit in datengestützten Entwicklungsprozessen, Datenanalysen und Entwicklung von Implementationsstrategien, Austausch und Diskussion von Best-practice-Strategien und Teilnahme an professioneller Fortbildung.
- Kompetenzen im Umgang mit Daten: Lehrkräfte brauchen u.a. Kompetenzen, mit Hilfe von Datenanalysen Probleme und mögliche Ursachen für schwache Schülerleistungen zu identifizieren. Sie benötigen ebenso Kompetenzen, Änderungen der Unterrichtspraxis und des Schulcurriculums aufgrund der Datenanalyse vorzunehmen, z.B. individuelle Förderung entsprechend der Leistungstestresultate.

Schulen brauchen offensichtlich für produktive Entwicklung mehr als ein Datenfeedback. Testen allein reicht nicht. Dies weist u.a. auf die Bedeutung von notwendigen Unterstützungssystemen hin.

Unterstützungsbedarf ergibt sich insbesondere für schwache Schulen – festgestellt über Befunde der Qualitätsanalyse, Lernstandserhebungen und Zentralprüfungen -, denen es u.a. angesichts ungünstiger Lernausgangslagen nicht gelingt, Strategien zu entwickeln, mit Hilfe derer sie die Prozess- und Ergebnisqualität ihrer Arbeit entwickeln können. Insbesondere diese Schulen, die häufig schon resigniert haben, ausschließlich mit kritischen Datenrückmeldungen zu konfrontieren, ist eher kontraproduktiv. Die Rückmeldungen sollten daher stets mit konkreten und spezifischen Unterstützungsangeboten einhergehen: Verzahnung von Diagnose und Unterstützung (siehe van Ackeren, I., 2015).

Adressiert an die Bildungspolitik muss man feststellen, dass das Konzept einer datengestützten Schulentwicklung bisher nicht trägt. Die nicht unerheblichen finanziellen Aufwendungen für Datenerhebungen drohen gemessen am Ziel einer Qualitätssteigerung in unseren Schulen zu verpuffen. Die empirischen Befunde legen es nahe, dass stärkeres Gewicht auf eine effektivere Datennutzung gelegt werden muss als bisher. Schulevaluation und Schulentwicklung müssen von allen Akteuren im Bildungsbereich als gleichrangig und miteinander verzahnt gesehen werden. Dies bedeutet auch, dass die Schulen Entwicklung und Evaluation als Merkmal ihrer Arbeitskultur verstehen.

Aus Studien zum Change-Management (z.B. Krüger, W., 2002) ist bekannt, dass Veränderungsprozesse dreier Voraussetzungen bedürfen: Veränderungsbedarf, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft. Bisher wurde mit den diversen Datenerhebungen lediglich die erste Bedingung systematisch bedient. Für die Erfüllung der beiden anderen Bedingungen sind vorrangig die Schulen zuständig, da hier die Veränderungsprozesse umgesetzt werden müssen. Insofern kommt es am Ende auf die Motivations- und Fähigkeitsvoraussetzungen aufseiten der schulischen Akteure an. Lehrkräfte und Schulleitungen sind also gefordert, aus den gelieferten Daten nützliche Taten abzuleiten. Insbesondere Schulleitungen haben hier eine entscheidende Schlüsselrolle, Entwicklungsprozesse datengestützt zu initiieren und die Umsetzungen im Kollegium aktiv zu unterstützen. Dies gilt insbesondere in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen. Erste Befunde aus Fallstudien im Rahmen des SteBis-Verbunds (Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I./Clausen, M., 2013, S. 249) belegen, dass aus Sicht der Lehrkräfte in weniger begünstigter Lage dem Handeln der Schulleitung eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Ähnliche Befunde wurden auch in internationalen Studien gefunden. Unterstrichen wird die Bedeutung der Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen durch erste Befunde in Vergleichen von erwartungswidrig guten und erwartungskonformen Schulen. Hiernach zeigen Schulleitungen an erwartungswidrig guten Schulen ein „deutliches Interesse an einer datengestützten Unterrichtsentwicklung“ (ebd. S. 249).

Es ist aber die Frage, ob Lehrkräfte und Schulleitungen die Zeit und die Kompetenz haben, effektive Schulentwicklungsprozesse tatsächlich in Gang zu setzen. Im schulischen Alltag sind frei verfügbare Räume für die Datennutzung eng, Zeit und mentale Energie sind knappe Güter. Eine wirkungsvolle Datennutzung wird daher nur gelingen, wenn die Schulen zukünftig die hier notwendigen Unterstützungen erhalten, dies betrifft

insbesondere erhebliche Zeit- und Personalressourcen. On top sind die notwendigen Anstrengungen an den Schulen kaum zu leisten, wenn Entwicklung und Evaluation, wie es P. Posch formuliert hat, sich als normale Professionskultur etablieren soll. Die Forderung und Förderung einer Kultur der Evaluation und Entwicklung an den Schulen kann somit als Voraussetzung dafür angenommen werden, dass extern erhobene Daten als wertvolle Unterstützung der eigenen Bemühungen wahrgenommen werden.

Die Bildungspolitik muss daher stärker als bisher den Fokus von der Datenerhebung auf die Datennutzung lenken und die notwendigen Unterstützungsstrukturen im Schulsystem verankern. Sie muss durch Taten glaubhaft machen, dass sie Evaluation und Schulentwicklung als eine Einheit ansieht und hierfür notwendige Ressourcen bereitstellt. Hierzu gehört auch die Verankerung des Kompetenzaufbaus im Umgang mit Daten (zu data skills siehe Poortman, C. L. u.a., 2016) in der Lehrerbildung und -fortbildung. Es liegt auf der Hand, dass Schulen bisher der Funktion der Evaluation wenig Bedeutung zumessen, wenn es die Bildungspolitik selbst nicht tut. Es ist daher auch nicht überraschend, dass von Schulpraktikern immer wieder an den kostenintensiven etablierten Evaluationsinstrumenten Kritik geübt wird: „Vom Messen wird die Sau nicht fett.“

An die Wissenschaft adressiert muss festgestellt werden, dass es bisher nur wenige Studien zur kontextsensiblen Schulentwicklung gibt: „Eine Reihe von internationalen Studien macht zwar Aussagen zu Einflüssen auf Unterrichts-, Schul- oder Systemebene für sogenannte failing schools (siehe Muijs, D., u. a., 2004), jedoch fehlt bislang eine verknüpfende, ganzheitliche Betrachtung dieser Ebenen. Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache Schulen übertragen werden. Auch die Forschung zu erwartungswidrig guten Schulen steht am Anfang. Die Unterstützung entsprechender Forschungsbemühungen, z.B. auch im Rahmen von Interventionsansätzen, aber auch im Zugang zu Berichten der Qualitätsanalyse zu wissenschaftlichen Analysezielen, erscheint zielführend, um spezifische Unterstützungsbedarfe im Sinne eines Monitorings besser identifizieren zu können.“ (Van Ackeren, I., 2015, ebd. S. 279).

Die Fülle an neuen Befunden der empirischen Bildungsforschung hat längst zu einer Überforderung aller Akteure im Bildungsbereich geführt, relevante Erkenntnisse für eine datengestützte Schulentwicklung zu nutzen. H.-J. Kuhn (2014, S. 422) sieht daher die Notwendigkeit „für die

Bildungsadministration, aber auch für die Schulpraxis, der Frage 'what works' systematisch nachzugehen. Hierzu bedarf es Strukturen oder Institutionen, die dauerhaft angelegt sein müssen. Dies wäre eine Voraussetzung für eine bessere Nutzung der zahlreichen bereits vorhandenen Forschungsbefunde für Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf allen Ebenen. Der Frage, wie das Wissen in die Praxis kommt, muss zukünftig höhere Priorität eingeräumt werden.“

In den USA wurde 2002 auf Initiative des US-Bildungsministeriums ein „What Works Clearinghouse“ (WWC) etabliert. Auf der Website des WWC können Nutzer nach wirksamen Interventionen suchen und sich systematisch aufbereitete und kritisch bewertete Forschungsbefunde zu unterschiedlichen Themen im Bildungsbereich anzeigen lassen. Hierdurch wird Praktikern in den Schulen der Zugang zu relevanten Befunden der Bildungsforschung erleichtert und somit eine datengestützte Nutzung für Entscheidungen in der Schulentwicklung unterstützt. (siehe Thiel, F./Thillmann, K./Tarkan, J. 2013, S. 283). Die Etablierung von Clearing Houses für Bildungswissenschaften könnte auch in Deutschland ein wichtiger Schritt sein, die Nutzung von Forschungsbefunden zu erhöhen.

Obwohl datengestütztes Handeln für eine rationale Schul- und Unterrichtsentwicklung alternativlos zu sein scheint, ist die Frage nach der Wirkung von datengestützter Qualitätsentwicklung bisher keineswegs entschieden. Sowohl unter Praktikern als auch in der Wissenschaft gibt es kontroverse Meinungen dazu, die aus Sicht der jeweiligen Positionen und Logiken durchaus plausibel erscheinen. Im Rahmen dieser Arbeit kann aber darauf nicht weiter eingegangen werden. Entscheidend für die Beantwortung der Wirkungsfrage wird es sein, bessere Strategien des Datentransfers und der Datennutzung zu etablieren. Nur wenn die Daten auch tatsächlich genutzt werden, kann entschieden werden, ob dies zu besseren Lernerfolgen führt. Hier sind erhebliche Anstrengungen in unserem Schulsystem notwendig, die nicht zum Nulltarif zu erhalten sind. So weiterzumachen wie bisher, ist auch unter ökonomischer Effizienzbetrachtung nicht länger zu verantworten.

Im Abschnitt 6.2. werden wir näher darauf eingehen, wie datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Maßnahmen der Lehrerfortbildung, z.B. in Netzwerken von Schulen mit vergleichbaren Lernausgangslagen und durch professionelle Begleitung von Entwicklungsprojekten, weiterentwickelt werden kann.

## **6. Schulen mit schwierigen Ausgangslagen brauchen externe Unterstützung aber auch eigene schulspezifische Entwicklungsstrategien**

Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse setzen voraus, dass Schulen als System und ihre Akteure bereit sind, ihre Ausgangslage systemisch und individuell zu reflektieren und Qualitätsentwicklungen als Lernprozess zu verstehen. Aber die Schule lernt nicht völlig von selbst, entwickelt ihre Qualität nicht nur aus sich heraus, da die Schulen angesichts eingefahrener Routinen und begrenzter Ressourcen nicht genügend „Selbstheilungskräfte“ besitzen. Dazu benötigen die Schulen belastbares Innovations- und Änderungswissen, ein funktionierendes Prozess- und Entwicklungsmanagement, externe Begleitung bei Qualitätsentwicklungen und vor allem externe Unterstützung, insbesondere in Form von zusätzlichen Zeit- und Personalressourcen. Zusätzliche Ressourcen für Schulen in schwierigen Ausgangslagen sind zwar wichtige Voraussetzungen für kompensatorisches Fördern, aber ohne ihre Einbindung in die notwendige spezifische Professions-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung wird eine Qualitätsentwicklung mit dem Ziel einer nachhaltigen Kompensation von Nachteilen kaum gelingen. In diesem Kapitel sollen daher neben einer konzeptionellen sozialindizierten Ressourcensteuerung auch exemplarisch Ansatzpunkte für unterstützende Maßnahmen diskutiert werden, wie Schulen trotz schwieriger Ausgangsbedingungen durch entsprechende kompensatorische Strategien und Interventionen vergleichbare Lernerfolge wie andere Schulen erzielen können.

Neben staatlich verantworteten und initiierten Entwicklungsprojekten existieren zahlreiche Initiativen von Stiftungen, Vereinen und Verbänden, kirchlichen Trägern und auch in Eigeninitiative gebildeten Schulnetzwerken zur Unterstützung von sozial benachteiligten Schulen. Das Projekt Teach First sei hier stellvertretend als innovativer und erfolgreicher Unterstützungsansatz genannt. Im Rahmen der Zielsetzung unserer Arbeit werden wir auf solche Initiativen und Projekte nicht weiter eingehen können, sondern konzentrieren uns auf staatliche Unterstützungsmöglichkeiten und existierende Schulentwicklungsprojekte.

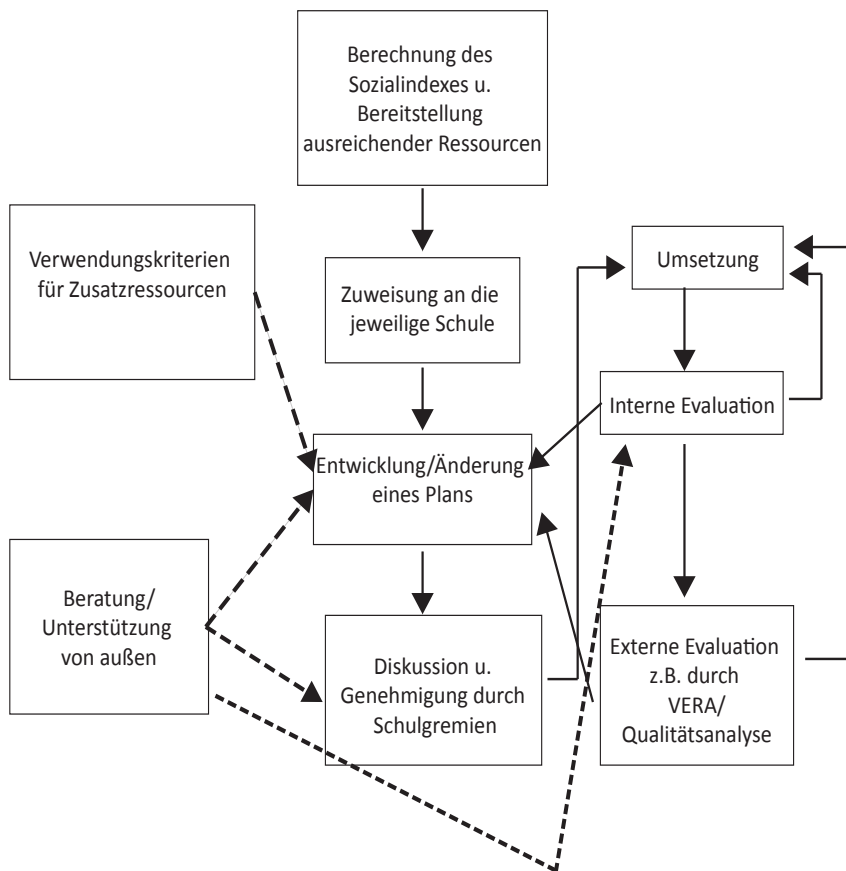
### **6.1 Sozialindizierte Ressourcenausstattung – warum, wofür und in welchem Umfang?**

Die Forderung nach Gerechtigkeit im Bildungssystem nimmt immer wieder einen Raum in der schulpolitischen Diskussion ein. Während der

Fokus zu Zeiten der Bildungsexpansion verstärkt auf dem Zugang zu Bildung in Deutschland lag, hat in Folge von PISA die Frage der Gerechtigkeit der Ergebnisse des Schulsystems an Bedeutung gewonnen. Hierbei spielen zwei Gerechtigkeitskonzepte eine zentrale Rolle: herkunftsabhängige Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit. Mit der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit ist gemeint, dass der Bildungserfolg bezüglich der Schullaufbahn, den erworbenen Abschlüssen und Kompetenzen nicht von der Herkunft abhängt. Die Herkunft wird als illegitimer Faktor betrachtet. Unter Teilhabegerechtigkeit wird verstanden, dass jede Person auf Erreichung eines Bildungsminimums einen Anspruch hat, so dass sie über ein Mindestmaß an Bildung verfügt, das für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig ist. Das Minimum muss letztlich politisch definiert werden. Die Bildungsforschung kann dafür aber wichtige Grundlagen liefern.

Mit dem Instrument einer sozialindizierten Ressourcenausstattung ist unmittelbar das Ziel der Erreichung von mehr Bildungsgerechtigkeit im Sinne von herzustellender „Ausgangsgerechtigkeit“ verbunden. Hinter dem Ansatz „Ungleiches ungleich behandeln“ steht somit die Absicht, die sozialen Benachteiligungen von Schulen und ihrer Schülerinnen und Schüler kompensieren zu können. Hierzu bedarf es eines Nachteilsausgleichs in Form eines Mehraufwandes an Ressourcen für Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen, um die Bildungsbenachteiligung im Vergleich zu Schulen in privilegierten Ausgangslagen kompensieren und Bildungsgerechtigkeit gewährleisten zu können.

Im nachfolgenden Ablaufdiagramm werden die notwendigen Handlungsschritte einer sozialindizierten Ressourcensteuerung idealtypisch dargestellt:



**Abbildung 3:**  
**Handlungsschema einer sozialindizierten Ressourcensteuerung, modifiziert nach einem Modellvorschlag von J. Bacher (2015)**

Die gestrichelten Linien sollen signalisieren, dass es sich um Lenkungsoptionen handelt, die je nach Bedarf in Anspruch genommen werden können. Die durchgezogenen Linien sind aus unserer Sicht hingegen verbindliche Handlungsverknüpfungen in einem rationalen Handlungsgefüge.

Eine sozialindizierte Steuerung der Ressourcen, wie im obigen Handlungsschema dargestellt, kann nur gelingen, wenn die folgenden Voraussetzungen erfüllt sind:



- **Valider Sozialindex** zur Identifizierung von benachteiligten Schulen in Verbindung mit einem **transparenten Zuweisungsverfahren** zusätzlicher Ressourcen
- **Ausreichende Bereitstellung** sozialindizierter zusätzlicher Ressourcen für zusätzliche Förderung und Schulentwicklungsmaßnahmen an benachteiligten Schulen
- **Wirkungsvolle Konzepte** zur Verwendung der Ressourcen
- Überprüfung der **Verwendung und Wirkung** der zusätzlichen Ressourcen
- Ggf. **Revision** der Maßnahmenkonzepte

In NRW ist ein ganzheitliches sozialindiziertes Steuerungskonzept entsprechend der oben genannten Randbedingungen derzeit nicht zu erkennen.

Die Erarbeitung eines konkreten Steuerungsplans kann im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht geleistet werden. Wir werden aber auf der Basis der praktizierten Verfahrensweisen und der aufgeführten Gelingensbedingungen aktuelle Schwachstellen ausweisen und Handlungsoptionen und Gelingensfaktoren für die Erarbeitung eines zukünftig zu erstellenden Steuerungskonzepts in NRW darstellen.

In NRW existiert aktuell kein **schulscharfer Sozialindex**. Der in NRW angewandte Sozialindex auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte ist nicht mehr „state of the art“. Er erlaubt es nicht, zielgenau benachteiligte Schulen zu unterstützen. Wie in Kapitel 5.1 dargestellt wurde, gibt es in anderen Ländern bereits Entwicklungen von unterschiedlich konstruierten schulscharfen Indizes, die eine transparente und valide Identifizierung von Schulen mit schwierigen Ausgangslagen ermöglichen. Sie greifen auf Daten zurück, die auch in NRW bereitgestellt werden können. Es fehlt somit weder an Kenntnissen noch an vorhandenen Sozialdaten, auch in NRW einen schulscharfen Sozialindex zu konstruieren. Es scheint vielmehr am fehlenden politischen Willen zu liegen, die möglichen Entwicklungen voranzutreiben.

Schaut man sich den im Haushalt von NRW formulierten Verwendungszweck von sogenannten Sozialindexstellen an, so kommen Zweifel auf, ob die Sozialindexstellen tatsächlich ausschließlich als Ausgleich für belastete Schulen verwandt werden sollen. In den Erläuterungen zum Haushalt 2016 (MSW, 2015, S. 126) heißt es:

„Die Stellen (Ergänzung der Verfasser: gemeint sind die Sozialindexstellen) werden vorrangig den Schulen zugewiesen, die in einem schwierigen sozialräumlichen Umfeld arbeiten und eine überdurchschnittlich hohe Anzahl von Kindern unterrichten, die besondere individuelle Förderung benötigen. Mit Blick auf die Aufhebung der Schulbezirke werden mit den zusätzlichen Lehrkräften die Bedingungen und Fördermöglichkeiten dieser Schulen gezielt verbessert. Zudem erhalten die Schulen mit diesen Stellen das Potential, um ihre schulinternen Vertretungskonzepte zu optimieren und damit den vorgesehenen Unterricht und differenzierte Förderangebote zu realisieren.“

Es ist sicherlich zu begrüßen, dass Ressourcen bereitgestellt werden, den vorgesehenen Unterricht mit Hilfe von Vertretungsunterricht soweit wie möglich abzudecken, dies muss für alle Schulen gelten, darf aber bei Schulen mit besonderem Ausgleichsbedarf nicht zu Kürzungen der Fördermöglichkeiten führen. Schon aus Gründen der Glaubwürdigkeit muss zukünftig der Verwendungszweck der Sozialindexstellen eindeutig auf die Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler begrenzt werden.

Ein weiterer Mangel ist bei der praktizierten Verteilung der zusätzlichen Stellen festzustellen. Es kann sicherlich unterstellt werden, dass die den Schülern zugewiesenen Ressourcen (siehe auch Kapitel 5.1) nach besten Wissen an „bedürftige“ Schulen weiterverteilt werden. Es ist aber fraglich, ob bei fehlenden validen schulscharfen Belastungsindizes die Ziele ausgleichender Ressourcenzuweisungen sachgerecht erreicht werden können. Selbst Schulleitungen unterliegen Fehleinschätzungen über ihre soziale Ausgangslage. In einer Zusatzbefragung der Studie „Berechnung eines schulbezogenen Sozialindex“ für den Amtsbereich Hochtaunus-Wetterau (Weitzel, U., 2008) stimmten bei nur 35,4 Prozent der Schulleitungen deren Einschätzung mit den empirisch ermittelten Belastungsgruppen auf Basis des Sozialindexes überein.

Fehlende Transparenz bei der Zuteilung an die Einzelschule hat in der Vergangenheit in Nordrhein-Westfalen immer wieder zu Zweifel und Unmut in Schulen und Kommunen am Verfahren geführt. So wurden z.B. nach einer Berichtsvorlage des Schulamtes in Bielefeld (Amt für Schule Bielefeld, 2010, S. 8) Sozialindexstellen zweckentfremdet auf Schulen verteilt, „in denen aufgrund der zu kleinen Klassen eine Unterversorgung mit Lehrerstellen eingetreten ist“. A. Makles (2014, S. 165) berichtet davon, dass auch Sozialindexstellen umgewandelt wurden, um erhöhten Lehrbedarf in einer Sekundarstufe II einer Schule zu decken. In

einer Kleinen Anfrage der SPD-Fraktion vom 31. Oktober 2006 (Landtag NRW, 2006, S. 3) bestätigte die damalige Landesregierung (CDU/FDP), dass die Sozialindexstellen auch zum Ausgleich von „Überbesetzungen“ an Schulen verwandt werden können.

Mögen die genannten Beispiele auch Ausnahmen unsachgerechter Ressourcenverteilung sein, so zeigen sie dennoch, dass die „freihändige“ Verteilung von Sozialindexstellen durch die Schulämter nach eigenem Ermessen fehlerbehaftet und nicht immer zweckgerichtet ist.

Nach Einführung eines schulscharfen Sozialindexes muss das unsichere Verteilungsverfahren durch die Schulämter durch transparente operationalisierte Verteilungsverfahren ersetzt werden. Hier sind **unterschiedliche Verteilungsmodalitäten** möglich.

Auf der Basis eines schulscharfen Sozialindexes sind prinzipiell zwei Verteilungsansätze denkbar: Auf dem Kontinuum der Belastungsindizes der Schulen werden Belastungsgruppen gebildet. Lediglich die Schulen aus den am stärksten belasteten Gruppen erhalten zusätzliche Ressourcen. In Hamburg wird dieses Verfahren angewandt (siehe Kapitel 5.1.2). Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Schülerzahlen einer Schule fiktiv zu erhöhen, indem sie anhand des jeweiligen Sozialindexes gewichtet werden. Dieses Verfahren funktioniert analog dem Verfahren in Nordrhein-Westfalen, allerdings auf der Ebene der Schulen und nicht der Verwaltungseinheiten (Kreise, kreisfreie Städte). Bei diesem Verfahren muss noch entschieden werden, bis zu welchem Belastungsgrad Schulen überhaupt bei der Verteilung berücksichtigt werden sollen.

Neben der Anwendung eines schulscharfen Indexes gibt es auch Verfahren, zusätzliche Ressourcen nach dem sogenannten „Rucksack-Prinzip“ den einzelnen sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern zuzuordnen, die dann kumuliert den jeweiligen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Bei Schulwechsel nimmt jede Schülerin und jeder Schüler sein „Ressourcengewicht“ mit. Dieses Verfahren wird in den Niederlanden angewandt, wo eine sozialindizierte Ressourcensteuerung bereits seit über 25 Jahren praktiziert wird (Ladd, H. F. /Fiske, F. B., 2011). Die am höchsten sozial belasteten Schulen können dort bis zum 1,9-fachen der Ressourcen von Schulen in privilegierter Lage erhalten. Dieses in den Niederlanden bewährte Verfahren lässt sich kaum auf NRW und andere Länder in Deutschland übertragen, da es voraussetzt, dass individuelle Sozialdaten der Schülerinnen und Schüler vorliegen, die in Deutschland aus datenschutzrechtlichen Gründen zurzeit kaum erhoben werden können.

Bei der Verteilung der Ressourcen auf die Schulen muss auch entschieden werden, welche Schulformen dabei berücksichtigt werden. In NRW werden wie bei Einführung des Sozialindex in 2006 nach wie vor lediglich die Grund- und Hauptschulen berücksichtigt. Es ist nicht begründbar, warum andere Schulformen von diesem Verfahren ausgeschlossen werden. Auch in diesen Schulformen gibt es Schulen – wie die Standorttypen zeigen – mit hohen Anteilen von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Schichten. Dies gilt insbesondere für Gesamt- und Sekundarschulen. Hier ist dringender Nachbesserungsbedarf gegeben.

Ein schulscharfer Sozialindex, der zusätzliche Ressourcen nach einem elaborierten Schlüssel verteilt, ist zwar eine notwendige aber keinesfalls hinreichende Voraussetzung, mehr Ausgangsgerechtigkeit für sozial belastete Schulen mittels sozialindizierter Ressourcensteuerung herzustellen. Neben einem validen Sozialindex und gerechten Verteilungsverfahren ist es für die Erreichung dieses Zieles notwendig, über ausreichende zusätzliche Mittel zu verfügen, die am Förderbedarf von Schulen in schwieriger Lage ermittelt werden. Nur so ist eine wirkungsvolle Förderung bildungsbenachteiligter Gruppen zu leisten.

Nicht nur in Deutschland ist dieses Feld bisher unbearbeitet. Es gibt in der nationalen und internationalen Forschungsliteratur und den Dokumenten der zuständigen Ministerien keine Hinweise, dass die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen auf der Basis von vorangegangenen Bedarfsanalysen erfolgt. Toutkoushian/Michael verweisen bei der Beurteilung der Forschungslage darauf, dass „there is little consensus on how much additional funding per pupil is needed for poor students relative to non-poor students“ (Toutkoushian, R./Michael, R., 2007, S. 397).

In NRW und den anderen Ländern wird der tatsächliche Bedarf an zusätzlichen Ressourcen offensichtlich nicht zuvor erhoben. Es werden vielmehr zusätzliche Stellen und Mittel im Haushalt eingestellt, die dann nach einem festgelegten Verteilungsschlüssel auf der Basis eines Sozialindex auf die entsprechenden Schulen verteilt werden. Dieses Vorgehen wird exemplarisch in einer Großen Anfrage der Fraktion Die Linke in Bremen (Bremische Bürgerschaft, 2015) deutlich. Auf die Frage „Wird für die schulische Ressourcenzuweisung nach Sozialindikatoren zunächst ein Gesamtbudget festgelegt, das dann entsprechend der Indikatoren verteilt wird, oder gibt es einen festgelegten Ressourcenanspruch der Schulen für bestimmte Sozialindikatoren, dessen Summe sich entsprechend verändern kann?“ antwortet der Senat wie folgt:

„Die Festlegung von Budgets – auch des Bildungsbereichs – obliegt dem Haushaltsgesetzgeber durch Beschluss eines Haushaltsgesetzes. Dieses „bildet die Grundlage für die Verwaltung aller Einnahmen und Ausgaben. Der Senat hat die Verwaltung nach dem Haushaltsgesetz zu führen“ (Artikel 132 der Landesverfassung der Freien Hansestadt BREMEN). Vor diesem Hintergrund werden Sozialindikatoren als Instrument der Verteilung des durch den Gesetzgeber festgelegten Gesamtbudgets verwendet, und zwar mit dem Ziel, soziale Ungleichheiten möglichst gut auszugleichen. Aus Sicht des Senats hat der Gesetzgeber bei der Festlegung des Haushalts den durch die sozialen Disparitäten der Stadt bestehenden besonderen Anforderungen an Schule angemessen Rechnung getragen.“

Die Entscheidung über die Höhe der Bildungsausgaben, die in den Haushalten der Länder bereitgestellt werden, obliegt den Parlamenten. Sie ist Ausdruck dafür, wieviel finanzielle Mittel eine Gesellschaft bereit ist, für Bildung auszugeben. Über die Angemessenheit der Mittelbereitstellung muss daher in einer demokratischen Gesellschaft politisch „gestritten“ werden. Dabei dürfen allerdings Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis und der Bildungsforschung bei der Festlegung des zusätzlichen Fördervolumens nicht ausgespart werden.

Da keine belastbaren Forschungsbefunde bezüglich des konkreten Ausgleichsbedarfs in benachteiligten Schulen in Deutschland vorliegen, gibt es aus unserer Sicht nur die Möglichkeit, sozusagen experimentell den Unterstützungsbedarf exemplarisch an konkreten benachteiligten Schulen zu eruieren und die Angemessenheit des Förderumfangs im Fördervollzug zu überprüfen und nachzusteuern.

In der folgenden Modellrechnung soll abgeschätzt werden, mit welcher Größenordnung für die zusätzlichen Sozialindexstellen in NRW bei Einführung eines schulscharfen Sozialindexes zu rechnen wäre. Da es keine – zumindest keine öffentlich – zugänglichen Verteilungskriterien für die vom Haushalt bereitgestellten Sozialindexstellen auf die einzelnen Schulen in NRW gibt, greifen wir auf Informationen zu den real zugewiesenen Sozialindexstellen in der Stadt Duisburg für die Grund- und Hauptschulen im Schuljahr 2006/2007 zurück, die in einer Antwort auf eine Kleine Anfrage veröffentlicht wurden.

In der Antwort zu einer Kleinen Anfrage berichtet die Landesregierung (Drucksache 14/3154 vom 11.12.2006) u.a. über die Verteilung von insgesamt 27,5 zusätzlichen Sozialindexstellen auf 24 der 88 Grundschulen in Duisburg. Die von der Schulaufsicht verteilten Stellen haben an den

einzelnen Grundschulen eine Größenordnung zwischen 0,5 und zwei Stellen. Nach welchen Kriterien die Stellen an die einzelnen Schulen verteilt wurden, ist nicht bekannt. Im Durchschnitt erhält eine Schule 1,1 Stellen. Die in der Kleinen Anfrage ebenfalls berichteten Zuweisungen an die Duisburger Hauptschulen bleiben im weiteren außer Acht, da sich die Entwicklung der Hauptschulen sowohl bezüglich ihrer Schülerzahlen als auch der Anzahl der Schulen im Laufe der letzten Jahre im Gegensatz zu den Grundschulen stark verringert haben und somit als wenig aussagekräftig für die aktuelle Situation verwendet werden können.

In Mangel eines schulscharfen Sozialindexes wird in der Modellrechnung auf die Standorttypen aus VERA 3 und VERA 8 zurückgegriffen. Als förderungsbedürftig werden die Schulen in die Bedarfsrechnung einbezogen, die den Standorttypen 4 und 5 aktuell (2016) entsprechen.

Der durchschnittliche Stellenanteil der Duisburger Grundschulen von 1,1 Stellen von 2006 wird in der Modellrechnung als Durchschnittswert aller Grundschulen in NRW im Schuljahr 2015/2016 übernommen. Diese Fortschreibung ist u.E. gerechtfertigt, da sich sowohl die durchschnittliche Grundschulgröße als auch die durchschnittliche Anzahl von Klassen pro Schule von 2006 und 2015 nur geringfügig unterscheiden.

Anhand der Schulgröße – hier: berechnet auf der Grundlage der Anzahl der Klassen – wird der durchschnittliche Sozialindexstellenanteil pro Duisburger Grundschule von 2006 als Referenzwert linear auf die anderen Schulformen des Schuljahres 2015/2016 hochgerechnet. Danach wird z.B. den Gesamtschulen im Durchschnitt das 2,6-fache der durchschnittlichen Sozialindexstellen der Grundschulen im Modell zugeordnet, da die Gesamtschulen im Durchschnitt 2,6-mal so viele Klassen in der Sekundarstufe I haben wie eine durchschnittliche Grundschule. Die von uns gewählte Projektion entlang der Klassen- statt Schülerzahlen hat den Vorteil, dass dadurch die unterschiedlichen Klassenfrequenzrichtwerte und Schüler-Lehrer-Relationen der Schulformen aus der Betrachtung ausgeschaltet werden. Zudem dürfte ein Großteil der zusätzlichen Ressourcen auf Ebene des Klassenunterrichts eingesetzt werden.

Die zusätzlichen sozialindizierten Stellen errechnen sich letztendlich aus dem Produkt der Zahl der Sozialindexschulen und der durchschnittlichen Sozialindexstellen pro Schule der jeweiligen Schulform.

In der Modellrechnung wird ferner unterstellt, dass sich die NRW-weiten durchschnittlichen Klassenanzahlen pro Schule in den jeweiligen Schulformen nicht von den Schulen des Standorttyps 4 und 5 unterscheiden.

	Anzahl Schulen mit Standorttyp 4 oder 5	Durchschnitt: Klassen pro Schule	Mittlere Anzahl der Sozialindexstellen in den Duisburger Grundschulen	Indexstellen pro Schule gewichtet auf der Basis der Duisburger Grundschulen	zusätzliche Sozialindexstellen aller Schulen
Schulform					
Grundschule	1.166	9	1,1	1,1	1.283
Hauptschule	224	11		1,3	291
Schulen gem. Lernens	114	24		2,9	331
Realschule	208	17		2	416
Gymnasium	143	20		2,3	329
<b>Zusammen</b>	<b>1.855</b>	<b>81</b>	<b>1,1</b>	<b>9,6</b>	<b>2.650</b>

**Tabelle 1:**  
**Modellrechnung zur Abschätzung des Bedarfs an Sozialindexstellen**

Quellen: Drucksache 14/3154 des Landtags NRW; Auswertungen von VERA 3 und 8; Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen (Berechnungsgrundlage siehe Erläuterungstext)

Insgesamt ergibt sich somit unter Beibehaltung der Zuweisungspraxis in den Duisburger Grundschulen ein Gesamtbedarf von ca. 2.650 zusätzlichen Stellen.

Da die Zahl schwacher Lerner in den Realschulen und insbesondere in den Gymnasien aufgrund der Übergangspraxis nach der Grundschule geringer ausfällt als in den anderen Schulformen, könnte vertreten werden, diesen Schulformen geringere zusätzliche Bedarfe zuzuordnen. Für die Gymnasien konnte, wie bereits berichtet, nachgewiesen werden, dass die in PISA gezeigten Leistungen nur gering von der Zusammensetzung der Lerngruppe abhängig sind. Dies würde zu geringeren zusätzlichen Stellen nach dem Sozialindex führen als in der Modellrechnung für die Grundschulen angenommen wurde. Selbst wenn die Sozialindexstellen für die Realschulen und Gymnasien vollständig entfallen würden, läge der Gesamtbedarf noch deutlich über den zurzeit bereitgestellten Sozialindexstellen in Höhe von 1.273 Stellen (siehe Tabelle). Nach der Modellrechnung würden z.B. für die Grundschulen mit dem Standort-

typ 4 bzw. 5 1.283 zusätzliche Stellen benötigt. Aktuell werden aber im Haushalt nur 916 Stellen bereitgestellt.

Eher fraglich ist es, ob die für Duisburg insgesamt zur Verfügung gestellten Stellen auskömmlich waren und von der Schulaufsicht ohne schul-scharfen Index bedarfsgerecht an die Schulen verteilt wurden. Pro Klasse standen im Durchschnitt lediglich drei zusätzliche Lehrerwochenstunden zur Verfügung. Ferner muss offenbleiben, ob die Bedarfsverhältnisse in den Grundschulen eins zu eins auf die weiterführenden Schulen übertragbar sind.

Es sei nochmals betont, dass unsere Modellrechnung keinesfalls eine notwendige Bedarfsanalyse ersetzen soll und kann. Sie gibt allerdings Hinweise, in welcher Größenordnung zusätzliche Ressourcen unter den getroffenen Annahmen bereitgestellt werden müssten.

Im Rahmen der Bedarfsermittlung und Zuweisung zusätzlicher Ressourcen an die Einzelschule ist auch die Frage zu beantworten, ob alle Schulen mit vergleichbarem sozialen Belastungsindex – unter Berücksichtigung der Gesamtschülerzahl – mit gleichem Ressourcenvolumen bedacht werden sollten. Je nach spezifischer Ausgangslage und gewählter Entwicklungsstrategie könnten sich unterschiedliche zusätzliche Ressourcenbedarfe ergeben. An einigen Schulen könnte es dazu führen, dass die zusätzlichen Sozialindex-Ressourcen nicht ausreichend sind und an anderen Schulen könnten die zugewiesenen Ressourcen mit den geplanten Maßnahmen nicht ausgeschöpft werden. Dieses sicherlich nicht nur theoretisch denkbare Problem ließe sich dadurch lösen, dass von den insgesamt zur Verfügung stehenden zusätzlichen Ressourcen nur ein Teil (z.B. 80 %) nach dem Sozialindex an die Schulen verteilt wird. Der Rest (z.B. 20 %) der Ressourcen soll danach nur den Sozialindexschulen zur Verfügung stehen, die ihren Mehrbedarf für die geplanten Maßnahmen durch ein elaboriertes Konzept beantragen. Hier wäre die Schulaufsicht gefordert, nach Bedarfsklärung der schulischen Ausgangsbedingungen in Zusammenarbeit mit den Schulen die benötigten Ressourcen bereitzustellen.

Durch einen solchen Ressourcenpuffer könnte die starre Indexzuweisung der Ressourcen flexibler gestaltet und den jeweiligen Gegebenheiten besser angepasst werden.

Im politischen Aushandlungsprozess über die Höhe der Bildungsausgaben ist eine Reihe von Rahmenbedingungen zu beachten, wie Schulstruktur (z.B. Schulformen, Ganztagschulen), Volumen des zu erteilenden Unterrichts, Klassengrößen, Unterrichtsstunden der Lehrkräfte,



Lehrerbesoldung und zusätzliche Ressourcen für die Förderung von speziellen Schülergruppen. Weiterhin muss bei der Entscheidung berücksichtigt werden, welche Finanzvolumina insgesamt im Haushalt zur Verfügung stehen – auch unter Berücksichtigung der beschlossenen Schuldenbremse – und wie sie unter den verschiedenen Politikfeldern aufgeteilt werden sollen.

Nicht nur unter dem Gesichtspunkt knapper Haushaltsmittel, sondern auch aus Gründen der Verteilungsgerechtigkeit – Ausgleich von unterschiedlichen Belastungen der Schulen – ist daher zu bedenken, ob die Finanzierung zusätzlicher Mittel nicht auch durch „Solidaritätsbeiträge privilegierter Schulen“ erfolgen könnte. So wäre es z.B. denkbar, dass Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen in größeren Klassen unterrichten und somit Lehrerstellen für sozial belastete Schulen freimachen. Dies würde allerdings die in NRW begonnene Maßnahme flächendeckender Klassenfrequenzsenkungen infrage stellen. Für gezielte Senkungen der Klassengrößen sprechen auch vorliegende empirische Forschungsbefunde (Möller, G. 2013). Hiernach sind kleine Klassengrößen insbesondere in Lerngruppen mit Schülern aus bildungsfernen Schichten wirkungsvoll.

Im deutschen föderalen System ist es nicht überraschend, dass sich die Bildungsausgaben im Vergleich zwischen den Ländern erheblich unterscheiden. Nordrhein-Westfalen nimmt im Vergleich der Ausgaben je Schüler in den verschiedenen Schulformen hierbei letzte oder hintere Plätze ein. Auch bei den zusätzlichen Ressourcen für Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. In Deutschland werden solche finanziellen Mittel lediglich in einer Minderheit (NRW und vier weitere Länder) von Ländern bereitgestellt. Sowohl die Verfahrensweisen bei der Mittelverteilung als auch die Finanzvolumina unterscheiden sich hier (siehe auch Kapitel 5.1.2) erheblich. Allerdings sind nach einer Untersuchung von Tillmann, K./Weishaupt, H. (2015, S. 17) „die Zuweisungsverfahren (...) häufig seitens der Länder nicht eindeutig öffentlich zugänglich dokumentiert und dadurch die Höhe der zusätzlichen Mittel, welche den Schulen aufgrund individueller Bedarfe zugewiesen werden, nur unzureichend erfassbar“. Hier wäre eine transparente öffentliche Datenlage dringend geboten.

Gemeinsam ist den fünf Ländern mit sozialindizierter Steuerung, dass die finanziellen Fördersätze nicht durch **Bedarfs- und Wirkungsanalysen** unterfüttert sind (siehe oben, Große Anfrage in Bremen). „Die Länder,

die inzwischen bereits längere Erfahrungen mit bedarfsgesteuerten Mittelzuweisungsverfahren sammeln, haben sich bisher um eine entsprechende Evaluation ihrer Programme nicht bemüht“ (Tillmann, K./Weishaupt, H. 2015, S. 17).

Da eine sozialindizierte Bildungsfinanzierung Bildungskonzepte nicht ersetzen, sondern sie ermöglichen soll, ist es unverständlich, dass bisher auf Wirkung überprüfte Förderkonzepte zur Nutzung zusätzlicher Ressourcen nicht existieren. Tillmann, K./Weishaupt, H. (ebd. S. 18) kommentieren dies wie folgt: „Skeptisch einzuschätzen ist die fehlende Kopplung der Mittelzuweisungen an die Verwirklichung pädagogischer Maßnahmen. Mittelzuweisungen auf Basis eines Sozialindex oder anderer sozialer Kriterien einer Schule legen zwar einen Grundstein zur Unterstützung von Schulen in schwierigen Ausgangslagen, doch können diese ohne zweckgebundene Vorgaben bezüglich des Mitteleinsatzes auch zu Fehlstrategien verleiten. Bei der Weiterentwicklung dieser Ansätze wird es darauf ankommen, neben transparenten Zuweisungskriterien auch geeignete pädagogische Programme und ein geeignetes Evaluationsverfahren zu entwickeln, damit der Einsatz zugewiesener Ressourcen auch wirklich der Förderung der Schülerinnen und Schülern zugutekommt und die Wirkung der Maßnahmen überprüft werden kann.“ Für NRW muss festgestellt werden, dass es noch nicht einmal öffentlich zugängliche Informationen gibt, wofür die bereitgestellten Mittel an den jeweiligen Schulen tatsächlich eingesetzt werden. Ob es interne Datenerhebungen gibt, ist nicht bekannt.

Bei der notwendigen Weiterentwicklung eines oben dargestellten sozialindizierten Steuerungskonzepts ist auch zu bedenken, ob die Verwendung der zugewiesenen Mittel von der Bildungsadministration vorgegeben werden soll oder ob sie in Eigenverantwortung der jeweiligen Schule liegt. Wir plädieren wie U. Weitzel (2008) für die Übertragung erweiterter Verantwortung auf die Einzelschule. Mit der erweiterten Verantwortlichkeit werden den Schulen kreative Handlungsmöglichkeiten und größere pädagogische Freiheiten eröffnet, situationsadäquate Förderkonzepte zu entwickeln. „Zugleich wachsen den Schulen erweiterte Verantwortlichkeiten zu. Die Wahrnehmung dieser erweiterten Eigenverantwortung wird gemessen an den erzielten Ergebnissen und Erfolgen der Schülerinnen und Schüler und der Schule insgesamt“ (Weitzel, U., 2008, S. 279).

Da Eigenverantwortung untrennbar mit Rechenschaftslegung verbunden ist, müssen die von den Schulen durchgeführten Förderprojekte auf

Wirkung überprüft und gegebenenfalls nachgesteuert werden. Überprüfungsinstrumente, wie Qualitätsanalyse, Schulstatistik und Lernstands-erhebungen stehen hierzu zur Verfügung.

Die Verwendung der bereitgestellten Ressourcen sollte im schulinternen Konsens erarbeitet werden. Beratung von außen, z.B. durch Schulaufsicht, Universitäten, Netzwerke von Schulen mit ähnlicher Problemlage, kann hier bei Bedarf in Anspruch genommen werden.

Wie wir aus der Motivationsforschung wissen, stärkt nicht zuletzt das den Schulen entgegengebrachte Vertrauenssignal bei der eigenverantwortlichen Mittelverwendung die Motivation – trotz schwieriger Ausgangslage – bestmögliche Förderung der benachteiligten Schülerschaft zu verwirklichen.

Unabhängig von der Einführung eines schulscharfen Sozialindexes haben die Schulen, denen aktuell zusätzliche Lehrerstellen nach dem Kreis-Sozialindex über die Schulaufsicht zugeteilt werden, bereits heute die Möglichkeit, eigene Konzepte unter Beachtung der dargestellten Gelingensbedingungen (siehe Diagramm S. 102: Handlungsschema) zu entwickeln. Ausgehend von einer Bestandsanalyse ihrer Schule könnten sie situationsbezogen Förderprogramme konzipieren, auf Wirkung überprüfen und gegebenenfalls nachsteuern.

Wie der Vergleich zwischen den Ländern, die zusätzliche Ressourcen über einen Sozialindex bereitstellen, zeigt (siehe Kapitel 5.1), gibt es verschiedene Ansätze zusätzlicher Ressourcenzuweisungen an die Schulen in schwieriger Lage:

Neben der „klassischen“ Zuweisung von zusätzlichen Lehrerstellen in allen Ländern werden auch finanzielle Mittel für einzelne Schulen (siehe Berliner Bonus-Programm) bereitgestellt. Mehr als 200 Schulen in Berlin werden dabei mit zusätzlichen Finanzmitteln in Höhe von 50.000 Euro bis 100.000 Euro jährlich unterstützt. Denkbar ist auch das Modell „Geld statt Stellen“, das es Schulen ermöglicht, Lehrerstellen in finanzielle Mittel umzuwandeln. Daneben könnten, wie in Hamburg, die Klassenfrequenzrichtwerte für Klassen mit hoher sozialer Belastung reduziert werden.

Auch die Verwendungsmöglichkeiten zusätzlicher Ressourcen sind vielfältiger Art. Exemplarisch seien genannt:

- Gezielte zusätzliche Förderstunden auf Basis des festgestellten Förderbedarf
- Verkleinerung von Klassen mit hoher sozialer Belastung

- Zusätzliche Zeitdeputate für Lehrkräfte und Schulleitungen für datengestützte Schulentwicklung, Steuerung und Evaluation von spezifischen Förderprogrammen
- „Einkauf“ externer Expertise bei der Schulentwicklung
- Zeitkontingente für Netzwerkarbeit und schulbezogene Fortbildung,
- Zeitkontingente für intensive Elternarbeit
- Einstellung von zusätzlichem sozialpädagogischen und psychologischen Personal
- Ferienkurse für Schüler in Zusammenarbeit von Schule und Kommune
- Einkauf von (elektronischen) Fördermaterialien
- Besondere Projekte, wie Schulbibliothek, Schulhofgestaltung

Trotz der begrüßenswerten Einführung eines Sozialindexes in NRW, was wie gesagt in Deutschland nicht selbstverständlich ist, muss resümiert werden, dass seit der Einführung in 2006 die Erarbeitung eines Konzepts der sozialindizierten Steuerung aus nicht nachvollziehbaren Gründen unterblieben ist. Es ist daher dringend notwendig, dieses Versäumnis kurzfristig nachzuholen. Die notwendigen Instrumente liegen auf dem Tisch. Hilfreich wäre es auch, allen Schulen Best-Practice-Beispiele von Schulen zugänglich zu machen, die bereits erfolgreich sozialindizierte Ressourcen zur Verbesserung der schwierigen Lernausgangslagen einsetzen.

Auf Schulträgererebene sind auch die Kommunen gefordert, ihre Unterstützungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen und die damit verbundenen finanziellen Aufwendungen im Sinne von mehr Bildungsgerechtigkeit sozialindiziert zu steuern. Hierzu könnten sie sich des schulscharfen Sozialindex bedienen oder aber auch selber die spezifischen Sozialdaten ihrer Kommune nutzen. Exemplarisch seien hier die folgenden Handlungsfelder genannt: Maßnahmen in renovierungsbedürftigen Schulgebäuden, zusätzliche Räume für Ganztagsbetreuung und einen Mittagstisch, ergänzende Sachausstattung und Schulsozialarbeiter. Hier besteht allerdings das Dilemma, dass viele Kommunen mit einem hohen Anteil von Schulen in schwieriger Lage mit vergleichsweise geringen kommunalen Mitteln ausgestattet sind. Reiche Gemeinden mit relativ wenigen sozialen Brennpunkten können oft umfangreiche Fördermaßnahmen finanzieren, die für sozial stark belastete Gemeinden kaum

möglich sind. Eine Politik, die für mehr Bildungsgerechtigkeit eintritt, ist hier gefordert, für den nötigen Finanzausgleich zu sorgen.

## **6.2 Lehrerfortbildung auf den Schulstandort fokussieren – Netzwerke als Entwicklungsstrategie**

Traditionelle Lehrerfortbildung, insbesondere vor der empirischen Wende, war vorwiegend geprägt durch ihren fast ausschließlichen Bezug auf einzelne Lehrkräfte jeweils verschiedener Schulen ohne gemeinsamen schulalltäglichen Arbeitszusammenhang und ohne Berücksichtigung der besonderen Kontextbedingungen der Schulen. Vorherrschend waren zeitlich punktuelle Einzelveranstaltungen zur Aktualisierung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen der teilnehmenden Lehrkräfte bei meistens fehlendem Praxistransfer in Schule und Unterricht. Soweit Wirkungsevaluationen in Teilnehmerbefragungen überhaupt stattfanden, ging es vorrangig um die Teilnehmerzufriedenheit mit den Fortbildungsveranstaltungen.

Ziel von Lehrerfortbildung ist die Professionalisierung von Lehrkräften, um Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung der Schülerleistungen zu initiieren. Mit traditioneller Lehrerfortbildung, die darauf setzt, dass externe Impulse – weitgehend theoretisch und fern von konkreten schulischen Problemlagen – lediglich im Unterricht umgesetzt werden müssen, sind diese Ziele kaum zu erreichen. Ob überhaupt oder was und wie Lehrkräfte die Impulse der Fortbildungsmaßnahme in den eigenen Unterricht integrieren, bleibt ihnen selber überlassen. Solche Fortbildungsmaßnahmen „haben sich als wenig erfolgreich erwiesen – zumindest wenn man den Transfer der Fortbildung und die tatsächliche Veränderung der pädagogischen Praxis zum Maßstab nimmt“ (Bonsen, M./Frey, K. A., 2014, S. 13).

Mit der Leitidee der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, H. , 2008) rückten im Verbund mit der empirischen Wende Konzepte kooperativer Schul- und Unterrichtsentwicklung stärker auch in den Blick von Lehrerfortbildungen. Mit zunehmender Forschung über die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung ergaben sich zudem wichtige Erkenntnisse, wie erfolgreiche Lehrerfortbildung ausgerichtet sein sollte. Lipowsky, F./Rzejak, D., (2014, S. 10 ff.) leiteten aus vorliegenden empirischen Befunden die folgenden wesentlichen Gelingensbedingungen für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen ab:

- Verbindung von Wissen, Anwendung und Reflexion: Hierzu benötigt man einen hinreichenden zeitlichen Rahmen, der neue Erkennt-

nisse, neue unterrichtliche Handlungsweisen und deren Reflexion ermöglicht. Fortbildungsangebote sollten daher mittelfristig angelegt sein und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Zeitlich punktuelle Einzelveranstaltungen reichen dafür nicht aus

- Das Lernen von Schülern in den Blick nehmen: Lehrerfortbildung sollte ausreichend Raum und Zeit dafür bereitstellen, die unterschiedlichen Lernwege und Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern differenziert zu betrachten
- An den Ergebnissen der Unterrichtsforschung ansetzen: Vorrangig in der internationalen Fortbildungsforschung liegen Befunde vor, die einen positiven Wirkungszusammenhang zwischen der Nutzung von Befunden der Unterrichtsforschung und erfolgreicher Lehrerfortbildung belegen
- Lehrkräfte die eigene Wirksamkeit erleben lassen: Professionelle Lehrkräfte sollten ihr Unterrichtshandeln im Hinblick auf Folgen und Wirkungen für ihre Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und reflektieren können. Das heißt:
- Austausch ermöglichen und fruchtbare Kooperationen initiieren: Forschungsbefunde zeigen, dass Lehrkräfte, die sich im Fortbildungsrahmen gemeinsam zu „Professionellen Lerngemeinschaften“ zusammenschließen bzw. entwickeln, erfolgreichen Unterricht mit nachweislichen Wirkungen auf die Schüler erteilen können

Für J. Hattie (2013, S. 143 f.) ist für eine erfolgreiche Lehrerfortbildung von besonderer Bedeutung, dass Lehrkräfte ihre berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs) und Haltungen in der Fortbildung thematisieren, hinterfragen und verändern bzw. weiterentwickeln können.

Hierzu ergänzend ist für H. Timperley u.a. (2007) die Lehrerfortbildung dann effektiver, wenn sie von den Schulleitungen befürwortet und unterstützt wird.

Die dargestellten wissenschaftlichen Befunde beziehen sich auf Lehrerfortbildungen allgemein. Sie sind aber für die Bewältigung der spezifischen Herausforderungen von Schulen mit schwierigen Ausgangslagen von besonderer Bedeutung, um die oftmals mit der sozialen Lage einhergehenden schlechten Lernergebnisse zu verbessern: „Vielversprechend scheint eine innere Schulreform in der systematische Schulentwicklungsstrategien genutzt werden, kontextspezifische Weiterbildungsangebote auf die Schulen zugeschnitten werden und in der professio-

nelle Schulnetzwerke initiiert und unterstützt werden.“ (Van Ackeren, I. 2008, S. 56).

Kontextspezifische Weiterbildungsangebote umfassen ein weites thematisches Spektrum. Im Rahmen dieser Arbeit wollen wir mit Blick auf Schulen in schwieriger Lage auf zwei Fortbildungsbereiche aufmerksam machen, die für diese Schulen von herausragender Bedeutung sind: Förderung der Sprachkompetenz und der Basiskompetenzen in allen Fächern.

### **Förderung der Sprachkompetenz**

Eine besondere Herausforderung von Schulen in schwieriger Lage ist das Erreichen von hinreichender Sprachkompetenz. Sprachkompetenzen – mündlich und schriftlich – sind für den schulischen Erfolg und für eine gleichberechtigte Teilhabe am beruflichen und sozialen Leben in unserer Gesellschaft unabdingbare Voraussetzung. Zusammenhanganalysen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen belegen nachdrücklich, dass die Lernerfolge von Schülern in allen Kompetenzbereichen in hohem Maße von ihren sprachlichen Fähigkeiten abhängig sind.

Sprachliche Muster, die Schülerinnen und Schüler kennen müssen, um dem Unterricht zu folgen, sind viel komplexer als die Alltagssprache. Die Vermeidung von Verstehensschwierigkeiten in Sachzusammenhängen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Prävention von Lernversagen in allen Fächern. Empirische Befunde haben vielfach gezeigt, dass zu viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aber auch deutsche Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten, die in anreicherungssarmen soziokulturellen Milieus aufwachsen, die Mindeststandards der Sprachkompetenzen nicht erreichen. Auch der Bildungsbericht Ruhr 2012 macht auf sprachliche Förderbedarfe der Kinder und Jugendlichen aufmerksam. Eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern gerade in Schulen in schwieriger Lage muss daher von der Grundschule an ein Schwerpunkt der schulischen Arbeit sein: Sprachförderung ist eine übergeordnete Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Übergeordnetes Ziel von Fortbildungen zur Sprachförderung muss es daher sein, Lehrkräfte bei den Herausforderungen der Sprachförderung zu unterstützen und die Fähigkeit weiterzuentwickeln, Sprachbildung als integralen Bestandteil ihrer Arbeit zu praktizieren.

Mögliche inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildung seien hier nur stichwortartig genannt:

- Fachliche Kompetenz:

Sensibilisierung für die Herausforderungen der Bildungssprache – sprachsensibler Fachunterricht, Spracherwerbsprozesse, Habitussensibilität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

- Diagnosekompetenz:

Instrumente zur Sprachstandsdiagnose kennenlernen und davon ausgehend Fördermaßnahmen planen

- Didaktische Kompetenz:

Ein vielversprechender didaktischer Ansatz ist Scaffolding: Lehrkräfte bauen eine Art Gerüst aus sprachlichen Hilfestellungen, das Stück für Stück abgebaut wird, je mehr sprachliche Kompetenzen die Schüler haben (siehe Pertz, E./Schütte, A. U., 2016)

Projekt- und Handlungsorientierung – vielfältige Sprech- und Schreibenanlässe schaffen

individualisierte Lesestrategien und Textdidaktisierung kennen und vermitteln

- Beurteilungskompetenz:

Kompetenzorientiertes Beurteilen und Bewerten sprachlicher Leistungen

Da alle Lehrkräfte für die Sprachbildung verantwortlich sind, sollte die Fortbildung schulintern im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften über einen längeren Zeitraum stattfinden. So wäre es möglich, die Fortbildungserfahrungen im Unterricht auf Wirksamkeit zu überprüfen und schulintern gemeinsam zu reflektieren.

### **Basiskompetenzen müssen alle erreichen**

Ausgeprägte Bildungsarmut ist neben der engen Verknüpfung von Herkunft und Schulleistungen eine der gravierendsten Schwachstellen des deutschen Schulsystems. Dies gilt in besonderem Maße für Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Elternhäusern. Fachdidaktische Fortbildungen von Lehrkräften mit dem Ziel, die Basiskompetenzen der Schüler zu verbessern, sollten daher für Schulen mit schwierigen Ausgangslagen die Regel sein. Denn Ziel aller Schulen muss es sein, dass alle Schüler zumindest über die notwendigen Basiskompetenzen verfügen. Fortbildungsziel sollte es auch sein, die Lehrkräfte mit dem notwendigen Hintergrundwissen auszustatten, schuleigene Curricula zu entwickeln, die insbesondere die Basiskompetenzen in den verschiedenen Fächern in den Blick nehmen.



Zur Verringerung der Zahl der Risikoschüler könnte das erfolgreiche SINUS-Programm als Blaupause für Fortbildungskonzepte hilfreich sein.

Verknüpft mit diesen Fortbildungen sollte auch die bessere Nutzung von vorliegenden Daten thematisiert werden, damit z.B. Erkenntnisse aus Lernstandserhebungen oder zentralen Prüfungen als Diagnoseinstrument für gezielte Förderprogramme der schwachen Lerner effektiver als bisher genutzt werden können.

### **Fortbildung in Netzwerken**

Die Nutzung von Netzwerkkonzeptionen findet im Bildungsbereich zunehmend in Deutschland stärkere Resonanz. Sie wird im Schulbereich als Reformstrategie für Veränderungen und Innovationen verstanden. Der Bezug zur Lehrerfortbildung besteht darin, dass Netzwerke als Instrument der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften und der Organisationseinheit Schule als Ganzes (lernende Schule) gesehen werden. Die Zielsetzungen und thematischen Schwerpunkte von Netzwerkprojekten können unterschiedlich sein: von der Ermöglichung eines themenbezogenen Erfahrungsaustausches zwischen den Beteiligten, der Professionalisierung der Lehrkräfte, der Erprobung von konkreten Konzeptionen, der Verbesserung der Unterrichtsarbeit sowohl mit starkem Fachbezug als auch fächerübergreifend, der Sprachförderung, bis hin zur Entwicklung und Anwendungen von Optimierungsstrategien von Schulen mit vergleichbaren Herausforderungen. Im wohl bekanntesten deutschen Netzwerkprojekt SINUS geht es z.B. zum einen um die Weiterentwicklung der Lehrerverberufung durch Erwerb fachspezifischen und fachdidaktischen Wissens und zum anderen um organisationale Aspekte wie schulinterne Teambildung, vertiefende spezifische Fortbildung und Transfer in die Breite.

Die Wirksamkeit von Netzwerken wird in vorliegenden Studien insgesamt positiv eingeschätzt (siehe N. Berkemeyer u.a., 2009, S. 674 f.) und als ein geeignetes Unterstützungssystem in der Schulentwicklung beschrieben. Zur Begründung werden ein Zugewinn an Impulsen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch den Einblick in andere Schulrealitäten sowie die sich dadurch ergebenden Möglichkeiten der Verbesserung der eigenen Arbeit und insbesondere der eigenen Fähigkeiten angegeben. Der in Netzwerken zu leistende zeitliche Mehraufwand wird in Relation zu dem Ertrag als gerechtfertigt bewertet.

Lehrkräfte aus nationalen und internationalen Netzwerkprojekten berichten zudem von Zugewinnen in ihrer Professionsentwicklung durch

Anregungen für die eigene Arbeit, gesteigerte Reflexionsfähigkeit, erhöhte Innovationsbereitschaft, grundsätzliche Vergrößerung des Handlungsrepertoires.

Positive Auswirkungen von Netzwerkarbeit auf die Lernleistungen von Schülern werden in verschiedenen internationalen Studien berichtet (Berkemeyer, N. u.a., 2009, S. 680): Hiernach fanden Adler u.a. (1995) anhand von Vergleichen zwischen Experimental- und Kontrollgruppen heraus, „dass ein maßgeblich höherer Anteil der Schüler, die von der Netzwerkarbeit betroffen waren, ihren Schulabschluss machten, aufs College gingen und/oder eine Vollzeitarbeit bekamen als solche, die nicht am Netzwerk partizipierten“. Von signifikanten Leistungsverbesserungen von Schülerinnen und Schülern, die Netzwerkschulen besuchten, wird ebenfalls berichtet (Greenberg u.a. (1996); Earl et al. (2006); zitiert nach Berkemeyer, N. u.a.).

Damit Netzwerkarbeit erfolgreich funktioniert, „müssen Fokus und Ziele der Netzwerkschulen übereinstimmen. Weiterhin ist eine Schulleitung förderlich, die die Arbeit im Netzwerk unterstützt, andere motiviert, im Netzwerk mitzuarbeiten, selber mitarbeitet und so die Grenze zwischen Schule und Netzwerk umspannt, um den Lehrkräften die Arbeit im Netzwerk zu ermöglichen. Im Netzwerk selbst scheint eine geteilte Führung zum Erfolg zu führen.“ (Berkemeyer, N. u.a., ebd. S. 680).

Auch in Deutschland wurde die Netzwerkidée als Instrument für eine effektivere Schulentwicklung im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften nach den ernüchternden Ergebnissen der nationalen und internationalen Vergleichsstudien aufgegriffen. Exemplarisch stellen wir hier zwei breit angelegte Netzwerkprojekte in Nordrhein-Westfalen vor. Sie können Schulen mit schwierigen Ausgangslagen Anregungen und Impulse geben, sich mit Unterstützung einer Lerngemeinschaft von Schulen mit affinen Problemlagen auf den Weg gezielter Schul- und Unterrichtsentwicklung zu geben.

### **Schulen im Team**

Das Projekt „Schulen im Team“ startete 2007 als Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Es hat sich laut Programmbeschreibung „zum Ziel gesetzt, Schulen aus der Metropolregion Rhein-Ruhr mit Hilfe von netzwerkbasierter Schulentwicklungsarbeit und bedarfsorientierten Schulentwicklungsmaßnahmen dabei zu unterstützen, ihre Res-

sources bestmöglich auszuschöpfen sowie ihre Problemlösefähigkeit zu stärken.“

2007 begann das Projekt in den Kommunen Duisburg und Essen mit dem Schwerpunkt „Unterricht gemeinsam entwickeln“. 2008 wurde das Projekt um die Kommune Dortmund erweitert und die netzwerkbasierete Unterrichtsentwicklung dort in kommunale Verantwortung verlagert. Die Projektleitung, Koordination und fachliche Beratung der Dortmunder Netzwerke lag nun beim Bildungsbüro der Stadt Dortmund. Mit dieser Übergabe sollte das Projekt stärker in der kommunalen Bildungslandschaft verankert werden.

2011 wurde in der dritten Projektphase mit der Thematik „Übergänge gemeinsam gestalten“ die kommunale Verantwortung fortgeführt. Acht Kommunen in NRW haben sich zur Aufgabe gemacht, eine sozial gerechtere Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I zu erreichen, um durch schulische Netzwerkarbeit die Übergangspraxis an den Schulen zu verändern.

Begleitet wird die Netzwerkarbeit von bedarfsgerechten Beratungsangeboten sowie fachlichen Fortbildungen, federführend durch die örtlichen Bildungsbüros. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bildungsbüros koordinieren u.a. auch den Transfer der Arbeitsergebnisse der schulischen Netzwerke in die örtliche Schullandschaft.

Die Durchführung und wissenschaftliche Begleitung der ersten drei Phasen des Projektes lag beim Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund.

Die laufende vierte Phase des Projekts mit dem Schwerpunkt „Kommunale Verankerung“ fokussiert auf die Weiterentwicklung von kommunalen Konzepten zur nachhaltigen und strukturellen Verankerung der „Schulen im Team“-Netzwerkarbeit in den Kommunen. Zudem sollen bisher erarbeitete Ergebnisse und Produkte aus den Netzwerken auf möglichst viele Schulen einer Kommune und auch darüber hinaus übertragen werden. Unterstützt und begleitet wird diese vierte Projektphase durch die gemeinnützige RuhrFutur gGmbH, z.B. durch die Vermittlung bzw. Bereitstellung von Netzwerktreffen, fachlichen Fortbildungen sowie Beratung und Tagungen auf kommunaler sowie überregionaler Ebene. Sie arbeitet gemeinsam mit den kommunalen Partnern an einer effektiven Projektfortführung und vor allem an der Nachhaltigkeit und dem Transfer der Projekterkenntnisse.

Wenn auch noch keine Gesamtevaluation des Netzwerkprojektes vorliegt, so zeigen erste Ergebnisse der Begleitforschung des Instituts für Entwicklungsforschung der TU Dortmund (Otto, J. u.a., 2013 ) für das Dortmunder Netzwerk, dass von den verschiedenen Akteursgruppen das Projekt überwiegend positiv bewertet wird, „wenn auch noch nicht alle befragten Personen zum Erhebungszeitpunkt zum Projekterfolg Stellung nehmen konnten“ (ebd. S. 52). Von besonderer Bedeutung wird von den Teilnehmern das Bildungsbüro eingeschätzt, weil es eine Reihe bedeutender Netzwerkmanagement-Tätigkeiten ausführt, z.B. Unterstützung bei der Strukturierung der Netzwerkarbeit.

Für die Initiierung und Weiterentwicklung von Netzwerkarbeit könnten die Dortmunder Erfahrungen über die Gelingensbedingungen und Herausforderungen für schulisches Netzwerkmanagement wegweisend sein. Im Bericht der Stadt Dortmund (Stadt Dortmund, 2013) heißt es dazu: „Schulische Netzwerkarbeit kann gelingen, aber – und das ist eine ganz wichtige Erkenntnis aus dem Projektverlauf – sie gelingt nicht immer und schon gar nicht voraussetzungslos.“ (Ebd., S. 53) Im Projektverlauf haben sich die folgenden zentralen Aspekte herausgestellt, die zum Gelingen beitragen können bzw. die vermieden werden sollten (ebd., S. 53-60):

- Schulträger und kommunale Politik einbinden
- Kommunale Koordinierung und Netzwerkmanagement sicherstellen
- Netzwerke gezielt zusammenstellen (z.B. nach Themen, Standort, vergleichbaren Ausgangslagen)
- Balance zwischen Steuerung und Autonomie finden
- Wirgefühle schaffen
- Ressourcen bereitstellen (z.B. Kompensation des erheblichen Zeitaufwandes der Netzwerkteilnehmer)
- Transfer in die Bildungsregion sicherstellen
- Netzwerkarbeit in den Einzelschulen verankern (z.B. Transfer aus dem Netzwerk in die Schule)
- Aktive Unterstützung der Schulleitungen sichern
- Klare Netzwerkziele und konkretes Arbeitsprogramm erarbeiten und reflektieren
- Kontinuität und Verbindlichkeit schaffen

- Netzwerkkompetenz entwickeln (z.B. durch begleitende Fortbildung und Reflexionstage)

### **Potenziale entwickeln – Schulen stärken**

Das in Kooperation von QUA-LiS, der Stiftung Mercator, des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund und der Universität Duisburg-Essen in 2014 gestartete Projekt wird voraussichtlich bis 2018 fortgeführt. Im Unterschied zum Netzwerkprojekt „Schulen im Team“ richtet es sich gezielt an Schulen in besonders herausfordernden sozial-räumlichen Lagen in der Region Rhein-Ruhr.

Das Projekt, das in Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration durchgeführt wird, hat die Zielsetzung, Schulen darin zu unterstützen, ihre Entwicklungspotenziale und Problemlagen zu identifizieren und datengestützt und kontextsensibel Schul- und Unterrichtsprozesse in den beteiligten Schulen anzustoßen und zu begleiten. Im Austausch und in der Zusammenarbeit mit anderen Schulen, die ähnliche Entwicklungsprofile und Problemlagen zu bewältigen haben, sollen schulische Ressourcen bestmöglich ausgeschöpft und die Problemlösefähigkeit gestärkt werden.

Der gewählte Ansatz von Schulentwicklung in Netzwerken von Schulen mit schwieriger Ausgangslage und deren Begleitung und Unterstützung durch externe Expertise hat sich nach Befunden vor allem internationaler Forschungsbefunde als erfolgversprechende Entwicklungsstrategie erwiesen. Zu den Merkmalen erwartungswidrig guter Schulen konnten zum einen professionelle Lerngemeinschaften mit gemeinsamer Reflexion und Bearbeitung von konkreten Problemlagen und zum anderen kontinuierliche datengestützte Schulentwicklungsbemühungen, die von externer Expertise unterstützt wurden, identifiziert werden. (siehe z.B. Muijs, D. u.a., 2004).

Neben sechs Haupt- und Realschulen, nehmen elf Gesamtschulen und 13 Gymnasien der Metropolregion Rhein-Ruhr an dem Projekt teil. Gestartet ist das Projekt 2014 mit einer Befragung von Schülerinnen und Schülern des 6. und 8. Jahrgangs, deren Eltern, dem Lehrerkollegium sowie der Schulleitung. Auf der Basis einer evidenzbasierten Diagnose des Entwicklungsstandes der Einzelschulen wurden aus allen teilnehmenden Schulen Netzwerke mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten gebildet, z.B. mit den Schwerpunkten: Lehrerkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen (zwei Netzwerke mit je fünf Schulen) oder Kooperative Unterrichtsentwicklung (zwei Netz-

werke mit fünf bzw. sechs Schulen). Die Netzwerktreffen finden vierteljährlich statt.

Ziel der Arbeit in den Netzwerken ist die (Weiter-)Entwicklung von neuen Konzepten und Ideen für zukünftige Entwicklungsprozesse anhand eines reflexiven Dialogs über die schulspezifischen Problem- und Entwicklungslagen der einzelnen Schulen. Die Schulen werden dabei in ihrer Arbeit durch externe Experten von den beteiligten Universitäten oder abgeordneten Lehrkräften der QUA-LiS begleitet und unterstützt. Die Ergebnisse aus den Netzwerktreffen werden durch die Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer in die Schule getragen. Bei diesem wichtigen Transferprozess werden die Schulen beispielsweise durch Fortbildnerinnen und Fortbildner unterstützt, um die als notwendig identifizierten Entwicklungsprozesse in den Schulen durch Beratungs- und Fortbildungsangebote in den Projektschulen voranzubringen.

Innerhalb des Forschungsteils verfolgt das Projekt das Ziel, Wechselwirkungen schulexterner Kontextbedingungen und interner, organisatorisch-pädagogischer Merkmale von Schulen in herausfordernden Lagen für schulische Qualitätsentwicklung zu analysieren. Geplant ist es, nach Abschluss des Projekts die Ergebnisse so aufzuarbeiten, dass sie in weitere systemische Strukturen und Kontexte, z. B. Bildungsadministration oder Primarstufenschulen, überführt bzw. hier genutzt werden können.

Netzwerke sind sicherlich eine Chance für kontinuierliche Qualitätsentwicklung, insbesondere in Schulen mit schwieriger Ausgangslage, aber auch eine Herausforderung, denn die Umsetzung ist anstrengend und komplex, insbesondere in der Initiierungsphase, und ohne notwendige personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen nicht zu leisten.

Es bedarf u.a. eines pädagogischen Managements, das alle Beteiligten zielorientiert integriert. Es stellt sich daher die Frage, ob allein der Transfer der Erfahrungen von „Leuchtturmprojekten“, wie oben dargestellt, in nicht beteiligte Schulen aufgrund der vielfach beschriebenen Transferproblematik (siehe Kapitel 5.2.3) eine erfolgreiche Schulentwicklung anstoßen kann. Es drängt sich daher auf, die vielfach vorhandenen Strukturen in den Kommunen, Regionen und der Bildungsadministration besser zu nutzen, professionelle Lerngemeinschaften flächendeckend für Schulen mit vergleichbar schwierigen Problemlagen zu initiieren und zu begleiten. Hier sind sowohl Bildungspolitik und Bildungsadministration als auch die regionalen Bildungsbüros und Kompetenzteams gefordert.

Blum, V. (2016, S. 202), ehemaliger Leiter eines Schulamtes in Hessen, sieht die Schulaufsicht bei der Förderung von Netzwerken in besonderer

Zuständigkeit und Verantwortung: „Die Schulaufsicht initiiert und koordiniert schulische Netzwerke in den Bildungsregionen, um Wissens- und Erfahrungstransfer zu optimieren. Von- und miteinander lernen bietet sich als optimale Methode zur Qualitätsentwicklung der Schulen in der Region, aber auch der Akteure des Staatlichen Schulamtes und der Schulträger an. Schulen, die am Gleichen arbeiten, die von den Entwicklungsständen anderer Schulen profitieren oder die ihre Entwicklungsstände anderen Schulen anbieten wollen, finden sich in Netzwerken zusammen, die auch mit Unterstützung des Staatlichen Schulamtes entstehen und in Gang gehalten werden.“

### **6.3 Elternhäuser stärker einbeziehen – von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Die häusliche Lernumgebung wird besonders geprägt durch die im Elternhaus verfügbaren kulturellen Ressourcen – wie Bücher und elektronische Medien – sowie durch fördernde Begleitung der Kinder durch ihre Eltern vor und während der Schulzeit.

Eltern nehmen im Kontext der Erziehung und Sozialisation einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der Bildungsbiografie ihrer Kinder (siehe Horstkemper, M., 2011, S. 123; Hurrelmann, K./Timm, A., 2014, S. 52). Der Einfluss des Elternhauses auf die Schulleistung ist gravierend. Zahlreiche Studien belegen, dass sich Schulleistungen stärker aus familiären Bedingungen erklären als aus den Einflüssen von Schule und Unterricht. So konnte in PISA (OECD, 2001, S. 356 f.) belegt werden, dass der familiäre Hintergrund (einschließlich der schülerbezogenen Faktoren) 66 Prozent der Varianz der Leseleistungen der 15-Jährigen im Durchschnitt der OECD-Länder aufklärt, das ist doppelt so hoch wie die Effekte schulbezogener Faktoren mit 31 Prozent. In Mathematik ergeben sich vergleichbare Größenordnungen (Elternhaus: 62 %; Schule: 28,3 %). Diese scheinbar widersprüchlichen Befunde zu der viel zitierten Aussage von J. Hattie (2013) „Auf den Lehrer kommt es an!“ bedürfen einiger erläuternder Bemerkungen. J. Hattie hat in seiner Metastudie den sozialen Hintergrund der Schüler ausgeblendet. Er kommentiert dies in seinem Buch wie folgt (ebd., S. XXXVI, Hervorhebung im Original): „Es ist kein Buch über das, was in Schulen nicht beeinflusst werden kann. Beispielsweise sind kritische Diskussionen über Armut, familiäre Ressourcen und Ernährung nicht enthalten – aber NICHT, weil diese Faktoren nicht von Bedeutung wären. Im Gegenteil: Sie sind vielleicht sogar noch wichtiger als viele in diesem Buch besprochenen Einflüsse.“ Indem J. Hattie auf die Berücksichtigung der sozioökonomischen Einflüsse verzichtet, gibt er

sich der Möglichkeit, ihre Stärken gegenüber Effekten anderer Faktoren abzuschätzen.

Eine frühe Förderung, z. B. des Motivationsverhaltens oder des selbst-regulierten Lernens, legt den Grundstein für den Bildungserfolg eines Kindes. Wenn das Elternhaus Kindern emotionale Sicherheit und Geborgenheit sowie ein vielseitiges Anregungsmilieu bietet, werden das Motivationsverhalten der Kinder und deren Bereitschaft zu bzw. Umgang mit Anstrengungen positiv beeinflusst (Horstkemper, M., 2011, S. 123).

Insbesondere die Lesesozialisation im Elternhaus erweist sich als wichtiger Faktor für den zukünftigen Lernerfolg der Kinder. Die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz ist grundlegend für alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Schule. Kinder machen von Geburt an Erfahrungen mit Sprache. Bereits die frühe Kindheit ist eine entscheidende Lebensphase im Hinblick auf die spätere Lesekompetenz. Daher sollte eine gezielte Einbindung der Eltern in die Bildung ihrer Kinder in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Die Entwicklung von Lesekompetenz ist abhängig von den Prozessen der Lesesozialisation, die die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation unterstützen oder hemmen können. Konkret handelt es sich hierbei um Interaktionen zwischen den Eltern und dem Kind, die einen Bezug zum Lesen aufweisen und in einer altersangemessenen Form erfolgen. „Die Familie ist (...) nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation – vermutlich weil ihre kulturellen Einflüsse permanent, unbeabsichtigt und unspezialisiert sind. (...) Die Lesesozialisation ist bereits mit der kindlichen Sprachentwicklung verknüpft. Eine stimulierende sprachliche Umgebung befördert das Lesen.“ (B. Hurrelmann, 2004, S. 45)

In der Familie wird das Kind mit Sprache, Schrift und Lesen im Alltag konfrontiert und erfährt, dass das Lesen von großer gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung ist.

In IGLU 2006 (Bos, W. et al., 2007) wurden international Elternfragebögen eingesetzt. Sie enthalten Fragen, die sich mit der Lesesozialisation im Elternhaus beschäftigen. Hieraus wurde ein Lesesozialisationsindex gebildet, der angibt, wie intensiv die Lesesozialisation im Elternhaus eines Kindes ist. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in Deutschland am Ende der vierten Jahrgangsstufe der mittlere Indexwert der Lesesozialisation knapp, aber signifikant unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt. Deutlich höhere Indexwerte werden z. B. in Schottland, England, Kanada und den skandinavischen Ländern erreicht.



Über alle Länder ergeben sich sehr enge Zusammenhänge zwischen der häuslichen Lesesozialisation und der Lesekompetenz bzw. der Sozialschichtzugehörigkeit. In Deutschland sind diese beiden Zusammenhänge besonders stark ausgeprägt. Mit anderen Worten: Sozialschichtzugehörigkeit prägt die Lesesozialisation im Elternhaus, diese wiederum beeinflusst die Lesekompetenz.

Bei diesen einschlägigen Befunden zum Stellenwert der elterlichen Erziehungs- und Sozialisationsarbeit für eine positive Entwicklung ihrer Kinder drängt sich die Frage auf, ob Schulen neben ihrer kompensatorischen Arbeit auch präventiv durch „Elternarbeit“ dazu beitragen können, dass insbesondere bildungsferne Elternhäuser die Bildungsentwicklung ihrer Kinder besser unterstützen und begleiten können. Auf den Punkt gebracht stellt sich also die Frage, ob Elternarbeit zusätzliches „kulturelles Kapital“ des Elternhauses mobilisieren kann. Dies kann nur gelingen, wenn die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus auf das Ziel ausgerichtet ist, mehr Chancen- und Teilhabegerechtigkeit zu ermöglichen. Es geht um die Gestaltung der gemeinsamen Aufgabe von Schule und Elternhaus, die bestmögliche Bildung und Erziehung der jungen Menschen zu sichern.

Diskussionen zu einer konzeptionellen Verankerung und Weiterentwicklung der Kooperation Schule – Elternhaus stoßen häufig auf Skepsis, vor allem in der Lehrerschaft. Zum Teil ist diese Haltung von Erfahrungen mit „schwierigen“ Eltern geprägt. Zum anderen besteht die Sorge, dass Kompetenz und Verantwortungsbereich der Lehrkräfte durch eine umfassendere Einbeziehung und Mitwirkung der Eltern ausgehöhlt werden könnten. Häufig wird auch beklagt, dass gerade die Eltern, deren Kinder in der Schule wenig Lernfortschritte machen, an einer Zusammenarbeit mit der Schule wenig Interesse zeigen. Und viele meinen, dass in den derzeitigen Rahmenbedingungen eine Ausweitung der Elternarbeit nicht zu leisten ist.

Dass es unzulässig ist, aus diesen Einzelerfahrungen allgemeine Schlüsse zu ziehen, belegen einschlägige Studien. So zeigt sich die große Mehrheit der Eltern sehr engagiert, wenn es um die schulischen Leistungen ihrer Kinder geht. Aktuelle Ergebnisse der bundesweiten JAKO-O Bildungsstudien, die seit 2010 mittels telefonischer Befragung von 3.000 Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre u.a. zu den Themen Bildung, Schule, Lehrer und der eigenen Erziehungsleistung durchgeführt wurden (siehe Killius, D./Tillmann, K.-J., 2014), belegen, dass sich 89 Prozent

verpflichtet sehen, sich um die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu kümmern.

Die JAKO-O Bildungsstudie 2014 zeigt zudem, dass Eltern gerne bei schulischen Belangen mitwirken wollen, bevorzugt allerdings bei punktuellen Aktivitäten mit eher geringerem Zeitaufwand wie z.B. Unterstützung bei Ausflügen (64 %) oder Teilnahme an Befragungen (58 %). Beteiligungsformen, die mehr Zeit erfordern und nahe an Unterrichts- und Lernprozessen sind, nehmen weniger Eltern wahr, z.B. Mitarbeit in Arbeitsgruppen (31 %), Teilnahme am Unterricht (24 %), Hausaufgabenbetreuung in der Schule (14 %). Generell wünschen sich allerdings 58 Prozent der Eltern „mehr Möglichkeiten, um an der Gestaltung von Schule und Unterricht konkret mitzuwirken“.

Werner Sacher (2007), einer der renommiertesten Forscher im Bereich der Elternarbeit, geht der Frage nach, ob es sich bei Elternarbeit und schulischem Engagement der Eltern überhaupt um eine sinnvolle Investition oder einen vergeblichen Aufwand handelt. Hierzu hat er die in der einschlägigen Literatur berichteten Auswirkungen von Elternarbeit und Elternengagement auf Schulerfolg, Schülerverhalten, Elternverhalten und auf Schule und Lehrkräfte ausgewertet:

### **Auswirkungen von Elternarbeit auf Schulleistungen und Schulerfolg**

- Das schulische Engagement von Eltern bewirkt auf allen Altersstufen Leistungsverbesserungen, vor allem dann, wenn es in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder steht, d. h., wenn Eltern das häusliche Lernen ihrer Kinder unterstützen, zuhause eine lernförderliche Umgebung bereitstellen.
- Die durch Elternunterstützung erzielten Leistungssteigerungen fallen größer aus, wenn Eltern dafür eigens trainiert werden.
- Mehr Bedeutung als der inhaltlichen Hilfe kommt den Leistungserwartungen zu, die Eltern an ihre Kinder herantragen, noch besser: als Modelle vorleben.
- Auch bildungsferne Elternhäuser können ihre Kinder wirksam unterstützen. Sie müssen allerdings davon überzeugt sein, dass sie etwas zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können und dass sich ein entsprechendes Engagement lohnt.
- Als wenig effektiv erwiesen sich der bloße Kontakt der Eltern mit der Schule (Besuch von Veranstaltungen und Sprechstunden), diverse

Hilfeleistungen und das Nutzen von Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten.

- Auch Unterrichtshospitationen und Hausbesuche wirken sich nicht auf die Leistungen der Kinder aus, schaffen aber Vertrauen und verbessern die Einstellungen der Eltern zur Schule.

### **Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler**

- Elternarbeit kann bewirken, dass die Schüler positivere Einstellungen zur Schule und zu den einzelnen Fächern entwickeln, dem Unterricht motivierter und aufmerksamer folgen, ihr Sozialverhalten verbessern, Hausaufgaben regelmäßiger und sorgfältiger fertigen und mehr Zeit auf sie verwenden.
- Die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften und auch der Schüler untereinander gestalten sich günstiger, es gibt weniger Unterrichtsstörungen, weniger Absenzen der Schüler und weniger Gewalt- und Drogenprobleme.
- Schüler verbessern ihr Selbstkonzept und entwickeln positivere Zukunftsperspektiven.

### **Auswirkungen auf das Verhalten der Eltern**

- Eltern verstehen die Arbeit der Schulen und der Lehrkräfte besser. Es kommt zu mehr Unterstützung der Schule und der Lehrkräfte durch die Familien der Kinder.
- Oft entsteht auch ein bildungsfreundlicheres Klima in den Familien.
- Teilweise wird das Selbstkonzept der Eltern gestärkt – nämlich dann, wenn es gelingt, ihnen die Überzeugung zu vermitteln, dass sie durch ihr Engagement für die Schule und für das Lernen ihrer Kinder wesentlich zu den Leistungen ihrer Kinder und zu einem günstigen Verhalten derselben beitragen können.
- Nicht selten wird das Image der Schule in der Region verbessert.

### **Auswirkungen auf die Schulen und Lehrkräfte**

- Das Bemühen um das schulische Engagement der Eltern wirkt auch auf die Schule und auf die Lehrkräfte zurück: Es kommt zu positiveren Haltungen und zu einer besseren Stimmung im Kollegium, zu höheren Erwartungen der Lehrkräfte an die Schüler und zu günstigeren Meinungen über ihre Eltern und Familien.

- Die anfängliche Mehrbelastung der Lehrkräfte durch Elternarbeit schlägt infolge der besseren Akzeptanz durch die Elternschaft schließlich in eine Entlastung um.

Die berichteten Befunde belegen eindrucksvoll, dass sich Elternarbeit und in deren Folge mehr Elternengagement für den schulischen Erfolg ihrer Kinder den Aufwand lohnt, der von allen Beteiligten geleistet werden muss.

Der Aufwand lohnt aber nur dann, wenn in den Schulen ein effektives Elternarbeitskonzept verfolgt wird, „wenn sie ein wirklich partnerschaftliches Verhältnis zu allen Eltern schafft und wenn sie auf die Erziehung und auf das Lernen der Kinder in der Schule und in den Familien fokussiert ist.“ (Sacher, W., 2007, S. 205)

Wie sieht nun ein erfolgreiches Konzept zur Elternarbeit aus? Aus empirischen Studien liegt eine Reihe von Erkenntnissen vor, welche Konzepte und Programme von Elternarbeit am erfolgversprechendsten sind:

„Entscheidend für den Erfolg ist nicht die Menge, sondern die Art und Weise der Elternarbeit. Konzeptionslose Elternarbeit, der sowohl ein klares Verständnis von den Aufgaben der Elternarbeit als auch präzise Zielsetzungen mangeln, ist in jedem Falle wenig aussichtsreich, mag sie auch mit noch so viel Kräfteinsatz aller Beteiligten verbunden sein. Erfolgreich sind Konzepte der Elternarbeit, welche allen Eltern vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten in einem möglichst früh einsetzenden, gut organisierten langfristigen Programm anbieten, das regelmäßig evaluiert wird – am besten vom Organisationsteam selbst –, vom gesamten Kollegium getragen ist, vielfältige Kommunikationswege und bidirektionale Kommunikation vorsieht, auch Strategien für schwer zu erreichende Eltern enthält und Elternbildung und Elternt raining einschließt. Am effektivsten sind Konzepte, welche ihren Schwerpunkt in der direkten elterlichen Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder haben und die Eltern mit konkreten und wirklich handlungsanleitenden Informationen versorgen, wie sie das Lernen ihrer Kinder unterstützen können. Auch die Mitarbeit von Eltern im Unterricht kann Schwerpunkt erfolgreicher Konzepte sein. Programme, die nur die Kontakte zwischen Schule und Elternhaus verbessern und die Eltern zu umfangreicheren Hilfeleistungen und extensiverer Nutzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten bewegen, sind dem gegenüber weniger effektiv.“ (Sacher, W., 2007, S. 205)

Gerade in Schulen mit einer Vielzahl von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern, die häufig wenig lernmotiviert und schulleistungs-

orientiert sozialisiert sind, könnte eine effektive Elternarbeit dazu führen, dass die häuslichen Lernumgebungen sich lernförderlicher entwickeln. Hier wird es daher darauf ankommen, dass die Schulen sich von einer überbetonten „schulbasierten“ Elternkooperation (z.B. Kontakte zwischen Schule und Elternhaus verbessern) befreien und das Schwergewicht auf die Unterstützung „heimbasierter“ Elternkooperation legen. (siehe auch Sacher, W., 2016).

Fälschlicherweise werden hier häufig Hausaufgabenhilfe und Unterstützung bei anderen häuslichen Lernaufgaben in den Vordergrund gerückt. Die Überwachung und Unterstützung von Hausaufgaben durch Eltern wurde in vielen Studien und auch in den PISA-Begleituntersuchungen als wenig effektiv, teilweise sogar als kontraproduktiv erwiesen. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die meisten Eltern auf die falsche Weise helfen – sich direkt einmischend, statt die Eigenverantwortung und Autonomie der Kinder zu respektieren und zu stärken. Hilfreich ist es aber, für günstige Arbeitsbedingungen zu sorgen, auf ein vernünftiges Zeitmanagement der Kinder zu achten und auf dem Einhalten fester Hausaufgabenzeiten im Tagesablauf zu bestehen. Und natürlich sollte dem Kind emotionale Unterstützung gegeben werden, indem man Anstrengungen explizit wahrnimmt und honoriert, Leistungen und Entscheidungen lobt, Mut macht nach Misserfolgen und hohe Erwartungen und Zuversicht ausdrückt.

Nach neueren Metaanalysen (Hill, N. E./Tyson, D. F., 2009 und Jeynes, W. H., 2011, zitiert nach Sacher, W., 2016, S. 13) kommt es bei einer erfolgreichen „heimbasierten“ Elternkooperation der Schulen auf die folgenden drei Elemente an:

- Eltern sollten hohe, aber realistische Leistungserwartungen gegenüber dem Kind zeigen, die mit viel Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes und mit viel Optimismus gepaart sind
- Sie sollten einen autoritativen Erziehungsstil praktizieren, der charakterisiert ist durch:
  - Organisieren einer warmen und liebevollen Umgebung für das Kind
  - Ermutigung und Förderung von Selbstständigkeit
  - Struktur und Disziplin, d.h. Ordnung und Regeln, einen strukturierten Tagesablauf, Verantwortung des Kindes für Aufgaben im Haushalt, Vorleben positiver Modelle für lebenslanges Lernen, Disziplin und harte Arbeit durch die Erwachsenen

- kognitive Anregungen durch Diskutieren und Kommunizieren mit dem Kind und durch Organisation einer stimulierenden häuslichen Lernumgebung, in der Bildung als hohes Gut gilt

Im Grundschulalter kommt zu diesen Elementen noch das gemeinsame Lesen mit dem Kind.

„Bemerkenswert ist, dass diese drei Elemente einer förderlichen heimbasierten Elternkooperation weder einen höheren Schulabschluss noch die Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzen. Man darf also ‚bildungsferne‘ Eltern und Eltern anderer Herkunftskulturen, die glauben, nur wenig zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen zu können, durchaus ermutigen.“ (Sacher, W., 2016, S. 13)

Damit diese Förderelemente einer erfolgreichen „heimbasierten“ Elternkooperation zum Tragen kommen, müssen die Schulen intensive und sicherlich auch zeitaufwändige Aufklärungsarbeit leisten, denn viele Eltern sind sich ihres Einflusspotenzials und ihrer Verantwortung gar nicht bewusst oder konzentrieren sich nicht auf die entscheidenden Förderelemente.

Darüber hinaus wird in vielen Einzelfällen Beratung in konkreten Erziehungsfragen nötig sein. Die Befürchtung vor Einmischung der Schule in die Privatangelegenheiten von Eltern ist nicht berechtigt. Nach der bayerischen Repräsentativ-Studie zur Elternarbeit wünschen Eltern, dass bei Kontakten mit Lehrkräften auch Fragen der Erziehung und der kindlichen und jugendlichen Entwicklung besprochen werden – und dies sogar häufiger als bisher (Sacher, W., 2004, S. 77 u. S. 90). Eltern sehen also in den Lehrkräften ihrer Kinder nicht nur Unterrichtsspezialisten, sondern auch pädagogische Fachleute, die kompetent beraten können. Allerdings erwarten Eltern wirklich konkrete Vorschläge, nicht bloß allgemeine Hinweise. Untersuchungen der Universität Landau ergaben, dass alarmierende 41 Prozent der Eltern-Lehrer-Gespräche „im Sande verlaufen, weil keine konkreten Hinweise darauf erfolgen, wie nunmehr weiter verfahren werden kann.“ (Jäger-Flohr, D./Jäger, R. S., 2010, S. 27)

Es wäre auch in Einzelfällen wünschenswert, durch Hausbesuche bessere Kenntnis von Familiensituationen der Kinder zu erlangen.

- Gerade in Schulen mit hoher sozialer Belastung stellt sich die Frage kompensierender Elternbildung, weil ein großer Teil der Eltern ernsthafte Probleme mit der Erziehung der Kinder hat und dringend Unterstützung braucht

Diese Arbeit der Elternbildung kann sicherlich nicht allein in den Schulen geleistet werden. Den Lehr- und Fachkräften fehlt schlichtweg die Zeit dafür und in den meisten Fällen die erforderliche Kompetenz, da sie auch nicht entsprechend ausgebildet werden. Es sollte allerdings zum Programm der Elternarbeit an den Schulen gehören, sich in Kooperation mit kompetenten Partnern (Familien- und Erziehungsberatung), die über die erforderlichen Ressourcen verfügen, dieser Aufgabe anzunehmen, das heißt, sich zu vernetzen.

Eine enge Kooperation der Schule mit örtlichen Einrichtungen, Betrieben und Vereinen ist auch deshalb geboten, weil sich in einer zunehmenden Anzahl von Familien Probleme häufen: ökonomische Notlagen, geringes Bildungsniveau, gescheiterte Partnerbeziehungen, psychosoziale Folgeschäden, Drogenkonsum, Gewaltprobleme u.v.a.m. „Unter solchen Umständen ist es beinahe zynisch und jedenfalls ineffektiv, nur auf die Schulprobleme der Kinder einzugehen. Schulprobleme haben für diese Familien oft nachrangige Bedeutung und sind auch nicht für sich alleine zu lösen. Vielmehr müssen solche komplexen Problemlagen in Netzwerkarbeit ganzheitlich angegangen werden“ (Sacher, W., 2010, S. 179).

Elternarbeit – verstanden als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – ist mit erheblichem Mehraufwand für Lehrer und Eltern verbunden. Die Schulen brauchen dazu einen langen Atem und müssen auch lernen, bei nicht sofort eintretenden Erfolgen der Kooperationsbemühungen nicht frustriert aufzugeben. Die hohe Bedeutung des Einflusses der Familie auf den Lernerfolg der Kinder rechtfertigt aber sicherlich diese Anstrengungen, die zudem kaum durch Alternativen zu ersetzen sind: Eltern können die wichtigsten Partner der Lehrer sein, wie Lehrer die wichtigsten Partner der Eltern. Zwar aktiviert Elternarbeit nicht ohne Weiteres das vorhandene Potenzial der Familie, Kindern eine lernförderliche Lernumgebung zu geben. Aber es besteht doch begründete Hoffnung, dass eine zielstrebige Elternarbeit dies auf Dauer leisten kann.

J. Hattie (ebd. S. 84) drückt dies so aus: „Eltern haben entscheidende Effekte im Sinn der Ermutigung und der Erwartungen, die sie ihren Kindern mitgeben. Viele Eltern haben jedoch damit zu kämpfen, die ‚Sprache‘ des Lernens zu verstehen und sind daher bei den Methoden, die sie verwenden, damit ihr Kind den Erwartungen gerecht wird, benachteiligt.“

Weiter heißt es bei ihm: „Es sind also nicht (...) die Familienkonstellationen als vielmehr die Überzeugungen und Erwartungen der Eltern, die am meisten zur Lernleistung beitragen.“

Schulen in schwieriger sozialer Lage benötigen zur Bewältigung der aufwändigen Aufgabe einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aber zusätzliche personelle Ressourcen und Zeitkontingente, da sich an diesen Schulen bildungsferne Elternhäuser häufen, die dringender Unterstützung durch die Schule bedürfen. Mit einer traditionellen Elternberatung an zwei Sprechtagen und zwei Pflugschaftsabenden pro Schuljahr kommen Schulen in schwierigen sozialen Lagen nicht aus.

#### **6.4 Ganztagschulen in sozialen Brennpunkten – was können sie leisten?**

Die Diskussion um eine ganztägige Organisation von Schule ist nicht neu. Reformpädagogische Bestrebungen nach einer veränderten Lehr- und Lernkultur mündeten bereits Ende der 1960er Jahre in die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates, Schulversuche mit Ganztagschulen einzurichten. Den entscheidenden Impuls für den massiven Auf- und Ausbau des Ganztagschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland gaben aber die ernüchternden Ergebnisse der groß angelegten internationalen Schulleistungsstudien – neben TIMSS und IGLU vor allem der PISA-Studie des Jahres 2000.

Als Reaktion darauf sprach sich die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren bildungspolitischen Handlungsempfehlungen im Jahr 2001 u. a. in einem von sieben Punkten für den „Ausbau schulischer und nicht schulischer Ganztagsangebote“ aus.

Der breit angelegte Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland wurde maßgeblich von der Bundesregierung unterstützt. 2003 legte das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) auf (BMBF, 2009, S. 6). Zwischen 2003 und 2009 förderte das IZBB mit über vier Milliarden Euro insgesamt mehr als 15.000 Maßnahmen an bundesweit 8.262 Schulen (KMK, 2014, S. 4) und begründete dadurch eines der größten Schulreformprogramme in der Geschichte der BRD. In NRW wurden dabei mit 2.582 Grund- und weiterführenden Schulen über 30 Prozent aller im Bundesgebiet beteiligten Schulen gefördert (BMBF, 2009, 6). Dabei begann das Land NRW im Jahre 2003 zunächst mit dem Aufbau des offenen Ganztages im Primarbereich (MSW NRW, 2003), bevor im Jahr 2009 auch an den weiterführenden Schulen der Ganztagschulausbau



in gebundener Form forciert wurde. Eine Ausnahme bildet hier die Integrierte Gesamtschule (IGS), deren Konzeption in NRW bereits mit ihrer Einführung den Ganzttag vorsah.

Die Anzahl der am Ganzttag teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die vor allem bezüglich der Nutzung offener Ganztagsangebote divergiert, hat sich von 2002 bis 2012 im Durchschnitt aller Bundesländer mehr als verdreifacht: 2002 nahmen 9,8 Prozent der Schülerschaft Ganztagsangebote wahr, zum Schuljahr 2012/2013 taten dies bereits 32,3 Prozent. In NRW bildet sich die Beteiligung im Ganzttag etwas anders ab. Zwar lässt sich auch hier ein Anstieg (auf 36,6 %) feststellen, jedoch nutzten bereits 2002 14,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler ganztags schulische Angebote, was auf die mehrzünftig geführten Integrierten Gesamtschulen – nahezu allesamt Ganzttagsschulen – zurückzuführen ist.

Eine schulstufenspezifische Betrachtung – bei der die IGS nicht mit betrachtet wird – offenbart die politischen Schwerpunktsetzungen des Ganztagsausbaus in NRW: gab es 2002 nur wenige Ganztagsgrundschulen (0,9 %), kann zehn Jahre später (2012/13) durch den schnell und breit vorangetriebenen Aufbau von offenen Ganzttagsschulen von einer nahezu flächendeckenden Bereitstellung von Ganztagsangeboten im Primarbereich gesprochen werden (88,9 %).

In der BRD insgesamt wurde im Durchschnitt nur ein Ausbaustand von 49,5 Prozent erreicht. Bei den weiterführenden Schulen hingegen hinkt Nordrhein-Westfalen dem Ausbaugrad hinterher. Im Jahr 2012 wurden 33,1 Prozent der weiterführenden Schulen (ohne IGS) in Nordrhein-Westfalen ganztags schulisch geführt, in der BRD hingegen im Durchschnitt 57,1 Prozent (siehe Forell, M./Bellenberg, G., 2015, S. 258-261).

Aus den vielfältigen öffentlichen, politischen und fachlichen Diskussionen nach den schlechten Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien lassen sich vorrangig vier Themenbereiche ausmachen, für die der Ausbau der Ganzttagsschulen als bildungs- und sozialpolitische Lösung angesehen wurde (Fischer, N. u.a., 2012, S. 3):

- „Eine erfolgreichere und bessere auf die Potenziale des Einzelnen bezogene Förderung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Blick auf schulische Leistungen und die in internationalen Leistungsstudien (PISA) festgestellten Kompetenzdefizite
- Eine verbesserte soziale Integration und bessere schulische Förderung, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund und aus

ressourcenärmeren Familien, und damit ein Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten

- Die thematische und konzeptionelle Ausweitung der unterrichtszentrierten Halbtagsschule um andere Bildungsinhalte, andere Lernformen sowie andere Akteure jenseits von Schulfächern, Unterricht und Lehrkräften sowie
- Eine Lösung für den insgesamt gestiegenen Bedarf an Betreuung, Erziehung und erzieherischer Versorgung von Kindern in öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.“

Die in den vier Bereichen angesprochenen Erwartungen an die Ganztagschule sind vielfältig. Sie soll danach die Lernmotivation und Schulfreude erhöhen, den Erwerb von sozialen, kulturellen und kognitiven Fähigkeiten fördern und die soziale Benachteiligung kompensieren. Diese Ziele sind insbesondere für Schulen in schwieriger sozialer Zusammensetzung von besonderer Bedeutung. Darüber hinaus soll sie auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern.

Eine systematische empirische Erforschung von Qualitätskriterien und Wirkungen von Ganztagschulen steht aktuell noch in den Anfängen. Mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die im Rahmen des IZBB-Programms finanziert wurde, um die Entwicklung von vornehmlich aus bestehenden Halbtagsschulen umgewandelten Ganztagschulen über einen längeren Zeitraum wissenschaftlich zu begleiten, liegen aber erste Befunde vor. Als ein wichtiges Ergebnis der Projektphase 2005 bis 2011 der Studie halten die Autoren fest:

„Sollen Ganztagsangebote über eine allgemeine protektive Funktion hinaus spezifische Förderung im Bereich von Leistung, Motivation und sozialem Verhalten bieten, bedarf es zum einen einer systematischeren Qualitätsentwicklung, zum anderen aber auch einer gezielten, durchgängigen und intensiven Nutzung durch die Jugendlichen selbst.“ (Klime, E./Rauschenbach, T., 2011, S. 345). Ein weiteres Resultat der Studie ist die Tatsache, dass in Hinblick auf die Qualität „die Lerngelegenheiten [...] in den einzelnen Ganztagschulen immer noch recht uneinheitlich aussehen“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 2).

In der ersten Projektphase der StEG-Studie (2005 bis 2010) wurde zudem festgestellt, dass die Teilnahme am Ganztag das Sozialverhalten (insbesondere bei Jungen), die Schulfreude und die Schulnoten verbessern und die Gefahr der Klassenwiederholung verringern kann. Das ge-

lingt aber nur unter bestimmten Bedingungen, nämlich wenn die Qualität der Angebote gut ist, wenn die Angebote ausreichend häufig genutzt werden und wenn das Beziehungsklima an der Schule stimmt. Gerade der letzte Punkt, eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung als Voraussetzung für die genannten Wirkungen, weist auf das große Potenzial von Ganztagschulen hin, das nicht zuletzt in den erweiterten Möglichkeiten von sozialen Beziehungen in einem ganztäglichen Schulbetrieb liegt (siehe Kuhn, H. P./Fischer, N., 2014).

Auch in der zweiten Projektphase (2012 bis 2015) der Studie zeigen sich Belege für die Wirksamkeit guter Ganztagsangebote auf Sozialverhalten, Motivation und Selbstkonzept. „Sie zeigen einmal mehr, dass Ganztagschulen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Wichtiges leisten“ (Klieme, E. u.a., 2016).

Bezüglich der Entwicklung fachlicher Kompetenzen konnten in den Studien aber keine Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagschulen nachgewiesen werden: „Übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zeigen auch die aktuellen StEG-Teilstudien, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern. An Grundschulen zeigen weder die reine Teilnahme noch die Intensität und Kontinuität der Teilnahme an Lernangeboten im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften einen Effekt auf Testleistungen. Auch in der Jahrgangsstufe 5 können den Teilnehmenden von Lese- und Deutschförderangeboten oder Medienangeboten keine im Vergleich zu Mitschülerinnen und -schülern verbesserten Testwerte attestiert werden“ (ebd., S. 233). Die Autoren schließen zwar nicht aus, dass verschiedene Faktoren des Untersuchungsdesigns zu dem unbefriedigenden Ergebnis geführt haben könnten: „geringe Teilnahmequoten und somit niedrige Fallzahlen für die Prüfung, variierende Teilnehmergruppen, nicht lernförderliche Angebotskonzepte, zu kurze Erhebungszeiträume. „Dennoch, so die Autoren, „muss man realistisch festhalten: Der Besuch von Ganztagsangeboten – auch wenn sie Kompetenzförderung anstreben – reicht nicht aus, um innerhalb eines oder zweier Halbjahre fachliche Kompetenzen messbar zu steigern. Um diesen Anspruch einzulösen, bedarf es weiterer Anstrengungen in der pädagogischen Gestaltung des Ganztags“ (ebd. S. 234).

Aus den StEG-Befunden in der Sekundarstufe lassen sich Hinweise ableiten, wie Fördereffekte erreicht werden können: „Wenn die Jugendlichen freiwillig an Leseangeboten teilnehmen, geht dies mit einem Kompetenzzuwachs einher. Zusätzliches Lernen sollte also den eigenen Interes-

sen entsprechen – ein Befund, der aus der psychologischen und pädagogischen Forschung bekannt ist“ (ebd. S. 233).

Dass sich zwar die Schulnoten bei qualitätvollen Angeboten verbessern können, aber Kompetenzzuwächse nicht nachgewiesen wurden, stellt auf den ersten Blick einen Widerspruch dar. Dieser lässt sich aber auflösen, wenn man beachtet, dass für das Erreichen von Noten im Unterschied zu Testleistungen auch Faktoren, wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, Motivation, Interesse, Aufmerksamkeit im Unterricht und Durchhaltevermögen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, zumindest indirekt eine Rolle spielen. Förderung solcher Verhaltensdispositionen konnten in den StEG-Studien (s.o.) nachgewiesen werden.

Betrachtet man die Angebotsstruktur an Ganztagschulen (siehe StEG-Konsortium, 2016), so findet sich an fast allen Schulen ein breites Spektrum an außerunterrichtlichen Angeboten – von fachbezogenen Förderangeboten bis zu Kultur- und Sportangeboten. Mehr als 95 Prozent der Schulen haben sportliche und mehr als 90 Prozent musisch-kulturelle Angebote in ihrem Portfolio. Auch Angebote zur fachlichen Förderung und Hausaufgabenbetreuung sind an den meisten Schulen Standard. Besonders groß ist die Angebotsvielfalt dabei an gebundenen Ganztagschulen mit verbindlichen Teilnahmemodellen. Ganztagschulen leisten mit diesen außerunterrichtlichen Angeboten einen wichtigen Beitrag, insbesondere Kindern und Jugendlichen mit wenig bildungsförderlicher Umgebung in den Familien und im sozialen Umfeld Zugang zu verschiedenen Bildungs- und Lerngelegenheiten zu ermöglichen, von denen sie ansonsten ausgeschlossen blieben.

In rund der Hälfte der Schulen ist das Ganztagsangebot aber nur in geringem Maße mit dem Fachunterricht verknüpft. Der Großteil der Schulen verfolgt mit den Ganztagsangeboten vorrangig das Ziel, das soziale Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Erweiterung der Lernkultur und stärkere Kompetenz- und Begabungsorientierung sind in einem großen Teil der Schulen eher ein nachrangiges Ziel.

Steiner, C. (2016, S. 88-89) sieht in der geringeren Nutzung von fachbezogenen Angeboten gegenüber eher freizeitbezogenen Formaten und einer nicht hinreichenden konzeptionellen Verknüpfung von außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten mit dem Fachunterricht eine mögliche Ursache für die nicht nachweisbaren Kompetenzzuwächse und den Fortbestand sozialer Disparitäten:

„Trotz einer großen Vielfalt in der Ausgestaltung des einzelschulischen Ganztagsangebotes sprechen die vorgestellten Befunde dafür, dass Schu-

len eher an ihre tradierte Schul- und Lernkultur anknüpfen als dass sie diese nachhaltig ändern. Das gilt trotz der Tatsache, dass eine sozialerzieherische Zielsetzung durchaus wünschenswert ist. Ohne eine entsprechende Entwicklung der fachbezogenen Lernangebote bleiben jedoch die Möglichkeiten zur Minderung sozialer Disparitäten eingeschränkt.“ (Steiner, C., 2016, S. 86)

Auch für Ganztagschulen muss gelten, dass für die Kompensation sozial ungleicher Kompetenzentwicklung Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zusätzlich auch in den Ganztagsangeboten gefördert werden müssen. Sonst wird sich an den Kompetenzdifferenzen nichts ändern: Ungleiches ungleich behandeln auch im Ganztage. Hierzu werden zusätzliche Ressourcen benötigt, die auf Basis eines schulscharfen Sozialindexes zugewiesen werden könnten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ganztagschule zwar keine „Allzweckwaffe“ zur Beseitigung aller möglichen Defizite im deutschen Schulwesen ist und sie sollte daher nicht als alleiniger Innovationsmotor gesehen werden. Aber im Verbund anderer in diesem Bericht dargestellter Maßnahmen kann die Ganztagschule gerade in sozial schwacher Umgebung Möglichkeiten bieten, die in Halbtagschulen nicht vorhanden sind. Die ersten Befunde der StEG-Studien belegen mehrfach, dass Ganztagsangebote die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Dies ist in Schulen mit Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus von besonderer Bedeutung, denn nur die Schule kann die oft fehlende sozialerzieherische Entwicklungsarbeit in den Familien kompensieren.

Nur in einer Ganztagschule steht genügend Zeit zur Verfügung, um Kindern und Jugendlichen Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung und aktive Teilhabe am kulturellen Leben zu geben. Mit den außerunterrichtlichen Angeboten kann die Ganztagschule gerade Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen Zugang verschaffen zu Erfahrungen in künstlerisch-musischen und sportlichen Bereichen, die sie sonst im Unterschied zu Kindern aus privilegierteren Schichten, für die das der Normalfall ist, nicht haben würden.

Mit Lernstunden bzw. Hausaufgabenbetreuung können auch die Schülerinnen und Schüler im Lernen unterstützt werden, die Lernunterstützungen und Hilfen außerhalb der Schule nicht erfahren. Zudem haben hier die Lehrkräfte direkten Diagnosezugang zu den Lernschwierigkeiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen. Bezüglich der Kompetenzentwicklungen der Schülerschaft und des Abbaus sozialer Disparitäten

leistet der Ganzttag, wie die StEG-Studien zeigen, noch nicht genug. Zukünftig müssen Ganztagsangebote besser auf spezielle Unterstützungsbedarfe ausgerichtet werden und Fachunterricht und außerunterrichtliche Angebote müssen besser verzahnt werden.

Der erfolgreiche Ausbau des Ganztags in den letzten Jahren muss weitergehen. Zumindest alle Schulen mit schwieriger Ausgangslage sollten zur Unterstützung ihrer herausfordernden Arbeit als gebundene Ganztagschule geführt werden.

## 7. Fazit und Empfehlungen

Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Schichten werden im selektiven deutschen Schulsystem mehrfach benachteiligt. Sie erfahren von Geburt an im Elternhaus weniger lernförderliche Unterstützung, werden häufiger auf weniger anspruchsvolle Schulformen verteilt und finden dort weniger lernförderliche Entwicklungsmilieus vor. In Folge haben sie die geringsten Chancen auf dem Arbeitsmarkt und laufen Gefahr, vom gesellschaftlichen und kulturellen Leben ausgeschlossen zu werden.

Besonders betroffen sind Schülerinnen und Schüler, die Schulen mit schwierigen Ausgangslagen besuchen. Sie treffen hier auf Mitschüler, die ebenfalls aus sozial segregierten Quartieren stammen und ihre spezifischen habituellen Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Handlungsmuster mitbringen, die sich bei Häufung solcher Schülerinnen und Schüler mit gleichem sozialen Umfeld in der Schule verfestigen oder sogar verstärken.

Aus zahlreichen wissenschaftlichen Befunden von nationalen und internationalen Studien ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler in Schulen mit hoher Konzentration von belastenden Rahmenbedingungen schlechtere Lernergebnisse erzielen als in Schulen mit besseren Bedingungen, unabhängig von den individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, wie sozioökonomischer Status, Geschlecht, ethnischer Hintergrund und bisher erzielte Lernleistungen.

Die Debatte über Maßnahmen zur Lösung der Probleme sozial segregierter Schulen lässt sich zugespitzt von zwei unterschiedlichen Positionen aus führen. Zum einen wird die Gerechtigkeitsfrage bezüglich offensichtlicher Chancenungleichheiten gestellt, verbunden mit der Frage nach erschwerenden bzw. verhinderten Einflüssen von Schulkontexten auf die Lernprozesse und Lernerfolge und entsprechender Strategien der Gegensteuerung. Zum anderen geht es um die Frage nach der Effektivität von Schulen in prekären Lagen – z.B. in Untersuchungen der Schuleffektivitätsforschung von erfolgreich arbeitenden Schulen trotz schwieriger Kontexte.

Aus Sicht der Chancengleichheit stehen für die Lösung des Problems „positiv diskriminierende“ Maßnahmen im Vordergrund, die ungleiche Voraussetzungen der Schulen durch ungleiche Unterstützungen und zusätzliche Ressourcenzuweisungen ausgleichen: Ungleiches ungleich behandeln. Aus Sicht der Schuleffektivität werden eher Verbesserungen

der Schulmanagementqualität und Steigerung der Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität als Lösung des Problems angesehen. Es ist offensichtlich, dass die beiden Positionen nicht gegeneinander ausgespielt werden können, sondern nur im Zusammenspiel Lösungspotenzial haben. So können Maßnahmen der Effektivitätssteigerung nicht umgesetzt werden, wenn die Schulen in schwierigen sozialen Lagen dafür nicht über die notwendigen personellen, strukturellen und sächlichen Voraussetzungen verfügen. Ein Ausklammern dieser notwendigen Voraussetzungen würde zugespitzt bedeuten, dass Schulen mit schwierigem Lernumfeld die alleinige Verantwortung für schlechte Lernergebnisse zugeordnet würde. Umgekehrt nutzen zusätzliche Ressourcen aber wenig, wenn die Lernausgangslage, die Entwicklungsziele und die Wirkungen des Einsatzes der zusätzlichen Ressourcen ignoriert werden.

Im Gutachten wurden aus Sicht beider Positionen Handlungsansätze erarbeitet, die die schwierige Situation von sozial prekären Schulen zumindest erleichtern können.

Die Gutachter empfehlen die folgenden Maßnahmen, die aufgrund der dargestellten Erkenntnisse sinnvoll und effektiv erscheinen. Sie richten sich sowohl an die Bildungspolitik und Bildungsadministration und Bildungsforschung als auch die Akteure der Schulpraxis:

### **1. Einführung eines schulscharfen Sozialindex zur Identifizierung von Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen.**

Seit 2006 wird zur sozialindizierten Ressourcensteuerung in NRW bislang ein Sozialindex verwandt, der lediglich die soziale Belastung auf Kreisebene und Ebene der kreisfreien Städte abbildet. Auf dieser Basis werden den Schulämtern zusätzliche Ressourcen zugewiesen. Die Verteilung auf bedürftige Schulen wird von dort nach Einschätzung der Schulaufsicht vorgenommen. Eine sachgerechte und faire Verteilung ist so nicht möglich. Erkenntnisse aus anderen Ländern und Erfahrungen mit dem Schultypen-Index für faire Vergleiche in NRW zeigen, dass es ohne großen Aufwand möglich ist, einen schulscharfen Sozialindex auch in NRW zu berechnen, der wie in Hamburg sowohl für die Ressourcensteuerung als auch den fairen Vergleich von Leistungsdaten verwandt werden kann. Die methodischen Verfahren als auch die benötigten Daten liegen in NRW vor. Zur Umsetzung bedarf es nur noch des politischen Willens.



## **2. NRW braucht für eine sozialindizierte Ressourcensteuerung ein ganzheitliches Konzept, das alle Steuerungsaspekte umfasst**

Ein schulscharfer Sozialindex, der zusätzliche Ressourcen nach einem elaborierten Schlüssel verteilt, ist zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Voraussetzung, mehr Ausgangsgerechtigkeit für sozial belastete Schulen mittels sozialindizierter Ressourcensteuerung herzustellen. Neben einem validen Sozialindex und gerechten Verteilungsverfahren ist es für die Erreichung dieses Zieles notwendig, über ausreichende zusätzliche Mittel zu verfügen, die am Förderbedarf von Schulen in schwieriger Lage ermittelt werden. Die im Haushalt bereitgestellten zusätzlichen Ressourcen müssen durch nachvollziehbare Bedarfsanalysen begründet sein.

Entscheidend für eine wirkungsvolle Unterstützung der schulischen Arbeit ist der effektive Einsatz der zusätzlichen Ressourcen. Die Schulen müssen daher für die Verwendung der zusätzlichen Ressourcen ein Konzept entwickeln, das regelmäßig auf Wirkung der durchgeführten Maßnahmen überprüft wird und gegebenenfalls Nachsteuerungen ermöglicht.

Die bereitgestellten Ressourcen dürfen nicht mehr wie bisher als „heimliche“ Vertretungsreserve verwendet werden.

Auch für den Ganzttag müssen zukünftig, zusätzliche Ressourcen auf Basis des schulscharfen Sozialindexes bereitgestellt werden.

## **3. Ursachen für segregierte Schulen und Lerngruppen müssen entschärft werden**

Wenn auch die Eingriffsmöglichkeiten zur Verhinderung von segregierten Schulen aufgrund der gegebenen Sozialraumstrukturen stark eingeschränkt sind, gibt es dennoch verschiedene Handlungsoptionen.

Die Einführung von festen Schuleinzugsgebieten im Grundschulbereich kann eine soziale Entmischung zwar nicht ganz verhindern, aber deutlich reduzieren, wie dies die Studie aus Mülheim an der Ruhr belegt. Bei der Festlegung der Grenzen der Schulbezirke sind dabei aber nicht nur die Schülerströme zu berücksichtigen, sondern auch die soziale Mischung der Schülerschaft, die durch geschickt geschnittene Einzugsbereiche erreicht werden kann.

Ein besonderes Problem besteht in Nordrhein-Westfalen in der großen Anzahl von Bekenntnisgrundschulen, die häufig in Konkurrenz zu den Gemeinschaftsgrundschulen innerhalb des gleichen Einzugsbereichs

treten. Da eine Ausnahme der Sprengelpflicht hier nicht zu umgehen ist, muss hier nachdrücklich an die Verantwortung der Religionsgemeinschaften appelliert werden, ihren integrativen Beitrag zu einer sozial ausgewogeneren Bildungslandschaft zu leisten.

Besonders deutlich zeigen sich die Auswirkungen der sozialen Segregation im Bereich der Hauptschulen. Mit dem starken Rückgang der Hauptschule geht eine steigende soziale Entmischung der Schülerschaft einher. In vielen Hauptschulen setzt sich die Schülerschaft fast ausschließlich aus Kindern und Jugendlichen zusammen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn von Misserfolgen geprägt sind. Es ist nicht zu verantworten diese „Restschulen“ weiterzuführen. Sie sollten z.B. in Sekundarschulen überführt werden. Hier muss aber genau beobachtet werden, dass dadurch nicht wieder „Restschulen“ entstehen.

In Hauptschulen und Schulen des gemeinsamen Lernens findet der Fachunterricht in höheren Klassen überwiegend in Fachleistungskursen statt. In Anbetracht der Befunde zu sozial und leistungsmäßig ausgelesenen Lerngruppen, die durch Lernerfolg verhindernde Lernumgebungen gekennzeichnet sind, ist es kaum zu verstehen, dass diese negativen Segregationseffekte noch durch Maßnahmen der Leistungsdifferenzierung innerhalb der Schulen verstärkt werden. Da die verbindlichen Auflagen der KMK für die Bildung von Fachleistungskursen nicht mehr bestehen, ist es naheliegend, die Fachleistungsdifferenzierung in den Hauptschulen und in den Schulen des gemeinsamen Lernens aufzuheben und stattdessen den Unterricht in gemeinsamen Lerngruppen in Form von Binnendifferenzierung durchzuführen.

Mit den Herausforderungen der Inklusion und Integration von Flüchtlingen dürfen die Schulen mit schwieriger Ausgangslage nicht überproportional belastet werden. Aufgrund der räumlichen Lage dieser Schulen, die sich häufig in sozial unterprivilegierten Sozialräumen befinden, besteht die Gefahr, dass sie bei diesen Aufgaben stärker als Schulen in privilegierter Lage in Anspruch genommen werden und damit die soziale Segregation noch zusätzlich verstärkt wird.

#### **4. Schulen in sozialen Brennpunkten in gebundene Ganztagschulen umwandeln**

Ganztagschule ist zwar kein „Allheilmittel“ zur Beseitigung aller möglichen Defizite im deutschen Schulwesen, aber gerade in sozial schwacher Umgebung kann sie Möglichkeiten bieten, die in Halbtagschulen nicht vorhanden sind.

Empirische Befunde belegen mehrfach, dass Ganztagsangebote die Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich unterstützen. Dies ist in Schulen mit Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus von besonderer Bedeutung, denn nur die Schule kann die oft fehlende sozialerzieherische Entwicklungsarbeit in den Familien kompensieren.

Nur in einer Ganztagschule steht genügend Zeit zur Verfügung, um Kindern und Jugendlichen Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung und aktive Teilhabe am kulturellen Leben zu geben. Mit den außerunterrichtlichen Angeboten kann die Ganztagschule gerade Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen Zugang verschaffen zu Erfahrungen in künstlerisch-musischen und sportlichen Bereichen, die sie sonst im Unterschied zu Kindern aus privilegierteren Schichten, für die das der Normalfall ist, nicht haben würden.

Mit Lernstunden bzw. Hausaufgabenbetreuung können auch die Schülerinnen und Schüler im Lernen unterstützt werden, die Lernunterstützungen und Hilfen außerhalb der Schule nicht erfahren.

Lehrkräfte haben so einen besseren Diagnosezugang zu den Lernschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen.

Bezüglich der Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler und des Abbaus sozialer Disparitäten leistet der Ganztagsunterricht noch nicht genug. Zukünftig müssen Ganztagsangebote besser auf spezielle Unterstützungsbedarfe ausgerichtet werden und Fachunterricht und außerunterrichtliche Angebote müssen besser verzahnt werden.

## **5. Schulen benötigen dringend Unterstützung bei datengestützter Schulentwicklung**

Zu den wirkmächtigsten Faktoren professioneller Entwicklung zählt das Feedback zur gegenwärtigen Handlungspraxis. Solche Rückmeldungen sind aber nur auf der Basis von konkreten Evaluationen zu erhalten.

In Folge der schlechten Ergebnisse in den internationalen Vergleichsuntersuchungen hat sich in Deutschland ein breites Spektrum von empirisch orientierten Vorhaben zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung entfaltet: Einführung von Bildungsstandards, Kerncurricula, Vergleichsarbeiten (VERA und IQB-Ländervergleiche), Schulinspektionen, nationale und regionale Bildungsberichte. Rückmeldungen von Schulinspektionen und Leistungsdaten von Vergleichsarbeiten sollen der Verbesserung des Lehrens und Lernens, der Steigerung der Unterrichts-

qualität und der Förderung der Professionalisierung der Lehrerschaft dienen.

Gemessen an den Erwartungen, die hinter der Idee einer datengestützten Schulentwicklung stehen, dass durch die Erhebung besserer Informationen über die Ergebnisse der schulischen Tätigkeit und durch Datenrückmeldung eine zielgerichtete und effiziente Entwicklung in Richtung erhöhter Qualität erreicht werden kann, sind die aktuellen Befunde sehr enttäuschend.

Die entwicklungsförderliche Wirkung von Inspektionsfeedback wie auch des Datenfeedbacks von Leistungsdaten ist offenbar nicht so einfach zu realisieren, wie ursprünglich gedacht.

Schulen brauchen offensichtlich für eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung mehr als ein Datenfeedback. Testen allein reicht nicht.

Dies weist deutlich auf die Bedeutung von Unterstützungssystemen hin. Unterstützungsbedarf ergibt sich insbesondere für schwache Schulen, denen es offensichtlich angesichts ungünstiger Lernausgangslagen nicht gelingt, Strategien zu entwickeln, mit Hilfe derer sie die Prozess- und Ergebnisqualität ihrer Arbeit entwickeln können. Insbesondere diese Schulen, die häufig schon resigniert haben, allein mit kritischen Datenrückmeldungen zu konfrontieren, ist eher kontraproduktiv. Die Rückmeldungen sollten daher stets mit konkreten und spezifischen Unterstützungsangeboten einhergehen, beispielsweise handlungsorientierende Hinweise und Prozessbegleitung durch externe Experten oder die Kompetenzteams.

Adressiert an die Bildungspolitik bedeutet dies, dass das Konzept einer datengestützten Schulentwicklung bisher nicht trägt. Die nicht unerheblichen finanziellen Aufwendungen für Datenerhebungen drohen gemessen am Ziel einer Qualitätssteigerung in unseren Schulen zu verpuffen. Die empirischen Befunde legen es daher nahe, dass ein stärkeres Gewicht auf eine effektivere Datennutzung gelegt werden muss als bisher.

Schulevaluation und Schulentwicklung müssen von allen Akteuren im Bildungsbereich als gleichrangig und mit einanderverzahnt gesehen werden. Dies bedeutet auch, dass die Schulen Entwicklung und Evaluation als Merkmal ihrer Arbeitskultur verstehen. Aus Studien zum Change-Management ist bekannt, dass Veränderungsprozesse dreier Voraussetzungen bedürfen: Veränderungsbedarf, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft. Bisher wurde mit den diversen Datenerhebungen lediglich die erste Bedingung systematisch bedient. Für die Er-

füllung der beiden anderen Bedingungen sind vorrangig die Schulen zuständig, da hier die Veränderungsprozesse umgesetzt werden müssen.

Es ist aber fraglich, ob Lehrkräfte und Schulleitungen die Zeit und die Kompetenz haben, effektive datengestützte Schulentwicklungsprozesse tatsächlich in Gang zu setzen. Im schulischen Alltag sind frei verfügbare Räume für eine intensive Analyse der Daten eng, Zeit und mentale Energie sind knappe Güter. Eine wirkungsvolle Datennutzung wird daher nur gelingen, wenn die Schulen zukünftig die hier notwendigen Unterstützungen erhalten, dies betrifft insbesondere erhebliche Zeit- und Personalressourcen. On top sind die notwendigen Anstrengungen an den Schulen kaum zu leisten, wenn Entwicklung und Evaluation sich als normale Professionskultur etablieren soll.

Die Bildungspolitik muss daher stärker als bisher den Fokus von der Datenerhebung auf die Datennutzung lenken und die notwendigen Unterstützungsstrukturen im Schulsystem verankern. Sie muss durch Taten glaubhaft machen, dass sie Evaluation und Schulentwicklung als eine Einheit ansieht und hierfür notwendige Ressourcen bereitstellt. So weiterzumachen wie bisher ist auch unter ökonomischer Effizienzbetrachtung nicht länger zu verantworten.

## **6. Wir brauchen eine gezielte „Kompositionseffektforschung“, um die Qualitätsentwicklung in Schulen mit schwierigen Ausgangslagen voranzubringen**

Neben der Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung wird auch eine gezieltere Forschung gebraucht, die Einflüsse spezifischer Bedingungen der schulischen Umwelt und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf Lernergebnisse und leistungsrelevante Schülermerkmale, wie Motivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Anstrengungsbereitschaft, Einstellungen zur Schule und zum Lernen, in den Blick nimmt.

Bisher gibt es nur wenige Studien zur kontextsensiblen Schulentwicklung. Eine Reihe von internationalen Studien macht zwar Aussagen zu Einflüssen auf Unterrichts-, Schul- oder Systemebene für sogenannte failing schools, jedoch fehlt bislang eine verknüpfende, ganzheitliche Betrachtung dieser Ebenen. Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache Schulen übertragen werden. Auch die Forschung zu erwartungswidrig guten Schulen steht erst am Anfang. Die Unterstützung entsprechender Forschungsbemühungen, z.B. auch im Rahmen von Interventionsansätzen, aber auch im Zugang

zu Berichten der Qualitätsanalyse zu wissenschaftlichen Analysezielen, erscheint zielführend, um spezifische Unterstützungsbedarfe für Schulen in schwieriger Lage im Sinne eines Monitorings besser identifizieren zu können.

## **7. Lehrerfortbildung auf den Schulstandort fokussieren und Schulnetzwerke als Entwicklungsstrategie nutzen**

Ziel von Lehrerfortbildung ist die Professionalisierung von Lehrkräften, um Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung der Schülerleistungen zu initiieren. Mit traditioneller Lehrerfortbildung, die darauf setzt, dass externe Impulse – weitgehend theoretisch und fern von konkreten schulischen Problemlagen – lediglich im Unterricht umgesetzt werden müssen, sind diese Ziele kaum zu erreichen. Ob überhaupt oder was und wie Lehrkräfte die Impulse der Fortbildungsmaßnahme in den eigenen Unterricht integrieren, bleibt ihnen selber überlassen. Solche Fortbildungsmaßnahmen haben sich als wenig erfolgreich erwiesen, zumindest wenn man den Transfer der Fortbildung und die tatsächliche Veränderung der pädagogischen Praxis zum Maßstab nimmt.

Wissenschaftliche Befunde legen es nahe, Lehrerfort- und Weiterbildung im Kontext von systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung auf die besonderen Bedürfnisse der Schulen auszurichten. Für Schulen in schwieriger Lage erweisen sich hiernach besonders Weiterbildungen zur Förderung der Sprachkompetenz und der Basiskompetenzen in allen Fächern von hoher Bedeutung.

Für die Wirksamkeit von standortbezogener Lehrerfortbildung ist es besonders wichtig, Wissen, Anwendung und Reflexion zu verbinden. Hierzu benötigt man einen hinreichenden zeitlichen Rahmen, der neue Erkenntnisse, neue unterrichtliche Handlungsweisen und deren Reflexion ermöglicht. Fortbildungsangebote sollten daher mittelfristig angelegt sein und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Zeitlich punktuelle Einzelveranstaltungen reichen dafür nicht aus. Lehrkräfte, die sich im Fortbildungsrahmen gemeinsam zu „professionellen Lerngemeinschaften“ zusammenschließen, können erfolgreichen Unterricht mit nachweislichen Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler erteilen, wie Forschungsbefunde zeigen.

Netzwerke sind ein Erfolg versprechender Ansatz für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung, insbesondere in Schulen mit schwieriger Ausgangslage. Die Umsetzung, insbesondere in der Initiierungsphase, ist

ohne notwendige personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen aber kaum zu leisten.

Es bedarf u.a. eines pädagogischen Managements, das alle Beteiligten zielorientiert integriert. Es stellt sich daher die Frage, ob allein der Transfer der Erfahrungen von „Leuchtturmprojekten“, wie beispielsweise das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, in nicht beteiligte Schulen aufgrund der vielfach beschriebenen Transferproblematik eine erfolgreiche Schulentwicklung anstoßen kann. Es drängt sich vielmehr auf, die vielfach vorhandenen Strukturen in den Kommunen, Regionen und der Bildungsadministration besser zu nutzen, professionelle Lerngemeinschaft flächendeckend für Schulen mit vergleichbar schwierigen Problemlagen zu initiieren und zu begleiten. Hier sind sowohl Bildungspolitik und Bildungsadministration als auch die regionalen Bildungsbüros und Kompetenzteams gefordert.

## **8. Elternarbeit zur Unterstützung der unterrichtlichen Arbeit intensivieren**

Der Einfluss des Elternhauses auf die Schulleistung ist gravierend. Zahlreiche Studien belegen, dass sich Schulleistungen stärker aus familiären Bedingungen erklären als aus den Einflüssen von Schule und Unterricht. Die für den Lernerfolg wichtige Unterstützung der Schüler durch die Elternhäuser ist in Schulen mit Kindern aus sozial schwachen Familien häufig gering ausgeprägt. Insbesondere Schulen in schwieriger Lage sollten daher bei diesen einschlägigen Befunden zum Stellenwert der elterlichen Erziehungs- und Sozialisationsarbeit neben ihrer kompensatorischen Arbeit auch präventiv durch „Elternarbeit“ dazu beitragen, dass insbesondere bildungsferne Elternhäuser die Bildungsentwicklung ihrer Kinder besser unterstützen und begleiten können. Dies kann nur gelingen, wenn die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus auf das Ziel ausgerichtet ist, mehr Chancen- und Teilhabegerechtigkeit zu ermöglichen.

Zwar aktiviert Elternarbeit nicht ohne Weiteres das vorhandene Potenzial der Familie, Kindern eine lernförderliche Lernumgebung zu geben. Aber es besteht doch begründete Hoffnung, wie Forschungsbefunde belegen, dass eine zielstrebige Elternarbeit dies auf Dauer leisten kann.

## 8. Literatur

Adler u. a. (1995): ...

Altrichter, H./Feindt, A. (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 417-435.

Altrichter, H./Kemethofer, D. (2016): Stichwort: Schulinspektion. Open-Access-Publikation in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, August 2016. Zuletzt zugegriffen am 23.10.2016 unter: [https://www.researchgate.net/publication/306014026\\_Stichwort\\_Schulinspektion](https://www.researchgate.net/publication/306014026_Stichwort_Schulinspektion).

Amt für Schule Bielefeld

Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 271-297). Münster

Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags NRW (21. Januar 2015): Abschlussbericht der Projektgruppe Schulleitungen. Diskussionsgrundlage zur Besetzungssituation an nordrhein-westfälischen Schulen. Düsseldorf.

Bacher, J. (2015): Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems. Zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen. In: Schulverwaltung aktuell 2015, Ausgabe 4, S. 102-105.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baumert, J./Carstensen, C. H./Siegle, T. (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In: PISA-Konsortium Deutschland. (Hrsg.): PISA 2003: der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster, S. 323-365.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 95 – 188.



- Baumert, J. (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2016 (Suppl. 1), 19, S. 215-253.
- Baur, Ch. (2012): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt, Bielefeld.
- Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte – Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen, Wiesbaden, S. 239-267.
- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K./Bos, W. (2009): Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, 12, S. 667-689.
- Berliner, D. C. (2002): Comment: Educational research: the hardest science of all. Educational Researcher, 31(8), S. 18-20.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013). Bonus-Programm. Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage.
- Blum, V. (2016): Qualitätsentwicklung. Zusammenwirken von selbständiger Schule und Schulaufsicht. In: Schulverwaltung spezial, 18. Jg. Heft 5 (2016), S. 201-203.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Gut angelegt: Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung.
- Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C./Harney, B./Imhäuser, K./Makles, A./Schräpler, J.-P./Terpoorten, T./Weishaupt, H./Wendt, H. (2010). Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. In: Bildungsforschung, Band 31. (Hrsg.): Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Bonsen, M./Frey, K. A. (2014): Lernen im Kontext des eigenen Unterrichts. Von der Fortbildungsforschung zu neuen Formen wirksamer Lehrerprofessionalisierung. In: Lernende Schule, 68/2014, S. 13-15.
- Bos, W./Pietsch, M./Gröhlich, C./Janke, N. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In: Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G.,

- Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14, Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippen, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin.
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western Society. New York.
- Bourdieu, P./Passeron, J. P. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Bourdieu, P. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg.
- Bremische Bürgerschaft (2015): Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE: Sozialindikatoren und Ressourcenzuweisung an Schulen. Drucksache 18/684 S vom 7.4.2015.
- Bremische Bürgerschaft (7.4.2015). Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE: Sozialindikatoren und Ressourcenzuweisung an Schulen, Drucksache 18/684, S. unter [https://www.bremische-buergerschaft.de/drs\\_abo/2015-04-08\\_Drs-18-684%20S\\_5e0f1.pdf](https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2015-04-08_Drs-18-684%20S_5e0f1.pdf) (Download 24.4.2016).
- Bromme, R./Kienhues, D. (2014): Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In: Seidel, T./Krapp, A. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 55-81).
- Coleman, J./Campbell, E./Hobson, C./McPartland, J./Mood, A./Weinfeld, F./York, R. (1966): Equality of Educational Opportunity, Washington D.C., Government Printing Office.
- Comberg, H.-U./Klimm, H.-D. (2004). Allgemeinmedizin, S. 74.
- DBR – Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen: Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen bis 1975. Empfehlungen der Bildungskommission.
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 69-88.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

- Dewe, B. (2004): Handlung – Wissen: handlungssteuerndes Wissen oder einfach Können? REPORT (27) 1/2004, S. 238 ff.
- Diedrich, M. (2015): Qualitätsanalyse – ein wichtiger Baustein für die Schulqualität. Ein Blick von außen auf das Verfahren der Qualitätsanalyse in NRW. In: SchVw NRW 2015, Heft 9, S. 237-240.
- Ditton, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim, S. 73-92.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, S. 285-303.
- Ditton, H./Krüsken, J. (2006): Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, S. 135-157.
- Ditton, H./Krüsken, J. (2007): Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2 Heft 1, S. 23-38.
- Ditton, H. (2013): Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte – Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen, Wiesbaden, S. 173-206.
- Duncan, O./Duncan, B. (1955): A methodological analysis of segregation indexes. American Sociological Review 20, S. 210-217.
- El-Mafaalani, A./Strohmeier, K. (2015): Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension von Ungleichheit. In: El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an...Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen, Weinheim und Basel, S. 18-42.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Fischer, N./Radisch, F./Theis, D./Züchner, I. (2012): Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Gutachten im Auftrag der SPD-Bundestagsfraktion.

- Forell, M./Bellenberg, G. (2015): Ganztagschulausbau in NRW: Begründungen, Entwicklungen, Forschungsbefunde. In: *Bildung und Erziehung*, 68 (2), 2015.
- Frein, Th./Möller, G. (2005): Nach Pisa: weniger „Sitzenbleiben“ in Deutschland und in NRW? *Schulverwaltung NRW* 2005, Heft 1, S. 17-19
- Frein, Th./Möller, G./Petermann, A./Wilpricht, M. (2006): Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – das neue Instrument Sozialindex. In: *Schulverwaltung NRW* 6, S. 188-189.
- Gärtner, H. (2016): Schulinspektion: zum gegenwärtigen und zukünftigen Verhältnis von Inspektionsforschung und -Praxis. In BMBF (Hrsg.): *Tagungsband Bildungsforschung 2020*. (S. 62-74). Berlin: BMBF.
- Gärtner, H./Pant, H. A. (2011): How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011), S. 85-93.
- Gaschke, S. (2016): So tricksen Eltern ihre Kinder an die „beste“ Schule. In: *Die Welt* vom 28.1.2016.
- Groos, T. (2015): Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahlen. *Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“*. Werkstattbericht. Gütersloh.
- Groos, T. (2016): Schulsegregation messen. Sozialindex für Grundschulen. *Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“*, Band 6. Gütersloh.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch –zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Beywl, W./Zierer, K., Hohengehren.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. in: *Seminar*, 2004, Heft 2, S. 90-112.

- Hermann, J. (2010): Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“. li Hamburg (Hrsg.).
- Hessisches Kultusministerium (2013): Presseinformation vom 6.2.2013. Zuletzt eingesehen am 1.1.2017 unter: [https://www.hessen.de/sites/default/files/HKM/pm\\_105\\_und\\_sozialindex\\_.pdf](https://www.hessen.de/sites/default/files/HKM/pm_105_und_sozialindex_.pdf)
- Hill, N. E./Tyson, D. F. (2009): Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. In: *Developmental Psychology*, Vol. 45, No. 3, S. 740-763.
- Holtappels, H.-G. (2008): Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand Qualität von Schule. In: *Journal für Schulentwicklung*, 12, S. 10-19.
- Holtappels, H.-G. (2012): Typologien über das Scheitern von Schulen. In: *Schulverwaltung spezial*, 14, S. 14-16.
- Hoogland, I., et al. (2016, in press): Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education* (2016).
- Horstkemper, M. (2011): Eltern – gefordert und überfordert? In: Killius, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem*. 1. JAKO-O Bildungsstudie, S. 123-144.
- Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, S. 37-60.
- Hurrelmann, K./Timm, A. (2014): Elternbildung: Das Elterntrainingsprogramm „Gesetze des Schulerfolgs“. In: Huber, S.G. (Hrsg.): *Jahrbuch Schulleitung. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: Inklusion – Umgang mit Vielfalt*, S.50-56.
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (o. J.). *Der faire Vergleich: Informationen zum Adjustieren*. Letzter Zugriff am 14.7.2016 unter [https://www.isq-bb.de/uploads/media/LaNawi-2012-ISQ-adjustieren-informationsblatt\\_01.pdf](https://www.isq-bb.de/uploads/media/LaNawi-2012-ISQ-adjustieren-informationsblatt_01.pdf).
- Isaac, K. (2011): Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. In: *Amtsblatt Schule NRW* 6, S. 300-301.

- Jäger-Flor, D./Jäger, R. S. (2010): Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule 4/2009. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven.
- Jeynes, W. H. (2011): Parental Involvement and Academic Success.
- Killius, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement – Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie.
- Klieme, E./Decristan, J./Holtappels, H.-G./Stecher, L./Rauschenbach, T. (2016): Ganztagsangebote unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung – Neue Erkenntnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Schulverwaltung Niedersachsen, Heft 9 (2016), S. 231-234.
- Klieme, E. (2015): Diskussionsrunde. In: 15 Jahre PISA (Hrsg.: Köller, O/Reiss, K./Riecke-Baulecke, Th.). Schulmanagement Handbuch 157.
- Klieme, E./Rauschenbach, T. (2011): Entwicklung und Wirkung von Ganztagschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In: Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), S. 342-350.
- Klusmann, U./Richter, D. (2014): Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. Z. f. Päd. – 60. Jg. 2014 – Heft 2, S. 202-224.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2014): Die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2008 bis 2012.
- Köller, O. (1996): Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialen Merkmale während der Sekundarstufe. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 2. Bericht für die Schulen, Berlin.
- Krüger, W. (2002 ): Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung. Wiesbaden.
- Kuhn, H. P./Fischer, N. (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Schulpädagogik heute, 5. Jg., Heft 9 (2014), S. 1-12.

- Kuhn, H.-J. (2014): Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. In: DDS – Die Deutsche Schule, 106. Jahrgang 2014, Heft 4, S. 414-426.
- Kultusministerium (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.6.2015.
- Kultusministerium Hessen. „Kultusministerin Nicola Beer: ‚alle Schulen bekommen mehr‘. Presseinformation. 6.2.2013. [https://www.hessen.de/sites/default/files/HKM/pm\\_105\\_und\\_sozialindex.pdf](https://www.hessen.de/sites/default/files/HKM/pm_105_und_sozialindex.pdf) (Download 24.4.2016).
- Ladd, H. F. /Fiske, F. B. (2011): Weighted Student Funding in the Netherlands: A Model for the US? In: Journal of Policy Analysis and Management, 30 (2011), No. 3, S. 470-498.
- Landtag NRW (2006): Drucksache 14/3154: Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 1061. Lehrerverteilung nach Sozialindex in Duisburg.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, Ch. (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Wiesbaden 2014, S. 177-207.
- Leutner, D./Fleischer, J./Spoden, C./Wirth, J. (2007): Schulrückmeldungen in landesweiten Lernstandserhebungen – Das Beispiel Lernstand 8 in NRW. Präsentation bei der 7. Tagung „Empiriegestützte Schulentwicklung“ in Mainz, 6./7.12. 2007.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2014): Lehrerfortbildung lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Lernende Schule, (68) 2014.
- Lohmann, J. (2013): Die Konkurrenz zerstört die Grundschule. Download vom 25.3.2016 unter: [http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Zeitschrift/Lohmann.Die\\_Konkurrenz\\_zerstoert\\_die\\_Grundschule.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Zeitschrift/Lohmann.Die_Konkurrenz_zerstoert_die_Grundschule.pdf)
- Maier, U. (2007): Lehrereinschätzungen zu zentralen Tests und Leistungsrückmeldungen – Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg und Thüringen. Kurzvorstellung erster Ergebnisse auf der 7. Tagung „Empiriegestützte Schulentwicklung“ in Mainz, 6./7.12.2007.
- Makles, A. (2014): Bildungsinvestitionen und bildungspolitische Maßnahmen im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Effizienz – eine em-

- pirische Analyse der Chancengerechtigkeit unter Verwendung amtlicher Statistiken und Sekundärdaten. Heidelberg.
- Makles, A./Schneider, K. (2013): Much Ado about Nothing? The Role of Primary School Catchment Areas for Ethnic School Segregation. Evidence from a Policy Reform. CESIFO Working Paper No. 4520, Economics of Education.
- Möller, G. (2009): Eine Studie – zwei gegensätzliche Befunde – Die Ergebnisse der Berliner Element-Studie auf dem Prüfstand. Schulverwaltung NRW 2009, Heft 10, S. 289-291.
- Möller, G. (2013): Warum brauchen Schulen Sozialdaten? In: Bartz, A./Dammann, M./Huber, S. G./Klieme, T./Kloft, C./Schreiner, M. (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung, Beitrag 25.02.2013 Köln.
- Möller, G. (2013): Kleinere Klassen haben (doch) Einfluss auf den Lernerfolg. Eine kontroverse Diskussion zwischen Öffentlichkeit und Bildungsforschung. In: Schulverwaltung NRW 2013, Heft 10, S. 282-285.
- Möller, G. (2016): Die Bedeutung der Grundschulempfehlung für die Wahl der weiterführenden Schule. Ein Vergleich zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen. In: Schulverwaltung NRW, Heft 4, S. 122-124.
- Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfarth, Ch. (2013): Segregation an deutschen Schulen Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.). Berlin.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2003): Rund-  
erlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12.02.2003 (ABl. NRW, S. 43-45).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/2015, Statistische Übersicht Nr. 388 – 1. Auflage.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015): Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-SI), v. 2.11.2012, geändert durch Verordnung vom 13.5.2015.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009): Gebundene Ganztagschule. Unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Ganztagschule/index.html> (letzter Zugriff am 8.12.2014).



- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015): Erläuterungen zum Entwurf des Haushaltsplans für das Haushaltsjahr 2016. Einzelplan 05.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015): Erläuterungen zum Entwurf des Haushaltsplans für das Haushaltsjahr 2016. Einzelplan 05. Personal- und Sachhaushalt.
- Muijs, D./Chapman, C./Stoll, L./Russ, J. (2004): Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of the Research Evidence. In: School Effectiveness and School Improvement 15, Heft 2, S. 149-175.
- Muijs, D./Harris, A./Chapman, C./Stoll, L./Russ, J. (2004): Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. In: School Effectiveness and School Improvement, 15 (2), S. 149-175.
- Müller, S./Pietsch, M. (2011): Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen. Inter-Beurteilerübereinstimmungen und -Reliabilität bei Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulinspektion. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.), Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht (S. 33-55). Münster.
- Nachtigall, C./Jankowski, A. (2007): Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. Empirische Pädagogik, 21(4), S. 401-410.
- NRWSPD und Bündnis 90/Die Grünen NRW (2012). Koalitionsvertrag NRW 2012–2017. Verantwortung für ein starkes NRW – Miteinander die Zukunft gestalten.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.
- Otto, J./Sendzik, N./Berkemeyer, N./Bos, W./Järvinen, H. (2013): Zusammenfassende Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Schulen im Team-Unterricht gemeinsam entwickeln. Dokumentation des Vernetzungsprojekts in Dortmund. (Hrsg.): Stadt Dortmund, S. 49-52.
- Palardy, G. J.(2008): Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. In: School Effectiveness and School Improvement. Vol. 19, No. 1, S. 21-49.

- Pant, H. A. (2016): Scaling-up, Transfer, Transformation – Wie kommt Best-Practice in die Fläche? Vortrag auf der 22. EMSE-Fachtagung in Salzburg am 30. Juni 2016: Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – Wie kann Transfer gelingen?
- Peek, R. (2004): Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnismrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In: Empirische Pädagogik, 18, Heft 1, S. 82-114.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- Pertzel, E./Schütte, A. U. (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Beiträge zur Schulentwicklung, herausgegeben von QUA-LiS NRW.
- Poortman, C. L., et al. (2016, in press): Professional development in data use: An international perspective on conditions, models, and effects. Teaching and Teacher Education (2016).
- Posch, P. (2008): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. Vortrag auf der 8. EMSE-Tagung 5./6.6.2008 in Wiesbaden.
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In: M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner/S. Ziegelbauer (Hrsg.). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung, S. 273-286.
- QUA-LiS-NRW (2015): Lernstandserhebungen in Klasse 8. Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2015 in Nordrhein-Westfalen.
- Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I./Clausen, M. (2013): Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In: van Ackeren, I./Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?. Die Deutsche Schule, 12. Beiheft 2013, S. 226-254.
- Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I./Clausen, M. (2013): Schulleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte –

- Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen, Wiesbaden, S. 239-267.
- Rachenbäumer, K./Funke, Ch./van Ackeren, I. (2013): Forschungsfeld „Schulen in schwieriger Lage“ – Erste Befunde eines Projekts in der Metropole Ruhr. In: Schulverwaltung NRW, Heft 1, S. 24-26.
- Radtke, F.-O./Hullen, M./Rathgeb, K. (2005): Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS). Themenschwerpunkt Migration und Bildung, Frankfurt am Main.
- Richter, D./Kuhl, P./Haag, N./Pant, H. A. (2013): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Pant, H. A./Stanat, B098 P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegler, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.), IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (S. 367-390). Münster.
- Riedel, A./Schneider, K./Schuchart, C./Weishaupt, H. (2010): School choice in German primary schools: How binding are school districts? Journal for Educational Research Online 2, S. 94-120.
- Sacher, W. (2004): Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 23).
- Sacher, W. (2007): Elternarbeit – vergeblicher Aufwand oder sinnvolle Investition? – Zum Stand der internationalen Forschung. In: Schulverwaltung BW 2007, Ausgabe 10, S. 204-205.
- Sacher, W. (2010): Elternarbeit ohne Qualitätsbewusstsein? – Die fehlenden Standards. In: Schulverwaltung NRW 2010, Ausgabe 6, S. 178-180.
- Sacher, W. (2016): Heimbasierte Kooperation mit Eltern – Konzepte erfolgreicher Elternarbeit (Teil 1). In: Schulverwaltung BY 2016, 12-15, Ausgabe 1, S. 12-15.
- Schneewind, J./Kuper, H. (2008): Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In: Dokumentation zum Symposium „Lernen aus Evaluationsergebnis-

- sen – Verbesserungen planen und implementieren“ im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse vom 20.-21.2.2008 in Stuttgart, S. 18-29.
- Schneider, K./Schuchart, C./Weishaupt, H./Riedel, A. (2012): The effect of primary school choice on ethnic groups – evidence from a policy reform. In: *European Journal of Political Economy* 28, S. 430-444.
- Schofield, J. W./Hausmann, L. (2004): The Conundrum of school desegregation: positive student outcomes and waning support. In: *University of Pittsburg Law Review* 66: 1, S. 83–
- Schräpler, J.-P. (2009): Verwendung von SGB-II-Dichten als Raumindikator für die Sozialberichterstattung am Beispiel der „sozialen Belastung“ von Schulstandorten in NRW – ein Kernel-Density-Ansatz. In: *Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen*, Band 57. Information und Technik Nordrhein- Westfalen (Hrsg.). Düsseldorf.
- Schümer, G. (2004, S. 73-114): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schulleistungen*. Wiesbaden.
- Schulte, K./Hartig, J./Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*, (Hrsg. Fickermann, D./Maritzen, N.). *Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen*, Band 13. Münster. S. 67-80.
- Solga, H./Wagner, S. (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg?. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden. S. 195-224.
- Sowada, M. G. (2015 a): Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion? In: Pietsch, M./Scholand, B./Schulte, K. (Hrsg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Münster. 2015, S. 137-156.
- Sowada, M. G. (2015 b): Sinn und Nutzen externer Evaluation am Beispiel von Schulinspektion. Mit Zielvereinbarungen von der Kontrolle zur Entwicklung? In: *SchulVerwaltung spezial*, 1/2015, S. 29-31.

- Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI)/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (2016): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Schlussbericht. Göttingen, Nürnberg, Mai 2016.
- Stadt Dortmund (2013): Schulen im Team-Unterricht gemeinsam entwickeln. Dokumentation des Vernetzungsprojekts in Dortmund.
- Städtetag NRW (2006): Stellungnahme des Städtetags zur Öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung des Landes NRW zum Thema „Zukunft der Schulbezirke“. Düsseldorf.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015.
- Steiner, C. (2015): Von der konservativen zur sozial gerechten Schule? Zur Kompensation sozialer Ungleichheit durch die Ganztagschule. In: Engagement, Jg. 34 2 (2016), S. 82-90.
- Stegmüller, W. (1978): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Band 1, 6. Auflage.
- Stoll, L. (1998): School Culture. School Improvement Network's Bulletin, No. 9, Autumn 1998.
- Sykes, B./Musterd, S (2011): Examining Neighbourhood and School Effects Simultaneously: What Does the Dutch Evidence Show? In: Urban Studies Journal, 48(7) 1.307-1.331, May 2011.
- Terporten, T. (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. ZEFIR Schriftenreihe Band 3.
- Thiel, F./Thillmann, K./Tarkan, J. (2013): Die Förderung des Practice Impact Empirischer Bildungsforschung als Herausforderung für die Koordination von Forschungsverbänden. In: van Ackeren, I./Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Die Deutsche Schule, 12. Beiheft 2013, S. 276-284.

- Thrupp, M./Lupton, R. (2006): Taking school contexts more seriously: The social Justice Challenge. *British Journal of Education Studies*, Vol. 54, No. 3, S. 308-328.
- Tillmann, K./Weishaupt, H. (2015): Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, Jg. 31, 2015, Heft 2, S. 5-26.
- Timperley, H./Wilson, A./Barrar H./Fung, I. Y. Y. (2007): Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. In: New Zealand: Ministry of Education.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2010): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden.
- Törner, G./Törner, A. (2010): Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – Ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld? In: *Mitteilungen der Deutschen Mathematiker Vereinigung*. MDMV 18/2010, S. 244-251.
- Toutkoushian, R. /Michael, R. (2007): An Alternative Approach to Measuring Horizontal and Vertical Equity in School Funding. In: *Journal of Education Finance*, 2007 (32), 4, S. 395-421.
- Van Ackeren, I. (2006): Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. In: *Die Deutsche Schule* (98) 3, S. 301-310.
- Van Ackeren, I. (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen – Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, Wiesbaden.
- Van Ackeren, I. (2015): Qualitätsanalyse als Element einer kontextsensiblen Schulentwicklung. Überlegungen zum spezifischen Unterstützungsbedarf von Schulen in herausfordernden sozialen Lagen. In: *SchVw NRW* 2015, Heft 10, S. 277-280.
- Van Ackeren, I./Bremm, N./Eiden, S./Neumann, Ch./Racherbäumer, K./Holtappels, H.-G./Hillebrand, E./Kararianakis, E./Webs, T. (2016): Potenziale entwickeln – Schulen stärken. In: *SchVw NRW*, Heft 2, S. 41.
- Völkl, A./da Rocha, K. (2016): Wege zur guten Schule: Ein Blick auf die Entwicklungsinitiative Schulqualität Allgemeinbildung. *Schulpädagogik heute*. Heft 13 (2016), 7. Jg.

- Weishaupt, H. (2002): Bildung und Region. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 185-200.
- Weishaupt, H. (2016): Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 108. Jahrgang 2016, Heft 4, S. 354-369.
- Weiß, M. (1989): Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6: 1, S. 3-28.
- Weitzel, U. (2008): Von der Stellenzuweisung zum schülerbezogenen Finanzbudget – Der „Schulbezogene Sozialindex“ als Einstieg. In: Schulverwaltung HE/RP 2008, Ausgabe 10, S. 279-282.
- Weitzel, U. (2008): Der schulbezogene Sozialindex – ein Beitrag zur Ausgangslagengerechtigkeit (Teil 2) – Schritte zu einem „fairen“ Leistungsvergleich in einem Schulamtsbereich. In: Schulverwaltung HE/RP 2008, Ausgabe 6, S. 188-191.









## **Werner Fuchs**

geboren am 4. April 1950 – gestorben am 31. August 2016

Für die GEW NRW habe ich die Erarbeitung dieser Studie begleitet. Interessante Arbeitsgespräche fanden zu Beginn stets in engagierter Viererrunde statt. Gabriele Bellenberg, Gerd Möller, Werner Fuchs und ich. Während der gemeinsamen Arbeit erkrankte Werner schwer. Vor der Fertigstellung verstarb er am 31. August 2016.

Werner Fuchs war in mehrfacher Hinsicht Impulsgeber für diese Studie, die es so ohne sein Wirken nicht geben würde.

- In seinem beruflichen Umfeld und im Rahmen seiner bildungspolitischen Initiativen war ihm eine Politik, die mehr Chancengleichheit und mehr Bildungsgerechtigkeit ermöglicht, immer wichtig. Die Rollen und Handlungsmöglichkeiten in seinem Berufsleben – Lehrer und Schulleiter, Dezernent in der Schulaufsicht Gymnasium und Leiter des Büros Bildungsregion Duisburg – variierten, das Leitmotiv blieb gleich.
- Er war derjenige, der die Grundlage schuf, dass Gabriele Bellenberg und Gerd Möller gemeinsam die hier dokumentierte Studie erarbeiteten. Er brachte sie zusammen. Seine Hoffnung, auch nach seiner schweren Erkrankung beide dabei unterstützen zu können, erfüllte sich leider nicht.
- Und nicht zuletzt war es für ihn selbstverständlich, dass der GEW NRW die Gelegenheit geboten wurde, die Studie in Auftrag zu geben und sie zu veröffentlichen.

Warum war das selbstverständlich? Weil ihn nicht nur die erwähnte inhaltliche Konstante auszeichnete. Die Gewerkschaft unterstützen, gewerkschaftliche Positionen schärfen oder selbst öffentlich vertreten – das geht in sehr unterschiedlichen Rollen. Das hat Werner in den sehr unterschiedlichen Stationen seines Berufslebens stets getan.

Sein Tod macht uns tief traurig.

Michael Schulte  
Geschäftsführer der GEW NRW

Herausgeber:

**Gewerkschaft Erziehung  
und Wissenschaft NRW**

Kontakt:

**Nünningstraße 11  
45141 Essen**

Tel. **0201 / 29 403-01**

Fax **0201 / 29 403-51**

**info@gew-nrw.de**

**www.gew-nrw.de**