

3  
2023

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik  
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

## Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten?

**Schwerpunkt** Alexandra Marx & Kai Maaz  
**Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in  
herausfordernden Lagen**  
Marcus Emmerich  
**Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung**

**Berichte zum  
Schwerpunkt** Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann,  
Therese Gesswein & Kai Maaz  
**Das Berliner Bonus-Programm**  
Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm  
& Heinz Günter Holtappels  
**„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“**  
Julia Vaccaro  
**„23+ Starke Schulen“**  
Silke Lock  
**„Ein Quadratkilometer Bildung“**

**Diskussion zum  
Schwerpunkt** Melinda Erdmann, Marcel Helbig & Irena Pietrzyk  
**Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien  
in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen**  
Nils Berkemeyer & Björn Hermstein  
**Schulentwicklung(sforschung) und soziale Gerechtigkeit**

**Weiterer Bericht** Max Nachbauer  
**Unterrichtsgestaltung und Leistungsunterschiede  
nach sozialer Herkunft**

**Diskussion** Wilhelm Kelber-Bretz  
**Individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen**

## Die Deutsche Schule

### Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

*Herausgeber:* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB  
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

*Redaktion:* Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederig (Erfurt), Dr. Benjamin Edelstein (Berlin), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Dr. Julia Hugo (Erlangen-Nürnberg), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (Freiburg i. Br.), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

*Geschäftsführerin:* Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

*Vorsitzender der Redaktion:* Dr. Benjamin Edelstein (Berlin)

*Beirat:* Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Manitus (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolf (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

*Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review:* Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung ([www.waxmann.com/dds](http://www.waxmann.com/dds)). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter\*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter [www.waxmann.com/dds](http://www.waxmann.com/dds) finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

*Preise und Bezugsbedingungen:* Jahresabonnement 66,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 51,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com), E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

*Anzeigenverwaltung:* Waxmann Verlag GmbH

*Druck:* mediaprint solutions GmbH, Paderborn

*Satz:* MTS. Satz & Layout, Münster



Sämtliche Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“, Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Für Abbildungen Dritter gelten im Bildnachweis angegebene Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

# INHALT

DDS – Die Deutsche Schule  
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.03>  
115. Jahrgang 2023 / Heft 3

## EDITORIAL

*Norbert Sendzik, Benjamin Edelstein, Björn Hermstein & Kathrin Racherbäumer*

**Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung) .....** 177

## WAS KANN DIE EINZELSCHULE GEGEN BILDUNGSUNGLEICHHEIT AUSRICHTEN?

*Alexandra Marx & Kai Maaz*

**Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern?**  
Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen ..... 189

*Marcus Emmerich*

**Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung**  
Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen ..... 201

## BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

*Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann, Therese Gesswein & Kai Maaz*

**Bedarfsorientierte Ressourcenallokation zum Abbau von Bildungsungleichheiten?**  
Das Berliner Bonus-Programm ..... 218

*Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm & Heinz Günter Holtappels*

**Adressierung von Bildungsungleichheit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ .....** 226

*Julia Vaccaro*

**„23+ Starke Schulen“: Ermutigen, Unterstützen und Herausfordern .....** 234

*Silke Lock*

**Das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“ .....** 240

## DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

*Melinda Erdmann, Marcel Helbig & Irena Pietrzyk*

### **Plädoyer für eine neue methodische Übereinkunft**

Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen ..... 247

*Nils Berkemeyer & Björn Hermstein*

### **Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen** ..... 262

## WEITERER BERICHT

*Max Nachbauer*

### **Mit welcher Unterrichtsgestaltung können Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft abgeschwächt werden?**

Empfehlungen auf Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung ..... 274

## DISKUSSION

*Wilhelm Kelber-Bretz*

### **Individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen**

Richtige Ansätze zur Förderung von sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen? ..... 279

REZENSION ..... 287

4

2023

## Vorschau

### **Schulstruktur – aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme**

In den 2010er-Jahren haben zahlreiche Bundesländer ihre Schulstrukturen pragmatisch reformiert und implizit oder auch ganz explizit auf diesem Feld einen Schulfrieden geschlossen, mit dem weitergehenden schulstrukturellen Veränderungen (vorerst) eine Absage erteilt wird. Obwohl die strukturelle Verfasstheit des deutschen Schulsystems nach wie vor eine Reihe grundlegender bildungspolitischer Probleme aufwirft, steht sie in der Folge kaum mehr im Fokus der Diskussion.

Vor diesem Hintergrund rekapituliert Heft 4/2023 einerseits die sozialen und politischen Gegebenheiten, unter denen hierzulande entgegen dem europäischen Trend zur Etablierung „gesamtschulartiger“ Schulsysteme an einer vertikal differenzierten Sekundarstufe I festgehalten wurde. Andererseits werden ausgewählte schulorganisatorische Folgeerscheinungen und -probleme in den Blick genommen, die heute mehr oder weniger ausgeprägt in allen Bundesländern zu beobachten sind.

Heft 4 erscheint im November 2023.



# CONTENTS

DDS – Die Deutsche Schule  
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.03>  
115. Jahrgang 2023 / Heft 3

## EDITORIAL

*Norbert Sendzik, Benjamin Edelstein, Björn Hermstein & Kathrin Racherbäumer*

<b>Editorial to the Focus Topic: What Can Individual Schools Do to Address Educational Inequality? A Critical Examination of Premises, Approaches and Practices of School Development (Research)</b> .....	177
--	-----

## WHAT CAN INDIVIDUAL SCHOOLS DO TO ADDRESS EDUCATIONAL INEQUALITY?

*Alexandra Marx & Kai Maaz*

<b>Promoting Equity</b> A Research Overview on School Development in Socially Disadvantaged Settings .....	189
--	-----

*Marcus Emmerich*

<b>Addressing Educational Inequality in School Development Research</b> Problems of Reflection Between Scientific Problem Constructions and Political Solution Routines .....	201
---	-----

## REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

*Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann,  
Therese Gesswein & Kai Maaz*

<b>Needs-oriented Resource Allocation as an Opportunity to Face Educational Disparities?</b> The Berlin Bonus Program .....	218
--	-----

*Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm & Heinz Günter Holtappels*

<b>Addressing Educational Inequality in the Project “Potenziale entwickeln – Schulen stärken” (Developing Potential – Strengthening Schools)</b> .....	226
--	-----

*Julia Vaccaro*

<b>“23+ Strong Schools”: Empowerment, Support, and Challenge</b> .....	234
--	-----

*Silke Lock*

<b>The “One Square Kilometer of Education” Program</b> .....	240
--	-----

## DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

*Melinda Erdmann, Marcel Helbig & Irena Pietrzyk*

### **Pleading for a New Methodological Agreement**

On the Potential of Randomized Controlled Trials in the Evaluation of School Development Programs ..... 247

*Nils Berkemeyer & Björn Hermstein*

### **Why School Development (Research) and Education Leaders Need a Clear Idea of Social Justice** ..... 262

## FURTHER REPORT

*Max Nachbauer*

### **Which Teaching Style Can Counteract Socioeconomic Achievement Gaps?**

Recommendations Based on Teacher Effectiveness Research ..... 274

## DISCUSSION

*Wilhelm Kelber-Bretz*

### **Individualized and Self-directed Learning**

Correct Approaches to Promote Socially and Educationally Disadvantaged Children and Adolescents? ..... 279

REVIEW ..... 287

4

2023

## Preview

### **School Structure – Current Developments and Unsolved Problems**

In the 2010s, many German states pragmatically reformed their school structures and implicitly or quite explicitly concluded a school truce in this field, rejecting (for the time being) further-reaching structural changes. Although the structural composition of the German school system continues to pose a number of fundamental problems for education policy, it has hardly been the focus of discussion since then.

Against this background, issue 4/2023 recapitulates the social and political conditions under which a vertically differentiated lower secondary level was maintained in Germany, contrary to the European trend toward the establishment of “comprehensive-like” systems. On the other hand, it looks at selected consequences and problems of school organization that can be observed to a greater or lesser extent in all German states today.

Issue 4 will be out in November 2023.



Norbert Sendzik, Benjamin Edelstein,  
Björn Hermstein & Kathrin Racherbäumer

## **Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung)**

### **Editorial to the Focus Topic: What Can Individual Schools Do to Address Educational Inequality? A Critical Examination of Premises, Approaches and Practices of School Development (Research)**

---

In den letzten Jahren steht ein die Autonomie der Einzelschule betonender Reformansatz (wieder) hoch im Kurs: Schulen in sogenannter sozial schwieriger Lage sollen (dazu befähigt werden,) Unterricht, Personal, Schulkultur, organisatorische Abläufe, Kooperationsbeziehungen u. a. m. so weiter(zu)entwickeln, dass soziokulturell benachteiligte Schüler\*innen bessere Bildungschancen erhalten und soziale Ungleichheiten abgebaut werden. Dabei nimmt das Thema Schulautonomie auf der bildungspolitischen Agenda der Länder, aber auch des Bundes, seit langem einen zentralen Stellenwert ein: Unter dem Eindruck der lähmenden parteipolitischen Konflikte, die sich seit den 1970er-Jahren um schulstrukturelle Fragen entsponnen hatten, aber auch angesichts der nüchternen Erkenntnis, dass es Schulverwaltungen mit dem Ansetzen an systemischen Stellschrauben nicht gelungen ist, dem altbekannten Problem der Bildungsungleichheit substanziell etwas entgegenzusetzen, verlagerte sich der reformpolitische Fokus von Fragen der Systemgestaltung auf die Ebene der Einzelschule. Spätestens in den 1990er-Jahren galt sie dann als *Motor der Entwicklung* im Schulwesen (Rolf, 2007). *Schulentwicklung* lautet seither das Schlagwort für eine dezentralisierte Reformstrategie, die mit „kontextsensiblen“ Lösungen an den konkreten Problemen vor Ort ansetzen soll. Schulleitungen, Lehrkräfte und andere Akteur\*innen vor Ort, so die Annahme, seien ob ihrer Nähe zum Geschehen am ehesten in der Lage, Stra-

tegien und Maßnahmen zu entwickeln, mit denen sich die Qualität der Bildungsprozesse für die eigene Schüler\*innenschaft verbessern lässt. Gerade in Verbindung mit Bildungsstandards und der Rückmeldung von nunmehr regelmäßig erhobenen Schulleistungsdaten knüpfen sich daran in Sachen Qualitätsentwicklung große Hoffnungen. Dabei verhielt es sich mit dem Programm der Schulentwicklung zunächst so wie in allen großen Reformfeldern, die in der Zeit nach „PISA“ bearbeitet wurden: Bildungsungleichheit war Teil des Problemhorizontes, stand aber operativ nicht im Zentrum. Eine systematische Verbindung im Sinne einer gezielten „Schulentwicklung gegen Bildungsungleichheit“ erfolgte demgegenüber erst in jüngeren Jahren in Form einer Vielzahl von Landesprogrammen, wie z. B. „Perspektivschulen“ (Schleswig-Holstein), „Talentschulen“ (Nordrhein-Westfalen), „23+ Starke Schulen“ (Hamburg) oder dem „Bonus“-Programm (Berlin) (eine Übersicht der bestehenden Landesprogramme findet sich bei Braun & Pfänder, 2022).

Auch die großangelegte Bund-Länder-Initiative „SchuMaS“ („Schule macht stark“), die seit 2019 mit einer in diesem Feld bisher einzigartigen Anstrengung wissenschaftliche Expertise einbindet, lässt erkennen, dass sich nach über 20 Jahren intensiver Forschungen zu den Determinanten von Bildungsungleichheit nunmehr alle Hoffnungen und Energien auf die Einzelschule richten, die neben der Sicherung von Schulqualität und -effektivität nun also auch den Abbau von Bildungsungleichheiten besorgen soll. Kaum zu übersehen sind dabei die inhaltlichen Korrespondenzen zwischen den „SchuMaS“-Handlungsfeldern (Unterricht mit Fokus auf Mathematik und Deutsch, Qualifizierung des schulischen Personals, Schule als Organisation, außerschulische Entwicklungs- und Unterstützungsstrukturen) und dem vielzitierten (aber kaum im Kontext beforschten) Dreiklang der Schulentwicklung (Unterrichts-, Organisations-, Personalentwicklung; Rolff, 1993), ergänzt um die Einsicht, dass Schule(ntwicklung) nicht ohne institutionalisierte Unterstützungsstrukturen und die Einbindung außerschulischer Akteur\*innen im Sozialraum auskommt. Ganz ähnliche Bezugspunkte sind auch in der geplanten Ausgestaltung des „Startchancen“-Programms zu erkennen, mit dem voraussichtlich ab dem Schuljahr 2024/25 bundesweit mindestens 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen in sozial schwieriger Lage über zehn Jahre mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet werden sollen. Mit einem Finanzvolumen von voraussichtlich jährlich 2 Mrd. Euro wird es dann das mit Abstand umfangreichste Programm sein, das hierzulande mit dem Ziel der Bekämpfung von sozialen Bildungsungleichheiten auf den Weg gebracht worden ist. Dabei knüpft das „Startchancen“-Programm in seiner umfassend mit wissenschaftlichen Expert\*innen beratenen Konzeption in vielerlei Hinsicht maßgeblich an die Grundlogik bestehender Förderprogramme für Schulen in benachteiligter sozialer Lage an – und signalisiert damit politisch wie forschungsprogrammatisch eine entschiedene Bekräftigung des Paradigmas der Einzelschulentwicklung.

Doch inwieweit ist die Erwartung, dass die einzelne Schule sozial disparate Startvoraussetzungen wirksam ausgleichen kann, überhaupt gerechtfertigt? Die empirischen Befunde, die aus der Begleitforschung einschlägiger Schulentwicklungsprogramme bislang vorliegen, geben Grund zur Skepsis. Aber auch die in der relevanten Schulforschung vorzufindenden theoretischen Annahmen weisen keineswegs durchgehend



in eine Richtung, die allzu optimistische Erwartungen rechtfertigen würden. Bemüht man die einschlägige Literatur, so findet man vielmehr ein eigentümliches Nebeneinander von Zuschreibungen und Befunden hinsichtlich des Potenzials der (Einzel-) Schule, soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb zu bearbeiten.

*Welche Rolle wird Schule mit Blick auf die Genese von Bildungsungleichheiten in relevanten Forschungssträngen zugeschrieben?*

Zwar gibt es, erstens, die aus der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung gespeiste Position, dass Schulen durchaus sozial geprägte Unterschiede im Bildungserwerb ausgleichen können, wenn sie denn ihre Lehr- und Lernprozesse systematisch auf den Prüfstand stellen und beispielsweise darauf hinarbeiten, Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen zu verbessern und teilweise vorhandene defizitorientierte Haltungen gegenüber sozialstrukturell benachteiligten Schüler\*innen abzubauen (vgl. z. B. van Ackeren et al., 2021). Hoffnung machen hier etwa erfolgreiche Schulen in sozial benachteiligter Lage, Schulen also, die ungeachtet eines hohen Anteils sozial benachteiligter Schüler\*innen gute Ergebnisse erzielen. Was diese Schulen nun konkret anders oder vermeintlich besser machen, ist Gegenstand anhaltender Forschung und hat vor allem im Ausland eine Reihe von theoretisch und empirisch fundierten „Merkmalskatalogen“ hervorgebracht (vgl. z. B. vertiefend Klein, 2017; Racherbäumer et al., 2013). Die hier in den Blick genommenen pädagogischen und organisatorischen Merkmale sind allerdings in der Regel nur beschreibender Art und können nicht kausal interpretiert werden; es bleibt also unklar, inwieweit diese Merkmale tatsächlich ursächlich für die guten Bildungsergebnisse der Schüler\*innen entsprechender Schulen sind.

Zweitens wird jedoch insbesondere von der soziologischen Bildungsforschung – unter anderem auf Basis von längsschnittlichen Leistungsstudien und Rational-Choice-Modellen – vorgebracht, dass Schulen sozial bedingte Herkunftseffekte allenfalls zu einem gewissen Grad kompensieren können. Die soziale Schere gehe zwar nicht weiter auseinander, ein *Abbau* von sozialen Bildungsungleichheiten finde jedoch während der Schulzeit nicht statt (z. B. Downey & Condrón, 2016; Skopek & Passaretta, 2021; Traini et al., 2021; eine Ausnahme: Erdmann et al., 2022). Dabei werden die Ursachen für soziale Disparitäten im Bildungserwerb prinzipiell außerhalb von Schule verortet, etwa in unterschiedlichen familiären Sozialisationsbedingungen, elterlichen Bildungserwartungen und -entscheidungen, einer verfehlten frühkindlichen institutionellen Förderung sowie sozialpolitischen Schief lagen, die zusammengenommen eine solch hohe Determinationskraft entfalten, dass es – trotz der moderierenden Wirkung von Schule – letztendlich zu einer intergenerationalen Vererbung von Bildung (und Bildungsarmut) komme. Eine Plausibilisierung hat diese Position durch empirische Befunde im Zusammenhang der Corona-Pandemie erhalten (z. B. Helm et al., 2021), die eine deutliche Verstärkung sozialer Bildungsdisparitäten im Gefolge von Schulschließungen, Wechsel- und Distanzunterricht zeigen (Stanat et al., 2022). Die konkreten inner-schulischen Prozesse, die einer gleichsam ungebremsten Übersetzung sozialer Disparitäten in Bildungsdisparitäten entgegenwirken, bleiben in dieser Forschungstradition indessen vielfach unbeobachtet. Im Zentrum des Interesses stehen typischerweise eher

schulsystemische Merkmale, die das Ausmaß von Bildungsungleichheit moderieren, beispielsweise bindende versus nichtbindende Lehrkräfteempfehlungen beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, der Grad der Ausdifferenzierung des weiterführenden Schulsystems oder der Ausbau von alternativen Bildungswegen zum Erwerb bzw. Nachholen von Schulabschlüssen (z. B. Bach & Fischer, 2020; Jähnen & Helbig, 2015; Schindler & Bittmann, 2021; Schindler et al., 2023).

Drittens betont die These einer institutionellen Diskriminierung, dass Schulen und die sie umgebenden Institutionen *selbst* zu einer *Verschärfung* oder jedenfalls einer Reproduktion von sozialen (Bildungs-)Ungleichheiten beitragen (Gomolla & Radtke, 2009). Sichtbar werden in dieser Argumentation auch Anleihen aus Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion (Bourdieu & Passeron, 1971). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen könnten demnach die schulischen mittelschichtsgeprägten „Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit“ (Gomolla, 2008) nur schwer erfüllen und hätten von vornherein weniger Chancen. Institutionelle Zwänge würden defizitorientierte Annahmen der im Kontext Schule handelnden Personen begünstigen, wodurch Diskriminierungsmuster nur schwer zu durchbrechen seien. Empirische Hinweise auf eine institutionelle Diskriminierung durch Lehrkräfte, Schulen und administrative Entscheidungsträger liegen allerdings bislang vielfach nur in Form von deskriptiven Fallstudien vor (Behrmann, 2023; Bremm, 2019; Emmerich et al., 2020; Fölker & Hertel, 2015; Gomolla & Radtke, 2009; Hermstein, 2023; Sendzik, 2020). Keine belastbaren Anzeichen für Diskriminierungsprozesse sehen dagegen etwa Becker und Beck (2012) in ihrer Studie zur Frage, ob Schüler\*innen aufgrund ihres Migrationshintergrundes durch Lehrkräfte u. a. bei der Empfehlung für eine weiterführende Schulform benachteiligt werden. Insgesamt fehlen aber auch hier Studien, die methodisch hinreichend abgesicherte kausale Rückschlüsse auf die postulierte Verstärkung bzw. Reproduktion von sozialen Unterschieden durch die Schule im Allgemeinen zulassen. Gleichwohl geben etwa Befunde, die sozial selektive Übergangsempfehlungen auch bei gleichen kognitiven Grundvoraussetzungen (Stubbe et al., 2023) oder eine sozial ungleiche Vergabe von Noten durch Lehrkräfte (z. B. Helbig & Morar, 2017) dokumentieren, deutliche Hinweise darauf, dass Bildungsungleichheiten durch sozial diskriminierende Strukturen und Praktiken auch *aktiv erzeugt* werden.

### *Was folgt daraus?*

Mit Blick auf die hier skizzierten Positionen und exemplarischen Befunde reibt man sich verwundert die Augen und bleibt etwas ratlos zurück. Können (Einzel-)Schulen nun soziale (Bildungs-)Ungleichheiten aktiv abbauen, begrenzen sie deren Entwicklung oder machen sie es vielleicht sogar schlimmer? Stimmen Erkenntnisse der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung sowie unzählige Erfolgsgeschichten, auf die etwa der Deutsche Schulpreis regelmäßig aufmerksam macht, einerseits optimistisch, so geben andererseits die weiteren skizzierten Positionen und empirischen Befundlagen kaum Anlass zu hoffen, dass die Erwartungen, die sich mit ungleichheitsorientierten Schulentwicklungsprogrammen gegenwärtig verbinden, tatsächlich einlösbar sind. Eine Abwägung zwischen diesen disziplinär differierenden Einschät-

zungen, oder mehr noch: eine empirisch fundierte Abschätzung des Gewichts, das den jeweils in den Blick genommenen Faktorensatz als *relativen Einflussgrößen* auf die Genese von Bildungsungleichheiten zukommt, ist auf Basis aktueller Befundlagen und der ihnen zugrunde liegenden theoretischen Modelle kaum möglich.

Daraus ergeben sich praktische, politische und wissenschaftliche folgenreiche Fragestellungen. Denn dahinter verbergen sich keine akademischen Spielereien im Elfenbeinturm, sondern eine für das Design praktischer Interventionen essenzielle Aufgabe: Wie kann die Arbeit in und von Schule zum Abbau von Ungleichheiten im Bildungserwerb (weiter-)entwickelt werden und welche (empirisch belastbaren) Hinweise zu vielversprechenden Ansätzen liegen im In- und Ausland bereits vor? Und, zentral für die Entwicklung, Implementation und den Transfer von Reformstrategien, wie auch jüngst von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz angemahnt wurde (SWK, 2022): Wie kann bzw. sollte die Prozess- und Ergebnisqualität (besser) evaluiert werden? Welche Forschungsansätze sind dafür geeignet und wie kann eine (theoretische und methodische) Offenheit gegenüber einem Scheitern oder unbeabsichtigten Folgen der Reformstrategien gewahrt werden?

Angesprochen auf diese Fragen sind aus unserer Sicht nicht ausschließlich, aber im Besonderen die Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung und ihr gegenwärtiges Repertoire, Schulentwicklungsprogramme zu konzipieren, Entwicklungsprozesse zu begleiten und deren Ergebnisse zu evaluieren. Denn leider mangelt es der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung (Maag Merki, 2021a, b) aus unserer Sicht, trotz ihrer historischen Ursprünge auch in der US-amerikanischen Forschung zu Bildungsungleichheiten (Rolf & Tillmann, 1980), bisher an geeigneten Modellen zur Analyse der Ungleichheitsgenese in der Schule und somit auch an theoretisch und empirisch fundierten Konzeptionen für ihre gezielte Adressierung durch Schulentwicklung. Ein Grund könnte darin gesehen werden, dass die beiden den Schulentwicklungsdiskurs prägenden Werte der Qualität und der Gleichheit bisher kaum systematisch zusammen gedacht (Berkemeyer et al., 2019), oftmals sogar als konträre Größen behandelt wurden (Dalin, 1999). Damit sind gleichsam begriffliche Unterscheidungen angesprochen, die bislang kaum einmal systematisch auf ihre gesellschafts- und ungleichheitstheoretischen Anschlüsse hin befragt worden sind. Sich solcher Unterscheidungen zukünftig stärker zu vergewissern, und die Bezüge analytisch zu klären, würde insgesamt dabei helfen, möglichen Mythen und Fehlschlüssen zu begegnen, die begrenzten Mittel für Schulentwicklung künftig effektiver einzusetzen und unwirksame bzw. soziale Ungleichheiten unintendiert sogar verstärkende Strategien und Maßnahmen zu vermeiden.

Das vorliegende Heft<sup>1</sup> setzt an eben diesen Fragen an. Es reflektiert den Stand der empirischen Forschung und Theoriebildung, präsentiert Ansätze und Erfahrungen aus

---

1 Das Heft setzt auf Analysen und Diskussionen aus dem von Björn Hermstein und Norbert Sendzik organisierten Symposium „Schulentwicklung gegen Bildungsungleichheit? Interdisziplinäre Klärungen zwischen Ungleichheits- und Schulentwicklungsforschung“ auf, das im Rahmen der Sektionstagung der „Empirischen Bildungsforschung“ der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) sowie der Kommission Bildungsplanung,

einschlägigen Schulentwicklungsprojekten und macht auf blinde Flecken in der bildungspolitischen und vor allem wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem ungleichheitsreduzierenden Potenzial der Einzelschule aufmerksam, um auf diesem Wege Impulse für eine Weiterentwicklung von Schulentwicklungsforschung und -praxis zu geben.

Im ersten Beitrag umreißen *Alexandra Marx* und *Kai Maaz* relevante Zieldimensionen der Schulentwicklung(sforschung) und geben einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu Merkmalen erfolgreicher Schulen in sozial benachteiligter Lage sowie den Wirkungen von für sie etablierten Schulentwicklungsprogrammen und -maßnahmen. Dabei konstatieren die Autor\*innen, dass im deutschsprachigen Raum kausalanalytisch belastbare Erkenntnisse dazu, welche Schulentwicklungsprozesse zur Verringerung sozialer Bildungsungleichheiten beitragen, nicht zuletzt aufgrund fehlender Interventionsstudien nicht vorliegen. Die Ergebnisse der in Deutschland durchgeführten Begleitstudien würden zwar recht einheitlich eine durch die schulischen Akteur\*innen selbst berichtete Verbesserung der Prozessqualität zeigen, doch übersetze sich dies (jedenfalls bisher) nicht in verbesserte fachliche Schüler\*innenleistungen, eine Verringerung von Schulabbruchquoten oder andere auf der Individualebene wünschenswerte Ergebnisse. Darauf aufbauend werden Ansatzpunkte für eine zukünftig zu optimierende Praxis und Evaluation der Entwicklung von Schulen in sozial benachteiligter Lage skizziert.

Im darauf folgenden Beitrag befasst sich *Marcus Emmerich* mit der grundlegenden Frage, wie soziale Bildungsungleichheit als Gegenstand der Schulentwicklungsforschung theoretisch konzeptualisiert wird. Hierzu nimmt der Autor zunächst die einschlägigen Erklärungsmodelle zur Entstehung von Bildungsungleichheit in den Blick, um die ihnen zugrundeliegenden Schemata und Unterscheidungen herauszuarbeiten. Daran anknüpfend zeichnet er nach, an welchen dieser Erklärungsansätze sich die dominierenden Strömungen der Schulentwicklungsforschung und die auf ihrer Grundlage konzipierten Programme orientieren. Dabei stellt er fest, dass sich die Schulentwicklungsforschung in weiten Teilen Erklärungsansätze zu eigen macht, die die für die Genese von Bildungsungleichheit ursächlichen Faktoren vor allem im gesellschaftlichen Bereich und damit außerhalb der Schule lokalisieren. Daraus entsteht Emmerich zufolge ein systematisches Beobachtungsdefizit, das es der Schulentwicklungsforschung geradezu unmöglich mache, die Rolle der Institution Schule und damit ihres eigentlichen Bezugssystems in der Genese von Bildungsungleichheit analytisch angemessen zu reflektieren. Eine so beschaffene Schulentwicklungsforschung laufe Gefahr, systemeigene, also von der Schule selbst aktiv erzeugte Beiträge zur Entstehung von Bildungsungleichheit zu übersehen – mit der potenziellen Konsequenz nicht intendierter Folgen von durch sie informierten Schulentwicklungsprogrammen.

Im Anschluss folgen vier Berichte zu ausgewählten Schulentwicklungsprojekten und -programmen. Sie lassen die große Bandbreite der im Feld existierenden Ansätze er-

---

Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) im Jahr 2021 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz stattgefunden hat. Mit Beiträgen vertreten waren hier Nina Bremm, Marcel Helbig, Kai Maaz sowie Nils Berkemeyer.

kennen und geben Einblicke in deren konzeptionelle Anlagen und Schwerpunktsetzungen. Soweit vorhanden, werden zudem in komprimierter Form Ergebnisse von evaluativen Begleitstudien berichtet und diskutiert. Den Anfang machen *Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann, Therese Gesswein* und *Kai Maaz*. In ihrem Bericht stellen sie sowohl das Berliner „Bonus“-Programm als auch ausgewählte Ergebnisse ihrer das Programm evaluierenden BONUS-Studie vor. Das Programm wird seit 2014 umgesetzt und stellt Schulen an benachteiligten Standorten zusätzliche finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Wofür genau die Bonus-Mittel verwendet werden, entscheidet die einzelne Schule, wengleich Ziele und Maßnahmen in Schulverträgen mit der Schulaufsicht verabredet werden. Die Evaluation des Programms verweist zwar auf eine grundsätzlich positive Einschätzung der Schulleitungen und Lehrpersonen, gleichwohl lassen sich nur vereinzelt Wirkungen mit Blick auf die intendierten Zieldimensionen feststellen.

Es folgt ein Bericht von *Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm* und *Heinz Günter Holtappels* zum Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (PeSs). Das Projekt wurde durch Schulentwickler\*innen der Universitäten Duisburg-Essen und Dortmund initiiert und gemeinsam mit der QUA-LiS NRW und Mitteln der Stiftung Mercator zwischen 2015 und 2019 an Schulen in Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Nach einer eingehenden Bestimmung ihrer Ausgangslagen wurden die Schulen datengestützt zu Entwicklungsnetzwerken zusammengesetzt, die unterschiedliche Angebote zur Schul- und Unterrichtsentwicklung erhielten. Ergebnisse des Programms sind in einem Berichtsband dokumentiert, aus dem der Bericht schöpft.

*Julia Vaccaro* umreißt in ihrem Bericht das Programm „23+ Starke Schulen“ in Hamburg, das seit nunmehr zehn Jahren Schulen in sozial benachteiligten Lagen adressiert. Der Bericht stellt die Genese des Programms dar und skizziert wesentliche konzeptionelle Eckpfeiler und Maßnahmenbündel, die mit Unterstützung eines breiten Sets von Akteur\*innen im Mehrebenensystem umgesetzt werden. Wengleich eine programmbezogene Evaluation noch ausstehe, deute vieles darauf hin, dass das Programm auf der Ebene der Einzelschule Wirkung entfalte.

Einblicke in das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“, das als einziges der im Heft vorgestellten Schulentwicklungsprogramme nicht (primär) in staatlicher Verantwortung liegt, gibt *Silke Lock* in ihrem Bericht. Im Rahmen des Programms werden lokale Bildungsnetzwerke rund um eine „Schlüsselschule“ aufgebaut, die in einem Sozialraum verortet ist, in dem überproportional viele Kinder von Armut betroffen sind. Im Fokus steht das Format der „Pädagogischen Werkstatt“, die als koordinierende und gestaltende Unterstützungsstruktur zwischen Schule und Sozialraum an allen Programmstandorten den operativen Kern des Programms bildet. „Ein Quadratkilometer Bildung“ wird mittlerweile an zwölf Standorten bundesweit mit jeweils standortspezifisch unterschiedlichen Praxisansätzen und Entwicklungsschwerpunkten umgesetzt, die im Rahmen des Berichts exemplarisch skizziert und in ihren Wirkungen reflektiert werden.

Auf die Berichte folgen zwei Diskussionsbeiträge, die in je eigener Weise entschieden für eine Weiterentwicklung der deutschen Schulentwicklungsforschung und -praxis werben. *Melinda Erdmann*, *Marcel Helbig* und *Irena Pietrzyk* mahnen in ihrem Diskussionsbeitrag für zukünftige Schulentwicklungsprogramme in Ergänzung zu den gegenwärtig dominierenden Prozessevaluationen systematische, methodisch abgesicherte Wirkungsanalysen an. Vor dem Hintergrund eines quantitativen Forschungsparadigmas betonen sie die Notwendigkeit, die im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen vorgesehenen Interventionsmaßnahmen klarer zu konzeptionieren, anhand von transparenten Indikatoren messbare Ziele zu definieren und die Zielerreichung, wenn möglich, auf Basis randomisiert-kontrollierter Studiendesigns zu überprüfen. Entsprechende Forschungsdesigns würden in anderen gesellschaftlich relevanten Interventionsfeldern, wie etwa der Medizin oder der Psychotherapie, seit langem als methodischer „Goldstandard“ der Wirkungsanalyse gelten und müssten folglich auch in der Schulentwicklungs- und Programmbegleitforschung größere Beachtung finden. Nur wenn entsprechende methodische Standards eingehalten würden, so die Sicht der Autor\*innen, könne kausalanalytisch hinreichend fundiertes Wissen über die Wirkung von Schulentwicklungsprogrammen generiert werden und eben solches Wissen sei letztlich die zentrale Voraussetzung für einen effektiven Ressourceneinsatz und die Identifikation von erfolgreichen Schulentwicklungsmaßnahmen für den Transfer.

*Nils Berkemeyer* und *Björn Hermstein* argumentieren in ihrem Diskussionsbeitrag für eine kritische Schulsystementwicklungsforschung, deren Fokus sich den Autoren zufolge nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränken darf. Sie fordern eine holistische Perspektive, die ungleichheitsproduzierende wie -mindernde Strukturen und Praktiken auch auf den darüber liegenden Ebenen des schulischen Mehrebenensystems in den Blick nimmt, etwa die – Entwicklungsbedingungen und Möglichkeiten der Einzelschule maßgeblich mitprägende – Ressourcenausstattung durch Schulpolitik und -verwaltung. In diesem Zusammenhang werben die Autoren für die systematische Einbeziehung gerechtigkeits-theoretischer und partizipationsorientierter Maßstäbe. Denn diese seien für die Beurteilung der Qualität von Schulsystem und Einzelschule und der Qualität der in Anschlag gebrachten Entwicklungsstrategien und -programme ebenso bedeutsam wie die in der Schulentwicklungsforschung derzeit gängigen Beobachtungsmaßstäbe. Der Rekurs auf Gerechtigkeits-theorien biete Ansatzpunkte für die Entwicklung tragfähiger gerechtigkeitsorientierter Konzeptionen von Schul(system)-entwicklung, die in einem demokratischen Gemeinwesen schlechterdings unentbehrlich seien, um das Vertrauen in die Institution Schule zu stärken und damit auch dazu beizutragen, dass die im System engagierten Akteur\*innen wieder mit Lust und Mut zur Verantwortung agieren könnten.

Schließlich beinhaltet das Heft drei weitere Beiträge, die in je eigener Weise Gesichtspunkte des Schwerpunktthemas berühren. In einem Bericht legt *Max Nachbauer* den Fokus auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung, die in diesem Heft ansonsten nicht im Vordergrund steht. Auf Grundlage eines jüngst abgeschlossenen Forschungsprojekts referiert er in komprimierter Form einschlägige Forschung und eigene empirische Befunde zu drei spezifischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung, die geeignet erscheinen, Leistungsunterschiede zwischen Schüler\*innen unterschiedlicher sozialer

Herkunft abzuschwächen, und gibt davon ausgehend Empfehlungen für die Ausgestaltung und Organisation von Unterricht.

Ein bereits online-first veröffentlichter Diskussionsbeitrag von *Wilhelm Kelber-Bretz* unterstreicht aus schulpraktischer Perspektive Nachbauers Empfehlung, rein schüler\*innenzentrierte Unterrichtsmethoden zugunsten von ausgewogenen Unterrichtsmethoden mit stärker lehrkraftzentrierten Anteilen zurückzustellen. Um sozial benachteiligte Schüler\*innen wirksam zu fördern, müsse die Lehrkraft mehr sein als die bzw. der häufig geforderte Lernbegleiter\*in. Eine erfolgreiche Schule, so resümiert er seine Erfahrungen, solle im normalen Unterricht auf vielfältige Methoden und Konzepte mit durchaus festen Vorgaben und Inhalten setzen. Zugleich solle sie aber insbesondere im Profilunterricht, bei Nachmittagsangeboten und speziellen Projekten durchaus auch eher offene Formen des Lernens zum Zuge kommen lassen. Letztlich komme es auf eine gute konzeptionelle und praktische Verzahnung der verschiedenen Lernformate an.

Den Abschluss des Heftes bildet eine von *Sören Torrau* verfasste Rezension des 2022 erschienenen *Handbuchs Demokratiepädagogik*, das er als ein Dokumentationsvorhaben charakterisiert, das die verschiedenen Lesarten und Bausteine der Demokratiepädagogik miteinander ins Gespräch zu bringen sucht und dabei praxis- wie forschungsaffine Leser\*innen gleichermaßen anzusprechen vermöge. Der\*die interessierte Leser\*in wird hier bereits einige konkrete Anknüpfungspunkte an die Forderung einer stärker demokratischen Idealen verpflichteten Schul(system)entwicklungspraxis finden, die Berkemeyer und Hermstein in ihren Diskussionsbeitrag in den Raum stellen.

Wir wünschen den Leser\*innen eine anregende Lektüre und danken an dieser Stelle dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) für eine finanzielle Bezuschussung, aufgrund derer das vorliegende Heft etwas umfangreicher ausfallen konnte, als es die Hefte der DDS normalerweise sind.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillbrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potentiale entwickeln – Schulen stärken*. Waxmann.
- Bach, M., & Fischer, M. (2020). Understanding the Response to High-Stakes Incentives in Primary Education. *ZEW – Centre for European Economic Research, Discussion Paper No. 20-066*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3736769>
- Becker, R., & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft Nr. 52) (S. 121–138). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_6)
- Behrmann, L. (2023). Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstieghelfer:innen? *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 34 (1), 92–114. <https://doi.org/10.3224/bios.v34i1.05>

- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *JERO – Journal for Educational Research Online (JERO)*, 11 (1), 47–73.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. *impaktmagazin der Wübben-Stiftung*. [https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS\\_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen\\_Expertise.pdf](https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf)
- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 106–128). Beltz Juventa.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Luchterhand.
- Downey, D. B., & Condrón, D. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89 (3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Emmerich, M., Hormel, U., & Kemper, T. (2020). Bildungsteilnahme neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2), 133–151.
- Erdmann, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., & Allmendinger, J. (2022). Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern. Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur. *WZB Discussion Paper, P 2022–002*. WZB. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2022/p22-002.pdf>
- Fölker, L., & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Horstel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–122). <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.9>
- Gomolla, M. (2008). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven*. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie>
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Helbig, M., & Morar, T. (2017). Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten. Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung. *WZB Discussion Paper, P 2017–005*. WZB. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-005.pdf>
- Helm, C., Huber, S. G., & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (Die Deutsche Schule, 18. Beiheft) (S. 59–81). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>
- Hermstein, B. (2023). *Der Wandel regionaler Schulangebote. Theoretische und empirische Analysen zur Rolle kommunaler Schulträger*. Dissertationsschrift. Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek. [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00056824](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00056824)



- Jähnen, S., & Helbig, M. (2015). Der Einfluss schulrechtlicher Reformen auf Bildungsungleichheiten zwischen den deutschen Bundesländern. Eine quasi-experimentelle Untersuchung am Beispiel der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, 539–571. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0338-1>
- Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Reihe, No. 01*. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duedu-publico/44384>
- Maag Merki, K. (2021a). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 477–497). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_71-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1)
- Maag Merki K. (2021b). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 455–475). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_22-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_22-1)
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_9)
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1* (S. 237–264). Juventa.
- Schindler, S., & Bittmann, F. (2021). Diversion or Inclusion? Alternative Routes to Higher Education Eligibility and Inequality in Educational Attainment in Germany. *European Sociological Review*, 37 (6), 972–986. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab025>
- Schindler, S., Bar-Heim, E., Barone, C., Birkelund, J.F., Boliver, V., Capsada-Munsech, Q., Erola, J., Facchini, M., Feniger, Y., Heiskala, L., Herbaut, E., Ichou, M., Karlson, K.B., Kleinert, C., Reimer, D., Traini, C., Triventi, M., & Vallet, L.-A. (2023). Educational Tracking and Social Inequalities in Long-term Labor Market Outcomes: Six Countries in Comparison. *International Journal of Comparative Sociology*. <https://doi.org/10.1177/00207152231151390>
- Sendzik, N. (2020). *Zwischen Wandel und Stabilität. Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit*. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics. <http://hdl.handle.net/10419/214272>
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, 100 (1), 86–112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stubbe, T.C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R., & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T.C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Waxmann.

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Entwicklung von Leitlinien für das Monitoring und die Evaluation von Förderprogrammen im Bildungsbereich*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier\\_Monitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier_Monitoring.pdf)

Traini, C., Kleinert, C., & Bittmann, F. (2021). How Does Exposure to a Different School Track Influence Learning Progress? Explaining Scissor Effects by Track in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100625>

*Norbert Sendzik*, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).

E-Mail: [norbert.sendzik@lifbi.de](mailto:norbert.sendzik@lifbi.de)

Korrespondenzadresse: Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

*Benjamin Edelstein*, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Projektgruppe der Präsidentin.

E-Mail: [Edelstein@wzb.eu](mailto:Edelstein@wzb.eu)

Korrespondenzanschrift: Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

*Björn Hermstein*, Dr., Leitung des Fachbereichs für Bildungssystementwicklung im Bereich Schule der Stadt Oberhausen.

E-Mail: [bjoern.hermstein@gmx.de](mailto:bjoern.hermstein@gmx.de)

Korrespondenzanschrift: Steinbrinkstraße 246, 46145 Oberhausen

*Kathrin Racherbäumer*, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: [kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de](mailto:kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de)

Korrespondenzanschrift: Adolf-Reichwein Str. 2a, 57068 Siegen

# WAS KANN DIE EINZELSCHULE GEGEN BILDUNGSUNGLEICHHEIT AUSRICHTEN?

DDS – Die Deutsche Schule  
115. Jahrgang 2023, Heft 3, S. 189–200  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.02>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2023

---

Alexandra Marx & Kai Maaz

## Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern?

### Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen

---

#### Zusammenfassung

*Schulen in sozial herausfordernden Lagen arbeiten häufig unter ungünstigen internen und externen Bedingungen. Gleichzeitig sind diese Schulen zentrale Akteure zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten und die dort lernenden Schüler\*innen in besonderem Maße auf eine hohe schulische Qualität angewiesen. Im Beitrag werden zunächst Charakteristika erfolgreicher Schulen in herausfordernden Lagen beschrieben, ehe Maßnahmen zur Schulentwicklung dargestellt werden, die zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen können.*

*Schlüsselwörter: Schulentwicklung; Chancengleichheit; Soziale Ungleichheit; Unterrichtsentwicklung; Schulqualität; Förderungsmaßnahme; Förderung; sozialer Brennpunkt; Kapazitätsaufbau*

#### Promoting Equity

A Research Overview on School Development in Socially Disadvantaged Settings

#### Abstract

*Schools serving socially disadvantaged communities work under challenging internal and external conditions. At the same time, these schools are central stakeholders for the reduction of educational inequalities and their students are particularly dependent on high quality teaching and learning. The present article describes factors of effective schools in socially disadvantaged settings and illustrates school improvement measures that aim at promoting school quality and students' learning outcomes.*

*Keywords: school improvement; equity; social injustice; instruction development; school quality; intervention; urban schools; struggling schools; turnaround; capacity building*

Vor einem knappen Vierteljahrhundert erschütterte der „PISA-Schock“ die deutsche Öffentlichkeit sowie Bildungswissenschaftler\*innen und Politiker\*innen gleichermaßen. Das damals konstatierte schwache Abschneiden deutscher Schüler\*innen in einer internationalen Schulleistungsstudie bei gleichzeitig hoher sozialer Ungleichheit brachte die Idee von Deutschland als einer Bildungsnation nachhaltig ins Wanken. Viel ist seitdem unternommen worden, um den Kompetenzerwerb von Schüler\*innen, insbesondere im Lesen sowie den mathematischen Fähigkeiten, zu unterstützen und für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen: Grundlegende Reformen wie die Einführung von Bildungsstandards, der Ganztagsausbau, die Erarbeitung und Implementation einer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring sowie ein flächendeckender Ausbau der frühkindlichen Bildung sollten dazu beitragen, bestehende Bildungsdisparitäten zu reduzieren. Aktuelle Analysen des Bildungsberichts sowie die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 belegen jedoch, dass von einer zunehmenden Gerechtigkeit des deutschen Bildungssystems noch lange nicht die Rede sein kann. So hat die Kopplung zwischen sozialem Hintergrund und den von Viertklässler\*innen erreichten Kompetenzen im IQB-Bildungstrend seit 2016 deutlich zugenommen (Sachse et al., 2022). Im aktuellen Bildungsbericht zeigt sich zudem, dass Schüler\*innen aus sozial schwächeren Elternhäusern nach der Grundschule immer noch deutlich seltener höher qualifizierende Schularten und Bildungsgänge besuchen als Gleichaltrige mit einem hohem Sozialstatus (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die entsprechenden Disparitäten bestehen dabei auch unter Kontrolle der Ausgangsleistungen und zeigen somit an, dass der soziale Hintergrund unabhängig vom Leistungsniveau der Schüler\*innen den Bildungsweg entscheidend beeinflusst. Der deutschen Bildungspolitik ist es demnach trotz aller Reformbemühungen in den vergangenen fast 25 Jahren nicht gelungen, die soziale Herkunft und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen substanziell voneinander zu entkoppeln.

## **1 Schulen in herausfordernden Lagen und Zieldimensionen von Schulentwicklung – begriffliche Klärungen**

Vor diesem Hintergrund sind weitere Bemühungen um ein gerechter gestaltetes Bildungs- und Schulsystem unabdingbar. Insbesondere Schulen in sozial herausfordernden Lagen sind dabei wesentliche Akteure zum Abbau von Bildungsungleichheiten. Zur Beschreibung dieser Schulen bestehen zahlreiche Konzeptionen (vgl. auch Braun & Pfänder, 2022). Eine häufige Klassifizierung bezieht sich auf die sozialräumliche Lage von Schulen: Als Schulen in herausfordernden Lagen werden hierbei Schulen beschrieben, die sich in ökonomisch schwachen, soziokulturell benachteiligten urbanen Ballungsräumen befinden (Bremm et al., 2017). Schulen in diesen Sozialräumen weisen häufig einen überproportional hohen Anteil an Schüler\*innen aus sogenannten bildungsfernen Haushalten auf, die über ein geringeres soziales, kulturelles oder ökonomisches Kapital verfügen, das häufig mit ungünstigeren Lern- und Leistungsbedingungen einhergeht (Bremm et al., 2017). Neben Klassifikationen, die sich auf die sozialräumliche Lage von Schulen beziehen, existieren weitere Ansätze, die herausfordernde schulische Bedingungen an gering ausgeprägten Prozessqualitäten von Schule

festmachen, zum Beispiel fehlenden oder gering ausgeprägten Kooperationsstrukturen der Lehrkräfte, niedrigen Leistungserwartungen an die Schüler\*innen oder einem gering ausgeprägten Fokus auf die Lernkultur im Unterricht (van Ackeren et al., 2020; Bryk et al., 2010).

Es ist daher gerade für Schulen in sozial herausfordernden Lagen von großer Bedeutung, den Fokus der schulischen Entwicklungsarbeit auf Maßnahmen zu legen, die nicht nur die Qualität der Schule und des Unterrichts erhöhen, sondern auch geeignet sind, kompensatorisch auf die Lernentwicklung von Schüler\*innen aus benachteiligten sozialen Lagen zu wirken. Insbesondere aus dem US-amerikanischen Raum liegen Modelle zur Beschreibung schulischer Effektivität vor, die diese als multidimensionales Konstrukt verstehen (Kyriakides et al., 2019) und als Grundlage für eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung herangezogen werden können. Bei der Betrachtung schulischer *Effektivität* sollte dabei neben dem Fokus auf den Erfolg einer Schule bei der Erreichung ihrer Ziele und der Umsetzung von Bildungsstandards, d. h. den Leistungen der Schüler\*innen, auch der Erfolg von Schulen in Hinblick auf den Abbau von bestehenden Bildungsungleichheiten in den Fokus gerückt werden. Die Effektivität einer Schule bemisst sich demnach auch darin, wie gut sie es schafft, allen Schüler\*innen, unabhängig von ihrer Herkunft, die bestmöglichen Bildungschancen zu eröffnen, was sich anhand von spezifischen Indikatoren für Bildungsungleichheit, wie z. B. den von sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen erreichten Kompetenzen und Schulabschlüssen, erfassen lässt.

Daneben ist es auch wichtig, die *Schulqualität* als eine wesentliche Voraussetzung für schulische Effektivität zu betrachten. Diese bezieht sich auf die Gesamtheit der Merkmale und Eigenschaften einer Schule, die dazu beitragen, eine hochwertige Bildungserfahrung zu bieten und kann sich auf Ergebnisse, Strukturen und Prozesse einer Schule beziehen. Schulische *Ergebnisqualität* fokussiert demgegenüber auf die erreichten Ergebnisse oder Leistungen der Schüler\*innen, die häufig anhand standardisierter Verfahren erfasst werden. Die *Strukturqualität* einer Schule hingegen betrachtet die Qualität der Rahmenbedingungen und strukturellen Merkmale einer Bildungseinrichtung (z. B. Infrastruktur, Lehrpläne und Materialien, Ausstattung), während die *Prozessqualität* einer Schule die Qualität der Prozesse und Aktivitäten beschreibt, die stattfinden, um das Lernen und die Entwicklung der Schüler\*innen zu fördern (z. B. Unterrichtsqualität, Lehrkräfteprofessionalisierung etc.).

Es ist wichtig anzumerken, dass eine hohe Ergebnisqualität nicht automatisch auf eine hohe Schuleffektivität hinweist. Eine Schule kann gute Leistungen erzielen, aber dennoch ineffektive oder ungünstige Prozesse haben. Umgekehrt kann eine Schule mit hohen Effektivitätscharakteristika möglicherweise nicht die besten Ergebnisse erzielen, wenn die Schüler\*innen aufgrund anderer Faktoren, die außerhalb des Einflussbereichs der Schule liegen, benachteiligt sind. Gerade für Schulen in sozial herausfordernden Lagen ist es daher von hoher Bedeutung, den Fokus der schulischen Entwicklungsarbeit auf Maßnahmen zu legen, die nicht nur die Effektivität der Schule und des Unterrichts erhöhen, sondern auch geeignet sind, über eine Erhöhung der

Prozessqualität kompensatorisch auf die Lernentwicklung von Schüler\*innen aus benachteiligten sozialen Lagen zu wirken.

## 2 Wie lassen sich Schulen entwickeln, um Bildungsungleichheiten abzubauen?

### 2.1 Merkmale erfolgreicher Schulen in sozial herausfordernden Lagen

Nicht jede Schule in sozialräumlich herausfordernder Lage weist auch in Bezug auf Qualitätsaspekte Schwächen auf. Insbesondere der Blick auf Schulen, die unter herausfordernden Bedingungen erfolgreich sind und eine hohe Prozess- und Ergebnisqualität aufweisen, kann aus Sicht der Schuleffektivitätsforschung wichtige Hinweise auf Merkmale der schulischen Organisation und der Unterrichtsgestaltung liefern, die mit einem vergleichsweise guten Abschneiden von sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen assoziiert sind. Zu den Merkmalen, die diese Schulen auszeichnen, scheinen insbesondere folgende Faktoren zu gehören (vgl. van Ackeren et al., 2020; Klein, 2017):

- 1) *Schulleitungshandeln*: Schulleitungen an effektiv arbeitenden Schulen zeichnen sich durch einen kooperativen, transparenten Führungsstil aus. Ihr Führungshandeln ist im Sinne eines *leadership for learning* durch einen hohen Unterrichtsbezug gekennzeichnet.
- 2) *Datengenerierung und -nutzung*: Schulen, denen es gelingt, den Kompetenzerwerb von Schüler\*innen aus benachteiligten Familien zu fördern, zeichnen sich durch einen Datenreichtum aus. Sie erheben und nutzen kontinuierlich Daten zum Monitoring des Lernerfolgs der Schüler\*innen sowie zu Aspekten der Schulentwicklung.
- 3) *Schulkultur*: Als wesentlich für eine erfolgreiche Arbeit unter herausfordernden Bedingungen hat sich eine Schulkultur erwiesen, in der transparente und hohe Leistungsanforderungen an Schüler\*innen gestellt werden und ein freundliches, wertschätzendes und vertrauensvolles Lernklima herrscht.
- 4) *Lehren und Lernen*: Effektive schulische Arbeit benötigt einen klaren Fokus auf den Unterricht als der Kernaufgabe von Schule. Schüler\*innen an Schulen in herausfordernden Lagen profitieren dabei insbesondere von stärker strukturierten Lernprozessen und eher kleinschrittig angelegten Lernzielen sowie von einem kontinuierlichen Lern- und Leistungsfeedback.
- 5) *Nutzung externer Unterstützungsstrukturen*: Schulen, die in herausfordernden Lagen effektiv arbeiten, sind eng mit externen Partner\*innen im schulischen Umfeld vernetzt. Dies umfasst sowohl die Zusammenarbeit mit Eltern, Einrichtungen der Bildungsverwaltung oder Jugendarbeit und weiteren außerschulischen Partner\*innen wie Vereinen oder Firmen als auch die Kooperation mit anderen Schulen.

Obwohl diese Studien wichtige Hinweise auf Merkmale liefern, die effektiv arbeitende Schulen in sozial herausfordernden Lagen kennzeichnen, bleibt anhand reiner Merkmalsbeschreibungen mindestens zweierlei unklar: Zum einen, ob die guten Ergebnisse der Schüler\*innen ursächlich auf diese Merkmale zurück zu führen sind; zum ande-

ren, inwiefern die Herausbildung solcher Merkmale an Schulen unterstützt werden kann, inwiefern also Programme und Initiativen, die diese Aspekte fokussieren, geeignet sind, Schulen wirksam in ihrer Qualitätsentwicklung zu fördern. Hierzu bedarf es der Erkenntnisse aus Interventionsstudien der Schulentwicklungsforschung.

## **2.2 Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen für Schulen in herausfordernden Lagen: Internationaler Forschungsstand**

Insbesondere aus dem US-amerikanischen Raum liegt eine Reihe von Befunden aus Interventionsstudien vor, in denen die Schulentwicklung an Schulen in sozialräumlich herausfordernden Lagen durch spezifische Maßnahmen unterstützt wurde (z. B. Brady, 2003; Kyriakides et al., 2019; Redding & Nguyen, 2020). In einer Metaanalyse von 67 Studien durch Schueler und Kolleg\*innen (2020) erwiesen sich dabei insbesondere zwei Aspekte von Interventionen als relevant für die Leistungsentwicklung von sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen: eine Erhöhung der Lernzeit sowie der Austausch von Lehrkräften zugunsten besser qualifizierter Lehrkräfte. Andere Maßnahmen wie z. B. der Wechsel der Schulleitung, Änderungen im Curriculum oder die Nutzung von Daten zur Schulentwicklung hatten demgegenüber in der Metaanalyse keine Effekte. In Hinblick auf verschiedene Ansätze zur Unterstützung der Entwicklung einer Schule mit geringer Prozess- und Ergebnisqualität zu einer effektiv arbeitenden Schule fanden sich in Studien aus dem US-amerikanischen Raum kaum Unterschiede darin, welche Strategie der Unterstützung gewählt wurde, wesentlicher scheint eine Passung zu lokalen Gegebenheiten zu sein (Brady, 2003; Schueler et al., 2020).

Die Befunde implizieren damit, dass Schulentwicklungsmaßnahmen in hohem Maße kontextabhängig zu sein scheinen: Was für eine Schule ein wirksamer Ansatz zum Abbau von Bildungsungleichheiten ist, kann an einer anderen Schule mit anderen internen oder externen Bedingungen ohne Effekte bleiben. Die Wahl von Schulentwicklungsstrategien scheint demnach weniger wichtig zu sein als die passgenaue Auswahl einzelner Maßnahmen, deren kohärente Zusammenstellung für die Einzelschule und die durch eine starke und visionär ausgerichtete Schulleitung unterstützte Umsetzung (Brady, 2003; Redding & Nguyen, 2020). Inwieweit diese Erkenntnis auch auf den deutschen Raum übertragbar ist, bleibt jedoch unklar: Viele der in den USA implementierten Ansätze beziehen sich auf Maßnahmen, die das deutsche Bildungssystem nicht vorsieht, wie etwa die Schließung ganzer Schulen, die Auswechslung des gesamten schulischen Personals oder der Neustart einer staatlichen Schule als Schule in privater Trägerschaft. Obwohl auch in Deutschland die soziale Segregation in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat (vgl. Helbig & Jähnen, 2018) und der Anteil von Schulen in sozial schwierigen Lagen innerhalb von nur fünf Jahren dramatisch angestiegen ist (Weishaupt, 2022), ist die soziale Segregation in den USA nach wie vor stärker ausgeprägt als in Deutschland, was u. U. differenzielle Effekte von Maßnahmen für Schulen in sozial herausfordernden Lagen erwarten lässt.

### **2.3 Die Situation in Deutschland: Forschungsbefunde zur wirksamen Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen**

Im deutschen Raum liegen bislang nur wenige Erkenntnisse zu wirksamen Programmen der Schulentwicklung für Schulen in herausfordernden Lagen vor (vgl. Böttcher et al., 2022). Allerdings wurde in jüngeren Jahren eine Reihe von Übersichten zu deutschen Studien vorgelegt, die sich mit der Wirkung von Ansätzen zur Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage beschäftigen (Böttcher et al., 2022; Braun & Pfänder, 2022; Heinrich Böll Stiftung, 2022; Klein, 2017). In ihrer Analyse zu Programmen für deutsche Schulen in herausfordernden Lagen schildern Braun und Pfänder (2022) Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitstudien aus sechs Programmen, die bereits empirisch auf ihre Wirksamkeit untersucht wurden („School Turnaround“, „Bonus“, „Schulmentoren“, „ESF-Schulförderrichtlinie“ in Thüringen, „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ und „Teach First Deutschland“). Obwohl in keiner der bisherigen Studien eine Vergleichsgruppe realisiert wurde, d.h. eine Gruppe von Schulen, die an keiner Maßnahme teilgenommen hat und deren Entwicklung damit als eine Art Referenz angesehen werden kann, lassen sich aus den Ergebnissen erste Hinweise zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen ableiten. Braun und Pfänder (2022) schildern, dass sich in allen betrachteten Studien die durch die Lehrkräfte und Schulleitungen eingeschätzten Indikatoren schulischer Prozessqualität, wie z.B. die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern, das Schul- und Klassenklima oder die Intensität der Netzwerkarbeit, positiv entwickelten. Die Ergebnisse sind jedoch nicht über alle Studien konsistent, so dass sich z.B. Effekte auf die Verbesserung des Klassenklimas oder Entwicklungen in der Zusammenarbeit mit den Elternhäusern der Schüler\*innen nicht in allen sechs Programmen gleichermaßen zeigten.

So zeigten sich beispielsweise im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, in dem 35 Schulen in sozial herausfordernden Lagen in der Metropolregion Ruhr in ihrer Schulentwicklung begleitet und unterstützt wurden (Bremm et al., 2017, vgl. auch den Bericht von van Ackeren et al. in diesem Heft) eine verstärkte Auseinandersetzung der teilnehmenden Schulen mit Themen der Schulentwicklungsarbeit sowie einige positive Entwicklungen der schulischen Prozessqualität, wie z. B. ein Abbau defizitorientierter Haltungen der Lehrkräfte (Holtappels & Brücher, 2020). In der „BONUS“-Studie (Böse et al., 2018; vgl. auch den Bericht von Lee et al. in diesem Heft), in der Berliner Schulen in sozial herausfordernden Lagen mit bedarfsgerecht und individuell einzusetzenden Fördermitteln unterstützt wurden, ließen sich Wirkungen des Programms auf eine Verbesserung des Schulklimas, der Schulentwicklungsarbeit, des Umgangs mit Heterogenität und der Schulentwicklungsarbeit nachweisen (vgl. Braun & Pfänder, 2022). Positive Effekte auf die Prozessqualität fanden sich auch im Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“, das von 2013 bis 2017 von der Robert Bosch Stiftung und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin an drei Grundschulen und sieben Integrierten Sekundarschulen in sozial herausfordernden Lagen in Berlin durchgeführt wurde (Robert Bosch Stiftung, 2018).

Während sich die schulische Prozessqualität in den betrachteten Programmen jeweils zumindest teilweise steigerte, blieben objektiv messbare Effekte auf die Schuleffektivität



tät und damit auch auf zentrale Indikatoren der Bildungsungleichheit, wie z. B. Schulabbruchquoten, in den betrachteten Studien allerdings weitgehend aus. So fanden sich weder im „Potenziale“-Projekt noch in der „BONUS“-Studie am Ende der jeweiligen Projektlaufzeit nach vier bzw. sechs Jahren positive Effekte etwa auf die Lernergebnisse der Schüler\*innen. Lediglich im Berliner „School-Turnaround“-Projekt zeigte sich eine positive Entwicklung von Indikatoren der schulischen Effektivität: So reduzierte sich an den teilnehmenden Schulen die Zahl der Fehltage der Schüler\*innen und den meisten der sieben Integrierten Sekundarschulen gelang es, die Quote der Schulabgänger\*innen ohne Abschluss zu senken.

Insgesamt zeichnen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudien zu bisherigen Schulentwicklungsprogrammen für Schulen in sozial herausfordernden Lagen in Deutschland somit ein eher gemischtes Bild: Zwar gelingt es teilweise, Erfolge in Hinblick auf die Verbesserung von Aspekten der Prozessqualität zu erzielen, die jeweiligen Effekte sind jedoch eher gering und lassen sich nicht konsistent nachweisen. Zudem lassen sich Wirkungen der Programme auf die Schuleffektivität und dabei insbesondere auf zentrale Merkmale der Bildungsungleichheit (z. B. Abbruchquoten, Fehlzeiten, Übergangsquoten) nur im Berliner „Turnaround“-Projekt nachweisen. Hier ist allerdings zu bemerken, dass diese Indikatoren in vielen Studien auch nicht berücksichtigt wurden, da diese eher auf die Betrachtung von Aspekten der Schulqualität und weniger auf die Schuleffektivität fokussierten, so dass unklar bleibt, in welchem Ausmaß sich hier positive Entwicklungen zeigen.

### **3 Schulentwicklungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen: Wie weiter?**

Nun wäre es allerdings verfrüht, angesichts der eher schwachen Hinweise auf die Effektivität von Ansätzen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen deren Wirkungslosigkeit anzunehmen. Vielmehr könnten die Befunde – zumindest teilweise – auch durch methodische Einschränkungen erklärt werden. So handelt es sich bei den genannten Interventionsstudien um längsschnittlich angelegte Untersuchungen, die die Wirkung von Schulentwicklungsprogrammen auf spezifische Indikatoren der Ergebnisqualität von Schulen untersuchen sollen, z. B. die fachlichen Kompetenzen und Leistungen von Schüler\*innen oder deren Lernmotivation (vgl. Böttcher et al., 2022; Braun & Pfänder, 2022; Redding & Nguyen, 2020). Dieser Fokus auf eher distante Maße der Schulqualität könnte die tatsächlichen Entwicklungsprozesse an den betrachteten Schulen unterschätzen: Schulentwicklung ist als ein langfristiger Vorgang zu verstehen, dessen Wirkungen sich auf Schüler\*innenebene teilweise erst mehrere Jahre nach Beginn des Entwicklungsprozesses zeigen (Schueler et al., 2020). Der Befund, dass sich in den meisten der deutschen Begleitstudien zur Förderung der Schulentwicklung in sozial herausfordernden Lagen kaum positive Effekte in Bezug auf Indikatoren schulischer Effektivität, z. B. Schulabbruchquoten, wohl aber in Hinblick auf die schulische Prozessqualität konstatieren lassen (Braun & Pfänder, 2022), ist im Einklang mit dieser Annahme: Denkbar ist, dass sich bereits wichtige Programmwirkun-

gen und Veränderungen in der Schule bemerkbar machen, die sich jedoch am Ende der Programmphasen noch nicht auf der Ebene messbarer Aspekte der Leistung von Schüler\*innen auswirken. Hier bedarf es langfristig angelegter Forschungsdesigns, die Methoden der Schulentwicklungsforschung und der Schuleffektivitätsforschung kombinieren, um die Wirkungen der Programme valide zu erfassen.

Insbesondere Befunde aus metaanalytischen Studien, in denen Befunde unterschiedlicher Einzelstudien zusammenfassend bewertet werden, sind zudem kritisch zu betrachten, da die eingehenden Studien häufig auf stark differierenden Forschungsdesigns beruhen: Dies reicht von der Definition einer Schule als „Schule in herausfordernder sozialer Lage“ über die Auswahl und Umsetzung von Strategien zum Turnaround bis zur Wahl der Indikatoren, mit denen die Schuleffektivität bzw. der Erfolg der Entwicklungsmaßnahme gemessen werden soll (vgl. auch Redding & Nguyen, 2020). Obwohl Metaanalysen einige Hinweise auf die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen der Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen liefern, macht es der Umstand, dass Schulentwicklung ein hochgradig kontextsensibler Vorgang ist, schwierig, aus metaanalytischen Verfahren konkrete Handlungsempfehlungen für die Bildungspraxis abzuleiten. Auch die Erkenntnisse aus den vorliegenden deutschen Studien lassen kaum generalisierbare Schlüsse zu, da hier ebenfalls eine erhebliche Variabilität besteht: Zwar weisen viele der betrachteten Programme gemeinsame Merkmale auf, wie z. B. Unterstützung der Schulleitungsteams, Einsatz von Schulentwicklungsberatung oder Maßnahmen zur kollegialen Unterstützung (Braun & Pfänder, 2022). Die teilweise großen Unterschiede hinsichtlich der Auswahl der beteiligten Schulen, die Variationen in den Fokussen der jeweiligen Interventionen, die Bandbreite der gewählten Maßnahmen und ihrer konkreten Umsetzung sowie die Unterschiede in der Wahl der Indikatoren zur Evaluation der Programme machen es jedoch schwer, praxisrelevante Schlüsse zu ziehen, die sich auf andere Kontexte übertragen lassen.

Die eher schwachen Befunde zu Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen auf schulische Effektivitätsmaße verdeutlichen zudem, dass es trotz möglicher positiver Effekte auf die schulische Prozessqualität bislang nicht ausreichend gelingt, die Programmschulen so zu entwickeln, dass Schüler\*innen bessere Lernergebnisse erreichen und Bildungsbarrieren nachhaltig abgebaut werden. Wesentlich erscheint es vor diesem Hintergrund, die Frage des *Was wirkt für wen unter welchen Bedingungen?* zu beantworten. Hier fehlt es jedoch bislang an systematischer Forschung dazu, welche spezifischen Maßnahmen geeignet sind, um die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien nachhaltig zu unterstützen (vgl. auch Böttcher et al., 2022). Für entsprechende Forschungsdesigns wäre vor allem eine integrative Verbindung von Sichtweisen und Methoden der Schulentwicklungsforschung und Schuleffektivitätsforschung anzudenken, insbesondere auch in Hinblick auf die Kontextualisierung: Unterschiedliche Schulen haben unterschiedliche Bedürfnisse, Ressourcen und Herausforderungen. Die Schulentwicklungsforschung kann helfen, maßgeschneiderte Ansätze für verschiedene Schulen in unterschiedlichen Kontexten zu entwickeln, während die Schuleffektivitätsforschung untersucht, welche Ansätze in verschiedenen Kontexten am effektivsten sind und Wirkungen auch auf objektiv messbare Indika-

toren von Bildung, wie etwa Kompetenzen der Schüler\*innen oder Abschluss- und Übergangsquoten, erzielen. Auf diese Weise könnte ein umfassenderes Verständnis davon entwickelt werden, wie Schulen verbessert werden können und welche Maßnahmen tatsächlich zu besseren Bildungsergebnissen führen.

## 4 Fazit

Ein chancengerechtes Bildungssystem, in dem Schüler\*innen unabhängig von ihrem Hintergrund erfolgreich lernen können – von diesem Anspruch ist das deutsche Bildungssystem auch ein Vierteljahrhundert nach dem „PISA-Schock“ noch weit entfernt. Zwar werden seit einigen Jahren verstärkt Schulentwicklungsprogramme implementiert, die insbesondere Schulen in sozial herausfordernden Lagen darin unterstützen sollen, die Bildungschancen ihrer Schüler\*innen bestmöglich zu fördern. Dennoch ist bislang nur wenig darüber bekannt, welche Aspekte dieser Programme unter welchen Umständen und für welche Schüler\*innen wirksam werden können. Hier fehlt es bislang unter anderem an Forschungsdesigns, die einen Vergleichsgruppenansatz realisieren, anhand dessen beispielsweise die Effektivität unterschiedlicher Aspekte der jeweiligen Maßnahmen und Programme evaluiert werden könnten.

Unbestreitbar ist, dass Schulen klare und wirkvolle Strategien entwickeln müssen, um adaptiv auf neu auftretende Herausforderungen reagieren zu können. Ein solches *capacity building* umfasst den Aufbau von entwicklungsförderlichen Maßnahmen und Strukturen sowie einer Schulkultur, in der Entwicklungsarbeit als stetiger und kollaborativ angelegter Bestandteil des schulischen Alltags gesehen wird, und die effektive Koordination von Strategien der Schulentwicklung (vgl. Cullen, 2004; Klein, 2017). Ziel ist die Herausbildung einer Schulentwicklungskapazität (*School Improvement Capacity, SIC*), d. h. der Kapazität einer Schule, ihre Prozesse und Strukturen unter den gegebenen Bedingungen systematisch so zu gestalten, dass sowohl die schulische Entwicklungsarbeit als auch die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler\*innen nachhaltig und kontinuierlich verbessert werden (Maag Merki, 2017). Ein wesentlicher Vorteil des Fokus auf die Kultivierung schulischer Entwicklungskapazität liegt darin, dass mit diesem Ansatz nicht nur unmittelbar die Lehr- und Lernqualität verbessert wird. Vielmehr geht es bei dem Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten um den Aufbau einer Anpassungsfähigkeit, die Schulen langfristig in die Lage versetzt, sich verändernden Anforderungen und Herausforderungen stetig neu anzupassen. Obgleich erste Befunde zur Bedeutsamkeit von Schulentwicklungskapazität für die Entwicklung schulischer Prozessqualität und das Lernen von Schüler\*innen vorliegen, bleibt bislang unklar, wie es gelingt, Schulentwicklungskapazitäten systematisch aufzubauen (Maag Merki, 2017). Denkbar ist, dass sowohl Strukturmerkmale wie etwa personelle Ressourcen, aber auch Prozessmerkmale, wie die Kooperation im Kollegium oder die Haltung gegenüber Innovationen, eine wesentliche Rolle spielen. Insbesondere in Hinblick auf wesentliche strukturelle Rahmenbedingungen sind Schulen in herausfordernden Lagen jedoch häufig besonderen Belastungen ausgesetzt, z. B. hinsichtlich gering ausgeprägter zeitlicher, finanzieller oder personeller Ressourcen. Ob und inwiefern ein nachhaltiger Aufbau von Schulentwicklungskapazität unter diesen

Bedingungen möglich ist bzw. wie dieser unterstützt werden könnte, bleibt auf Basis bisheriger Forschungsergebnisse unklar.

Insbesondere die Forschungslage zu einem dauerhaften *capacity building*, d.h. der Unterstützung von Schulen auf dem Weg zu einer lernenden Schule, ist vor diesem Hintergrund dringend auszubauen, um Wirkmechanismen für eine effektive Entwicklung von Schulen in herausfordernden Lagen zu identifizieren. Merkmale einer lernenden Schule bzw. von Aspekten des *capacity building* wären damit wesentliche Indikatoren zur Analyse des Erfolgs von Schulentwicklungsmaßnahmen und sollten in den Fokus der Wirksamkeitsüberprüfung von entsprechenden Interventionen rücken. Die Betrachtung der Lernergebnisse der Schüler\*innen als eher distantes Maß könnte demgegenüber den Blick auf positive Entwicklungen an Schulen verstellen: Die Kompetenzen von Schüler\*innen sind ohne Frage ein wichtiger Indikator für die schulische Qualität und sollten deshalb auch als Zieldimension zentraler Bestandteil von Evaluationen von Schulentwicklungsprogrammen für Schulen in sozial herausfordernden Lagen sein. Ansätze der Schulentwicklung benötigen in der Regel allerdings deutlich mehr als die in Forschungsstudien realisierten Zeitspannen von drei bis fünf Jahren, ehe sie, insbesondere auf Ebene des Lernens und der Lernergebnisse, wirksam werden. Es bleibt zu hoffen, dass weitere Forschung in diesem Bereich dazu beiträgt, praktische Hinweise darauf zu liefern, mit welchen Ansätzen und Maßnahmen schulische Akteur\*innen den Aufbau einer Schulentwicklungskapazität an ihrer Schule konkret unterstützen können.

Zudem bedarf es weiterer Forschung zu Gelingensbedingungen von schulischer Entwicklung an Schulen in sozial herausfordernden Lagen. Wie die bisherigen Befunde nationaler wie internationaler Forschung zeigen, scheint es einige Prädiktoren für eine erfolgreiche Entwicklung von Schulen in herausfordernden Lagen zu geben – wie genau und unter welchen Bedingungen diese wirksam werden können, ist jedoch noch nicht hinreichend geklärt. Wünschenswert wäre hier Forschung, die den Zusammenhang und die wechselseitige Einflussnahme zwischen der Schulentwicklungskapazität und deren Determinanten mit der Gestaltung von Schule und Unterricht und letztlich auch mit den Lernergebnissen der Schüler\*innen untersucht (vgl. Maag Merki, 2017). Erste Erkenntnisse dazu könnte die wissenschaftliche Begleitung der Initiative „Schule macht stark – SchuMaS“ liefern, in der Schulen in herausfordernden Lagen in ganz Deutschland langfristig in ihrer schulischen Entwicklungsarbeit begleitet und unterstützt werden. Ziel ist es dabei nicht nur, die Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulen zu unterstützen, sondern auch, gemeinsam mit Schulen überdauernde Handlungsstrategien zur Verbesserung ihrer Entwicklungsarbeit zu erarbeiten und zu implementieren. Zu hoffen ist auch, dass das von der Bundesregierung geplante „Startchancen“-Projekt den Aspekt eines langfristigen Kapazitätsaufbaus an den beteiligten Schulen fokussieren und im Rahmen eines Vergleichsgruppendesigns überprüfen wird. Auf diese Weise könnte das Programm wertvolle Hinweise auf die zielgruppengerechte und kontextsensible Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen identifizieren.

Eine große Herausforderung bleibt es zudem zu identifizieren, welche Schulen unter welchen Bedingungen von welchen Maßnahmen profitieren. Eine systematische Zusammenstellung von geeigneten Indikatoren für Schulen in herausfordernden Lagen und eine darauf aufbauende Auswahl geeigneter Interventionsmethoden ist bislang nicht flächendeckend realisiert, bildet aber eine wesentliche Voraussetzung für eine systemweite Entwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit für sozioökonomisch benachteiligte Schüler\*innen (vgl. auch Braun & Pfänder, 2022).

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2020). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1829182>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. KMK. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022>
- Böse, S., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). *BONUS-Studie: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zum Bonus-Programm*. DIPF. [https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/bonus\\_september-2018\\_zentrale-ergebnisse](https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/bonus_september-2018_zentrale-ergebnisse)
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T., & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/fes-diskurs-was-brauchen-schulen-in-herausfordernden-lagen>
- Brady, R. C. (2003). *Can failing schools be fixed?* Thomas B. Fordham Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498798.pdf>
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). *Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme*. Wübben-Stiftung. [https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS\\_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen\\_Expertise.pdf](https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf)
- Bremm, N., Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 57–68). Waxmann.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001>
- Cullen, J. (2004). Building capacity in struggling schools. *Educational Practice and Theory*, 26 (1), 5–16. <https://doi.org/10.7459/ept/26.1.02>
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018). Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. *WZB Discussion Paper, No. P 2018–001*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>
- Holtappels, H. G., & Brücher, L. (2020). Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden La-*

- gen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (S. 128–166). Beltz.
- Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Reihe, No. 01*. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/44384>
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational Research, 61* (3), 274–301. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121>
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Springer VS.
- Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). The relationship between school turnaround and student outcomes: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 42* (4), 493–519. <https://doi.org/10.3102/0162373720949513>
- Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K., & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann.
- Schueler, B. E., Asher, C. A., Larned, K. E., Mehrotra, S., & Pollard, C. (2020). Improving low-performing schools: A meta-analysis of impact evaluation studies. *American Educational Research Journal, 59* (5), 975–1010. <https://doi.org/10.3102/00028312211060855>
- Weishaupt, H. (2022). Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? *Die Deutsche Schule, 114* (1), 89–111. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.09>

Alexandra Marx, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, stellvertretende Leitung des SchuMaS-Forschungsverbunds  
Email: a.marx@dipf.de

Kai Maaz, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Leiter des SchuMaS-Forschungsverbunds  
Email: k.maaz@dipf.de

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin

Marcus Emmerich

## Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung

### Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen

---

#### Zusammenfassung

*Der Beitrag befasst sich mit der Frage, in welcher Form Bildungsungleichheit einen Gegenstand für die Schulentwicklungsforschung (SEF) darstellt, und fokussiert hierbei die Theorieannahmen ihrer Problembeschreibungen. Ausgehend von einer eigenen Systematisierung soziologischer Erklärungsschemata zur Genese von Bildungsungleichheit – dem „gruppistischen“, dem „phylogenetischen“ und dem „operativen“ Schema – wird die Übernahme dieser Schemata in die Problemkonstruktion der SEF kritisch diskutiert. Problematisiert wird hierbei, dass die Fokussierung auf „gruppistisch-phylogenetische“ Erklärungen dazu führt, schulexterne, durch Schulentwicklung nicht beeinflussbare distale Ursachen von Bildungsungleichheit zu betonen, während proximale „operative“ Schulfaktoren (Differenzierungs- und Organisationshandeln), die durch Schulentwicklung und entsprechende bildungspolitische Programme erreichbar wären, paradoxerweise nicht bzw. kaum systematisch zum Ausgangspunkt für Analyse und Programmatik gemacht werden.*

*Schlüsselwörter: Bildung; Ungleichheit; Schulentwicklung; Forschung; Schule; Effektivität; Gesellschaftstheorie; Wissenschaftssoziologie*

#### Addressing Educational Inequality in School Development Research Problems of Reflection Between Scientific Problem Constructions and Political Solution Routines

#### Abstract

*This paper addresses the question of how educational inequality has been conceptualized as an object of school development research (SDR) and focuses on the theoretical foundations of its problem/solution constructions. Starting from a systematization of explanatory schemes for the genesis of educational inequality – the “groupist”, the “phylogenetic”, and the “operational” schemes – the adaptation of these schemes in SDR is critically discussed. Because “groupist-phylogenetic” explanations emphasize causes of educational inequality that are external to schools and distal from internal school operations, SDR*

*on educational inequality faces a practical mismatch of problem construction and solution design. Inequality-producing school factors that are proximal to school development measures (organizational and grouping practices) are paradoxically not, or rarely, systematically made the starting point of SDR analyses and programs.*

*Keywords: education; inequality; school development; research; school; effectiveness; theory of society; sociology of science*

## 1 Lösung Schulentwicklung – Problem Bildungsungleichheit

Schulentwicklungsforschung (SEF) wird im Folgenden als theoretisch und empirisch beobachtende Reflexionsinstanz praktischer Schulentwicklung (SE) eingeordnet, die sich einerseits wissenschaftlichen Grundsätzen, andererseits schulpraktischen, schuladministrativen sowie schulpolitischen Sachproblemen und Normativitäten verpflichtet sieht. Diese Einordnung greift Luhmanns Vorschlag auf, die Erziehungswissenschaft/Pädagogik insgesamt als wissenschaftliche Reflexionsinstanz des Erziehungssystems (einschließlich seines Dauerreform betreibenden ‚Establishments‘) zu verstehen, die sich gleichzeitig allerdings mit dessen normativen „Zielen und Institutionen [...] identifiziert“ (Luhmann, 2002, S. 201). Einerseits Wissenschaft, bindet sich die SEF andererseits an die programmatische Präferenz ‚Schulentwicklung‘ und setzt sich damit strukturell dem Zwang aus, Sachprobleme, auf die Schulentwicklung (z. B. Organisationslernen) als Lösung angewendet werden soll, so zu designen, dass sie wissenschaftlich-analytisch als realitätsangemessen, steuerungspolitisch-administrativ aber als bearbeitbar gelten können. Soll dem Sachproblem Bildungsungleichheit folglich mit Schulentwicklung begegnet werden, wäre danach zu fragen, wie die SEF eigentlich das Verhältnis Schule/Gesellschaft bestimmt und wie sie hieran anschließend die Entstehung von Bildungsungleichheit problematisiert.

Ausgehend von dieser Problembestimmung befasst sich der folgende Beitrag mit der Frage, auf welcher Theoriegrundlage die SEF Bildungsungleichheit typischerweise erklärt und in welcher Form sie diese zu einem Schulentwicklungsproblem gemacht hat. Diese Fragestellung lässt sich nicht durch eine Zusammenstellung deskriptiver Survey-Befunde beantworten, da letztere selbst nur im Rahmen der ihnen zugrunde liegenden Erklärungsmodelle interpretiert werden können. Zu klären wäre stattdessen, wie die SEF im Phänomenbereich Bildungsungleichheit als Wissenschaft arbeitet: Im Fokus der Analyse steht daher ihre theoriegeleitete Beobachtungsweise, ihr modus observandi. Der Gegenstand des Beitrags lässt sich daher der (erziehungswissenschaftlichen) Wissenschaftsforschung zuordnen, während er methodisch an der funktionalen Analyse sensu Luhmann (1994, S. 84) orientiert ist und die „Relation von Problem und Problemlösung“ (ebd.), in diesem Fall: von Bildungsungleichheit und Schulentwicklung, rekonstruiert, um mögliche ‚funktionale Äquivalente‘ sowohl auf der Seite der Problem- als auch der Lösungskonstruktion zu ermitteln.

Im Folgenden werden zunächst Erklärungsschemata rekonstruiert und typisiert, die das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit seit den 1960er-Jahren dominieren (Kap. 2), um anschließend deren beobachtungsleitende (Nicht-)Relevanz für die Pro-



blem- und Lösungskonstruktion in der SEF (Kap. 3) rekonstruieren zu können. Kapitel 4 versucht zu zeigen, dass ungleichheitsbezogene Reflexionsprobleme der SEF nicht zuletzt aus der (fehlenden) Theorieorientierung resultieren. Mögliche wissenschaftliche und politische Implikationen aus diesem Befund werden abschließend diskutiert (Kap. 5).

## 2 Bildungsungleichheit und ihre Erklärungslogiken

Es mag verwundern, dass der Mainstream der gegenwärtigen Bildungsforschung nach wie vor auf bildungssoziologische Erklärungsmodelle zurückgreift, die in der Phase der Bildungsexpansion ab Mitte der 1960er Jahre konzipiert wurden und entsprechend an eine Gesellschaftsstruktur angepasst waren, die sich seither deutlich gewandelt hat. Neben den dominierenden sozialisationstheoretisch unterfütterten Erklärungen der kulturellen Reproduktion von Klassen (Bernstein, Bourdieu) und der Rational Choice Theorie (Boudon, Coleman) existieren jedoch Ansätze, in denen die Entstehung von Bildungsungleichheit (auch) auf institutionell-organisatorische und unterrichtliche Handlungen bzw. Operationsweisen im Schulsystem zurückgeführt wird (Cicourel/Kitsuse, Mehan). Letztere scheinen im Rahmen der dominierenden standardisierten Forschungsprogramme kaum operationalisierbar, sodass die Selektivität der Theoriebezüge auf forschungsmethodologische Restriktionen zurückgeführt werden kann. In der SEF zeigt sich ein analoges Bild: Wird Bildungsungleichheit als Praxisproblem der SE bestimmt, wird – häufig implizit und ohne Differenzierung und Reflexion der Theoriehintergründe – auf Annahmen aus dem tradierten bildungssoziologischen Fundus zurückgegriffen. Statt die bekannten und gängigen Erklärungsmodelle zu referieren, zielt die folgende Theorieanalyse deshalb darauf, jene ‚latenten‘ Problemschemata und Leitunterscheidungen, auf denen diese Modelle basieren, zu rekonstruieren, zu typisieren und ihre (problematischen) Kausallogiken zu skizzieren.

### 2.1 Das gruppistische Schema

Mit dem Adjektiv ‚gruppistisch‘ (vgl. dazu Brubaker, 2004) wird im Weiteren ein verbreitetes, vor allem empirisch-deskriptiv genutztes Schema bezeichnet, in dem soziale Ent-/Mischungsverhältnisse im Schulsystem eine zentrale Erklärungsgröße bilden. Anhand von Gruppenvariablen, die etwa soziokulturelle und sozioökonomische Herkunft oder auch Geschlechtszugehörigkeit kategorisieren, werden sozialraum- und schulbezogene Sozialverteilungsmuster wie etwa Segregationsindizes gebildet und mit individuellen Performanzdaten (Leistungstests) korreliert. Bildungsungleichheit scheint dann aus der Verdichtung lernungünstiger Gruppeneigenschaften in Schule und Klassenzimmer (bekannt als ‚Kompositionseffekt‘) zu resultieren, welche die Bildungsontogenese des Individuums determiniert. Auch wenn sich zeigen lässt, dass diese soziale Entmischung innerhalb des deutschen Schulwesens nicht nur strukturell schulformvermittelt ist (PISA-Konsortium Deutschland, 2005, S. 359), sondern Schulen hierbei als sozialräumliche Homogenisierungsoperatoren fungieren (Baur & Häußermann, 2009), übernimmt die Theorieannahme, dass soziale Gruppeneigenschaften

das individuelle Lernverhalten bestimmen, die gesamte Erklärungslast dieses Schemas. Es ist eine Gruppengesellschaft, die in das Schulsystem kommt und eine sozialgruppierte Bildungsungleichheit erzeugt.

Ein bis heute Forschung anleitendes Beispiel für das sozialräumlich-gruppistische Denken in der Bildungsungleichheitsforschung ist die durch den US-amerikanischen Kongress 1964 beauftragte und von James Coleman geleitete Studie „Equality of Educational Opportunities“ (1966). Die leitende Frage war, wie „*race, color, religion, or national origin*“ (ebd., S. iii), d. h. *askriptive* soziokulturelle Gruppenmerkmale die Ungleichheit von Bildungschancen beeinflussen, während ‚class‘ demgegenüber nicht vorkam. Das Input-Output-Design der Studie kannte außer Lehrpersonenmerkmalen keine schulischen Prozessvariablen, sodass die Kausalketten der Ungleichheitsgenese zwangsläufig zur *Inputseite* und den kategorialen Gruppenmerkmalen der Schüler\*innen und Lehrer\*innen führten (Clark et al., 1984, S. 46). Der so konstruierte *social background* (einschließlich der Bildungsaspiration) der Schüler\*innen und das soziale Mischungsverhältnis (hier: der Anteil ‚weißer‘ Schüler\*innen) konnte die Entstehung des Phänomens Chancenungleichheit (ermittelt durch Testscores) mit geringer Restvarianz erklären. Schulen hätten keinen unabhängigen (genuinen) Effekt auf die Genese von Bildungsungleichheit, lautete der Schluss, und

“that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school” (Coleman, 1966, S. 325).

Die bildungspolitischen Maßnahmen, die aus dieser Kausalität abgeleitet wurden, konzentrierten sich entsprechend darauf, für soziale Durchmischung der Schulen sowie zielgruppenspezifische Kompensationsprogramme zu sorgen. Während das „*busing*“ sowie die Anpassung von Schuldistrikten erkennbar scheiterte, ist der Erfolg kompensatorischer Maßnahmen wissenschaftlich umstritten (Downey & Condron, 2016).

## 2.2 Das phylogenetische Schema

Das *phylogenetische* Erklärungsschema, wie ich es nennen möchte, ist typisch für Theorien der soziokulturellen Reproduktion, die individuelle Vergesellschaftungsprozesse als *soziale Vererbung* klassen- oder schichttypischer Denk- und Handlungsweisen in Form soziokultureller Muster konzipieren. So spricht etwa Boudon (1974, S. 133) von „social heritage“ und „cultural inequality“ (ebd., S. 86) und meint damit die Schichtgebundenheit bildungsrelevanter Individualeigenschaften. Die lern- und entwicklungsbezogene Determinationskraft des sozialen Erbes wird als so hoch eingeschätzt, dass es im Durchgang durch das Schulsystem den potenziellen Schichtungswechsel und entsprechend soziale Mobilität verhindert. Die Definition des ‚Habitus‘ als „nicht nur strukturierende [...] sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu, 1996, S. 179) formuliert gewissermaßen das *phylogenetische Grundgesetz* der Bildungsungleichheit: Die individuelle Bildungsontogenese *ist* integraler Teil der gesellschaftlich-

historischen Phylogenese einer Gesellschaft, die sich in Schichten, Ständen, Klassen, Lebensstilen oder Milieus reproduziert. Die notwendige Brückentheorie der „schichtspezifischen Sozialisation“ bildet die erklärende Variable in diesem Reproduktionszirkel: Sozialisationseffekte formen sozioökonomische in soziokulturelle Ungleichheit um, die im Schulsystem strukturanalog in Bildungsungleichheit und im Anschluss wieder in sozioökonomische Ungleichheit transformiert wird. Sowohl Bourdieus Kapitalientheorie (1983) als auch Boudons Theorie der „primary“ und „secondary effects of social stratification“ (1974) bilden dieses Schema ab.

Die Funktion des Bildungssystems besteht nach Bourdieu und Passeron (1971, S. 213) dann vor allem darin, jene ‚kulturelle‘ Reproduktion der Ungleichheitsstruktur gleichzeitig zu ermöglichen und meritokratisch zu verschleiern. Trotz ihrer ‚relativen Autonomie‘ dient die Schule der Privilegiensicherung der ‚herrschenden Klassen‘; sie ist Ort des Kulturkampfes der Klassen, hat aber keinen davon unabhängigen Systemzweck (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 190 ff.). Diese Auffassung korrespondiert mit Boudons (1974) Reproduktionsmodell: Der Generalbefund, dass erst eine Veränderung der sozialen Ungleichheitsverhältnisse zu einer effektiven Abschwächung der Bildungsungleichheitsstruktur beitragen kann (ebd., S. 193), basiert darauf, dass die Schule lediglich als eine Opportunitätsstruktur für die rationale Schulwahl (sekundärer Herkunftseffekt) modelliert und damit zwar als *Ort* der Reproduktion der Sozialstruktur, aber gerade nicht als verursachender *Operator* der Bildungsungleichheitsstruktur berücksichtigt wird (Emmerich & Hormel, 2013).

Beide vorgenannten Schemata werden spätestens seit Beginn der 2000er-Jahre in der deutschsprachigen Empirischen Bildungsforschung kombiniert: Während die gruppenpistische Mengenlehre die empirischen Modelle (einschließlich soziodemografischer Kontextvariablen und sozialräumlicher Segregationsindizes) bestimmt, werden phylogenetische Konstruktionen wie ‚kulturelles Kapital‘ genutzt, um eine *theoretische* Erklärung für den Gruppeneffekt zu liefern (Baumert et al., 2005), ohne diesen jedoch selbst empirisch überprüfen zu können. Denn bislang werden diese Effekte nicht gegen schulische Prozessvariablen, d.h. gegen operativ im System erzeugte Ungleichheitseffekte geprüft, die das im Folgenden skizzierte ‚operative Schema‘ fokussiert.

### 2.3 Das operative Schema

Als ‚operativ‘ lassen sich Sozialtheorien kennzeichnen, für die Gesellschaft nicht aus sozialen Gruppen und sozialisierten Individuen, sondern aus Handlung, Interaktion, Kommunikation besteht. ‚Operativ‘ beziehen sie sich folglich auf ein prozesshaftes *Tun*, das nicht *in* Gesellschaft stattfindet, sondern Gesellschaft *ist*. Hierunter fallen neben den klassischen Handlungs- und Interaktionstheorien insbesondere sozialkonstruktivistische und systemsoziologische Grundlagentheorien, deren Generalexplanandum die *prozessuale Genese sozialer Ordnungsphänomene unter Kontingenzbedingungen* bildet. Während gruppenpistische und phylogenetische Perspektiven ihre *ex ante* gesetzte Strukturannahme der Ungleichheit zwischen Gruppen bereits als *explanans* für Bildungsungleichheit nutzen, wird in operativer Perspektive gerade diese Annah-

me zum erklärungsbedürftigen Sachverhalt *ex post*: Wie und in welcher Interrelation schulische (organisationale) und unterrichtliche (interaktionale) Prozesse über mehrjährige Zeitverläufe an der Herstellung von Bildungsungleichheit beteiligt sind, wäre zu klären, statt die Ungleichheitsgenese lediglich an den systemeigenen Selektions-schranken (Übergänge) zu vermuten.

Im Horizont des operativen Schemas werden Prozesse der differenziellen Adressierung (Klassifikation, Kategorisierung, Typisierung) von Schüler\*innen im Schulsystem relevant, die einer eigenen ‚Grammatik‘ (Tyak & Tobin, 1994) folgen und in Form stereotyper Etikettierungen Effekte auf das Lernverhalten haben (Hattie, 2013, S. 149). Zudem werden diskriminierendes schulorganisatorisches Entscheidungsverhalten (Gomolla & Radtke, 2002) sowie Sozialraumkonstruktionen (Stošić, 2012) als Element der Ungleichheitsproduktion in Rechnung gestellt: Schulen operieren in diesem Schema als ‚klassifizierende Systeme‘ (Emmerich & Hormel, 2020), die auf schulorganisatorischer (Cicourel & Kitsuse, 1963) und unterrichtlicher (Mehan, 1992, 1998) Ebene Gruppierungs- und Trackingprozesse mit personenbezogenen Kategorisierungen koppeln. Aktuelle Analysen wenden Tillys (1999) Theorie *relationaler Ungleichheit* und seine schließungstheoretischen Organisationsanalysen auf schulische Gruppierungs- und Selektionsmechanismen an (Domina et al., 2017) oder kombinieren diese mit systemsoziologischer In-/Exklusionstheorie (Emmerich, 2020). Obwohl das ‚operative Schema‘ systemeigene Ursachen der Bildungsungleichheit beschreibt, spielt es in der SEF bislang eine nur marginale Rolle.

#### 2.4 innen/außen – aktiv/passiv

Die Rekonstruktion der Problemschemata verweist zudem auf zwei basale Leitunterscheidungen – *innen/außen* und *aktiv/passiv* –, die nicht nur das *dynamische* Verhältnis Schule/Gesellschaft, sondern mögliche *Kausalverhältnisse* (Ursachen und Wirkungen) und an diese anschließende Lösungsoptionen konstruieren. In einer gedachten Kreuztabelle, die beide Leitunterscheidungen kombiniert, lassen sich plausible Problem-Lösungs-Kombinationen typisieren:

- Das Feld *außen/passiv* typisiert die Kausallogik des *gruppistisch-phylogenetischen Problemschemas*, insofern Bildungsungleichheit ursächlich auf soziale Ungleichheitsstrukturen in der Umwelt der Schule zurückgeführt wird, während der Schule demgegenüber eine passive, bzw. *kompensatorisch-reaktive* Rolle zugeschrieben wird:

“[A]s inequality outside of school grows, schools’ compensatory power also increases because the difference in school versus non-school environments becomes more acute – schools become an even more important haven for the disadvantaged” (Downey & Condon, 2016, S. 214).

Auch Passungsprobleme zwischen Herkunfts- und Schulhabitus (Kramer, 2017) folgen der *außen/passiv*-Kausallogik, insofern der ‚Schulhabitus‘ (schulinterne Normalitätserwartungen) gegenüber allen Schüler\*innen als *gleich* und *konstant* angenommen

werden muss: Ein für alle formal gleiches Curriculum kann Ungleichheit *per definiti-  
onem* nicht aktiv produzieren, sondern nur die im gesellschaftlichen Außen erzeugte  
reproduzieren. Dass die ‚Gleichbehandlung Ungleicher zu Ungleichheit‘ führe, lässt  
sich folglich nur plausibel behaupten, wenn man die außen/passiv Konstruktion ak-  
zeptiert.

- Das *operative Problemschema* lässt sich demgegenüber durch die tendenzielle ‚innen/  
aktiv‘-Logik seiner Ursachenanalysen charakterisieren, deren leitende Frage ist, ob  
und in welchem Umfang die Schule Ungleichheit kontingent *zulässt* oder *herstellt*. Auf  
regionale, kommunale und einzelschulische Ebenen aufgelöste Analysen institutio-  
nell-organisatorischer (Entscheidungshandeln) bzw. interaktioneller (pädagogisches  
Handeln) Realprozesse stehen hierbei im Forschungsfokus. Diese Analyseperspektive  
interessiert sich für die handlungspraktische Herstellung von Ungleichheit im Modus  
differenzierender Mechanismen wie schulische Kategorisierung (Mehan, 1992) und  
Klassifizierung (Emmerich & Hormel, 2021). Empirisch resultiert *Bildungsungleich-*  
*heit* hierbei folglich nicht kausal aus der ‚Gleichbehandlung sozial Ungleicher‘; son-  
dern *akausal* aus der *de facto* Ungleichbehandlung *de jure* Gleicher. Im Reflexionshori-  
zont des operativen Schemas verfehlen oder verstärken adaptiv-kompensatorische  
Programme folglich die *systemimmanenten* Ursachen ungleicher Bildungsbeteiligung,  
da diese lediglich auf die soziale Umwelt, nicht die operative ‚Innenwelt‘ der Schule  
reagieren.

### 3 Bildungsungleichheit als Problem der Schulentwicklungsforschung

Die weiteren Überlegungen setzen sich vor dem Hintergrund der Erklärungsschemata  
und der Leitunterscheidungen (Kap. 2) mit der Frage auseinander, wie Bildungsun-  
gleichheit innerhalb der SEF zu einem Schulentwicklungsproblem gemacht worden ist  
bzw. gemacht wird. Dass damit konzeptionelle Schwierigkeiten, insbesondere jedoch  
Reflexionsprobleme aufgerufen sind, soll im Folgenden anhand exemplarischer For-  
schungsbeiträge skizziert werden; die Selektivität der ausgewählten SEF-Studien ist  
durch das Kriterium der expliziten Thematisierung von Bildungsungleichheit begründet.

#### 3.1 Schulentwicklung in der Klassengesellschaft

Auch in der SEF lieferten zunächst bildungssoziologische Theorien der 1960er Jahre  
den Erklärungsansatz für die Entstehung von Bildungsungleichheiten, der allerdings  
an eine Theorie der Klassengesellschaft gekoppelt war und ist. So gingen Rolff und  
Tillmann (2009) 1980 noch davon aus, dass eine *forschungsbasierte Schulentwicklung*  
der Einzelschule und des Gesamtsystems „die Relation zwischen Schule und Gesell-  
schaft theoretisch vorzuklären“ (ebd., S. 23) habe. In Bezug auf Ungleichheitsfragen  
sollte dies die *Sozialisierungstheorie* leisten, da

„in bestimmten Lernumwelten die üblichen Lehrer-Schüler-Beziehungen gar  
nicht aufgenommen werden können, weil die außerschulische Sozialisation in

keiner Weise auf die innerschulische vorbereitet, ihr z. T. sogar entgegensteht“ (Rolff & Tillmann, 2009, S. 29).

Mit Bourdieu und Passeron wird – konsequent *phylogenetisch* – die „Struktur der Klassenbeziehungen“ (ebd.) als gesellschaftlicher Grund jener Sozialisationsunterschiede ausgemacht. Da die Schule diese Unterschiede nicht ‚macht‘, sondern *passiv* auf diese trifft, bleibt SE ein Reaktionskonzept, das normativ allerdings auf soziale Adaptivität verpflichtet wird. Gut vierzig Jahre später fällt zwar auf, dass die SEF nicht mehr danach fragt, wie zu verhindern sei, „dass ökonomische und soziale Privilegien in als legitim anerkannter Weise, wie Bourdieu und Passeron sagen, ‚vererbt‘ werden“ (Böttcher, 2019, S. 689). Aber dies verweist möglicherweise auf den Konstruktionsfehler des Konzepts ‚Schulentwicklung in der Klassengesellschaft‘: Die Klassenstruktur, die bestimmte Gruppen von Schüler\*innen kulturell benachteiligt und *per definitionem* nicht in der Schule entsteht, lässt sich kaum plausibel durch SE ‚verhindern‘. Dass die theoretische Konzeption der Schulentwicklung in den 1990er Jahren von der Kompensation der Klassenstruktur abgesehen und auf die Verbesserung der Lernleistungen *aller* Schüler\*innen (ohne Ansehen von Klasse und Stand) gesetzt hat (Rolff, 1993), mag eine Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse oder auf die vorgängige gesellschaftspolitische Selbstüberforderung gewesen sein. Der manageriale SE-Ansatz hat sich dann auch mit der Berücksichtigung von „Benachteiligtengruppen“ (ebd., S. 92) beschieden.

### 3.2 Schulentwicklungsforschung und sozialräumliche Segregation

Ältere internationale Studien aus dem Bereich der Effektivitätsforschung haben schulische Faktorensätze identifiziert, die eine Abschwächung der sozialen Reproduktionslogik in Einzelschulen zu bewirken scheinen, insbesondere fallen hierbei erfolgreiche Schulen in sozial deprivierten Quartieren auf (Muijs et al., 2004). Neuere raumsoziologische Perspektiven machen theoretisch plausibel, dass Sozialraumstruktur und Schulstruktur im Fall der Grundschule einer wechselseitigen Verstärkungsdynamik unterliegen (Stošić, 2015). Die differenzierte Sekundarstufe bildet soziale Segregation dann aber schulformvermittelt ab, sodass die Sozialstruktur des Schulstandortes und die innere Sozialstruktur der Schule stärker variieren (Baur & Häußermann, 2009). Ein Teil der ungleichheitsorientierten SEF hat sich seit Mitte der 2000er Jahre auf die Entwicklung von Schulen in ‚herausfordernden‘ sozialen Lagen spezialisiert (van Ackeren, 2008), sodass mittlerweile Studien zu Strategien und (Er-)Folgen ‚kontextsensibler‘ Schulentwicklung in deutschsprachigen Schulsystemen vorliegen (van Ackeren et al., 2021; Fölker et al., 2015; Kamm, 2021; Racherbäumer et al., 2013). Empirisch bleibt das Bild ambivalent: Es gibt Hinweise auf die Verbesserung der Bildungsperformanz in einigen Schulen, der aber eine weiterhin ausgeprägte Reproduktion von Ungleichheiten gegenübersteht (Bremm et al., 2016).

Auffällig ist, dass auch in diesem Forschungsbereich weitgehend ohne Bezug auf Ungleichheitstheorie geforscht wird, sodass primär soziodemografische Kontextvariablen der ‚phylogenetischen‘ Problembeschreibung lokal ausgeprägter ‚Bildungsungleichheit‘

dienen. Unterschiedliche Erklärungsmodelle scheinen zwar bekannt, bleiben aber un-diskutiert und für Forschungsfragen und Forschungsdesigns daher eher folgenlos (van Ackeren et al., 2021). Das Segregationskonzept scheint zudem einen ‚spatialisierten Gruppismus‘ zu befördern, der den sozialen Schulkontext ‚naturalisiert‘ (Bukow, 2015) und eine sozialindizierte und adaptiv-kompensatorische Schulentwicklungslogik (*außen/passiv*) alternativlos erscheinen lässt. Dies ist insofern problematisch, als kontext-bezogene Sozialraumkonstruktionen (einschließlich Sozialindizierung) *in* Schulen und Behörden selbst als institutionell-organisatorisches Moment der operativen Erzeugung von Bildungsdisparitäten in Betracht kommen (Emmerich, 2016).

### 3.3 Schulentwicklung als Instrument kompensatorischer Programmatik

In den 2000er-Jahren lassen sich verstärkt Bemühungen beobachten, Schulentwicklung nicht als Alternative, sondern als eine Technologie zum Transfer kompensatorischer Maßnahmen zu konzipieren. In Reaktion auf den ‚PISA-Schock‘ und die Identifizierung von ‚Risikoschüler\*innen‘ aus armen Familien mit ‚Migrationsgeschichte‘ verabschiedete die KMK (2001) ein Sofortprogramm, das zur Verbesserung der Bildungsperformanz in Deutschland führen sollte: Neben der Einführung nationaler Bildungsstandards (gefolgt von landesspezifischen Qualitätsstandards) setzte die KMK auf früh ansetzende Sprachfördermaßnahmen und Ganztagschulen (GTS). Allerdings wurde die Ganztagschule nicht als Systemreform, sondern im Modus der lokal orientierten Einzelschulentwicklung umgesetzt, sodass eine ‚kompensatorische‘ Wirkung ausblieb – nicht zuletzt, weil die ‚gebundene‘ Form der GTS primär für ‚Brennpunktschulen‘ vorgesehen war (Radisch & Klieme, 2004). SEF-Programme wie ‚Selbstständige Schule‘ ergänzten ihre Ziele in derselben Zeit um Ungleichheits- und Förderaspekte: Maßnahmen der regionalen Schulentwicklungssteuerung (‚Regionale Bildungslandschaften‘) wurden als Teil der kommunalen Standortpolitik mit dem Versprechen redefiniert, dass der Aufbau zivilgesellschaftlicher Unterstützungsnetzwerke für Schulen das allgemeine Bildungsniveau und die Sozialintegration verbessern können (Emmerich, 2017). Belastbare Befunde zur kompensatorischen Wirksamkeit dieser regional angelegten Schulentwicklungssteuerung liegen bislang nicht vor (Sendzik, 2020).

Als SE-Strategien, die neben kompensatorischen Perspektiven den flankierenden Abbau von Bildungsbarrieren *im System* vorsehen, können migrationspezifische Förderlösungen gerechnet werden, die Mehrsprachigkeitskonzepte verfolgen und den ‚monolingualen Habitus‘ der reinen Deutsch-Sprachförderung kritisch bewerten (Fürstenau & Huxel, 2017). Auch Konzepte ‚diskriminierungssensibler‘ Schulentwicklung schlagen Alternativen zu zielgruppenspezifischen Förderprogrammen vor (Gomolla, 2005). In jüngster Zeit werden auch Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung und der curricularen Neuorientierung in Bezug auf den Unterricht in sog. Vorbereitungsklassen entworfen (Terhart et al., 2017).

### 3.4 Schulentwicklung als Alternative zur kompensatorischen Programmatik

Die Schuleffektivitätsforschung ‚entdeckte‘ in den 1970er Jahren nicht nur unterschiedliche Lernwirksamkeiten von Schulen trotz gleicher sozialer ‚Komposition‘, sondern damit auch einen anderen Faktor für Bildungsungleichheit: Edmond (1979) meinte, „[i]nequity in American education derives [...] from our failure to educate the children of the poor“ (zitiert nach Clark et al., 1984, S. 47) und definierte eine „*instructionally effective school*“ als eine, der es gelingt, ‚arme‘ Kinder mindestens auf das untere Lernniveau der Mittelschichtkinder zu bringen (ebd., S. 46). Auch Rutters Londoner Studien kamen zu dem Ergebnis, dass „unter den gegebenen Bedingungen eines in mehrfacher Hinsicht unterprivilegierten Einzugsgebiets [...] manche Schulen mehr als andere [erreichten]“ (Rutter et al., 1980, S. 123). Aus der relativen Entkopplung von Herkunfts- und Schuleffekten ließ sich ableiten, dass segregationssensible Schulentwicklung eine Antwort auf Bildungsungleichheit darstellt (Rutter & Maugham, 2002). In Deutschland war es Fend (1986), der jene Problemorientierung in seiner Gesamtschulstudie nutzte: ‚Gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen unterscheiden sich nicht aufgrund ihrer ‚Kompositionsbedingungen‘, sondern aufgrund ihrer *mittleren pädagogischen Handlungsfähigkeit*. Schuleffektivitätsstudien deuten folglich darauf hin, dass die relative Verbesserung der Lernperformanz von Schüler\*innen trotz ihrer sozialen Benachteiligung durch Veränderung *schulintern* beeinflussbarer Prozessvariablen erreicht werden kann.

Einerseits lässt sich bei diesen Effektivitäts-Studien wie auch bei späteren (Muijs et al., 2009) rudimentär ein operatives Problemschema sowie eine *innen/aktiv*-Kausalität ausmachen; andererseits werden die gleichen soziodemografischen Variablen verwendet, deren theoretisches Konstrukt dem phylogenetischen Schema sowie der außen/passiv-Kausalität folgt. Darüber hinaus fehlt dieser psychologisch orientierten Forschungsrichtung jegliche Bildungsungleichheitstheorie. So wird *school improvement* zwar als eine Alternativlösung zu zielgruppenspezifischen Kompensationspädagogiken profiliert, allerdings bleiben auch aktuelle Gesamtmodelle für die ‚effektive‘ Kopplung von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsfaktoren ungleichheitstheoretisch und empirisch unterkomplex (Feldhoff et al., 2022).

## 4 Reflexionsprobleme ungleichheitsorientierter SEF ...

Was lässt sich aus dem Vorangehenden lernen? Trotz kritischer Hinweise, die etwa die Verdinglichung von ‚sozialen Räumen‘ und sozialen Gruppeneigenschaften (in Sozialindizes oder Sozialraumkonzepten) adressieren (Bremm et al., 2016), scheint die SEF zur Bestimmung des Phänomens ‚Bildungsungleichheit‘ auf gruppistisch-phylogenetische Erklärungsschemata zurückzugreifen. Verortet die SEF die ‚Evolution‘ von Bildungsungleichheit in der gesellschaftlichen Umwelt der Schule, übersieht sie – aus der Perspektive des operativen Schemas – zweierlei: *erstens* die für Schulentwicklung ‚operativ‘ erreichbaren Anteile des Schulsystems an der Problemgenese (Entscheidungs handeln, Differenzierungspraxis), *zweitens* den Umstand, dass dieser Anteil auf eigen-



sinnige *Evolution im System* – die systemhistorische Etablierung operativ wirksamer Bildungsbarrieren – verweist. Ein zentrales Reflexionsproblem besteht folglich darin, dass der SEF ein valides Beobachtungskriterium fehlt, das ihr die Unterscheidung zwischen systemextern und systemintern erzeugter Ungleichheit *empirisch* ermöglichen würde. Damit bleibt auch die Frage, ob mögliche Seiteneffekte von SE-Maßnahmen problemverstärkend wirken, ob und inwiefern SEF-Programme also der Seite des Problems oder der Lösung zuneigen, unbeantwortbar.

Die SEF löst das Problem ihres theoretischen Beobachtungsdefizites im Phänomenbereich Bildungsungleichheit dadurch, dass sie in Ermangelung einer eigenen Ungleichheitstheorie, die das Feld *innen/aktiv* bearbeitet, konventionalisierte soziologische Konzepte adaptiert. Da sie weder die *Selektivität* der Theorieadaptionen und der entsprechenden Erklärungslogiken sachlich *begründen*, noch deren sachliche Angemessenheit mit eigenen empirischen Mitteln *überprüfen* kann, entstehen Folgeprobleme: Sie macht sich damit abhängig von theoretischen Problembeschreibungen, die jenseits ihrer wissenschaftlichen Reflexionsmöglichkeiten und der praktischen Reichweite von Schulentwicklungsprogrammen liegen. Angesichts dieser Schwierigkeiten scheint das Konzept einer moralgelenkten Schulentwicklung für mehr ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (Berkemeyer et al., 2019) ein tragfähiges ‚funktionales Äquivalent‘ anzubieten: Kritische Schulentwicklungsforschung (KSEF) geht hierbei von einem Normativitätsdefizit und Mangel an ‚praktischer Vernunft‘ auf der Seite der Lösung (SE) aus und schlägt für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit daher vor, ethisch-moralische Wertpräferenzen (Gerechtigkeit) zur Orientierung von SE zu machen (ebd.). In ähnlicher Weise setzt auch das Selbstevaluationskonzept des „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2002) auf die ethisch-moralische Beeinflussbarkeit schulischer und schuladministrativer *mind sets*. Im Umkehrschluss müsste dann aber angenommen werden, dass die ethischen Motive (diesmal die falschen) der schulischen Akteur\*innen das Ungleichheitsproblem verursachen, sonst verfehlt ja die Lösung ihr genuines Problem: Gerechtigkeitsmodelle übersehen jedoch grundsätzlich, dass Werturteilen die sachliche Klärung dessen, was eigentlich der Fall (oder das Problem) ist, auf den sich das Urteil bezieht, vorausgehen muss. Wertungsoptionen wie ‚Gerechtigkeit‘ sind keine sozioepistemisch tragfähigen Analysekatoren, sie tragen zum wissenschaftlichen Verstehen der Ungleichheitsgenese im Bildungssystem nur begrenzt bei. Die *phylogenetische* Problemkonstruktion wird hier grundsätzlich beibehalten, während das Normativitätspostulat in der Sache vorreflexiv bleibt und keinen analytischen Anspruch mehr erhebt.

## 5 ... und ihre Implikationen

Das Problem, das am Ende der ‚funktionalen Analyse‘ hervortritt, ist wissenschaftlich trivial, bildungspolitisch jedoch folgenreich: Wenn es von der Theoriewahl der Forschung abhängt, welche Ursachen der Bildungsungleichheit als real angenommen werden, stellt sich politisch und administrativ die Frage, wem man ‚wissenschaftlich‘ denn nun glauben soll, um ‚falsche‘ Reformmaßnahmen, die das Ungleichheitsproblem womöglich verstärken, zu verhindern – vorausgesetzt, dass es nicht nur um die

wissenschaftliche Legitimation der politisch ohnehin präferierten Interventionsmaßnahmen und die Bestätigung politisch vermarktbarer Ursachengewissheit geht. Wissenschaftlich lässt sich jedoch mit funktionalen Äquivalenten, d. h. mit Theoriewechsel, arbeiten.

Die Frage „*In welcher Gesellschaft forschen wir eigentlich?*“ (Nassehi, 2008, S. 85) stellt sich auch für die SEF und zwar insbesondere, wenn sie sich die Bearbeitung von *Bildungsungleichheitsproblemen* zutraut. Aber weder ‚Gesellschaft‘ noch ‚Ungleichheit‘ sind vorthoretisch und vorempirisch gegebene Gegenstände; vielmehr werden sie, folgt man wissenschaftstheoretisch Ernst Cassirer (1994, S. 403), in der theoretischen und empirischen Beobachtung allererst ‚vergegenständlicht‘. Und weil konkurrierende Theorien existieren, variieren mit der gewählten Theoriereferenz auch die ‚Vergegenständlichungen‘ des Problems der Bildungsungleichheit. Auf die Frage, was in Bezug auf den Problemzusammenhang *Bildungsungleichheit* der ‚Fall‘ (das *Explanandum*) und wie dieser zu erklären (das *Explanans*) ist, gibt es mehrere, sich mithin widersprechende Antworten. Wird Gesellschaft als Gesamtheit sozialer Gruppen (Schichten, Kulturen, Milieus) verstanden, stellt sich das Explanandum anders dar als im Fall einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der nicht Gruppen, sondern soziale Systeme und ihre eigenrationalen Operationen der Inklusion/Exklusion den Ausgangspunkt der Erklärung bilden (Emmerich & Hormel, 2021). Die Wahl der Ungleichheitstheorie determiniert somit nicht nur das Problemschema ‚Bildungsungleichheit‘ und die entsprechenden empirischen Forschungsdesigns, sondern in letzter Instanz auch die Legitimationsbedingungen für bildungspolitische bzw. programmatische Lösungskonzepte.

In Bezug auf die SEF besteht ein wesentliches Problem nun darin, dass der Gegenstand Bildungsungleichheit kaum theoriebasiert erschlossen und die selektiven Konzepte ‚*in use*‘ daher auch kaum reflexiv bearbeitbar sind. Da in der SEF, wie vorangehend skizziert, mit wenigen Ausnahmen Problembeschreibungen variiert werden, die *gruppistisch-phylogenetisch* argumentieren, drängen sich Kausalannahmen und sozial-kompensatorische Lösungsmodelle im ‚*außen/passiv*‘-Feld auf, die als Praxis-konzepte bereits an das Problemschema angepasst sind. Die Grundlogik der SE besetzt allerdings das Feld ‚*aktiv*‘ und führt damit auf der Seite der Lösung, nicht jedoch der Problembeschreibung, eine *operative* Kausallogik ein. Nicht die Entwicklung von Praxislösungen, sondern von realistischen Problembeschreibungen konfrontiert die SEF daher wissenschaftlich mit einem strukturellen Paradox: Sie müsste ‚*distale*‘ Problembeschreibungen zurückweisen, die grundsätzlich nicht durch Schulentwicklung gelöst werden können, und stattdessen ‚*proximale*‘ (intrasystemische) entwickeln, die Lösungsadäquanz bieten. Erwartbar wäre daher, dass die SEF eine Theorie *schulischer* Ungleichheitsgenese entwickelt, die diejenigen ‚*proximalen*‘ Verursachungsfaktoren fokussiert, die durch SE überhaupt erreichbar sind – anderenfalls bliebe eine ungleichheitsbezogene SEF praktisch folgenlos. Beobachtbar ist jedoch, dass sie ihre forschungsleitenden Annahmen – wie auch die gegenwärtige Empirische Bildungsforschung – selektiv aus dem Fundus tradierter bildungssoziologischer Ansätze der 1960er und 1970er Jahre bezieht, deren kulturalistische Erklärungsmodelle von der

Idee dominiert waren, dass klassen- bzw. schichtspezifische Sozialisationsfolgen, d. h. ‚distale‘ Ursachen den mangelnden Erfolg in der Mittelschichtschule bewirken.

Das ‚operative‘ Schema spielt in der SEF demgegenüber eine untergeordnete Rolle, obwohl es bereits in der Ursachenkonstruktion das Erziehungssystem und seine Organisationen als genuinen Faktor einbezieht: „Soziale Selektion im Erziehungssystem ist ein Vorgang, mit dem das Erziehungssystem Einfluss auf seine Umwelt ausübt, und nicht umgekehrt [...]“ (Luhmann, 2004, S. 29). Empirische Belege, die diese These, die im Feld ‚innen/aktiv‘ läge, mit Plausibilität ausstatten, gibt es zahlreiche, etwa den Befund erheblicher interregionaler bzw. interkommunaler Varianz in der Ausprägung von Bildungsungleichheit, die sich gerade *nicht* durch soziale Kompositionseffekte und lokal ungleiche Opportunitätsstrukturen (differenziertes Schulplatzangebot) erklären lässt, sondern auf einen unabhängigen Regionaleffekt hinweist (Bommes & Radtke, 1993; Emmerich et al., 2020; Hopf, 1987; Kemper & Weishaupt, 2011). Eine operativ ausgerichtete Theorie der Bildungsungleichheit lenkt den Fokus entsprechend auf proximale Faktoren wie Mechanismen differenzierender Klassifikation und Gruppierung von Schüler\*innen auf schulorganisatorischer und unterrichtlich-interaktioneller Ebene, die an eine differenzierte Lernangebotsstruktur angelehnt sind. An den Übergangsschwellen im System zeigen sich in dieser Perspektive dann vor allem die Wirkungen der unterrichtlichen Interaktionsgeschichte, die im Individualergebnis eines Tests oder eines Übergangs verschwinden. Wenn operativ davon ausgegangen werden kann, dass Bildungsungleichheit nicht jenseits der ‚fünzehntausend Stunden‘ Unterricht (Rutter, 1979) emergiert, sondern Lehrpersonal, Schulleitungen, lokale Schulstrukturen, administrative Meso- und Makrostrukturen, Eltern und Schüler\*innen beteiligt sind, dann müsste die SEF darauf orientiert sein, die Komplexität und Dynamik dieses Gesamtprozesses zu beschreiben und distale von proximalen Faktoren unterscheiden lernen. Diese explorative Arbeit könnte dann beobachtungsleitende Kategorien und Erklärungsmodelle für komplexe Surveys mit belastbarer Aussagefähigkeit liefern.

Bislang mangelt es – nicht nur in der SEF – an hinreichend komplexen Forschungsdesigns, um den umrissenen Verursachungszusammenhang empirisch konkretisieren, zeitsensibel (d. h. auch in Bezug auf historisch gewachsene Entscheidungskonventionen) erfassen und die so ermittelten Faktoren quantifizieren zu können. Bildungsungleichheit kann sachlogisch nur im Bildungssystem generiert werden: Sie ist eine Folge der Vollinklusion in das Schulsystem, denn niemand kommt mit guten oder schlechten Noten auf die Welt. Sollte Luhmann in der Sache recht haben, dann müsste sich die SEF mit der Frage befassen, welche Ungleichheit das Schulsystem eigenlogisch erzeugt – und ob diese ‚Systemleistung‘ durch Schulentwicklungsprogramme ‚korrigiert‘ werden kann. Denn das Problem eines ‚versagenden‘ Schulsystems besteht nicht nur in den individuellen Schicksalen, die es produziert, sondern in der strukturellen Ungleichheit, die Bildung in der Gesellschaft verankert. Vielleicht wäre es aber schon ein erster Schritt, sich an eine andere Problembeschreibung zu gewöhnen: *society cannot compensate for school*.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld, & F. Hamburger (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3)
- Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillenbrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Beltz Juventa.
- Baur, C., & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation an deutschen Schulen. *Leviathan*, 37, 353–366. <https://doi.org/10.1007/s11578-009-0053-2>
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Manitus, V. (2016). Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 48–61.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344–347.
- Bommes, M., & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 483–497.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network (IfIN).
- Böttcher, W. (2019). Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 679–691). Beltz.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1996). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bremm, N., Klein, E.D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339. <https://www.waxmann.com/artikelART102055>
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674258143>
- Bukow, W.-D. (2015). „Ethnische Segregation“. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach, & K.P. Strohmeier (Hrsg.). *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsraum begreifen* (S. 266–293). Beltz.
- Cassirer, E. (1994). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Clark, D.L., Lotto, L.S., & Astuto, T.A. (1984). Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41–68. <https://doi.org/10.1177/0013161X84020003004>
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of Education Opportunity*. US Government Printing Office.
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43 (1), 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Downey, D.B. & Condron, D. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89 (3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Emmerich, M. (2016). Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit. In R.J. Leemann, C. Imdorf, J.W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Wie Bildung organisiert wird. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 126–146). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.1177/1474904120978118>
- Emmerich, M. (2017). Semantiken regionaler Bildungssteuerung. In T. Olk & S. Schmachtel-Maxfield (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen* (S. 78–99). Beltz Juventa.
- Emmerich, M. (2020). Inclusion/Exclusion: Educational Closure and Social Differentiation in the World Society. In E. Mangez & P. Vanden Broeck (Eds.), *Niklas Luhmann and education: observing world society (European Educational Research Journal*, 20 (6)). Sage Publishing. <https://doi.org/10.1177/1474904120978118>
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt? Das Erziehungssystem zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In M. Heinrich, F. Dietrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit?* (S. 137–158). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_7)
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2020). Klassifizierende Systeme und soziale Differenzierung. Zur Kritik funktionaler Gesellschaftsanalyse. In A. Scherr (Hrsg.), *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik* (S. 202–219). Beltz.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2021). Unequal Inclusion: The Production of Social Differences in Education Systems. In K. Horvath & R.J. Leemann (Hrsg.), *Education, Politics, Inequalities: Current Dynamics and Perspectives (Social Inclusion*, 9 (3)). <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4322>
- Emmerich, M., Hormel, U., & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler\*innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2), 133–151.
- Feldhoff, T., Emmerich, M., Radisch, R., Wurster, S., & Bischof, L.M. (2022). Unique Problems Require Unique Solutions – Models and Problems of Linking School Effectiveness and School Improvement. *Educational Sciences*, 12 (3), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci12030158>
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97400-6>
- Hattie, J. (2003). *Lernen sichtbar machen*. Ifas Verlag.

- Hopf, D. (1987). *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte* (Band 44). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Huxel, K., & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität* (S. 261–277). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14)
- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit: Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>
- Kemper, T., & Weishaupt, H. (2011). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbe-  
reiche* (S. 209–219). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_18)
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10)
- Luhmann, N. (2004). Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (Herausgegeben und mit einem Vorwort von D. Lenzen) (S. 23–47). Suhrkamp.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65 (1), 1–20. <https://doi.org/10.2307/2112689>
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245–269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/152.149.30433>
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Suhrkamp.
- PISA-Konsortium Deutschland. (Hrsg.). (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_9)
- Radisch, F., & Klieme, E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 96 (2), 153–169.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K.-J. (2009). Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In N. Berkemeyer, M. Bonsen, & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (S. 16–49). Beltz.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 451–475. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3)
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*. Beltz.

- Sendzik, N. (2020). *Zwischen Wandel und Stabilität: Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit*. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics. <http://hdl.handle.net/10419/214272>
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium Comparationis*, 18 (1), 12–24.
- Terhart, H., Massumi, M., & von Dewitz, N. (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 236–247.
- Tilly, C. (1999). *Durable inequality*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520924222>
- Tyak, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

*Marcus Emmerich*, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Diversität und Heterogenität, Universität Tübingen.

E-Mail: [marcus.emmerich@uni-tuebingen.de](mailto:marcus.emmerich@uni-tuebingen.de)

Korrespondenzadresse: Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelmstraße 31, Raum 201, 72074 Tübingen

Eunji Lee, Susanne Böse, Marko Neumann,  
Therese Gesswein & Kai Maaz

## **Bedarfsorientierte Ressourcenallokation zum Abbau von Bildungsungleichheiten?**

### **Das Berliner Bonus-Programm**

---

#### **Zusammenfassung**

*Mit dem im Februar 2014 gestarteten Berliner Bonus-Programm sollen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten unterstützt werden. Verbunden mit dem Ziel, Bildungsbenachteiligungen im Schulsystem entgegenzuwirken, werden den Schulen zusätzliche finanzielle Mittel bereitgestellt, um eigenverantwortlich Schulentwicklungsmaßnahmen durchzuführen. Im Sinne einer bedarfsorientierten Ressourcenallokation sollen somit die Bildungschancen sozial benachteiligter Schüler\*innen verbessert werden. Weiterhin soll das Programm einen Beitrag zur Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg leisten. Im Zeitraum von 2014 bis 2018 erfolgte mit der BONUS-Studie die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms. Diese nahm die Bewertung, die Umsetzung sowie die Auswirkungen des Programms in den Blick. Das Programm stößt bei den Schulen auf breite Akzeptanz und konnte in vielen Schulen Entwicklungsprozesse anregen. Auswirkungen im Hinblick auf die Zielsetzungen des Programms zeigten sich jedoch im Evaluationszeitraum nur vereinzelt.*

*Schlüsselwörter: Schulen in sozial deprivierter Lage; Schulentwicklung; Evaluation von Bildungsprogrammen*

#### **Needs-oriented Resource Allocation as an Opportunity to Face Educational Disparities?**

##### **The Berlin Bonus Program**

#### **Abstract**

*The Berlin Bonus Program, launched in February 2014, is designed to support schools serving disadvantaged communities. In order to counteract educational disadvantages, schools are provided with additional financial resources to implement school improvement measures in their own responsibility. In terms of a needs-oriented resource alloca-*



*tion, the educational opportunities for students at schools serving disadvantaged communities are thus to be improved. Furthermore, the Bonus Program is intended to contribute to the decoupling of educational achievement from socio-economic background. From 2014 to 2018, the scientific monitoring and evaluation of the Bonus Program took place within the framework of the BONUS study. The study focused on the assessment, implementation, and effects of the program. The Bonus Program has been widely accepted by the schools and has stimulated improvement processes in many of them. However, effects with regard to the program's objectives were only apparent in a few cases during the evaluation.*

*Keywords: schools serving disadvantaged communities; school improvement; evaluation study*

## 1 Einleitung

Mit einer Vielzahl von Maßnahmen, wie der umfassenden Schulstrukturreform 2010, ist das Land Berlin fortwährend bestrebt, der Bildungsbenachteiligung im Schulsystem entgegenzuwirken (Baur, 2016). In diesem Zuge startete im Februar 2014 das Bonus-Programm zur Unterstützung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Durch die Bereitstellung finanzieller Mittel, über die die Schulen weitgehend eigenständig verfügen können, soll es ermöglicht werden, auf die Schulen angepasste Maßnahmen der Schulentwicklung zu ergreifen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft [SenBJW], 2013). Auf diese Weise soll die Eigenverantwortung der Schulen hinsichtlich ihrer Entwicklungsprozesse gestärkt werden (Baur, 2016; Böse et al., 2020). Übergreifendes Ziel des Bonus-Programms ist die Verbesserung der Bildungschancen sozial benachteiligter Schüler\*innen sowie die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg durch die Verbesserung der Schulabschlüsse und Verringerung der Zahl der Schulabbrecher\*innen (SenBJW, 2013). Mit einem Startbudget von 15 Millionen Euro (vgl. SenBJW, 2015) stellt das Bonus-Programm eine der ersten deutschen bildungspolitischen Maßnahmen der bedarfsorientierten Ressourcenallokation für Schulen dieser Größenordnung dar. Im Folgenden sollen das Programm, seine wesentlichen Komponenten sowie die wissenschaftliche Begleitung (BONUS-Studie) erläutert werden.

## 2 Komponenten des Bonus-Programms

Durch das Bonus-Programm sollen Schulen in sozialräumlich benachteiligten Standorten durch finanzielle Mittel unterstützt werden. Diese Mittel sollen für die konkreten Bedarfe der Einzelschulen im Rahmen der Schulentwicklung eingesetzt und können daher von den Schulleitenden weitgehend frei verausgabt werden. Jedoch dürfen weder zusätzliche Lehrkräfte eingestellt noch bauliche Maßnahmen finanziert werden. Mit der jeweiligen Schulaufsicht werden Schulverträge geschlossen, in denen Ziele und Maßnahmen festgehalten und nach Ende der jeweiligen Förderphase überprüft werden.

## 2.1 Aufnahme in das Bonus-Programm

Bei seiner Einführung wurde als Aufnahmekriterium in das Bonus-Programm der sog. LmB-Faktor gewählt. Dieser beschreibt den Anteil der Schüler\*innen einer Schule, die aufgrund ihres sozioökonomischen Status von der Zuzahlung für Lernmittel befreit sind. Jede öffentliche allgemeinbildende Schule in Berlin, in der mindestens die Hälfte der Schüler\*innen von der Lernmittelzuzahlung befreit ist (LmB-Faktor  $\geq 50\%$ ), wurde in das Programm aufgenommen (SenBJW, 2014). Als Hintergrund für diese Vorgehensweise wird das Ziel der Aufnahme von Schulen „mit einer hohen sozialen Belastung“ (ebd., S. 2) genannt. Tatsächlich konnten Analysen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass der LmB-Faktor mit Merkmalen der familiären, leistungsbezogenen und schulbiografischen Komposition der Schüler\*innenschaft stark korrelierte (vgl. Maaz et al., 2016). Da inzwischen alle Schüler\*innen bis zur sechsten Jahrgangsstufe von der Lernmittelzuzahlung befreit sind, dient seit August 2020 nicht mehr nur der LmB-Faktor, sondern zusätzlich auch der Schüler\*innen-Anteil mit Berechtigung auf finanzielle Förderung nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz als Indikator für die Programmaufnahme (LmB/BuT-Faktor, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [SenBJF], 2020).

Zu Programmbeginn 2014 wurden insgesamt 220 öffentliche allgemeinbildende Schulen und somit in etwa ein Drittel aller öffentlichen Berliner Schulen in das Programm aufgenommen. Derweil nehmen auch öffentliche berufliche Schulen sowie allgemeinbildende und berufliche Schulen in freier Trägerschaft teil. So waren 2021 280 Schulen Teil des Bonus-Programms (Abgeordnetenhaus Berlin, 2021).

## 2.2 Mittelzuweisung

Für jedes Förderjahr erhalten die Schulen eine Basiszuweisung, die nach Höhe des LmB/BuT-Faktors variiert. Die Basiszuweisung beträgt seit 2019 im ersten Teilnahmehjahr für Schulen mit einem LmB/BuT-Faktor von 50–75 Prozent 20.000 EUR, für Schulen mit einem LmB/BuT-Faktor von über 75 Prozent 50.000 EUR.<sup>1</sup> Die Basiszuweisung nimmt über die Jahre ab und wird sukzessive durch einen ansteigenden Leistungsbonus ersetzt, der im ersten Jahr 20.000 EUR (LmB/BuT  $\geq 50\%$ ) bzw. 40.000 EUR (LmB/BuT  $\geq 75\%$ ) beträgt. Der Leistungsbonus wird nur bei Zielerreichung vollständig ausgezahlt – ansonsten erfolgt eine anteilige Auszahlung. Zudem ist es möglich, eine Kooperationszulage (10.000 EUR) zu erhalten, wenn Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen oder im regionalen Bildungsverbund geschlossen werden. Liegen Schulen ferner in einem sogenannten „Handlungsraum“<sup>2</sup> (Gebiet mit einer Häufung sozialer Problemlagen), erhalten diese eine zusätzliche Förderung von 12.500 EUR. Bei Schulen mit LmB/BuT-Quoten ab 75 Prozent ist diese Zulage bereits in den anderen Anteilen der Mittelzuweisung enthalten. Grundsätzlich ist die Mittelvergabe unabhängig von der Schulgröße, jedoch erhalten Schulen mit weniger als 100

1 Bei Programmstart 2014 betrug die Basiszuweisung 25.000 EUR (LmB  $\geq 50\%$ ) bzw. 75.000 EUR (LmB  $\geq 75\%$ ).

2 Ehemals „Aktionsraum Plus/Soziale Stadt“.

bzw. 70 Schüler\*innen jeweils anteilig reduzierte Basiszuweisungen und Leistungsboni. Insgesamt stehen den Schulen damit im Maximalfall bis zu 100.000 EUR je Förderjahr zur Verfügung (vgl. SenBJF, 2020).

### 2.3 Mitteleinsatz

Die Schulen können weitgehend frei über die „Bonus-Mittel“ verfügen, damit diese möglichst passgenau und gezielt für die Schulentwicklung eingesetzt werden. In diesem Rahmen wurden bei Programmstart zunächst Zielvereinbarungen mit der regionalen Schulaufsicht getroffen, in denen nach dem SMART-Prinzip entwickelte Ziele, z. B. die Kompetenzsteigerung der Schüler\*innen im sprachlichen Bereich, der Aufbau einer konstruktiven Schulkultur oder die Verbesserung der unterrichtlichen Kooperation zwischen Lehrkräften, sowie dazugehörige Maßnahmen festgehalten wurden. Die Zielvereinbarung wurde mittlerweile zu einem Schulvertrag weiterentwickelt (SenBJF, 2020). Dieser wird auf Grundlage des Schulprogramms und der langfristigen Entwicklungsziele der Schulen, die dort festgehalten sind, geschlossen. Die Schulaufsicht soll dabei eine beratende und unterstützende Funktion einnehmen. Die Schulverträge werden nach einem Jahr ausgewertet, indem gemeinsam mit der Schulaufsicht evaluiert wird, ob die Maßnahmen zu den gesetzten Zielen, die den SMART-Prinzipien zufolge messbar sein müssen, auch umgesetzt und die Ziele erreicht wurden (SenBJF, 2019). Wurden die Ziele nicht vollständig erreicht, wird der Leistungsbonus für das darauffolgende Förderjahr nur anteilig ausgezahlt.

Die Entscheidungshoheit über den Mitteleinsatz wird somit auf die Einzelschule übertragen. Auch wenn die Fördersummen im Gesamtet einer Schule vergleichsweise klein sind, stellen sie doch eine ungewohnt hohe Summe dar, die Schulleitende frei verausgaben können. Das Bonus-Programm bietet somit Möglichkeiten, die Mittel gemäß den Vorstellungen der Schulen bezüglich ihrer Problemstellungen zu verwenden. So ist eine Vielzahl an Maßnahmen möglich: von der Unterrichts- über die Personal- und Organisationsentwicklung bis hin zur besseren Vernetzung im Sozialraum. Gleichzeitig erwachsen neue Anforderungen für die Schulleitenden, die sich sowohl in der Ideen- und Maßnahmengenerierung als auch der bürokratischen Umsetzung des Programms (Personal-/ Sachmittelüberwachung, Vertragsabschlüsse usw.) manifestieren.

## 3 Evaluation des Bonus-Programms

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms, die BONUS-Studie, erfolgte durch das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation<sup>3</sup> im Zeitraum von 2014 bis 2018 in Kooperation mit der Universität Klagenfurt (Prof. Dr. Stefan Brauckmann-Sajkiewicz). Im Rahmen der BONUS-Studie wurden zu drei Erhebungszeitpunkten Daten der teilnehmenden Schulen mit dem

---

3 Ehemals Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Ziel erhoben, Bewertung, Umsetzung und Auswirkungen des Bonus-Programms zu untersuchen. Die erste Erhebung wurde kurz nach Einführung des Bonus-Programms im Juni 2014, die zweite im September 2015 und die dritte im März 2017 durchgeführt (vgl. Böse et al., 2028; Maaz et al., 2016).

### 3.1 Datenerhebung

Die Schulleitenden stellten als Verantwortliche für den Mitteleinsatz die Hauptzielgruppe der Befragungen dar und wurden zu allen drei Erhebungswellen mittels standardisierter Fragebögen befragt. Fokussiert wurden Einschätzungen zu Erfahrungen, Bewertung, Umsetzung und Auswirkungen bezüglich des Bonus-Programms an den Schulen. Ab der zweiten Erhebungswelle kam die schriftliche Befragung von Lehrkräften an einem Viertel der Startkohorte hinzu. Die Schulen und Lehrkräfte (10 je Schule) wurden randomisiert ausgewählt. Zudem wurden ab der zweiten Welle Interviews mit Schulleitenden und Lehrkräften durchgeführt. Mit den Interviews sollte ein vertiefter Blick in die schulischen Prozesse der Umsetzung des Programms sowie deren Hintergründe erfolgen. Die Interview-Schulen wurden auf Grundlage einer Clusteranalyse, die auf den Daten der ersten Schulleitungsbefragung beruhte, ausgewählt. Auch Akteur\*innen der Bildungsadministration und Schulaufsicht wurden interviewt, um möglichst viele Perspektiven zur Programmumsetzung zu erhalten.

### 3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der BONUS-Studie zeigten eine insgesamt positive Bewertung des Bonus-Programms durch Schulleitende und Lehrkräfte, wobei einzelne Programm-Bestandteile durchaus differenziert bewertet wurden. Hingegen waren die Erwartungen hinsichtlich der übergreifenden Zielsetzungen des Programms eher zurückhaltend.

Weiterhin wurde deutlich, dass die Schulen insbesondere durch die hohe Arbeitsbelastung, den hohen Anteil an Sprachförderbedarf und die unzureichende Lernförderung durch das Elternhaus herausgefordert waren. Die schulischen Ziele bezogen sich meist auf die Lern- und Motivationsförderung sowie die sozialen Kompetenzen der Schüler\*innen. Die ergriffenen Maßnahmen waren zumeist Kooperationen mit Bildungseinrichtungen, Arbeitsgemeinschaften, Projekte und schulinterne Fortbildungen.

Innerhalb der Evaluationsjahre konnten keine übergreifenden Auswirkungen des Programms auf Fehl- und Abbrecher\*innenquoten sowie Förderprognosen für den Übergang auf die weiterführende Schule festgestellt werden. Schulleitende und Lehrkräfte schätzten zwar die programmbedingten Verbesserungen bei den Lernergebnissen der Schüler\*innen eher zurückhaltend ein. Doch nahmen sie teils Verbesserungen bezüglich der schulischen Problemlagen sowie Aspekten des Schulklimas und der Schulkultur wahr. Auch wurden eine Intensivierung der Schulentwicklungsarbeit, eine erhöhte Innovationsbereitschaft im Kollegium sowie verbesserte Möglichkeiten zum Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schüler\*innen und zur in-

dividuellen Förderung berichtet (vgl. Böse et al., 2017; Böse et al., 2020). Jedoch wurden auch Aufwand und Belastung von Schulleitenden und Lehrkräften in der Programmumsetzung als eher hoch bis hoch eingeschätzt (Böse et al., 2018).

## 4 Fazit

Mit dem Bonus-Programm wurde eine Maßnahme eingeführt, die durch die Bereitstellung von finanziellen Mitteln dazu beitragen soll, die Entwicklung an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Kontexten anzustoßen und zu fördern und dadurch die Bildungschancen für sozial benachteiligte Schüler\*innen zu verbessern. Das Programm läuft nun seit neun Jahren und bietet den Schulen durch seine Anlage vielfältige Möglichkeiten, die bereitgestellten Mittel einzusetzen. Einzelne Bestandteile des Programms, wie das Kriterium zur Programmaufnahme und die Schulverträge, wurden im Laufe der Jahre weiterentwickelt bzw. angepasst. Das Programm stößt bei den Schulen auf breite Akzeptanz und konnte in vielen Schulen Entwicklungsprozesse anregen (Böse et al., 2020). Die Verstetigung des Programms und die Ausweitung auf berufliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft kann als positives Zeichen für die Unterstützung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten gewertet werden.

Auswirkungen im Hinblick auf die Zielsetzungen des Programms zeigten sich jedoch im Evaluationszeitraum nur vereinzelt. Zudem stehen die Schulen weiterhin vor einer Vielzahl an Herausforderungen (vgl. Böse et al., 2018). Als methodische Einschränkung ist darauf hinzuweisen, dass es aufgrund der Aufnahme aller Schulen mit einem LmB/BuT-Faktor ab 50 Prozent nicht möglich war, ein Kontrollgruppendesign umzusetzen: die Programm-Schulen also mit sozialstrukturell ähnlich belasteten Schulen zu vergleichen, die nicht am Programm teilnehmen. Aufgrund dieses Umstands sind spezifische Effekte des Bonus-Programms schwer abschätzbar, d. h. es lässt sich nicht ohne Weiteres sagen, welcher Anteil der an den Programm-Schulen dokumentierten Entwicklungen tatsächlich auf das Bonus-Programm zurückgeht. Auch der recht kurze Evaluationszeitraum von drei Jahren ließ die Betrachtung der Programmauswirkungen nur bedingt zu. Dennoch kann das Bonus-Programm in der Gesamtschau als wichtiger Teilbaustein für die Verbesserung der Situation an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Standorten gesehen werden. Inwieweit das Bonus-Programm jedoch die gewünschten Wirkungen auf Ebene der Schüler\*innen zeigt und inwiefern tatsächlich das Ziel der Reduktion von Bildungsdisparitäten erreicht wird, kann nur im Zuge prospektiver Forschungsbestrebungen geklärt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2021). *Drucksache 18/3804. Umsetzung der Maßnahmen im Bonus-Programm sowie der Maßnahmen im Rahmen des Verfügungsfonds, der Berlin-Challenge und der Bildungsverbände. Bericht über das Jahr 2020.*
- Baur, C. (2016). Merkmalsbezogene Ressourcenausstattung von Schulen in Berlin – das Bonus-Programm zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage. *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 370–383.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., Lee, E., & Maaz, K. (2020). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in „schwieriger“ Lage – Befunde zur Akzeptanz, Umsetzung und den Auswirkungen des Programms aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. In H. G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Lauer mann & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 21. Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (S. 147–175). Beltz Juventa.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., & Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 179–203). Waxmann.
- Böse, S., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin: Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017.* Berlin.
- Maaz, K., Böse, S., & Neumann, M. (2016). *BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin: Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014.* Berlin.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). (2013). *Bonus-Programm: Unterstützung für Schulen in schwieriger Lage.* Berlin.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). (2014). *Handreichung für das Bonus-Programm.* Berlin.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). (2015). *Bonus-Programm.* 58. Sitzung des Ausschusses für Bildung, Jugend und Familie vom 3. September 2015, Berichtsauftrag Nr.: 46.
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie). (2019). *Handreichung zum Abschluss eines Schulvertrags.* Berlin.
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie). (2020). *Handreichung für das Bonus-Programm.* Berlin.

*Eunji Lee*, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik.

E-Mail: [eunji.lee@tu-dortmund.de](mailto:eunji.lee@tu-dortmund.de)

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund

*Susanne Böse*, Dr., Assoziierte Wissenschaftlerin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen, Frankfurt am Main, und wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter, Leipzig.

E-Mail: [boese@dji.de](mailto:boese@dji.de)

Korrespondenzadresse: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Witzgallstraße 2, 04317 Leipzig

*Marko Neumann*, Dr., Stellvertretender Leiter des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Frankfurt am Main.

E-Mail: [m.neumann@dipf.de](mailto:m.neumann@dipf.de)

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

*Therese Gesswein*, Assoziierte Wissenschaftlerin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens und akademische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie m. d. S. schulische Lehr-Lern-Prozesse am Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam.

E-Mail: [therese.gesswein@uni-potsdam.de](mailto:therese.gesswein@uni-potsdam.de)

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Campus Golm, Karl-Liebknecht-Straße 24 - 25, 14476 Potsdam

*Kai Maaz*, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Frankfurt am Main.

E-Mail: [k.maaz@dipf.de](mailto:k.maaz@dipf.de)

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm & Heinz Günter Holtappels

## **Adressierung von Bildungsungleichheit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“**

---

### **Zusammenfassung**

*Wie können Schulen in herausfordernden Lagen in ihrer Entwicklung für mehr Bildungsgerechtigkeit unterstützt werden? Wie können ein datengestützter Ansatz und schulische Netzwerkarbeit die Schulentwicklungskapazitäten befördern? Diesen Fragen widmeten wir uns in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Mit 36 Schulen in der Metropolregion Ruhr und in Kooperation mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Pädagogisches Landesinstitut (QUA-LiS NRW) arbeiteten wir zwischen 2014 und 2020 mit einem breiten Schulentwicklungsansatz und mit verschiedenen forschungsmethodischen Zugängen.*

*Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit; Schulentwicklung; datengestützt; netzwerkbasierend; Fortbildung; Ressourcenorientierung*

### **Addressing Educational Inequality in the Project “Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Developing Potential – Strengthening Schools)**

#### **Abstract**

*How can schools in challenging situations be supported in their development for more educational equity? How can a data-based approach and school networking promote the schools' improvement capacities? We addressed these questions in the research and development project “Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Developing Potentials – Strengthening Schools). With 36 schools in the Ruhr Metropolis and in cooperation with the Quality and Support Agency – State Institute for Schools (QUA-LiS NRW), we worked with a broad school development strategy and with different methodological research approaches from 2014 till 2020.*

*Keywords: educational inequality; school development and improvement; data-driven; network-based; in-service training; resource orientation*



## **1 Beweggründe für das Projekt: Potenzialorientierte Bearbeitung von Benachteiligung im institutionellen Kontext**

Stellvertretend für die gesamte Projektgruppe an den Standorten Dortmund und Duisburg-Essen berichten wir hier aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (PeSs) unter besonderer Berücksichtigung der Bearbeitung von Bildungsungleichheit. Dies tun wir insbesondere auf Basis bzw. in Auszügen des Projektabschlussbandes (van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021<sup>1</sup>), auf den wir zur Vertiefung und für weitere Literatur verweisen.

Ausgangspunkt war der Befund, dass der Schulstandort und die damit verbundenen Herkunftsbedingungen von Kindern und Jugendlichen Bildungsprozesse und -ergebnisse systematisch beeinflussen können. Zugleich zeigte sich international, dass entsprechende Zusammenhänge offensichtlich institutionell abgeschwächt werden können. Gegenüber Diskursen zu „Risikomerkmalen“ von Schüler\*innen für Bildungsbeteiligung und -erfolg haben „Risikomerkmale“ von Schulen hierzulande zunächst kaum eine Rolle gespielt. Dabei haben schulische Merkmale in Schulen mit ungünstiger sozialer Mischung der Schüler\*innenschaft besonders große Erklärungskraft; Schul- und Unterrichtsqualität sind bei ersteren zugleich besonders wichtig.

Auch wenn Bildungsarmut nicht allein von Schulen bearbeitet werden kann, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist (s. u.), spielt das Ansetzen an der Einzelschule und an den Handlungsspielräumen und der kontinuierlichen Professionalisierung von Lehrkräften vor dem Hintergrund von sozial- und organisationspsychologischen Dynamiken in der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine zentrale Rolle. Denn Schule und Unterricht qualitativ und pädagogisch befriedigend auszugestalten, bildet die Grundlage für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Herstellen von Motivation und Innovationsbereitschaft bei Lehrkräften, auf die gerade Kollegien an strukturell benachteiligten Standorten besonders angewiesen sind. Insofern setzen wir an der Frage an, wie Schulen und ihre Lehrkräfte in dieser Hinsicht gestärkt werden können.

Die Metropole Ruhr eignete sich angesichts einer Kumulation von Benachteiligung (z. B. Bildungs- und finanzielle Armut) besonders für unser Anliegen, um zu eruieren, wie bestehende Bildungsungleichheit an Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage auch hierzulande abgebaut und darüber Schüler\*innen systematischer in ihren Potenzialen unterstützt werden können. Dabei knüpften wir an die Perspektive der Anerkennungs- bzw. Befähigungsgerechtigkeit an, wonach herkunftsbedingt schlechter mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattete Personen gerade mehr Kompensationsmöglichkeiten und ihre Lebensumstände und habituelle Dispositionen anerkennende und eben gerade nicht marginalisierende pädagogische Praktiken benötigen. Es geht also – im Unterschied zu einer rein leistungsbezogenen Gerechtigkeitsperspek-

---

1 Am Band mitgewirkt haben auch: Lisa Brücher, Stephan Drucks, Sarah Eiden, Wendel Hennen, Annika Hillebrand-Petri, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Veronika Manitus, Sabrina Rutter, Stefanie Wachs und Tanja Webs.

tive – darum, Verantwortung für den Bildungserfolg von in der Entwicklung befindlichen Kindern und Jugendlichen zu übernehmen und diese Verantwortung gerade nicht allein an das soziale Umfeld der Schüler\*innen zu delegieren, sondern Kinder gleich ihrer Herkunft als lern- und leistungsfähige Subjekte zu begreifen. Dazu gehört auch ein Verständnis von Begabung als dynamische, veränderbare Größe und somit potenzialorientierte Perspektive und Haltung.

## **2 Identifizierung und Gruppierung der Schulen: sozialräumlich und leistungsbezogen**

Für die Ziehung der Schulstichprobe wurden in Zusammenarbeit mit der QUA-LiS NRW Daten zum sozialen Einzugsgebiet der Schulen auf Basis des damaligen Standorttypenkonzepts in NRW und unter Berücksichtigung von Schüler\*innenleistungen aus Lernstandserhebungen und Zentralen Prüfungen der Sekundarstufe I genutzt. Als herausforderndes Schulumfeld galten im Projektkontext die Standorttypen 3, 4 und 5, die einen Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund von mindestens 30 Prozent und einen Anteil von Personen mit Bezug von SGB-II-Leistungen von mindestens 10 Prozent aufwiesen.

36 Schulen des Sekundarschulwesens mit entsprechendem Standorttyp in der Metropole Ruhr entschieden sich zur Teilnahme (13 Gymnasien, 6 Realschulen, 6 Hauptschulen und 11 Gesamtschulen, wobei uns der starke Teilnahmewunsch von Gymnasien damals durchaus überraschte; diese sahen sich teils kurzfristig deutlichen Änderungen im Schulumfeld und der Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft gegenüber). Die Schulen wurden zudem regressionsanalytisch anhand der Standortbedingungen und der sozial-adjustierten Schüler\*innenleistungen gruppiert (eher leistungsschwach ( $N=8$ ), unerwartet leistungsschwach ( $N=15$ ) und unerwartet leistungsstark ( $N=11$ )).<sup>2</sup> Angesichts der freiwilligen Teilnahme ist allerdings von einer Selbstselektion auszugehen (bereits vorhandenes Problembewusstsein an den Schulen, etwa im Kontext von Schulleitungswechseln).

## **3 Dimensionen sozialer Ungleichheit und das Problem von „Passung“**

Indem wir die Schulen standorttypenbezogen identifizierten, sind bereits Indikatoren der Einkommens-, Arbeits- und Wohnsituation und des Migrationsstatus der Schüler\*innen bzw. ihrer Familien – auch in den Rückmeldungen an die Schulen – berücksichtigt worden. Zudem ging es inhaltlich in zweien der Schulnetzwerke (s. u.) explizit darum, dass Schulen die sie umgebende Lebenswelt und die Schüler\*innen nicht automatisch als minderwertig stigmatisieren, weil diese die schulischen Aufträge auf-

---

2 Zwei weitere Schulen hatten sich außerhalb der Stichprobenziehung zur Teilnahme bereit erklärt und konnten – abgesehen von der Zugehörigkeit zu Standorttyp 5 – nicht eingeordnet werden.

grund ihres Habitus, ihrer Erfahrungen und Werte weniger als andere Schüler\*innen gemäß den Anforderungen der Institution erfüllen können. Vielmehr ging es darum, diese Lebenswelt als gleichwertig anzuerkennen und die eigenen Defizitorientierungen, Routinen und Strukturen vor diesem Hintergrund als Institution zu hinterfragen. In den anderen Netzwerken ging es um Fragen der Kooperation und Unterrichtsentwicklung (s. u.).

Theoretisch und empirisch anschlussfähig waren zudem für unsere Begleitforschung Arbeiten zum Habitus und zu habituellen Passungsproblematiken (ausgehend von Bourdieu und Passeron und darauf aufbauenden Arbeiten). Demnach sind Bewertungen durch Lehrpersonen nicht nur von Begabung und Performanz der Schüler\*innen abhängig, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen ihren milieuspezifischen Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die in der Herkunftsfamilie erworben werden, und Präferenzen sowie impliziten Anforderungen der Akteur\*innen in Bildungsinstitutionen.

#### **4 Unterstützungsangebote: datengestützt, in Netzwerken, schulbegleitend und fortbildend**

Im Projekt wurde ein Schulentwicklungsansatz konzipiert, der wesentliche Komponenten beinhaltet, die auch international für wirksame Schulentwicklung als förderlich betrachtet wurden:

- 1) *Evidenzbasierung*: Analyse und Diagnose interner und externer Bedingungen der Schulen auf der Basis von schulbezogenen Qualitätserhebungen zum Entwicklungsstand der Prozessqualität sowie Daten-Feedback an die einzelnen Schulen und gemeinsame Reflexion der Befunde.
- 2) *Lernarbeit in Schulnetzwerken*: Schlüsselpersonen der Schulen (Netzwerkentsandte) arbeiteten in datengestützt zusammengesetzten Netzwerken mit ähnlichen Entwicklungsprofilen („Lehrkräftekooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen“, „Kooperative Unterrichtsentwicklung“, „Ressourcennutzung“) an einer wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität, der kollektiven Selbstwirksamkeit und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus: Austausch, Reflexion, Analyse, Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Entfaltung von Potenzialen und Problemlösungen mit projektseitiger Moderation (wissenschaftliche Projektmitarbeitende). Schulqualitätsprofile und Ergebnisberichte wiederum waren Gegenstand im Rahmen der Netzwerkarbeit, ebenso der Transfer vom Netzwerk in die einzelschulische Arbeit.
- 3) *Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung*: Schulentwicklungsarbeit in Einzelschulen mit prozessbezogener Beratung und Begleitung durch Schulentwicklungsmoderator\*innen (sog. begleitende Lehrkräfte mit Entlastungsstunden für PeSs, über die QUA-LiS NRW) in Abstimmung mit den wissenschaftlichen Projektmitarbeitenden. Dabei ging es u. a. um die datengestützte Zielfindung und Abstimmung von Maßnahmen unter Berücksichtigung schulischer Ressourcen.
- 4) *Wissenstransfer*: Begleitende Schulentwicklungsexpertise für Leitungs- und Steu-

erungspersonal und problem- und bedarfsorientierte *schulinterne* Fortbildung (SchiLFs) sowie in einer „Potenziale-Akademie“ mit *schulübergreifenden* Angeboten (z. B. zu organisationaler Resilienz, Steuergruppen, Öffentlichkeitsarbeit; auch mit Hospitationsreisen zu Preisträgerschulen) für Problemlösungen und innovative Ansätze.

Dabei gingen wir – auch inspiriert von international entwickelten designbasierten Ansätzen der Schulentwicklung – davon aus, dass einzelne Schulen (oder Gruppen von Schulen) in ihrer inneren Verfasstheit und in Bezug auf extern bedingte Konstellationen ein unterschiedliches Bündel von Unterstützungsmaßnahmen benötigen statt wenig passender Standardmaßnahmen. Bei Schulen in Schwierigkeiten bzw. mit Entwicklungsbedarf ist davon auszugehen, dass sie insbesondere für Schulentwicklungsprozesse eine geführte Prozessmoderation brauchen und häufig auch nachfragen – vor allem wegen fehlender Kenntnis von Instrumenten und Strategien der Entwicklungsarbeit und von alternativen Ansätzen der Schulgestaltung und Problemlösung.

Schulentwicklungsbegleitung und unterstützende Fortbildung für einzelne Schulen wurden mit den Netzwerkentsandten oder anderen Schlüsselpersonen der Schulen abgestimmt. Zudem wurden Schulen auch beraten und sowohl die Verfahren und Strategien für die Schulbegleitung als auch die offerierten Fortbildungen sorgsam zwischen Netzwerkkoordination und Schulentwicklungsbegleitung ausgewählt. Diese Auswahl erfolgte nach Qualitätsaspekten und nach Passung zum Problem und Ziel der Schule sowie zur Phase und zum Fortschritt des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses. Die Maßnahmen sollten problemorientiert, zielbezogen und aufeinander abgestimmt erfolgen. Dies alles wurde jeweils in einem Schulentwicklungsportfolio dokumentiert.

## **5 Analyse-, Reflexions- und Handlungsebenen jenseits der Einzelschule**

Im Projekt fand eine sorgfältige Analyse der internen, aber auch der externen Bedingungen der Schulen statt; so kamen in Fragebögen etwa über den erfassten Sozialindex (basierend auf dem „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“, HISEI), aber auch durch Fragen zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, Dimensionen der Schul- und Unterrichtsqualität und der Schulentwicklung in den erhobenen Daten zum Tragen, die über die Einzelschule hinausreichten. Darüber hinaus wurde der Kontext der Schulen in Gruppendiskussionen und Interviews im Rahmen der Begleitforschung thematisiert.

Insgesamt handelte es sich jedoch um einen Projektansatz, der mit den Strukturen und Maßnahmen insbesondere an den internen Entwicklungsbedarfen der Schulen ansetzte. Im Abschlussband dokumentieren wir gleichwohl den Bedarf, sich noch konsequenter an praktisch und auf der Schul- und Unterrichtsebene ansetzenden, alltags-handlungsleitenden und empirisch überprüfaren „Theories on Action“ zu orientieren. Hier spielt die Aus- und Weiterbildung der staatlichen Schulentwicklungsbegleitung sicherlich eine zentrale Rolle. Für künftige Projekte sind zudem die Bildungsadminis-

tration (Bezirksregierungen, kommunale Schulträger) stärker zur Unterstützung und bei Fragen der Ressourcenallokation (standortbezogene und bedarfsorientierte Bereitstellung von Personal und Sachmitteln für die einzelnen mitwirkenden Projektschulen) einzubinden. Dazu gehört auch die sozialraumorientierte Vernetzung mit Trägern der Sozial-, Jugend- und Kulturarbeit im Sinne von „Community Education“ als gemeinwesenorientierte Ausrichtung auf Schulumfelder.<sup>3</sup>

Darüber hinaus ist die enge Kooperation mit der QUA-LiS NRW zum Transfer der Projekterkenntnisse und -ergebnisse in die bestehenden Unterstützungsstrukturen als Ebene jenseits der Einzelschule hervorzuheben.

## **6 Begleitforschung im Projekt: Verantwortung, Erfolgsindikatoren, Herausforderungen**

Angesicht der schulischen Herausforderungen, mit denen sich die Projektschulen tagtäglich konfrontiert sahen, lag das Ziel der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit in der Entwicklung von Kapazitäten lernender Schulen bzw. im Auf- und Ausbau organisationaler Lern- und Problemlösefähigkeit. Wenngleich das Schüler\*innenlernen als ultimativer Bezugspunkt der Schulentwicklung gilt, stand die fachliche Kompetenzentwicklung zunächst nicht im Analysefokus. Zieldimensionen der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit waren vielmehr primär in den Bereichen von Visionen und der Veränderungsmotivation, der Infrastruktur für Innovationen sowie der Verfahren und Strategien für Qualitätsentwicklung verortet.

Im Längsschnitt sollte eine messbare Problemreduzierung in den Schulen durch Qualitätsverbesserungen entsprechend den schwerpunktmäßigen Entwicklungsbereichen der Schulnetzwerke (aber auch darüber hinaus) anhand von Qualitätsindikatoren feststellbar werden. Um dies zu erreichen, sollte die Schulentwicklungskapazität als Fähigkeit der Schulen zu zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit für zukünftige Problemlösefähigkeit und zu nachhaltigem Qualitätsmanagement über entwickelte Strukturen und Arbeitsformen etabliert werden.

Dazu wurde eine quantitative Studie im Längsschnittdesign mit zwei Erhebungswellen zu Projektbeginn und -ende mit verschiedenen Instrumenten zur Erhebung von Kontext- und Inputqualität, Prozessqualität und Outputqualität der Schulen konzipiert und durchgeführt. Schulische Ausgangslagen und Entwicklungsprozesse wurden dabei multiperspektivisch aus Sicht unterschiedlicher Beteiligter erfasst: Befragt wurden jeweils Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler\*innen des sechsten und achten Jahrgangs und ihre Eltern.

Vertiefende Fallstudien sollten Bedingungen des Gelingens von Schulentwicklung unter herausfordernden Bedingungen anhand konkreter Prozessverläufe identifizieren.

3 Das 2021 gestartete Bund-Länder-Projekt „Schule macht stark“ (<https://www.schumas-forschung.de/de>, Stand: 30.10.2022) bietet in dieser Hinsicht ein eigenes Inhaltscluster „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“.

Angestrebt wurde eine exemplarische Vertiefung des kontext-, stärken- und bedarfsorientierten Ansatzes des Potenziale-Projekts.

Darüber hinaus gab es eine fortlaufende wissenschaftliche Begleitforschung. Im Rahmen der Prozessdokumentation wurden alle zentralen Entwicklungen in den Netzwerken sowie auf Einzelschulebene nach einem abgestimmten Raster (fortlaufendes Excel-Dokument) von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie den begleitenden Lehrkräften festgehalten, so dass Entwicklungsverläufe kontinuierlich nachgezeichnet werden konnten und erheblich zur Transparenz im gesamten Team beigetragen haben. Zugleich waren die Informationen für die Analysen wichtig („Was hat konkret auf der Prozessebene in den Netzwerken und Schulen stattgefunden?“). Evaluationen der Komponenten des Schulentwicklungsansatzes fanden – neben dem regelmäßigen Feedback, das nach jedem Netzwerktreffen eingeholt wurde – jährlich auch systematisch mittels Fragebogen aus Sicht der Netzwerkteilnehmenden statt. Zusätzlich wurden jede schulinterne Fortbildung, die von dem Potenziale-Projekt gefördert wurde, sowie die Fortbildungen der Potenziale-Akademie schriftlich evaluiert, um die Qualität der Angebote aus Sicht der Teilnehmenden analysieren zu können.

Dabei wurde auch in diesem Projekt deutlich, wie wichtig zeitliche Ressourcen für Entwicklungen sind, letztlich auch für das Sichtbarmachen von Fortschritten im Rahmen des Forschungsteils des Projekts. Konkrete Entwicklungsgeschichten von Schulen haben, so zeigte sich auch konkret im PeSs-Projekt, das Potenzial, die Prozesse in der Mikrosicht differenzierter und unmittelbarer nachvollziehen zu können als allein durch eine aggregierte Sicht auf die Daten über alle Schulen hinweg, da einzelne Schulen spezifische Entwicklungslogiken und besondere Situationen aufweisen (vgl. z. B. den Beitrag von Drucks & Bremm, 2021, zu „Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen“). So wurde z. B. auch die Analyse von Defizitorientierungen zunächst auf Basis der quantitativen Erhebungsdaten in der Breite und dann vertiefend auf der Fallschulebene analysiert (ebd.). Gleichwohl liefern die multivariaten Analysen klare Muster, die auf Bedingungs-Wirkungs-Zusammenhänge und somit auf Gelingensbedingungen förderlicher Entwicklungen hinweisen: Schulen, die ein auf Lernen fokussiertes Leitungshandeln, professionelle Teamarbeit als Kokonstruktion, ausgeprägtes Commitment und hohes Involvement in Bezug auf Schulentwicklungsarbeit im Projekt aufweisen und zudem mit Datenrückmeldungen des Projekts nutzbringend arbeiten, bauten in höherem Maße Schulentwicklungskapazität (als Fähigkeit zu systematischer Entwicklungsarbeit) auf; solche Schulen betreiben auch intensiver Unterrichtsentwicklung (vgl. Beitrag von Holtappels & Brücher, 2021, S. 150 ff.).

Andererseits werden damit auch Herausforderungen offensichtlich, ein solches ressourcenintensives Entwicklungs- und damit verknüpftes Forschungsdesign in die Breite zu tragen – eine Aufgabe, die sich aktuell etwa im Kontext des „Starchancen“-Programms stellt, wie es im Koalitionsvertrag der Bundesregierung gleich für 4.000 Schulen angekündigt ist. Für den Abbau von Bildungsbenachteiligung können Bildungsinstitutionen dabei nicht allein in die Verantwortung genommen werden. Vielmehr kann Bildungsarmut nur gesamtgesellschaftlich beantwortet werden. Und so

braucht es gerade in benachteiligten Lagen intensivierete Investitionen und koordinierte Ansätze, die Bildungspolitik mit bspw. der Sozial-, Familien-, Wohnraum-, und Arbeitsmarktpolitik zusammenbringen, um ressortübergreifende Lösungen zu finden, die der Komplexität des Problems gerecht werden können.

## Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Juventa.

Drucks, S., & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Juventa.

Holtappels, H. G., & Brücher, L. (2012). Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 128–166). Juventa.

*Isabell van Ackeren-Mindl*, Dr. phil., Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Universität Duisburg-Essen (UDE).

E-Mail: [isabell.van-ackeren@uni-due.de](mailto:isabell.van-ackeren@uni-due.de)

Korrespondenzadresse: Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

*Nina Bremm*, Dr. phil., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU).

E-Mail: [nina.bremm@fau.de](mailto:nina.bremm@fau.de)

Korrespondenzadresse: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstraße 1a, 91054 Erlangen

*Heinz Günter Holtappels*, Dr., Universitätsprofessor i. R. für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität (TU) Dortmund.

E-Mail: [heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de](mailto:heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de)

Korrespondenzadresse: Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund

Julia Vaccaro

## „23+ Starke Schulen“: Ermutigen, Unterstützen und Herausfordern

---

### Zusammenfassung

*Das Programm „23+ Starke Schulen“ in Hamburg unterstützt seit 2013 Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage. Der folgende Bericht der Programmleitung beschreibt und reflektiert die Architektur, Prozesse, Maßnahmen und Wirkungen mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung an inzwischen 40 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen.*

*Schlüsselwörter: Schulen in herausfordernder Lage; Unterstützungssystem; Schulentwicklung*

### “23+ Strong Schools”: Empowerment, Support, and Challenge

#### Abstract

*The program “23+ Starke Schulen” in Hamburg has been supporting schools in socially disadvantaged locations since 2013. The following report by the program management describes and reflects on the architecture, processes, measures and effects with regard to school and teaching development at now 40 schools in challenging social locations.*

*Keywords: schools in challenging circumstances; support system; school development*

## 1 Zur Einordnung des Programms „23+ Starke Schulen“

Zielsetzung des Hamburger Programms „23+“ ist die Erhöhung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen durch eine Verbesserung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Eine wertschätzende Atmosphäre, verbindliche Regeln, eine unterstützende Pädagogik und eine lernförderliche Schulkultur bilden nach Ansicht des Programms den entscheidenden Rahmen, der Schüler\*innen stärkende Lernerfahrungen sammeln lässt. Das Programm setzt dabei an der Einzelschule an, stärkt sie in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung und ihrer pädagogischen Arbeit, um diese passgenauer an den Bedarfen der Schüler\*innenschaft auszurichten. Das Programm ermöglicht den Schulen über das Prinzip der selbst verantworteten Schule hinausgehende Handlungsfreiräume und bietet zusätzliche, um-



fängliche Unterstützungsmaßnahmen, die sich aus der Bereitstellung von Ressourcen, Schulentwicklungsbegleitung, Kooperation mit Stiftungen bis hin zu durchdachten Baumaßnahmen zusammensetzen. Diese Ressourcen können die Schulen nach ihren individuellen Bedürfnissen akquirieren. Zudem werden die Unterstützungsangebote kontinuierlich vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen weiterentwickelt bzw. angepasst.

„23+ Starke Schulen“ ist 2013 gestartet, hat von 2013 bis 2017 und von 2017 bis 2021 zwei Projektphasen durchlaufen und wird jetzt seit 2021 als verstetigtes Programm fortgesetzt. Die ursprünglich 23 Schulen in deprivierten Lagen sind mit einigen Zu- und wenigen Abgängen zunächst auf 33 und dann auf 40 Schulen angewachsen, von denen sich 5 auch an der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ beteiligen.<sup>1</sup> Neben den Schulen und dem Team der Programmleitung aus der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) sind das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), insbesondere das Referat „Schulentwicklung im System“ mit Schulentwicklungsbegleiter\*innen und Didaktischen Trainer\*innen sowie die zuständigen Schulaufsichten und Kolleg\*innen aus dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) beteiligt. Das derzeitige Volumen an Personalressourcen des Gesamtprogramms beläuft sich auf ca. 60 zusätzliche Lehrkräftestellen, die für die Entwicklungsarbeit in den Schulen und das Unterstützungssystem zur Verfügung stehen. Das bedeutet konkret, dass z. B. eine sechszügige Stadtteilschule etwa zwei zusätzliche Lehrkräftestellen erhält und damit über die Vergrößerung des Kollegiums Zeit, Kapazität und Kompetenzen gewinnt, um konzeptionell Neues zu entwickeln, Schüler\*innen z. B. in Kleingruppen besonders intensiv in Lernprozessen zu begleiten oder eine engere Elternarbeit aufzubauen.

Obleich „23+“ an den individuellen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen der Einzelschule ansetzt, wurde es konsequent in der landesweiten Systemsteuerung mit samt allen dort verfügbaren Akteur\*innen, Maßnahmen und Strategien verankert. Die langfristige Anlage und der erhebliche Ressourcenrahmen stärken die Entwicklungskapazitäten des jeweiligen einzelschulischen Systems. Zugleich sind die Schulen in ein Netzwerk von Schulen eingebettet, die sich gegenseitig beraten und inspirieren. Dabei folgt „23+“ der Erkenntnis, dass auch Schulen in deprivierten Lagen in ihrer pädagogischen und didaktischen Arbeit erfolgreich sein können, Ressourcen insbesondere in Form von Geld allein aber nicht ausreichen. Das Programm ist also Teil einer systemischen Besserstellung zugunsten von Standorten in schwierigen sozialen Lagen.

## 2 Initiierung des Programms „23+“

Bei der Entstehung des Programms kamen strategische Steuerung und Impulse aus der Schulpraxis zusammen. Zum einen formulierten 2012 alle Wilhelmsburger Schulleitungen einen offenen Brief, in dem sie die Ausgangslagen und Alltags Herausforderungen ihrer Schulen als Kumulation von Problemlagen mit konkreten Daten be-

---

1 <https://www.schumas-forschung.de/de>

schrieben und gesellschaftliche, politische und fachliche Unterstützung einforderten.<sup>2</sup> Zum anderen bettete sich dieses Ereignis in eine länger angelegte politische Prioritätensetzung und administrative Steuerung des Hamburger Schulsystems ein: Schulen mit einem niedrigen Sozialindex erhalten mehr Ressourcen, was sich konkret z. B. in geringeren Klassengrößen, zusätzlicher sonderpädagogischer Förderung, Sprachförderung, Ganztagsressourcen, Kapazitäten für das Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen<sup>3</sup> und die Arbeit der Schulverwaltungskräfte, aber auch z. B. bei Honorarmitteln für Lernferien niederschlägt. Mit dem Programm „23+ Starke Schulen“ kommen für die beteiligten Schulen zusätzliche Ressourcen und Unterstützung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung hinzu.

### 3 Identifikation relevanter Schulen

Die Auswahl von Schulen für den Start von „23+“ erfolgte 2013 zunächst konsequent qua Sozialindex unter Berücksichtigung aller Schulformen. Die Konstrukte von Ungleichheit, auf die das Programm bei der Auswahl von Schulen rekurriert, sind damit diejenigen, auf die der Sozialindex referiert: Anteil von Schüler\*innen, die Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz (BuT) erhalten; Anteil an Schüler\*innen mit nichtdeutscher Familiensprache; Anteil von Schüler\*innen mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, soziale und emotionale Entwicklung; Anteil hilfebedürftiger Kinder; Schüler\*innen mit Abitur; Wahlbeteiligung; Arbeitslosigkeit; Empfänger\*innen von Hilfen zur Erziehung gemäß SGB-VIII.

Zugleich wurden schulspezifische Daten zu Lernständen, unterschiedlichen Förderbedarfen, Transferleistungen und pädagogischen Herausforderungen berücksichtigt. Während die erste Projektphase bei der Auswahl ausschließlich dem Kontext (im Sinne der im Sozialindex erfassten Konstrukte) Rechnung trug, fanden in den weiteren Phasen auch die Entwicklungskapazitäten und -wünsche der Einzelschulen Berücksichtigung. Aus der Gruppe der Schulen in deprivierten Lagen wurden neue Netzwerk-Mitglieder auf Basis ihrer Entwicklungsperspektiven und einer mit der zuständigen Schulaufsicht abgestimmten Interessenbekundung in das Programm aufgenommen. Durch diesen Prozess der Beratung und Positionierung hatten die „neuen“ Schulen den Entwicklungsrahmen des Programms bereits für sich aufgespannt und sich mit ihren Prioritäten und Zielen darin verortet.

### 4 Unterstützungsangebote in „23+ Starke Schulen“

„23+“ bietet den Schulen kontinuierliche Unterstützungsangebote, die sowohl auf der Entwicklungsebene der gesamten Schule angesiedelt sind (Schulentwicklungsberatung z. B. zur Leitbildentwicklung und kontinuierlichen Prozessreflexion) als auch auf der Ebene der konkreten fachlichen Unterrichtsentwicklung (Didaktische Trainer\*innen).

2 Vgl. Hamburger Abendblatt vom 11.12.2012: <https://www.abendblatt.de/hamburg/article111938311/Schulleiter-schreiben-Alarmbrief-an-Senator-Rabe.html>

3 <https://www.hamburg.de/bsb/ifbq-vorstellung-viereinhalbjahriger/>

Zusätzlich bietet das Programm Fortbildungsangebote für Lehrpersonen mit Führungsaufgaben sowie Schulleitungen.

Eine positive Beziehung der Pädagog\*innen mit ihren Schüler\*innen ist für „23+“-Schulen Fundament der täglichen Arbeit und belegter signifikanter Wirkfaktor für Lernerfolge (Hammond et al., 2020). Die Gestaltung einer Lernbeziehung, die von Respekt, Zugewandtheit und Zielstrebigkeit, notwendiger Intervention und einem produktiven Umgang mit Fehlern gekennzeichnet ist, ist bei Schüler\*innen, die in ihren familiären Situationen oftmals Bindungsunsicherheiten erfahren, eine essenzielle Notwendigkeit. Dabei ist nicht zu unterschätzen, dass Lehrkräfte an Schulen in schwierigen sozialen Lagen u. U. in erheblichem Maße Differenzenerfahrungen machen – zwischen schulischen Anforderungen, eigenen Milieuerfahrungen und der Lebenswirklichkeit der Schüler\*innen, die zu einer eigenen Logik des Verhaltens führt.<sup>4</sup> Das umfassende Unterstützungsangebot im Programm ermöglicht es, diese wahrnehmbar und bearbeitbar zu machen, z. B. indem den Kollegien Beobachtungen aus Hospitationen in Lerngruppen zu ihren jeweiligen Fragestellungen zur Verfügung gestellt werden.

Dies ist nur möglich, weil den Schulen für die Bearbeitung ihrer individuellen Schwerpunkte jeweils ein\*e Schulentwicklungsbegleiter\*in fest zugeordnet ist und eine Gruppe didaktischer Trainer\*innen zur Verfügung steht. Angelehnt an Prinzipien der designbasierten Schulentwicklung (Mintrop, 2019) werden hier auf das Lernen bezogene Fragestellungen als Ankerpunkte für Unterrichtsentwicklung erarbeitet, um Alternativen des pädagogischen und didaktischen Handelns zu entwerfen. Daraus resultiert dann operativ eine Vielzahl von schulbezogenen Unterstützungen und Qualifizierungsformaten.

So haben die beteiligten Schulen seit 2013 individuelle Konzepte entwickelt, erprobt, evaluiert, zum Teil auch verstetigt, dokumentiert und transferiert.<sup>5</sup> Beispiele hierfür sind etwa die „Ich-Werkstatt“ als Lernsetting zur individuellen Förderung und Begabungsentwicklung oder die mathematische Frühförderung in der Vorschule. Seit 2018 profitierten die Schulen von der Einbindung erfolgreicher fachdidaktischer Programme wie z. B. dem „Lesetraining nach Bildung durch Schrift und Sprache“ (BiSS) und „Mathe sicher können“. Für die Primarstufe ist hier das tägliche Leseflüssigkeitstraining zu nennen. Dieses wurde u. a. mit der Grundschule Kirchdorf und der Stadtteilschule Wilhelmsburg im Kontext von BiSS<sup>6</sup> entwickelt und in „23+“ von zwölf weiteren Grundschulen und Grundschulabteilungen übernommen. Inzwischen arbeiten mehr als 70 Hamburger Grundschulen nach dieser Methodik. Daten des Salzburger Lesescreenings, die das IfBQ regelhaft auswertet, belegen die positiven Effekte dieses Trainings. Die Entwicklungsthemen der Schulen weisen aber im Sinne der Befähigung zur selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe über eine Stärkung der Basiskompetenzen hinaus und nehmen daher auch überfachliche Kompetenzen als Voraussetzung

---

4 Vgl. hierzu die Praxisbausteine der „23+“-Schulen unter <https://www.hamburg.de/23plus/>

5 [www.hamburg.de/praxisbausteine/](http://www.hamburg.de/praxisbausteine/)

6 <https://www.biss-sprachbildung.de/lesefoerderung-hamburg-ausgeweitet/>

für Wissenserwerb und die Steigerung fachlicher Leistungen gezielt in den Fokus (vgl. Sliwka, 2018, S. 37).

Auf der Ebene der Fort- und Weiterbildung wurden durch das Landesinstitut zwei Seminarreihen speziell für „23+“-Schulen konzipiert, zum einen das „Strategische Leitungshandeln“ als mehrtägiges Angebot für Schulleitungsteams. Dieses dient der Erarbeitung inhaltlicher, pädagogischer Bezugspunkte für Leitungshandeln als Grundlage aller Entscheidungen, denn

„[o]hne solche inhaltlichen, gemeinsam geteilten Bezugspunkte, die sich auch in den konkreten Entscheidungen der Leitung manifestieren, [...] wird ein etwaiger Entwicklungsprozess dem ungesteuerten Kräftespiel der kollegialen Heterogenität überantwortet.“<sup>7</sup>

Neu in Erprobung befindet sich derzeit eine Fortbildungsreihe zur Stärkung der Fachleitungen, die fachdidaktische Fragestellungen mit der Steuerung von Unterrichtsentwicklungsprozessen verbindet.

Nicht zuletzt ist die professionelle Lerngemeinschaft der Netzwerkschulen zu nennen, in der Fachvorträge zu Schwerpunktthemen wie z. B. Umgang mit Diversität, Lernen in der Digitalität u. a. m. gemeinsam verarbeitet werden, vertrauliche kollegiale Beratung Platz findet, aber auch gemeinsame Entwicklungsthemen erarbeitet werden.

## 5 Formative interne und externe Evaluation des Programms

Für die oben dargestellten Unterstützungsangebote tragen das Landesinstitut und die Programmleitung maßgeblich Verantwortung. Letztere stellt sicher, dass die Akteur\*innen abgestimmt agieren und die Arbeit im Programm nicht in Parallelprozesse zerfällt. So wird z. B. die Entwicklungsarbeit in „23+“ über eine Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der zuständigen Schulaufsicht festgehalten und jährlich im Qualitätsentwicklungsgespräch beraten. Damit ist „23+“ eingebettet in die regelhaften Routinen der Qualitätssicherung und -entwicklung, die im Schulsystem insgesamt zum Einsatz kommen. Schulleitung, Schulbegleitung, Schulaufsicht und Programmleitung führen darüber hinaus in regelmäßigem Turnus sogenannte „4 gewinnt-Gespräche“, um gemeinsam aus den unterschiedlichen Professionen heraus zum Erfolg der Programmschulen beizutragen.

Bislang wurde die umfassende Hamburger Datenlage bezogen auf die Einzelschule in den regelhaften Schulentwicklungsprozessen systematisch genutzt. Gleichwohl steht die Evaluation von „23+ Starke Schulen“ noch aus. Mit der dritten Phase wurde nun eine Evaluation initiiert, um Wirkannahmen, Effekte und Gelingensbedingungen im Programm selbst dezidiert zu untersuchen. Die Ergebnisse sollen gemeinsam mit Erkenntnissen aus anderen Programmen wie „Schule macht stark“, „Bildung durch

---

7 Vgl. Bildung.Komplex – Netzwerk für komplexe Entwicklungen im Bildungswesen (2021, S. 288)

Sprache und Schrift“, „Mathe sicher können“ oder „Aufholen nach Corona“ in eine Gesamtstrategie zum Umgang der Schule mit sozialer Ungleichheit einfließen.

Auch wenn dies aussteht, so ist aus den umfangreichen Erfahrungen aus der Programmarbeit in „23+“ deutlich festzustellen, dass es lohnt, Handlungsstrategien als Praktiken der Ermutigung und Unterstützung zu entwerfen und alle Ebenen des Schulsystems als Beteiligte sowie auch Partner\*innen aus der Wissenschaft einzubinden.

## Literatur und Internetquellen

23+ Starke Schulen. <https://www.hamburg.de/23plus/>

*Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*. <https://www.biss-sprachbildung.de/verbund/systematische-lesefoerderung-in-der-grundschule-biss-lesetraining>.

Bildung.Komplex – Netzwerk für komplexe Entwicklungen im Bildungswesen. (2021). Im „Modus des Reagierens“ – Leitung in schwieriger Lage. In S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis - Schwerpunkt: Herausforderungen in Schule* (S. 288–308). Wolters Kluwer.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24 (2), 97–140.

Hamburger Abendblatt (2012, 11. Dezember). *Ein Dokument der Verzweiflung: Mehr als die Hälfte der Drittklässler auf den Elbinseln sind auf dem Stand der ersten Klasse*. [www.abendblatt.de/article111938311/Schulleiter-schreiben-Alarmbrief-an-Senator-Rabe.html](http://www.abendblatt.de/article111938311/Schulleiter-schreiben-Alarmbrief-an-Senator-Rabe.html)

*Mathe sicher können*. <https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>

Mintrop, R. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35-48). Waxmann.

Sliwka, A. (2018). *Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen*. Beltz.

Julia Vaccaro, Programmleitung 23+ Starke Schulen.

E-Mail: [Julia.Vaccaro@bsb.hamburg.de](mailto:Julia.Vaccaro@bsb.hamburg.de)

Korrespondenzadresse: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg

Silke Lock

## Das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“

---

### Zusammenfassung

Das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“ setzt auf kleinräumige, lokale Bildungsnetzwerke, um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Sozialräumen zu erhöhen, in denen überproportional viele Familien von Armut betroffen sind. Mithilfe eines stadtteilbezogenen Unterstützungssystems, der sog. Pädagogischen Werkstatt, setzen Akteur\*innen der formalen, non-formalen und informellen Bildung Schwerpunktthemen und entwickeln gemeinsam vor Ort bedarfsgerechte Praxislösungen. Der Beitrag stellt den Handlungsansatz des Programms vor, skizziert Entwicklungen unterschiedlicher Programmorte und bündelt abschließend Erkenntnisse zu möglichen Wirkungen des Programms.

Schlüsselwörter: Bildungsnetzwerke; Förderprogramm; Bildungsungleichheit; Unterstützungssystem; Pädagogische Werkstatt; Sozialraum

### The “One Square Kilometer of Education” Program

#### Abstract

The program “One Square Kilometer of Education” relies on small-scale, local educational networks to increase the educational opportunities of children and young people in social areas in which a disproportionate number of families are affected by poverty. With the help of a district-based support system, the so-called Pedagogical Workshop, actors from formal, non-formal and informal educational institutions determine key topics and jointly develop practical solutions tailored to local needs. The article presents the program’s approach, outlines developments in various program locations, and concludes by summarizing findings on the program’s potential effects.

Keywords: educational networks; funding program; educational inequality; support system; pedagogical workshop; social space

## 1 Einleitung

„Ein Quadratkilometer Bildung“ setzt sich für gerechte Bildungschancen in Sozialräumen ein, in denen überproportional viele Kinder und Jugendliche von Armut betroffen sind. Das Programm baut kleinräumige, lokale Bildungsnetzwerke rund um

eine Schlüsselschule auf. Mit Unterstützung einer sog. Pädagogischen Werkstatt setzen Akteur\*innen der formalen, non-formalen und informellen Bildung eines Stadtteils Schwerpunktthemen, entwickeln Praxislösungen und übernehmen Verantwortung für Veränderung – gemeinsam nach dem Bottom-up-Prinzip. Kooperationen entlang der Bildungskette von der Kita bis zur Berufsorientierung werden gestärkt, Förderlücken in und zwischen den Bildungseinrichtungen sowohl kurzfristig kompensierend als auch Biografien begleitend geschlossen.

„Ein Quadratkilometer Bildung“ wurde 2006 von der Freudenberg Stiftung gemeinsam mit der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelt. Das erste Bildungsnetzwerk des Programms startete 2007 im Reuterkiez in Berlin-Neukölln. Heute gibt es dort den Campus Rütli-CR2, einen Schulstandort, der sich als offener Bildungs-, Lebens und Begegnungsraum versteht und sich in den Stadtteil hinein vielfältig vernetzt hat. Bis 2021 engagierte sich die Freudenberg Stiftung mit ihrem Modellprogramm an insgesamt 12 Standorten in sechs Bundesländern jeweils über einen Zeitraum von zehn Jahren. Dabei schloss sie Kooperationsverträge über Beteiligungen und anteilige Finanzierungen mit lokalen Trägern, dem jeweiligen Land und der Kommune sowie vielerorts auch mit lokalen Stiftungen. Seit 2021 ist die selbstständige Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung für die qualitätssichernde Begleitung von mittlerweile 14 Programmorten sowie für die Verstetigung, den Transfer und die Weiterentwicklung des Programms verantwortlich.

## **2 Die Pädagogische Werkstatt: Change Agents, Werkstatttraum und Entwicklungsbudget**

Die Pädagogische Werkstatt vor Ort als „eigenständiges, stadtteilbezogenes, allen zugängliches Unterstützungssystem“ (Salem, 2018, S. 213) ist entscheidend für den Erfolg des Programms. Drei ihrer Merkmale sind wesentlich: Erstens: multiprofessionelle Mitarbeiter\*innen, die fachlich fundiert und methodisch versiert als Change Agents tätig sind. Sie initiieren und koordinieren den Netzwerkaufbau; sie reagieren flexibel auf jeweils aktuelle Bedarfe der Akteur\*innen; sie organisieren und moderieren Entwicklungsprozesse; sie setzen an Ideen und Ressourcen von Fachkräften an und fördern diese, bringen aber auch selbst Impulse ein (Salem, 2017). Zweitens: ein fester, einladender Ort, der weit mehr ist als ein Büro für die Mitarbeiter\*innen der Pädagogischen Werkstatt. Idealerweise liegt der Werkstatttraum außerhalb des Schulgebäudes gut zugänglich zentral im Quartier. Er öffnet seine Türen für alle Beteiligten und wird zu einem Ort der kooperativen Entwicklungsarbeit, an dem mit Distanz zum pädagogischen Alltag über die Grenzen von Institutionen und Professionen hinweg gearbeitet werden kann. Drittens: ein jährliches Entwicklungsbudget, das die Leitung der Pädagogischen Werkstatt frei verwaltet. Beteiligte Projektpartner\*innen erhalten unbürokratisch finanzielle Mittel, um Neues zu erproben. Dies ermöglicht zügiges, zeitlich begrenztes Probehandeln in kleinen Gruppen, nicht selten der entscheidende Schritt auf dem Weg zu tragfähigen, bedarfsgerechten Praxislösungen.

### **3 Sondieren und aushandeln: Wo startet „Ein Quadratkilometer Bildung“?**

Stadtteile und Quartiere, in denen „Ein Quadratkilometer Bildung“ startet, sind besonders von Armutsegregation betroffen und erleben zudem häufig großen Zuzug durch Migration, auch aus aktuellen Kriegs- und Krisengebieten. Neben Sozialdaten und lokalen Bildungsberichten eines Quartiers spielt für die Entscheidung, einen Programmort zu starten, die mehrheitliche Bereitschaft der lokalen Bildungsakteur\*innen aktiv an Veränderungen mitzuarbeiten, d. h. eigene Ideen, Inhalte und vor allem auch zeitliche Ressourcen einzubringen, eine entscheidende Rolle. Auch braucht es beteiligungsbereite kommunale Verwaltungen und/oder Landesministerien, die entsprechende Handlungsspielräume ermöglichen und das Programm über kurzfristige Förderzeiträume hinaus mittragen. Gelingende Anbahnungen neuer Programmorte gehen in der Regel auf die Initiative von Bildungsakteur\*innen aus den jeweiligen Quartieren zurück: Häufig sind es Schulleitungen, die mit der Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung Kontakt aufnehmen und ihr Interesse bekunden. Nicht selten wissen sie bereits Leitungspersonen aus dem Schul- oder Jugendamt hinter sich, die dem Programmansatz offen gegenüberstehen und sich für die Eröffnung einer Pädagogischen Werkstatt einsetzen. Doch auch auf Betreiben eines Landesministeriums, das einen bestimmten Sozialraum für das Programm im Blick hatte und eng mit dem zuständigen Sozialdezernenten der Kommune kooperierte, entstand bereits ein neuer Programmort.

### **4 Erfragen und austauschen, vernetzen und bündeln, verabreden und handeln: Wie arbeitet „Ein Quadratkilometer Bildung“?**

Bevor eine Pädagogische Werkstatt neu eröffnet, steht eine grundlegende Potenzial- und Bedarfsanalyse auf dem Plan. Fachkräfte in Bildungseinrichtungen sowie Kinder, Jugendliche und Eltern werden systematisch zur Bildungssituation vor Ort – nach Problemen, aber auch nach vorhandenen Potenzialen und Ressourcen – befragt. Bei der Bildung von Arbeitsgruppen, denen in der Regel die Einrichtungsleitungen und andere durch die Kollegien und Teams mandatierte Personen angehören, werden bereits bestehende Gremien des Quartiers einbezogen und Doppelstrukturen möglichst vermieden. Was soll langfristig verändert werden? Wo müssen kurzfristig Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verbessert werden? Erst nach einer tiefgehenden gemeinsamen Analyse, in welchen Bereichen und warum Kinder und Jugendliche Lernziele nicht erreichen und welche akzeptierten Handlungsmodelle an welchen Stellen bereits bestehen, werden Lösungsansätze übertragen oder entwickelt.

„Ein Quadratkilometer Bildung“ bedeutet, alle Kinder und Jugendlichen in ihren individuellen Bildungsbedürfnissen und Lebenswelten kennenzulernen, sich über sie auszutauschen und auf dieser Basis gemeinsame Vorstellungen über Ziele, Kooperationen und Praxislösungen zu entwickeln. Was sollten Kinder und Jugendliche beim Übergang von der einen in die andere Bildungseinrichtung wiedererkennen? Wer arbeitet



dafür mit wem zusammen? Regelmäßige Netzwerktreffen und Koordinationstermine, gemeinsame Fortbildungen, Klausuren und Exkursionen zu anderen Programmorten sowie weiteren innovativen Lernorten schaffen verlässliche Kommunikationsstrukturen und Vertrauen. Insbesondere mit Blick auf aktuelle Herausforderungen werden neu angeeignete fachliche Kompetenzen und Konzepte in benachbarte Einrichtungen übertragen und damit Haltungsänderungen angeregt. Bildungseinrichtungen beginnen übergreifende Handlungsmodelle zu erproben und in ihren Strukturen zu verankern. Pädagogische Werkstattleitungen berichten, dass es durch die verschiedenen Entwicklungsphasen – Aktivierung und Commitment; Aufbau des Netzwerks; Synchronisierung und Selbstorganisation; Verankerung, Verstetigung, Transfer – vor allem darauf ankommt, mit den Möglichkeiten vor Ort auf die Notwendigkeiten vor Ort einzugehen und dabei pragmatisch alltagstaugliche Lösungen voranzutreiben, die auf die vereinbarten übergeordneten Handlungsziele zusteuern. Gemeinsam erarbeitete konkrete Maßnahmen bauen Brücken über bestehende pädagogische und organisationale Differenzen und stärken den Willen mit einem kleinräumigen Bündnis für Bildung tatsächlich etwas zu bewirken.

Die Leitung der Pädagogischen Werkstatt ist sowohl in die Arbeitszusammenhänge des lokalen Trägers, bei dem sie in der Regel angestellt ist, als auch in das überregionale Netzwerk der Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung eingebunden, welches regelmäßige digitale Formate des programmortübergreifenden Austauschs, analoge Vernetzungs- und Qualifizierungstreffen sowie interne Weiterbildungen bietet. Beratend zur Seite steht zudem ein jährlich tagender Begleitausschuss mit Vertreter\*innen der beteiligten Kooperationspartner\*innen.

## **5 Übertragen oder entwickeln und umsetzen: Handlungsschwerpunkte und Praxisansätze in den Programmorten**

Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen, Sprachbildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer, vielfaltsorientierte Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, Zusammenarbeit mit Eltern, Partizipation, Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe – die selbstgewählten Arbeitsschwerpunkte der einzelnen Programmorte ähneln sich. Die in den Bildungsnetzwerken vor Ort entwickelten konkreten Praxisansätze dagegen, das zeigen die folgenden Beispiele, sind vielfältig:

In Berlin-Neukölln war die Individualisierung von Bildung pädagogischer Kern der Campuserwicklung: Es entstanden u. a. einrichtungsübergreifende Portfolioformate von der Krippe bis in die Sekundarstufe, die sich einer einheitlichen Symbolsprache bedienen und ein ressourcenorientiertes Bild von Kindern und Jugendlichen vermitteln; ein Netz von Lernwerkstätten, in denen Kinder selbstbestimmt forschend und entdeckend lernen; ein Stipendienprogramm mit Bildungspatenschaften zur individuellen Förderung von Jugendlichen sowie die Temporäre Galerie, die Kindern und Jugendlichen einen lebensnahen Zugang zu Kunst und kultureller Bildung verschafft.

In Neubrandenburg fokussiert das lokale Netzwerk die Übergangsgestaltung, die Sprachbildung und das soziale Lernen: Die Schlüsselgrundschule erprobte in Zusammenarbeit mit der Universität Rostock Kompetenzportfolios als neues Schuleingangsverfahren für Erstklässler\*innen; es gibt ein wachsendes Netzwerk ehrenamtlicher Lesepat\*innen und das Morgenlesen in Grundschule und Hort mit bekannten Persönlichkeiten aus der Stadt, ein Starterpaket mit Internetpräsenz, das geflüchteten Kindern und deren Eltern das Ankommen erleichtert sowie regelmäßige Sozialkompetenz-Trainings von der Kita bis in die weiterführende Schule.

In Wuppertal gelang es während der zehnjährigen Programmphase institutionenverbindende Strukturen zur dauerhaften Förderung der Literalität von Kindern zu etablieren. Dabei wurden Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz der Kinder und Familien im Quartier konsequent als Ressource begriffen. In enger Absprache mit den Förderzielen der beteiligten Schulen entwickelte die Pädagogische Werkstatt ein umfangreiches, konzeptionell abgestimmtes Netz von außerschulischen Literacy-Angeboten und der individualisierten Lernbegleitung für Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Rechnens und Schreibens.

Häufig entwickeln sich an den Programmorten entlang aktueller Bedarfslagen auch Formen der Zusammenarbeit, die weit über den einen Quadratkilometer um eine Schlüsselschule hinausreichen: So baute die Pädagogische Werkstatt in Fürstenwalde eine Kooperationsstelle inklusives Aufwachsen mit auf, erarbeitete ein Konzept zur Bündelung von Beratungsangeboten und Unterstützungsleistungen für Kinder, Familien und Fachkräfte in Fürstenwalde mit, unterstützte die Stadt Fürstenwalde bei der Evaluation ihres Integrationskonzeptes und setzt gemeinsam mit der Stadt die digitale Bildungsplattform [Bildung@Fürstenwalde](mailto:Bildung@Fürstenwalde) um.

In Hoyerswerda war „Ein Quadratkilometer Bildung“ Teil des integrierten Handlungskonzeptes als bildungsaktive Mittelstadt. Nach der zehnjährigen Programmphase werden u. a. Praxisansätze zum Übergang Kita-Schule durch die beim Oberbürgermeister angesiedelte Koordinierungsstelle Bildung in weitere Einrichtungen übertragen. In Herten erhielt nach einem Ratsbeschluss der Stadt aus dem Jahr 2014 jede der acht städtischen Grundschulen eine eigene Pädagogische Werkstatt, hierdurch entstand ein wegweisendes stadtweites Transfermodell.

## **6 Bewerten und lernen: Wie wirkt „Ein Quadratkilometer Bildung“?**

Wie lässt sich nachweisen, dass die Arbeit der Pädagogischen Werkstätten tatsächlich die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen erhöht? Auch bei einem kleinräumigen Bildungsnetzwerk sind angesichts der vielschichtigen Interventionsstruktur die Herausforderungen bei der Wirkungsmessung groß. Monokausale Wirkungsbeziehungen aufgrund der Aktivitäten von „Ein Quadratkilometer Bildung“ lassen sich insbesondere für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen kaum herleiten. Die Vielfalt der adressierten Zielgruppen – pädagogische Fachkräfte, Kinder und Jugendliche,

Eltern, Ehrenamtliche – erschwert die Wirkungsanalyse. Zum einen ist sie sehr aufwendig und zum anderen arbeiten vor Ort viele Bildungsakteur\*innen und Projekte gleichzeitig auf verschiedenen Handlungsebenen an einer Veränderung. Darüber hinaus macht der bedarfszentrierte Programmansatz die Vergleichbarkeit über mehrere Programmorte hinweg schwierig. Eine groß angelegte programmortübergreifende Begleitforschung im Sinne einer wissenschaftlichen Evaluation war bisher schon allein aus Kostengründen nicht zu realisieren.

Gleichwohl treibt die Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung seit ihrer Ausgründung die Entwicklung eines systematischen, wirkungsorientierten Monitorings- und Evaluationssystems voran, das verschiedene quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Wirkt die Pädagogische Werkstatt als Change Agent für Bildungsprozesse? Entsteht ein belastbares Netzwerk von Bildungsakteur\*innen? Finden aktuelle Themen wie sprachliche und kulturelle Vielfalt, Partizipation und Inklusion Eingang in den pädagogischen Alltag? Wird Begleitung des Bildungsnetzwerks langfristig ermöglicht? Netzwerkanalysen, leitfadengestützte Interviews mit Schlüsselpersonen der Netzwerke und anderen Beteiligten sowie Auswertungen der realisierten Praxisansätze erlauben eine wirkungsorientierte Annäherung an die obigen Fragen.

Zentrale Erkenntnisse zu Wirkungsthesen des Programms aus Evaluationen, Expertisen und Befragungen aus einzelnen Programmorten lassen sich mit Blick auf andauernd aktuelle Entwicklungsthemen in der Diskussion um gerechtere Bildungschancen wie folgt bündeln:

- Netzwerkmanagement und pädagogische Prozessbegleitung sind Kerntätigkeiten der Pädagogischen Werkstatt. Diese, so legen es die Ergebnisse der Abschlussevaluation von „Ein Quadratkilometer Bildung“ Berlin-Neukölln nahe, fördern pädagogisch-methodische und personelle Verbindungen innerhalb von Bildungseinrichtungen sowie zwischen verschiedenen Bildungsstufen und -einrichtungen, die eine durchgängige Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in einem Sozialraum ermöglichen (Salem, 2018, S. 224).

„Eine besondere Qualität der Pädagogischen Werkstatt scheint es zu sein, in den einzelnen Bildungseinrichtungen vorhandene Ressourcen aufzudecken und aufzugreifen, dabei das Gesamtsystem im Blick zu haben und zwischen verschiedenen Ebenen und Institutionen zu vermitteln“ (Salem, 2017).

- Die Gelegenheit, im Rahmen der Bildungsnetzwerke von „Ein Quadratkilometer Bildung“ Praxislösungen nach dem Bottom-up-Prinzip mitzugestalten, scheint die Einsatzbereitschaft, Motivation und Wirkungskompetenz pädagogischer Fachkräfte zu steigern. An gelingenden Programmorten realisieren sie in einer wachsenden Verantwortungsgemeinschaft innovative Praxis und Institutionenentwicklung. Dabei zieht das zusätzliche Engagement der pädagogischen Fachkräfte die Aktivierung weiterer Personengruppen im Quartier nach sich, so werden häufig von Beginn an Eltern aktiv mit eingebunden und Ehrenamtliche mobilisiert sowie beispielsweise Migrant\*innen-selbsthilfeorganisationen und Sportvereine beteiligt. Auch im Sinne von Partizipation

und Empowerment der Bewohner\*innen der von Armut geprägten Quartiere sind kleinräumige Bündnisse für Bildung eine sinnvolle Ergänzung zu top-down angestoßenen Veränderungsprozessen.

- Eine erfolgreiche Schule trägt nicht nur heterogenen Lernausgangslagen methodisch Rechnung. Die vielfach geforderte Lebensweltorientierung umzusetzen, bedeutet vielmehr Schule als Lebenswelt so zu entwickeln, dass vielseitige Bezüge zu den außerschulischen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen entstehen. In diesem Zusammenhang ist der „dialogische und beziehungsintensive Zugang der Pädagogischen Werkstatt zum Sozialraum“ eine große Stärke (Albers, 2020, S. 12). Die Pädagogische Werkstatt vermittelt zwischen Bildungsinstitutionen, Familien und Kommune, erweitert die jeweiligen institutionellen Perspektiven auf Kinder und Jugendliche und damit auch die Bildungs- und Teilhabechancen (Albers, 2020, S. 13).

## Literatur und Internetquellen

- Albers, T. (2020). *Expertise: Ein Quadratkilometer Bildung Wuppertal*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Salem, T. (2017). *Erkenntnisse der Abschlussevaluation von Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln*. Handout anlässlich der Präsentation der Evaluationsergebnisse in der Quartiershalle auf dem Campus Rütli am 05.12.2017.
- Salem, T. (2018). Das Bildungsnetzwerk Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln: Ergebnisse der Abschlussevaluation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 213–226. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.03>

Silke Lock, Senior Projektmanagerin, Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung, Berlin.

E-Mail: [silke.lock@km2-bildung.de](mailto:silke.lock@km2-bildung.de)

Korrespondenzadresse: Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung gGmbH, Programm-  
büro und Werkstatttraum, Strelitzer Straße 54, 10115 Berlin

[www.km2-bildung.de](http://www.km2-bildung.de)

# DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule  
115. Jahrgang 2023, Heft 3, S. 247–261  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.08>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2023

---

Melinda Erdmann, Marcel Helbig & Irena Pietrzyk

## Plädoyer für eine neue methodische Übereinkunft

### Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen

---

#### Zusammenfassung

*In diesem Beitrag plädieren wir für eine Verständigung zwischen verschiedenen Akteur\*innen über methodische Standards bei der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen, die zur Reduzierung von Bildungsungleichheit eingesetzt werden. Ziel einer solchen Verständigung wäre es, geteiltes Wissen über methodische Fragen aufzubauen und eine breit akzeptierte Einigung darüber zu erreichen, welche Forschungsmethoden als sinnvoll und verlässlich für die Beurteilung von Schulentwicklungsprozessen gelten. Wir sind der Ansicht, dass ergänzend zu den bislang hauptsächlich durchgeführten Prozessevaluationen Wirkungsevaluationen, und hier insbesondere randomisiert-kontrollierte Studien, einen zentralen Baustein in der Bewertung von in der Schule angesiedelten Programmen darstellen sollten.*

*Schlüsselwörter: Schulentwicklung; Forschung; Evaluation; Feldexperiment; randomized controlled trial; Bildung; Ungleichheit*

#### Pleading for a New Methodological Agreement

On the Potential of Randomized Controlled Trials in the Evaluation of School Development Programs

#### Abstract

*In this paper, we argue for an understanding among different actors about methodological standards in the evaluation of school development programs that are implemented to reduce educational inequality. The aim of such an understanding would be to build shared knowledge about methodological issues and to reach a broadly accepted consensus on which research methods are considered useful and reliable for evaluating school development processes. We believe that, in addition to the process evaluations that have mainly been conducted to date, impact evaluations, and in particular randomized controlled trials, should be a central component in the evaluation of school-based programs.*

*Keywords: school development; research; evaluation; field experiment; randomized controlled trial; education; inequality*

## 1 Einleitung

Aktuell wird mit dem „Startchancen“-Programm das bislang größte Schulentwicklungsprogramm in Deutschland zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit geplant. In der Politik, in den Schulen und in der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass die im Rahmen dieses Programms eingesetzten Maßnahmen evidenzbasiert und auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse ausgewählt sein sollten. Jedoch existiert im Feld bis heute keine Übereinkunft darüber, auf welche Weise Maßnahmen oder Programme bewertet werden sollten. Konkret besteht keine Verständigung unter Politiker\*innen, Praktiker\*innen und Wissenschaftler\*innen darüber, welche Forschungsdesigns im Rahmen einer Evaluation dafür geeignet sind, verlässliche Aussagen über die Wirksamkeit von Maßnahmen zu treffen.

Erste Impulse für eine Verständigung über Forschungsansätze im Bildungsbereich hat vor Kurzem die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (2022) gesetzt. Der vorliegende Beitrag will diesen Diskussionsprozess über Forschungsdesigns und ihre Praktikabilität im Feld der Schulentwicklung weiterführen. Einen solchen Dialog, der nach unserer Überzeugung keineswegs nur Wissenschaftler\*innen, sondern alle an der Gestaltung und Umsetzung von Schulentwicklungsprogrammen beteiligten Akteur\*innen einbeziehen sollte, erachten wir als dringend geboten, um einen allgemeinen Konsens darüber herbeizuführen, welche Forschungsmethoden geeignet sind, um empirisch belastbare Aussagen über die Wirksamkeit von Maßnahmen zu treffen.

Erörterungen über Forschungsdesigns mögen auf den ersten Blick trocken oder normativ gehaltlos erscheinen. *De facto* haben sie allerdings gewichtige Implikationen für die Ausgestaltung von Schulentwicklungsprogrammen und somit letztlich für den Bildungserfolg verschiedener Bevölkerungsgruppen. Angesichts der hohen Bedeutung wissenschaftlicher Forschungsdesigns für die Beurteilung von Interventionen haben sich in anderen Disziplinen, wie etwa in der Medizin oder in der Psychotherapie, Wissenschaftler\*innen, Praktiker\*innen und Politiker\*innen bereits vor Jahrzehnten darauf verständigt, anhand welcher Forschungsmethoden (neue) Interventionsansätze beurteilt werden sollen. Die Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen hängt, jedenfalls in Deutschland, diesem methodischen Diskussionsstand deutlich hinterher, obwohl die Schulbildung von herausgehobener Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf ist. Wünschenswert wäre deshalb, dass sich auch die Beurteilung von Schulentwicklungsprogrammen an einer breiten methodischen Übereinkunft unter Politiker\*innen, Praktiker\*innen und Wissenschaftler\*innen orientiert. Dies gilt vielleicht sogar in besonderem Maße für Maßnahmen, die auf den Abbau von Bildungsungleichheit zielen. Denn dieses Anliegen weist mit Blick auf die allseits diskutierten individuellen und gesamtgesellschaftlichen Folgen von Bildungsarmut einerseits eine ausgesprochen hohe gesellschaftspolitische Dringlichkeit auf; andererseits werden da-

für aktuell beträchtliche Summen zur Verfügung gestellt, an deren möglichst zielführender Verwendung alle Akteur\*innen ein starkes Interesse haben müssen.

Aktuell lässt sich in aller Deutlichkeit beobachten, welche Folgen es haben kann, wenn eine Übereinkunft über die in Evaluationen anzustrebenden Forschungsansätze fehlt. Derzeit ist die gängige Forschung zu Schulentwicklungsprogrammen der sogenannten Prozessevaluation zuzuordnen. Vorliegende wissenschaftliche Begleituntersuchungen stellen typischerweise Aspekte wie die interne und externe Akzeptanz der Programme, das Schulklima, die Unterrichtsgestaltung und die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, Eltern und externen Partner\*innen im Sozialraum in den Fokus und gehen dabei häufig auch der Frage nach, ob es verwaltungsrechtliche, kontextuelle oder schulinterne Hürden gibt, die eine effektive Umsetzung der Programme erschweren. Bei diesen Faktoren, die den Abbau von Bildungsungleichheit vermutlich befördern, handelt es sich indes um Prozessmerkmale, d. h. die bisherigen Begleituntersuchungen fokussieren vor allem den Prozess der Implementierung und Umsetzung der Programme. Auch wenn es natürlich bedeutsam ist sicherzustellen, dass die in einem Programm vorgesehenen Maßnahmen eine hohe Implementierungsqualität erreichen, ist diese keine hinreichende Bedingung dafür, dass ein konkretes Programm tatsächlich seine Ziele erfüllt, also etwa die Basiskompetenzen von sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen fördert und darüber vermittelt tatsächlich Bildungsungleichheiten abbaut.

Unserer Einschätzung nach werden in Ergänzung zu solchen Prozessevaluationen auch Wirkungsevaluationen dringend benötigt, um bewerten zu können, ob ein Programm seine Ziele letztlich erreicht. Wirkungsevaluationen, insbesondere solche mit randomisiert-kontrolliertem Design, das trotz einiger Probleme im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse vielen Wissenschaftler\*innen als „Goldstandard“ gilt (z. B. Hariton & Locascio, 2018), liegen jedoch zur Beurteilung von Schulentwicklungsprogrammen in Deutschland unseres Wissens nicht vor. Folgerichtig konstatieren daher auch Marx und Maaz in diesem Band, dass mangels entsprechender Forschung gegenwärtig für Deutschland kaum belegt ist, dass die für Schulen in schwieriger sozialer Lage bestehenden Schulentwicklungsprogramme tatsächlich Bildungsungleichheiten reduzieren. Anstelle von Wirkungsevaluationen mit randomisiert-kontrolliertem Design wurden typischerweise Evaluationen durchgeführt, in denen etwaige Programmwirkungen allein über Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften erfasst werden (vgl. Braun & Pfänder, 2022). Auf welcher Grundlage aber ein umfassendes Programm wie das „Startchancen“-Programm zusammengestellt werden soll, wenn die empirische Evidenz zur Wirkung verschiedener Maßnahmen derart dünn ist, ist fraglich.

Wir sind der Ansicht, dass sich eine solch unbefriedigende Situation durch Bemühungen um eine methodische Übereinkunft hätte vermeiden lassen und zukünftig vermieden werden kann. Weil in unseren Augen Wirkungsevaluationen von essenzieller Bedeutung für die Beurteilung von Programmen sind und weil wir gerade im Feld der Schulentwicklungsmaßnahmen diesbezüglich eine Leerstelle wahrnehmen, stellen wir diesen Typus der Evaluation im vorliegenden Diskussionsbeitrag in den Vorder-

grund. Dabei liegt unsere Expertise in der experimentellen Evaluation von Bildungsprogrammen. Denn wir haben in der Vergangenheit als Wissenschaftler\*innen Erfahrungen bei der randomisiert-kontrollierten Begleitung eines an Schulen angesiedelten Beratungsprogramms gesammelt, das auf die Reduktion von Bildungsungleichheit in der Studienaufnahme zielt. Wir sind hingegen keine ausgewiesenen Expert\*innen für Schulentwicklungsmaßnahmen. Entsprechend können wir es nicht leisten, im Detail auszuformulieren, wie randomisiert-kontrollierte Studien im Feld der Schulentwicklung implementiert werden könnten. Stattdessen argumentieren wir für eine grundlegende forschungsmethodische Stoßrichtung, die den Stärken von randomisiert-kontrollierten Studien Rechnung trägt, und versuchen, einige Vorbehalte auszuräumen.

Dafür stellen wir im ersten Abschnitt dar, auf welchen Grundüberlegungen Wirkungsevaluationen fußen und warum sie bei der Beurteilung von Schulentwicklungsmaßnahmen einen zentralen Platz einnehmen sollten. Um in eine konstruktive Diskussion einzusteigen, thematisieren wir im zweiten Abschnitt Vorbehalte, die regelmäßig gegen Wirkungsevaluationen vorgebracht werden, formulieren Entgegnungen auf diese Vorbehalte und skizzieren Optionen für pragmatische Lösungen im Schulkontext. Im dritten Kapitel thematisieren wir, dass eine Wirkungsevaluation, die methodischen Standards genügt, stets eine klare Zieldefinition und eine angemessene Berücksichtigung des Zeithorizonts voraussetzt, wobei hier verschiedene Akteur\*innen und nicht zuletzt die Bildungspolitik und -administration gefordert sind. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die Möglichkeiten, die in der aktuellen Programmoffensive für die Entwicklung einer methodischen Übereinkunft, für evidenzbasierte Forschung und letztlich für einen Abbau von Bildungsungleichheiten liegen. Wir hoffen, dass er dazu beiträgt, die Diskussion um Forschungsmethoden im Bereich der Schulentwicklung zu intensivieren und einen Dialog unter den relevanten Akteur\*innen zu befördern, innerhalb dessen weitere Vorbehalte, Fragen und Argumente ausgetauscht werden können (im Sinne einer Schulsystementwicklung; vgl. Berkemeyer & Hermstein in diesem Heft).

## 2 Stärken von Wirkungsevaluationen

Bei der sogenannten Wirkungsevaluation liegt der Fokus auf dem *Ergebnis* einer Intervention, also auf ihrer Wirkung – nicht auf der Implementierung und Durchführung von Maßnahmen, wie dies bei Prozessevaluationen der Fall ist (vgl. Döring & Bortz, 2016). Nachfolgend beschreiben wir für ein allgemeines Verständnis die grundlegende Herangehensweise von Wirkungsevaluationen und führen dann aus, warum es in unseren Augen dringend geboten ist, dieser Art der Evaluation bei der Beurteilung von Schulentwicklungsmaßnahmen, die auf die Reduktion von Bildungsungleichheiten zielen, einen besonderen Stellenwert einzuräumen.

Ganz prinzipiell unterliegen der Wirkungsevaluation kausalanalytische Überlegungen zu einem sogenannten *kontrafaktischen Szenario*. So haben in der Vergangenheit Forscher\*innen darauf hingewiesen, dass ein kontrafaktisches Szenario wünschenswert wäre, um belastbare Aussagen darüber zu treffen, ob bzw. inwieweit eine bestimm-



te Maßnahme, z. B. ein Bildungsprogramm, ein bestimmtes Ergebnis, z. B. die Basiskompetenzen, beeinflusst (vgl. Rubin, 1974). Ein solches kontrafaktisches Szenario im buchstäblichen Sinne würde beispielsweise bedeuten, dass eine Gruppe von Schüler\*innen an einer Maßnahme zur Kompetenzstärkung teilnimmt, während zugleich *dieselbe* Gruppe von Schüler\*innen nicht an dieser Maßnahme teilnimmt. Wie stark sich die beiden Gruppen in den Basiskompetenzen, die man nach der Teilnahme an der Maßnahme messen würde, unterscheiden, wäre das Maß dafür, ob und wie stark das Programm die Basiskompetenzen fördert. Es versteht sich von selbst: Ein solches kontrafaktisches Szenario ist logisch nicht möglich. Mit dem sogenannten randomisiert-kontrollierten Verfahren existiert aber eine Methode, die versucht, sich an das kontrafaktische Szenario anzunähern.<sup>1</sup>

Bei randomisiert-kontrollierten Studien (*randomized controlled trials*) werden Untersuchungseinheiten, z. B. Schüler\*innen oder Schulen, zufällig zwei Gruppen zugeordnet: einer Gruppe, die an einer Maßnahme teilnimmt (sog. Programmgruppe), und einer Gruppe, die nicht an der Maßnahme teilnimmt (sog. Kontrollgruppe). Die zufällige Zuordnung soll die Ähnlichkeit zwischen der Programm- und der Kontrollbedingung maximieren, um dem kontrafaktischen Szenario möglichst nahezukommen.<sup>2</sup> Werden ausreichend viele Untersuchungseinheiten (in diesem Fall also Schüler\*innen oder Schulen) zufällig zugeordnet, kann mit einer sehr hohen Ähnlichkeit der Untersuchungsgruppen auf beobachteten und unbeobachteten Merkmalen vor Beginn der Maßnahme gerechnet werden. Programm- und Kontrollgruppe würden sich also im Idealfall nur in der Programmteilnahme unterscheiden. Kausale Rückschlüsse über die Wirkung einer Maßnahme erfolgen dann über den Gruppenvergleich nach Ende des Programms, da davon ausgegangen werden kann, dass sich Unterschiede zwischen den Gruppen (beispielsweise gemessene Kompetenzunterschiede) allein auf die Intervention zurückführen lassen. Dies ist der zentrale Grund dafür, dass sich randomisiert-kontrollierte Studien bereits vor vielen Jahrzehnten in der medizinischen und psychologischen Forschung durchgesetzt haben – auch wenn bekannt ist, dass die mittels randomisiert-kontrollierter Studien gewonnenen Ergebnisse auch Mängel aufweisen können, insbesondere bezüglich ihrer Verallgemeinerbarkeit.<sup>3</sup>

1 Darüber hinaus existieren weitere quantitative Verfahren, mittels derer versucht wird, Vergleichbarkeit zwischen Untersuchungsgruppen, die nicht randomisiert zugeordnet worden sind, herzustellen (z. B. Regressionsanalysen und *propensity score matching*).

2 Bei der zufälligen Zuordnung zur Programm- und Kontrollgruppe können verschiedene Verfahren zum Einsatz kommen, um eine Ähnlichkeit zwischen den Untersuchungsgruppen zu fördern. Sofern zum Beispiel Schulen randomisiert werden, können anhand von spezifischen Merkmalen (z. B. Schultyp, Schulgröße, herausfordernde soziale Lage) Paare von einander ähnlichen Schulen gebildet werden. Innerhalb dieser Paare wird eine Schule der Programm- und die andere Schule der Kontrollgruppe zufällig zugeordnet.

3 Wie beschrieben können mittels randomisiert-kontrollierter Studien relativ belastbare Aussagen darüber getroffen werden, ob und inwieweit ein Programm ein Ergebnis tatsächlich kausal beeinflusst (interne Validität). Als Nachteil dieser Studienart wird jedoch oftmals die unklare Verallgemeinerbarkeit genannt (externe Validität). Konkret ist oft nicht spezifiziert, wie stark die in der Studie gewonnenen Resultate auf reale Bedingungen verallgemeinerbar sind. Mögliche Abweichungen zwischen der Studie und den realen Bedingungen, die Verzerrungen verursachen könnten, betreffen unter anderem die Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen und die Programmdurchführung (vgl. Shadish et al., 2002). Entsprechend

Basierend auf der beschriebenen zufälligen Zuordnung minimieren randomisiert-kontrollierte Studien Verzerrungen, die andernfalls aufgrund des sogenannten Selektionsbias entstehen können. In der sozialen Realität bestimmt nicht der Zufall über eine Programmteilnahme. Vielmehr entscheiden Schüler\*innen oder Schulleitungen nach bestimmten Kriterien, ob sie bzw. ihre Schulen an einer Maßnahme teilnehmen oder nicht – beispielsweise in Abhängigkeit von ihrer schulbezogenen Motivation, von ihren Ressourcen oder ihren Erwartungen bezüglich des Nutzens. Teils erfolgt eine Zuweisung auch durch die Bildungsadministration. Eine solche „Selbstselektion“ oder „Fremdselektion“ führt jedoch dazu, dass sich die Gruppe, die an einem Programm teilnimmt, bereits *vor* Implementation der Maßnahme von der Gruppe unterscheidet, die nicht an dem Programm teilnimmt. Unterschiede, die zwischen den Gruppen *nach* der Programmteilnahme beobachtet werden, können dann nicht mehr verlässlich auf die Wirkung des Programms zurückgeführt werden, da diese prinzipiell auch durch Besonderheiten der Programmgruppe bedingt sein können (beispielsweise eine höhere Motivation). Sofern man solche Selbst- oder Fremdselektionsprozesse nicht durch eine randomisierte Zuordnung systematisch auszuschließen versucht, ist das Risiko sehr hoch, dass in Bereichen von hoher gesellschaftlicher Tragweite am Ende falsche kausale Rückschlüsse gezogen werden (also etwa Kompetenzvorsprünge, die der Gruppenzusammensetzung geschuldet sind, fälschlicherweise dem Programm zugeschrieben werden).

Konkret finden in bestehenden Schulentwicklungsmaßnahmen oftmals nicht zufällige Selektionsprozesse statt, die teils sogar intendiert sind. Zum Beispiel wird laut Braun und Pfänder (2022) bei zwei Dritteln der Programme der Zugang zu Unterstützungsressourcen und Schulentwicklungsmaßnahmen über eine Schulbewerbung reguliert. Es ist recht wahrscheinlich, dass diese Praxis dazu führt, dass vorrangig solche Schulen am Programm teilnehmen, die ein hohes intrinsisches Interesse an Schulentwicklung haben und sich in der Lage sehen, ein solches Programm an ihrer Schule erfolgreich zu gestalten, während beispielsweise Schulen, die schon für das Bewerbungsverfahren keine (Personal-)Ressourcen entbehren können, weil etwa die Schulleitung nicht besetzt ist oder Lehrkräfte fehlen, so von der Programmteilnahme so gut wie ausgeschlossen werden. Im Extremfall würden in der Folge entwicklungsinteressierte oder ressourcenstarke Schulen in der Programmgruppe mit entwicklungsunmotivierten oder ressourcenschwachen Schulen in der Kontrollgruppe verglichen, was dann unter Umständen falsche Rückschlüsse bezüglich der Programmwirkung nach sich zöge. Bei randomisiert-kontrollierten Studien identifiziert hingegen in der Regel das Forschungsteam geeignete Studienschulen und kontaktiert diese. Je nach Studienanlage handelt es sich dabei beispielsweise ausschließlich um Schulen in schwieriger sozialer Lage. Nachdem diese Schulen ihre Studienbereitschaft freiwillig zum Ausdruck gebracht haben, entscheidet der Zufall darüber, welche der Studienschulen am Programm teilnehmen und welche nicht.

---

kann der mittels einer randomisiert-kontrollierten Studie geschätzte Effekt von dem tatsächlichen, unter realen Bedingungen gegebenen Programmeffekt abweichen. Studienbeschreibungen sollten daher detaillierte Angaben z. B. zu den Teilnehmer\*innen und zum Programm umfassen.

Ist man nun – wie im Falle des „Startchancen“-Programms – daran interessiert, möglichst effektive Maßnahmen einzusetzen, wäre es also sinnvoll, Programme zu wählen, die sich im Rahmen von randomisiert-kontrollierten Studien als effektiv erwiesen haben. Hier wäre verhältnismäßig gut abgesichert, dass diese Programme tatsächlich eine positive Wirkung entfalten, z. B. auf die Entwicklung von Basiskompetenzen und darüber vermittelt auf die Veränderung von Bildungsungleichheit. Eine solche Wahl von Programmen und Maßnahmen ließe sich nach ökonomischen und normativen Kriterien rechtfertigen. Der Einsatz (knapper) Ressourcen wäre durch die nachweislich positive Wirkung der Programme besser begründbar. Im umgekehrten Fall würde es im Mindesten weiterer Rechtfertigung bedürfen, wenn für ein Programm, dessen Wirkung nicht als bestätigt gelten kann, finanzielle Mittel (in beträchtlichem Umfang) ausgegeben werden sollten – die dann an anderer Stelle möglicherweise fehlen. Auch aus einer normativen Perspektive, die der Förderung soziostrukturell benachteiligter Schüler\*innen und dem Abbau von Bildungsungleichheit verpflichtet ist, wäre eine solche Auswahl von Programmen anhand aktueller wissenschaftlicher Standards wünschenswert. Denn es wäre wahrscheinlicher, dass diese Ziele – etwa durch das „Startchancen“-Programm – tatsächlich erreicht würden, wenn anhand von randomisiert-kontrollierten Studien positiv evaluierte Maßnahmen zum Einsatz kämen.

Faktisch aber geben die bisherige Forschungspraxis und hier insbesondere die bislang durchgeführten Prozessevaluationen in der Regel nicht verlässlich über die Programmwirkung Auskunft. Bei den wenigen Studien, die ein Vergleichsgruppendesign implementiert haben, erfolgte die Zuordnung zu den Gruppen nicht zufällig. Da jedoch eine zufällige Zuordnung für verlässliche kausale Rückschlüsse unerlässlich ist, sind Aussagen wie jene, dass Schulentwicklung soziale Ungleichheiten nicht verringern könne (z. B. Böttcher et al., 2022, S. 17), unseres Erachtens ebenso wenig gesichert wie optimistisch gestimmte Aussagen. Daher sollte der bisherige Fokus auf die Prozessqualität von Schulentwicklungsprogrammen in kommenden Forschungsprojekten unbedingt um die Wirkungsevaluation mittels randomisiert-kontrollierter Studien erweitert werden, da wir sonst auch in Zukunft nicht werden abschätzen können, welche Maßnahmen mit dem Ziel des Abbaus von Bildungsungleichheiten sinnvollerweise verstetigt werden sollten.

### 3 Vorbehalte gegen Wirkungsevaluationen

Obwohl Wirkungsevaluationen, und hier insbesondere randomisiert-kontrollierte Studien, es also ermöglichen, kausale Rückschlüsse verhältnismäßig verlässlich zu ziehen, kamen und kommen sie in Deutschland in der Forschung zu Schulentwicklungsmaßnahmen bislang unseres Wissens nach nicht zur Anwendung. Eine mögliche Ursache hierfür sind Vorbehalte, die sich speziell gegen randomisiert-kontrollierte Studien richten (vgl. Cook, 2002). Nachfolgend werden wir drei dieser Vorbehalte ansprechen und darlegen, warum diese in unseren Augen nicht so gewichtig sind, wie sie auf den ersten Blick möglicherweise erscheinen.

Der erste Vorbehalt bezieht sich auf den Umstand, dass im Rahmen von randomisiert-kontrollierten Studien eine Standardisierung des Programms bzw. der Maßnahme notwendig ist. Demgegenüber werden Schulentwicklungsmaßnahmen oft erst in den Schulen entwickelt und erprobt. Auch fokussieren sie oftmals die Einzelschule in ihrem komplexen sozialen Umfeld. Entsprechend kann aus Perspektive der Schulentwicklungsforschung die Standardisierung, die für randomisiert-kontrollierte Studien notwendig ist, als nicht kontextsensibel erscheinen und den Eindruck vermitteln, Wirkungszusammenhänge zu simplifizieren. In unseren Augen liegt jedoch gerade in der Standardisierung von Programmen ein erhebliches Potenzial – sie bietet nämlich die Möglichkeit zur Replikation. Wurden beispielsweise anhand einer Evaluation Erkenntnisse darüber gewonnen, dass eine Maßnahme tatsächlich Bildungsungleichheiten reduziert, ist die Standardisierung dieser Maßnahme eine Voraussetzung dafür, dass sie an anderen Schulen implementiert werden kann. Denn es ist die Standardisierung, die Handlungsanleitungen dafür liefert, wie ein Programm ausgestaltet ist und welche Inhalte und Prozesse es umfasst. Dabei bedeutet Standardisierung nicht notgedrungen, dass kontextspezifische Variationen nicht berücksichtigt werden können; Standardisierung heißt vielmehr, dass der Umgang mit Kontextspezifität systematisiert ist. Aufgrund dessen, dass Standardisierung Replizierbarkeit beinhaltet, ist sie eine Voraussetzung für Aussagen von allgemeinerem Gehalt. Da in unseren Augen das Erkenntnisinteresse von Evaluationen nicht nur darauf liegen sollte, was sich an einer spezifischen Einzelschule als sinnvoll erwiesen hat, sondern auf allgemeineren Aussagen, ist ein gewisser Grad der Standardisierung unseres Erachtens in der Evaluationspraxis unvermeidlich – was sich in gewisser Hinsicht in den Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu einem Leitfaden in der Implementierung des „Startchancen“-Programms widerspiegelt (vgl. auch BMBF, 2023, S. 4). Im Dialog verschiedener Akteur\*innen müsste sich erweisen, welcher konkrete Standardisierungsgrad für Schulentwicklungsmaßnahmen praktikabel ist.

Der zweite Vorbehalt betrifft die ethische Dimension von randomisiert-kontrollierten Studien. Hier wird in Zweifel gezogen, dass es ethisch legitim sei, der Kontrollgruppe ein Programm „vorzuenthalten“. Bezugnehmend auf diesen Vorbehalt möchten wir festhalten, dass die Vorstellung oftmals gar nicht zutreffend ist, dass der Kontrollgruppe ein Programm aufgrund des Forschungsdesigns „vorenthalten“ wird. Oftmals sind die Ressourcen vielmehr ohnehin knapp, was dazu führt, dass unabhängig vom Forschungsdesign einer Studie nicht alle Schulen bzw. nicht alle Schüler\*innen, die potenziell von einem Programm profitieren könnten, auch tatsächlich die Möglichkeit erhalten, daran teilzunehmen. Bislang hatten die Mittel, die für Schulentwicklungsprogramme bereitgestellt wurden, regelmäßig vielmehr einen eher kleinen Umfang. Für diese kleinen Programme wäre es in der Vergangenheit relativ problemlos möglich gewesen, die gesamte Gruppe der potenziell förderungswürdigen Schulen zu bestimmen und darauf aufbauend randomisiert Schulen auszuwählen, die an den jeweiligen Programmen hätten teilnehmen können. So wäre die Anzahl der Schulen, die von einer Programmteilnahme ausgeschlossen wird, durch eine randomisiert-kontrollierte Wirkungsevaluation nicht „unnatürlich“ vergrößert worden.

Im Unterschied zu den kleineren Programmen aus der Vergangenheit soll das aktuell geplante „Startchancen“-Programm allerdings ganze 4.000 Schulen umfassen. Es könnten somit potenziell alle Schulen teilnehmen, die besonders hohe Armutsquoten aufweisen (vgl. Helbig, 2023). Jedoch wäre auch hier ein Vergleichsgruppendesign denkbar, ohne dass einer Schule das Programm aufgrund des Forschungsdesigns vorenthalten würde. So wäre es konkret möglich, Ressourcen gestaffelt und randomisiert zur Verfügung zu stellen – dergestalt, dass einige Schulen in der ersten Phase zwar eine Mittelzusage bekämen, das Programm jedoch zeitlich verzögert einsetzen würde. Diese Schulen mit verzögerter Teilnahme könnten sodann als Kontrollgruppe fungieren. Erfahrungen mit großen Programmen, wie dem „DigitalPakt Schule“, haben in der Vergangenheit gezeigt, dass es unrealistisch ist, dass alle zur Verfügung stehenden Mittel zeitgleich ausgeschöpft werden. Die Implementierung von neuen Programmen erfolgt vielmehr regelmäßig auch in der „natürlichen Umwelt“ gestaffelt, sodass schrittweise neue Schulen in ein Programm aufgenommen werden oder dass an Schulen, die am Programm teilnehmen, schrittweise neue Klassen in eine Maßnahme inkludiert werden. Entsprechend ist es auch ohne wissenschaftliche Begleitung bereits jetzt gängige Praxis, dass manche Schulen bzw. manche Klassen zu einem konkreten Zeitpunkt (noch) nicht in den Genuss eines Programms kommen, während andere bereits teilnehmen. Diese in der „natürlichen Umwelt“ auffindbare Staffelung kann prinzipiell im Design von randomisiert-kontrollierten Studien berücksichtigt werden. Ein solches Vorgehen erfordert natürlich eine intensive Kommunikation unter allen Akteur\*innen in Politik, Praxis und Wissenschaft, Sensibilität für die jeweiligen Rationalitäten und die Bereitschaft, einander entgegenzukommen, soweit es in der eigenen Macht liegt. Auch dafür wäre es sinnvoll, wenn allen Akteur\*innen aufgrund einer entsprechenden methodischen Übereinkunft der Sinn eines solchen Vorgehens bewusst wäre.<sup>4</sup>

Weiterhin denken wir, dass es oftmals fair ist, über die Zuweisung von „Programmplätzen“ mittels Losverfahren zu entscheiden. Das Losverfahren ist bereits jetzt in zahlreichen Situationen als legitimes Mittel zur Verteilung begrenzter Ressourcen akzeptiert. So werden beispielsweise Schulplätze an immer mehr Orten (z. B. in Berlin, Köln, Erfurt) oder auch Studienplätze über das Losverfahren vergeben. Im Unterschied zu den meisten anderen Verteilungsverfahren (wie etwa der Entscheidung über eine Bewerbung) ist das Losverfahren blind gegenüber den Ressourcen der Kandidat\*innen oder ihrem sozialen Status. Auch unseres Erachtens wäre es daher grundsätzlich fairer, bei knappen Ressourcen die Teilnahme an einem Programm auf Individual- oder Schulebene durch ein Los zu entscheiden als über eine Bewerbung – dem häufig gewählten Weg zur Verteilung von Programmplätzen auf Schulebene.

4 Hierbei stellt es eine besondere Herausforderung dar, die beschriebene Staffelung mit dem teils langen Zeithorizont, in dem manche Maßnahmen ihre Wirkung entfalten, in Einklang zu bringen (vgl. auch Kap. 4). Im Detail müsste erörtert werden, ab wann die Kontrollschulen das Programm frühestens anbieten könnten, ohne dass die Schätzung innerhalb der randomisiert-kontrollierten Studie davon negativ berührt wäre. Bei Maßnahmen, die auf der Ebene der Klassen wirken, würde zum Beispiel ein Jahr Aufschub ausreichen. Bei Maßnahmen, die auf Schulebene gleichermaßen auf alle Schüler\*innen wirken, würde ein Jahr Verzögerung hingegen nur im Falle einer sehr schnell sichtbaren Wirkung der Maßnahmen sinnvoll sein.

Als dritter Vorbehalt wird häufig formuliert, dass Wirkungsevaluationen sehr aufwändig und daher besonders kostenintensiv seien. Dieser Eindruck geht vermutlich darauf zurück, dass sich aus den längerfristigen Zielen zahlreicher Programme die Notwendigkeit einer langen wissenschaftlichen Begleitung ergibt (vgl. Rolff & Tillmann, 1980). Zudem muss im Rahmen randomisiert-kontrollierter Studien die Kontrollgruppe, die gar nicht am Programm teilnimmt, recht groß sein, um Unterschiede zwischen den Gruppen verlässlich absichern zu können. Auch dies mag den Eindruck eines (unnötig) hohen Aufwands verstärken.

Es muss jedoch gar nicht immer notwendig sein, viele neue Daten im Rahmen von randomisiert-kontrollierten Studien zu erheben. Sofern es gelingt, eine gut aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur\*innen zu etablieren, könnten bereits existierende Daten genutzt werden. Konkret gibt es zum Beispiel bereits jetzt für alle Schulen in Deutschland Daten zu Schulabgängen, Klassenwiederholungen, Fehltagen oder dem Unterrichtsausfall. Dies sind Indikatoren, die bereits in einigen wenigen vorliegenden Evaluationen in den Blick genommen werden, um die Wirkung von Programmen zu beurteilen. Zudem liegen in einigen Bundesländern im sogenannten individualstatistischen Kerndatensatz Informationen zu Schulverläufen aller Schüler\*innen vor, die mit weiteren Informationen wie Angaben zum Migrationshintergrund angereichert sind. Darüber hinaus werden an Schulen in regelmäßigen Abständen bereits Kompetenzmessungen in Form von Lernstandserhebungen durchgeführt (z. B. VerA). Prinzipiell wäre es also denkbar und wünschenswert, diese Daten für die Wirkungsforschung zu nutzen und damit Doppelerhebungen zu umgehen – denn eine wissenschaftliche Nutzung dieser Daten findet bislang kaum statt.

Die Öffnung von bereits existierenden Datensätzen für wissenschaftliche Zwecke, von denen viele Forschungsprojekte von gesellschaftspolitischem, ökonomischem und normativem Gehalt profitieren könnten, würde es erfordern, dass Akteur\*innen aus den Schulen, der Politik und der Wissenschaft intensiver als bislang in einen Austausch miteinander treten und ihre Tätigkeiten stärker als bisher auf einander abstimmen und koordinieren – mit dem übergeordneten Ziel, verlässliche Erkenntnisse zur Wirkung von Programmen und Maßnahmen zu generieren, um tatsächlich evidenzbasiert handeln zu können.

#### **4 Herausforderungen von Wirkungsevaluationen: Zieldefinition und Zeithorizont**

Auch wenn einige Vorbehalte gegen Wirkungsevaluationen in unseren Augen weniger gewichtig sind, als es auf den ersten Blick scheint, stellen sich bei dieser Form der Evaluation gleichwohl weitere spezifische Herausforderungen. Eine dieser Herausforderungen ist die konkrete und zeitlich stabile Zieldefinition. Denn im Unterschied zur wissenschaftlichen Grundlagenforschung haben Wirkungsevaluationen die Aufgabe, konkrete Programme zu bewerten. An welchen Kriterien diese Maßnahmen gemessen werden, hängt von der Zieldefinition dieser Programme ab. Eine weitere Herausforderung besteht darin, den Zeithorizont von durch die Maßnahme angestoßenen Ver-

änderungsprozessen im Forschungsdesign zu berücksichtigen. Wir werden im nachfolgenden Kapitel in drei Punkten darstellen, dass die Wirkungsevaluation nur dann glücken kann, wenn die Zieldefinition gelingt und der erforderliche Zeithorizont angemessen berücksichtigt wird. Damit möchten wir nicht zuletzt das Bewusstsein dafür schärfen, dass eine gelungene Wirkungsevaluation auch vom Agieren politischer Entscheidungsträger\*innen abhängt. Die Aufnahme von Wirkungsevaluationen in eine methodische Übereinkunft zwischen verschiedenen Akteur\*innen müsste daher auch ein deutliches Commitment von Politiker\*innen für diese Form der Evaluation und ihre Anforderungen einschließen.

Die erste Herausforderung von Evaluationsstudien betrifft die Passung zwischen den Programmzielen und den Wirkungskriterien (Indikatoren), die zur Evaluation herangezogen werden (vgl. Döring & Bortz, 2016). Eine Passung kann unter zwei Bedingungen gewährleistet werden. Erstens müssen auf Seite der Programmverantwortlichen empirisch messbare Ziele formuliert werden. Demnach ist es notwendig, übergeordnete Ziele wie etwa „Chancengerechtigkeit“ (BMBF, 2023, S. 2) in konkrete und messbare Ziele wie „Stärkung der Basiskompetenzen, d. h. [...] [der] Kernkompetenzen in Lesen, Schreiben, Mathematik“ (BMBF, 2023, S. 3) zu übersetzen. Zweitens müssen auf Seiten der Forscher\*innen geeignete Verfahren gefunden werden, um diese Ziele zu messen. Sollte das „Startchancen“-Programm weiterhin darauf zielen, Basiskompetenzen zu stärken, wäre demnach eine Kompetenzmessung für die Beurteilung der Programmwirkung unabdinglich.

Als zweite Herausforderung ist zu nennen, dass die Zielsetzungen von Programmen und Maßnahmen für die Dauer der Evaluation konstant gehalten werden sollten und nicht fluide sein dürfen. Auf Seiten der Programmverantwortlichen besteht das Risiko einer Anpassung der Programmziele an verschiedene Faktoren – etwa aufgrund von (Zwischen-)Ergebnissen in Evaluationsprojekten. Im Unterschied zu solchen Anpassungen ist eine über die Dauer der Wirkungsevaluation konstante Zielbeschreibung für eine gute wissenschaftliche Praxis notwendig. Beispielsweise sollte im Rahmen des „Startchancen“-Programms an der Förderung der Basiskompetenzen als Zieldefinition festgehalten werden und nicht auf weichere Ziele wie die Schulmotivation oder die Zufriedenheit der Schüler\*innen, die möglicherweise leichter positiv zu beeinflussen sind, ausgewichen werden. Denn erstens besteht nicht (immer) die Möglichkeit, das Design und das quantitative Instrumentarium an neu definierte Ziele anzupassen. Randomisiert-kontrollierte Studien sind in der Regel vom Beginn bis zum Ende durchgeplant. So existiert häufig bereits zu Beginn der Studie ein detaillierter Plan, welche Auswertungen am Ende des Forschungsprojekts die zentralen Ergebnisse liefern werden. Dabei sind auch die statistischen Auswertungsverfahren, die ungefähre Stichprobengröße und die Art der Messung des Outcomes (z. B. Basiskompetenzen) vordefiniert. Abweichungen von diesem Plan erschweren es, methodisch sauber zu arbeiten. Zweitens – und an dieser Stelle vielleicht bedeutsamer – würde eine Anpassung der Ziele an den Evaluationsverlauf das Anliegen von Wirkungsevaluationen, verlässliche Aussagen zu generieren, *ad absurdum* führen. Ändert man im Verlauf der Evaluation die Zieldefinition von Programmen oder Maßnahmen, wäre es möglich, eine gegebene Intervention durch das Ausweichen auf „weichere“ Kriterien als erfolg-

reich zu deklarieren – obwohl diese keine Wirkung auf die ursprüngliche Zielvariable aufweist.

Als dritte Herausforderung ist der Zeithorizont der Wirkung zu berücksichtigen. Häufig werden mit Schulentwicklungsprogrammen längerfristige Ziele verfolgt, wie etwa die Förderung von Schulabschlüssen und die Vermeidung von Schulabbrüchen (für eine Übersicht von Zielen verschiedener Programme vgl. Tulowitzki et al., 2020, S. 52 ff.). Zudem benötigen einige programminduzierte Veränderungsprozesse einen ausgedehnten Zeithorizont, um eine Wirkung zu entfalten. Auch das „Startchancen“-Programm ist auf eine Laufzeit von zehn Jahren angelegt. Der (lange) Zeithorizont sollte sich im Forschungsdesign der Evaluationsprojekte wiederfinden. Ein zu kurzer Zeithorizont des Forschungsdesigns kann zu zwei verschiedenen Problemen führen. Erstens kann eine zeitlich zu beschränkte Betrachtung dazu führen, dass bestimmte Indikatoren nicht beobachtet werden können, weil sie außerhalb der beobachteten Zeitspanne liegen. Zweitens kann eine falsch bemessene Zeitspanne auch zu falschen Schlussfolgerungen führen. So zeigte sich während der Untersuchung (vgl. Erdmann et al., 2022) eines individuellen Beratungsprogramms zur Reduzierung von sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule, dass soziale Ungleichheit in der Studienaufnahme erst ein Jahr nach dem Abitur entsteht – weil viele Schüler\*innen direkt nach dem Abitur zuerst ein *Gap Year*, z. B. in Form eines Freiwilligen Sozialen Jahres, aufnehmen. Eine zu frühe Beendigung der wissenschaftlichen Begleitung wäre zu dem falschen Ergebnis gekommen, dass die untersuchte Maßnahme keine positive Wirkung erzielt. Letztlich zeigte sich jedoch bei einer Betrachtung, die nach dem *Gap Year* angesetzt war, eine deutliche Reduzierung der sozialen Ungleichheit in der Studienaufnahme durch die Beratung.

Entsprechend ist es die Aufgabe der Programmverantwortlichen, bei Bedarf mit Unterstützung des Forschungsteams, im Rahmen von Wirkungsevaluationen Ziele zu benennen, die messbar sind und die während der Evaluation nicht verändert werden sollten, sowie dafür Sorge zu tragen, dass die Forschung ausreichend lange weitergeführt werden kann. Diese Aufgaben erfordern auf Seiten der Politiker\*innen und der Bildungsadministrationen eine hohe Präzision und einen internen Verständigungsprozess darüber, unter welchen Bedingungen ein von der Politik aufgesetztes Programm tatsächlich als erfolgreich gelten kann – und wann es, im Umkehrschluss, als nicht erfolgreich deklariert werden muss.

## 5 Fazit

Dieser Beitrag versteht sich als Plädoyer dafür, dass Akteur\*innen aus Politik, Praxis und Wissenschaft in einen Prozess der methodischen Verständigung im Hinblick auf Evaluationsstandards der Schulentwicklung eintreten. Ziel einer solchen Verständigung wäre es, geteiltes Wissen über methodische Fragen aufzubauen und eine breit akzeptierte Einigung darüber zu erreichen, welche Forschungsmethoden als sinnvoll und verlässlich für die Beurteilung von Schulentwicklungsprozessen gelten. Gemeinsam mit vielen anderen Wissenschaftler\*innen (SWK, 2022) sind wir der Ansicht, dass



Wirkungsevaluationen, und hier insbesondere randomisiert-kontrollierte Studien, einen zentralen Baustein in der Bewertung von in der Schule angesiedelten Programmen darstellen sollten – und zwar nicht anstelle, sondern ergänzend zu den bislang hauptsächlich durchgeführten Prozessevaluationen, die ihrerseits zahlreiche Erkenntnisse zu den Bedingungen und Herausforderungen von Schulentwicklungsmaßnahmen zu Tage gefördert haben.

Wir sind der Ansicht, dass eine gelungene Evaluationspraxis eine Übereinkunft über die Rolle von Wirkungsevaluationen zur Voraussetzung hat. Wirkungsevaluationen sind in ihren Abläufen nicht trivial – auch wenn die Prozesse weniger kompliziert sein können als mitunter angenommen wird. Damit das Ziel, belastbare Aussagen über die kausale Wirkung von Programmen zu generieren, tatsächlich erreicht werden kann, müssen im Rahmen solcher Evaluationsprojekte die Aktivitäten zahlreicher Akteur\*innen aufeinander abgestimmt werden, konkret etwa die Aktivitäten von Lehrkräften, von Schüler\*innen, von Personen, die Programme durchführen, von Wissenschaftler\*innen und von politischen Entscheidungsträger\*innen und den ihnen unterstellten Bürokratien. Auch kann es notwendig werden, Informationen zu teilen, sich entgegenzukommen und nach kreativen Lösungen zu suchen – wie etwa das Beispiel der Integration einer gestaffelten Mittelvergabe in einem randomisiert-kontrollierten Design verdeutlicht. Nur so ist ein reibungsloser Ablauf der komplexen Prozesse im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis möglich. Ein reibungsloser Ablauf bei hoher Komplexität lässt sich jedoch nur dann erreichen, wenn sich die Beteiligten den Zielen und Methoden der Evaluation verpflichtet fühlen – wenn sie selbst also das gesamte Unterfangen als sinnvoll erachten und damit auch bereit sind, ihr eigenes Handeln daran auszurichten.

In Auseinandersetzung mit den aktuellen bildungspolitischen Bemühungen, Bildungsungleichheiten mit dem bundesweiten „Startchancen“-Programm zu bekämpfen, wird besonders sichtbar, dass eine solche methodische Übereinkunft sich bislang nicht in der deutschen Forschungspraxis wiederfindet. Dennoch sind wir der Meinung, dass gerade die aktuelle Situation und ein klarer Blick auf Defizite bisher dominierender Evaluationspraxis einen besonderen Möglichkeitsraum eröffnen, um an einer methodischen Verständigung und Übereinkunft zwischen Wissenschaft, Politik und Schulentwicklungspraxis zu arbeiten. Wir verstehen diesen Diskussionsbeitrag als Schritt in einem größeren Verständigungsprozess, der zukünftig an verschiedenen Orten weitergeführt werden sollte. Zugleich bietet das „Startchancen“-Programm ganz konkret den Optionsraum, um verschiedene Elemente der Schulentwicklung auf ihre Wirkung hin zu untersuchen. Denn die methodischen Herausforderungen, die bei der Umsetzung von Wirkungsanalysen bestehen, lassen sich vor allem in breit angelegten Maßnahmen und groß angelegten Forschungsprojekten gut meistern. Das gegenwärtige Interesse an einem programmbezogenen Wissenstransfer, die inzwischen einsetzende Debatte über adäquate Forschungsmethoden sowie schließlich die – gerade auch im Rahmen des „Startchancen“-Programms – in Aussicht stehenden finanziellen und institutionellen Ressourcen für randomisiert-kontrollierte Wirkungsevaluationen stimmen uns optimistisch, dass es zukünftig möglich sein könnte, Programmpakete zur

Förderung soziostrukturell benachteiligter Schüler\*innen und zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit zu schnüren, die tatsächlich ihr Ziel erreichen.

Ob dieses Vorhaben tatsächlich gelingen kann, hängt jedoch nicht allein von Wissenschaftler\*innen ab, sondern ganz maßgeblich von den Anstrengungen politischer Entscheidungsträger\*innen. Denn letztlich sind sie es, die sowohl in einer besonderen Verantwortung stehen, einen Austausch zur methodischen Übereinkunft voranzutreiben, als auch Rahmenbedingung dafür zu schaffen, dass Programme anhand von randomisiert-kontrollierten Studien evaluiert werden können. Ob die von uns skizzierten Anregungen für eine neue methodische Übereinkunft tatsächlich Gehör finden und sich auf die gelebte Evaluationspraxis übertragen, hängt also entscheidend davon ab, welche politische Priorität die Bekämpfung von Bildungsungleichheit in den nächsten Jahren haben wird.

## Literatur und Internetquellen

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2023, 22. Mai). *Eckpunkte zum Startchancen-Programm*. Entwurf des BMBF. [https://table.media/bildung/wp-content/uploads/sites/15/2023/05/BMBF\\_Eckpunkte\\_Startchancen-Programm.pdf](https://table.media/bildung/wp-content/uploads/sites/15/2023/05/BMBF_Eckpunkte_Startchancen-Programm.pdf)
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T., & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen. Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19077.pdf>
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). *Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme*. Wübben-Stiftung. [https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS\\_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen\\_Expertise.pdf](https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf)
- Cook, T.D. (2002). Randomized Experiments in Educational Policy Research: A Critical Examination of the Reasons the Educational Evaluation Community Has Offered for not Doing Them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (3), 175–199. <https://doi.org/10.3102/01623737024003175>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., & Allmendinger, J. (2022). Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern. Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen. *WZBrief Bildung*, 45. [https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung452022\\_erdmann\\_helbig\\_jacob\\_petryk\\_schneider\\_allmendinger.pdf](https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung452022_erdmann_helbig_jacob_petryk_schneider_allmendinger.pdf)
- Hariton, E., & Locascio, J.J. (2018). Randomised controlled trials – the gold standard for effectiveness research. *BJOG – An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 125 (13), 1716–1716. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.15199>
- Helbig, M. (2023). Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen. *WZB Discussion Paper, P 2023–001*. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2023/p23-001.pdf>
- Rolff, H.-G., & Tillmann K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 1, 237– 264.

- Rubin, D.B. (1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of Educational Psychology*, 66 (5), 688–701. <https://doi.org/10.1037/h0037350>
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Entwicklung von Leitlinien für das Monitoring und die Evaluation von Förderprogrammen im Bildungsbereich*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier\\_Monitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier_Monitoring.pdf)
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Wübben Stiftung. <https://doi.org/10.26041/FHNW-3412>

*Melinda Erdmann*, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum in Berlin für Sozialforschung in der Forschungsgruppe der Präsidentin.  
E-Mail: [melinda.erdmann@wzb.eu](mailto:melinda.erdmann@wzb.eu)  
Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

*Marcel Helbig*, Prof. Dr., Leiter des Arbeitsbereichs Strukturen und Systeme am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).  
E-Mail: [marcel.helbig@lifbi.de](mailto:marcel.helbig@lifbi.de)  
Korrespondenzadresse: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

*Irena Pietrzyk*, Dipl. Psych., M. A. Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS).  
E-Mail: [pietrzyk@wiso.uni-koeln.de](mailto:pietrzyk@wiso.uni-koeln.de)  
Korrespondenzadresse: Universität zu Köln, Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS), Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

Nils Berkemeyer & Björn Hermstein

## **Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen**

---

### **Zusammenfassung**

*Schulentwicklung hat sich zu lange auf die Einzelschule fokussiert und damit relevante Systemzusammenhänge ignoriert. Bedingungen, Möglichkeiten und Formen der Schulentwicklung werden maßgeblich von Parametern der Institutionenentwicklung im Mehrebenensystem bestimmt und sind aufs Engste auch mit normativen Fragen des demokratischen Zusammenlebens und der sozialen Gerechtigkeit verknüpft. Daher ist nicht nur die Herausforderung der schulischen Qualitätsentwicklung nach wie vor virulent, sondern auch die Frage, wie die Gesellschaft dem System Schule mehr Vertrauen schenken kann und was zu tun ist, damit alle Akteur\*innen wieder mit Lust und Mut zur Verantwortung im System agieren und es lebendig und entwicklungsfähig halten. Der Beitrag versucht eine Antwortmöglichkeit zu skizzieren, indem in Rekurs auf Konzepte zu sozialer Gerechtigkeit die Bedeutung einer breiter verstandenen Schulsystementwicklung für Fragen der Teilhabe und Anerkennung in und durch Bildung herausgearbeitet werden. Schlüsselwörter: Schulsystementwicklung; Schulentwicklung; soziale Gerechtigkeit; Ungleichheit; Demokratie*

### **Why School Development (Research) and Education Leaders Need a Clear Idea of Social Justice**

#### **Abstract**

*For too long, school development has focused on the individual school and thus ignored relevant systemic contexts. Conditions, possibilities and forms of school development are largely determined by parameters of institutional development in the multi-level system and are also closely linked to normative questions of democratic coexistence and social justice. Therefore, not only the challenge of school quality development remains virulent, but also the question of how society can place more trust in the school system and what needs to be done so that all actors once again act in the system with desire and courage to take responsibility and keep it alive and capable of development. This article attempts to outline one possible answer by referring to concepts of social justice and elaborating*

*the significance of a more broadly understood school system development for questions of participation and recognition in and through education.*

*Keywords: school systems development; school development; social justice; inequality; democracy*

## **1 Schulentwicklung(sforschung) als Geschichte des Machbaren ohne kritische Maßstäbe!?**

„Forschung gegen Ungleichheit“ klingt nach den 1960er und 1970er Jahren: zwar sympathisch, aber irgendwie auch verjährt – Frankfurter Schule halt. Die hat nun in der Schulentwicklungsforschung nicht gerade den höchsten Stellenwert und selbst in den Dortmunder Anfangszeit am Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) hatte man sich zeitig auf Organisationsentwicklung statt Klassenkampf und Entfremdung verständigt.

Schulentwicklung ist in der Folge die Geschichte des Machbaren, der gemeinsamen Entwicklung der Schule, bei der jeder und jede nur profitieren kann. Gescheiterte Schulentwicklung gibt es eigentlich nicht (vgl. abweichend hiervon Schlee, 2014); vielleicht mitunter Programme, in denen nicht alle Ziele erreicht worden sind. Und de facto weiß man es bei den meisten Programmen auch gar nicht genau, vielleicht will man es auch gar nicht so genau wissen. Denn trotz umfassender Bekenntnisse zur dateninformierten und -induzierten Schulentwicklung und einer ebenso seriösen Evaluationskultur sind deutsche Studien über die Wirksamkeit von Schulentwicklungsprogrammen rar (vgl. Erdmann, Helbig & Pietrzyk in diesem Heft). Dort, wo sie stattfinden, sind die Ergebnisse überschaubar; dort, wo „bloße“ Feedbacks stattfinden, fallen die Einschätzungen positiver aus. Auch die Berichte in diesem Heft zeigen dies klar. Deutlich wird, dass Schulentwicklungsforschung kaum einmal Studiendesigns wählt, die valide effektbezogene Analysen zulassen, wie auch die von Marx und Maaz (in diesem Heft) referierten Befundlagen zeigen. Die Konsequenz: Optimieren und Weitermachen! Aber bloß keine alten Grabenkämpfe neu entfachen (Strukturdebatte), keine neuen Wege beschreiten (z. B. Schul-Sozialpädagogik als 3. Fach, ähnlich DAF/DAZ) oder den Modus der ungleichheitsbezogenen (Selbst-)Beobachtung auf die Effekte von schuleigenen Systemoperationen umstellen (wie Emmerich es in diesem Heft vorschlägt).

Wenngleich nicht von einer Richtungsumkehr auszugehen ist, wird hier eine Rede unternommen, die dafür wirbt, sich auf Theorie und Empirie der Gerechtigkeit zu stützen und auf dieser Basis Programme zu entwickeln, in denen die Entwicklung zu mehr institutioneller Gerechtigkeit – als ein wesentliches und grundsätzliches Ziel aller demokratischen Institutionen (Forst, 2015) – nachvollziehbar und empirisch-evaluativ überprüfbar angelegt ist (und damit die selbsterzeugten Pathologien der Schulentwicklung identifiziert; die von Emmerich in diesem Heft fokussierten operativen Differenzproduktionen wären hier ein geeigneter Analysegegenstand).

Kritische Beurteilungsmaßstäbe stellen in Demokratien vor allem Konzepte sozialer Gerechtigkeit bereit (Tugendhat, 1992). Einen hiervon ausgehenden Standpunkt bezeichnen wir als kritische Schulsystementwicklungsforschung und meinen damit einen Modus der Systembeobachtung, der nicht allein im gesetzten Rahmen bildungspolitischer Programme und Projekte der Schulentwicklung forscht, sondern sich über deren Grundlagen und unausgesprochenen Alternativen Rechenschaft zu geben sucht (deshalb *kritisch*) und die Perspektive nicht von vornherein auf die Ebene der Einzelschule beschränkt (deshalb *Schulsystementwicklung*). Dabei sind Qualität und soziale Gerechtigkeit als komplementäre Gradmesser erfolgreicher Schulsystementwicklung zu begreifen. Die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit verweist einerseits auf den Rechtfertigungsdruck, der durch ungleiche Bildungsergebnisse entsteht: Bildungsergebnisse sind nicht länger privatisierbar und naturalisierbar, sondern (makro-)soziale Ko-Konstruktionen. Andererseits wird mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit auf die Bedeutung von Aspekten der Verfahrensgerechtigkeit hingewiesen, die stärker auf Prozeduren der Kooperation und Anerkennung (z. B.: Wer schuldet wem warum welche Güter in der Unterrichtsinteraktion?) abheben und zuvorderst auf der Meso- und Mikroebene zu beobachten sind.

Unseres Erachtens ist es notwendig, stärker zwischen Einzelschulentwicklung und Schulsystementwicklung zu unterscheiden. In einer holistischen Perspektive dürfen, so die zentrale Annahme, nicht allein die möglicherweise ungleichheitsproduzierenden oder -mindernden Strukturen und Praktiken einzelner Schulen von Interesse sein. Vielmehr müssten ebenso systemische Gesichtspunkte, also etwa die der Einzelschule zur Verfügung gestellten Ressourcen (sind es wirklich die qualitativ benötigten und reichen sie quantitativ aus?) und die (schulrechtlich fixierte) Regulierung des sozialen Miteinanders (z. B.: Wer hat auf Basis welcher Normen Mitspracherecht hinsichtlich der Ausgestaltung unterrichtlicher Differenzierung oder der Aufteilung von Schüler\*innen etwa in E- und G-Kurse?) Gegenstand der kritischen Beobachtung institutioneller Programme sein – und zwar auf Basis von gerechtigkeitstheoretisch informierten Maßstäben. Ein Merkmal einer solchen Beobachtungspraxis wäre etwa das Vorhandensein von messbaren Zielen für Unterstützungssysteme, für den Schulträger oder etwa die Schulaufsicht in Bezug auf die Einhegung ungerechter Verteilungsmuster, nicht gewährter Teilhabechancen und ausbleibender sozialer Anerkennung. Dieser Diskussionsbeitrag versucht, konzeptionelle Ansatzpunkte für eine kritische (System-) Beobachtung in Bezug auf Schul(system)entwicklungsprogramme zu umreißen.

## **2 Gerechtigkeit als Basisbegriff einer Kritischen Schulsystementwicklungsforschung**

Obschon der Diskurs über Bildungsgerechtigkeit deutlich an Substanz gewonnen hat (vgl. exemplarisch die Übersicht von Tenorth, 2020), soll einleitend (und lediglich exemplarisch) auf einige relevante Probleme bei der Rezeption und Anwendung von Gerechtigkeitstheorien im Bildungsbereich verwiesen werden. Mittlerweile hat sich eine kanonisch gewordene Dreiteilung von Gerechtigkeitskonzeptionen etabliert: Ver-

teilungsgerechtigkeit, Anerkennungsgerechtigkeit und Gerechtigkeit durch Teilhabe, wobei letztere mit der Bestimmung eines Bildungsminimums, als Voraussetzung für Teilhabe, verbunden wird (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Fragestellungen und ideale Lösungen verschiedener Ansätze von „Bildungsgerechtigkeit“

Ansatz	Problem/Fragestellung	Lösung/Ideal
Verteilungsgerechtigkeit	Nach welchem Kriterium sollen schulische Abschlüsse vergeben werden?	Vergabe nach dem Leistungsprinzip
Anerkennungsgerechtigkeit	Wie sollen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden gestaltet sein?	Wertschätzung, Empathie, Respekt
Teilhabegerechtigkeit	Wie kann die gesellschaftliche Teilhabe aller Individuen sichergestellt werden?	Garantie eines Bildungsminimums

Quelle: Nerowski, 2018, S. 443

Rezente Rezeptionsweisen (Pant, 2023; evtl. auch Berkemeyer et al., 2012) erwecken den Anschein, dass jeder Ansatz geradezu nur ein Problem der Gerechtigkeit adressiert und man entsprechend zwischen den Ansätzen bzw. ihren Lösungsvorschlägen wählen müsse. Dieser Eindruck entsteht aber gerade deswegen, weil die Ansätze bisher nicht hinreichend in ihrer Komplementarität erschlossen wurden, zumindest nicht theoretisch-konzeptionell, eher schon in der Bildungspraxis.

Die Konzeption der Verteilungsgerechtigkeit kennt aber nicht nur Leistung als Ideal der Verteilung, sondern beispielsweise auch Bedarf. In Bezug auf das Schulsystem sind die prominentesten Vertreter\*innen einer Verteilungsgerechtigkeit (Miller, 2008; Rawls, 1979) gerade nicht der Meinung, dass Leistung im Bildungsbereich zu gerechten Verteilungsergebnissen führt. Mit Rawls (1979) würde eher das sog. Differenzprinzip (welches durchaus umstritten ist; exemplarisch Koller, 2013) für eine Prüfung der Institution Schule herangezogen. Hier wird gefragt, ob die am schlechtesten Gestellten von den Regelungen der Institution profitieren (was empirisch besehen wohl nicht der Fall ist). Rawls käme also als Verteilungstheoretiker zu der Einsicht, dass die Institution Schule deutlich verändert werden müsste, um einer am Differenzprinzip orientierten Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit Rechnung zu tragen. Verteilungsgerechtigkeit fordert also nicht automatisch das Leistungsprinzip, sondern prüft zunächst, welches Verteilungsprinzip mit Blick auf die zu erwartenden Verteilungsergebnisse angemessen ist und leitet darauf basierend Vorschläge für die Verteilung bzw. Neuverteilung von Ressourcen ab.

In der bildungspolitischen Realität wird diese gleichsam halbierte Gerechtigkeitsrezeption indes überboten. So ist die indexbasierte Mittelzuweisung ein gutes Beispiel für den für Verteilungstheorien wichtigen Grundsatz „Ungleiches ungleich behandeln“. Dies wiederum wird dann mitunter mit dem Ziel der Erreichung von Teilhabegerechtigkeit verbunden. Solche mitunter nicht immer konsistenten Amalgame zeigen

immerhin, dass praktisch besehen die unterschiedlichen Gerechtigkeitsdimensionen gleichzeitig in den Blick rücken (können) und für Schüler\*innen formulierte Ziele genauso in Bezug auf Fragen der Gerechtigkeit zu legitimieren sind wie Entscheidungen über Ressourcen.

Die Frage der Anerkennungsgerechtigkeit wird in der Erziehungswissenschaft häufig psychologisch verkürzt rezipiert und somit der konflikttheoretischen Pointe des Ansatzes nicht hinreichend Rechnung getragen. Eine umfassende Anwendung der Anerkennungstheorie auf Schule steht u. E. noch aus, ist zwar bei Stojanov (2006) angelegt, fokussiert hier aber zu stark die Ebene des Unterrichts und der jeweiligen konkreten Bedürfnisse der Schüler\*innen. Kaum deutlich wird in einer solchen Rezeption, dass das Schulsystem sich als Kampfplatz um Anerkennung begreifen lässt, beispielsweise wenn es um die Inklusion von Kindern und Jugendlichen geht. So gesehen treffen im Bildungsgeschehen stets unterschiedliche gesellschaftliche Wert- und Gerechtigkeitsvorstellungen in einer Vielzahl von Arenen aufeinander (in Lehrer\*innenzimmern; in Gremien der Elternmitwirkung; im Schulausschuss; in der Auseinandersetzung von Verbänden etc.) und finden ihren Ausdruck im Konflikt – um Ressourcen, Differenzierungskriterien und -praktiken, um fachliche Schwerpunktlegungen u. a. m. Diese Kämpfe können zwar prinzipiell auch auf Ebene des Unterrichts beobachtet werden, sie sind in Honneths Lesart im „Recht der Freiheit“ (2011) aber vor allem Kämpfe um die Ausgestaltung der *Institution* Schule. Weitere Beispiele finden sich in der Bildungsgeschichte. Zu nennen wären hier beispielsweise die politischen Diskussionen um die Bildungsbeteiligung von Mädchen oder die Auseinandersetzungen um die „richtige“ (humanistische versus realistische) Bildung.

Der Gradmesser des Erfolgs einer anerkennungsorientierten Gestaltung ist das Maß an institutionell gewährleisteter sozialer Freiheit, die sich nicht allein durch die Gewährung subjektiver Rechte, sondern erst im interaktiven Austausch (bspw. zwischen den Professionen in multiprofessionellen Teams) und der kooperativen Mitwirkung (etwa im Klassenrat, Schüler\*innenparlament oder im kommunalen Schulausschuss) erzielen lässt. Die verstärkte Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm, bei gleichzeitiger Zurückweisung der sozialen Bezugsnorm (Verbot von Klassenspiegeln), mag für solche „konfliktären Verhandlungen“ ein Beispiel sein.

Die Attraktivität der Konzeption von Teilhabebegerechtigkeit besteht darin, dass das vorgeschlagene Ziel, allen eine reelle Teilhabechance durch ein Mindestmaß an Bildung zu sichern, relativ unumstritten ist (Giesinger, 2007). Doch wie Wigger (2015) treffend bemerkt, werden mit diesem Ansatz zentrale Fragen der Verteilung von Ressourcen zur Erreichung des Bildungsminimums weitgehend ausgeblendet. Politisch macht dies den Begriff der Teilhabe attraktiv. So kann sich jeder und jede für Teilhabe und ein Bildungsminimum aussprechen, ohne aber die Frage nach gerechten Voraussetzungen und relevanten Beiträgen der verschiedenen Systemebenen, auch der sogenannten Steuerungsakteur\*innen, zur Erreichung dieses Ziels zu beantworten.

Diese Form der Rezeption verkürzt Gerechtigkeitstheorien und nimmt ihnen hierdurch vor allem ihr kritisches Potential. Die Vorstellung, es gehe jeweils nur um ein



spezifisches Problem, welches mit Hilfe eines gerechtigkeitstheoretischen Prinzips zu lösen wäre, ist schlichtweg unzureichend, gerade wenn man mit Helmut Fend anerkennt, dass Schule im Verhältnis zur Gesellschaft verschiedene Funktionen zu erfüllen hat (z. B. Qualifikation, Enkulturation, Legitimation). Zugleich entsteht der Eindruck, als lasse sich Gerechtigkeit nur durch die Beobachtung einzelner Ergebnisse auf Ebene der Einzelschule (Leistung, Beziehungsqualität, Mindestkompetenzen) beobachten. So werden die Systemleistungen und -strukturen als Ganze invisibilisiert und aus der Beobachtung der Beiträge von Schulentwicklung (hier ausgehend von der Einzelschule) zur Ungleichheitsgenese weitgehend ausgeschlossen, auch weil die von Steuerungsseite bereitgestellten (und möglicherweise ihrerseits schon defizitären) Bedingungen nicht trennscharf herausgearbeitet werden. Das Bildungsmonitoring hat hier zwar für mehr Transparenz gesorgt, ist aber nach wie vor kein echtes Systemmonitoring im Sinne einer differenziellen Betrachtung von Leistungen und Defiziten der einzelnen Systemebenen.

### 3 Hinführende Überlegungen zur empirischen Beurteilung gerechter Schulsystementwicklung

Was kann dies nun für die Beurteilung von Schulentwicklungsprogrammen in Bezug auf ihren Beitrag für mehr soziale Gerechtigkeit bedeuten? Eine Konsequenz würde sicherlich darin bestehen, dass Programme (auch) an Zuständen und Verfahrensweisen *des Systems* ansetzen, die unmittelbar als ungerecht interpretiert werden. Die Qualifizierung „als ungerecht interpretiert“ kann dabei empirisch erfolgen, indem relevante Akteur\*innen (allen voran etwa Schüler\*innen; Eltern; pädagogisch tätige Personen und solche aus der Schulverwaltung) gefragt werden, wie sie die zu beurteilenden Prozesse, Strukturen und Ergebnisse in Bezug auf Gerechtigkeit erleben (eine empirische Gerechtigkeitsforschung hat sich in Bezug auf das Schulsystem bislang kaum etabliert, vgl. aber allg. hierzu Schmidt, 1995; Wegener, 1995). Was dabei konkret in den Blick genommen wird, könnte von konkreten Fragen fairer und transparenter Formen der Leistungsbeurteilung bis hin zu komplexeren Fragen gelingender Sozialintegration reichen und als Beitrag zur transparenten Klärung der Perspektivenvielfalt im System zu verstehen sein (z. B. der Blick der verschiedenen pädagogischen Professionen auf die Sinnhaftigkeit eines etablierten Tagesrhythmus).

Eine zweite Perspektive könnte entlang der Ideen von Forst (2015) oder Honneth (2011), Ordnungen der Rechtfertigung bzw. der Anerkennung zu rekonstruieren, entwickelt werden (vgl. unten). Zugleich liegt hierin auch die Möglichkeit, typische Rechtfertigungsordnungen auf Ebene der Einzelschule zu entdecken, die womöglich auch für eine anerkennungsorientierte Schulentwicklung instruktiv wären. Eine methodisch gut angeleitete Konfrontation mit dem Befund der in Schulen in schwieriger sozialer Lage offenbar verbreiteten Defizitorientierung könnte hier spannende Erkenntnisse bereithalten.

Eine dritte Perspektive könnte Prinzipien der Gerechtigkeit grundsätzlich befragen. Hier würde man dann beispielsweise mit Rawls (1979) zu dem Schluss kommen kön-

nen, dass Noten vielleicht gesellschaftlich derzeit als unverzichtbar gedacht werden, sie aber gleichwohl nicht Ausdruck eines gerechten Schulsystems sein können, selbst wenn sie fair erteilt werden (Berkemeyer, 2020, 2023), oder aber, dass das Schulsystem dem vom Differenzprinzip abgeleiteten Anspruch, dass das System gerade den am wenigsten begünstigten Mitgliedern der Gesellschaft den größten Vorteil verschaffen sollte, nicht genügt. Aus diesen Formen wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit im Schulsystem könnten die nachfolgend skizzierten, ob schon an dieser Stelle noch recht abstrakt verbleibenden Kriterien abgeleitet werden, um den Erfolg einer (kritisch-orientierten) Schulsystementwicklung zu bemessen.

### **3.1 Gerechtigkeitsprinzipien und empirisch überprüfbare Verbesserungen**

Natürlich lassen sich alle Prinzipien wiederum kontrovers diskutieren, dennoch gibt es mitunter eine Art politischen Konsens, der gerechtigkeits-theoretisch elaboriert werden und in messbare Kriterien überführt werden kann (vgl. z. B. Berkemeyer et al., 2019). Ein sehr populäres Beispiel für ein solches Vorgehen, allerdings in Bezug auf die Bekämpfung von Rassismus, hat jüngst Piketty (2022b) vorgelegt. Piketty nimmt hier eine egalitäre Gerechtigkeitsposition ein (vgl. hierzu Piketty, 2022a), schlägt nun aber eine Objektivierung dieser Grundsätze in Form messbarer Indikatoren vor (z. B. hinsichtlich des Zugangs zur Bildung, Beschäftigung, Wohnraum etc.), die von einer nationalen Beobachtungsstelle für Diskriminierung zu nutzen wären.

In Bezug auf das Schulsystem haben wir einen solchen Konsens über kategorisch nicht akzeptable Zustände beispielsweise in Bezug auf die „Risikogruppe“, also Schüler\*innen, die bestimmte Mindestanforderungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen nicht erfüllen. Es liegen auch bereits Instrumente vor, um Fortschrittsmessungen zu betreiben. Was aber fehlt, ist eine Analyse der institutionell präkonfigurierten Lernbedingungen *insgesamt*, auf die Programme, die den als nicht akzeptabel deklarierten Zustand zu überwinden suchen, Rücksicht nehmen müssten. Aktuelle Programme (z. B. die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“) verlagern die Intervention wieder einmal fast ausschließlich auf die Ebene der Interaktion, in Ansätzen auf die der Organisation. Fragen der Umverteilung von Mitteln, Lehrkräften, der Rolle der Schulaufsicht etc. bleiben außen vor. Die herangezogenen Indikatoren müssen aber das Gesamtsystem erfassen, um die Frage nach der Befähigung zur Intervention im Wege von Schulentwicklung auch angemessen beantworten zu können!

### **3.2 Partizipation als Bestandteil demokratischer Institutionen**

Wenn wir allgemein in Demokratien erwarten, dass wir den in Institutionen verkörperten Regeln aus freien Stücken folgen, ist anzunehmen, dass Menschen dies tun, wenn sie die Institution als fair erleben (Honneth, 2011; Rawls, 2006). Darum müssen sich Programme der Schulsystementwicklung neben Qualitätsfragen auch um Fragen der unter einer Gerechtigkeitsperspektive als angemessen aufzufassenden Partizipationsstrukturen kümmern, und zwar empirisch! Erst durch die Identifikation von Prak-

tiken und Regelungen, die als ungerecht empfunden werden, lässt sich die Institution sinnvoll, im Sinne einer lebendigen Institution, weiterentwickeln. Eine stets virulente Problematik stellen etwa die Entscheidungsbefugnisse von Eltern und Lehrkräften am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe dar. Gefordert wird hiermit eine Form der Organisationsentwicklung auf Institutionenebene, die sich selbstverständlich auch in der einzelnen Schule niederschlagen müsste, um die vielfältigen Ansätze und Qualitätsstandards demokratischer Schulentwicklung, die insbesondere im Feld der Demokratiepädagogik entwickelt worden sind, tatsächlich mit Leben zu füllen (vgl. hierzu etwa den sog. Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik<sup>1</sup> sowie die Rezension von Torrau in diesem Heft). Bislang sind entsprechende Partizipationsstrukturen und -kulturen auf allen Ebenen des Systems unterentwickelt; sei es etwa mit Blick auf die Mitwirkungsrechte und -formen der Schüler\*innen, Eltern und anderer schulischer Stakeholder in der einzelnen Schule, auf Ebene der Kommune oder auf der Landesebene. Die bestehenden Gremien, etwa die Landeselternvertretungen genauso wie die Schüler\*innenvertretungen, haben häufig ein relativ eng umgrenztes Mandat und bleiben somit bei vielen substantiell bedeutsamen Fragen der Schul(system)entwicklung außen vor. Für solche Formen der demokratisch gehaltvollen Bottom-up-Entwicklung gibt es ebenfalls eine hilfreiche Orientierung im Gerechtigkeitsdiskurs, wie beispielsweise den Blickwinkeltest von Pettit (2017, S. 141). Dabei kommt es im empirischen Abgleich darauf an, ob strukturell vergleichbare (nicht gleiche) Rahmenbedingungen gegeben sind, damit alle schulischen Stakeholder (gleich welcher Herkunft, sozialen Position oder Profession) überall (regional) ihre Freiheitsrechte durch angemessene und substantiell bedeutsame Partizipationsgelegenheiten realisieren können. Dann stellt sich auch die Frage, welche sozialen Positionen in den angesprochenen Gremien vertreten sind und den Diskurs um Ursachen von Bildungsungleichheiten mitprägen können.

### 3.3 Rekonstruktion der Rechtfertigungsordnung

Rekonstruktionen der Rechtfertigungsordnung könnten zunächst zeigen, welche Argumente genutzt werden, um eine Handlung zu legitimieren. In einem zweiten Schritt kann man diese Legitimation dann gerechtigkeits-theoretisch befragen. Im Schulsystem hat etwa Heid (1988) dies für den Aspekt der Leistungsgerechtigkeit exemplarisch gezeigt. Insgesamt können auf der Grundlage solcher Rekonstruktionen theoriegeleitete Programme der Schulentwicklung entstehen, die ihren Messbarkeitsanspruch in Form ihrer theoretischen Hypothesen mit sich führen. Vereinfacht formuliert wäre demnach etwa der Hypothese nachzugehen, dass eine Schule, die eine anerkennungsorientierte Schulkultur aufweist, erfolgreicher in Bezug auf die Selbstentwicklung der Schüler\*innen ist. Diese empirischen Optionen der Aufdeckung von inhaltlicher Definitionsmacht und öffentlichkeitswirksamen Sprecher\*innenrollen sowie ungehörten Stimmen im Schulsystem überhaupt einmal transparent zu machen, wäre sicherlich eine wertvolle Leistung für den Diskurs über Gerechtigkeit in Schule (vgl. für ein erstes Beispiel: Hermstein & Berkemeyer, i. E.).

1 <https://degede.de/qualitaetsrahmen-demokratiepaedagogik-online/>

## 4 Ausblick

Diese Beispiele konnten hoffentlich zeigen, dass gerechtigkeitsorientierte Schul(system)entwicklung nicht in Beliebigkeit münden, sondern sich zu ebenso empirisch wie theoretisch gesättigten Programmen entwickeln lässt. Eine auf normativ-gerechtigkeitsorientierte Prämissen abstellende Schulsystementwicklung steht daher keineswegs in konzeptioneller Opposition zu analytisch-theoretischen (vgl. Emmerich in diesem Heft) oder streng empirisch argumentierenden Zugängen (vgl. Erdmann et al. in diesem Heft) zur Frage der (Bildungs-)Ungleichheit, sondern benötigt diese komplementären Zugänge der Wahrheitsfindung zwingend als Informationsbasis für fundierte demokratische Aushandlungsprozesse um Problemidentifikation und Lösungsfindung. Dazu müssen aber alle Systemebenen auch ernsthaft bereit sein, sich diesem Diskurs umfassend zu öffnen. Das Risiko, nur aus Legitimationszwecken auf Gerechtigkeit zu rekurrieren, bleibt groß; denn bislang scheint Gerechtigkeit gewollt ungewollt (Berkemeyer, 2016).

Schultheoretisch ergibt sich aus dem zuvor gesagten nicht zuletzt die Forderung, danach zu fragen, welchen Beitrag das Schulsystem *für eine gerechte Gesellschaft* leisten kann. Es müssen also wieder stärker gesamtgesellschaftliche Bezüge in die Analyse des Schulsystems aufgenommen werden (z. B. zum Verhältnis von pädagogischer Förderung und dem „notwendigen Übel“ der bürokratischen Durchdringung von Schule sowie der stets gegebenen Ressourcenknappheit), gleichzeitig aber für die Institution Grundsätze formuliert werden, gegen die nicht verstoßen werden darf, weil dies als ungerecht empfunden werden würde (z. B. zu große Leistungsabstände oder unbearbeitete Schulunlust). Dies könnte beispielsweise im Rahmen schulsystemischer Leitbilder realisiert werden. In Bezug auf begleitende Forschungen könnte mit empirischen Mitteln gezeigt werden, dass ein Verstoß gegen bestimmte Grundsätze von der breiten Mehrheit relevanter schulischer Akteur\*innen als ungerecht beurteilt wird.

Mit Blick auf die offenkundigen gesellschaftlichen Bezüge der Schule sollte auch nicht von Bildungsgerechtigkeit isoliert gesprochen werden, sondern von sozialer Gerechtigkeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schule wohl eher keine eigenständige Sphäre der Gerechtigkeit darstellt, sondern aufgrund ihrer pädagogischen Grundarchitektur einerseits und der vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüche an sie andererseits eine „Hybridinstitution“ darstellt, einen Raum des „Gedeihens und sich Entfaltens“, wie Tugendhat (2001, S. 36) dies als Anspruch an demokratische Institutionen formuliert, dessen normative Referenzen daher nicht allein systemimmanent definiert werden können.

Schule kann so gesehen eher als Trainingsplatz für die Selbstentwicklung und die damit verbundene Weltaneignung begriffen werden. Sie bereitet auf die in modernen Gesellschaften vorzufindenden und rechtlich codierten Vorstellungen eines gerechten Zusammenlebens vor (beispielsweise entlang des Grundgesetzes), *wenn* diese in der Schule selbst als relevant und bedeutsam erfahren werden können, allerdings im Idealfall nicht ohne kritische Reflektion der geltenden Normen (was eine zentrale Aufgabenstellung nicht zuletzt der politischen Bildung ist). Dabei darf der Blick aber nicht

auf der Ergebnisebene der Einzelschule verweilen, da beispielsweise der respektvolle Dialog oder die Fähigkeit, auf Grundlage verfügbarer Informationen mündige Entscheidungen zu treffen, institutionell abgesicherte Systemeigenschaften sein sollten und nicht nur ein Erziehungsziel.

Es wird also weniger darauf ankommen, eine Gerechtigkeitstheorie auszuwählen, sondern vielmehr darauf, die in ihnen formulierten Ansprüche an gesellschaftliche Gerechtigkeit zu prüfen, gegebenenfalls auf das Schulsystem zu übertragen und entsprechende Forderungen an Schulsystementwicklungsprogramme abzuleiten. Dabei wird es immer einfacher sein, ungerechte Zustände zu kritisieren als präzise anzugeben, was genau nun gerecht ist. Darum strebt eine kritische Schulsystementwicklungsforschung im Modus einer gerechtigkeitstheoretisch informierten Kritik nach einer Verbesserung von Zuständen, die als ungerecht (also im Kontext einer demokratischen Institution als nicht rechtfertigungsfähig) klassifiziert worden sind. Dies betrifft dann eben nicht nur ungleiche Bildungsergebnisse, sondern auch Aspekte der Ressourcenallokation, des Personaleinsatzes oder Fragen der Partizipation und Anerkennung der nunmehr zahlreichen „Professionen“ im Schulsystem – und natürlich der Schüler\*innen selbst.

## Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N. (2016). Chancengerechtigkeit: gewollt ungewollt? In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft und Bildungserfolg* (Bildung Netzwerk, Bd. 38) (S. 25–31). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Berkemeyer, N. (2020). Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeitstheoretisch zu begründen. Replik auf Christian Nerowski. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (2), 427–437. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00932-2>
- Berkemeyer, N., Bos, W., & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73. <https://doi.org/10.25656/01:16787>
- Forst, R. (2015). *Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit* (stw, Bd. 1762, 3. Aufl.). Suhrkamp.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 361–381. <https://doi.org/10.25656/01:4402>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Hermstein, B., & Berkemeyer, N. (i.E.). Soziale Schließungen im Bildungswesen. Macht- und Rechtfertigungskonstellationen am Beispiel des Konflikts um Bekenntnisschulen in Nordrhein-Westfalen. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Raum. Verhältnisse sozialräumlicher Segregation und schulischer Bildungsprozesse* (S. 9–23). Kohlhammer.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist eine (gute) Institution? In R. Forst, M. Hartmann, R. Jaeggi & M. Saar (Hrsg.), *Sozialphilosophie und Kritik* (stw, Bd. 1960) (S. 528–544). Suhrkamp.

- Koller, P. (2013). Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In O. Höffe (Hrsg.), *John Rawls. Eine Theorie der Gerechtigkeit* (Klassiker Auslegen, Bd. 15, 3., bearb. Aufl., S. 41–64). Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050064475.41>
- Miller, D. (2008). *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 58). Campus.
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x>
- Pant, H.A. (2023). *Welche Bildungsgerechtigkeit wollen wir? Wieso Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik einen neuen Dialog brauchen*. Vortrag auf der Bildungsforschungstagung „Chance Bildung“ am 14.03.2023. BMBF. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Bildungsgipfel-mit-Keynote-von-Prof-Dr-Hans-Anand-Pant-2302.html>.
- Pettit, P. (2017). *Gerechte Freiheit. Ein moralischer Kompass für eine komplexe Welt* (stw, Bd. 2206). Suhrkamp.
- Piketty, T. (2022a). *Eine kurze Geschichte der Gleichheit*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406791000>
- Piketty, T. (2022b). *Rassismus messen, Diskriminierung bekämpfen*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406788772>
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (stw, Bd. 271). Suhrkamp.
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf* (stw, Bd. 1804). Suhrkamp.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025543-2>
- Schmidt, V.H. (1995). Soziologische Gerechtigkeitsanalyse als empirische Institutionenanalyse. In H.-P. Müller & B. Wegener (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (Sozialstrukturanalyse, Bd. 4) (S. 173–194). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2_7)
- Sen, A. (2011). *Die Idee der Gerechtigkeit*. C.H. Beck.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6_16)
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik* (stw, Bd. 1100). Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (2001). *Aufsätze. 1992–2000* (stw, Bd. 1535). Suhrkamp.
- Wegener, B. (1995). Gerechtigkeitstheorie und empirische Gerechtigkeitsforschung. In H.-P. Müller & B. Wegener (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (Sozialstrukturanalyse, Bd. 4) (S. 195–218). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11419-2_8)
- Wigger, L. (2015). Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 72–92). Waxmann.

*Nils Berkemeyer*, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Schulsystementwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: [nils.berkemeyer@uni-jena.de](mailto:nils.berkemeyer@uni-jena.de)

Korrespondenzadresse: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena.

*Björn Hermstein*, Dr., Leiter des Fachbereichs für Bildungssystementwicklung im Bereich Schule der Stadt Oberhausen.

E-Mail: [bjoern.hermstein@gmx.de](mailto:bjoern.hermstein@gmx.de)

Korrespondenzadresse: Steinbrinkstraße 246, 46145 Oberhausen

Max Nachbauer

## **Mit welcher Unterrichtsgestaltung können Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft abgeschwächt werden?**

### **Empfehlungen auf Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung**

---

#### **Zusammenfassung**

*In diesem Bericht werden die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Einfluss der Unterrichtsgestaltung auf Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft zusammengefasst. Es wird ein Überblick über Forschungsbefunde in den Bereichen Unterstützung/Feedback, leistungsheterogene Gruppen und schüler\*innenzentrierter Unterricht gegeben. Auf dieser Grundlage werden Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung formuliert. Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit; Bildungsgerechtigkeit; sozioökonomischer Status; Unterrichtsqualität; Unterrichtsmethode; kompensatorische Erziehung*

#### **Which Teaching Style Can Counteract Socioeconomic Achievement Gaps?**

##### **Recommendations Based on Teacher Effectiveness Research**

#### **Abstract**

*This report summarizes findings of a research project on the influence of instruction on socioeconomic achievement gaps. It provides a review of research in the areas of support/feedback, mixed ability grouping and student-centred learning, formulating recommendations for teaching style on this basis. Keywords: educational inequality; educational equity; socioeconomic status; teaching quality; teaching method; compensatory education*



## 1 Einleitung

Eine der zentralen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems besteht in den wiederholt festgestellten Leistungsunterschieden zwischen Schüler\*innen aus sozial privilegierten und sozial benachteiligten Familien. Angesichts anhaltender Bildungsungleichheiten befasst sich die empirische Unterrichtsforschung zunehmend mit der Frage, wie die Unterrichtsgestaltung die Entstehung von Leistungsunterschieden bedingt. Kürzlich hat ein Forschungsprojekt (Nachbauer, 2023) sowohl den hierzu bestehenden Forschungsstand aufbereitet als auch für Deutschland repräsentative Analysen auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS) vorgelegt.<sup>1</sup> Aus den Forschungsbefunden können konkrete Empfehlungen abgeleitet werden, wie Lehrkräfte den Unterricht gestalten sollten, um den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Lernerfolg abzuschwächen. Im vorliegenden Bericht werden zentrale Erkenntnisse in den Bereichen Unterstützung und Feedback, leistungsheterogene Gruppen sowie schüler\*innenzentrierter Unterricht zusammenfassend dargestellt.

## 2 Unterstützung und Feedback

Ein zentrales Hindernis für ein gleichermaßen erfolgreiches Lernen aller Schüler\*innen besteht darin, dass Schüler\*innen mit niedrigem Sozialstatus häufig über ungünstigere Lernvoraussetzungen verfügen, z. B. in Bereichen wie Vorwissen, bildungssprachlichen Fähigkeiten oder Selbstregulation (Überblick bei Nachbauer, 2023). Auch deshalb haben diese Schüler\*innen im Unterricht vermehrt mit Lernproblemen zu kämpfen und sind in besonderem Maße auf Unterstützung und Feedback durch die Lehrkraft angewiesen. Um Leistungsunterschieden entgegenzuwirken, sollte die Lehrkraft Lernprobleme frühzeitig feststellen, Schüler\*innen gezielte Hilfestellungen anbieten und regelmäßig Rückmeldungen zu Vorgehensweisen und Ergebnissen geben. Auch ein emotional warmes Unterrichtsklima, in dem Schüler\*innen Lob und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern erfahren, ist förderlich.

Die Relevanz von Unterstützung und Feedback wird durch eine Reihe von Forschungsbefunden untermauert. In der deutschen Studie, die Gegenstand dieses Berichts ist, wird ermittelt, dass eine intensive Unterstützung der Lehrkraft während dem Bearbeiten von Aufgaben bewirkt, dass Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft verringert werden (Nachbauer, 2023). Dieser Befund steht im Einklang mit internationalen Studien, wonach Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Familien in besonderem Maße von Unterstützung und Feedback profitieren (Brophy & Good, 1986; Dietrichson et al., 2017). Anzumerken ist, dass in einer weiteren Studie ein gegenteiliger Befund ermittelt wird: Ein unterstützendes Unterrichtsklima führe zur Verstärkung von Leistungsunterschieden nach der sozialen Herkunft (Atlay et al., 2019). Die Autor\*innen vermuten, dass die Lehrkräfte in dieser Stichprobe mehr

---

1 Es handelt sich um eine Längsschnittanalyse zum Erwerb von Mathematikkompetenz. Betrachtet wird der Zeitraum zwischen der fünften und der siebten Jahrgangsstufe. Die Stichprobe umfasst 1.523 Schüler\*innen in 71 Schulen in ganz Deutschland.

unterstützende Interaktionen mit den leistungsstärkeren Schüler\*innen als mit den leistungsschwächeren Schüler\*innen hatten. Demnach ist für die Abschwächung von Leistungsunterschieden nicht nur das Ausmaß an Unterstützung relevant, sondern insbesondere auch die Verteilung von Unterstützung.

### **3 Leistungsheterogene Gruppen**

Neben der Lehrkraft stellen auch die Mitschüler\*innen eine wichtige Quelle für Unterstützung dar. Inwieweit dieses Potenzial ausgeschöpft wird, hängt wesentlich von der Art und Weise ab, wie die Schüler\*innen im Unterricht gruppiert werden. Konkret scheint beim Einsatz von Partner\*innen-/Gruppenarbeiten die Bildung von leistungsheterogenen Paaren/Gruppen empfehlenswert. Das bedeutet, dass leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler\*innen gemeinsam an Aufgaben arbeiten. Die soziale Interaktion mit leistungsstärkeren Mitschüler\*innen ist besonders förderlich, da diese ein Vorbild für Anstrengungsbereitschaft bieten, Denkprozesse zur Lösung von Aufgaben veranschaulichen oder Hilfestellungen bei Lernproblemen geben können.

Forschungsbefunde belegen, dass diese Art des kooperativen Lernens von großem Nutzen für Schüler\*innen mit niedrigem sozialen Status ist. In der hier besprochenen deutschen Studie wird festgestellt, dass die Bildung von leistungsheterogenen Gruppen zu geringeren Leistungsunterschieden nach der sozialen Herkunft führt (Nachbauer, 2023). Auch in internationalen Studien zeigt sich, dass von leistungsheterogenen Paaren/Gruppen insbesondere benachteiligte Schüler\*innen profitieren (Lou et al., 1996; Rohrbeck et al., 2003).

### **4 Schüler\*innenzentrierter Unterricht**

Wie bereits die Studie von Atlay und Kolleg\*innen (2019) gezeigt hat, kann die Unterrichtsgestaltung nicht nur zu einer Abschwächung von Leistungsunterschieden führen, sondern auch zu einer Verstärkung. Ähnliche Effekte werden auch bei einer intensiven Verwendung von schüler\*innenzentriertem Unterricht angenommen. Schüler\*innenzentrierter Unterricht ist eine Oberkategorie für verschiedene Unterrichtsmethoden, bei denen die Steuerung des Lernens maßgeblich in der Verantwortung der Schüler\*innen liegt (z. B. entdeckendes Lernen, offener Unterricht). Diese Art des Unterrichts stellt hohe Anforderungen an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen, denn diese müssen eigenständig ihre Lernaktivitäten planen, regulieren und bewerten. Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Familien können dabei leicht überfordert werden.

Mehrere Studien liefern entsprechende Belege. In einer deutschen Studie (Möller et al., 2002) werden eine rein schüler\*innenzentrierte Unterrichtsmethode und eine ausgewogene Unterrichtsmethode (mit schüler\*innen- und lehrkraftzentrierten Anteilen) miteinander verglichen. Schüler\*innen mit günstigen Lernvoraussetzungen lernen bei beiden Unterrichtsmethoden ähnlich viel. Schüler\*innen mit ungünstigen Lernvoraus-

setzungen lernen dagegen bei der rein schüler\*innenzentrierten Unterrichtsmethode weniger als bei der ausgewogenen Unterrichtsmethode. Vergleichbare Befunde werden auch in internationalen Studien berichtet (Andersen & Andersen, 2017; Vanlaar et al., 2014).

## 5 Fazit

Die dargestellten Forschungsbefunde zeigen, dass die Unterrichtsgestaltung einen Einfluss auf die Entstehung von Leistungsunterschieden nach der sozialen Herkunft hat. Um Leistungsunterschiede abzuschwächen, sollte die Lehrkraft

- viel Unterstützung und Feedback bieten (und hierbei insbesondere leistungsschwächere Schüler\*innen fokussieren),
- leistungsheterogene Paare/Gruppen bilden,
- die Verwendung von rein schüler\*innenzentrierten Unterrichtsmethoden begrenzen und stattdessen ausgewogene Unterrichtsmethoden bevorzugen.

Abschließend ist anzumerken, dass neben der Unterrichtsgestaltung weitere Ansatzpunkte zur Reduktion von Leistungsunterschieden nach der sozialen Herkunft bestehen. Auch an Ganztagschulen wird die Erwartung gestellt, dass sie Leistungsunterschiede verringern. Ebenso wird in Hinblick auf die Klassengröße sowie auch die soziale oder leistungsmäßige Komposition der Schulklasse angenommen, dass sie eine Rolle für die Entstehung von Leistungsunterschieden spielen. Die in diesen Bereichen vorhandenen Forschungsbefunde sind aber nicht eindeutig; sie werden bei Nachbauer (2023) ebenfalls zusammengefasst. Schließlich wird auch eine frühe Selektion der Schüler\*innen in unterschiedliche Bildungsgänge mit der Verstärkung von Leistungsunterschieden in Zusammenhang gebracht; im deutschen Kontext wurde in diesem Zusammenhang etwa auf die Bedeutung von Schulformen als „differenzielle Entwicklungsmilieus“ hingewiesen (z.B. Baumert et al., 2009). Eine aktuelle Zusammenfassung der Forschungsbefunde zu diesem Thema findet sich bei Terrin und Triventi (2023).

## Literatur und Internetquellen

- Andersen, I.G., & Andersen, S.C. (2017). Student-Centered Instruction and Academic Achievement: Linking Mechanisms of Educational Inequality to Schools' Instructional Strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (4), 533–550. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Atlay, C., Tieben, N., Hillmert, S., & Fauth, B. (2019). Instructional Quality and Achievement Inequality: How Effective is Teaching in Closing the Social Achievement Gap? *Learning and Instruction*, 28 (63). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.008>
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (1), 33–46. <https://doi.org/10.25656/01:25536>

- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M.C. Witrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 328–375). Macmillan.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87 (2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Möller, K., Jonen, A., Hardy, I., & Stern, E. (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 176–191). Beltz.
- Nachbauer, M. (2023). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Eine Längsschnittstudie zu Ursachen von und Maßnahmen gegen Bildungsungleichheiten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997320>
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W., & Miller, T.R. (2003). Peer-Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 240–257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Terrin, É., & Triventi, M. (2023). The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 93 (2), 236–274. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>
- Vanlaar, G., Denies, K., Vandecandelaere, M., van Damme, J., Verhaeghe, J.P., Pinxten, M., & De Fraine, B. (2014). How to Improve Reading Comprehension in High-Risk Students: Effects of Class Practices in Grade 5. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (3), 408–432. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811088>

Max Nachbauer, Dipl.-Päd. und Dr. phil., assoziierter Wissenschaftler am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin.  
E-Mail: [max.nachbauer@fu-berlin.de](mailto:max.nachbauer@fu-berlin.de)  
Korrespondenzadresse: Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

---

Wilhelm Kelber-Bretz

## Individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen

### Richtige Ansätze zur Förderung von sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen?

---

#### Zusammenfassung

*Individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen sollten – so weit wie möglich – regelmäßige Bestandteile und wichtige Ziele des Alltagsunterrichts sein. Aufgrund meiner langjährigen Erfahrungen möchte ich jedoch die Anregung geben, sich bei benachteiligten Schüler\*innen von allzu starren, einseitigen und durchgängig freien Formen des Lernens zu lösen. Eine erfolgreiche Schule sollte im normalen Unterricht eher vielfältige Methoden und Konzepte mit durchaus festen Vorgaben und Inhalten anwenden. Die Lehrkraft muss dabei mehr sein als nur ein\*e Lernbegleiter\*in. Ergänzend sollten besonders im Profilunterricht, bei den Nachmittagsangeboten und speziellen Projekten eher offene Formen des Lernens durchgeführt werden. All diese Bausteine konzeptionell und praktisch zu verzahnen, kann zu Erfolgen führen.*

*Schlüsselwörter: Bildung, Benachteiligung, Gerechtigkeit, Profilklassen, Projekt, Kompetenz, Lernbüro, Digitalisierung*

#### Individualized and Self-directed Learning

### Correct Approaches to Promote Socially and Educationally Disadvantaged Children and Adolescents?

#### Abstract

*Individualized and self-directed learning should – as far as possible – be regular components and important goals of everyday teaching. Due to my many years of experience, I would however like to make the suggestion, when regarding disadvantaged pupils, to detach oneself from all too rigid, one-sided and consistently free forms of learning. A successful school should rather apply a variety of methods and concepts with quite fixed specifications and contents in normal lessons. Teachers must be more than just learning guides. In addition, especially in profile classes, during afternoon activities and in spe-*

*cial projects, more open forms of learning should be implemented. To interlink all these building blocks conceptually and practically can lead to success.*

*Keywords: education, disadvantage, equity, profile class, project, competence, learning of-fice, digitalization*

## 1 Einleitung

In diesem Beitrag zur Diskussion möchte ich die bundesweit nach PISA ab 2001 immer stärker propagierten Konzepte des individualisierten und selbstgesteuerten Lernens aufgreifen und fragen, inwieweit sie die richtigen Konzepte zur Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen sind. Diese Frage beschäftigt mich, seit ich an einer Stadtteilschule auf der Hamburger Elbinsel Wilhelmsburg, ein sogenannter sozialer Brennpunkt, arbeite (Kelber-Bretz, 2021). Nicht nur an unserer Schule prägen diese Ansätze die pädagogischen Diskussionen, denn sie versprechen, das Lernen zu erleichtern, sollen zu besseren Lernergebnissen führen und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen. Seit der Jahrtausendwende spielen sie auch in der Lehrer\*innenbildung sowie als Qualitätsindikatoren der Schulinspektionen eine zentrale Rolle.

Vorweg möchte ich betonen, dass das Ziel jedes Erziehungs- und Lernprozesses sein sollte, die Kinder und Jugendlichen zu selbstständigen Menschen zu erziehen. Jede\*r sollte am Ende der Schulzeit möglichst in der Lage sein, individuell und selbstgesteuert lernen zu können!

Ich werde mich bei der folgenden Betrachtung im Wesentlichen auf meine Erfahrungen als Fach- und Klassenlehrer sowie als Profillehrer und Projektleiter beziehen. Am Anfang beschreibe ich meine ersten Kontakte mit offenen Lernkonzepten. Danach stelle ich zwei Fallbeispiele dar. Anschließend gehe ich kurz auf die zunehmende Digitalisierung ein. Nach einem Einblick in zwei meiner zentralen außercurricularen Projekte ziehe ich am Ende meine Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche (Schul-)Pädagogik für eine weitgehend bildungsferne Schüler\*innenschaft.

## 2 Erfahrungen mit offenen Lernkonzepten

Ich kam 1992 als Lehrer auf die Hamburger Elbinsel und arbeite seitdem dort ohne Unterbrechung, vorwiegend im Sekundarbereich I an einer Stadtteilschule. In Wilhelmsburg lebten damals schon viele Migrant\*innen und Menschen vom Rande der deutschen Gesellschaft. Der Stadtteil entwickelte sich immer mehr zu einem „sozialen Brennpunkt“. Die Situation an den Schulen war verheerend. Um die 25 Prozent eines Jahrgangs erreichten keinen Schulabschluss. Knapp ein Drittel der Schulabgänger\*innen erzielte einen Hauptschulabschluss, gut 10 Prozent das Abitur. Nur wenige fanden direkt nach der Schule einen Ausbildungsplatz.

Die Pädagogik allgemein sowie Wilhelmsburg insbesondere traten nach der Jahrtausendwende immer stärker in den Fokus. Seit dem „PISA-Schock“ 2001 überrollte eine Welle grundlegender pädagogischer Neuerungen die Schulen, auch auf der Elbinsel.

Grundlegendes Prinzip sollte die Kompetenzorientierung mit neuen Formen des individualisierten und besonders selbstgesteuerten Lernens werden. Jahrelang unterstützte ich engagiert diese Veränderungen. Doch die theoretischen Ansprüche und die erlebte Wirklichkeit klafften immer weiter auseinander. Erste kritische Stimmen um Fragen der „Gerechtigkeit“ und besserer Chancen in der Bildung flammten auf (Giesecke, 2003; Maritzen, 2012). Dennoch wurden die Veränderungen auch an unserer Schule immer umfangreicher. Ich betrachtete die Entwicklung mit zunehmend kritischen Blicken. Meine zentrale Frage lautete: Verbessern diese neuen Lernformen – angewandt als durchgängige Unterrichtsprinzipien – die Situation unserer Schüler\*innen tatsächlich, oder bewirken sie vielleicht sogar das Gegenteil?

### 3 Zwei ausgewählte Beispiele

#### 3.1 Kompetenzraster

Im Rahmen der pädagogischen Entwicklungen setzte sich ab 2007 im Unterricht an unserer Schule immer mehr die Arbeit mit Kompetenzrastern durch. Das war eine spezielle Form des selbstständigen und individualisierten Lernens, bei der die Schüler\*innen gerasterte Arbeitsbögen erhielten. Die darin enthaltenen Aufgaben sollten sie auf drei Niveaustufen, an Kompetenzen orientiert und in ihrem eigenen Lerntempo bearbeiten. Im Idealfall kontrollierten sie die Ergebnisse selbstständig. Die Schüler\*innen sollten also neben der Bearbeitung auch die Lernorganisation und -bewertung selbst übernehmen. Grundsätzlich stand ich einer solchen Idee, als Teilaspekt eines modernen Unterrichts, durchaus offen gegenüber.

Ich probierte es erstmalig im Fach Gesellschaft aus. Die wichtigsten Fragen lauteten dabei: Können meine Schüler\*innen damit gut arbeiten, verändert sich die Arbeitsatmosphäre zum Positiven, und welche Ergebnisse erzielen sie am Ende? Ich entwickelte mein erstes Kompetenzraster nach der Vorlage einer Kollegin zum Thema „Entdeckung und Eroberung Amerikas durch die Spanier“. Nach einführenden Erklärungen zur Arbeitsweise ging es los. Ich war erstaunt: Das selbstständige Arbeiten mit dem Raster verlief am Anfang sehr geordnet. Es schien auf den ersten Blick so, als ob die Schüler\*innen die Aufgaben konzentriert und im eigenen Tempo bearbeiten würden. Zu Beginn der Einheit herrschte meist eine ruhige Arbeitsatmosphäre. Allerdings merkte ich schnell, dass das Arbeitstempo und die Qualität sehr unterschiedlich waren. Die engagierten Schüler\*innen nutzten die Zeit zum intensiven Lernen. Die eher leistungsschwächeren „wurschtelten“ vor sich hin. Zwar beschäftigten sie sich ruhig, meist ließen sie es aber sehr langsam angehen, und ich musste immer wieder motivieren. Die Schüler\*innen, die sich auch sonst eher unkonzentriert und lustlos beteiligten, arbeiteten fast nur nach deutlicher Aufforderung, oder sie schrieben einfach ab. Ich ließ die Lerngruppe im Großen und Ganzen ohne wesentliche Eingriffe meiner-

seits gewähren, sammelte am Ende die schriftlichen Arbeitsbögen ein und ließ nach vorheriger Ankündigung noch einen Test schreiben.

Zusammenfassen lässt sich: Es herrschte zu Beginn der Einheit eine vernünftige, halbwegs ruhige Arbeitsatmosphäre. Die eher leistungsschwachen und verhaltensauffälligen Schüler\*innen konnten sie aber nicht nutzen, um neues Wissen oder neue Kompetenzen zu erlangen. Zu den Lernergebnissen: Fielen die mündlichen Zwischenergebnisse zumindest bei den leistungstärkeren noch passabel aus, so waren die Ergebnisse des Abschlusstests katastrophal. Ein großer Teil wusste so gut wie nichts zum Thema zu schreiben. Besonders Fakten waren überhaupt nicht gelernt worden.

Ich wagte eine zweite Runde zu einem anderen Thema. Doch viele hatten bereits zu Beginn überhaupt keine Lust mehr, selbstständig zu arbeiten. Ich musste nach wenigen Stunden abrechnen und unterrichtete wieder wie früher mit wechselnden Methoden. Die meisten Schüler\*innen passten deutlich besser auf und auch die abschließenden Testergebnisse waren in Ordnung (vgl. zur kritischen Diskussion von Kompetenzen auch Krautz, 2007).

### **3.2 Lernbüros**

Ich selbst hatte ab den 70er-Jahren an der IGS Göttingen und der Bielefelder Laborschule mit großem Interesse die Versuche, verschiedene Formen des offenen Lernens umzusetzen, verfolgt und stehe ihnen auch heute unter bestimmten Voraussetzungen weiterhin positiv gegenüber.

Im Laufe der Jahre entstanden aber in der unterrichtlichen Praxis, besonders in meinem Hauptfach Mathematik in den 9. und 10. Klassen, immer größere Widersprüche: Einerseits sollten die Schüler\*innen ihre eigenen Schwerpunkte setzen und nach ihrer Zeiteinteilung lernen. Andererseits standen am Ende fast immer vergleichbare Leistungs- sowie zum Schulabschluss landesweit festgelegte Abschlussprüfungen. Wie sollte das zusammenpassen? Nun sollten auch noch die neuen Lernformen als durchgängiges Unterrichtsprinzip eingeführt werden. Ich war in großer Sorge, dass dadurch die Lernergebnisse und Schulabschlüsse unserer Schüler\*innen noch schlechter werden könnten.

Ein Schritt zur flächendeckenden Umsetzung des individualisierten und selbstgesteuerten Lernens waren in den 90er Jahren die sogenannten Lernbüros. Hier bekamen die Schüler\*innen aufwändig aufbereitete Arbeitsmaterialien, die sie selbstständig zu bearbeiten und am Ende jeder Einheit auch auszuwerten hatten. Viele Kolleg\*innen arbeiteten die umfangreichen Vorlagen aus. Danach wurden sie den einzelnen Schüler\*innen zur selbstständigen Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Neben den Inhalten wurden auch die Vorgehensweise und die Auswertung genau vorgegeben. In den ersten Tagen wirkte diese „neue“ Form des Lernens für alle interessant. Je länger die Schüler\*innen jedoch so lernten, desto gleichgültiger gingen sie mit den Unterlagen um und schließlich arbeiteten nur noch wenige wirklich selbstständig damit. Wenn



wir Lehrer\*innen nach den bearbeiteten Inhalten fragten, bekamen wir meist unpassende Antworten. Zunächst stillschweigend, dann immer offener, wurde diese Form des Lernens von vielen Kolleg\*innen nicht mehr weiter betrieben, sondern durch einen anderen Unterricht ersetzt – und das Lernbüro nur noch punktuell genutzt. Irgendwann schief das Lernbüro einfach ein. An eine Evaluation kann ich mich nicht erinnern.

Ein paar Jahre später, zum Beginn der 2000er Jahre, kam erneut die Idee von Lernbüros, nun Lernwerkstätten genannt, auf. Auch von diesem Konzept versprach man sich, dass Schüler\*innen aus bildungsfernen Elternhäusern davon profitieren würden. Ein neuer Versuch wurde gestartet. Und – was kam dabei heraus? Genau dasselbe wie ein paar Jahre zuvor! Am Ende wurde auch dieses Material schnell wieder (stillschweigend) verworfen (vgl. hierzu auch El-Mafaalani, 2020; von Kügelgen, 2012).

Der Großteil der Schüler\*innenschaft der Elbinseln kommt bis heute aus hoch belasteten sozioökonomischen Verhältnissen. Die Korrelation von Armut und Bildungsferne zeigt sich in Wilhelmsburg weiterhin sehr deutlich. Trotz vieler Widersprüche und kritischer Stimmen setzen sich aber heute immer weiter die offenen Unterrichtsformen durch – meiner Meinung nach ohne eine angemessene Evaluation und ohne erkennbare Erfolge.

### 3.3 Digitalisierung

Schon vor der Coronakrise wurde die Digitalisierung eng mit selbstständigen Formen des Lernens in Verbindung gebracht. Corona hat nicht nur auf der Elbinsel viele kritische Aspekte im Umgang mit digitalen Medien offengelegt, angefangen bei fehlenden Endgeräten bis hin zu der mangelnden Fähigkeit und Bereitschaft mit größeren Endgeräten zu arbeiten.

Trotz allem wird jetzt der Einsatz in enger Verbindung mit offenen Lernkonzepten noch massiver propagiert und zwangsläufig zunehmen. Aus meiner Sicht brauchen besonders Kinder und Jugendliche dafür Unterstützung und eindeutige Regeln. Es müssen klare Absprachen mit den Eltern getroffen werden. Digitale Medien sollten beim Lernen zu mehr Aufmerksamkeit, aktiver Beteiligung, Fehlerkorrektur und Konsolidierung beitragen. Der Einsatz kann das Lernen abwechslungsreicher und spannend machen. Die Lehrkraft und größere analoge, im sozialen Verbund durchgeführte Anteile des Unterrichts können digitale Medien jedoch nicht ersetzen (vgl. hierzu auch Jürgs, 2009; Ohana, 2022).

## 4 Kinder- und Jugendprojekte in und außerhalb der Schule

Aus meiner Erfahrung können Schüler\*innen besonders gut bei Projekten, bei den meisten Nachmittagsangeboten und im Profilunterricht viel freier und an ihren Interessen orientiert lernen. Für mich ist dieser Aspekt der zentrale Unterschied zum

Alltags-Unterricht. Deshalb möchte ich hier zwei meiner Projekte vorstellen, die in Verbindung mit Unterricht und Schule in Wilhelmsburg eine zentrale Rolle beim individualisierten und selbstgesteuerten Lernen einnehmen: der Zirkus Willibald und die Profilklassse ZEBRA.

#### **4.1 Der Kinder-Zirkus Willibald**

1993 gründete ich den Zirkus mit dem Ziel, Kindern mit einem attraktiven, bewegungsorientierten, offenen Nachmittagsangebot an der Schule neue Erfahrungen und Erfolgserlebnisse zu bieten. Hier können sie ihre Interessen entwickeln und sich frei entfalten. Durch das regelmäßige Miteinander-Üben und die gemeinsamen Auftritte steigern sie ihre soziale Kompetenz und ihr Selbstwertgefühl.

Um sich zu entwickeln und ihre Möglichkeiten auszuschöpfen, brauchen Kinder solche zusätzlichen, verknüpften Angebote, wo sie Spaß haben, die ihre Begabungen hervorlocken und wo sie vielfältige, positive Erfahrungen sammeln können. Der Zirkus Willibald ist bis heute ein solches Angebot (Kelber-Bretz, 2007).

#### **4.2 Die Profilklassse ZEBRA**

Mit einer Kollegin baute ich 2014 meine erste Profilklassse ZEBRA (Zirkus, Event, Berufsvorbereitung und Agentur) ab der 8. Klasse auf, an der viele Schüler\*innen teilnahmen, die schon als Kinder beim Zirkus mitgemacht hatten. Im Profilverunterricht arbeiten die Schüler\*innen allgemein viel offener und an ihren Interessen orientiert. Hier können sie individuell und mehr in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Der Schwerpunkt liegt auf dem Prozess. All das ist im Profil besonders gut möglich, weil es am Ende keine Vergleichsarbeiten gibt. Das ist ein wichtiger Unterschied zum normalen Unterricht!

Das Ziel der ZEBRA-Klasse war es, gemeinsam Organisieren zu lernen, dabei kaufmännische und gestalterische Kenntnisse zu erwerben und neue, vielfältige Erfahrungen zu sammeln, die die Jugendlichen besonders in ihrer Gesamtentwicklung weiterbringen sollten. Dabei spielten gegenseitiges Vertrauen, Zusammenarbeit, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, ordentliches Auftreten u. ä. m. eine zentrale Rolle.

Wir hatten das Glück, nicht nur einen ganzen Profil-Tag frei arbeiten, sondern auch die von uns unterrichteten Fächer in das Profil einbinden zu können (Deutsch, Englisch, Mathe, Gesellschaft, Berufsorientierung und Sport). So war es fast eine logische Folge, dass alle Schüler\*innen sich auch im normalen Unterricht weiterentwickelten. Sie unterstützten sich gegenseitig, arbeiteten aktiver, selbstständiger und aufmerksamer. Sie wurden immer selbstbewusster und zielstrebig. Die drei gemeinsamen Jahre brachten uns alle voran, wir lernten viel voneinander. Alle Schüler\*innen schafften am Ende gute Abschlüsse. Überdurchschnittlich viele begannen sofort eine Ausbildung.

Fast alle wollen sich heute noch weiterbilden und streben höhere Ziele an (Kelber-Bretz, 2021, S. 133 ff.).

Im Rahmen beider Projekte konnten die Schüler\*innen aus ihrer eigenen (unterprivilegierten) Rolle schlüpfen, wurden selbst zu Expert\*innen und konnten ihr Lernverhalten und ihre Leistungen auch im Alltagsunterricht deutlich verbessern.

## 5 Wie könnte eine erfolgreiche und moderne (Schul-)Pädagogik in Stadtteilen wie Wilhelmsburg aussehen?

Aufgrund meiner langjährigen Erfahrungen plädiere ich dafür, sich bei benachteiligten Schüler\*innen im Alltagsunterricht von zu starren, einseitig und durchgängig auf individualisiertes und vor allem selbstgesteuertes Lernen ausgerichteten Unterrichtsmodellen zu lösen. Ein zukunftsweisender Unterricht sollte auf vielfältigen Methoden und Konzepten basieren, die eher praktisch und projektbezogen sind sowie auch themen- und lehrkraftzentriert.

Der von mir propagierte Unterricht ist geprägt von variantenreichem, engagiertem, lebendigem und damit vorwiegend analogem Unterrichten, mit durch die Lehrkraft angeleiteten Gesprächen sowie – an den richtigen Stellen – selbstgesteuerten Arbeitsphasen und individuellen Lernsequenzen, wenn nötig mit aktiver Lernbegleitung. Das Ganze sollte eingebettet sein in stark projektorientierte Module mit greif- und erfahrbaren Inhalten. Bei all dem spielt die Lehrperson nicht nur in Hinblick auf Strukturierung und Motivation eine entscheidende Rolle. Schüler\*innen brauchen engagierte Lehrer\*innen, die selbst noch neugierig und damit Vorbilder sind, und die ihnen immer wieder neue Erfahrungsräume eröffnen. Digitale Medien sollten im obigen Sinne eingebunden sein.

Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche brauchen zudem aufeinander aufbauende Bildungs- und Förderketten. Unterricht und Schule alleine kann die vielfältigen Probleme nicht lösen. Der qualitative Ausbau der Ganztagsbetreuung bietet zwar gute Ansatzpunkte, um Lernen zu verbessern. Neben der Schule muss es aber noch verzahnte, außerschulische und stadtteilweite Projekte geben, bei denen die Schüler\*innen eher frei arbeiten und vielfältige positive Erfahrungen sammeln können, wie die beiden Beispiele des Kinder-Zirkus Willibald und der Profilklassse ZEBRA im Ansatz zeigen.

## Literatur und Internetquellen

- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung*. Kiepenheuer & Witsch.
- Giesecke, H. (2003). Warum die Schule soziale Ungleichheiten verstärkt – ein Zwischenruf. *Neue Sammlung*, 2/2003, 254–256.
- Jürgs, M. (2009). *Seichtgebiete – Warum wir hemmungslos verblöden* (8. Aufl.). C. Bertelsmann.

- Kelber-Bretz, W. (2007). *Kinder machen Zirkus* (2. überarb. Aufl.). Meyer und Meyer.
- Kelber-Bretz, W. (2021). *Bildungsgerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit – 30 Jahre pädagogische Arbeit auf den Hamburger Elbinseln*. Tredition GmbH.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs.
- Maritzen, N. (2012). *Stadtteilschule: eine Frage der Gerechtigkeit*. Vortrag zum 2. Herbstempfang der Stadtteilschulen am 14. November 2012.
- Ohana, K. (2022). *Narzissen wie wir*. Beltz.
- von Kuegelgen, R. (2012). Individualisiertes Lernen. Hilflös gegenüber dem Machtapparat, *Hamburger Lehrerzeitung HLZ*, 1–2/2012, 36–38.

*Wilhelm Kelber-Bretz*, geb. 1955, dreißig Jahre lang Lehrer und seit seiner Pensionierung im August 2021 Angestellter an einer Stadtteilschule in Wilhelmsburg, nun mit dem Schwerpunkt Durchführung internationaler Projekte. Zudem: Autor und Referent für pädagogische Themen, Workshopleiter für Zirkus, Zauberei und Fingerfertigkeiten sowie Seniorberater des Wilhelmsburger Bildungsfonds.

E-Mail: [info@f-b-w.info](mailto:info@f-b-w.info)

Korrespondenzadresse: Wilhelmsburger Bildungsfonds, c/o Bürgerhaus Wilhelmsburg, Mengestr. 20, 21107 Hamburg

## REZENSION

**Beutel, Wolfgang, Gloe, Markus, Himmelmann, Gerhard, Lange, Dirk, Reinhardt, Volker & Seifert, Anne (Hrsg.). (2022).** *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag / Debus Pädagogik, 801 S., 59,90 €

Demokratiepädagogisches Denken und Handeln zielt auf die Gestaltung demokratischer Lehr-Lernprozesse, die junge Menschen selbstwirksam, verbindlich und eigenverantwortlich mitentwickeln können. In demokratiepädagogischen Projekten, Bildungsprogrammen oder Forschungsvorhaben etablierten sich verschiedene Lesarten zum Verhältnis von Demokratie, Erziehung, Politik und Gesellschaft, die sich in unterschiedlichen, mitunter kontrovers ausgetragenen Bestimmungs- und Konturierungsversuchen „der“ Demokratiepädagogik ausdrücken: Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten können zwischen den Begriffen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen oder Demokratiebildung ausgemacht werden? In welchem Verhältnis steht Demokratiepädagogik zu politischer Bildung, schulischer sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik, fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, zur Menschenrechtsbildung oder zur Global Democratic Citizenship Education? Wie lernen junge Menschen Partizipation? Und wie wird das allgemeine Ziel, Bildungs- und Lernprozesse demokratischer zu gestalten, mit einem veränderten Blick auf Kindheit und Jugend verbunden?

Das *Handbuch Demokratiepädagogik* knüpft an diesen Fragen an – und versucht den „Dachbegriff“ (S. 26) Demokratiepädagogik auf tragende Säulen zu stellen. Ziel ist es, die

„unterschiedlichen Konzepte, die grundlegenden theoretischen und historischen Anschlüsse sowie die Schnittmengen, die Orte und Formen unter den anzusprechenden Konzepten, Programmen, Entwürfen sowie die damit verbundenen Lern- und Bildungserfahrungen zur Sprache kommen“ (S. 9)

zu lassen. Diese für ein Handbuch ungewöhnlich offene Systematisierung ist ein Dokumentationsvorhaben, die verschiedenen Lesarten und Bausteine miteinander ins Gespräch zu bringen. Die sechs Herausgeber\*innen laden dazu 68 Autor\*innen ein, interessierte Leser\*innen beim demokratiepädagogischen „Rundgang“ (S. 15) zu führen. Der Herausgeber\*innenkreis spiegelt dabei die Vielfalt konzeptioneller wie forschungsmethodologischer Zugänge wider – gebündelt werden Expertisen verschiedener universitärer Forschungszentren und Arbeitsbereiche, des Wettbewerbs „Demokratisch handeln“, der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) und der Stiftung Lernen durch Engagement.

Die sechs Herausgeber\*innen weisen acht „Felder“ demokratiepädagogischen Den-

kens und Handelns als Strukturierungshilfe aus: (i) Begriffliche und konzeptionelle Bestimmungen, (ii) Überblicke zu demokratiepädagogischen Genesen und Diskursen, (iii) Dokumentation des Forschungsstands, (iv) Demokratiepädagogik im Kontext internationaler Unterrichts-, Schul- und Didaktikforschung, (v) Verbindungslinien zu anderen, verwandten Bildungsansätzen, (vi) Lernorte und (vii) Lernformen der Demokratie sowie einen (viii) Ausblick zur Zukunft der Demokratiepädagogik. Diese Felder sind für Leser\*innen sinnvoll unterschiedene Startpunkte des demokratiepädagogischen Rundgangs. Großer Verdienst des umfangreichen Handbuchs ist es dabei, den aktuellen Stand demokratiepädagogischer Forschung und Praxis zusammenzuführen, und so eine „Konsolidierung“ (S. 37) des Dachbegriffs anzuregen. Drei exemplarische Leseindrücke sollen diesen laufenden Prozess illustrieren:

Eine der Stärken des Handbuchs ist es – erstens – Leser\*innen aus verschiedenen Praxis- und Forschungsfeldern in der Breite anzusprechen. Demokratiepädagogische Expert\*innen, die rasch inhaltliche Vertiefung suchen, werden ebenso wie interessierte Nachwuchslehrkräfte oder Studierende an erziehungswissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Fakultäten angesprochen, die erste Wege zur Beschäftigung mit demokratischer Lern- und Schulkulturentwicklung erkunden möchten. So gelingt es etwa, zentrale demokratiepädagogische Differenzierungen wie „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ übersichtlich darzulegen (S. 43 ff.), Schlüsselautor\*innen und -werke vorzustellen (z.B. John Dewey, S. 101 ff.) oder empirische Forschungsüberblicke bereitzustellen, etwa zu demokratischen Einstellungen junger Menschen (S. 267 ff.). Hilfreich sind auch die detailliert ausgearbeiteten Diskursüber-

sichten, etwa zur „Kontroverse Demokratiepädagogik und politische Bildung“ (S. 154 ff.), die nicht nur rekonstruieren, sondern auch Forschungsdesiderata aufzeigen. Betont wird etwa die Aufgabe fortlaufender Auseinandersetzungen zum Verhältnis von politischer Bildung und Demokratiepädagogik, die das gemeinsame Ziel „prodemokratischer und politisch bildender Verhältnisse“ (S. 177) im Plural denken. Praktiker\*innen, außerschulisch wie schulisch, können sich über die sorgfältig zusammengestellten Übersichten zu Lernorten und Lernformen Gestaltungsideen demokratiepädagogischer Lernumgebungen aneignen: z.B. zur Rolle der Debatte in demokratischen Klassenzimmern (S. 661 ff.), zur Wahrnehmung junger Menschen als Akteur\*innen (S. 539 ff.) oder zu alltäglichen Herausforderungen in Kindertageseinrichtungen oder in der Projektarbeit.

Bei der Lektüre des Handbuchs fällt zweitens auf, dass exemplarische Fallbeispiele aus der etablierten, in zahlreichen Projekten weit gestreuten und häufig vorbildlichen Praxis nur selten *als* demokratiepädagogische „good practice“ zur Sprache kommen. Zwar sind in vielen Beiträgen allgemeine Hinweise und/oder vertiefende Lektüreverweise verankert, z.B. zum Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ oder zur Partizipation junger Menschen; wie junge Menschen Projekte mitgestaltet haben, wie sie sich experimentell mit Demokratie ins Verhältnis setzen oder in welchen Weisen sie in Klassenräten oder Schüler\*innenparlamenten sprechen, bleibt offen. Dass die Darstellung solcher Praxislogiken auch im Format eines Handbuchs zielführend sein kann, zeigt insbesondere der Beitrag zu „Sport und Demokratie“ (S. 615 ff.). In diesem Handbuchbeitrag werden die phänomenologischen Überlegungen, „Sport als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen zu

verstehen“ (ebd.), mit den Vorstellungen des Jugendlichen Jackson verdeutlicht. Jackson erfährt sich beim Fußballspielen zwischen Verein und Straßenfußball in spezifischen Bewegungs- und Sozialkonstellationen, womit fehlende Artikulationsmöglichkeiten junger Menschen eindrücklich sichtbar werden. Mit diesem Wechselspiel von wissenschaftlichen Reflexionen und detailliert rekonstruierten Fällen, in denen junge Menschen selbst zu Wort kommen, werden exemplarisch Anschlussstellen zu allgemeinen pädagogischen Fragen oder zum Verhältnis von Erziehung und Demokratie erkennbar. Insbesondere hinsichtlich der über die 62 Beiträge unterschiedlich entwickelten Begriffsverständnisse zu Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratietriebildung, Demokratie-Lernen und in Ansätzen auch Demokratiedidaktik wären mehrere solcher fallorientierten Reflexionen aus Leser\*innenperspektive hilfreich.

Daran schließt der dritte Leseindruck an. Zur Feststellung, dass es „noch keine systematisierte Wissenschafts- und Praxiserkundung zur ‚Demokratiepädagogik‘“ (S. 31) gibt, leistet das Handbuch einen wichtigen Beitrag und liefert darüber hinaus ein zukünftiges Arbeitsprogramm. Hervorzuheben sind die Versuche, demokratiepädagogische Diskurse im deutschsprachigen Raum international anschlussfähig zu machen (S. 293 ff.) oder Verbindungslinien zu demokratierelevanten Arbeits- und Forschungsfeldern zu suchen, etwa zur Global Citizenship Education, Bildung für nachhaltigen Entwicklung oder rassismuskritischen Bildungsarbeit. Das Handbuch zeigt dabei auch Leerstellen zu fehlenden Längsschnittstudien, zur Frage nach der „Wirksamkeit“ demokratiepädagogischer Lernprozesse oder zur begrifflichen Grundlagenarbeit an. Eine 2. Auflage sollte dabei stärker Kinderrechtsbildung und Kindheitsfor-

schung / childhood studies einbeziehen. Neben einem Sachregister zur schnelleren Navigation könnte auch eine vorgelagerte Einordnung oder zusammenfassende Synopse weitere Orientierung stiften, etwa zu zentralen Begriffen oder Begründungsmustern demokratischer Lehr-Lernprozesse – auch, um phasenweise auftretende Verkürzungen zum Erziehungsbegriff oder die starke Betonung von Krisendiagnosen als Motor demokratiepädagogischer Bildungsaufträge produktiv zu irritieren.

Den Aufschlag dazu liefert Peter Fauser in seinem das Handbuch abschließenden Beitrag zur Zukunft der Demokratiepädagogik, in dem er mit dem Beispiel der digitalen Transformation anregt, veränderte Bedingungen der Demokratie mit sich verändernden Bildungsprozessen reflexiv zu denken. Skizziert wird so u. a. die demokratiepädagogische Entwicklungsaufgabe, „angesichts der ungeheuren Masse abrufbaren Weltwissens einen tragenden Grund eigener Erfahrung aufzubauen“ (S. 790) und das wechselseitige Verhältnis „moderne[r] außerschulische[r] Erfahrungswelt“ und „schulische[r] Wissenswelt“ (S. 786) zur Gestaltung demokratischer Lern- und Bildungsprozesse unter den veränderten Voraussetzungen neu zu befragen.

Das Handbuch Demokratiepädagogik bietet für diese Herausforderungen die notwendigen Grundlagen – und ist gleichermaßen ein solides Überblickswerk für Studierende und Praktiker\*innen im Lehramt, der Jugend- und Sozialarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe, der Frühpädagogik sowie der Erwachsenenbildung als auch ein Nachschlagewerk für Forschende aller sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen.

*Sören Torrau*

Gesine Boesken, Astrid Krämer,  
Tatiana Matthiesen,  
Julie A. Panagiotopoulou,  
Jan Springob (Hrsg.)

**Zukunft Bildungschancen**  
Ergebnisse und Perspektiven  
aus Forschung und Praxis

*LehrerInnenbildung gestalten,*  
Band 14, 2023, 266 Seiten, br.,  
34,90 €, ISBN 978-3-8309-4672-4

E-Book: 30,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9672-9



.....

Bildungsteilhabe ermöglichen und Bildungsgerechtigkeit sicherstellen – das gilt heute als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben. Vor diesem Hintergrund kommt auch den schulischen und hochschulischen Bildungseinrichtungen in Deutschland eine besondere Rolle zu: durch Professionalisierungsmaßnahmen das eigene Bewusstsein für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu schärfen und gleichzeitig Bildungschancen für weniger privilegierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu eröffnen und zu stärken. Dieser Sammelband, der aus einer im September 2021 veranstalteten Tagung „Zukunft Bildungschancen“ des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln hervorgegangen ist, widmet sich sowohl der Genese von Bildungsungleichheiten als auch den Lösungsansätzen und Konzepten für Schulen und Hochschulen, die Bildungschancen in Gegenwart und Zukunft ermöglichen können.

**WAXMANN**  
www.waxmann.com



Susanne Weiß-Wittstadt

## Die Bedeutung sozialer Herkunft für Unterrichtswahrnehmung und Motivation im Kunstunterricht

WAXMANN

Susanne Weiß-Wittstadt

## Die Bedeutung sozialer Herkunft für Unterrichtswahrnehmung und Motivation im Kunstunterricht

*Empirische Erziehungswissenschaft,  
Band 80, 2022, 288 Seiten, br., 36,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4537-6*

*E-Book: 32,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9537-1*

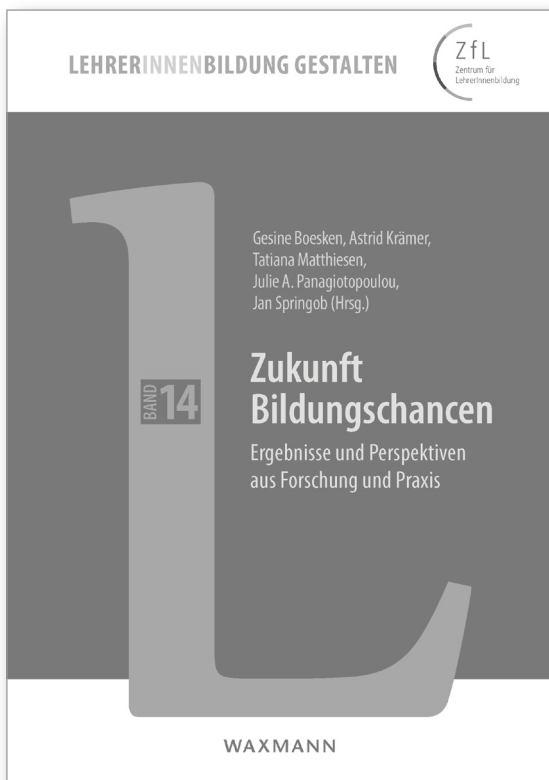
Kunstunterricht stellt zwar einen institutionell verankerten Zugang zu Kultureller Bildung für alle Lernenden dar, doch auch hier wird die Abhängigkeit der Wahrnehmung, Nutzung und Wirkung des Lernangebots von der herkunftsspezifischen (kulturellen) Anregung und Förderung durch die Familie sichtbar. Die Studie leistet zunächst einen Beitrag zum besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen Strukturmerkmalen sozialer Herkunft und familiären Prozessmerkmalen. Darüber hinaus verdeutlicht die Studie die Einflussmacht der komplexen Zusammenhangsstruktur von Herkunftsmerkmalen für die Erklärung von Unterrichtswahrnehmung und Motivation der Lernenden im Kunstunterricht und zeigt, inwiefern die Unterrichtsqualität im Fach Kunst die Bedeutung von familiären Prozessmerkmalen für die Motivation der Lernenden beeinflusst.

Gesine Boesken, Astrid Krämer,  
Tatiana Matthesien,  
Julie A. Panagiotopoulou,  
Jan Springob (Hrsg.)

**Zukunft Bildungschancen**  
Ergebnisse und Perspektiven  
aus Forschung und Praxis

*LehrerInnenbildung gestalten,*  
Band 14, 2023, 266 Seiten, br.,  
34,90 €, ISBN 978-3-8309-4672-4

E-Book: 30,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9672-9



Bildungsteilhabe ermöglichen und Bildungsgerechtigkeit sicherstellen – das gilt heute als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben. Vor diesem Hintergrund kommt auch den schulischen und hochschulischen Bildungseinrichtungen in Deutschland eine besondere Rolle zu: durch Professionalisierungsmaßnahmen das eigene Bewusstsein für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu schärfen und gleichzeitig Bildungschancen für weniger privilegierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu eröffnen und zu stärken. Dieser Sammelband, der aus einer im September 2021 veranstalteten Tagung „Zukunft Bildungschancen“ des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln hervorgegangen ist, widmet sich sowohl der Genese von Bildungsungleichheiten als auch den Lösungsansätzen und Konzepten für Schulen und Hochschulen, die Bildungschancen in Gegenwart und Zukunft ermöglichen können.

## Unsere Buchempfehlung

Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen,  
Kai Maaz (Hrsg.)

### Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule

Eine Forschungssynthese  
zwei Jahrzehnte nach PISA

2022, 222 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-4624-3

E-Book Open Access, <https://doi.org/10.31244/9783830996248>

Insbesondere seit dem „PISA-Schock“ nach der ersten PISA-Veröffentlichung im Jahr 2001 hat die Forschung umfassende Einzelbefunde zu sozialer Ungleichheit, vor allem in der schulischen Bildung, vorgelegt. Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs wurden dabei in allen Bildungsbereichen, von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter, aufgezeigt.

Diese Studie systematisiert erstmals das über knapp 20 Jahre hinweg gewachsene Forschungswissen zu den Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz). Die erstellte Forschungssynthese umfasst Befunde zu sozialer Ungleichheit in den Bereichen der vorschulischen Bildung, schulischen Bildung, beruflichen Bildung und Hochschulbildung sowie den Aspekten der Kompetenzen, der Bildungsbeteiligung und der Bildungsabschlüsse. Die Studie gibt einen Überblick über das vorhandene Forschungswissen und zeigt Forschungslücken auf. Zudem wird die verfügbare Evidenz aus Einzelstudien synthetisiert, um so verlässlichere Aussagen zum Bestehen sozialer Herkunftseffekte treffen zu können. Der Band stellt damit eine umfassende Vermessung der Forschungslandschaft dar.



WAXMANN

