

4  
2023

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik  
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

## Schulstruktur – aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme

### Schwerpunkt

Katharina Sass

**Bündnis der Gesamtschulgegner\*innen?**

Benjamin Edelstein

**Von der Schulform zur schulischen Organisationsform**

### Diskussion zum Schwerpunkt

Marcel Helbig

**Die Kluft zwischen gymnasialen und nicht gymnasialen  
Schulformen**

Albrecht Wacker &amp; Katja Scharenberg

**Die Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen  
Schularten in der empirischen Bildungsforschung**

### Weitere Beiträge

Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch,  
Melanie Baumgarten & Robert W. Jahn**Distanz- und Wechselunterricht als Katalysator  
für schulischen Dropout?**

Caroline Kamm, Thomas Duveneck,

Anne Hoffmeister &amp; Ulrike Becker

**„Stark trotz Corona“: Aufwendig, aber erfolgreich!**

Klaudia Schulte, Markus Lücken,

Maïke Warnt &amp; Johannes Hartig

**Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen**

### Weitere Berichte

Petra Strähle, Michael Wrase,

Jakob Geweke &amp; Annika Pohlmann

**„Expert\*innenforum Startchancen“**

Saskia Koltermann &amp; Florian Kretzschmar

**Pädagogische Architektur als Impulsgeber**

### Diskussion

Christian Brüggemann

**Kommunale Bildungsberichte als Selbstzweck?**

## **DDS – 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 Dederich (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 (München), 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 Manitius (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, DOAJ, 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:* Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

*Satz:* MTS. Satz & Layout, Münster



Alle 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.2023.04>  
115. Jahrgang 2023 / Heft 4

## EDITORIAL

*Benjamin Edelstein & Katja Scharenberg*

**Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur –  
aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme** ..... 295

## SCHULSTRUKTUR – AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND UNGELÖSTE PROBLEME

*Katharina Sass*

**Bündnis der Gesamtschulgegner\*innen?**  
Die Rolle der CDU in der Bildungspolitik von NRW in den 1950er bis  
1970er Jahren ..... 302

*Benjamin Edelstein*

**Von der Schulform zur schulischen Organisationsform**  
Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung ..... 315

## DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

*Marcel Helbig*

**Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen**  
Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen ..... 335

*Albrecht Wacker & Katja Scharenberg*

**Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede  
zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung** ..... 345

## WEITERE BEITRÄGE

*Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten & Robert W. Jahn*

**Distanz- und Wechselunterricht als Katalysator für schulischen Dropout?**  
Erfahrungen und Wahrnehmungen von Schulleitungen zur Entwicklung und  
Bearbeitung von Dropout ..... 353

*Caroline Kamm, Thomas Duveneck, Anne Hoffmeister & Ulrike Becker*

**„Stark trotz Corona“: Aufwendig, aber erfolgreich!**  
Erfahrungen aus Berlin zum Bund-Länder-Programm  
„Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ ..... 369

*Kludia Schulte, Markus Lücken, Maike Warnt & Johannes Hartig*

**Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis**

Gründe, Verfahren und Zusammenhänge ..... 384

**WEITERE BERICHTE**

*Petra Strähle, Michael Wrase, Jakob Geweke & Annika Pohlmann*

**Entwicklung und Ziele des Formats „Expert:innenforum Startchancen“** ..... 398

*Saskia Koltermann & Florian Kretzschmar*

**Pädagogische Architektur als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse**

Ein Unterstützungsangebot für die Gestaltung zukunftsfähiger

Bildungseinrichtungen ..... 403

**DISKUSSION**

*Christian Brüggemann*

**Kommunale Bildungsberichte als Selbstzweck?** ..... 409

1

2024

**Vorschau**

**Recht auf schulische Bildung – quo vadis?**

Die Frage nach Existenz, Form, Inhalt, Aussagen und Implikationen eines Rechts auf Bildung von Kindern und Jugendlichen ist seit jeher Diskursgegenstand der Erziehungswissenschaft. Nicht selten wird in den Argumentationen auf rechtliche Regelungen des Völkerrechts und der Landesverfassungen rekurriert. Bis heute ist jedoch weithin unbekannt, dass es ein ebensolches Recht auf Bildung auf Bundesebene seit dem Bundesverfassungsgerichts-Beschluss *Bundesnotbremse II* vom 19. November 2021 gibt. In diesem wurde nach Jahrzehnten der Ablehnung erstmals in der Geschichte des Bildungsverfassungsrechts ein *Grundrecht auf schulische Bildung* auf Ebene des Grundgesetzes anerkannt. Wenngleich damit die Frage nach der Existenz eines Bildungsgrundrechts bejaht wird, sind Fragen nach dessen Inhalt und Reichweite offen. Insbesondere die vom Verfassungsgericht angeführten *unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung* als zentrale Gewährleistungsdimension des Bildungsgrundrechts bleiben unkonkretisiert und stellen damit nicht nur Rechtswissenschaft, sondern auch Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vor die Herausforderung, Inhalt und Gestalt von Mindeststandards zu diskutieren. Eine Auseinandersetzung hat trotz der initial großen medialen Aufmerksamkeit bis dato primär in der Rechtswissenschaft, wenig in der Erziehungswissenschaft und noch seltener disziplinübergreifend stattgefunden.

An dieser Leerstelle setzt das interdisziplinäre Themenheft an und möchte all jene adressieren, die sich dem „Recht auf Bildung“ inhaltlich nähern wollen. In ausgewählten Beiträgen soll die Konkretisierung des neuen Rechts mit Fokus auf die Gewährleistungsdimension Mindeststandards umrissen werden. Ziel ist neben einer verfassungsrechtlichen Einordnung u. a. eine bildungshistorische Reflexion des Diskurses sowie eine Verhältnisbestimmung im Spannungsfeld von kompetenzbezogenen Mindeststandards und Bildungsminimum.

Heft 1 erscheint im Januar 2024.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

# CONTENTS

DDS – Die Deutsche Schule  
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.04>  
115. Jahrgang 2023 / Heft 4

## EDITORIAL

*Benjamin Edelstein & Katja Scharenberg*

### **Editorial to the Focus Topic: School Structure –**

Current Developments and Unsolved Problems ..... 295

## SCHOOL STRUCTURE – CURRENT DEVELOPMENTS AND UNSOLVED PROBLEMS

*Katharina Sass*

### **A Coalition of Comprehensive School Opponents?**

The Role of the CDU in NRW Education Politics during the  
1950s to 1970s ..... 302

*Benjamin Edelstein*

### **From School Type to Organizational Form**

On the Diffusion of a New Paradigm of School Structure Development ..... 315

## DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

*Marcel Helbig*

### **The Gap Between Grammar Schools and other Secondary Schools**

Why We Need a New Debate on School Structure ..... 333

*Albrecht Wacker & Katja Scharenberg*

### **A Plea for Greater Consideration of Institutional Differences between**

**School Types in Empirical Educational Research** ..... 345

## FURTHER CONTRIBUTIONS

*Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten & Robert W. Jahn*

### **Alternating and Distance Learning as a Catalyst for School Dropout?**

Experiences and Perceptions of School Administrations Regarding the  
Development and Processing of Dropout ..... 353

*Caroline Kamm, Thomas Duveneck, Anne Hoffmeister & Ulrike Becker*

### **“Stark trotz Corona”: Challenging, but successful!**

Findings from Berlin on the Federal Government and Länder Programme  
“Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche” ..... 369

*Klaudia Schulte, Markus Lücken, Maike Warnt & Johannes Hartig*  
**The New Version of the Social Index for Schools in Hamburg**  
Reasons, Method, and Correlations ..... 384

## FURTHER REPORTS

*Petra Strähle, Michael Wrase, Jakob Geweke & Annika Pohlmann*  
**Development and Objectives of the**  
**“Expert:innenforum Startchancen” Initiative** ..... 398

*Saskia Koltermann & Florian Kretzschmar*  
**Pedagogical Architecture as an Impetus for School Development**  
A Support Project for the Design of Future-oriented School Buildings ..... 403

## DISCUSSION

*Christian Brüggemann*  
**Local Education Monitoring: An End in Itself?** ..... 409

4

2023

### Preview

#### Right to School Education - Quo Vadis?

The question of the existence, form, content, propositions and implications of a right to education for children and young people has always been a subject of discourse in educational science. Frequently the arguments refer to legal regulations of international law and national constitutions. However, it is still widely unknown that such a right to education has come into existence since the Federal Constitutional Court decision *Bundesnotbremse II* on 19 November 2021. For the first time in the history of education constitutional law, a right to school education at the level of the constitutional law has been recognised in this decision after decades of rejection. Although this affirms the question of the existence of a right to education, questions about its content and scope remain open. In particular, the indispensable minimum standards of school education cited by the Federal Constitutional Court as a central guarantee dimension of the fundamental right to education remain unspecified by the courts, thus challenging not only jurisprudence but also educational science and educational research to discuss the content and form of the minimum standards.

Despite the initially great media attention, a debate has so far taken place primarily in jurisprudence, little in educational science and even less across disciplines.

This interdisciplinary issue addresses this gap and all those who want to approach the German “right to education”. Selected contributions will outline the new right with a focus on the minimum standards. In addition to a constitutional classification, the aim is to reflect on the history of education in the discourse on the right to education and to determine the relationship between competence-related minimum standards and the minimum level of education.

Issue 1 will be out in January 2024.



Benjamin Edelstein & Katja Scharenberg

## **Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur – aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme**

### **Editorial to the Focus Topic: School Structure – Current Developments and Unsolved Problems**

---

Schulstrukturelle Fragen stehen nicht mehr im Fokus der Bildungspolitik. Nachdem in den 2010er Jahren – nach langer schulstruktureller Kontinuität – in nahezu allen Bundesländern mehr oder weniger weitreichende Schulstrukturreformen durchgeführt wurden, war man sichtlich bestrebt, in diesem chronisch konflikträchtigen Reformfeld wieder Ruhe einkehren zu lassen. In vielen Bundesländern wurde implizit oder auch ganz explizit ein Schulfrieden geschlossen. Mit den im jeweiligen Bundesland gefundenen Lösungen schienen die im Vorfeld der Reformen drängenden Probleme zufriedenstellend gelöst, die jetzt etablierten Schulstrukturen sollten Bestand haben. Gerade das „Zwei-Wege-Modell“, das schon vor Jahrzehnten als pragmatischer Ausweg aus dem verfahrenen Konflikt um die Schulstrukturfrage ins Spiel gebracht worden war und das nunmehr in den Stadtstaaten, in Schleswig-Holstein und im Saarland tatsächlich zustande kam, wurde von vielen als „historischer Kompromiss“ gesehen – mitunter auch als Modell, das sich zumindest mittelfristig in ganz Deutschland durchsetzen werde (Hurrelmann, 2013). Aber auch im Kreis derer, die sich mit dem programmatischen Ziel der „Einen Schule für Alle“ identifizieren, fand das Zwei-Wege-Modell vielfach zumindest pragmatische Akzeptanz. Zu deutlich waren die Grenzen der Realisierbarkeit von Schulstrukturreformen geworden, nachdem 2010 eine von der gymnasialen Klientel getragene Bürgerinitiative in Hamburg die Rücknahme der sechsjährigen Primarschule erzwang, die auf Grundlage eines seltenen parteiübergreifenden Konsenses zusammen mit dem Zwei-Wege-Modell auf den Weg gebracht worden war. Die bildungspolitische Botschaft, die der Volksentscheid gegen eine Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit aussandte, war unmissverständlich und wurde weit über Hamburgs Grenzen hinaus gehört: Schulstrukturelle Reformvorhaben, die das Gymnasium mit einbeziehen, sind zum Scheitern verurteilt. Keine Landesregierung hat ein solches Vorhaben seither auch nur in Betracht gezogen.

Auch in den verschiedenen Disziplinen der Bildungsforschung hat das Interesse an Schulstrukturfragen in den Jahren, die auf diese Reformphase folgten, spürbar abgenommen. In den 1990er und 2000er Jahren hatten namhafte – und der ideologischen Voreingenommenheit unverdächtige – Vertreter\*innen der empirischen Bildungsforschung auf Grundlage groß angelegter (inter)nationaler Schulleistungsuntersuchungen (BIJU, LAU, TIMSS, PISA) mit neuartigen Daten und Analysemethoden untermauert, dass die in Deutschland zutage tretenden Bildungsungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft in erheblichem Maße schulstrukturell vermittelt sind. Es konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzverteilung der Schüler\*innenschaft an den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe erhebliche Überlappungsbereiche aufwies (bereits Baumert et al., 2003; Lehmann et al., 1999) und folglich von einer strikt leistungsorientierten schulischen Selektion nicht die Rede sein konnte. Dies verdeutlichte wiederholt auch Befunde, aus denen hervorging, dass Schüler\*innen bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Kompetenzen je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Schullaufbahneempfehlungen erhalten (Bos et al., 2004; Maaz et al., 2010; Stubbe et al., 2012). Große Aufmerksamkeit wurde ferner dem Befund zuteil, dass Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Lernausgangslagen je nach besuchter Schulform unterschiedlich große – und am Gymnasium die größten – Lernzuwächse erzielen, weshalb die Schulformen im gegliederten System als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus problematisiert wurden (Baumert et al., 2006). Mit dem Einsetzen der Reformphase wurden dann auch im Bereich einer stärker sozialwissenschaftlich ausgerichteten „systembezogenen“ Schulforschung schulstrukturelle Entwicklungen (wieder) verstärkt in den Blick genommen, Determinanten, Verläufe und Ergebnisse von Reformprozessen analysiert und ihre sozialen und politischen Rahmenbedingungen reflektiert (z. B. Edelstein & Nikolai, 2013; Nikolai, 2016; Ridderbusch, 2019; Rösner, 2007, 2009; Wiechmann, 2011). Kurzum: Es gab viel Forschung und rege wissenschaftliche Diskussionen, die in der einen oder anderen Weise um schulstrukturelle Fragen und Probleme kreisten.

Heute ist entsprechende empirische Forschung weit weniger präsent. Das ist insofern erwartbar, als Forschung – und vielleicht besonders (empirische) Bildungsforschung – notwendigerweise ein Stück weit den politischen Themenkonjunkturen folgt, zumal wenn sie sich dem Ziel verpflichtet sieht, praktisch relevant zu sein und zur wissenschaftlichen Fundierung des Steuerungshandelns von Politik und Verwaltung beizutragen. Und im Hinblick auf Fragen der Bildungsungleichheit und Bildungsarmut ist seit einigen Jahren, das zeigen die einschlägigen Landesprogramme ebenso wie das von Bund und Ländern nun auf den Weg gebrachte milliardenschwere Startchancen-Programm, politisch das Thema *Schulentwicklung* bestimmend. Hier geht es um eine dezentrale und kontextsensible, maßgeblich von den jeweiligen Akteur\*innen vor Ort zu verantwortende Qualitätsentwicklung der Einzelschule und somit in gewisser Weise geradezu um das Gegenteil von *Schulstrukturentwicklung*, die sich ja gerade auf gesamtsystemische Parameter der Schulorganisation richtet. Es ist deshalb verständlich, dass in der Forschung aktuell Fragen der Schulentwicklung im Vordergrund stehen, vielfach verbunden mit dem Ziel, empirisch gesichertes Wissen darüber zu generieren, welche konkreten Maßnahmen auf Ebene der Einzelschule tatsächlich geeignet sind, um soziale Bildungsungleichheiten effektiv zu verringern – ein Ziel, das trotz al-



ler Forschungsbemühungen gegenwärtig noch in weiter Ferne liegt (vgl. dazu die Beiträge in Heft 3/2023 der DDS, <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03>).

So wichtig und notwendig diese am Paradigma der Schulentwicklung orientierten Programme und die daran ausgerichtete Forschung sind, versteht sich das vorliegende Heft als Plädoyer dafür, sich nicht einseitig auf sie zu fokussieren und Schulstrukturfragen nicht gänzlich aus dem Blick zu verlieren. Letztere mögen politisch nicht opportun und wissenschaftlich wenig en vogue sein, doch, wie die Beiträge in diesem kurzen Schwerpunkt exemplarisch aufzeigen sollen, sind und bleiben Schulstrukturfragen in vielerlei Hinsicht hochgradig relevant. Denn zum einen sind schulstrukturelle Veränderungen weiterhin im Gange. Jedoch vollziehen sie sich inzwischen auch auf subtilere Art und Weise und sind der empirischen Beobachtung damit nicht mehr ohne Weiteres zugänglich, folglich auch in ihren Ausmaßen und Auswirkungen kaum abzuschätzen. Zum anderen haben die Schulstrukturereformen, die in den Bundesländern seit den 2010er Jahren erfolgten, zentrale Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im gegliederten Schulsystem, auf die die Forschung im Laufe der Jahrzehnte und insbesondere noch einmal nach PISA aufmerksam gemacht hat, nicht grundsätzlich zu lösen vermocht. Selbst das Zwei-Wege-Modell, das sich im Bundesländervergleich von der tradierten Dreigliedrigkeit am weitesten entfernt hat und wohl in puncto Schulstrukturereformen auch heute die Grenze des politisch Durchsetzbaren markiert, bleibt erkennbar geprägt durch ungleichwertige Schulformen und schulische Lernbedingungen. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass an der nicht gymnasialen Schulform prinzipiell ebenso das Abitur erworben werden kann. Und auch die – letztlich wohl auch aus Einsicht in diesen Umstand – intensivierten Schulentwicklungsbemühungen, auf die sich gegenwärtig alle Hoffnungen richten, werden absehbar nicht das grundlegende strukturelle Problem lösen: Durch das deutsche Schulsystem verläuft eine Kluft, die vielleicht tiefer ist als je zuvor. Auf der einen Seite stehen, weitgehend unverändert und unantastbar, die Gymnasien mit sozial vergleichsweise privilegierter Schüler\*innenschaft, oft günstigen Lernbedingungen und – so zeigt sich jüngst – vom aktuellen Lehrkräftemangel deutlich weniger betroffen. Auf der anderen Seite stehen die anderen, einschließlich der neu geschaffenen integrierten Schulformen, denen der restliche Teil der Schüler\*innenschaft überantwortet ist und denen weit größere gesellschaftliche Integrationsleistungen abverlangt werden, während sie als stärker herausfordernde Arbeitsorte zugleich den Lehrkräftemangel viel deutlicher spüren. Lösungen für diese Probleme sind gegenwärtig kaum in Sicht. Sie in den Fokus zu rücken und in ihren verschiedenen Facetten zu beforschen, wäre ein erster, notwendiger Schritt.

Der erste Schwerpunktbeitrag schaut zunächst in die Vergangenheit. Aus historisch-soziologischer Forschungsperspektive arbeitet *Katharina Sass* am Beispiel von Nordrhein-Westfalen heraus, warum hierzulande gegen den europäischen Trend zur Etablierung gesamtschulartiger Schulsysteme am gegliederten Schulsystem festgehalten wurde. Als zentralen Faktor hebt sie hervor, dass es der CDU in der für die Schulstrukturentwicklung kritischen Zeit der späten 1960er und 1970er Jahren gelungen sei, ein klassenübergreifendes Bündnis zu schmieden, das im politischen Katholizismus wurzelte und die Landbevölkerung ebenso wie die katholische Lehrer\*innenschaft ge-

gen die Gesamtschule zu mobilisieren vermochte. Obwohl es in der CDU anfänglich eine gewisse Reformbereitschaft gegeben habe, setzten sich der Autorin zufolge in der Schulstrukturfrage am Ende die Interessen der oberen Schichten durch. Eine wesentliche Rolle habe dabei auch der seinerzeit stark ausgeprägte Antikommunismus gespielt, der die CDU-geführte Allianz zusammengehalten und die gesellschaftliche Linke gespalten habe.

Der nachfolgende Beitrag von *Benjamin Edelstein* wendet den Blick zurück in die Gegenwart, in der zwar das historische Erbe der dreigliedrigen Schulstruktur in Gestalt etwa der frühen Selektion und der unangefochtenen Stellung des Gymnasiums unverkennbar bleibt, sich die Schulstrukturen in vielen Bundesländern aber doch stark gewandelt haben. Wenig bemerkt und beforscht, so zeigt der Autor auf, vollziehen sich gegenwärtig aber neue, subtilere schulstrukturelle Veränderungen, da viele Bundesländer für Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang heute nur noch Rahmenvorgaben zur Leistungsdifferenzierung machen und deren konkrete Ausgestaltung an die Einzelschule delegieren. In der Folge verliere die traditionell genutzte Kategorie „Schulform“ an Informationswert, die schulischen Angebotsstrukturen der Bundesländer seien in Wahrheit vielfältiger, als gängige Kategorisierungsschemata erkennen ließen. Im Wege einer Schulrechtsanalyse beschreibt und vergleicht der Autor die Schulstrukturen der Bundesländer auf Ebene der schulischen Organisationsformen, die unter dem Dach der einzelnen Schulformen bestehen können, und diskutiert die Implikationen, die eine um Differenzierungsfragen erweiterte Schulautonomie für die amtliche Schulstatistik und Bildungsforschung hat.

Der Diskussionsbeitrag von *Marcel Helbig* beleuchtet die oben angesprochene Kluft zwischen Gymnasien und anderen Schulformen. Er nimmt drei zentrale Herausforderungen in den Blick, mit denen das deutsche Schulsystem aktuell konfrontiert ist: Die in der UN-BRK geforderte Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht zuletzt auch fluchtbedingt wachsende Zahl ausländischer Schüler\*innen, deren Integration Schulen bewerkstelligen müssen, und den sich immer stärker manifestierenden Lehrkräftemangel. Aufgrund der strukturellen Verfasstheit des Schulsystems, so verdeutlicht Helbig auf Basis von nach Schulformen differenzierten Daten, treffen diese Herausforderungen Grundschulen und nicht gymnasiale Sekundarschulen weit stärker als die ohnehin schon unter günstigeren Bedingungen arbeitenden Gymnasien. Obgleich abzusehen sei, dass sich diese Herausforderungen in den kommenden Jahren weiter verschärfen werden, bleibe die Schulpolitik überzeugende Antworten bisher schuldig. Der Autor hält im Lichte der Gegebenheiten eine neue Schulstrukturdebatte für unumgänglich.

In einem weiteren Diskussionsbeitrag argumentieren *Albrecht Wacker* und *Katja Scharenberg* am Beispiel schulartspezifischer Unterrichtskulturen, dass Institutionseffekte auf die Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen weiterhin bedeutsam seien. Dass sich diese Problematik mit den Schulstrukturreformen des vergangenen Jahrzehnts erledigt habe, sei angesichts offenkundig fortbestehender schulartspezifischer Eigenheiten wenig plausibel. Aufgrund der vielfältigen Schulartgliederungen der Bundesländer sei es heute jedoch schwieriger, dem Gymnasium in konsistenter Weise Ver-

gleichsinstitutionen gegenüberzustellen. Die Autor\*innen plädieren dafür, Institutionseffekte theoretisch und empirisch wieder stärker in den Blick zu nehmen. Denn nicht nur würden diese sekundäre Herkunftseffekte verstärken. Anders als im Fall von Kompositionseffekten seien die diesen Effekten zugrunde liegenden schulartspezifischen Merkmale veränderlich und somit eine mögliche Stellschraube für schulreformerisches Handeln.

Auf den diesmal eher kurzen Schwerpunkt des Heftes folgen sechs freie Beiträge, die ein breites Themenspektrum abdecken, wobei mehrere von ihnen Berührungspunkte zu Fragen aufweisen, die sich rund um das von Bund und Ländern geplante Startchancen-Programm stellen. Die ersten beiden Beiträge lenken die Aufmerksamkeit zurück auf die Corona-Pandemie, die in der bildungspolitischen Diskussion inzwischen in den Hintergrund gerückt ist, deren Folgen aber natürlich in vielerlei Hinsicht bis heute nachwirken. *Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten* und *Robert W. Jahn* widmen sich in ihrem Beitrag dem Thema Schulabbruch, das in der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Auswirkungen, die der eingeschränkte Schulbetrieb besonders auf sozial benachteiligte Schüler\*innen hatte, vernachlässigt worden sei. Die Autor\*innen stellen Befunde aus einer Interviewstudie an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt vor. Im Fokus stehen die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schulleitungen im Hinblick auf die Entwicklung des schulischen Dropouts im Zuge von Schulschließungen, Distanz- und Wechselunterricht, diesbezügliche Risiken für benachteiligte Schüler\*innen sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die an den Schulen zur Reduktion von Schulabbrüchen ergriffen wurden.

Der Beitrag von *Caroline Kamm, Thomas Duveneck, Anne Hoffmeister* und *Ulrike Becker* präsentiert Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Berliner Landesprogramm „Stark trotz Corona“, das 2021 und 2022 im Rahmen des Bund-Länder-Aktionsprogramms umgesetzt wurde, um pandemiebedingten Lernrückständen und psychosozialen Belastungen zu begegnen. Anhand einer Auswertung administrativer Daten zeigen die Autor\*innen auf, für welche Art von Fördermaßnahmen die den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zur Verfügung gestellten Schulbudgets eingesetzt wurden, welche Schwerpunkte dabei gelegt wurden und wie sich dies nach Schularten unterscheidet. Ergänzend werden zentrale Befunde aus Gruppeninterviews mit Schulleitungen und Schulaufsichten berichtet, die darauf angelegt waren, die Umsetzungsqualität des Programms im Lichte praktischer Erfahrungen zu beurteilen sowie programmbezogene Herausforderungen, Verbesserungs- und Verstärkungsbedarfe zu identifizieren.

Der Beitrag von *Kludia Schulte, Markus Lücken, Maike Warmt* und *Johannes Hartig* befasst sich mit dem Schulsozialindex, den Hamburg für eine sozial differenzierte Ressourcenzuweisung einsetzt – ein Thema, das angesichts der Vereinbarungen, die Bund und Länder mit Blick auf eine bedarfsgerechte Vergabe der Mittel aus dem Startchancen-Programm getroffen haben, aktuell viele Bildungsadministrationen beschäftigen dürfte. Der Beitrag rekapituliert die 2021 erfolgte Umstellung des Berechnungsverfahrens, die dem Ziel folgte, den Sozialindex künftig allein auf Basis amtlicher Daten zu

berechnen und keine Befragungsdaten mehr heranzuziehen. Die Autor\*innen zeigen die Vorteile des neuen Verfahrens auf, diskutieren Kriterien für eine sachangemessene Variablenauswahl und erläutern das Berechnungsverfahren. Die Güte des neu aufgelegten Sozialindexes, so das Resümee, sei der des vorher genutzten vollständig ebenbürtig. Vor dem Hintergrund der in Hamburg über die Jahre gewonnenen Erfahrungen schließt der Beitrag mit vorsichtigen Empfehlungen für Bundesländer und Kommunen, die sich der Konstruktion eines Sozialindex annähern möchten.

An die drei Forschungsbeiträge schließen zwei Berichte an. Im ersten Bericht stellen *Petra Strähle*, *Michael Wrase*, *Jakob Geweke* und *Annika Pohlmann* mit dem „Expert\*innenforum Startchancen“ ein Format zur Vernetzung von Expert\*innen aus Wissenschaft, Politik, Praxis und Zivilgesellschaft vor, das die Robert Bosch Stiftung und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) gemeinsam durchführen. Ziel des Formats, das für interessierte Akteur\*innen offensteht, ist es, Expertise für die Umsetzung des Startchancen-Programms und auch darüber hinaus für eine Verbesserung der Situation und der Entwicklungsbedingungen von Schulen in benachteiligten Lagen zu generieren, zu bündeln und für relevante Akteur\*innen im Mehrebenensystem der Bildungssteuerung verfügbar zu machen.

Der zweite Bericht von *Saskia Koltermann* und *Florian Kretzschmar* gibt Einblicke in ein Projekt, das angesichts der beträchtlichen Mittel, die mit dem Startchancen-Programm in Schulbaumaßnahmen für eine „zeitgemäße und förderliche Lernumgebung“ investiert werden sollen, hoffentlich auch jenseits von Nordrhein-Westfalen Nachahmung finden wird. Ausgehend von der Überzeugung, dass Veränderungen der Lernräume in der Tat das Potenzial haben, Schulentwicklungsprozesse zu befördern, qualifiziert das Projekt „Beratung Pädagogische Architektur“ der QUA-LiS NRW schulentwicklungserfahrene Lehrkräfte zu Berater\*innen „Pädagogische Architektur“. In Gestalt einer fachlich informierten, multiprofessionellen und partizipativen Prozessgestaltung will das Projekt Schulen darin unterstützen, anstehende Bauvorhaben in pädagogisch durchdachter Weise zu realisieren.

Das Heft schließt mit einem Diskussionsbeitrag von *Christian Brüggemann*, der den Sinn und Zweck der kommunalen Bildungsberichterstattung in ihrer gegenwärtigen Form hinterfragt. Diese sei „en vogue“ und habe durch eine umfangreiche Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bundesweit eine beeindruckende Verbreitung erfahren. Nach Auffassung des Autors würden sich aber die programmatischen Annahmen über den Mehrwert kommunaler Bildungsberichterstattung in der Praxis kaum bestätigen. Die empirischen Befunde zu den Steuerungswirkungen kommunaler Bildungsberichte seien bis heute mager. Die im Rahmen der Programmatik eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements postulierten Annahmen, so die argumentativ zugespitzte Schlussfolgerung, seien ironischerweise ihrerseits nicht datenbasiert, sondern hätten den Charakter von Glaubenssätzen.

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4)
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_11)
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Waxmann.
- Edelstein, B., & Nikolai, R. (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 482–493.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 455–468.
- Lehmann, R. H., Gänsfuß, R., & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. BMBF.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 17–36). Waxmann.
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Waxmann.
- Rösner, E. (2009). Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulwesen? Warum sich das Schulsystem ändert – und was dabei herauskommt. *Pädagogik*, 61 (1), 42–46.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Waxmann.
- Wiechmann, J. (2011). Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 119–139. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0174-7>

# SCHULSTRUKTUR – AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND UNGELÖSTE PROBLEME

DDS – Die Deutsche Schule  
115. Jahrgang 2023, Heft 4, S. 302–314  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.02>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2023

---

Katharina Sass

## **Bündnis der Gesamtschulgegner\*innen?**

### **Die Rolle der CDU in der Bildungspolitik von NRW in den 1950er bis 1970er Jahren**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die späten 1960er und frühen 1970er Jahre waren das letzte Zeitfenster in Deutschland, in dem die flächendeckende Einführung der Gesamtschule und die Abschaffung des Gymnasiums in reformorientierten Kreisen als realistische Ziele galten. Der vorliegende Artikel untersucht historisch-soziologisch am Beispiel von NRW, woran diese Ambitionen scheiterten. Ein wichtiger Faktor war, dass es der CDU gelang, ein klassenübergreifendes Bündnis zu schmieden, welches Wurzeln im politischen Katholizismus hatte, und in welchem sich auch die Landbevölkerung und die katholische Lehrer\*innenschaft repräsentiert sahen. Obwohl es um das Jahr 1970 herum in der CDU eine gewisse Reformbereitschaft gab, konnten sich am Ende dieses Reformfensters die Klasseninteressen der oberen Schichten in der Gesamtschulfrage durchsetzen. Dies hing auch mit dem grassierenden Antikommunismus zusammen, der die CDU-geführte Allianz zusammenhielt, die gesellschaftliche Linke hingegen spaltete.*

*Schlüsselwörter: Gesamtschule; Bildungspolitik; Schulreform; CDU; Nordrhein-Westfalen*

#### **A Coalition of Comprehensive School Opponents?**

The Role of the CDU in NRW Education Politics during the 1950s to 1970s

#### **Abstract**

*The late 1960s and early 1970s were the last window of opportunity in Germany in which the nationwide introduction of the comprehensive school and the abolition of the Gymnasium were considered realistic goals in reform-oriented circles. This article examines, for the case of North Rhine-Westphalia, the reasons why these ambitions failed. One important factor was that the CDU (the “Christian-Democratic Union”) succeeded in forging a cross-class alliance that had roots in political Catholicism and in which the rural population and Catholic teachers also saw themselves represented. Although*

*there was a certain willingness to reform in the CDU around 1970, at the end of the reform window, the interests of the upper classes were able to prevail on the comprehensive school issue. This was also related to rampant anti-communism, which held the CDU-led alliance together but divided the left.*

*Keywords: comprehensive school; education politics; cross-class coalitions; CDU; North-Rhine Westphalia*

## 1 Einführung

Die Frage, woran die Einführung einer flächendeckenden Gesamtschule in den 1960er und 1970er Jahren gescheitert ist, ist nicht nur von historischem Interesse. In diesem Zeitfenster wurden Weichen gestellt, die das deutsche Schulsystem bis heute geprägt haben. Im vorliegenden Artikel geht es um die Frage, wie es der CDU und verbündeten Akteur\*innen in Nordrhein-Westfalen (NRW) gelingen konnte, den Trend zu Reformen des Schulsystems auszubremsen, die Einführung einer flächendeckenden Gesamtschule und einer kooperativen Schule durch die SPD/FDP-Regierung zu verhindern und auch solche Teile der Bevölkerung gegen die Gesamtschule einzunehmen, die selbst nicht dem Gymnasialklientel zuzurechnen waren.

In der internationalen Literatur werden verschiedene Erklärungsfaktoren diskutiert. Baldi (2012) und Heidenheimer (1974) weisen darauf hin, dass im Bildungsbürgertum eine konservative Haltung gängig war, der zufolge das Gymnasium als eigener Bildungsgang nötig sei, um Eliten heranzuziehen. Bildungsunterschiede seien ein Resultat genetischer Veranlagungen. Weder Baldi (2012) noch Heidenheimer (1974) können jedoch erklären, was eine solche Ideologie für diejenigen Teile der Gesellschaft attraktiv gemacht haben kann, die davon selbst nicht profitierten, beispielsweise die Landbevölkerung oder die religiösen Unter- und Mittelschichten.

Wiborg (2010) begründet das Scheitern der deutschen Gesamtschulambitionen mit dem Versagen der deutschen Sozialdemokratie bei dem Versuch, ein breites gesellschaftliches Bündnis zu schmieden. Sie führt dies darauf zurück, dass die deutsche Sozialdemokratie zu links gewesen sei. Diese Einschätzung hält allerdings einem historischen Vergleich nicht stand, denn die skandinavische Sozialdemokratie war in vielerlei Hinsicht radikaler (Sass, 2022a).

Auch die föderale Struktur der Bundesrepublik und die daraus resultierenden „veto points“ werden als Gründe dafür angeführt, dass Schulreformen in Deutschland schwer umzusetzen sind (Ertl & Phillips, 2000). Dass Deutschland föderal organisiert ist, kann allerdings nicht erklären, warum in einem einzelnen Bundesland die Reformbewegung nicht erfolgreicher war. Wichtiger sind wohl die von Edelstein (2022) diskutierten Faktoren wie institutionelle Pfadabhängigkeit und auf Macht und Legitimation basierende Reproduktionsmechanismen.

Im Folgenden wird ein Rokkanscher Analyseansatz vorgestellt, der zur Erweiterung des bisherigen Kenntnisstandes und damit vielleicht zu einem besseren Verständnis

des deutschen Weges beitragen kann. Basierend auf einer Analyse der gesellschaftlichen Spaltungsstrukturen wird diskutiert, wie es der CDU gelang, in der Bildungspolitik ein klassenübergreifendes Bündnis zu schmieden, welches nicht nur auf dem Klassengegensatz, sondern auch auf anderen gesellschaftlichen Spaltungslinien wie der Staat-Kirche-Spaltung und der Stadt-Land-Spaltung aufbaute. Um dieses Bündnis zusammenzuhalten, musste die CDU interne Kompromisse machen und verschiedene Interessen vertreten. Dennoch setzten sich, vor dem Hintergrund der sich verschlechternden wirtschaftlichen Lage, in der Gesamtschulfrage schlussendlich die Klasseninteressen der oberen Schichten innerhalb der CDU durch. Dazu trug auch die antikommunistische Ideologie bei, die die gesellschaftliche Linke spaltete, für die CDU-geführte Allianz hingegen wie ein ideologischer Leim fungierte.

## 2 Rokkanscher Theorierahmen

Stein Rokkan (2000) war ein politischer Soziologe und Mitbegründer der vergleichenden Politikwissenschaft. Bekannt geworden ist seine Spaltungstheorie, in welcher er analysiert, auf welchen gesellschaftlichen Spaltungslinien politische Bewegungen, Parteien und Systeme fußen. Spaltungen, oder „cleavages“, sind für Rokkan politische Gegensätze, die materiell, ideologisch und organisatorisch fundiert sind (vgl. Bartolini, 2000, S. 25).

Bei der Klassenspaltung handelt es sich um den Gegensatz zwischen Besitzenden und Nicht-Besitzenden, welcher im Zuge der Industrialisierung zur Entstehung von Arbeiterbewegungen führte. Bis heute kommt diese Spaltung im Gegensatz zwischen linken und rechten Parteien und zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen zum Ausdruck. Obwohl Rokkan (2000) die Klassenspaltung als politisch dominanteste Spaltung in Europa nach dem zweiten Weltkrieg betrachtet, geht es in seiner Theorie im Kern darum, unser Verständnis politischer Koalitionen um weitere Dimensionen zu erweitern.

Für Länder mit protestantischen und katholischen Bevölkerungsanteilen, wie z. B. Deutschland, stellt er die Staat-Kirche-Spaltung als wichtig heraus. Diese Spaltung führte im Preußen des 19. Jahrhunderts zum „Kulturkampf“ zwischen katholischer Kirche und protestantischen Staatseliten. Ein Resultat dessen war die Entstehung des politischen Katholizismus in Form von Parteien wie dem deutschen Zentrum. Das Zentrum repräsentierte die katholische Bevölkerungsminderheit und die Interessen der katholischen Kirche. Die katholische Bevölkerung wurde in Preußen von der Verwaltung diskriminiert, besaß weniger und stellte einen großen Teil der Arbeiterschaft (vgl. Schmitt, 1989, S. 37, 49). In der Bildungspolitik war das entscheidende Thema für das Zentrum, die katholischen Volksschulen, das heißt den getrennten Unterricht von katholischen und protestantischen Kindern, zu bewahren, um sicherzustellen, dass katholische Kinder in das katholische Milieu hineinsozialisiert wurden.

Nach dem zweiten Weltkrieg ging aus dem Zentrum die Christlich-Demokratische Union, die CDU, hervor, die nun als konfessionelle Union konzipiert war und kon-



servative protestantische Eliten miteinschloss. Im Vergleich zum Zentrum wurde die CDU damit eindeutiger zu einer Partei der politischen Rechten. In NRW war die CDU jedoch immer noch katholisch dominiert und hatte einen bedeutenden Arbeitnehmerflügel (vgl. Schmitt, 1989, S. 78 ff). Der Kulturkampf führte auch zur Entstehung katholischer Gewerkschaften und Organisationen. Dazu zählen der bis heute existierende Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (VkdL) und die Organisationen der katholischen Lehrer, die 1970 im Verein Bildung und Erziehung (VBE) aufgingen, der also seine Wurzeln im politischen Katholizismus hat.

Eine andere der von Rokkan (2000) diskutierten Spaltungen ist die Stadt-Land-Spaltung zwischen urbanen und ländlichen Bevölkerungsgruppen, die wie die Staat-Kirche-Spaltung auf gegensätzlichen ökonomischen Interessen wie auf kulturellen Gegensätzen fußt. In Ländern mit katholischen Parteien kam diese Spaltung weniger zum Ausdruck, weil die katholische Landbevölkerung durch katholische Parteien repräsentiert wurde und keine eigenen Bauernparteien gründete. Dies steht im Gegensatz zu Skandinavien, wo die Parteien der Peripherie eine entscheidende Rolle gespielt haben (Sass, 2022a). Im NRW der Nachkriegsjahrzehnte war es die CDU, die die Interessen der Landbevölkerung gegen die urban orientierte Sozialdemokratie vertrat, beispielsweise im Kampf um die Zentralisierung kleiner „Zwergschulen“.

Weiter analysiert Rokkan (2000) die Spaltung zwischen der sozialistisch oder sozialdemokratisch orientierten und der kommunistischen Bewegung, die er manchmal auch als National-International-Spaltung bezeichnet. In der BRD der 1950er bis 1970er Jahre machten Kommunist\*innen nur noch eine kleine Minderheit aus. Allerdings war die DDR als kommunistische Alternative täglich präsent. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich der Antikommunismus zu einer weitgehend unreflektierten, emotionalisierten, allgemein vorherrschenden Ideologie (Hofmann, 1967; Mitscherlich & Mitscherlich, 2007; Schwan, 1999). Auch die Sozialdemokratie und die Gewerkschaften mussten sich zu antikommunistischen Angriffen positionieren. Gleichzeitig fanden heftige interne Strömungskämpfe statt (vgl. Sass, 2022a, S. 201–213).

Schlussendlich ist der Rokkanschen Theorie der Begriff einer Geschlechterspaltung hinzugefügt worden (Sass & Kuhnle, 2022). Die Geschlechterspaltung war überlagert durch andere Spaltungen, so dass keine geeinte Frauenbewegung entstand, sondern zum Beispiel katholische Lehrerinnen sich eigenständig organisierten. In der Bildungspolitik vertraten diese katholischen Frauen konservativere Haltungen und wurden Teil der CDU-geführten Allianz (Sass, 2022b).

### 3 Forschungsdesign und Quellen

Nachfolgend werden Befunde aus einem historisch-soziologischen Forschungsprojekt zur Bildungspolitik in Norwegen und Deutschland/NRW in den 1950er bis 1980er Jahren zusammengefasst (Sass, 2022a, im Erscheinen). Der Vergleich zwischen dem norwegischen und deutschen Fall wird hier nicht aufgegriffen, hat aber insofern zur

Analyse beigetragen, als erst der Vergleich die Frage nach den unterschiedlichen Spaltungsstrukturen hervorgebracht hat.

Im Laufe des Projektes wurden Primärquellen wie Parteiprogramme, Landtagsdebatten und andere parlamentarische Dokumente ausgewertet. Auch Jahrbücher und Dokumente der Lehrer\*innenorganisationen und Sekundärquellen wurden zu Rate gezogen. Darüber hinaus wurden für den Fall NRW qualitative Interviews mit zwölf Personen geführt, die in der fraglichen Zeit entweder der CDU, der SPD, der FDP, dem Philologenverband, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), dem VBE oder der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) angehörten. In den Interviews ging es um die politischen Kräfteverhältnisse in den 1960er und 1970er Jahren. Zusammen mit den schriftlichen Quellen ergibt sich ein vielschichtiges Bild.

Im Folgenden wird mit der CDU eine Akteurin herausgegriffen, die maßgeblich dazu beigetragen hat, dass weitergehende Gesamtschulreformen nicht erfolgreich waren. Eine umfangreichere chronologische Darstellung, die andere Entwicklungen stärker mit einbezieht, findet sich bei Sass (2022a).

#### **4 Kampf für katholische Volks- und Privatschulen, kurzzeitige Reformbereitschaft und konservative Konsolidierung: Die CDU-geführte Allianz in der Bildungspolitik**

Dass es in NRW gelang, große Teile der Bevölkerung gegen die Gesamtschule einzunehmen, ist offensichtlich. Obwohl Reformbefürworter\*innen argumentierten, dass die Gesamtschule in ländlichen Räumen Probleme lösen könne, unterstützte 1978 ein großer Teil der ländlichen und katholischen Bevölkerung ein Volksbegehren gegen die kooperative Schule (vgl. Rösner, 1981, S. 172; Seifert, 2013). Bei der kooperativen Schule handelte es sich um ein abgeschwächtes Gesamtschulmodell, in welchem drei Schulzweige unter einem Dach angeboten werden sollten. Die kooperative Schule war nur als Angebotsschule gedacht. Überzeugte Gesamtschulbefürworter\*innen hielten nicht viel davon. Trotz der Bescheidenheit des Modells entwickelte sich eine polarisierte Debatte, die darin kulminierte, dass 29,8 Prozent der stimmberechtigten Bevölkerung für ein Volksbegehren unterzeichneten. Die Landesregierung nahm die Reform zurück.

Um die Polarisierung dieser Zeit zu verstehen, reicht es nicht, die unmittelbaren Klasseninteressen der Akteur\*innen zu betrachten. Die Einführung der kooperativen Schule war, für sich genommen, kein weltbewegender Einschnitt und hätte für den ländlichen Raum Vorteile gebracht. Dennoch gelang es der CDU und Verbündeten wie dem Philologenverband, in dieser Debatte eine Allianz zu schmieden, deren historische Wurzeln und inhaltlicher Kern weit über die Frage der kooperativen Schule hinausreichten.

Bereits unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg kam nämlich in NRW eine historische Konfliktlinie in der Bildungspolitik erneut zum Vorschein, die auf der alten Staat-Kirche-Spaltung basierte: der Kampf um die öffentlichen katholischen Volksschulen und die katholischen Privatschulen. Die Nationalsozialisten hatten die Volksschulen entkonfessionalisiert und die christlichen Privatschulen abgeschafft. Nun ging es für die CDU darum, dies rückgängig zu machen. Die Wiedereinführung der Konfessionsschulen führte besonders im ländlichen Raum bisweilen zur Gründung kleiner Volksschulen mit nur einer Klasse für alle Altersgruppen (vgl. Düding, 2008, S. 268–271).

1950 versagten SPD, FDP und KPD der NRW-Verfassung die Zustimmung, weil darin der konfessionelle Charakter der Volksschule und die öffentliche Finanzierung der Privatschulen festgeschrieben wurden. Darüber hinaus hieß es in Artikel 12 der Verfassung, dass einklassige Volksschulen den Anforderungen an einen „geordneten Schulbetrieb“ genügten. Mit dem Schulordnungsgesetz von 1952 wurde die Konfessionalisierung des Schulsystems weiter verfestigt (vgl. Eich, 1987, S. 259 ff.; Sass, 2022a, S. 163–175). 1961 verabschiedete die CDU-Regierung gegen den Widerstand von SPD und FDP das Ersatzschulfinanzgesetz.

Die CDU übernahm auf diesem Feld zunächst vollständig die Rolle des alten Zentrums. Viele der führenden CDU-Abgeordneten waren ehemalige Zentrums-Abgeordnete. Die Konfessionsschule und die finanzielle Absicherung der katholischen Privatschulen waren ihnen ein Herzensanliegen. Einigen CDU-Abgeordneten waren die kleinen Landschulen auch als kulturelle Zentren in den Dörfern wichtig. Sie bekämpften deshalb die von SPD und FDP angestrebte Zentralisierung. Diese Politiker\*innen sahen sich nicht in erster Linie als Repräsentant\*innen einer sozialen Klasse, obwohl manche dem CDU-Arbeitnehmerflügel der „Sozialausschüsse“ zuzurechnen waren, sondern als Repräsentant\*innen der katholischen Landbevölkerung und katholisch geprägter Überzeugungen über Klassengrenzen hinweg. Für sie ging es darum, das katholische Milieu und den Einfluss der Kirche zu bewahren. Erst 1966, als SPD und FDP gemeinsam an die Regierung kamen, gelang es nach langwierigen Verhandlungen mit der CDU, einen Kompromiss für eine Verfassungsänderung zu finden. Die Hauptschule wurde institutionell von der Grundschule entkoppelt und entkonfessionalisiert, während die Grundschule zu einem erheblichen Teil konfessionell gebunden blieb.

Dass ein solcher Kompromiss möglich war, hatte auch mit generationellen Veränderungen in der CDU zu tun. Auf die Frage, ob der Reformgeist der 1960er und 1970er Jahre die CDU zu einem gewissen Grad erfasst habe, antwortete Wilhelm Lenz, der langjährige Spitzenpolitiker der CDU:

„Ja. Der Grund dafür war, dass die alte Generation [...] weg war. Die Nachfolger waren junge Leute. [...] Die waren offener [...]. Und zum Teil gab es auch die Meinung, wir dürfen nicht ewig ‚nein‘ sagen in Fragen der Schulentwicklung.“  
(Interview)

Dies hatte sich bereits in den Jahren 1962 bis 1966 unter der Ägide des vergleichsweise reformorientierten jungen CDU-Kultusministers Paul Mikat bemerkbar gemacht. Mikat sorgte für den Ausbau von Realschulen und Gymnasien auf dem Land, für den Ausbau von Abendschulen, und unterstützte Experimente mit Gesamtschulen (vgl. Kultusministerium NRW, 1965, 1967; Mikat, 1966, S. 38). Auch die Zentralisierung der kleinen Landschulen trieb er voran. Dass er in manchen Punkten mit Teilen der CDU-Fraktion über Kreuz lag, war ein offenes Geheimnis.

In ihrem Programm zur Landtagswahl von 1970 forderte die CDU NRW nun eine „sinnvolle Integration aller Bildungseinrichtungen“, wobei die Prinzipien „Durchlässigkeit und Differenzierung“ gleichrangig sein sollten. Außerdem forderte sie eine zehnjährige Schulpflicht und eine Lehrkräfteausbildung, die sich an Schulstufen orientiere. Allerdings müssten begabte Kinder besonders gefördert werden. 1971 veröffentlichte die Bundes-CDU ein Schul- und Hochschulreformprogramm, in welchem es hieß, „die neue Sekundarstufe überwindet die Dreigliedrigkeit durch einen übersichtlichen, durchlässigen Schulverbund“.

In NRW hatte die CDU-Fraktion 1971 einen Antrag vorbereitet, der Versuche mit so genannten „kooperativen Gesamtschulen“ vorschlug; dies war als Alternative zur integrierten Gesamtschule gedacht. Betont wurde, dass diese Schulform „mehr sein sollte als eine additive Kombination von Hauptschule, Realschule und Gymnasium“, dass sie eine gemeinsame Schulleitung haben und einen Wechsel zwischen den Schulzweigen ermöglichen solle (Landtag NRW, 1971).

1973 schlug der CDU-Abgeordnete Karl Nagel, ein Hauptschullehrer, in einer Ausschusssitzung vor, die kooperative Gesamtschule, wie von der CDU konzipiert, ohne weitere Versuche flächendeckend zum 1. August 1974 einzuführen. Während die Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen nur einen kleinen Teil der Schüler\*innen erfassten, sei mit dem CDU-Vorschlag von 1971 „eine Reform der gesamten Sekundarstufe I“ eingeleitet worden (Landtag NRW, 1973, S. 9). Wären SPD und FDP diesem Vorschlag gefolgt, wäre das Gymnasium auf einen Zweig innerhalb der kooperativen Schule reduziert worden. Die Bildungspolitiker\*innen der SPD favorisierten jedoch die integrierte Gesamtschule. Sie sahen in dem CDU-Vorschlag eine Fortsetzung des traditionellen Schulsystems mit dem „Feigenblatt der sogenannten Kooperation“, da der CDU-Vorschlag eine differenzierte, nicht eine integrierte Orientierungsstufe vorsah (Hans Schwier, SPD-Abgeordneter, Landtag NRW, 1973, S. 11). Anfang der 1970er Jahre wurde die CDU dennoch vom Philologenverband nicht als stabiler Bündnispartner wahrgenommen, sondern als „in verschiedene bildungspolitische Richtungen gespalten“ (Fluck, 2003, S. 228).

Ab Mitte der 1970er Jahre begann die Stimmung zu kippen und die Gesamtschule wurde zunehmend zum Konfliktthema. Der wirtschaftliche Umschwung war ein Grund dafür, dass das Reformfenster sich zu schließen begann. Die Arbeitslosigkeit stieg und die Stahlindustrie befand sich in der Krise (vgl. Briesen, 1995, S. 244). In der NRW-Wahl 1975 und der Bundestagswahl 1976 verlor die SPD an Boden. In seiner

Abb. 1: CDU-Pamphlet gegen sozial-liberale Schulpolitik, 1974

*1. 10. vert. Termin CDU  
über 95 pro Contra*


# Schule '74 CDU-aktuell Schule '74

Eine falsche Schulpolitik der SPD/FDP-Landesregierung hat an unseren Schulen dazu geführt, daß ein erheblicher Organisationswirrwarr herrscht und daß extreme Gruppen immer mehr ihren Einfluß auf unsere Kinder ausüben können.

## Eltern wehrt Euch

■ gegen den Mißbrauch unserer Schule ■

**Laßt nicht zu** ... daß unsere Kinder zu Versuchskaninchen reformbesessener Bildungsphantasten werden!  
... daß unsere Kinder zu antidemokratischen Klassenkämpfern erzogen werden!  
... daß rechte und linke Extremisten die Lehrer unserer Kinder sein dürfen!

**Unterstützen Sie . . .** unsere „Sechs Thesen zur Schulpolitik“ 

*23.7. Rahmen-  
mitteilung*

unsere Aktion „Gegen den den Mißbrauch unserer Schule“

*Außenbereichsleiter Sätze für Lieschen Müller | Geld f. 30 wird heute  
f. 16 95 ausgegeben*

## CDU-aktuell Schule '74 CDU-aktuell

Quelle: Anne Ratzki, persönliches Archiv. Die Notizen stammen von Anne Ratzki.

ersten Regierungserklärung nach der Landtagswahl 1975 wies SPD-Ministerpräsident Kühn darauf hin, dass die Verlangsamung des Wirtschaftswachstums zu einer Verringerung der öffentlichen Einnahmen führe. Nun sei das Ziel, erreichte Reformen zu sichern und „nüchtern“ fortzuführen (Landtag NRW, 1975, S. 14). Weiterreichende schulpolitische Vorschläge enthielt die Koalitionsvereinbarung nicht. Die Versuche mit Gesamtschulen sollten mit der früher geplanten Zahl von 30 Schulen fortgesetzt werden.

Der Reformwille der CDU war verfliegen. Im Wahlprogramm der CDU NRW von 1975 hieß es, eine gegliederte Schulstruktur entspreche „unterschiedlichen Begabungsstrukturen“ und vermittele „Chancengerechtigkeit“. Hauptschule, Realschule und Gymnasium müssten als „gleichwertige Schulen“ in „überschaubaren Größen“ weiterentwickelt werden. Eine neue Strategie des CDU-Führungspersonals bestand nun darin, die Schulstruktur durch eine hauptschulorientierte Rhetorik zu rechtfertigen. Einige CDU-Abgeordnete, wie Karl Nagel oder Peter Giesen, brannten aufrichtig für diese Schulform. CDU-Spitzenpolitiker Wilhelm Lenz erklärte im Interview, dass ihn die Anhänger\*innen der Hauptschule in CDU-internen Debatten davon überzeugt hätten, ihre Anstrengungen für eine bessere Finanzierung dieser Schulform zu unterstützen. Gleichzeitig propagierte er das Gymnasium als die Schule der „Leistungsstarken“. Dieser innerparteiliche Klassenkompromiss befriedete die Vertreter\*innen der Hauptschulklientel. Solange alle Schulformen wertgeschätzt wurden, sah eine geeinte CDU keinen weiteren Reformbedarf. So bemerkte der CDU-Abgeordnete und Hauptschullehrer Albert Pürsten in einer Parlamentsdebatte, dass zwei seiner Töchter die Hauptschule besucht, aber die Mittlere Reife erworben hätten. Für ihn war dies der Beweis, dass eine weitere Schulreform nicht notwendig sei, weil die Durchlässigkeit des Schulsystems bereits erreicht sei (vgl. Landtag NRW, 1974, S. 4461).

Gleichzeitig machte sich verstärkt ein antikommunistischer Grundton bemerkbar. Das in Abbildung 1 auf der vorherigen Seite dargestellte Flugblatt ist dafür charakteristisch, auch wenn nicht abschließend geklärt werden konnte, ob es aus Hessen oder aus NRW stammt. Auch im CDU-Bundeswahlprogramm von 1976 wurden „gefährliche Experimente und sozialistische Erziehung auf Kosten unserer Kinder, ihrer Eltern und unser aller Zukunft“ angeprangert. SPD und FDP wurden angeklagt, die Schule als „ideologisches Experimentierfeld“ zu missbrauchen. Die Gesamtschule und die kooperative Schule wurden zum Symbol linker Reformpolitik.

Damit befand sich die CDU nun wieder mehr auf Linie mit dem Philologenverband, der 1977 die Bürgeraktion für das Volksbegehren gegen die kooperative Schule ins Leben rief. Den VBE, der noch immer viele katholische Mitglieder auch aus den Reihen der Kommunal- und Landespolitiker\*innen der CDU hatte, stellte diese Bewegung vor Herausforderungen. Der VBE unterstützte zwar Experimente zur Integration der Schulformen, lehnte jedoch eine Gesamtschule als Instrument antikapitalistischer Gesellschaftsveränderung ab (VBE, 1974). Er strebte die Aufwertung der Hauptschule durch eine Integration von Haupt- und Realschule an (VBE, 1978). Der Verband wollte nicht mit sozialistischen Ideen in Verbindung gebracht werden. Wie Uwe Franke, Vorsitzender des VBE NRW von 1980 bis 1995, erklärte:

„Ich denke, dass [...] der Begriff Gesamtschule in den frühen 1970er Jahren gesellschaftspolitisch überfrachtet war. [...] Zumindest in diesem Klassenkampf, der [...] von großen intellektuellen Gruppen ausgerufen wurde, wurde er auch als Begriff verwendet, der Konservative und Gemäßigte denken ließ: Das ist die Schule der Umerziehung.“ (Interview)

Der VBE versuchte daher, sich aus dem Konflikt um die Gesamtschule und die kooperative Schule herauszuhalten. Stattdessen gaben innerhalb des klassenübergreifenden Bündnisses, welches die CDU trotz allem darstellte, konservative Stimmen verstärkt den Ton an. Diejenigen CDU-affinen Bevölkerungsteile, denen die Gesamtschule Vorteile hätte bringen können, wurden mit antikommunistischer Propaganda eingeschüchert. Gleichzeitig waren sie kulturell weit entfernt von der Sozialdemokratie, welche sie als urban-orientiert und kirchenfeindlich wahrnahmen. Außerdem hatte innerhalb des gegliederten Systems tatsächlich eine Bildungsexpansion eingesetzt, so dass weitere Reformen vielen als unnötig erschienen.

## 5 Schlussbetrachtung: Gesamtschulpolitik und die Lehren aus der Geschichte

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Scheitern der flächendeckenden Einführung der Gesamtschule nicht nur ein Resultat der Klassenspaltung, sondern ein Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Spaltungen war. Die Spaltung der Bevölkerung und der Lehrenden entlang der Konfession stand einem geeinten Bündnis für die Gesamtschule im Wege. Antikommunistische Denkmuster erleichterten es, gegen die Gesamtschule Angst zu schüren. Darüber hinaus gelang es der CDU, die Interessen der katholischen Landbevölkerung zu integrieren, indem sie sich für katholische Grund- und Privatschulen, den Ausbau des gegliederten Systems auf dem Land sowie für die Erhaltung kleiner Landschulen einsetzte. Dies bedeutete, dass zwar die Klasseninteressen der oberen Schichten im Kampf gegen die Gesamtschule schlussendlich an erster Stelle standen, dass gleichzeitig jedoch innerhalb der CDU Kompromisse gemacht wurden und ein ideologischer Konsens entstand.

Aus dieser Analyse für die heutige Situation in NRW Lehren zu ziehen, ist nicht einfach. Man kann konstatieren, dass die CDU auch heute nicht einheitlich agiert, sondern Teile der Partei auf lokaler Ebene die Gründung von Gesamtschulen vorantreiben, beispielsweise in Köln. Dies wird meist damit begründet, dass viele Eltern sich die Gesamtschule wünschen. Auch die katholische Kirche plant eine katholische Gesamtschule in Köln-Kalk. Einerseits gibt es also im CDU-Milieu eine gewisse Aufgeschlossenheit für die Gesamtschule und werden klassenübergreifende Kompromisse innerhalb der Partei anscheinend immer noch angestrebt. 2011 hat die CDU auch die Einführung der Sekundarschule mitgetragen, allerdings im Tausch gegen eine Zementierung der Mehrgliedrigkeit bis 2023. Die sich länderübergreifend abzeichnende Entwicklung hin zur Zweigliedrigkeit wird also andererseits dadurch torpediert, dass die Abschaffung der Hauptschule und der Realschule trotz sinkender Schüler\*innenzahlen herausgezögert werden. Vor allem privilegierte Eltern befürworten in Umfra-

gen die Existenz der Hauptschule und damit letztlich die soziale Segregation der hier verbliebenen Schüler\*innenschaft (vgl. Makles et al., 2022, S. 116). Die Bildungspolitik der CDU NRW steht mit diesen Interessen immer noch weitgehend im Einklang. Sollte die CDU zum Beispiel in Folge einer neuen bildungspolitischen Reformbewegung in die Defensive kommen, ist aber nicht auszuschließen, dass sie erneut Politiker\*innen hervorbringt, die – wie Paul Mikat in den 1960er Jahren – bereit wären, eine grundsätzlichere Reform der Schulstruktur in Angriff zu nehmen.

Offenkundig ist allerdings, dass die antikommunistische Ideologie in Deutschland fortlebt, zur Erhaltung konservativer Hegemonie beiträgt und Reformbündnisse erschwert. Bildungspolitische Reformideen wie die einer integrierten Sekundarstufe I werden bis heute mit linksradikalem Gedankengut in Verbindung gebracht und dadurch delegitimiert. Die Idee der Zweigliedrigkeit ist zwar weniger radikal. Trotzdem gilt es in NRW schnell als anrühlich und „ideologisch“, in der Bildungspolitik mehr tun zu wollen, als die Mehrgliedrigkeit zu verwalten oder durch kleinere Eingriffe – wie die Einführung der Sekundarschule – zu erhalten.

Auch die konfessionelle Zugehörigkeit ist nicht bedeutungslos geworden, auch wenn diese Spaltung sich abgeschwächt hat. In NRW gibt es bis heute öffentliche katholische Grundschulen, die bevorzugt katholische Kinder aufnehmen und den Gesamtschulcharakter der Grundschule untergraben. Die Abschaffung der Konfessionsschule bleibt eine unerledigte Aufgabe. Auch die getrennte Organisation der Lehrkräfte nach Konfession lebt in Gestalt der Organisationen GEW und VBE fort, was für konservative Kräfte wie den Philologenverband von Vorteil ist. Gleichzeitig gibt es in der internationalen Forschung einen weitreichenden Konsens darüber, dass die Trennung der Kinder nach der vierten Klasse maßgeblich zur Determination von Bildungschancen beiträgt. Für eine Überwindung dieser frühen Trennung, eine Verlängerung der Grundschule, oder zumindest eine Entwicklung hin zur Zweigliedrigkeit politische Allianzen zu bilden, die über die „üblichen Verdächtigen“ hinausgehen, ist die große Herausforderung, vor der reformorientierte Kräfte in NRW noch immer stehen.

## Literatur und Internetquellen

- Baldi, G. (2012). Schools with a Difference: Policy Discourses and Education Reform in Britain and Germany. *West European Politics*, 35 (5), 999–1023. <https://doi.org/10.1080/01402382.2012.706408>
- Bartolini, S. (2000). *The Political Mobilization of the European Left 1860–1960: The Class Cleavage*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521560>
- Briesen, D. (1995). Vom Durchbruch der Wohlstandsgesellschaft und vom Ende des Wachstums 1955–1995. In D. Briesen, G. Brunn, R.S. Elkar & J. Reulecke (Hrsg.), *Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte Rheinlands und Westfalens* (S. 202–268). Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Kohlhammer.
- Düding, D. (2008). *Parlamentarismus in Nordrhein-Westfalen. 1946–1980. Vom Fünfparteien- zum Zweiparteienlandtag*. Droste.



- Edelstein, B. (2022). *Stabilität und Wandel der deutschen Schulstruktur. Theoretische, empirische und konzeptionelle Beiträge zur institutionellen Evolution der Schulorganisation* [Dissertation]. Humboldt Universität zu Berlin.
- Eich, K.-P. (1987). *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954*. Schwann.
- Ertl, D., & Philips, D. (2000). The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations. *British Journal of Educational Studies*, 48 (4), 391–412. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00154>
- Fluck, B. (2003). *Gymnasium. Auftrag. Fortschritt. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert*. Pädagogik und Hochschul Verlag.
- Heidenheimer, A. J. (1974). The Politics of Educational Reform: Explaining Different Outcomes of School Comprehensivization Attempts in Sweden and West Germany. *Comparative Education Review*, 18 (3), 388–410. <https://doi.org/10.1086/445795>
- Hofmann, W. (1967). *Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konfliktes*. Suhrkamp.
- Kultusministerium NRW. (1965). *Ausbau der Höheren Schule und der Realschule* (Schriftenreihe des Kultusministers, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 1). A. Henn.
- Kultusministerium NRW. (1967). *Ausbau des Gymnasiums und der Realschule. Zwischenbericht 1967*. (Schriftenreihe des Kultusministers, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 5). A. Henn.
- Landtag NRW. (1971, 15. November). *Antrag der Fraktion der CDU, Schulversuch „kooperative Gesamtschule“*. Drucksache 7/1215.
- Landtag NRW. (1973, 13. September). *Protokoll Kulturausschuss, 80. Sitzung (nicht öffentlich)*. Ausschussprotokoll 7/1155.
- Landtag NRW. (1974). *Plenarprotokoll 7/108, 7. Wahlperiode, 108. Sitzung am 11. Juli 1974* (S. 4415–4468).
- Landtag NRW. (1975). *Plenarprotokoll 8/2, 8. Wahlperiode, 2. Sitzung am 4. Juni 1975* (S. 11–17).
- Makles, A. M., Piegeler, M., & Schneider, K. (2022). *von4nach5 – Elternbefragung zur Schuwahl im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in der Stadt Köln*. Bergische Universität Wuppertal. [https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/Bericht\\_von4nach5\\_web.pdf](https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/Bericht_von4nach5_web.pdf)
- Mikat, P. (1966). *Grundlagen, Aufgaben und Schwerpunkte einer künftigen Kultur- und Schulpolitik im Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Denkschrift vorgelegt von Kultusminister Prof. Dr. Paul Mikat*. A. Henn.
- Mitscherlich, A., & Mitscherlich, M. (2007/1967). *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. Piper.
- Rokkan, S. (2000). *Staat, Nation und Demokratie in Europa. Die Theorie Stein Rokkans aus seinen gesammelten Werken*. Herausgegeben von P. Flora. Suhrkamp.
- Rösner, E. (1981). *Schulpolitik durch Volksbegehren. Analyse eines gescheiterten Reformversuchs*. Beltz.
- Sass, K. (2022a). *The Politics of Comprehensive School Reforms: Cleavages and Coalitions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009235211> [gratis zugänglich]
- Sass, K. (2022b). Struggling for Girls' Education: Coalition Strategies of Norwegian and German Women's Rights Activists in Comparative-Historical Perspective. *Paedagogica Historica*, <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2116290>
- Sass, K., & Kuhnle, S. (2022). The Gender Cleavage: Updating Rokkanian Theory for the Twenty-First Century. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 30 (1), 188–210. <https://doi.org/10.1093/sp/jxac003>

- Sass, K. (im Erscheinen). *Die Politik der Gesamtschulreform. Spaltungslinien, Akteure und Koalitionen in Deutschland und Norwegen*. Beltz Juventa.
- Schmitt, K. (1989). *Konfession und Wahlverhalten in der Bundesrepublik Deutschland*. Duncker & Humblot.
- Schwan, G. (1999). *Antikommunismus und Antiamerikanismus in Deutschland. Kontinuität und Wandel nach 1945*. Nomos.
- Seifert, B. (2013). *Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die "kooperative Schule" in Nordrhein-Westfalen*. ibidem.
- VBE (Verband Bildung und Erziehung). (1974). *Schulversuch Integrierte Gesamtschule in der Krise? Interview mit Prof. Dr. A Regenbrecht*. Gebrüder Wilke.
- VBE (Verband Bildung und Erziehung). (1978). *Hauptschule. Pädagogische Ziele – politische Entscheidungen*. Ferdinand Kam.
- Wiborg, S. (2010). Why Is There no Comprehensive Education in Germany? A Historical Explanation. *Journal of the History of Education Society*, 39 (4), 539–556. <https://doi.org/10.1080/00467601003685733>

Katharina Sass, Associate Professor am soziologischen Institut der Universität Bergen, Norwegen.

Korrespondenzadresse: Sosiologisk institutt, UiB, Postboks 7802, 5020 Bergen, Norwegen

E-Mail: [katharina.sass@uib.no](mailto:katharina.sass@uib.no)

Benjamin Edelstein

## Von der Schulform zur schulischen Organisationsform Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung

---

### Zusammenfassung

*Viele Bundesländer machen für Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang nur noch Rahmenvorgaben zur Leistungsdifferenzierung und delegieren deren konkrete Ausgestaltung an die Einzelschule. Damit verliert die viel verwendete Kategorie „Schulform“ zusehends an deskriptivem und analytischem Wert. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Entwicklung zum Anlass, die Schulstrukturen der Bundesländer systematisch auf Ebene der schulischen Organisationsformen zu vergleichen und die Implikationen einer um Differenzierungsfragen erweiterten Schulautonomie für die amtliche Schulstatistik und Bildungsforschung zu reflektieren.*

*Schlüsselwörter: Schulstruktur; Leistungsdifferenzierung; Schulorganisation; Schulrecht; Schulautonomie*

### From School Type to Organizational Form

On the Diffusion of a New Paradigm of School Structure Development

### Abstract

*For school types with more than one educational track, many federal states in Germany now provide only a general legal framework concerning performance-based differentiation and delegate its concrete design to the individual school. As a result, the much-used category “school type” is losing descriptive and analytical value. The present article takes up this development. It systematically compares the German states’ school structures at the level of organizational forms and reflects on the implications that the inclusion of differentiation issues in school autonomy has for official school statistics and educational research.*

*Keywords: school structure; performance differentiation; school organization; school law; school autonomy*

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Nach Jahrzehnten schulpolitischer Konflikte und gescheiterter Reformversuche haben inzwischen fast alle Bundesländer mehr oder weniger weitreichende Schulstrukturformen durchgeführt. Erstmals in der bundesdeutschen Geschichte haben sie damit auch in der Schulstrukturgestaltung von den Möglichkeiten, die ihnen der Kulturföderalismus einräumt, *intensiv* Gebrauch gemacht. Neben die traditionellen Schulformen – oder vielfach die Haupt- und Realschulen auch ersetzend – sind zahlreiche neue Schulformen mit unterschiedlichsten Bezeichnungen getreten, denen bei allen schulorganisatorischen Differenzen eines gemein ist: Sie praktizieren „weichere“ Formen der Leistungsdifferenzierung, als sie für das traditionelle Modell der Schulorganisation mit seinen räumlich getrennten Bildungsgängen charakteristisch sind, und markieren somit einen die deutsche Schullandschaft insgesamt kennzeichnenden institutionellen Wandel in Richtung einer stärkeren Komprehensivierung<sup>2</sup> der Schulorganisation. Beschaffenheit und Ausmaß dieses Wandels variieren indessen erheblich und so sind die Schulstrukturen der Bundesländer im vergangenen Jahrzehnt in einem Maße divergiert, das über die mit der Einführung von Gesamtschulen und Orientierungsstufen einst verbundenen Strukturdifferenzen zwischen „A- und B-Ländern“ weit hinausgeht.

Schulstrukturelle Unterschiede zwischen den Bundesländern sind häufig an der Zahl der *Schulformen* festgemacht worden, wenn etwa zweigliedrige von dreigliedrigen, vier- oder mehrgliedrigen Schulsystemen unterschieden wurden (z. B. Fuchs, 2009; Tillmann, 2015). Analytisch anspruchsvollere Kategorisierungen berücksichtigen darüber hinaus die Abschlussoptionen der nicht traditionellen Schulformen und können damit etwa die „Zweigliedrigkeit“, bestehend aus Gymnasium und einer kombinierten Haupt- und Realschule, von einem „Zwei-Wege-Modell“ unterscheiden, in dem neben dem Gymnasium eine voll integrierte Schulform steht, die den Weg zu allen Abschlüssen einschließlich des Abiturs eröffnet (Neumann et al., 2013). Vielfach ist auf Basis derartiger Kategorisierungen auf einen Trend zu zweigliedrigen Schulsystemen aufmerksam gemacht worden (z. B. Caruso & Ressler, 2013; Ridderbusch, 2019; Tillmann, 2015).

Heute lassen sich die Schullandschaften der Bundesländer auf diese Weise jedoch nicht mehr differenziert genug beschreiben. Unberücksichtigt bleibt hier nämlich, dass hinter derselben Schulform heute je nach Schulstandort unterschiedliche Modelle der Leistungsdifferenzierung stehen können. Zwar ist dieser für Deutschland vergleichs-

---

1 Eine ältere und erheblich längere Fassung dieses Beitrags ist 2020 als WZB-Discussion-Paper erschienen und abrufbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2020/p20-001.pdf>

2 Mangels eines in der deutschen Schulforschung einschlägigen Begriffs wird in Anlehnung an den im Englischen gebräuchlichen Begriff „comprehensiviation“ von „Komprehensivierung“ gesprochen, um den Prozess einer (sukzessiven) Zusammenführung von separaten, in einem hierarchischen Verhältnis stehenden Schulformen zu bezeichnen. Als weiteres Element dieser Komprehensivierung können die in vielen Bundesländern forcierten Veränderungen der sonderpädagogischen Förderung gewertet werden. Für eine Übersicht der verschiedenen Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion, die die Bundesländer zu diesem Zweck geschaffen haben, vgl. Blanck (2014).

weise neuartige Umstand der Bildungsforschung nicht entgangen (Liegmann, 2016; Liegmann & Bouß, 2012) und hat auch im nationalen Bildungsbericht Erwähnung gefunden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 75). Die Implikationen dieser Entwicklung für Bildungspolitik und Schulpraxis sowie für die amtliche Statistik und Bildungsforschung sind jedoch bisher nicht umfassend reflektiert worden.

Mit der Auflösung der vormaligen eindeutigen Zuordnung von Schulform und Differenzierungsmodell verliert die Kategorie „Schulform“ zusehends an deskriptivem und analytischem Wert und damit auch die darauf aufbauende Kategorie der „Gliederbarkeit“. Denn die Differenzierungsmodelle, die z. B. an einer Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen implementiert werden können, bedeuten für die Schüler\*innen Lernrealitäten, die organisatorisch in etwa so verschieden sind wie jene von kooperativen Gesamtschulen, integrierten Gesamtschulen und Waldorfschulen. In vielen Bundesländern ist die schulische Angebotsstruktur mithin vielfältiger, als die Schulformen erkennen lassen. Diese unterschwellige Variabilität macht es erforderlich, die Ebene der *Schulformen* als primäres Beschreibungselement von Schulstrukturen zu verlassen und die *schulischen Organisationsformen* in den Blick zu nehmen, die unter den jeweiligen Schulformenbezeichnungen geführt werden können.

Der vorliegende Beitrag verfolgt in der Hauptsache zwei Zielsetzungen. *Erstens* sollen die Schulstrukturen der Bundesländer in einer Weise beschrieben und verglichen werden, die der Variabilität der Schulorganisation auf Einzelschulebene Rechnung trägt. Darauf aufbauend sollen *zweitens* Schwierigkeiten und Handlungsbedarfe aufgezeigt werden, die sich daraus für die amtliche Schulstatistik und die empirische Bildungsforschung ergeben. Abschließend werden einige weiterführende Forschungsfragen skizziert, die sich im Kontext der aufgezeigten schulorganisatorischen Entwicklungen aufdrängen.

## 2 Grundtypen neuer schulischer Organisationsformen

Lässt man die Vielfalt der Schulformbezeichnungen und Unterschiede in schulorganisatorischen Details außer Acht, lässt sich eine überschaubare Zahl von Organisationsformen identifizieren, die bundesländerübergreifend das Repertoire für die Ausgestaltung von Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang bilden. Die Unterscheidung dieser Organisationsformen erfolgt anhand von zwei Dimensionen, deren Unterkategorien im Folgenden beschrieben werden:

- *Die Art der praktizierten Leistungsdifferenzierung (Differenzierungsmodell)*: Jede Schule ist mit dem Umstand konfrontiert, dass Schüler\*innen einer Klassenstufe unterschiedliche Lernausgangslagen und Leistungsniveaus aufweisen. Die Art und Weise, wie Schulen dieser Leistungsheterogenität in der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen Rechnung zu tragen suchen, ist eines der wesentlichen organisatorischen Merkmale, das Schulen (und Schulsysteme) in modernen Gesellschaften unterscheidet (Fend, 2008, S. 93–94). International wie intranational lassen sich jenseits der in den deutschsprachigen Ländern traditionell praktizierten *Schulformendifferenzierung* drei

Modelle der Leistungsdifferenzierung ausmachen: *Schulzweig-, Niveaukur-, und Binnendifferenzierung*. Im Modell der *Schulzweigendifferenzierung* werden die Lernenden unterschiedlich anspruchsvollen „Schulabteilungen“ zugeführt, die mit den traditionellen Schulformen korrespondieren, anders als diese aber im selben Gebäudekomplex untergebracht sind und ein Mindestmaß an Kooperation betreiben. Wie in den Schulformen erfolgt die Leistungsdifferenzierung dabei *fächerübergreifend*, d.h. die Schüler\*innen werden in allen (zumindest aber allen differenzierungspflichtigen) Fächern entsprechend dem besuchten Zweig einheitlich auf *einem* Anspruchsniveau unterrichtet. Im Modell der *Niveaukurendifferenzierung* hat die Leistungsdifferenzierung eine flexiblere Gestalt. Sie wird hier nicht pauschal über alle Fächer hinweg, sondern *fachspezifisch* vorgenommen, d.h. die Lernenden belegen je nach individuellem Leistungsprofil (mindestens aber in den entsprechend KMK-Vereinbarung differenzierungspflichtigen Fächern<sup>3</sup>) Kurse unterschiedlicher Anspruchsniveaus. Das Modell der *Binnendifferenzierung* schließlich geht noch einen Schritt weiter. Ein nach curricularen Anspruchsniveaus getrennter Fachunterricht ist in diesem Modell nicht vorgesehen. Stattdessen sollen die Schüler\*innen (auch in den differenzierungspflichtigen Fächern) unabhängig vom individuellen Leistungsstand gemeinsam im Klassenverband lernen und hier individuell gefördert werden. Dabei erfolgt die Leistungsdifferenzierung – jedenfalls der Idee nach – *aufgabenspezifisch*, d.h. je nach individueller Lernausgangslage soll das Anspruchsniveau der im Fachunterricht zu bearbeitenden Aufgabenstellungen variiert werden. Da Schulen allerdings in der empirischen Realität über Klassenstufen hinweg häufig unterschiedliche Differenzierungsmodelle nutzen (eine mit Niveaukurendifferenzierung arbeitende Organisationsform bspw. in der Klassenstufe 5 noch binnendifferenziert arbeiten und/oder in der Klassenstufe 9 abschlussbezogene Klassen bilden kann), muss die typologische Einordnung anhand des *dominierenden* Differenzierungsmodells erfolgen. Entscheidend für die Einordnung einer durch das Landesschulrecht konstituierten schulischen Organisationsform auf der Differenzierungsdimension ist also, welches Differenzierungsmodell über die Klassenstufen hinweg überwiegt.

- *Das Spektrum der in der Schulform angebotenen Bildungsgänge (Curriculare Bandbreite)*: Während die Differenzierungsdimension weltweit vorzufindende schulorganisatorische Unterschiede erfasst, fokussiert die curriculare Dimension auf schulorganisatorische Unterschiede, die sich spezifisch in Deutschland finden. Analoge Unterschiede finden sich jedoch in Ländern, in denen das Schulwesen – wie etwa in Österreich und der Schweiz – ebenfalls als System von ungleichwertigen Bildungsgängen mit abgestuften Berechtigungen organisiert ist.<sup>4</sup> Eine (Teil-)Komprehensivierung des Schulwesens unter Beibehaltung der historisch gewachsenen Systemlogik setzt voraus, dass die traditionell räumlich separierten Bildungsgänge (Schulformen) schulorga-

3 Zu den differenzierungspflichtigen Fächern zählen ab Klassenstufe 7 die erste Fremdsprache und Mathematik, ab Klassenstufe 8 (spätestens 9) Deutsch und ab Klassenstufe 9 mindestens eine Naturwissenschaft, vgl. den Beschluss der Kultusminister\*innenkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 02.06.2006, abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/allg\\_Schulwesen/Schulart\\_Bildungsg\\_Sek1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf) (Abruf am 01.10.2023).

4 Siehe für die Schweiz beispielhaft die Schulorganisationsmodelle des Kantons Bern: [www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulsystem/schulmodelle-sekundarstufe-i-der-stadt-bern](http://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulsystem/schulmodelle-sekundarstufe-i-der-stadt-bern) (Abruf am 06.04.2023)

nisatorisch zusammengefügt werden. Im deutschen Schulsystem gäbe es dafür vier kombinatorische Möglichkeiten: Hauptschule-Gymnasium, Realschule-Gymnasium, Hauptschule-Realschule und Hauptschule-Realschule-Gymnasium. Während eine Verbindung aus Hauptschul- und Gymnasialbildungsgang schulorganisatorisch nicht auf der Hand liegt, wäre eine Verbindung aus Realschul- und Gymnasialbildungsgang durchaus denkbar. Faktisch existieren jedoch allein die letzten beiden Kombinationen. Entsprechend wird in der curricularen Dimension unterschieden zwischen Schulformen, die den *Haupt- und Realschulbildungsgang* kombinieren und solchen, die alle Bildungsgänge einschließlich des gymnasialen abbilden. Dabei ist hervorzuheben, dass letztere häufig keine eigene gymnasiale Oberstufe führen. In diesem Fall bestehen typischerweise feste Kooperationen mit benachbarten Schulstandorten, die ihrerseits über eine gymnasiale Oberstufe verfügen und die das Abitur anstrebende Schüler\*innen aufnehmen (Liegmann, 2016, S. 55–59).

Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergibt sich eine Matrix, die idealtypisch sechs schulische Organisationsformen unterscheidet (vgl. Tabelle 1, für eine detailliertere Beschreibung der jeweiligen Organisationsformen und ihrer typischen Charakteristika vgl. Online-Anhang 1). Die traditionellen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium können in Abgrenzung dazu als *bildungsgangbezogene Organisationsformen* bezeichnet werden und bilden *zusammengenommen* ein eigenes Modell der Leistungsdifferenzierung, das Tabelle 1 nicht berücksichtigt: Die Leistungsdifferenzierung über curricular unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen. Sie ist wesentlicher Bestandteil des institutionellen Entwicklungspfades der deutschen Schulstruktur (Drewek, 1994; Edelstein, 2016; Müller, 1981), während die in Tabelle 1 aufgeführten Differenzierungsmodelle und die sie implementierenden Organisationsformen institutionelle Innovationen darstellen, die – von links nach rechts und oben nach unten – einen steigenden Grad der innerschulischen Komprehensivierung repräsentieren.

Tab. 1: Grundtypen schulischer Organisationsformen mit mehr als einem Bildungsgang

		Dominierendes Differenzierungsmodell		
		Schulzweige Fächerübergreifend ( <i>S</i> )	Niveaukurse Fachspezifisch ( <i>N</i> )	Binnendifferenziert Aufgabenspezifisch ( <i>B</i> )
Curriculare Bandbreite	Haupt- und Realschulbildungsgang (2)	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Schulzweigdifferenzierung (2 <i>S</i> )	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Niveaukurisdifferenzierung (2 <i>N</i> )	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (2 <i>B</i> )
	Alle Bildungsgänge (3)	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Schulzweigdifferenzierung (3 <i>S</i> )	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Niveaukurisdifferenzierung (3 <i>N</i> )	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (3 <i>B</i> )

Quelle: eigene Darstellung

Ehe wir uns der Verbreitung dieser institutionellen Innovationen in den Bundesländern zuwenden, ist ein kurzer Exkurs geboten: Dass die traditionellen Schulformen hier keine Beachtung finden, liegt darin begründet, dass sie sich als bildungsgangbe-

zogene Organisationsformen durch die Abwesenheit schulinterner Formen der (be-rechtigungsrelevanten) Leistungsdifferenzierung auszeichnen, auf die der vorliegende Beitrag fokussiert. Es ist aber ausdrücklich zu betonen, dass an diesen Schulformen ebenfalls institutionelle Vorkehrungen zur Flexibilisierung von Bildungswegen getroffen worden sind. Gemeint ist der bundesländerübergreifende Trend zur Entkop-pelung von Schulform und Schulabschluss, in dessen Folge auch diese Organisati-onsformen nicht mehr exklusiv auf ein bestimmtes Abschlussziel ausgerichtet sind. Dies gilt einerseits mit Blick auf Gymnasien und Realschulen vor allem in dem Sinne, dass Schüler\*innen bei vorzeitigem Abgang das erreichte Abschlussniveau zertifiziert wird. Andererseits, und in quantitativer Hinsicht sowie mit Blick auf den institutio-nellen Innovationsgehalt bedeutsamer, gilt dies für die Hauptschule, die mittlerweile ein Drittel ihrer Absolvent\*innen zur Mittleren Reife führt (Autorengruppe Bildungs-berichterstattung, 2020, S. 150) – wie diese „Aufwärtsqualifizierung“ schulorganisato-risch ausgestaltet ist, variiert zum Teil je nach Bundesland (Schuchart & Maaz, 2007, S. 646). Entsprechend wird im Bildungsbericht 2020 die Aussage getroffen, dass „die Hauptschule heute faktisch als weitere Schulart mit 2 Bildungsgängen angesehen werden kann“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 150). Da ein dem Real-schulbildungsgang entsprechendes curriculares Angebot hier jedoch, wenn überhaupt, i. d. R. erst vergleichsweise spät und für weniger Fächer besteht, erscheint es gleich-wohl geboten, zu unterscheiden und hier eher von einer Schulart mit zwei *Abschluss-möglichkeiten* zu sprechen. Wie auch immer man dies beurteilt – entscheidend ist hier einzig der Hinweis, dass die in diesem Beitrag fokussierten Organisationsformen nur *ein* Element der institutionellen Öffnung und Modernisierung des deutschen Schulwe-sens sind, zu der neben den hier in Erinnerung gerufenen Innovationen auch die viel-fältigen Möglichkeiten zählen, allgemeinbildende Abschlüsse im Rahmen beruflicher Ausbildungswege zu erwerben bzw. anerkannt zu bekommen.<sup>5</sup>

### 3 Leistungsdifferenzierung als neue Facette von Schulautonomie

Einige der in den Bundesländern bestehenden neuen Schulformen sind hinsichtlich ihrer organisatorischen Ausgestaltung im Schulrecht eindeutig definiert und können damit *einem* der in Tabelle 1 verzeichneten Grundtypen zugeordnet werden. So ist z. B. die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und Berlin auf die schulische Organisationsform 3B festgelegt; die sächsische Oberschule entspricht, ebenso wie die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt, der Organisationsform 2S, die Kooperative Ge-samtschule in fast allen sie führenden Ländern der Organisationsform 3S. Dies ent-spricht dem in der Bundesrepublik traditionell vorherrschenden Steuerungsmuster, das sich durch eine hohe Standardisierung in dem Sinne auszeichnete, dass *alle* einer bestimmten Schulform zugehörigen Schulstandorte schulrechtlich auf *ein und dassel-be Modell* der Schulorganisation geeicht waren. Traditionell stand also jede Schulform

<sup>5</sup> Siehe beispielhaft die folgende Übersicht des niedersächsischen Kultusministeriums: [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen\\_und\\_schuler\\_eltern/zeugnisse\\_abschlusse\\_und\\_versetzungen/schulische-abschluesse-an-berufsbildenden-schulen-in-nie-dersachsen-6477.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_eltern/zeugnisse_abschlusse_und_versetzungen/schulische-abschluesse-an-berufsbildenden-schulen-in-nie-dersachsen-6477.html) (Abruf am 25.09.2020).



für eine spezifische Organisationsform, so dass sich die beiden Termini synonym gebrauchen ließen.

Für den überwiegenden Teil der neuen Schulformen gilt dies jedoch nicht mehr. Ursächlich dafür ist eine mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein initiierte schulrechtliche Entwicklung, die mittlerweile in nahezu allen Bundesländern zu konstatieren ist und sich dadurch auszeichnet, dass den Schulstandorten einer Schulform freigestellt wird, je nach lokalen Gegebenheiten und Präferenzen *unterschiedliche* Modelle der Schulorganisation zu implementieren. Dies gilt zum einen hinsichtlich des Spektrums der angebotenen Bildungsgänge, nämlich wenn das Schulgesetz einer Schulform mit zwei Bildungsgängen die Möglichkeit der Erweiterung um den gymnasialen Bildungsgang einräumt. Eine solche Schulform hat bisher jedoch einzig Niedersachsen geschaffen (Oberschule). Sehr viel verbreiteter ist die Möglichkeit lokaler Variabilität hingegen mit Blick auf das Differenzierungsmodell: Viele Bundesländer stecken für bestimmte Schulformen nur einen allgemeinen Rahmen zulässiger Differenzierungsformen ab und überlassen es den einzelnen *Schulstandorten* zu entscheiden, mit welchen davon sie (in welchen Klassenstufen) arbeiten.

Eine solche Dezentralisierung der Entscheidung über Differenzierungsmodelle ist hierzulande ein Novum und verweist auf eine Veränderung im Umgang mit der traditionell konfliktbehafteten Schulstrukturfrage. Obgleich den Schulen im Zuge der Ausweitung von Schulautonomie seit den 1990er Jahren in verschiedenen Bereichen größere Entscheidungsspielräume zugestanden wurden (Altrichter et al., 2016), blieben die Modalitäten der *Leistungsdifferenzierung* ein Bereich, in dem weiterhin strikt auf gesamtsystemische Vorgaben gesetzt wurde. Damit blieben die Landesparlamente die primären politischen Arenen, in denen Fragen der Leistungsdifferenzierung verhandelt und entsprechend der (partei-)politischen Kräfteverhältnisse allgemeinverbindlich entschieden wurden. In den vergangenen anderthalb Jahrzehnten hat sich jedoch auch in diesem Bereich der Schulgestaltung in vielen Bundesländern ein Wandel im Steuerungsverständnis eingestellt.

#### **4 Die Angebotsstrukturen der Bundesländer auf der Ebene schulischer Organisationsformen**

Um zu klären, welche der in Tabelle 1 unterschiedenen Organisationsformen in den einzelnen Bundesländern de jure existieren, wurden die im Jahr 2023 geltenden Landesschulgesetze sowie thematisch einschlägige Rechtsverordnungen analysiert, wobei die Auswertung in zweierlei Hinsicht eingeschränkt wurde: Außen vor bleiben Schulformen, die im jeweiligen Bundesland nicht den Status einer Regelschule aufweisen, und Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung. In die Analyse einbezogen wurden somit über Bundesländer hinweg 32 Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang. Für jede wurde codiert, welche Vorgaben für die berechtigungsrelevante Leistungsdifferenzierung gemacht werden und welcher Gestaltungsspielraum, wenn überhaupt, den Schulstandorten der jeweiligen Schulform zufällt (für

Detailinformationen zur Codierung und veranschaulichende Beispiele siehe Online-Anhang 2).

Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 auf S. 324 zusammengefasst. Sie weist für jedes Bundesland aus, welche schulischen Organisationsformen das Schulrecht im Sekundarbereich vorsieht, und macht durch ein Schulformenkürzel kenntlich, unter welcher Schulformenbezeichnung die jeweilige Organisationsform firmiert. Ob die Einzelschule mit Blick auf die Leistungsdifferenzierung einen Gestaltungsspielraum hat und wie dieser ausgestaltet ist, wird durch vier verschiedene Codierungen abgebildet. Um die schulischen Angebotsstrukturen der Bundesländer vollständig abzubilden, werden zudem die bildungsgangbezogenen Schulformen/Organisationsformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule ausgewiesen.

Bereits eine kursorische Betrachtung von Tabelle 2 zeigt, dass es sich bei der Delegation der Entscheidung über Differenzierungsmodelle an die Einzelschule um eine schulrechtliche Entwicklung handelt, die für mindestens eine Schulform mittlerweile in einem substanziellen Teil der Bundesländer zu verzeichnen ist und in nahezu allen, wenn man auch Schulformen berücksichtigt, an denen eine alternative Organisationsform als nachrangige Option bzw. unter spezifischen Bedingungen zulässig ist. Dabei umfasst das Spektrum der – eingeschränkt oder uneingeschränkt – zulässigen Organisationsformen meist zwei Alternativen, in einigen Fällen aber auch drei (z. B. Realschule Plus in Rheinland-Pfalz). Für die niedersächsische Oberschule gibt es sogar vier Optionen, da hier auch die Zahl der einbezogenen Bildungsgänge variieren kann. Weiterhin fällt auf, dass in einigen Bundesländern einzelne Organisationsformen von mehreren Schulformen implementiert werden können (z. B. die Organisationsform 3S in Niedersachsen oder 3B in Berlin). Zugleich ist nach wie vor auch eine Reihe von Schulformen auf eine Organisationsform festgelegt. Lässt man die bildungsgangbezogenen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium außen vor, die zwar mehrere Abschlussmöglichkeiten, nicht aber mehrere vollwertige Bildungsgänge anbieten, gilt dies generell für die Kooperative Gesamtschule (außer in Niedersachsen), ferner z. B. für die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg oder die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt.

Vergleicht man die Bundesländer hinsichtlich der jeweils vorgesehenen schulischen Organisationsformen, lassen sich sechs Typen von Angebotsstrukturen unterscheiden, die prinzipiell auch in gängigen Schulstrukturvergleichen sichtbar sind: Das Gymnasium ist (neben der Förderschule) die einzige Schulform/Organisationsform, die nach wie vor überall existiert; anstelle separater Haupt- und Realschulen unterhält die deutliche Mehrzahl der Länder Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang. In fünf Ländern – den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein (Typ VI) – fallen diese ausschließlich ins Segment der Organisationsformen mit drei Bildungsgängen, in weiteren fünf – darunter vier ostdeutsche sowie Rheinland-Pfalz – (Typ V) ist zusätzlich das Segment der Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen vertreten, in Sachsen (Typ IV) ausschließlich letzteres. In den fünf bevölkerungsreichsten Flächenländern bestehen die Realschulen und – in teils abgewandelter Form und Bezeichnung – auch die Hauptschulen weiterhin. Jenseits dessen aber ist das Spektrum

der Organisationsformen in diesen Ländern sehr heterogen: Nordrhein-Westfalen (Typ III) unterhält ausschließlich schulische Organisationsformen mit 3 Bildungsgängen, in Baden-Württemberg<sup>6</sup>, Hessen und Niedersachsen (Typ II) ist zudem das Segment der Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen vertreten, in Bayern<sup>7</sup> (Typ I) ausschließlich letzteres.

Betrachtet man nun aber die Angebotsstrukturen der Bundesländer auf Ebene der schulischen Organisationsformen genauer, kommen wenig beachtete Unterschiede in den Blick. So zeigt sich etwa, dass die Bundesländer, die ihre Schulsysteme auf ein „Zwei-Wege-Modell“ umgestellt haben (Typ VI), dieses Modell in Sachen Leistungsdifferenzierung unterschiedlich nuancieren: In Bremen und dem Saarland sieht das Schulrecht für die zweite Säule vorzugsweise Niveaukurzdifferenzierung vor, in Schleswig-Holstein und Hamburg dagegen vorzugsweise Binnendifferenzierung. In Berlin sind beide Modelle gleichrangig, wobei mit der Gemeinschaftsschule noch eine exklusiv auf Binnendifferenzierung ausgerichtete Organisationsform besteht. Zudem unterscheiden sich die Berliner Integrierte Sekundarschule und die Hamburger Stadtteilschule von ihren integrierten Pendanten in den anderen drei Ländern darin, dass die Leistungsdifferenzierung an ersteren auch nach Fach- und Jahrgangsstufe variiert werden kann.

Diese Vielfalt schulorganisatorischer Profile beschränkt sich nicht auf die seit den 2010er Jahren neu geschaffenen vollintegrierten Schulformen. Auch die Integrierte Gesamtschule hat heute je nach Bundesland unterschiedliche Profile: Eine Festlegung auf das Modell der Niveaukurzdifferenzierung, das historisch gesehen das identitätsstiftende Merkmal dieser Schulform ist, findet sich einzig in Sachsen-Anhalt, in Brandenburg und Hessen ist es zumindest die priorisierte Organisationsform. Dagegen ist in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen an Integrierten Gesamtschulen Binnendifferenzierung ebenso zulässig, wobei in letzterem Fall fach- und jahrgangsstufenweise alterniert werden kann. Die Niedersächsische IGS schließlich ist ein Sonderfall: Hier wird in den Klassen 7 und 8 im Regelfall mit Binnendifferenzierung gearbeitet, ab Klasse 9 vorzugsweise mit Niveaukurzdifferenzierung.

---

6 Die Werkrealschule (WRS) entspricht der Kategorie 2S nicht voll: Der mittlere Abschluss wird hier nicht über ein fortlaufendes curriculares Angebot angebahnt, sondern im Anschluss an den Hauptschulbildungsgang absolviert, wobei hierzu ggf. der Schulstandort zu wechseln ist (§ 6 SchG). Anders verhält es sich mit der ebenfalls als 2S kategorisierten Realschule, der ein vollwertiger Hauptschulbildungsgang angegliedert ist: Ab Klasse 7 werden Schüler\*innen hier abschlussbezogen auf „grundlegendem“ oder „mittlerem Niveau“ unterrichtet (§ 7 SchG; § 1–4 Realschulversetzungsordnung).

7 Die bayerische Mittelschule gleicht der baden-württembergischen Werkrealschule, wobei hier für die Mittlere Reife zwei weitere Schuljahre in sog. Vorbereitungsklassen zu absolvieren sind. Jedoch unterhält die Mittelschule ab Klasse 7 auch Mittlere-Reife-Klassen und/oder Kurse zur Vorbereitung auf einen Wechsel in solche (§ 7a BayEUG). Damit kommt sie der Organisationsform 2S näher als die Werkrealschule, wenngleich entsprechende Angebote auch hier nicht überall bestehen, sondern nur im Rahmen von Verbundsystemen.

Tab. 2: Übersicht der schulischen Organisationsformen der Bundesländer sowie der sie führenden Schulformen, sortiert nach Ähnlichkeit der Angebotsstrukturen (2019)

	I		II		III		IV		V		VI				
	BY	BW	HE	NI	NW	SN	ST	TH	BB	MV	RP	BE	SL	HH	SH
HS	MS	HS WRS	HS	HS	HS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RS	RS	RS	RS	RS	RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY
Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen (2)															
2S	MS	WRS RS	VHR MSS	OS	-	OS	SS	-	OS	-	RSP	-	-	-	-
2N	-	-	-	OS	-	OS	-	RLS <sup>4</sup>	OS	RGS	RSP	-	-	-	-
2B	-	-	-	(OS)	-	(OS) <sup>2</sup>	-	-	(OS)	RGS	RSP	-	-	-	-
Organisationsformen mit drei Bildungsgängen (3)															
3S	-	-	KGS	KGS(OS)	SS	-	KGS	-	-	KGS	-	-	-	-	-
3N	-	-	IGS	(KGS) IGS <sup>1</sup>	SS IGS*	-	IGS	-	IGS	IGS	IGS	ISS*	GS	OS	(STS)* (GS)
3B	-	GS	(IGS)	IGS <sup>1</sup>	SS IGS*	-	GS3	GS	(IGS)	IGS	IGS	ISS* GS	(GS)	(OS)	STS* GS
XY	Organisationsform ist die einzig für die Schulform zulässige XY Organisationsform ist für die Schulform uneingeschränkt zulässig														
(XY)	Organisationsform ist für die Schulform prinzipiell zulässig XY*/(XY)* Fach- und jahrgangsstufenweise unterschiedliche Organisationsformen zulässig														

*Anm.:* GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS = Hauptschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, KGS = Kooperative Gesamtschule; GS = Gemeinschaftsschule; weitere Schulformenkürzel nach Bundesland: BB (Brandenburg): OS = Oberschule; BE (Berlin): ISS = Integrierte Sekundarschule; BW (Baden-Württemberg): WRS = Werkrealschule; BY (Bayern): MS = Mittelschule; HB (Bremen): OS = Oberschule; HE (Hessen): VHR = Verbundene Haupt- und Realschule, MSS = Mittelstufenschule; HH (Hamburg): STS = Stadtteilschule; MV (Mecklenburg-Vorpommern): RGS = Regionale Schule; NI (Niedersachsen): OS = Oberschule; OS+ = Oberschule Plus; NRW (Nordrhein-Westfalen): SS = Sekundarschule; RP (Rheinland-Pfalz): RSP = Realschule Plus; SN (Sachsen): OS = Oberschule; ST (Sachsen-Anhalt): SS = Sekundarschule; TH (Thüringen): RLS = Regelschule. <sup>1</sup> In den Klassen 7 und 8 vorzugsweise Binnendifferenzierung, ab Klasse 9 vorzugsweise Niveaukurstdifferenzierung. <sup>2</sup> Sonderform der OS mit abgeschlossenem Grundschulleil und „besonderem pädagogischen Profil“. Niveaurekurse zulässig. <sup>3</sup> Ab Klasse 9 abschlussbezogene Klassen verpflichtend. <sup>4</sup> Ab Klasse 9 abschlussbezogene Klassen zulässig.

Quelle: Landesschulgesetze und thematisch einschlägige Rechtsverordnungen der Bundesländer, Stand 2023, eigene Darstellung

Aufschlussreich ist die erweiterte Perspektive auch für die ostdeutschen Bundesländer, die nach der Wende neben dem Gymnasium Schulformen mit zwei Bildungsgängen installierten. Sie galten lange als Markenzeichen dieser Länder, haben inzwischen aber recht unterschiedliche Differenzierungsprofile: In Sachsen-Anhalt und Sachsen sind diese Schulformen noch immer auf das Modell der Schulzweigdifferenzierung festgelegt – wobei Sachsen mit der „Oberschule Plus“ jüngst eine vorzugsweise binnendifferenzierende Variante mit Grundschulteil geschaffen hat. In Thüringen ist hier bis Klasse 9 allein Niveaukurisdifferenzierung vorgesehen, in Brandenburg Schulzweig- oder Niveaukur-, eingeschränkt auch Binnendifferenzierung. Die Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern schließlich ist auf das Optionsspektrum Niveaukur- oder Binnendifferenzierung festgelegt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung über die Bundesländer hinweg starke Verbreitung gefunden hat und sich schulorganisatorische Unterschiede in der Folge noch einmal deutlich intensiviert haben. Wenn die von kritischen Kommentator\*innen des Bildungsföderalismus getroffene Feststellung, dass jedes Bundesland sein eigenes Schulsystem unterhalte, bezogen auf die Schulformen stets etwas übertrieben war, so erweist sie sich im Lichte der Vielfalt der in Tabelle 2 ausgewiesenen Differenzierungsprofile nunmehr in fast buchstäblichem Sinne als zutreffend. In einem Punkt lässt sich bei Unterschieden im Detail gleichwohl ein konvergenter Trend konstatieren: Das (jenseits von Waldorfschulen) lange unzulässige Modell einer durchgehenden Binnendifferenzierung ist zu einer – in schulrechtlicher Hinsicht – verbreiteten Gestaltungsoption geworden. Dies gilt etwas weniger mit Blick auf die Schulformen mit zwei Bildungsgängen, wo diese Organisationsform gleichrangig in zwei (Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz) und mit Einschränkungen in drei weiteren Ländern (Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen) möglich ist. Schulformen mit drei Bildungsgängen können jedoch mittlerweile in vier Ländern unter bestimmten Bedingungen und in zehn ohne Vorbehalt binnendifferenziert geführt werden – unter der Bezeichnung Gemeinschaftsschule unterhalten Baden-Württemberg, Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen sogar Schulformen, an denen einzig diese Organisationsform zulässig ist.

## 5 Das Problem der quantitativen Erfassung schulischer Organisationsformen

Die skizzierten Länderprofile und Trends beschreiben die schulischen Angebotsstrukturen in der Bundesrepublik aus *schulrechtlicher Perspektive*. Diese Perspektive hat jedoch empfindliche Limitationen, gibt sie doch lediglich Aufschluss darüber, welche schulischen Organisationsformen die verschiedenen Schulformen der Bundesländer implementieren *können*. Nicht erfasst wird, wie verbreitet sie in der Schulpraxis eines Bundeslandes tatsächlich *sind*. Damit bleiben wichtige Fragen letztlich ungeklärt: Inwieweit werden die schulorganisatorischen Entscheidungsspielräume, die das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung eröffnet, tatsächlich in Anspruch ge-

nommen, und zeigen sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Bundesländern? Korrespondieren mit den schulrechtlichen Profilen, die die Bundesländer mit Blick auf die Zulässigkeit verschiedener Differenzierungsmodelle aufweisen, erkennbare Unterschiede in der Praxis der Schulgestaltung oder handelt es sich womöglich gar um rechtliche Artefakte, die schulpraktisch kaum von Bedeutung sind?

Belastbare Aussagen über etwaige Veränderungen in den Schulstrukturen der Bundesländer, die im Gefolge einer um Differenzierungsfragen erweiterten Schulautonomie eingetreten sind, erfordern quantitative Bestimmungsgrößen. Welcher Anteil der Schulstandorte mit welcher Form der Leistungsdifferenzierung arbeitet, ist dabei grundsätzlich für alle Schulformen relevant, denen qua Schulrecht mehrere Differenzierungsmodelle offenstehen. Aus Perspektive einer an Prozessen des Institutionenwandels interessierten Schulforschung stellt sich die Frage aber wohl am virulentesten mit Blick auf jene Schulformen, die nunmehr mit Binnendifferenzierung arbeiten können oder sollen. Denn nicht nur kommt, wie die Schulrechtsanalyse zeigt, dieser Form der Leistungsdifferenzierung als Gestaltungsoption der Einzelschule über Bundesländer und Schulformen hinweg die größte Bedeutung zu. Auch hat sie im Gegensatz zur Schulzweig- oder Niveaukurisdifferenzierung im deutschen Sekundarschulwesen kaum Tradition. Vielmehr handelt es sich um eine institutionelle Innovation mit weitreichenden schulpraktischen Implikationen, impliziert sie doch – anders als eine Umstellung von Schulzweig- auf Niveaukurisdifferenzierung oder *vice versa* – einen pädagogischen Paradigmenwechsel hin zur Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen und stellt damit besondere Ansprüche etwa an die methodischen und diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften (Bos & Scharenberg, 2010, S. 178). Daher erscheint es angebracht, den Schwerpunkt der nachfolgenden Diskussion hierauf zu legen.

Die auf der Ebene des Schulrechts augenscheinliche Diffusion solcher Organisationsformen (die Typen 2B und 3B in Tabelle 2) indiziert einen Entwicklungshorizont für institutionellen Wandel, keineswegs aber schon dessen Realisierung, sagt doch die rechtliche Zulässigkeit entsprechender schulischer Organisationsformen nichts über deren tatsächliche quantitative Verbreitung aus. Bisher war es für die Schulforschung keine nennenswerte Herausforderung, das quantitative Gewicht schulischer Organisationsformen zu bestimmen, da die Schulstatistik hierfür geeignete Maßstäbe bereitstellte. Auf ihrer Grundlage ließ sich etwa der Werdegang der Integrierten Gesamtschule als *der* institutionellen Innovation der Nachkriegszeit problemlos nachvollziehen: Informationen über die Zahl der Schulstandorte oder die Zahl der diese schulische Organisationsform frequentierenden Schüler\*innen gaben seit ihrer Verankerung im Regelschulwesen Aufschluss über ihre Stellung in der Schullandschaft – und damit zugleich über die quantitative Bedeutung der Niveaukurisdifferenzierung, auf welche die IGS schulrechtlich festgelegt war (vgl. beispielhaft die Tabellen in Köller, 2008, S. 444; Rösner & Tillmann, 1980, S. 75). Gleiches gilt für die schulartunabhängige Orientierungsstufe und – da sie zumindest in den Landesschulstatistiken separat ausgewiesen wird – auch für die kooperative Gesamtschule und das Modell der Schulzweigdifferenzierung.

Heute lässt sich der Stellenwert der verschiedenen Differenzierungsmodelle mit den etablierten schulstatistischen Maßstäben jedoch nicht mehr adäquat erfassen. Da der Großteil der Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang nicht mehr auf ein bestimmtes Differenzierungsmodell festgelegt ist und sich somit hinter derselben Schulformenbezeichnung unterschiedliche schulische Organisationsformen verbergen (können), hat die statistische Kategorie „Schulart“, an der sich die Aufgliederungen der Schulstatistik des Bundes und der Länder traditionell ausrichten, nicht mehr den Informationswert, den sie traditionell hatte. Kurzum: Die schulstrukturelle Realität vieler Bundesländer ist den Kategorien des statistischen Berichtswesens entwachsen – oder droht ihnen zumindest zu entwachsen. Dabei wird aus einer im September 2020 unter Beteiligung des Autors an die Statistikreferate der 16 Bundesländer gestellten Anfrage deutlich, dass es sich hier nicht um ein spezifisches Defizit der publizierten Schulstatistik handelt. Die in den Schulen praktizierten Formen der Leistungsdifferenzierung werden auch im Rahmen der breiter angelegten, Verwaltungszwecken dienenden Schuljahreserhebungen nur in einem Bundesland so erhoben, dass eine Bestimmung des relativen quantitativen Gewichts der drei Differenzierungsformen ohne Einschränkungen möglich wäre.

Frei zugängliche Daten, die eine solche Auswertung zulassen, liegen gegenwärtig allein für Hamburg vor. Sie wurden anlässlich einer Großen Anfrage erhoben, die im Juni 2018 von Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE an den Hamburger Senat gerichtet wurde und unter anderem die folgende Frage enthielt:

„An welchen staatlichen Stadtteilschulen wird aktuell [...] in welchen Fächern und welchen Jahrgangsstufen mit äußerer, an welcher mit innerer Differenzierung gearbeitet?“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 3).

Der Hamburger Senat konnte diese Frage nur im Wege einer eigens zu diesem Zweck durchgeführten Schulabfrage klären, da – wie die Antwort ausdrücklich konzidiert – „die erfragten Daten nicht zentral erfasst werden“ (ebd.). Die in Hamburg *ad hoc* durchgeführte Schulabfrage vermittelt indessen eine Vorstellung davon, wie die quantitative Verteilung unterschiedlicher schulischer Organisationsformen in den Schullandschaften der Bundesländer künftig erfasst werden könnte. Eine schematische Darstellung des dort verwendeten Erhebungsinstruments ist in Tabelle 3 abgebildet; es ließe sich ohne Probleme auch für die Schulformen anderer Bundesländer und die hier zulässigen Organisationsformen adaptieren.

Durch eine Auswertung der so erhobenen Daten lässt sich eine Vermessung der Schullandschaft im Sinne der vorgeschlagenen Typologie wenigstens beispielhaft für ein Bundesland vornehmen. Dies gestattet auch einen zumindest stichprobenartigen Abgleich zwischen den gemäß Schulrechtsanalyse zu erwartenden und den in der einzelschulischen Praxis tatsächlich vorzufindenden schulischen Organisationsformen: Wie in Tabelle 2 dargestellt, existiert in Hamburg neben dem Gymnasium lediglich eine, alle drei Bildungsgänge vereinende, Schulform – die Stadtteilschule (STS).

Tab. 3: Übersicht über die innere und äußere Differenzierung an Stadtteilschulen in Hamburg, schematische Darstellung des Erhebungsinstruments

Schule	Jg.	Diff.	Unterrichtsfach								
			Deutsch	Mathematik	Englisch	Naturwissenschaft	Biologie	Chemie	Physik	...	
Schule 1	5	innere	x	x	x	x				...	
		äußere								...	
	6	innere	x	x	x	x				...	
		äußere								...	
	7	innere	x	x	x	x				...	
		äußere								...	
	8	innere	x	x	x	x				...	
		äußere								...	
	9	innere	x					x	x	x	...
		äußere		x	x						...
10	innere	x					x	x	x	...	
	äußere		x	x						...	
Schule 2	5	innere	x	x	x	x				...	
		äußere								...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		

Quelle: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2018, Anlage 6, schematische Darstellung

Den schulrechtlichen Bestimmungen zufolge ist hier Binnendifferenzierung vorrangige Form der Leistungsdifferenzierung, aber auch Niveaukurisdifferenzierung ist prinzipiell zulässig, wobei fach- und jahrgangweise zwischen den Differenzierungsformen alterniert werden kann. Die mit der Schulabfrage 2018 erhobenen Daten erweisen sich als hierzu konsistent (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Prozentuale Verteilung schulischer Organisationsformen an Hamburger Stadtteilschulen

	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (3B)	Hybride Organisationsform		Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Niveaukurisdifferenzierung (3N)	$\Sigma$
		Darunter			
		Einzelne Niveaurokurse frühestens ab Klassenstufe 9	Einzelne Niveaurokurse schon vor Klassenstufe 9		
abs.	29	20	9	0	58
in %	50	34	16	0	100

Quelle: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2018, Anlage 6, eigene Berechnung und Darstellung



Niveaukurstdifferenzierung im traditionellen Sinne der Integrierten Gesamtschule (3N) – d. h. entsprechend den Vorgaben der oben erwähnten KMK-Vereinbarung – wird an keiner der 58 Stadtteilschulen praktiziert. Die Hälfte von ihnen arbeitet ausschließlich binnendifferenzierend und entspricht damit der Organisationsform 3B. Die andere Hälfte führt in mindestens einem der „differenzierungspflichtigen“ Fächer in mindestens einer Jahrgangsstufe Niveaure und ist damit als hybride Organisationsform zu charakterisieren. Die heterogene Population dieser hybriden Organisationsformen, mit denen wir es in Deutschland künftig wohl verstärkt zu tun haben werden, lässt sich auf Basis der in Hamburg erhobenen Daten nochmal differenzierter betrachten. Hier wurden beispielhaft zwei Subgruppen gebildet: Organisationsformen, die erst am Ende der Pflichtschulzeit, also frühestens ab der 9. Klassenstufe einzelne Niveaure führen (34 %) und solche, die damit schon in einer früheren Klassenstufe beginnen (16%).

Der Informationsgewinn einer solchen Betrachtung ist evident und es spricht vieles dafür, entsprechende Erhebungen zum festen Bestandteil des Systemmonitorings zu machen, damit subtilere Formen des Schulstrukturwandels und der schulorganisatorischen Ausdifferenzierung, wie sie das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung ermöglicht, systematisch erfasst und erforscht werden können. Prinzipiell ist es sicher zu begrüßen, dass die Ausgestaltung der Leistungsdifferenzierung nach Jahrzehnten des Fundamentalstreits nun zunehmend als eine in erster Linie *pädagogische* Angelegenheit begriffen wird und mit der Überantwortung an die Einzelschule nicht mehr im selben Maße dem parteipolitischen Wechselklima unterworfen ist. Angesichts dessen aber, dass die Ausgestaltung von Leistungsdifferenzierung und ihre Auswirkungen etwa auf Bildungsergebnisse und -ungleichheiten seit den 1970er Jahren eine herausgehobene Rolle gespielt haben – man denke an die Studien zum Vergleich von Gesamtschulen und gegliedertem Schulsystem (zusammenfassend Fend, 1982) – und das politische und wissenschaftliche Interesse an solchen Fragen keineswegs erschöpft ist – wie Begleitforschungsprojekte zu rezenteren Schulstrukturveränderungen (Neumann et al., 2017; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016) ebenso zeigen wie zahlreiche Publikationen zur Thematik (vgl. z. B. Werfhorst & Mijs, 2010 für eine Übersicht) – wäre es bedauerlich, wenn die sich abzeichnende Entideologisierung von Schulstrukturfragen zur Folge hätte, dass die im Lernprozess der Schüler\*innen konkret vorherrschenden Formen der Leistungsdifferenzierung nun gleichsam unsichtbar würden. Das Wissen darum, dass sich heute vielerorts hinter ein und derselben Schulform je nach Schulstandort unterschiedliche schulische Organisationsformen verbergen können, sollte für die amtliche Schulstatistik und empirische Bildungsforschung Anlass sein, die Entwicklung von Erhebungskategorien und -instrumenten in Angriff zu nehmen, mit denen sich diese unterschwellige Varianz der Schulorganisation künftig abbilden lässt.

## 6 Ausblick

Im Nachgang der hier vorgelegten schulrechtlichen Analyse eröffnet sich ein weites Feld für anknüpfende Forschung, das hier nur schlaglichtartig ausgeleuchtet werden

kann. Zunächst einmal wurde hier nur die schulische Angebotsseite betrachtet. Die geschilderten Entwicklungen haben aber auch Implikationen für die Nachfrageseite. Wenn vordem schulorganisatorisch einheitlich gestaltete Schulstandorte nunmehr unterschiedliche Differenzierungskonzepte implementieren und damit im Kernbereich der pädagogischen Arbeit substanzielle Differenzen ausbilden, dürfte dies – so legen Forschungsbefunde zum Phänomen der Schulprofilierung nahe (Altrichter et al., 2011) – zumindest in dichtbesiedelten Ballungsräumen Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten haben. Daher wäre der Frage nachzugehen, welcher Stellenwert Differenzierungskonzepten bei der Schulwahl beigemessen wird und inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen sie als Medium der Schulprofilierung im Wettbewerb um Schüler\*innen wirksam werden. Weiterhin stellt sich die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den an Schulen praktizierten Differenzierungsformen und der sozialen und leistungsmäßigen Zusammensetzung ihrer Schüler\*innenschaft. Einen Anhaltspunkt dafür, dass solche Zusammenhänge bestehen könnten, geben Befunde von Helbig und Nikolai (2019) zum Berliner Schulsystem. Auf Basis von Schulinspektionsberichten konnten sie zeigen, dass die Individualisierung von Lernprozessen an Integrierten Sekundarschulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil von sozial benachteiligten Schüler\*innen weniger ausgeprägt ist als an Schulen, die unter günstigeren Voraussetzungen arbeiten. Wenn sich dieser Befund verallgemeinern lässt, dürften die Fähigkeiten, Kapazitäten und Bereitschaften dafür, einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer durchgehend binnendifferenzierenden Schulorganisation zu beschreiten, gerade an Schulen in schwieriger sozialer Lage vergleichsweise seltener vorhanden sein.

Weitgehend ungeklärt ist ferner, ob bzw. wie sich die neuen Gestaltungsspielräume auf die Bildungsverläufe von Schüler\*innen auswirken. Auch diese Frage stellt sich insbesondere mit Blick auf die nun bestehenden Möglichkeiten einer (vorwiegend oder gar ausschließlich) binnendifferenzierenden Schulorganisation, zu der im Gegensatz zur Schulzweig- und Niveaukurisdifferenzierung bisher keine umfassenden Forschungsbefunde vorliegen. Eine bundesländerübergreifende Studie von Matthewes (2018) zur Leistungsentwicklung der nicht gymnasialen Schüler\*innenschaft, die sich allerdings aus Gründen des Studiendesigns auf die Klassenstufen 5 und 6 beschränken musste, liefert auf Basis von NEPS-Daten wenigstens für diese Klassenstufen robuste Evidenz, dass gerade leistungsschwächere Schüler\*innen in binnendifferenzierenden Organisationsformen größere Kompetenzzuwächse erzielen als ihre Peers in Haupt- und Realschulbildungsgängen, ohne dass dabei die Leistungsstärkeren in ihrer Entwicklung gebremst werden. Inwieweit derartige Befunde aber über Bundesländer bzw. Klassenstufen hinweg Gültigkeit besitzen, ist eine offene Frage, die sich gegenwärtig kaum beantworten lässt. Denn entsprechende schulische Organisationsformen bzw. deren Schüler\*innen können in Large-Scale-Assessment-Studien mangels geeigneter Erhebungskategorien derzeit nicht identifiziert und somit auch nicht gesondert betrachtet werden.

Von größerem Interesse dürften schließlich auch die governance- und machtpolitischen Implikationen der geschilderten Entwicklung sein, da sich die politische Aushandlung schulstruktureller Fragen durch ihre Dezentralisierung in neue Entscheidungsarenen verlagert, in denen andere als die im parlamentarischen und ministeriellen Umfeld traditionell engagierten Akteur\*innen das Geschehen prägen. Wenn

Landesregierungen sich in Fragen der Leistungsdifferenzierung auf eine allgemeine Rahmensetzung zurückziehen, wird die Aushandlung der an der einzelnen Schule tatsächlich umzusetzenden Differenzierungsformen – je nach den gesetzlichen Bestimmungen zu den an der Entscheidungsfindung zu beteiligenden Akteur\*innen – zwischen Schulträgern, Lehrerkollegien, Eltern, Kommunalpolitiker\*innen und anderen lokalen Akteur\*innen erfolgen und je nach den örtlichen Bedingungen unterschiedlich gelöst werden. Zumindest längerfristig dürfte dies zu einer beträchtlichen Zunahme der Variabilität schulischer Angebotsstrukturen innerhalb der betreffenden Bundesländer führen, in der sich – neben unterschiedlichen, allen voran etwa demografischen Problemlagen – auch lokal- und mikropolitische Kräfteverhältnisse spiegeln werden, denen durch den Vergleich von standortspezifischen Entscheidungsfindungsprozessen nachgegangen werden sollte.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>
- Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Blanck, J.M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. WZB Discussion Paper SP I 2014–501. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1108495>
- Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 173–194). Waxmann.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2018). *Durcksache 21/13334*.
- Caruso, M., & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 451–454.
- Drewek, P. (1994). Einführung in den Themenschwerpunkt: „Bildungswesen“ und Schulsystem in Deutschland. Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert. In D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium* (S. 225–233). Böhlau.
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 47–70). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fuchs, H.-W. (2009). Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. *Die Deutsche Schule*, 101 (1), 7–19.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler\*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins*. WZB Discussion Paper P-2019-002. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=1165838>
- Köller, O. (2008). Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 437–465). Rowohlt.
- Liegmann, A. (2016). Die Ordnungen der Schulformen. Ein bundesweiter Vergleich der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 47–63). Klinkhardt.
- Liegmann, A. B., & Bouß, S. (2012). Schulstruktur im Wandel. Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von Entwicklungstendenzen und Begründungslinien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (2), 200–215.
- Matthewes, S. H. (2018). *Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement*. DIW Discussion Paper 1775. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3299322>
- Müller, D. K. (1981). Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (2), 245–269.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., & Köller, O. (Hrsg.). (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen*. Waxmann.
- Neumann, M., Maaz, K., & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61 (3), 274–292. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2013-3-274>
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Rösner, E. & Tillmann, K.-J. (1980). Strukturelle Entwicklungen: auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 1, 73–103.
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), 640–666. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0081-3>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin. (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht* [Autorinnen und Autoren: Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R., Vieluf, U. – unter Mitarbeit von Broens, K.].
- Tillmann, K.-J. (2015). *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/215556/zweigliedrigkeit?p=all>
- Werfhorst, H. G. V. d. & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36 (1), 407–428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>

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

E-Mail: Edelstein@wzb.eu

Korrespondenzanschrift: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

# DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule  
115. Jahrgang 2023, Heft 4, S. 333–344  
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.04>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2023

---

Marcel Helbig

## Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen

### Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen

---

#### Zusammenfassung

*Das deutsche Schulsystem steht vor großen strukturellen Herausforderungen, die sich in den kommenden Jahren absehbar noch verschärfen werden. Hierzu gehören die von der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Integration einer hohen Zahl zugewanderter Kinder (mit und ohne Fluchthintergrund) sowie ein stark ausgeprägter Lehrkräftemangel. Aufgrund der strukturellen Verfasstheit des Schulsystems treffen diese Herausforderungen jedoch Grundschulen und nicht gymnasiale Sekundarschulen weit stärker als die ohnehin schon unter günstigeren Bedingungen arbeitenden Gymnasien. Daher erscheint eine neue Schulstrukturdebatte unumgänglich.*

*Schlüsselwörter: Schulstruktur; Gymnasium; Inklusion; Migration; Lehrermangel; soziale Ungleichheit*

#### The Gap Between Grammar Schools and other Secondary Schools Why We Need a New Debate on School Structure

##### Abstract

*The German school system is facing major structural challenges that are likely to intensify in the coming years. These include the inclusion of children with special educational needs as required by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the integration of a large number of immigrant children (with and without a refugee background), and a severe shortage of teachers. However, due to the structural makeup of the school system, these challenges affect elementary schools and non-gymnasium (non-grammar) secondary school types far more than gymnasias (grammar schools), which already operate under more favorable conditions. Therefore, a new school structure debate seems inevitable.*

*Keywords: school structure; grammar schools; inclusion; migration; teacher shortage; social inequality*

## 1 Einleitung

Spätestens seit dem Hamburger Volksentscheid von 2010, der die von allen Fraktionen der Hamburgischen Bürgerschaft einhellig beschlossene sechsjährige Grundschule zu Fall brachte, wird die „Schulstrukturfrage“ politisch nicht mehr gestellt. Eine Reform der Schulstruktur, die auch das Gymnasium mit einbezieht, so die weit über Hamburg hinausreichende Lehre, ist zum Scheitern verurteilt. Die Einführung von integrierten Sekundarschulformen neben oder anstelle von Haupt- und Realschulen scheint einstweilen die Grenze des schulpolitisch Möglichen zu markieren und in nicht wenigen Bundesländern haben sich die politischen Parteien sogar explizit auf einen „Schulfrieden“ geeinigt, der die bestehende Schulformgliederung festschreibt.

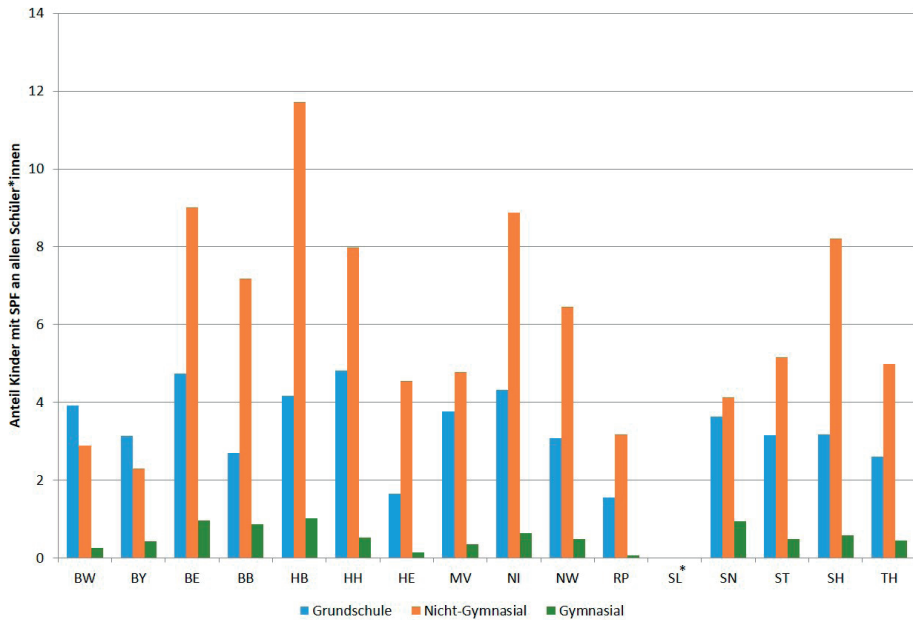
Seither ist der Schulreformdiskurs von Begriffen wie Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung u. Ä. bestimmt und mithin der Fokus von der System- auf die Einzelschulebene verlagert worden. Lehrperson und Unterricht, so das reformpolitische Mantra, sind die entscheidenden Einflussgrößen für erfolgreiches Lernen von Schüler\*innen. Dies aber verstellt den Blick auf strukturelle Ungleichheiten, die sich im letzten Jahrzehnt zwischen den Gymnasien und den anderen Schulformen aufgetan haben. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht diese Ungleichheiten und ihre Implikationen an drei Leitfragen: In welchem Ausmaß müssen Gymnasien und nicht gymnasiale Schulformen die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) bewerkstelligen? Wie stark sind die Schulen von der Neuzuwanderung von Migrant\*innen (vor allem von Geflüchteten) betroffen? Wie stark haben die Schulen mit dem allgegenwärtigen Lehrkräftemangel zu kämpfen?

## 2 Aktuelle Herausforderungen der Schulen

### 2.1 Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, Kinder mit SPF inklusiv zu beschulen. Diese Verpflichtung wird je nach Bundesland unterschiedlich umgesetzt (z. B. Steinmetz et al., 2021). Wie stark sich die Inklusionsquoten in den Bundesländern unterscheiden, wird in Abbildung 1 auf der folgenden Seite verdeutlicht. In Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sind die Inklusionsquoten insgesamt niedriger als etwa in Bremen, Berlin oder Niedersachsen. Darüber hinaus aber zeigen sich in Abbildung 1 auch große Unterschiede zwischen Schulformen und Bildungsbereichen: Vergleicht man Grundschulen und Gymnasien, ist die Inklusionsquote an ersteren zwischen 3.1 (Brandenburg) und 24.8 (Rheinland-Pfalz) mal höher als an letzteren; an nicht gymnasialen Sekundarschulen ist die Inklusionsquote sogar zwischen 4.4 (Sachsen) und 50.6 (Rheinland-Pfalz) mal höher als an Gymnasien.

Abb. 1: Anteil von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf nach Schulformen in den Bundesländern (Sj. 2021/22) in Prozent

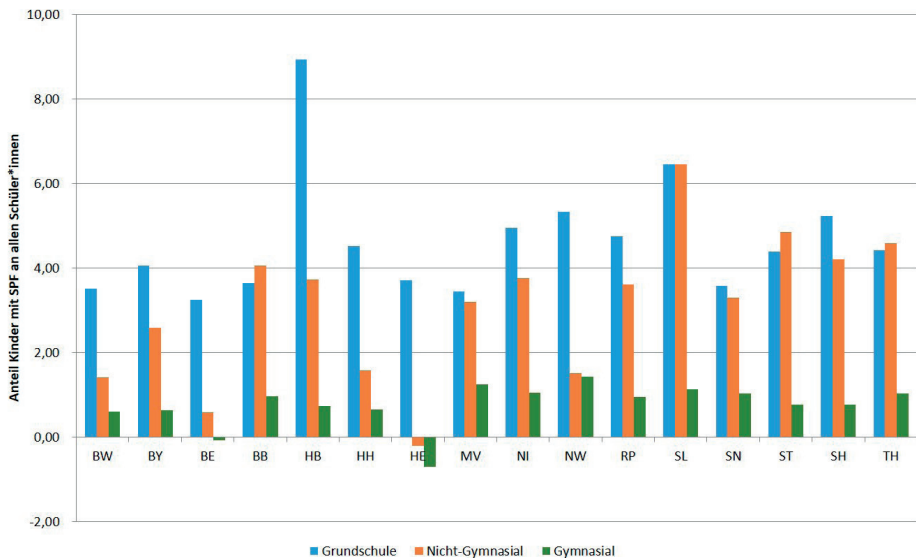


Quelle: Statistisches Bundesamt (2022), eigene Berechnungen.

Anm.: Im Saarland werden Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf außerhalb von Förderschulen nicht ausgewiesen.

Einzig in Bremen liegt die Inklusionsquote an Gymnasien über einem Prozent, wohingegen sie an den nicht gymnasialen Sekundarschulen in vier Bundesländern über acht Prozent liegt. Überraschend ist dieses Ergebnis natürlich nicht. Da Gymnasien nur von Schüler\*innen besucht werden sollen, die den Leistungsanforderungen dieser Schulform genügen, werden Schüler\*innen mit SPF hier nur sehr bedingt aufgenommen. Das „meritokratische Prinzip“, an dem sich der Übergang in die Sekundarstufe ausrichtet, führt so unweigerlich dazu, dass den Gymnasien viel seltener Inklusionsaufgaben zukommen, sind doch in Deutschland 53 Prozent der Schüler\*innen mit SPF in den Förderschwerpunkten Lernen oder geistige Entwicklung verortet. Der Anteil dieser Gruppe an allen Kindern mit SPF an Gymnasien beträgt demgegenüber nur 14 Prozent. Entsprechend sind Grundschulen und vor allem die nicht gymnasialen Sekundarschulen deutlich stärker gefordert, Inklusion umzusetzen. Das Lehrpersonal an diesen Schulen dürfte daher in der täglichen pädagogischen Arbeit weit häufiger mit der Wahrnehmung konfrontiert sein, dass die personellen und sächlichen Ressourcen hierfür nicht ausreichen.

Abb. 2: Anstieg des Anteils ausländischer Schüler\*innen an deutschen Schulen nach Schulformen und Bundesländern von Schuljahr 2014/15 und 2017/18 in Prozentpunkten



Quelle: StBa (mehrere Jahrgänge), eigene Berechnungen

## 2.2 Migration

Eine weitere große Herausforderung für das deutsche Schulsystem ist die Zuwanderung ausländischer Schüler\*innen – insbesondere jener mit Fluchthintergrund. Dabei kommt dem Schulsystem für die Integration dieser Kinder eine herausragende Bedeutung zu. Insbesondere zwischen 2014 und 2016 ist eine große Zahl von Schüler\*innen neu zugewandert: Zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2017/18 ist der Anteil ausländischer Schüler\*innen vor allem an Grundschulen und nicht gymnasialen Sekundarschulen angestiegen (vgl. Abb. 2). An Grundschulen lag der Zuwachs des Anteils zugewanderter Schüler\*innen zwischen 3.5 Prozentpunkten (Mecklenburg-Vorpommern) und 9 Prozentpunkten (Bremen), während der Anstieg an den nicht gymnasialen Sekundarschulen (Hessen und Berlin ausgenommen) zwischen 1.4 Prozentpunkten (Baden-Württemberg) und 6.4 Prozentpunkten (Saarland) ausmachte. An den Gymnasien stieg der Anteil ausländischer Schüler\*innen (ohne Hessen und Berlin) hingegen nur zwischen 0.6 (Baden-Württemberg) und 1.4 Prozentpunkten (Nordrhein-Westfalen) an. Entsprechend waren wiederum die Grundschulen und in der überwiegenden Mehrzahl der Bundesländer die nicht gymnasialen Sekundarschulen deutlich stärker herausgefordert, die Folgen der verstärkten Migration nach Deutschland zu bewältigen, als die Gymnasien. Wohlgermerkt finden sich nicht nur zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2017/18 (vgl. Abb. 2) ausländische Kinder weit häufiger an nicht gymnasialen Schulen. Auch im Querschnitt sind die Anteile ausländischer



Kinder in allen Bundesländern an Gymnasien am geringsten; gleiches trifft auch zu, wenn man Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet. Auch in diesem Fall ist die Entwicklung keineswegs überraschend. Gerade die frisch zugewanderten Kinder und Jugendlichen müssen erst einmal die deutsche Sprache erlernen, um für den Schulbesuch an einem Gymnasium in Betracht zu kommen.

Dass gerade diejenigen Schüler\*innen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, besonders häufig niedrige Kompetenzen aufweisen, hat der jüngste IQB-Bildungstrend gezeigt (Stanat et al., 2022). So hatten Viertklässler\*innen mit eigenem Zuwanderungshintergrund (1. Generation) 2021 einen beträchtlichen Rückstand zu jenen ohne Zuwanderungshintergrund – im Lesen (103 Punkte), im Zuhören (146 Punkte), in Orthografie (76 Punkte) und in Mathematik (87 Punkte). Darüber hinaus haben sich die Leistungen der neu zugewanderten Schüler\*innen in allen Domänen außer Orthografie seit 2016 ungünstiger entwickelt als jene von Kindern der 2. Generation (beide Eltern im Ausland geboren) oder Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat et al., 2022, S. 190). Entsprechend ist auch nicht zu erwarten, dass in Zukunft mehr ausländische Kinder auf den Gymnasien lernen werden, da ihre Kompetenzen weit hinter den beiden Vergleichsgruppen zurückliegen.

### 2.3 Lehrkräftemangel

Die aktuell vielleicht am meisten diskutierte Herausforderung des deutschen Schulsystems ist die Versorgung mit Lehrkräften. Vor allem in den ostdeutschen Bundesländern ist die Bedarfslücke besonders groß, wie der Anteil neu eingestellter Seiteneinsteiger\*innen erkennen lässt.<sup>1</sup> Über die letzten fünf Jahre hinweg lag der Anteil von Lehrkräften, die als Seiteneinsteiger\*innen neu eingestellt wurden, in Thüringen im Durchschnitt bei 12.1, in Mecklenburg-Vorpommern bei 28.7, in Sachsen bei 29.6, in Berlin bei 30.1, in Sachsen-Anhalt bei 32.1 und in Brandenburg bei 33.4 Prozent (KMK, 2021). Hinzu kommt, dass in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ein beträchtlicher Anteil der Seiteneinsteiger\*innen kein Master-niveau aufweist (KMK, 2021). Die hohen Anteile von Seiteneinsteiger\*innen sind ein Symptom des Lehrkräftemangels, für den es aber keine bundesweit vergleichbare Statistik gibt. Auch wird die Statistik der Seiteneinsteiger\*innen durch die KMK nicht nach Schulformen aufgeschlüsselt. Will man wissen, wie sich z. B. Seiteneinsteiger\*innen auf die Schulformen verteilen oder inwieweit die Unterrichtsabdeckung schulformspezifisch gewährleistet ist, so ist man größtenteils auf parlamentarische Anfragen, Sonderauswertungen oder Bildungsberichte der Bildungsverwaltungen angewiesen.

---

1 Dies ist explizit keine Positionierung bezüglich der Qualität des Unterrichts von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen. Der Anteil neu eingestellter Seiteneinsteiger\*innen wird hier einzig herangezogen, um Lücken in der Lehrkräfteabdeckung sichtbar zu machen. Denn die Bundesländer öffnen sich im Allgemeinen erst dann für Seiteneinsteiger\*innen, wenn der Lehrkräftebedarf über die reguläre Lehrkräfteausbildung nicht mehr befriedigt werden kann.

Tab. 1: Lehrkräftemangel anhand verschiedener Indikatoren in sechs Bundesländern

	Anteil von Quereinsteiger*innen Berlin (SenBJE, 2022a) <sup>1</sup>	Anteil grundständig ausgebildeter Lehrkräfte Brandenburg (Landtag Brandenburg, 2022)	Besetzung ausgeschriebener Stellen (2022/23) Niedersachsen in Prozent (Landtag Niedersachsen, 2022)	Unterrichtsabdeckung in Prozent <sup>2,3</sup>		
				Baden-Württemberg (Landtag Baden-Württemberg, 2022) <sup>2</sup>	Thüringen (Thüringer Landtag, 2022; eigene Berechnungen)	Sachsen-Anhalt (Landtag Sachsen-Anhalt, 2022)
Grundschule	11.1	80.2	73	101.2 <sup>4</sup>	96.4	96.1
Schulen mit mehreren Bildungsgängen		77	66		90.6	88.9
Realschulen			56 <sup>5</sup>	98.8		
Gesamt-schule/ Gemeinschafts-schule	7.2	88	79	99.8	98.7	91.3
Gymnasien	3.0	95.6	90	105	104	97.9

*Anm.:* <sup>1</sup>Die Quereinsteiger\*innen in Berlin werden nach Abschluss ihrer Weiterqualifizierung allerdings nicht mehr als solche gezählt. Somit beziehen sich die Berliner Zahlen vor allem auf Quereinsteiger\*innen, die ihre Weiterqualifizierung noch nicht abgeschlossen haben. <sup>2</sup>Mit „Unterrichtsabdeckung“ sind nicht nur die reine Abdeckung von Schulstunden nach der Stundentafel gemeint, sondern auch sonstige Zuweisungen z. B. für zusätzliche strukturelle Unterstützung oder Zuweisungen für sonderpädagogische Unterstützung (für Berlin vgl. SenBJE, 2022b). Eine Unterrichtsabdeckung von unter 100 Prozent heißt also nicht, dass zu wenige Lehrkräfte für die Abdeckung des Unterrichts vorhanden sind. Dennoch scheint eine Unterrichtsabdeckung von 100 Prozent eine sinnvolle Größe, um zu messen, ob eine Schule ihren pädagogischen „Pflichten“ gerecht werden kann. <sup>3</sup>Betrachtet man hier zudem die Abdeckung seit 2016/17, dann zeigt sich in allen Schularten außer dem Gymnasium eine abnehmende Unterrichtsabdeckung (vgl. SenBJE, 2022b, S. 44 ff.). <sup>4</sup>Zu den Grundschulen in Baden-Württemberg wurden auch die Werkrealschulen und Hauptschulen gerechnet. <sup>5</sup>Zu den Realschulen in Niedersachsen: In der parlamentarischen Anfrage wurde ohne weitere Erläuterung die Abkürzung HRS angegeben. Ich gehe davon aus, dass damit nur Haupt- und Realschulen gemeint sein sollten.

Aus den Ergebnissen einiger parlamentarischer Anfragen (vgl. Tab. 1) wird deutlich, dass die Abdeckung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften (Berlin und Brandenburg), die Unterrichtsabdeckung (Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen) und die Besetzung offener Stellen (Niedersachsen) sich zwischen den Schulformen unterscheiden. Stets sind die Gymnasien am wenigsten betroffen. Hier finden sich die wenigsten Quereinsteiger\*innen (Berlin) und die meisten grundständig aus-

gebildeten Lehrkräfte (Brandenburg). In Niedersachsen konnten für das Schuljahr 2022/23 an Gymnasien fast alle Stellen besetzt werden, an Haupt-, Realschulen und Oberschulen nicht einmal 70 Prozent. Zudem ist die Unterrichtsabdeckung an Gymnasien im Schulartenvergleich in Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen am günstigsten.

Die Durchschnittszahlen in Thüringen und Sachsen-Anhalt verhüllen allerdings, dass die Situation an einigen Schulformen mitunter prekär ist. Betrachtet man nicht die Durchschnittszahlen, sondern wie viele Schulen keine hundertprozentige Unterrichtsabdeckung erreichen, trifft dies in Thüringen auf 80,4 Prozent aller Regelschulen und gut 58 Prozent aller Grund- und Gesamtschulen, aber nur auf 37 Prozent der Gymnasien zu. Nimmt man nur die Schulen in den Blick, die eine Unterrichtsabdeckung von weniger als 80 Prozent aufweisen, gilt dies für 15,6 Prozent der Regelschulen, 13,1 Prozent der Grundschulen und 5,6 Prozent der Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, aber für kein einziges Gymnasium in Thüringen (Thüringer Landtag, 2022; eigene Berechnungen).<sup>2</sup> Ein ähnliches Bild zeigt sich in Sachsen-Anhalt. Betrachtet man den Anteil der Schulen, die keine hundertprozentige Unterrichtsabdeckung aufweisen, ist dies an 59 Prozent der Gymnasien der Fall, an Grundschulen hingegen bei 67 Prozent, an Gemeinschafts- und Sekundarschulen bei jeweils 95 Prozent der entsprechenden Schulen. Eine Unterrichtsabdeckung von unter 80 Prozent findet sich an keinem Gymnasium, aber an 3,5 Prozent der Grundschulen, an 10 Prozent der Gemeinschaftsschulen und an 12 Prozent aller Sekundarschulen (vgl. Landtag Sachsen-Anhalt, 2022, S. 16).

In einigen westdeutschen Bundesländern sind der Lehrkräftemangel bzw. der Anstieg des Anteils von Seiteneinsteiger\*innen sowie schulformspezifische Unterschiede (noch) nicht zu beobachten, wie z. B. aus zwei parlamentarischen Anfragen aus Hamburg und Hessen hervorgeht (Hamburger Bürgerschaft, 2019; Hessischer Landtag, 2018). Eine parlamentarische Anfrage aus Rheinland-Pfalz weist für das Schuljahr 2019/20 zudem keine auffälligen Unterschiede bei der Unterrichtsversorgung zwischen den Schulformen auf (vgl. Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, 2020, S. 2). Das bayrische Kultusministerium hielt 2020 in der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage lediglich fest, dass staatliche Schulen grundsätzlich auskömmlich versorgt würden (vgl. Bayerischer Landtag, 2020, S. 3).

Zusammenfassend zeigen die vorliegenden Anfragen, dass der Lehrkräftemangel die Länder (noch) unterschiedlich stark betrifft. Wenn jedoch eine Mangelsituation entsteht, dann – so zeigt sich in den ostdeutschen Bundesländern – scheint dies die nicht gymnasialen Sekundarschulen und Grundschulen besonders zu betreffen.

Der Lehrkräftemangel wird sich indes in den nächsten Jahren wohl deutlich verschärfen. Orientiert man sich an den Berechnungen von Klemm (2022), werden bis 2030 nur 78 Prozent des Lehrkräftebedarfs durch Neueinstellungen von Lehramts-

---

2 Auch bei einer Grenze von unter 90 Prozent Unterrichtsabdeckung findet sich noch kein Gymnasium, auf das dies zutreffen würde.

studierenden gedeckt werden können. Geht man, wie Klemm, davon aus, dass durch den Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz, den Unterricht in inklusiv arbeitenden Schulen und zusätzliche Unterstützung für Schulen in herausfordernden Lagen weitere Lehrkräfte benötigt werden, sinkt die Quote der Neueinstellungen über vorhandene Lehramtsstudierende auf 65 Prozent. Die zusätzlichen Bedarfe betreffen dabei weit überwiegend die nicht gymnasialen Schulen.

Aber auch ohne die genannten Zusatzbedarfe werden sich die schulformspezifischen Unterschiede bei der Lehrkräfteversorgung weiter verstärken. So zeigt Rackles (vgl. 2020, S. 25), dass bezogen auf die Lehrkräftebedarfe im Jahr 2024 deutlich mehr Studierende 2019 eine gymnasiale Lehrkräfteausbildung begonnen haben, als potenziell benötigt werden. Hier ist eher von einer Überversorgung auszugehen. Umgekehrt verhält es sich bei den nicht gymnasialen Sekundarschulen. Auch die aktuelle Lehrkräfteprognoserechnung für Bayern (wo nach Aussage des Kultusministeriums noch alle Schulen „auskömmlich“ mit Lehrkräften versorgt sind) zeigt ein ähnliches Bild: Für die nächsten zehn Jahre wird im Allgemeinen von einer Bedarfsdeckung an Gymnasien durch die dortigen Lehramtsstudierenden ausgegangen. An den Realschulen wird hingegen für diesen Zeitraum eine Unterdeckung von teilweise 35 Prozent, an Mittelschulen gar von bis zu 65 Prozent der erforderlichen Lehrkräfte prognostiziert (StMUK, 2022).

Besonders die ostdeutschen Bundesländer stehen in den kommenden Jahren vor enormen Herausforderungen, denn hier sind zwischen 33.8 (Brandenburg) und 43.4 Prozent (Sachsen-Anhalt) aller Lehrkräfte über 55 Jahre alt. In den westdeutschen Bundesländern liegt dieser Anteil allein in Bayern und Schleswig-Holstein knapp über 20 Prozent (StBa, 2022; eigene Berechnungen). Soweit man dies aus den bestehenden Daten ableiten kann (StBa, 2022 – nur für Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern möglich), ist die Altersstruktur an den nicht gymnasialen Schulen bei weitem ungünstiger als an den Gymnasien. Zudem deuten die wenigen hierzu vorliegenden Daten darauf hin, dass eine Lehrkräfteunterversorgung in ländlichen Regionen besonders ausgeprägt ist (Thüringer Landtag, 2022).

### 3 Fazit

Die sozialen und pädagogischen Herausforderungen, die sich in jüngeren Jahren etwa durch die Umsetzung der UN-BRK und die verstärkte Fluchtmigration gestellt haben, tangieren weit überproportional die nicht gymnasialen Schulformen. Hinzu kommt, dass auch der Lehrkräftemangel diese Schulformen in vielen Ländern (wenn auch noch nicht überall) deutlich stärker trifft als das Gymnasium. Besonders an den nicht gymnasialen Sekundarschulen der ostdeutschen Bundesländer ist dieser Befund eindeutig. Hier wurde auf den Mangel durch die (Wieder-)Einführung der Verbeamtung reagiert, die es über lange Zeit nicht gab. Zudem haben immer mehr Bundesländer die Gehälter aller Lehrkräfte angeglichen, um Schulformunterschiede (auch bezüglich Grundschulen und Sekundarschulen) auszugleichen. Die Verbeamtung war allem Anschein nach ein probates Mittel, um die Abwanderung von Lehrkräften in ande-

re Bundesländer zu stoppen – der Anteil der Seiteneinsteiger\*innen an allen Neueinstellungen ging in Sachsen direkt nach der Einführung der Verbeamtung von einem Allzeithoch von 50 Prozent im Jahr 2018 auf 10 Prozent im Jahr 2020 zurück (KMK, 2021).

Ob die Angleichung der Gehälter für alle Schulformen am Ende die Arbeit an nicht gymnasialen Schulformen attraktiver macht, bleibt jedoch fraglich, denn die strukturellen Mehrbelastungen bleiben bestehen. Inklusion, Integration und ein höherer Anteil von Schüler\*innen aus sozialen Randlagen machen die Arbeit an diesen Schulen herausfordernder. Der schon bestehende Lehrkräftemangel kann das Problem an diesen Schulen zudem noch verschärfen, da Personallücken erwartbar zu einer stärkeren Belastung der Bestandslehrkräfte führen. Wenn in der Folge vermehrt krankheitsbedingte Ausfälle zu verzeichnen sind, kann sich die Mangellage weiter zuspitzen, mit der Folge, dass die Arbeitsbedingungen dort noch unattraktiver werden und die Rekrutierung neuer Lehrkräfte noch schwieriger wird.

Auch in den anderen hier betrachteten Handlungsfeldern könnte sich die Situation weiter zuspitzen und Ungleichheiten zwischen den Schulformen verstärken. So ist nach einer Rechtsauffassung, die nicht zuletzt die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte teilt, die UN-BRK hierzulande keineswegs schon konsequent umgesetzt (Kroworsch, 2021; vgl. auch Steinmetz et al., 2021); in vielen Bundesländern existiert weiterhin ein substanzieller Förderschulsektor. Sollten mehr Bundesländer entsprechenden Forderungen folgen und auf den Abbau segregierender Förderschulstrukturen hinarbeiten, wird der Anteil inklusiv zu beschulender Schüler\*innen an den nicht gymnasialen Schulen weiter steigen. Ferner werden sich im Zuge des Krieges in der Ukraine und der sich jüngst wieder verstärkenden internationalen Fluchtbewegungen auch die Integrationsaufgaben an den nicht gymnasialen Schulen absehbar wieder erheblich stärker bemerkbar machen.

Als noch weit weniger Schüler\*innen das Gymnasium besuchten, rekrutierten sich die nicht gymnasialen Schulformen aus breiteren Bevölkerungsschichten, weshalb es hier in der Regel nicht zu einer Ballung von Problemlagen kam, wie sie in den 1990er und 2000er Jahren insbesondere für die Hauptschulen immer typischer wurde. Auch wurden „schwierige“ Schüler\*innen vor der Ratifizierung der UN-BRK vielfach ins Parallelsystem der Förderschulen überwiesen und dort größtenteils unter dem Label „lernbehindert“ getrennt beschult, was für eine „Entlastung“ der nicht gymnasialen Regelschulen sorgte. Schließlich war die Bundesrepublik ab den 1970er Jahren fast durchgehend in der Lage, genügend Lehrkräfte auszubilden, um den Bedarf an allen Schulformen zu decken.<sup>3</sup> Inzwischen aber haben sich die sozialen Verhältnisse stark gewandelt und für die damit einhergehenden Herausforderungen bleibt die Schulpolitik überzeugende Antworten bisher schuldig. Unverkennbar ist, dass sich die Lehr- und Lernbedingungen an vielen nicht gymnasialen Schulen ungünstig entwickelt haben und sich die Situation dieser Schulen in den kommenden Jahren erwartbar noch

---

3 Vor 1970 war die Personalsituation an den deutschen Schulen im Zuge der deutschen „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) sehr angespannt.

weiter zuspitzen wird. Als Argument für ein gegliedertes Schulsystem wurde traditionell angeführt, dass von einer Gruppierung der Schüler\*innen in „leistungshomogene“ Gruppen – die immer schon mit einer sozialen Homogenisierung einherging – alle Schüler\*innen profitieren. Heute würden wohl wenige Bildungsakteur\*innen noch ernsthaft behaupten, dass von einer solchen leistungsmäßigen Homogenisierung auch die Schüler\*innen am unteren Rand profitieren. Die deutsche Schullandschaft ist tief gespalten – daran haben die neuen integrierten Schulformen und der Trend hin zur Zweigliedrigkeit kaum etwas zu ändern vermocht. Auf der einen Seite der Kluft steht eine zunehmende Zahl von nicht gymnasialen Schulen, an denen sich trotz aller Reform- und Schulentwicklungsbemühungen wieder jene Probleme abzeichnen, mit denen ehemals die Hauptschulen zu kämpfen hatten. Auf der anderen Seite steht mit dem Gymnasium eine Schulform, in der sich weit überproportional Kinder der höheren sozialen Schichten befinden, in der es eine vergleichsweise gute Ressourcenausstattung gibt und von der man mit dem noch immer schlagkräftigen Argument einer meritokratischen Leistungsauslese die gesellschaftlichen Herausforderungen weitgehend fernhalten kann.

Man könnte meinen, dass als logische Folge dieser (neuen) Ungleichheiten, Widersprüche, Dysfunktionalitäten, vielleicht sogar Ungerechtigkeiten eine neue Debatte über die Notwendigkeit schulstruktureller Veränderungen zu erwarten ist. Dies ist aber bisher nicht der Fall. Stattdessen werden in vielen Bundesländern seit Jahren Programme für Schulen in sozial herausfordernder Lage umgesetzt. Ab dem Schuljahr 2024/25 soll nun mit dem Startchancen-Programm der große Wurf folgen. Dabei wird der Eindruck vermittelt, es handele sich bei den Schulen, an die sich diese Programme richten, um Einzelfälle. Die problematischen Strukturen, die dahinterstehen und die sich an den betreffenden Schulen manifestierenden Problemlagen maßgeblich mit erzeugen, werden weitgehend ausgeblendet. Der Grund dafür ist klar: Eine erneute Debatte über Schulstrukturen würde unweigerlich das Gymnasium in seiner jetzigen Form in Frage stellen und unmittelbar jene Bevölkerungsgruppen mobilisieren, die von den bestehenden Strukturen am stärksten profitieren und auch am ehesten in der Lage sind, für ihre Interessen einzutreten. Möchte man Bildungsgerechtigkeit im Sinne des vom Philosophen John Rawls (1979) formulierten Differenzprinzips verstehen, demzufolge Ungleichheiten nur zu akzeptieren sind, insoweit sie den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil bieten, verkehrt das deutsche Schulsystem diesen Grundsatz aktuell ins Gegenteil. Auf kurz oder lang wird sich die Schulpolitik mit der verhassten „Schulstrukturfrage“ wieder beschäftigen müssen.

## Literatur und Internetquellen

Bayerischer Landtag. (2020). *Statistische Schuldaten*. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring (BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN) und Antwort des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 03.02.2020. Drucksache 18/6086. [https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage\\_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18\\_0006086.pdf](https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0006086.pdf)

- Hamburger Bürgerschaft. (2019). *Quereinsteiger in Hamburgs Schulen – Wie ist der Sachstand?* Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Birgit Stöver (CDU) vom 20.11.2019. Drucksache 21/19072. [https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/68797/quereinsteiger\\_in\\_hamburgs\\_schulen\\_wie\\_ist\\_der\\_sachstand.pdf](https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/68797/quereinsteiger_in_hamburgs_schulen_wie_ist_der_sachstand.pdf)
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die „schwierigsten“ Schulen die besten Lehrer? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins*. WZB Discussion Paper P 2019–002. WZB. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1165838>
- Hessischer Landtag. (2018). *Quereinstieg in das Lehramt*. Kleine Anfrage der Abg. Faulhaber (DIE LINKE) vom 01.02.2018 und Antwort des Kultusministers. Drucksache 19/6028. <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/8/06028.pdf>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. Verband für Bildung und Erziehung. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02\\_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm\\_-\\_final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Einstellung von Lehrkräften*. Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html>
- Kroworsch, S. (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit. Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Herausforderungen in der schulpraktischen Umsetzung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 381–395. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.04.02>
- Landtag Baden-Württemberg. (2022). *Personalsituation an den Schulen in Baden-Württemberg*. Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport vom 20.05.2022. Drucksache 17/2597. [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/2000/17\\_2597\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/2000/17_2597_D.pdf)
- Landtag Brandenburg. (2022). *Absicherung des Unterrichts, Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger*. Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 1859 der Abgeordneten Kathrin Dannenberg (Fraktion DIE LINKE) und Isabelle Vandré (Fraktion DIE LINKE). Drucksache 7/5282. [https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab\\_5200/5282.pdf](https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab_5200/5282.pdf)
- Landtag Niedersachsen. (2022). *Wie ist der Stand der Stellenbesetzungen zum Schuljahresende 2021/2022?* Kleine Anfrage der Abgeordneten Björn Försterling, Susanne Victoria Schütz, Lars Alt und Hermann Grupe (FDP) und Antwort des Niedersächsisches Kultusministeriums vom 01.08.2022. Drucksache 18/11561. [https://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen\\_18\\_12500/11501-12000/18-11561.pdf](https://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_18_12500/11501-12000/18-11561.pdf)
- Landtag Sachsen-Anhalt. (2022). *Erhebung der Unterrichtsversorgung im Schuljahr 2021/2022*. Antwort der Landesregierung auf eine kleine Anfrage des Abgeordneten Thomas Lippmann (DIE LINKE). Drucksache 8/673. <https://padoka.landtag.sachsen-anhalt.de/files/drs/wp8/drs/d0673dak.pdf>
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. (2020). *Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2019/2020*. Antwort an den Präsidenten des Landtages Rheinland-Pfalz. Drucksache 17/6148. <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/vorlagen/6148-V-17.pdf>
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation*. Walter.
- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Policy Papers 09/2020. Mark Rackles Consulting. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1201516>
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.

- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin). (2022a). *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2021/2022*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/blickpunkt-schule-2021-22.pdf>.
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin). (2022b). *Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 8/ 2022 für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2022/23*. [https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/pdf/ZRL\\_LKZumesung\\_2022\\_23.pdf](https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/pdf/ZRL_LKZumesung_2022_23.pdf)
- 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>
- StBa (Statistisches Bundesamt). (mehrere Jahrgänge). *Fachserie 11.1. Allgemeinbildende Schulen*. [https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie\\_mods\\_00000110](https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000110)
- StBa (Statistisches Bundesamt). (2022). *Genesis-Online*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=2&step=2&titel=Tabellenaufbau&levelid=1667946463545&acceptscookies=false#abreadcrumb>
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). (2022). *Bayerische Lehrbedarfsprognose 2022*. [https://www.km.bayern.de/download/23297\\_Lehrbedarfsprognose2022.pdf](https://www.km.bayern.de/download/23297_Lehrbedarfsprognose2022.pdf)
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Hält Deutschland die Menschenrechte ein? Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN- Behindertenrechtskonvention auf dem Prüfstand. Eine indikatorengestützte Untersuchung mit Blick auf die sechzehn Bundesländer*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Thüringer Landtag. (2022). *Personalplanung an den staatlichen Schulen für das Schuljahr 2021/2022*. Kleine Anfrage des Abgeordneten Wolf (DIE LINKE) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Drucksache 7/5128. [https://parldok.thueringer-landtag.de/ParlDok/dokument/86000/personalplanung\\_an\\_den\\_staatlichen\\_schulen\\_fuer\\_das\\_schuljahr\\_2021\\_2022.pdf](https://parldok.thueringer-landtag.de/ParlDok/dokument/86000/personalplanung_an_den_staatlichen_schulen_fuer_das_schuljahr_2021_2022.pdf)

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 (LifBi), Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg



Albrecht Wacker & Katja Scharenberg

## Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung

---

### Zusammenfassung

*Die Schulartgliederung in der Sekundarstufe führt bekanntermaßen zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus. Dieser Umstand, so haben zentrale Forschungsarbeiten gezeigt, geht nicht allein auf Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Lernerschaft zurück, sondern auch auf institutionelle Merkmale der Schularten selbst. Institutionelle Unterschiede zwischen den Schularten aber hat die empirische Bildungsforschung der vergangenen Jahre wenig beforscht. Der vorliegende Diskussionsbeitrag plausibilisiert am Beispiel schulartspezifischer Unterrichtskulturen, dass Institutionseffekte auf die Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen weiterhin bedeutsam sind, und plädiert dafür, sie theoretisch wie empirisch wieder stärker zu fokussieren. Denn nicht nur können Institutionseffekte sekundäre Herkunftseffekte verstärken. Anders als im Fall von Kompositionseffekten sind die ihnen zugrunde liegenden schulartspezifischen Merkmale veränderlich und somit eine Stellschraube für schulreformerisches Handeln.*

*Schlüsselwörter: Schulart; Schulform; Unterrichtskultur; soziale Ungleichheit*

### A Plea for Greater Consideration of Institutional Differences between School Types in Empirical Educational Research

#### Abstract

*It is well known that the differentiation into school types in secondary education leads to differential environments for students' learning and development. Central research showed that this is not only due to differences in the social composition of the student body, but also due to institutional characteristics of the different school types themselves. In recent years, however, empirical educational research has not devoted much attention to institutional differences between school types. By using the example of school type-specific teaching cultures, the present contribution demonstrates that institutional effects on students' development of competencies remain significant and argues for a renewed theoretical and empirical focus on them. Not only can institutional effects amplify secondary effects of social origin. In contrast to compositional effects, their underlying school*

*type-specific characteristics are changeable and thus provide a starting point for school reforms.*

*Keywords: school types; institutional effects; teaching culture; social inequality*

In der nationalen und internationalen empirischen Bildungs- und Schuleffektivitätsforschung wurde in den vergangenen zwei Dekaden in nahezu allen Untersuchungen die soziale Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft in ihren Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb und die Kompetenzentwicklung untersucht. Dieser sogenannte *Kompositionseffekt* verweist auf einen Zusammenhang von sozialer Schicht, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg, der vor allem in Deutschland vergleichsweise eng ausfällt. Entsprechende Befunde wurden vielfach repliziert und gehören inzwischen zum kodifizierten Lehrbuchwissen der Bildungsforschung. Eher aus dem Blick geraten sind demgegenüber Befunde zum sogenannten *Institutionseffekt*, die insbesondere der Arbeitsgruppe um Jürgen Baumert am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) zuzurechnen sind. Diese Befunde ließen deutlich werden, dass neben Kompositionseffekten auch institutionelle Merkmale der Schularten im traditionell dreigliedrigen Schulsystem Unterschiede im schulischen Kompetenzerwerb und in der Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen mit bedingen und sekundäre Herkunftseffekte verstärken.

Der vorliegende Beitrag entfaltet die These, dass die seinerzeit nachgewiesenen Institutionseffekte auch in den mittlerweile reformierten Schulstrukturen der Bundesländer grundsätzlich Bestand haben, und plädiert vor diesem Hintergrund dafür, sie in der Bildungsforschung (wieder) verstärkt in den Blick zu nehmen. Im Folgenden bestimmen wir zunächst den Begriff des Institutionseffekts näher (Kap. 1) und illustrieren ihn exemplarisch anhand von empirischen Befunden zu schulartspezifischen Unterrichtskulturen (Kap. 2), um unsere These abschließend argumentativ noch einmal zu schärfen (Kap. 3).

## **1 Was ist der Institutionseffekt und wo zeigt er sich?**

Nach Jürgen Baumert und seiner Arbeitsgruppe (Baumert et al., 2006, S. 177) kommt der Schulstruktur in gegliederten Schulsystemen ein „erhebliche[r] Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten“ zu, weil sie unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen eine Wirkung entfaltet. Die Autor\*innen vermuteten in ihrer Arbeit entsprechende Effekte hauptsächlich in den „schulformspezifischen Traditionen, der Lehrplanarbeit, der Didaktik und der Lehrerbildung“ (ebd., S. 129). Wenngleich der Institutionseffekt in hohem Maß mit der Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft (*Komposition*) konfundiert ist (Baumert et al., 2009), ist er als ein eigenständiger Effekt zu beschreiben und analytisch vom Kompositionseffekt zu trennen. Der Institutionseffekt verweist damit auf innere und organisationale Merkmale der Schularten, die mit den erzielten Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen in einem Zusammenhang stehen. Das *Ausmaß* des Institutionseffekts ist nicht einfach zu bestimmen; seine Berechnung wird erschwert durch

die Konfundierung mit Merkmalen der soziokulturellen Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft und dem Leistungs- und Fähigkeitsniveau der Lernenden.

Mittlerweile erfolgten weitgreifende Schulstrukturreformen in allen Bundesländern. Sie begannen in den 1990er Jahren mit der Etablierung zweigliederiger Strukturen in den neuen Bundesländern und führten seit 2007 mit hoher Dynamik zu Reformen auch in den alten Bundesländern. Nach Ridderbusch entstanden seither mehr als zehn neue Sekundarschulformen, „die zwei oder drei Bildungsgänge zusammenfassen“ (Ridderbusch, 2022, S. 151) und nur schwer in ihren Unterschieden greifbar sind. Der zunehmend ersichtliche „Flickenteppich“ begründet sich auch durch höchst unterschiedliche Modelle der Differenzierung in nominal gleich bezeichnete Schularten und bewirkte dadurch eine „komplexe Musterung“, welche die schulstrukturellen Unterschiede noch einmal deutlich intensiviert (vgl. den Beitrag von Edelstein in diesem Heft). Insbesondere die großen Flächenländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen, in denen es zusammen mehr Schüler\*innen gibt als in allen anderen 13 Bundesländern, weisen eine Vielzahl eigenständiger Schularten in der Sekundarstufe I und komplexe Schulstrukturen auf.

Auf einer zweiten Ebene allerdings ist die alte Schulartgliederung immer noch deutlich prägend: Sie wird über die Schulart des Gymnasiums und insbesondere über die nach wie vor am dreigliedrigen System ausgerichteten Schulabschlüsse wirksam. Das Gymnasium als Schulart wurde in den Reformen nicht angetastet und bildet eine Konstante in allen Bundesländern (Maaz & Köller, 2019, S. 505), mit der deutlich konturierte Institutionseffekte verbunden sind, wie wir nachfolgend aufzeigen. Auch die Schulabschlüsse, die sich nach wie vor auf den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss und das Abitur erstrecken, sind hier wirksam und ihr Einfluss nimmt mit steigenden Klassenstufen in den Schularten zu. Dies begründet sich inhaltlich in einer stärkeren Ausrichtung an den Prüfungsvorgaben („backwash-Effekt“) und organisatorisch in der vermehrten äußeren Differenzierung. Unklar bleibt, ob diese Entwicklungen, insbesondere in den oberen Klassenstufen, zu den bekannten differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus führen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die schulstrukturelle Varianz in Deutschland in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat, aber die entstandene „komplexe Musterung“, die über die Schularten hinausgehend auch die in ihnen praktizierten Differenzierungsmodelle berücksichtigen müsste, kaum zureichend aufgegriffen wird. Begründet ist deshalb anzunehmen, dass Institutionseffekte in den unterschiedlichen Schulartgliederungen der 16 Bundesländer auch weiterhin vorhanden sind.

## 2 Der Institutionseffekt am Beispiel unterschiedlicher Instruktionkulturen in den Schularten

Während die Arbeitsgruppe um Baumert sich in der ersten Bestimmung des Effekts seinerzeit am damals noch bestehenden (weitgehend) dreigliedrigen Schulsystem orientierte, geben auch neuere empirische Befunde zu schulartspezifisch differierenden fachdidaktischen Zielen und Traditionen einen deutlichen Hinweis darauf, dass sich die an den verschiedenen Schularten vorherrschenden Instruktionkulturen systematisch unterscheiden. So finden sich etwa mit Blick auf die fachdidaktischen Ziele und Inhalte, die Oberflächenstrukturen des Unterrichts (z. B. Sozialformen und Methoden) und die tiefenstrukturellen Merkmale der Unterrichtsqualität bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Schularten.

In Bezug auf *fachdidaktische Ziele und Inhalte* wurde in der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) für das Fach Deutsch gezeigt, dass an den Hauptschulen eine Schwerpunktsetzung auf dem sprachlichen Unterricht liegt, am Gymnasium dagegen auf der Literatur (Klieme et al., 2008, S. 333). Auch für den Mathematikunterricht wies Klieme (2020, S. 130 f.) auf schulartspezifische Unterschiede in den fachdidaktischen Zielen hin: Mathematiklehrkräfte an Gymnasien hoben hier vor allem die Modellierungsfähigkeit hervor, Lehrkräfte an Schulen mit mehreren Bildungsgängen dagegen das Anwenden im Alltag und jene an Integrierten Gesamtschulen das Beherrschen von Routinen (ebd.). Bayer (2020, S. 213) erkannte in ihrer Arbeit, bei der sie neben dem Gymnasium die Gesamtschule und die Schulen mit mehreren Bildungsgängen differenzierte, inhaltliche Unterschiede auch in der Vermittlung von Fachsprache und Fachkonzepten. Sie maß in ihrer Arbeit diesen inhaltlichen Unterschieden zwischen den Schularten eine höhere Bedeutung zu als beispielsweise den Überzeugungen der Lehrpersonen und Merkmalen von Unterrichtsprozessen, die sich ihrer Auffassung nach kaum bedeutsam zwischen den Schularten unterscheiden (ebd.).

Hinweise auf differente *Oberflächenstrukturen* in den Schularten werden in der Forschungsliteratur seit mehr als 40 Jahren berichtet. Hage et al. (1985, S. 147) legten eine erste Untersuchung im deutschen Sprachraum vor, die das Methodenrepertoire von Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten verglich. Die Untersuchung bezog sich auf die 7. und 8. Klassenstufe an zehn Schulen (2 Gesamtschulen, 3 Gymnasien, 5 Hauptschulen). Die Autor\*innengruppe fand kennzeichnende Unterschiede zwischen diesen Schularten, die sie zu schulartspezifischen Profilen verdichtete, und benannte beispielsweise das Gymnasium als „Gesprächsschule“ (ebd., S. 60 f.). Die Verfasser\*innen resümierten in Bezug auf die jeweils vorfindlichen Instruktionkulturen: „Das Gymnasium bezeichnen wir deshalb pointierend als Schule des ‚gelenkten Sachdialogs‘, die Hauptschule als Schule der ‚gelenkten Beschäftigung‘, die Gesamtschule als Schule des ‚gelenkten Diskurses‘“ (ebd., S. 148). Neuere Studien vermögen diese älteren Hinweise weitgehend zu replizieren: In der DESI-Studie zeigte sich für den Deutschunterricht an der Hauptschule eine größere Vielfalt der angewandten Unterrichtsmethoden und eine dichtere Abfolge von Lernerfolgskontrollen im Vergleich zu anderen Bildungs-

gängen (Klieme et al., 2008, S. 333). Im Schulartvergleich fanden die Forschenden an den Hauptschulen häufiger fachübergreifendes Lernen und Freiarbeit (ebd., S. 324). Ebenso zeigten sich in der Wahrnehmung der Lernenden vor allem im Gymnasium weniger vielfältige Lernsituationen, und dies in der Tendenz auch im Unterricht an den Realschulen verglichen mit den Gesamt- und Hauptschulen. Bei Letzteren waren dagegen eine größere Strukturiertheit und ein stärker schüler\*innenorientiertes Unterrichtsklima aufzufinden. Auch im Ländervergleich 2018 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB-Bildungstrend) fanden sich bezogen auf die Gestaltung des Mathematikunterrichts substanzielle Hinweise auf einen vermehrt lehrkräftezentrierten Unterricht am Gymnasium im Vergleich zu den nicht gymnasialen Schularten (Henschel et al., 2019, S. 362).

In der letzten Dekade wurden auch vermehrt vergleichende Befunde zu den *tieferstrukturellen Merkmalen* der Unterrichtsqualität vorgelegt. Bohl et al. (2012, S. 70, 73) berichten aus einer vergleichenden Videostudie eine signifikant niedriger ausgeprägte kognitive Aktivierung im Unterricht an Hauptschulen im Vergleich zu den Realschulen und Gymnasien. Auch Bayer (2020, S. 225) hebt das hohe Potenzial kognitiver Aktivierung und die Reflexionskultur an Gymnasien heraus. Der IQB-Bildungstrend 2018 (Henschel et al., 2019) differenzierte zwischen dem Gymnasium einerseits und den nicht gymnasialen Schularten andererseits. Wenngleich zur Strukturierung weniger eindeutige Befunde vorliegen, wird eine stärkere kognitive Aktivierung im gymnasialen Unterricht über alle Befunde hinweg deutlich ersichtlich. Sie wird in der Schuleffektivitätsforschung als förderliches Merkmal für die Leistungsentwicklung von Schüler\*innen herausgehoben. Begründet ist deshalb davon auszugehen, dass sie mit akzentuierten Auswirkungen auf die Lernstände der Schüler\*innen einhergeht und Lernende am Gymnasium hier auf günstigere Voraussetzungen im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung treffen als an den anderen Schularten. Weitere Beispiele ließen sich anführen, wie beispielsweise Lehrpläne und Stundentafeln oder auch die Lehrpersonen selbst, die sich an den Schularten „erheblich“ in ihrem fachlichen Wissen und Können unterscheiden (Baumert & Kunter, 2011, S. 186).

### **3 Warum dem Institutionseffekt noch immer Bedeutung zukommt und was in der Forschung in den Blick genommen werden sollte**

Allein schon die hier berichteten Befunde zu schulartspezifischen Unterrichtskulturen, die beispielsweise in einer stärkeren kognitiven Aktivierung im gymnasialen Unterricht zum Ausdruck kommen, legen einen eigenständigen Zusammenhang der Schulart mit den erzielten Lernständen und der Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen nahe.

Institutionelle Unterschiede zwischen Schularten, so unsere These, sind für Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen in Deutschland weiterhin bedeutsam. Sie vermögen bereits bestehende herkunftsbedingte Ungleichheiten zu reproduzieren und sekundäre Herkunftseffekte zu verstärken, die hierzulande aufgrund des frühen Übergangs von der Grund- in die weiterführende Schule ohnehin vergleichsweise

stark ausgeprägt sind. Und noch ein Argument erscheint in diesem Zusammenhang wichtig: Im Gegensatz zu den in ihren Auswirkungen vielfach beforschten Kompositionsmerkmalen können Institutionsmerkmale in (politisch) initiierten Reformen – zumindest potenziell – verändert werden und bilden damit eine Stellschraube im Bildungssystem, an der gedreht werden kann.

Umso erstaunlicher scheint es deshalb, dass Institutionseffekte bis heute wenig theoretisch fundiert, inhaltlich präzisiert und entsprechend empirisch beforscht worden sind. Nachdem sie im Gefolge des PISA-Schocks in der Literatur eine Zeit lang beträchtliche Aufmerksamkeit erhielten, ist das Interesse der empirischen Bildungsforschung an dieser Thematik in jüngeren Jahren erkennbar verloren gegangen. Zwei Gründe können hierfür möglicherweise ausschlaggebend sein: Zum einen kommt dem Institutionseffekt in anderen Staaten der westlichen Welt mit ihren zumeist ungliederten Sekundarschulsystemen kaum Bedeutung zu, sodass es international wenig Forschungsinteresse an der Thematik gibt. Zum anderen ist der Institutionseffekt allein schon mit Blick auf Deutschland schwer zu beschreiben, weil – wie oben ausgeführt – die Schulartgliederung zwischen den Bundesländern breit variiert und diese zudem in den vergangenen Dekaden erheblichen und fortlaufenden Veränderungen unterworfen war. Zwar kann das Gymnasium über die Bundesländer hinweg weiterhin problemlos für Institutionsvergleiche herangezogen werden, jedoch ist es aufgrund der mannigfaltigen Ausgestaltungen der nicht gymnasialen Schularten nunmehr ungleich schwieriger geworden, dem Gymnasium in einer bundesländerübergreifend konsistenten Weise Vergleichsinstitutionen gegenüberzustellen.

Dass Institutionseffekte im Zuge der schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre so weit an Bedeutung verloren haben, dass empirische Forschung zu dieser Thematik schlicht nicht mehr erforderlich ist, erscheint vor dem Hintergrund offenkundig fortbestehender schulartspezifischer Eigenheiten wenig plausibel. Erforderlich sind daher aus unserer Sicht theoretische Fundierungen und empirische Untersuchungen, welche den Institutionseffekt im Kontext der veränderten Schulstrukturen der Bundesländer und in bislang weniger beleuchteten Facetten aufgreifen. Mit Blick auf den Forschungsstand ist auffällig, dass viele Studien sich auf das traditionell dreigliedrige Schulsystem beziehen, aber die neueren Entwicklungen hin zu Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen, die mit der Entkopplung von Schulart und -abschluss einhergehen, kaum aufgreifen. Nur selten, so führt auch Bayer (2020, S. 232) als Desiderat aus, wurden bislang „die Schularten Realschule, Schule mit mehreren Bildungsgängen und integrierte Gesamtschulen in der Forschung separat analysiert oder beschrieben“.

Gerade weil von der jeweiligen institutionellen Ausgestaltung ausgehende Effekte der Schularten unseres Erachtens die sekundären herkunftsbedingten Ungleichheiten verstärken (können) und diese – im Gegensatz zur Komposition – prinzipiell veränderlich sind, erscheint eine systematischere Berücksichtigung von Institutionseffekten in zukünftigen Forschungsarbeiten weiterhin angezeigt.

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Waxmann.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulartspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, 101 (1), 33–46.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4)
- Bayer, S. (2020). *Mathematikunterricht im Vergleich zwischen den Schularten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992479>
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A., & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger H.-J., & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09543-9>
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M., & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Waxmann.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann, & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 17–35). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Beltz.
- Maaz, K., & Köller, O. (2019). Der Sekundarschulbereich. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 505–506). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547855>
- Ridderbusch, J. (2022). Schulstrukturereformen im Kontext der demografischen Entwicklung. Zur Ausbreitung integrierter Sekundarschulformen in Schleswig-Holstein und in weiteren Bundesländern. *Die Deutsche Schule*, 114 (2), 150–165. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.03>

*Albrecht Wacker*, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: [albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de](mailto:albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de)

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

*Katja Scharenberg*, Prof. Dr., Professorin und Lehrstuhlinhaberin für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: [katja.scharenberg@lmu.de](mailto:katja.scharenberg@lmu.de)

Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Leopoldstr. 13, 80802 München



Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten & Robert W. Jahn

## **Distanz- und Wechselunterricht als Katalysator für schulischen Dropout?**

### **Erfahrungen und Wahrnehmungen von Schulleitungen zur Entwicklung und Bearbeitung von Dropout**

---

#### **Zusammenfassung**

*Das Phänomen, dass Schüler\*innen die Schule ohne Schulabschluss verlassen, ist von bildungspolitischer Brisanz. Untersuchungen zum Wechsel- und Distanzunterricht rücken (erneut) Schüler\*innen in sozioökonomisch deprivierter Lage in den Fokus, vernachlässigen aber mögliche Auswirkungen auf deren Dropouttrisiken. Der Beitrag stellt Befunde zu Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schulleitungen zur Entwicklung von Dropout sowie zu auf Einzelschulebene getroffenen präventiven und interventiven Maßnahmen vor.*

*Schlüsselwörter: Schulleitung; Dropout; Distanzunterricht; Bildungspolitik; Pandemie*

#### **Alternating and Distance Learning as a Catalyst for School Dropout?**

**Experiences and Perceptions of School Administrations Regarding the Development and Processing of Dropout**

#### **Abstract**

*The phenomenon of students leaving school without a school-leaving certificate is of great importance for educational policy. Studies on change and distance learning (again) focus on students in socio-economically deprived situations but neglect possible effects on their dropout risks. The article presents findings on the perceptions and experiences of school administrators concerning the development of dropout as well as on preventive and interventive measures taken at the individual school level.*

*Keywords: school leadership; dropout; distance learning; education policy; pandemic*

## 1 Einleitung

Im Zuge der COVID-19-Pandemie kam es in Deutschland 2020 und 2021 zu temporärem Distanz- und Wechselunterricht, der mit komplexen Herausforderungen für alle Akteur\*innen verbunden war (Reintjes et al., 2021). Durch die Verschiebung des schulischen Lernens in den familialen Raum gerieten sogenannte Risikoschüler\*innen in sozioökonomisch deprivierter Lage erneut in den Fokus des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses. Mit Blick auf diese Schüler\*innengruppe wurde eine „Verschärfung bestehender Benachteiligungsmechanismen“ (Frohn, 2020, S. 80) respektive eine „Verschärfung von Bildungsungleichheit“ (Schräpler et al., 2021, S. 303) und „sozialer Disparitäten“ (Hugo et al., 2021, S. 376) konstatiert, die nicht zuletzt auch eine potenzielle Zunahme von Schulabbruch (engl. Dropout) impliziert. Dieser kann sowohl Folge von als auch selbst Prädiktor für weitere Bildungsbenachteiligung sein: So weisen u. a. Hillenbrand und Ricking (2011) sowie Quenzel und Hurrelmann (2019) darauf hin, dass Dropout ein Risikofaktor für Devianz, Gesundheitsprobleme, Armut und Arbeitslosigkeit darstellt, und Tippelt (2011, S. 145) attestiert jenen Schüler\*innen nur eine „marginale Chance auf berufliche und soziale Integration“ in die bzw. auf Teilhabe an der Gesellschaft. Es stellt sich somit die bildungspolitisch relevante Frage, wie die pandemiebedingten Veränderungen der Lehr- und Lernsettings auf die Risikofaktoren für schulischen Dropout wirken.

Die bisherige empirische Befundlage dazu ist noch uneindeutig (vgl. Übersichtsbeiträge in Fickermann et al., 2021). Während die Bildungsstatistik der Kultusminister\*innenkonferenz (KMK, 2022) zumindest für das Jahr 2020 einen deutlichen Rückgang<sup>1</sup> der Zahl der Schulabgänger\*innen ohne Hauptschulabschluss im Vergleich zum Vorjahr belegt, deuten zahlreiche Studienergebnisse auf eine mögliche Zunahme von schulischem Dropout hin. Sie zeigen eine Abnahme sowohl der Quantität als auch der Qualität von Lerngelegenheiten für Schüler\*innen während des Distanz- und Wechselunterrichts (Schober et al., 2020; Wößmann et al., 2020), die ihrerseits als zentrale Prädiktoren für Lernerfolg bzw. -misserfolg und potenziellen Schulabbruch gelten. Zudem weisen mehrere Studien mit besonderem Blick auf Schüler\*innen in sozial deprivierter Lage darauf hin, dass diese im Vergleich mit Schüler\*innen an Schulen in sozial privilegierten Lagen weniger Präsenzunterricht erhielten (im Brahm et al., 2021), Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen im Durchschnitt häufiger von den (Teil-)Schließungen betroffen waren (Schräpler et al., 2021, S. 298) und deshalb „überproportional häufig solche Schüler\*innen in den Distanzunterricht zurückkehrten, deren soziale, familiale, wohnliche und technische Voraussetzungen genau dafür besonders ungünstig sind“ (ebd., S. 303). Frohn (2020) weist nach, dass

1 Die bundesweiten absoluten Zahlen der Schüler\*innen, die die Schule nach Beendigung der Pflichtschulzeit ohne einen Hauptschulabschluss verlassen haben, bewegen sich in den letzten zehn Jahren zwischen 53.600 im Jahr 2018 und 45.100 Schüler\*innen im Jahr 2020, bei erheblichen Differenzen zwischen den Ländern. Auffällig ist, dass die Zahlen seit 2013 bei sinkenden Schüler\*innenzahlen gestiegen sind, seit einem Höhepunkt im Jahr 2018 (6,7 %) wieder sinken und insbesondere in 2020 (6,0 %) – dem ersten Pandemie-Jahr – erwartungswidrig deutlich gesunken sind. Laut KMK ist dieser deutliche Rückgang auf die mit der Pandemie zusammenhängenden schulpolitischen Maßnahmen zurückzuführen, wie z. B. die vermehrte Wiederholung der Abschlussklasse (KMK, 2022, S. XXX).

es für Schüler\*innen in sozioökonomisch benachteiligter Lage im Distanzunterricht durch geringere Ressourcen im ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital zu einer Verschärfung von Bildungsungleichheit kommt. Die Autorin hebt insbesondere die fehlende Selbstständigkeit jener Schüler\*innen als „besonders ausschlaggebend für sich verschärfende Ungleichheit über die Distanz“ (Frohn, 2020, S. 80) hervor. Ebenso wurden besonders bei „children from socially disadvantaged families and children of parents with mental health problems“ (Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 11) psychosoziale Beeinträchtigungen festgestellt.

Mit dem Fokus auf Schulabbruch von Schüler\*innen in sozial deprivierter Lage, der bisher – abgesehen von statistischen Analysen der KMK (2022) – noch nicht Gegenstand der Untersuchungen im Rahmen der Forschung zum Distanz- und Wechselunterricht war, nimmt der vorliegende Beitrag einen Gegenstand in den Blick, der in engem Zusammenhang mit Fragen nach Bildungs- und Chancen(un)gleichheit steht. Auf der Basis von Schulleitungsbefragungen wurden Befunde zur Entwicklung des schulischen Dropouts, zu Risiken für benachteiligte Schüler\*innen im Kontext von Schulschließung, Distanz-, und Wechselunterricht während der Pandemie identifiziert sowie zu realisierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Reduktion von Schulabbrüchen aus Akteur\*innensicht von Schulleitungen generiert. Im Vergleich zur hohen Anzahl an Studien zu Schüler\*innen, Lehrkräften und Eltern ist die Befundlage zur Wahrnehmung und Handlungspraxis von Schulleitungen während der Pandemie im deutschsprachigen Raum schmal (vgl. Helm et al., 2021).

## 2 Forschungsgegenstand

### 2.1 Schulischer Dropout

Schulischer Dropout, als der international gängige wissenschaftliche Terminus, wird i. d. R. mit Schulabbruch übersetzt. Nach Hillenbrand et al. (2012) kann er sowohl Schüler\*innen meinen, die die Sekundarstufe I ohne Schulabschluss vorzeitig vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen, als auch Schüler\*innen, die die Schule nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen. Erstere werden von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) als Schulabbrecher\*innen und Letztere als Schulabgänger\*innen bezeichnet, zusammen aber unter Dropouts subsumiert. In den Bildungsstatistiken der KMK und des Statistischen Bundesamts findet sich u. a. der Terminus „Absolvierende/Abgehende ohne Hauptschulabschluss“, der auf Schüler\*innen rekurriert, „die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht keinen Hauptschulabschluss erreicht haben“ (KMK, 2007, S. 2) und dabei Absolvent\*innen „von Sonder- und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem Förderschwerpunkt Lernen“<sup>2</sup> einschließt. Überdies weist die KMK darauf hin,

2 Diese Schüler\*innen werden sowohl an Förderschulen als auch im inklusiven Unterricht an Regelschulen i. d. R. zieldifferent nach individuellen Förderplänen unterrichtet und erreichen damit keinen Schulabschluss der allgemeinbildenden Regelschulen.

dass „der weitaus größere Teil dieser Jugendlichen ohne Abschluss die Schullaufbahn bereits vor Erreichen des Abschlussjahres abbricht“ (ebd.). In den statistischen Daten weist die KMK selbst jedoch explizit nur „Absolvierende/Abgehende nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht ohne Hauptschulabschluss“ (KMK, 2022, S. XXIX) aus. In diesem Beitrag wird an Hillenbrand et al. (2012) anschließend nicht zwischen diesen Schüler\*innengruppen differenziert, sondern generalisierend und vereinfachend der Oberbegriff Dropout für alle Schüler\*innen verwendet, die die Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen.

## 2.2 Risikofaktoren für schulischen Dropout

Risikofaktoren werden hier als Bedingungen verstanden, die die Auftretenswahrscheinlichkeit für schulischen Dropout erhöhen. Mit Blick auf die Literatur können drei Bedingungs Ebenen unterschieden werden: Schule, Familie und Individuum. Gerahmt werden diese drei Ebenen von gesellschaftlichen Risikofaktoren (Hennemann et al., 2010, S. 34):

- Auf der *Ebene des Individuums* gelten als Risikofaktoren: schlechte Schulleistungen, häufige Klassenwiederholungen, hohe Fehlzeiten (= Indikator für Schulabsentismus) sowie Disziplinprobleme. Für Schüler\*innen der Sekundarstufe I werden zudem Lern- oder Verhaltensbeeinträchtigung, geringe Bildungserwartung, risikobehaftetes Sozialverhalten, Hoch-Risiko-Peer-Gruppe und eine geringe Bindung an die Schule genannt.
- *Familiale Risikofaktoren* sind von einem frühen Zeitpunkt an über die gesamte Schulzeit hinweg wirksam. Dazu zählen niedriger sozioökonomischer Status, geringes Bildungsniveau der Eltern, zerrüttete Familienverhältnisse, hohe Geschwisterzahl und geringe soziale Kontrolle im Sinne von Aufsicht und Unterstützung. Für Schüler\*innen ab der Sekundarstufe I kommen eine geringe Erwartungshaltung der Eltern, wenig Kontakt zur Schule und mangelnde Kommunikation über Schule hinzu.
- Hinsichtlich der *schulischen Risikofaktoren* liegen weniger systematische Ergebnisse vor. Hennemann et al. (2010) unterstellen aber, dass bestimmte schulische Rahmenbedingungen und Strukturen Dropout bedingen können. Hierzu zählen ein insgesamt geringes Leistungsniveau der Schüler\*innenschaft, ein ungünstiger Personalschlüssel, wenig Unterstützung durch Lehrkräfte, inadäquate Lehr- und Lernmethoden, Disziplin- und Gewaltprobleme, häufige Suspendierungen/Schulverweise und ein insgesamt negatives Schulklima.

Die Autor\*innen weisen zudem darauf hin, dass es stabile und variable Risikofaktoren gibt: „Variable Risikofaktoren sind einflussreicher in Bezug auf das frühzeitige Verlassen der Schule als stabile Faktoren, haben einen direkteren Einfluss auf das Problemverhalten und unterliegen ständigen Veränderungen im Entwicklungsprozess“ (Hennemann et al., 2020, S. 31). Es ist hier darauf zu verweisen, dass dem mit der Pandemie einhergehenden Unterrichtsausfall, Wechsel- und Distanzunterricht zumindest das Potenzial eines variablen Risikofaktors auf schulischer Ebene zukommt und dieser damit direkten Einfluss auf potenziellen Dropout haben könnte, was es im

Folgenden zu untersuchen gilt. Wechsel- und Distanzunterricht wirken zwar von der Ebene der Schule aus, man muss aber annehmen, dass diese Wirkung maßgeblich beeinflusst wird von eher stabilen Faktoren auf familialer und individueller Ebene und weiteren schulischen Faktoren, die verstärkenden oder kompensatorischen Effekt haben. Insofern ist mit partiellen Mediatoreffekten zahlreicher schulischer, familialer und individueller Merkmale zu rechnen. Ricking und Hagen (2016, S. 22) weisen darauf hin, dass „regelmäßig mehrere Risikofaktoren wirken (Multikausalität), die leicht kumulieren und interagierende Belastungskomplexe bilden. D.h. eine multiple Risikobelastung ist eher die Regel als die Ausnahme“ – auch dies kann im Rahmen der Pandemie für die besonders betroffenen Schüler\*innengruppen angenommen werden.

### 3 Forschungsfragen

Das o.g. Forschungsdesiderat soll mit der vorliegenden Untersuchung sichtbar gemacht werden, indem folgende Fragen bearbeitet werden:

- 1) Inwieweit werden Distanz- und Wechselunterricht als potenzielle Risikofaktoren für schulischen Dropout von Schulleitungen wahrgenommen?

Es soll der Frage nachgegangen werden, wie Schulleitungen als „Führungskräfte der Organisation Schule“ (Tulowitzki & Kruse, 2020, S. 360), denen zwar kein direkter, aber doch ein „vermittelter Effekt“ (ebd.) auf das Lehren und Lernen von Schüler\*innen zugeschrieben werden kann, die Auswirkungen der Pandemie auf das Lernen der Schüler\*innen subjektiv wahrnehmen. Da es sich bei Distanz- und Wechselunterricht um ein Novum für alle beteiligten Akteur\*innen handelt, sollen hier sowohl die individuellen, familialen als auch schulischen Bedingungsfaktoren für Dropout nach Hillenbrand et al. (2012) aus Schulleitungsperspektive betrachtet werden.

- 2) Welche Maßnahmen wurden zur Prävention und Intervention von schulischem Dropout während der COVID-19-Pandemie ergriffen?

Diese Fragestellung richtet sich auf die Maßnahmen, die von Schulleitungen und Lehrkräften in der Bewältigung der objektiven Anforderungen, die mit dem Distanz- und Wechselunterricht verbunden sind, ergriffen wurden, um Dropout zu verhindern respektive die potenzielle Dropoutquote zu reduzieren.

- 3) Wie schätzen Schulleitungen die Entwicklung des Dropouts an ihren Schulen während der COVID-19-Pandemie ein?

Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen den Dropout an ihren Schulen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 wahrgenommen haben und wie sie dessen weitere Entwicklung einschätzen und begründen. Mit der Bearbeitung dieser Fragen sollen Indikatoren dafür identifiziert werden, ob und wenn ja, inwiefern die Pandemie und die mit ihr einhergehenden Veränderungen der „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994) als Katalysator für schulischen Dropout fungieren. Zu-

dem kann man ableiten, ob bzw. welche Maßnahmen eine kompensatorische Wirkung haben können.

## 4 Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfragen sollen mithilfe einer Interviewstudie beantwortet werden.

Die Untersuchung ist eine Teilstudie des durch das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt finanzierten Projekts „SEASA“<sup>3</sup>, welches die schulischen und unterrichtlichen Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt untersuchte. Als Untersuchungsgruppe wurden Schulleitungen gewählt, da sie – wie Wissinger (2000) mit Rückgriff auf Murphy und Beck (1994) konstatiert – „die entscheidende Einflußgröße“ (Wissinger, 2000, S. 852, H. i. O.) im Hinblick auf die Bildungsqualität der Schule darstellen. In der Folge wird ihnen hohe Relevanz für Leistungen von Schüler\*innen attestiert (Cramer et al., 2021, S. 133). Die Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz, da dieser die Sichtweisen der Akteur\*innen selbst zum Ausgangspunkt des Forschungsinteresses macht. Mithilfe teilstrukturierter Expert\*inneninterviews wurden zwölf Schulleitungen von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt im Zeitraum von April bis Juli 2021 zu 1) ihren Erfahrungen mit Schulschließungen, Wechsel- und Distanzunterricht, 2) den objektiv wahrgenommenen Herausforderungen, 3) den individuellen Bearbeitungen auf der Einzelschulebene sowie 4) den möglichen Folgen für Schüler\*innen und schulischen Dropout interviewt.

Tab. 1: Auszug aus dem Kodierleitfaden.

Thematische Hauptkategorie	Kürzel	Subkategorie	Definition	Kodierregel
Individuelles Verhalten der Schüler*innen	IV	Selbstregulation	Das Schulbesuchsverbot und der damit einhergehende Wegfall von Fremdregulation stellt besonders hohe Anforderungen an Schüler*innen und ihre Selbstregulationsfähigkeiten. Hierbei geht es vor allem um die Selbstständigkeit und Aufrechterhaltung von Motivation, Anstrengung und Ausdauer bei der Zielerreichung von primär fremden – durch Curricula etc. vorgegebenen – Zielen.	Die Kategorie wird immer dann kodiert, wenn die Interviewten die (fehlende) Selbststrukturierung, Selbstmotivation und Selbstdisziplin der Schüler*innen thematisieren (z. B. Strukturierung des Tagesablaufs, Zeitmanagement, Erledigen und Abgabe von Hausaufgaben, Teilnahme am Online-Unterricht etc.).

Quelle: eigene Darstellung.

3 In einer ersten Projektphase erfolgte eine quantitative Online-Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler\*innen der 9. Jahrgangsstufe an 73 Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt.

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und unterstützt durch MAXQDA (2018). Dabei folgte der Auswertungsprozess im Sinne eines zirkulären Prozesses sechs Phasen: 1) Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos, 2) Entwickeln thematischer Hauptkategorien zur inhaltlichen Strukturierung der Daten, 3) Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien in einem ersten Kodierprozess, 4) Zusammenstellung aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen, 5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material zur Ausdifferenzierung, Modifizierung und Präzisierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien und 6) Kodieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien in einem zweiten Kodierprozess. Der Auszug aus dem Kodierleitfaden dokumentiert den Kodierprozess (vgl. Tab. 1).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Risiken für Dropout während des Distanz- und Wechselunterrichts aus Schulleitungsperspektive

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der Logik der drei Bedingungebenen für schulischen Dropout nach Hennemann et al. (2012).

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Schulleitungen von ähnlichen Erfahrungen berichten: Die veränderten Lehr- und Lernsettings erhöhen aus ihrer Wahrnehmung die Risiken für Schüler\*innen, die ohnehin in der Gefahr stehen, die Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu verlassen. So berichtet ein Schulleiter:

*„Die haben keinen normalen Tagesablauf mehr. Wie gesagt, um 16 Uhr stehen die auf. Die werden bis morgens um Fünf zocken, bis ihnen wirklich die Augen zufallen. Die machen an diesen freien Tagen nichts für die Schule. Wie gesagt, von neun Schülern sieben keine Hausaufgaben“ (Int\_6, Z. 884–889).*

Die Schulleitung konstatiert fehlende Selbstregulation zum einen mit Blick auf die Strukturierung eines geregelten Tag-Nacht-Rhythmus und des eigenen Schul- bzw. Lerntages im Distanzunterricht und zum anderen mit Blick auf die – womöglich in unmittelbarem Zusammenhang stehende – Fähigkeit zur Selbstüberwindung, d. h. entgegen der eigenen Unlust respektive inneren Widerstände Aufgaben zu Hause zu bearbeiten. Während Schüler\*innen bis dato durch die mit der Institution verbundene Schul- respektive Präsenzpflcht und den festen Stundenplan fremdreguliert wurden, fällt diese äußere Strukturierung des Tages im Distanzunterricht weg. Ein anderer Schulleiter spricht auch von einem „Gammelrhythmus“ (Int\_2, Z. 1033). Wenngleich aus Perspektive der Schulleitung durchaus sogar die Möglichkeit bestanden hätte, durch die Abgabe von Aufgaben vergleichsweise einfach gute Noten zu bekommen – sie rekurriert hier exemplarisch auf einen Schüler, der immer alle Aufgaben abgegeben hätte, die gut benotet worden wären und der seitdem nicht mehr versetzungsgefährdet sei – sei ein Großteil „einfach zu faul“ (Int\_6, Z. 866) und habe „gar nichts

abgegeben“ (ebd.). Als problematisch erachten die Schulleitungen v. a. die Nichtabgabe von Hausaufgaben sowie Absentismus vom Online-Unterricht: *„Dann macht der halt eine Mathestunde und dann kommen halt von 20 sechs. Und das ist schon gut“* (Int\_5, Z. 880 f.). Diese Tendenzen haben sich im Zuge des Distanz- und Wechselunterrichts weiter verschärft. Die individuelle Selbstregulationsfähigkeit wird damit im Kontext des Distanzlernens aus Schulleitungsperspektive zum zentralen Risikofaktor für schulischen Dropout.

Neben individuellen Bedingungsfaktoren werden von den Schulleitungen zusätzlich familiäre Risikofaktoren benannt, die zwar auch schon vorher wirksam waren, aber im Zuge der Schulschließungen besonders virulent wurden. Die fehlende Selbstregulation der Schüler\*innen wird in diesem Fall durch die ausbleibende Fremdregulation seitens der Eltern verschärft. So konstatieren Schulleitungen mit Blick auf die Eltern:

*„Wie gesagt, dafür müssen Schulstrukturen zuhause da sein und wenn die schon sehr schwach vorhanden waren, waren die dann nachher, während Corona gar nichts mehr“* (Int\_2, Z. 1133–1135).

*„Ja, das heißt, wir haben ja jedes Jahr Kinder, die verweigert haben und weil jetzt der Rahmen fehlt, entwickeln Kinder noch mehr oder Familien eigentlich, eigentlich nicht nur Kinder, sondern ja auch Familien, noch mehr sozial ungesundes Verhalten und wir haben viele Familien, die massiv belastet sind auf vielen Gebieten. Und wenn das noch dazu kommt, können sie es einfach nicht mehr tragen, die knicken dann weg. Die sind eigentlich schon überfordert mit ihrem ganzen Leben. Viele Patchworkfamilien, die so viele Konflikte (...) in Balance halten müssen. Das kostet ganz viel Kraft, ganz schwierig. Und dann kommt noch das dazu, dann brichst du weg“* (Int\_3, Z. 1002–1010).

Oftmals mangelt es an äußerer Struktur durch das Elternhaus – bedingt mitunter durch belastete und belastende Familienkonstellationen –, was wiederum die Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit erhöht, über die aber viele in nicht ausreichendem Maße verfügen, sodass dies in komplexen Risikomustern aus individuellen und familialen Faktoren kulminiert. Abgehängt werden diejenigen, bei denen *„die Eltern auch nicht so hinterher“* (Int\_3, Z. 1052–1053) sind. Da im Kontext des Distanz- und Wechselunterrichts eine enge Kooperation mit den Eltern notwendig sei, erweisen sich fehlendes Interesse und mangelnde Kommunikation seitens der Eltern als weitere familiäre Risikofaktoren für schulischen Dropout. Zum einen berichten die Schulleitungen von Eltern, die für sie nicht erreichbar seien:

*„Wenn Sie Eltern haben, die nicht ans Telefon rangehen, also auch nicht, wenn der Schulleiter anruft, dann haben Sie einfach ein Problem. Derjenige ist zuhause und wenn man Glück hat, sitzt er vorm PC. Und wenn man Pech hat, macht er, weiß ich nicht, irgendwas anderes. Also das ist, wie handhaben wir das, wir haben jetzt sozusagen noch weniger Zugriff“* (Int\_5, Z. 832–836).



Daneben nennen die Schulleitungen oftmals fehlende technische Ausstattung der Schüler\*innen bzw. Familien, die das Lehren und Lernen im Distanz- und Wechselunterricht erheblich erschwert, als familialen Risikofaktor für Dropout. Sie berichten in diesem Zusammenhang von fehlendem WLAN und/oder fehlenden Endgeräten, wie Laptops oder Druckern im Elternhaus der Schüler\*innen.

Zum anderen führen die Schulleitungen die im Zuge der Pandemie als Novum zu bezeichnende Möglichkeit zum Aussetzen der Präsenzpflcht auf Antrag der Eltern an, von denen einige Eltern – entgegen der Empfehlungen der Schulleitungen – Gebrauch machen, was diese als problematisch einschätzen, weil dadurch Absentismus zunehme:

*„Schulabsentismus ist vermutlich stärker geworden, weil natürlich durch digitalen Unterricht und Aussetzen der Präsenzpflcht natürlich insbesondere da auch Schüler jetzt schneller entgleiten“ (Int\_4, Z. 737–739).*

Weder konnten die Schüler\*innen zur Teilnahme am Online-Unterricht (mit Kamera) noch zum Präsenzunterricht verpflichtet werden. Daher fehlten auf schulischer Ebene jegliche Sanktions- und Handlungsmöglichkeiten beim Fernbleiben vom Unterricht:

*„Wir haben ja auch keine Handhabe, gar nicht, wenn ein Schüler sich von der Präsenzpflcht befreien lässt, dann heißt es jetzt, ja wir können sie zu Klassenarbeiten bestellen, damit, wenn sie auch nicht kommen, passiert nichts“ (Int\_6, Z. 838–840).*

Ein Risikofaktor auf schulischer bzw. schulsystemischer Ebene besteht aus Sicht der Befragten in dem pandemiebedingt fehlenden „Zugriff“ auf Schüler\*innen und Eltern, wenn diese sich im Zuge des Distanzunterrichts entziehen oder von der Möglichkeit des Aussetzens der Präsenzpflcht tatsächlich Gebrauch machten: *„Ich habe da kein wirkungsvolles Instrument für bewussten Schulabsentismus“ (Int\_3, Z. 995–996).* Pädagogische und didaktische Merkmale, wie Unterrichtsqualität, Qualität des Distanzunterrichts oder Kompetenz und Engagement von Lehrer\*innen spielen aus Schulleitungssicht offensichtlich keine Rolle für Dropouttrisiken.

## **5.2 Bearbeitung der Dropouttrisiken auf Einzelschulebene aus Schulleitungsperspektive**

Im Folgenden wird dargelegt, wie auf schulischer Ebene mit den erhöhten Risiken im Zuge des Wechsel- und Distanzunterrichts umgegangen wurde, um Dropout zu verhindern bzw. zu verringern.

Der persönliche Kontakt von Lehrkräften mit ihren Schüler\*innen wird als zentrale Maßnahme zur Verhinderung oder Reduktion von Dropout im Zuge der Pandemie benannt, der auch oder insbesondere im Distanzunterricht aufrechterhalten werden müsse:

*„Wir haben ja auch festgeschrieben, dass im Wechselunterricht, im Distanzunterricht jeder Klassenlehrer das Kind mindestens einmal in der Woche gehört haben muss, sei es telefonisch oder auch in der Videokonferenz, dass sie einfach wissen, dass wir den nicht verlieren“ (Int\_3, Z. 985–989).*

Zudem berichten mehrere Schulleitungen davon, dass Lehrer\*innen digitale Klassenzimmer auf Lernplattformen eingerichtet haben, auf denen Lernpläne bzw. Arbeitsaufgaben eingestellt wurden. Auch die Aufgabenabgabe zu festgelegten Terminen erfolgte größtenteils über die Lernplattform. Zudem erhielten die Schüler\*innen hierüber regelmäßig Feedback zu abgegebenen Aufgaben und die Lehrkräfte waren für die Schüler\*innen tagsüber erreichbar. Es sei außerdem auch das Konzept des *Flipped Classroom* in Verbindung mit Online-Unterrichtsstunden ausprobiert worden, in denen dann Fragen seitens der Schüler\*innen persönlich besprochen werden konnten. Damit habe man *„im Großen und Ganzen [...] ganz ganz viele Schüler erreicht“* (Int\_7, Z. 777–778). Diese Form der Fremdregulation durch eine äußere Strukturierung des Tagesablaufs und des Lern- und Arbeitsprozesses über feste Stundenpläne, verbindliche und terminierte Aufgaben und entsprechendes Feedback respektive Möglichkeiten zu individuellen Rückfragen werden als zentral bei der Prävention von Dropout im Kontext der Pandemie erachtet. Pointiert fasst dies ein Schulleiter zusammen:

*„Bei uns gab’s einen Stundenplan an der Schule. Das ist auch etwas, was unsere Kinder, die brauchen einen regelmäßigen Tagesablauf. Die brauchen nicht, mach die Aufgaben, wann immer du möchtest, sondern wir haben uns mit den Kindern zu festen Zeiten im gleichen Raum eingeloggt und hatten nach einem festen Plan Unterricht. Und wenn die Kinder sich da nicht eingeloggt haben, haben wir das natürlich über diesen Mitteilungsbutton angemahnt oder ich habe natürlich noch den Vorteil gehabt, ich habe dann immer gesagt, mach mir mal eine Verbindung und dann habe ich die Kinder geweckt“ (Int\_8, Z. 542–549).*

Neben der fremdregulierenden Strukturvorgabe im Sinne von „Schule zuhause“ wird hier eine weitere wichtige Dimension für die Prävention von Dropout sichtbar: Es geht um die Kontrolle der Einhaltung der Vorgaben. So wird deutlich, dass Nichterscheinen eines\*r Schüler\*in nicht ignoriert, sondern festgehalten und unmittelbar ein persönlicher Kontakt aufgenommen wird. Wenngleich hier implizit auch auf Grenzen der Erreichbarkeit und Kontrolle von Schüler\*innen im digitalen Raum rekurriert wird, wird dennoch deutlich, dass der enge persönliche Kontakt, das Nachhaken und Nachhalten seitens der Lehrkräfte ein einfaches und unbemerktes Entgleiten der Schüler\*innen zumindest erschwert.

Hinsichtlich der technischen Ausstattung wurden Geräte über die Schule an Schüler\*innen verliehen, die über keine eigenen Endgeräte verfügten (Int\_9). Um die Aufgabenabgabe auch ohne eigenen Drucker zu ermöglichen, wurden u. a. Druckerprojekte mit regionalen Firmen initiiert, in denen Schüler\*innen ihre Materialien und Aufgaben ausdrucken konnten (Int\_1). Neben der digitalen Abgabemöglichkeit über Lernplattformen wurde auch eine Printabgabe an einem dafür an der Schule eingerichteten Briefkasten ermöglicht (Int\_11, Int\_12). Schüler\*innen, die zuhause keinen

Internet-Zugang hatten, durften in eine dafür eingerichtete Notbetreuung in die Schule kommen, um dort einen Zugang zu Arbeitsmaterialien zu erhalten (Int\_10). Mit Blick auf die technischen und organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten des Online-Unterrichts berichten einige Schulleitungen auch von positiven Entwicklungen im Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Lockdown in den Familien (Int\_5). Weiter wurden für versetzungsgefährdete Schüler\*innen Förderkurse mit externen Partner\*innen in den Ferien organisiert, um diese besonders zu unterstützen und deren Dropoutrisiko zu verringern (Int\_1).

Als interventive Maßnahme gegen schulischen Dropout während der Pandemie werden von allen befragten Schulleitungen das Absenken von Leistungsstandards und die bildungspolitisch ermöglichte freiwillige Klassenwiederholung von Schüler\*innen benannt. So berichten die befragten Schulleitungen davon,

- dass bspw. nicht regelmäßig abgegebene Aufgaben entweder nicht einzeln, sondern lediglich einmal mit ungenügender Note bewertet wurden,
- dass überhaupt nicht negativ zensiert wurde oder
- dass die Leistungs- und Prüfungsanforderungen so nach unten korrigiert wurden, dass insgesamt bessere Noten vergeben wurden.

Derartige erleichternde Maßnahmen werden aber in ihren mittel- und langfristigen Wirkungen kritisch bewertet:

*„Ich selber finde es nicht sinnvoll, weil die meisten Kinder haben so viele Chancen durch Corona bekommen, dass der Großteil der Schüler sich dadurch sogar verbessert hat. Also nicht, dass sie ins Gegenteil, und die Schüler, die schon im Halbjahr versetzungsgefährdet waren ohne Corona, die sind natürlich nach wie vor versetzungsgefährdet, und denen dann auch noch das abzunehmen und zu sagen, hast du fein gemacht, finde ich nicht gut“ (Int\_4, Z. 802–808).*

Da den Schüler\*innen aufgrund von Standardabsenkungen usw. bereits sehr entgegengekommen worden sei, sei v. a. ein freiwilliges Wiederholen ein falsches pädagogisches Signal, denn damit würden Schüler\*innen, die nicht hinreichend leistungsbereit gewesen seien, in ihrem Verhalten und ihrer Einstellung bestärkt. Ein freiwilliges Wiederholen von großen Schüler\*innenzahlen sei zudem auch aus schulorganisatorischen Gründen mit Blick auf unkalkulierbare Klassengrößen zumindest herausfordernd.

### 5.3 Einschätzungen zur Dropoutentwicklung aus Schulleitungsperspektive

Wenngleich von allen befragten Schulleitungen im Zuge der Pandemie erhöhte Dropouttrisiken wahrgenommen werden und immer wieder darauf rekurriert wird, dass man (viele) Schüler\*innen im Distanzunterricht „verloren“ hätte, geht ein Teil davon aus, dass es zunächst zu keiner Zunahme von Dropout kommen wird:

*„Also ich denke nicht, dass die Zahl [des Schulabbruchs] dadurch sich steigern wird, weil wir extrem gegensteuern. [...] Es gibt natürlich jetzt auch eine Niveauveränderung, weil wir müssen ganz einfach mit unseren Anforderungen unheimlich in die Richtung nach unten korrigieren, um überhaupt noch motivierende Noten geben zu können“ (Int\_1, Z. 815–820).*

Begründet wird diese Einschätzung neben dem Verweis auf die eingeleiteten Maßnahmen (s. o.) damit, dass durch das Herabsetzen von Standards „extrem gegengesteuert“ werde, um motivationale Einbrüche bei den Schüler\*innen zu verhindern. Implizit wird in dieser Aussage deutlich, dass aus Schulleitungssicht sehr wohl Leistungsrückstände bei den Schüler\*innen vorhanden sind, die i. d. R. zu keiner Versetzung und/oder keinem Schulabschluss geführt hätten, die aber aufgrund des Herabsetzens der Leistungsstandards vermutlich zunächst nicht relevant werden. Der größte Teil der befragten Schulleiter\*innen geht daher davon aus, dass keine akute, sehr wohl aber eine langfristige Zunahme von schulischem Dropout zu erwarten ist:

*„Also natürlich ist es so, dass wir jetzt im ersten Jahr viel verschleppen können, dadurch dass wir die Gesetze verändert haben, dass wir freiwillig wiederholen können und sicherlich viele Lehrer relativ nett ihre Notengebung gestalten. Also ich sehe es ja bei mir selber auch, ich sage ja auch, ich kann denen jetzt hier nicht für Distanzunterricht drei Sechsen reinknallen oder so, das geht einfach nicht“ (Int\_5, Z. 886–891).*

*„Eher [mehr Dropout], aber verzögert. Ich denke mal, die Lawine kommt erst noch. Wir werden erst noch merken, was da passiert ist in diesen 1,5 Jahren“ (Int\_4, Z. 787 f.).*

Erkennbar wird, dass durchaus ein Leistungsverlust bei den Schüler\*innen diagnostiziert wird, der aktuell aufgrund der Ausnahmesituation (und insbesondere für die Abschlussjahrgänge) noch kompensiert oder verdeckt werden kann. Zu erwarten sei aber eine „Verschleppung“ respektive „Verzögerung“ von Dropout. Dies betreffe also nicht die aktuellen, aber infolge von Lernrückständen zukünftige Abschlussjahrgänge. Ein kleinerer Teil der Schulleitungen ist indes indifferent bezüglich einer solchen Prognose:

*„Das ist schwer. Ich denke mal zum jetzigen Zeitpunkt kann man das noch gar nicht absehen, wie sich das Ganze auch entwickelt“ (Int\_12, Z. 789–790).*

## 6 Diskussion

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass aus Sicht der befragten Schulleitungen primär individuelle und familiale Risikofaktoren für schulischen Dropout im Zuge des pandemiebedingten Wechsel- und Distanzunterrichts kulminieren. Aus Schulleitungsperspektive erweisen sich auf der Ebene des Individuums insbesondere die fehlende Selbstregulation und auf der familialen Ebene die fehlende Fremdregulation, die Mög-

lichkeit für Eltern, ihre Kinder von der Präsenzpflicht zu befreien, sowie die fehlende technische Ausstattung als zentrale Risikofaktoren. Auf der schulischen Ebene wurden erschwerte Kontakt-, Kontroll- und Handlungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte als zentrale Risikofaktoren wahrgenommen, während andere Dimensionen der eigenen Praxis, wie bspw. die Unterrichtsqualität, nicht thematisiert wurden.

Da auf schulischer Ebene nur dann kompensatorisch gewirkt werden kann, wenn ein Zugang zu den Lernenden (und Eltern) besteht, bestand die zentrale Maßnahme auf der Einzelschulebene vor allem darin, Kommunikation her- und sicherzustellen und ein verbindliches Lehr-Lern-Setting aufzubauen. Auf schulsystemischer bzw. -rechtlicher Ebene wirkten primär die Maßnahmen der Klassenwiederholungen<sup>4</sup> und des Absenkens der Leistungsstandards kompensatorisch. Diese haben ggfs. Risikoschüler\*innen (kurzfristig) vor Dropout geschützt und können womöglich zumindest als Indiz den erwartungswidrigen Rückgang der Dropoutquote im ersten Pandemiejahr 2020/21 erklären. Die Folgen dieser Maßnahmen sind aus Schulleitungsperspektive jedoch noch unklar: Die meisten befürchten zwar keine akute, aber eine langfristige Zunahme von Dropout.

Die Ergebnisse zeigen damit, dass der Wechsel- und Distanzunterricht zumindest bis dato – für die Schuljahre 2019/20 und 2020/21 – vor dem Hintergrund der Erfahrungen der befragten Schulleitungen kein Katalysator für unmittelbaren schulischen Dropout war, wenngleich sich die individuellen, familialen und schulischen Risikofaktoren aus ihrer Perspektive erhöht haben. Für die Zukunft sind zumindest hypothetisch zwei Entwicklungen denkbar:

- Es könnte zu einer Erhöhung der Dropoutquoten in den kommenden Jahren kommen, falls die ergriffenen Maßnahmen – verringerte Leistungsansprüche und freiwillige Wiederholung – wieder zurückgenommen und die aufgelaufenen Lernrückstände der Schüler\*innen deutlicher sichtbar werden und zu nichtbestandenem Abschlussprüfungen führen. In diesem Falle würde es sich um eine Verschiebung des Dropouts auf Schüler\*innen der kommenden Abschlussjahrgänge handeln.
- Möglich ist, dass die Dropoutquote nicht steigt und sogar eine weitere Reduktion von schulischem Dropout zu beobachten ist, wenn es sich nicht um eine kurzfristige und wieder zurückgenommene, sondern um eine verstetigte Absenkung der Bewertungs- und Leistungsstandards handelt oder wenn die bildungspolitischen Programme zur Aufarbeitung von Lernrückständen sich als wirksam erweisen sollten.

Mit der vorliegenden Untersuchung konnten Indikatoren zu Risikofaktoren und schulischen Maßnahmen aus Schulleitungsperspektive herausgearbeitet werden. Limitierend ist darauf zu verweisen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und die Ergebnisse als vorläufig zu verstehen sind, denn zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich die Schulen – wie ein Schulleiter selbst pointiert – „in der Auffangphase“ (Int\_11,

4 An dieser Stelle sei auf das denkwürdige Faktum verwiesen, dass freiwillige Klassenwiederholungen als Maßnahme gegen schulischen Dropout bildungspolitisch ergriffen wurden, obgleich diese selbst als Prädiktor für schulische Probleme und schulischen Dropout bezeichnet werden müssen (Tippelt, 2011).

Z. 923) und die Tragweite der Auswirkungen des Distanz- und Wechselunterrichts auf schulischen Dropout war damit noch nicht endgültig absehbar. Zudem standen die subjektiven Wahrnehmungen und Erwartungen der Schulleitungen im Fokus, die als Vermutungen und Risikoabschätzungen zu bewerten sind, nicht als objektive Tatbestände, und die zudem im Vergleich zu (Klassen-)Lehrkräften womöglich auch distanzierte Einblicke in die individuellen und familialen Risikofaktoren der Schüler\*innen und Familien haben. Es bedarf deshalb Untersuchungen, die sich langfristig dem Monitoring der Dropoutzahlen sowie der Qualitätssicherung an den Schulen widmen sowie die Prozesse an Schulen zum Umgang mit Lernrückständen wissenschaftlich begleiten.

## Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf>
- Cramer, C., Groß-Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (2), 132–148. <https://doi.org/10.25656/01:22234>
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2021). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (Die Deutsche Schule, 18. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer\*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Helm, C., Huber, S. G., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hennemann, T., Hagen, T., & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule. Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 26–47. <https://doi.org/10.25656/01:9347>
- Hillenbrand, C., & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 153–172. <https://doi.org/10.25656/01:8712>
- Hillenbrand, C., Vierbuchen, M.-C., & Hagen, T. (2012). Dropout und Schulabsentismus – zur Brisanz begrifflicher Unschärfen. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 22–35). Kinkhardt.
- Hugo, J., Edelstein, B., Manitus, V., & Heinrich, M. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Chancengleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive. Inklusion, Übergänge und Homeschooling im Fokus. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 373–380. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- im Brahm, G., Reintjes, C., & Görlich, K. (2021). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HO-SUL). In C. Reintjes, R. Porsch, & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137–162). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22798>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_10\\_18-Handlungsrahmen-Schulabbrecher\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_18-Handlungsrahmen-Schulabbrecher_01.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2011 bis 2020*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_232\\_SKL\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_232_SKL_2020.pdf)
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Murphy, J., & Beck, L. G. (1994). Reconstructing the Principalship. Challenges and Possibilities. In J. Murphy & K. S. Louis (Hrsg.), *Reshaping the Principalship. Insights from Transformational Reform Efforts* (S. 3–19). Thousand Oaks.
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practices – an Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Quenzel, G., & Hurrelmann K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 3–25). Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R., & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1>
- Reintjes, C., Porsch, R., & im Brahm, G. (Hrsg.). (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Ricking, H., & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Kohlhammer.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K., Pelikan, E., & Fassl, F. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Schüler\* innen*. Universität Wien. [https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_lernencovid19/Zwischenbericht\\_Befragung\\_4\\_final.pdf](https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf)
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M., & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 279–307). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Tippelt, R. (2011). Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 145–152.
- Tulowitzki, P., & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 851–865.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>

*Ricarda K. Rübben*, Dr., Akademische Rätin a. Z.,  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
E-Mail: [ricarda.ruebben@uni-bamberg.de](mailto:ricarda.ruebben@uni-bamberg.de)  
Korrespondenzadresse: Markusplatz 3, 96047 Bamberg

*Raphaela Porsch*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik,  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.  
E-Mail: [raphaela.porsch@ovgu.de](mailto:raphaela.porsch@ovgu.de)

*Melanie Baumgarten*, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin,  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.  
E-Mail: [m.baumgarten@ovgu.de](mailto:m.baumgarten@ovgu.de)

*Robert W. Jahn*, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung,  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.  
E-Mail: [robert.jahn@ovgu.de](mailto:robert.jahn@ovgu.de)

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32,  
39104 Magdeburg



Caroline Kamm, Thomas Duveneck, Anne Hoffmeister & Ulrike Becker

## **„Stark trotz Corona“: Aufwendig, aber erfolgreich!**

### **Erfahrungen aus Berlin zum Bund-Länder-Programm**

### **„Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“**

---

#### **Zusammenfassung**

*Im Rahmen des von Bund und Ländern getragenen Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ wurden in den Jahren 2021 und 2022 Maßnahmen zum Abbau von Lernrückständen und psychosozialen Folgen der Corona-Pandemie gefördert. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse und Erfahrungen der Umsetzung des Berliner Landesprogramms „Stark trotz Corona“ auf Basis von administrativen Daten zur Verwendung der Schulbudgets an allgemeinbildenden öffentlichen und beruflichen Schulen sowie einer qualitativen Befragung von Schulleitungen und Schulaufsichten.*

*Schlüsselwörter: COVID-19; Pandemie; Förderung; Lernfortschritt; Bildungspolitik; Berlin*

#### **“Stark trotz Corona”: Challenging, but successful!**

Findings from Berlin on the Federal Government and Länder Programme “Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche”

#### **Abstract**

*In 2021 and 2022, the program set up by the federal government and the Länder “Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche” [Catching up after Corona for Children and Adolescents] funded measures to reduce learning backlogs and psychosocial effects of the Corona pandemic. The paper presents findings and implementation experiences of the Berlin state program “Stark trotz Corona” [Strong despite Corona] based on administrative data on school budgets for general public and vocational schools as well as a qualitative survey among school principals and school supervisors.*

*Keywords: COVID-19 pandemic; learning support measures; learning progress; education policy; Berlin*

## **1 Einführung**

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie haben die Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen radikal verändert. Einerseits lassen sich trotz eines diver-

gierenden Forschungsstands (vgl. Helbig et al., 2022, S. 21) empirische Befunde dafür finden, dass die pandemiebedingten Einschränkungen durch das Aussetzen des Präsenzunterrichts mit schulisch angeleitetem Distanzlernen und Wechselunterricht Lernrückstände vielleicht nicht hervorgerufen, zumindest aber verstärkt haben (Deppling et al., 2021; Helm et al., 2021; Ludewig et al., 2022; Schult et al., 2022; Zierer, 2021). So zeigen die Befunde des IQB-Bildungstrends 2021 für die Primarstufe im Vergleich zu den Jahren 2011 und 2016 einen signifikanten Rückgang der Kompetenzmittelwerte in allen getesteten Bereichen in Deutsch und Mathematik bei einer Zunahme sozialer und zuwanderungsbedingter Disparitäten (Stanat et al., 2022): Bundesweit beträgt der Anteil der Viertklässler, die den Regelstandard im Jahr 2021 erreichen oder übertreffen im Lesen rund 58, im Zuhören etwa 59 und in Orthografie rund 44 Prozent; in Mathematik sind es rund 55 Prozent. Im Fach Deutsch verfehlen zwischen 18 (Zuhören) und 30 Prozent (Orthografie) sowie in Mathematik rund 22 Prozent den erforderlichen Mindeststandard. Auf der anderen Seite verweisen empirische Studien zu den psychosozialen Folgen auf ein hohes Ausmaß an pandemiebezogenen Belastungen, Zunahmen psychischer Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen der Lebensqualität sowie eine relevante Verschlechterung des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Pandemieverlauf (Ravens-Sieberer et al., 2021; Schlack et al., 2023).

Um diese Folgen zeitnah und kurzfristig durch zielgerichtete Fördermaßnahmen zu kompensieren und abzumildern, wurde im Juni 2021 im Rahmen einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern die Umsetzung des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 auf den Weg gebracht. Ein besonderer Fokus der Maßnahmen sollte auf Gruppen von Lernenden mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie Schülerinnen und Schülern an Übergängen zur Gestaltung von Anschlüssen gerichtet sein, wobei die Förderung von sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen mit psychosozialer Unterstützung verbunden werden sollte (SWK, 2021). Empirische Vorarbeiten zum Aufholen von Lernrückständen verweisen auf die Effektivität von Maßnahmen zur Erhöhung der Lernzeit wie Ferien- und Wochenendschulen (Betthäuser et al., 2023), unterrichtsergänzender Einzel- und Kleingruppenförderung (Nickow et al., 2020) sowie der Verzahnung temporärer Interventionen mit langfristigen Veränderungen von Unterricht (Kaffenberger, 2021).

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms im Land Berlin präsentiert der vorliegende Beitrag Erfahrungen aus der Umsetzung und zieht auf Basis vorhandener Daten Bilanz. Die Darstellung beschränkt sich auf Maßnahmen zum *Abbau von Lernrückständen* bei Schülerinnen und Schülern (Säule 1). Im Zentrum steht die Frage der Durchführungsqualität, Aussagen zur Wirksamkeit der Fördermaßnahmen auf Ebene der adressierten Schüler\*innen sind mangels einer systematischen Erfassung aggregierter Daten zu Lernstandsentwicklungen nicht möglich. Zunächst wird das Konzept des Landesprogramms und der umgesetzten Maßnahmen vorgestellt, bevor anschließend Ergebnisse des Monitorings der eingesetzten Mittel dargelegt werden, ergänzt um deskriptive Befunde aus qualitativen Gruppeninterviews mit Schulleitungen und Schulaufsichten.

## 2 Das Berliner Programm „Stark trotz Corona“

Das Aufholprogramm wurde in Berlin unter dem Titel „*Stark trotz Corona*“ realisiert. Für die Umsetzung des Programms standen in Berlin rund 44 Mio. Euro aus Bundesmitteln für den Abbau von Lernrückständen in Schule (Säule 1)<sup>1</sup> zur Verfügung. Die Fördermaßnahmen richteten sich an alle allgemeinbildenden und beruflichen Schulen einschließlich Schulen in freier Trägerschaft, die als Ersatzschulen genehmigt oder staatlich anerkannt sind. Im Vordergrund stand insbesondere die Förderung in den mathematischen und sprachlichen Basiskompetenzen der Kinder und Jugendlichen sowie in fachbezogenen und fachübergreifenden Kernkompetenzen, z. B. Lernen lernen, Methodenkompetenzen, berufliche Kompetenzen, aber auch in grundlegenden Kompetenzen wie Schwimmen und Radfahren (Programmschwerpunkt A). Darüber hinaus zielten die Maßnahmen auf eine Förderung in psychosozialen Kompetenzbereichen, die Schaffung von Gelegenheiten zum sozialen Lernen, die Stärkung des sozialen Wohlbefindens sowie Bildungsangebote mit einem persönlichkeitsfördernden, aktivierenden und strukturstärkenden Schwerpunkt, Demokratieverziehung und Gewaltprävention (Programmschwerpunkt B). Besondere Maßnahmen wurden für Schulen mit einem hohen Anteil besonders betroffener Schüler\*innen z. B. durch Prozessbegleitung bereitgehalten (Programmschwerpunkt C).

Die Organisation und Finanzierung erfolgte über zwei Wege: Zum einen wurden im Rahmen von *schulübergreifenden Fördermaßnahmen* Angebote zentral organisiert, z. B. Ferienintensivschwimmkurse, Radfahrtraining und -prüfungen, Lernangebote in den Ferien und an Wochenenden, einschließlich der Ferienschulen für neu Zugewanderte, sowie naturpädagogische Angebote. Zudem wurden landesweit Instrumente zur digital gestützten individuellen Förderung (z. B. „*bettermarks*“, „*Antolin*“, „*Diagnose und Fördern*“) bereitgestellt.

Daneben wurde ein Großteil der Mittel den Berliner Schulen in Form eines individuellen *Schulbudgets* „*Stark trotz Corona*“ zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise konnten Schulen eigenverantwortlich passgenaue Fördermaßnahmen umsetzen. Dazu erhielten alle Schulen auf der Grundlage ihrer Schüler\*innenzahl ein Budget in Höhe von 60 Euro je Schüler\*in. Öffentliche allgemeinbildende Schulen, in denen mehr als 50 Prozent der Schüler\*innen Leistungen unterhalb des Mindeststandards im Rahmen der Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 3 gezeigt haben, mehr als 20 Prozent die Schule ohne Schulabschluss verlassen haben oder den Bildungsgang Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) an den öffentlichen beruflichen Schulen besuchen,

---

1 Darüber hinaus wurden in den Säulen 2 („Frühkindliche Bildung fördern“, rd. 8 Mio. €), 3 („Stärkung der Jugendarbeit“, 3 Mio. €) und 4 („Mit Sozialarbeit in Schule und Alltag unterstützen“, 9 Mio. €) rund 20 Mio. Euro aus Mitteln des Bundes zur Verfügung gestellt (vgl. SenBJF, 2021, S. 8–11). Zudem hat das Land Berlin gemäß der Bund-Länder-Vereinbarung zur Umsetzung des Aktionsprogramms in den Jahren 2021 und 2022 mit landeseigenen Mitteln in Höhe von rd. 310 Mio. Euro zum Abbau von Lernrückständen beigetragen.

erhielten eine zusätzliche Ressource in Höhe von 54 Euro je Schüler\*in an öffentlichen allgemeinbildenden bzw. 60 Euro an beruflichen Schulen.<sup>2</sup>

Zur Optimierung der Effekte wurde auf die Trias individueller Lernstandserhebung, lernprozessbegleitenden Feedbacks und Förderung gesetzt. Für die Nutzung des schulischen Budgets wurden die Schulen im Schuljahr 2021/22 zur Durchführung von *Lernstandserhebungen* im Sinne einer individuellen Erfassung der Lernausgangslage verpflichtet, im Schuljahr 2022/23 mit einem Schwerpunkt auf besonders zu fördernde Schüler\*innen. Es wurden die rahmenlehrplanbezogenen Standards des letzten Lernjahres im Hinblick auf Kernkompetenzen überprüft, um daraus geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten. Die Auswahl der Instrumente zur Lernstandserhebung erfolgte eigenverantwortlich durch die Schule. Dazu wurden für alle Jahrgangsstufen und berufliche Bildungsgänge Diagnoseinstrumente mindestens für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache zur Verfügung gestellt (vgl. SenBJF, 2022, S. 23–30).

Die Lernstandserhebungen wurden schulintern ausgewertet und zur Planung individueller Fördermaßnahmen im Rahmen *lernprozessbegleitender Feedbackgespräche* genutzt. Diese wurden mindestens zweimal im Schuljahr mit allen Schülerinnen und Schülern sowie, bei nicht volljährigen Kindern, mit den Sorgeberechtigten geführt und dienten der Einschätzung der allgemeinen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Feedback gilt als einer der stärksten Einflussfaktoren auf Lernen und Leistung (vgl. Hattie & Zierer, 2019, S. 64–68). Die Gespräche enthielten auch Selbsteinschätzungen zur Lernsituation und zu Lernergebnissen. Zudem wurde Schulen empfohlen, bei besonderem Unterstützungsbedarf Anbieter bei der Planung von Förderangeboten in die Gespräche einzubeziehen und die Förderung in einer Lernvereinbarung festzuhalten (SenBJF, 2021). Lernstandserhebung und Feedbackgespräche wurden dokumentiert.

Die Administration der Schulbudgets bei den allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft wurde durch Teilprojekträger, bei allen anderen Schulen durch den Dienstleister Europäisches Fördermanagement (EFG) GmbH übernommen. Die Gewinnung von Fachkräften erfolgte über zwei öffentliche Ausschreibungen. Durch die Bereitstellung einer Datenbank („Eureka5“) durch den Dienstleister konnte einerseits ein hohes Maß an wirtschaftlicher Nutzung der Mittel gewährleistet und andererseits ein technisch vereinfachtes Vertrags- und Abrechnungsverfahren mit Trägern und Honorarkräften realisiert werden, das Schulen und Schulaufsicht von Verwaltungsvorgängen entlastete und zugleich ein systematisches Monitoring der Mittelverwendung ermöglichte. Zur Einführung der Datenbank wurden Schulungen mit etwa 600 Schul- und Verwaltungsleitungen durchgeführt. Für den technischen Support sowie Beratung und Unterstützung bei Vertrags-, Beschaffungs- und Abrechnungsfragen wurde ein Helpdesk eingerichtet. Zur Optimierung der Steuerung und prozessbegleitenden Weiterentwicklung des Programms wurde eine Steuergruppe installiert, das Programm re-

2 Für die Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt erfolgte eine gesonderte Berechnung. Diese erhielten aufgrund der meist geringen Schüler\*innenzahl für die Primarstufe einen schulbezogenen Betrag (vgl. SenBJF, 2022, S. 5 f.).

gelmäßig in Dienstberatungen der Schulaufsicht und Schulleitungen thematisiert und eine Geschäftsstelle eingerichtet.

### 3 Ergebnisse des Monitorings der Schulbudgets für öffentliche allgemeinbildende Schulen und berufliche Schulen

Auf Basis der administrativen Daten zur Mittelverwendung aus der *Eureka5*-Datenbank<sup>3</sup> lässt sich die Umsetzung der schulintern organisierten Fördermaßnahmen im Rahmen der Schulbudgets analysieren. Insgesamt haben 686 Schulen (davon 362 öffentliche Grundschulen, 122 öffentliche Integrierte Sekundar- sowie Gemeinschaftsschulen, 88 öffentliche Gymnasien, 47 Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, 64 berufliche Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft sowie drei Eliteschulen des Sports)<sup>4</sup> ein individuelles Schulbudget umgesetzt. Im Fachkräftepool der *Eureka5*-Datenbank sind insgesamt 216 Träger und 1.198 Einzelpersonen registriert.

An *allgemeinbildenden öffentlichen Schulen* entfallen rund 60 Prozent der verausgabten Mittel auf Maßnahmen zum Aufholen von Lernrückständen in fachlichen und überfachlichen Basiskompetenzen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Etwa 21 Prozent der Schulbudgets wurden für die Förderung psychosozialer Kompetenzbereiche und aktivierende, persönlichkeitsfördernde und strukturstärkende Bildungsangebote aufgewendet. Ähnlich hoch ist der Anteil an Sachmitteln, die jeweils mit Bezug zu beiden Programmschwerpunkten angeschafft werden konnten. Schulen, die aufgrund eines höheren Anteils an Schülerinnen und Schülern mit geringeren Kompetenzen in Mathematik und Deutsch über ein zusätzliches Budget verfügen, setzten fast zwei Drittel (63,5 %) ihrer Mittel für Angebote der Lernförderung ein. Dies ist im Vergleich zu den Schulen ohne Zusatzbudget nicht nur ein um fast fünf Prozentpunkte höherer Anteil. Gemessen an den je Schüler\*in verausgabten Mitteln bedeutet dieser Wert, dass an Schulen mit Zusatzbudget mehr als doppelt so viele Mittel je Schüler\*in zur Förderung basaler Kompetenzen verausgabt worden sind.

Bei differenzierter Betrachtung der Umsetzung einzelner Maßnahmen lassen sich sechs Formate eingrenzen, die zusammen über alle Schularten hinweg zwischen 96 und 99 Prozent des für Fördermaßnahmen verwendeten Budgets ausmachen, also in besonderem Umfang realisiert wurden (vgl. Tab. 2).<sup>5</sup>

---

3 Die Daten zur Mittelverausgabung basieren auf den durch die Schulen vertraglich gebundenen und durch den Dienstleister geprüften Mitteln zum Stichtag 04.04.2023; nachträgliche Änderungen sind möglich.

4 Im Schuljahr 2021/22 existierten in Berlin insgesamt 639 öffentliche allgemeinbildende Schulen (davon 368 Grundschulen, 127 Integrierte Sekundar- und Gemeinschaftsschulen, 91 Gymnasien und 53 Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt), 44 öffentliche berufliche Schulen sowie 79 berufliche Schulen in freier Trägerschaft.

5 Eine Ausnahme bilden die Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ohne Zusatzbudget mit 86 Prozent.

Tab. 1: Verteilung eingesetzter Mittel aus den Schulbudgets an allgemeinbildenden öffentlichen Schulen mit und ohne Zusatzbudget auf die Programmschwerpunkte

Allgemeinbildende öffentliche Schulen		
Programmschwerpunkt	Anteil an verausgabten Mitteln	Verausgabte Mittel in Mio. Euro gesamt
<b>gesamt</b>		
A <sup>1</sup> – Basiskompetenzen	60.1 %	13.2
B – Psychosozialer Kompetenzbereich	20.6 %	4.5
C – Besondere Maßnahmen	0.0 %	0.0
Sachmittel	19.3 %	4.2
Summe	100.0 %	21.9
<b>Schulen ohne Zusatzbudget (60 Euro je Schüler*in)</b>		
A <sup>1</sup> – Basiskompetenzen	59.0 %	9.6
B – Psychosozialer Kompetenzbereich	20.3 %	3.3
C – Besondere Maßnahmen	-	-
Sachmittel	20.7 %	3.4
Summe	100.0 %	16.3
<b>Schulen mit Zusatzbudget (114 Euro je Schüler*in)</b>		
A <sup>1</sup> – Basiskompetenzen	63.5 %	3.6
B – Psychosozialer Kompetenzbereich	21.5 %	1.2
C – Besondere Maßnahmen	0.1 %	0.0
Sachmittel	14.8 %	0.8
Summe	100.0 %	5.6

Anm.: <sup>1</sup> Einschließlich Lernförderung über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für nicht BuT-berechtigte Schüler\*innen.

Quelle: EFG, Datenbestand Eureka5-Datenbank, Schulbudget „Stark trotz Corona“, Abruf vom 04.04.2023, eigene Berechnungen.

Mehr als die Hälfte der für Fördermaßnahmen eingesetzten Mittel entfallen auf die Einrichtung temporärer Lerngruppen zum Abbau von Lernrückständen in sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen. Rund 13 Prozent wurden für die Durchführung von Lerncoachings zum Aufbau der Lernmotivation sowie jeweils rund vier Prozent für die ergänzende Lernförderung für nicht BuT-berechtigte Kinder und Jugendliche und Kleingruppen mit lerntherapeutischem Fokus verausgabt. Im psychosozialen Kompetenzbereich wurden vor allem Maßnahmen zur Förderung des sozialen Wohlbefindens (18.4%) und Mentoring durch ältere Schüler\*innen bzw. Studierende (5.9%) umgesetzt.

Nach Schularten differenziert zeigen sich geringfügige Unterschiede in der Verteilung der umgesetzten Fördermaßnahmen. So wurden die Kleingruppen mit lerntherapeutischem Fokus vor allem an Grundschulen realisiert. Von Lerncoachings konnten insbesondere Schüler\*innen an Grundschulen sowie Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen profitieren, während Mentoring-Angebote an Gymnasien ver-

Tab. 2: Verteilung der für Maßnahmen eingesetzten Schulbudgets an allgemeinbildenden öffentlichen Schulen nach Fördermaßnahme und Schulart

Programmschwerpunkt/ Maßnahme		Schulart				
		G	K	S	Y	gesamt
A	Temporäre Lerngruppen (sprachl. u. math. Basiskompetenzen)	55.7 %	50.3 %	45.0 %	50.0 %	53.1 %
	Lerncoaching	9.3 %	19.9 %	19.4 %	10.3 %	12.6 %
	Kleingruppen mit lerntherapeutischem Fokus	5.7 %	2.1 %	1.4 %	0.03 %	4.1 %
	Ergänzende Lernförderung (nach dem BuT <sup>1</sup> )	4.3 %	3.5 %	3.1 %	4.9 %	3.8 %
B	Maßnahmen zur Förderung des sozialen Wohlbefindens	19.1 %	18.7 %	28.9 %	12.2 %	18.4 %
	Mentoring durch ältere Schüler*innen oder Studierende <sup>2</sup>	3.9 %	4.3 %	-	18.6 %	5.9 %
Anteil an umgesetzten Maßnahmen		98.1 %	98.7 %	97.8 %	96.1 %	97.9 %

*Anm.:* Abkürzungen: G = Grundschulen, K = Integrierte Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen, S = Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, Y = Gymnasien. <sup>1</sup> Lernförderung über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für nicht BuT-berechtigte Schüler\*innen. <sup>2</sup> Zusammengefasste Kategorie aus den Maßnahmen Mentoring oder Nachhilfe durch ältere Schüler\*innen und Mentoring durch Studierende.

Quelle: EFG, Datenbestand Eureka5-Datenbank, Schulbudget „Stark trotz Corona“, Abruf vom 04.04.2023, eigene Berechnungen.

hältnismäßig häufig genutzt wurden. Innerhalb der Schularten zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Zusatzbudget.

Der überwiegende Teil der öffentlichen *beruflichen Schulen* verfügt aufgrund des Bildungsgangs IBA über ein Zusatzbudget. Zwar macht der deutlich geringere Teil der öffentlichen beruflichen Schulen ohne Zusatzbudget sowie der beruflichen Schulen in freier Trägerschaft auch einen wesentlich geringeren Anteil an den verausgabten Mitteln aus. Es zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede in der Verteilung der umgesetzten Maßnahmen zwischen diesen Schulen (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite): Während an den beruflichen Schulen mit Zusatzbudget das Aufholen von Lernrückständen durch die Förderung sprachlicher und mathematischer sowie fachlicher und überfachlicher Kernkompetenzen im Vordergrund steht, erhält die Stärkung der psychosozialen und persönlichkeitsfördernden Kompetenzen an den Schulen ohne Zusatzbudget ein deutlich stärkeres Gewicht.

Mehr als zwei Drittel der für Maßnahmen eingesetzten Schulbudgets an öffentlichen beruflichen Schulen mit Zusatzbudget wurden für temporäre Lerngruppen zum Abbau von Lernrückständen in mathematischen und sprachlichen Basiskompetenzen sowie in fach- oder lernfeldbezogenen und überfachlichen Kernkompetenzen verausgabt

Tab. 3: Verteilung eingesetzter Mittel aus den Schulbudgets auf die Programmschwerpunkte für berufliche Schulen mit und ohne Zusatzbudget

Programmschwerpunkt	Berufliche Schulen		
	mit Zusatzbudget	ohne Zusatzbudget	gesamt
A <sup>1</sup> – Basiskompetenzen	58.9 %	34.2 %	55.0 %
B – Psychosozialer Kompetenzbereich	13.4 %	34.4 %	16.7 %
Sachmittel	27.7 %	31.4 %	28.3 %
Summe	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Anm.: <sup>1</sup> Einschließlich Lernförderung über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für nicht BuT-berechtigte Schüler\*innen.

Quelle: EFG, Datenbestand Eureka5-Datenbank, Schulbudget „Stark trotz Corona“, Abruf vom 04.04.2023, eigene Berechnungen.

(vgl. Tab. 4). An den privaten und öffentlichen beruflichen Schulen ohne zusätzliches Budget trifft dies auf knapp ein Drittel zu. Zusammen etwa die Hälfte der Mittel wurde hier zur Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung des sozialen Wohlbefindens (18.8 %), Schulsozialarbeit (17.1 %) und für pädagogisch-psychologische Unterstützungsangebote (14.3 %) verwendet. Eine mögliche Erklärung für die geringere Nachfrage nach psychosozialen Angeboten in den Schulen mit Zusatzbudget könnte darin liegen, dass für den Bildungsgang IBA eine Regelunterstützung durch Bildungsbegleitungen vorhanden ist, die bestimmte Aufgaben im Programmschwerpunkt B übernommen haben könnten. Berufliche Schulen ohne diesen Bildungsgang verfügen nicht über eine solche Regelausstattung.

Tab. 4: Verteilung eingesetzter Mittel aus den Schulbudgets für Fördermaßnahmen an beruflichen Schulen mit und ohne Zusatzbudget

Programmschwerpunkt/Maßnahme	Berufliche Schulen		
	mit Zusatzbudget	ohne Zusatzbudget	gesamt
A Temporäre Lerngruppen	67.5 %	32.7 %	62.2 %
Sprachunterstützung in der Berufsausbildung	13.3 %	14.0 %	13.4 %
Ergänzende Lernförderung (nach dem BuT <sup>1</sup> )	0.8 %	3.1 %	1.1 %
B Maßnahmen zur Förderung des sozialen Wohlbefindens	8.7 %	18.8 %	10.2 %
Schulsozialarbeit	7.1 %	17.1 %	8.6 %
Pädagogisch-psychologische Unterstützung	2.7 %	14.3 %	4.5 %
Summe	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Anm.: <sup>1</sup> Lernförderung über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für nicht BuT-berechtigte Schüler\*innen.

Quelle: EFG, Datenbestand Eureka5-Datenbank, Schulbudget „Stark trotz Corona“, Abruf vom 04.04.2023, eigene Berechnungen.



## 4 Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Schulaufsicht

Zur Einschätzung der Umsetzung des Programms „*Stark trotz Corona*“ wurden im Herbst 2022 fünf qualitative Gruppeninterviews mit beteiligten Schulleitungen und Verantwortlichen der Schulaufsicht durchgeführt. Für die öffentlichen allgemeinbildenden Schulen konnte jeweils ein Interview in den vier regionalen Verbänden sowie ein Interview mit Verantwortlichen für die beruflichen Schulen realisiert werden. Die Auswahl der teilnehmenden Schulleitungen erfolgte kriteriengeleitet nach Schulart und Region für allgemeinbildende Schulen bzw. nach den Berufsfeldern der beruflichen Schulen sowie nach Verfügbarkeit eines zusätzlichen Budgets. Dennoch ist die Reichweite der Untersuchung aufgrund der notwendigen Fallauswahl limitiert. Die Ergebnisse sind somit nicht auf die Gesamtheit der Berliner Schulen übertragbar, sondern zeichnen ein qualitatives Bild der subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen des Programms. Insgesamt nahmen 26 Schulleiter\*innen<sup>6</sup> sowie 13 Vertreter\*innen der Schulaufsicht teil. Die Erhebung erfolgte auf Basis eines Leitfadens, mit dem verschiedene Aspekte zur Einschätzung des Programms sowie zu den mit diesen verbundenen Herausforderungen, Verbesserungs- und Verstetigungsbedarfen möglichst erzählgenerierend angesprochen wurden (vgl. Anhang am Ende des Beitrags). Die jeweils ca. 90-minütigen Gruppendiskussionen wurden aufgenommen und anschließend wörtlich transkribiert und anonymisiert. Das Material wurde mit dem inhaltlich strukturierenden Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2018; Mayring, 2022). Dabei wurde ein kombinierter Ansatz aus deduktiver Kategorienanwendung und induktiver Kategorienentwicklung gewählt, bei dem aus den Themen des Leitfadens – u. a. Maßnahmen, Organisation und Finanzierung, Kooperation (mit Trägern und Fachkräften, Senatsverwaltung, Dienstleister) und *Eureka5*-Datenbank – zunächst die inhaltlichen Hauptkategorien abgeleitet und anschließend am Material ausdifferenziert wurden. Die regelgeleitete und systematische Codierung, Zusammenstellung und kategorienorientierte Analyse des Materials erfolgten computergestützt (MAXQDA).

Die nachfolgende Darstellung fasst ausgewählte zentrale Befunde der Analyse zusammen.<sup>7</sup>

### 1) *Implementierung verbindlicher Lernstandserhebungen und prozessbegleitender Feedbackgespräche*

Als eines der zentralen Ergebnisse des Programms wird in den Gruppeninterviews die nachhaltige Implementierung und Weiterentwicklung verbindlicher Lernstandserhebungen und Feedbackgespräche an allgemeinbildenden Schulen herausgestellt. Die Nutzung der bereitgestellten, standardisierten Instrumente (v. a. *ILeA plus*<sup>8</sup>) habe zur

6 Neun von diesen stand ein zusätzliches Budget für ihre Schule zur Verfügung.

7 Der ausführliche Gesamtbericht kann bei Interesse auf Nachfrage eingesehen werden.

8 Individuelle Lernstandsanalysen online (*ILeA plus*) ist ein Instrument zur individuellen Lernstandsanalyse für die Jahrgangsstufen 2 bis 6 in Mathematik und Deutsch.

Qualitätssteigerung beigetragen und eine datenbasierte Entwicklung bedarfsgerechter Fördermaßnahmen auf Ebene der Einzelschule ermöglicht. Trotz anfänglicher Unsicherheiten und Herausforderungen in der Umsetzung haben die Instrumente an einigen Schulen nach Aussage der Befragten relevanten Einfluss auf die Schulkultur und Schulentwicklung genommen.

Neben einer Intensivierung der Kommunikation innerhalb des Kollegiums habe die individualisierte, ressourcenorientierte Rückmeldung die Bindung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gestärkt und sich positiv auf das Lernverhalten ausgewirkt. Wichtig sei eine enge zeitliche Kopplung von Bedarfsplanung und Beginn der Förderung. Die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten habe nicht nur Kommunikation und Transparenz verbessert, sondern auch die gegenseitige Wertschätzung gestärkt. Eine wesentliche Voraussetzung sei jedoch die Schaffung schulischer Freiräume zur Durchführung der Feedbackgespräche, die mit hohem personellen, zeitlichen und organisatorischen Aufwand verbunden sind. Insbesondere die beruflichen Schulen berichten ein zumindest anfängliches Akzeptanzproblem aufgrund des hohen Umsetzungsaufwands.

## 2) *Einschätzungen zur Effektivität der Maßnahmen*

Insgesamt werden die im Programm umgesetzten Maßnahmen als unterstützend zum Abbau von Lernrückständen und zur Stärkung psychosozialer Kompetenzen eingeschätzt. Als besonders effektiv erwiesen sich aus Sicht der Interviewpersonen die Ermöglichung kleiner Lerngruppen sowie die Lernförderung für nicht BuT-berechtigte Schüler\*innen. Positive Wirkungen auf die Schulentwicklung werden dem Programm zudem für die weitere Etablierung individualisierter Lernformen zugeschrieben. Ergänzend zu außerunterrichtlich organisierten Fördermaßnahmen wird zudem der Wunsch nach Möglichkeiten einer unterrichtsintegrierten Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte geäußert. Programmunabhängig sei eine langfristige Etablierung neuer Rollen im Kollegium durch unterrichtsbegleitende Fachkräfte in beruflichen Schulen anzudenken.

Der Bedarf an Maßnahmen zur Abmilderung psychosozialer Belastungen und zur Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen wird über alle Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg als besonders hoch eingeschätzt. Zugleich zeigten sich nach Aussage der Schulleitungen in diesem Bereich die sichtbarsten Effekte der Programmmaßnahmen. Die Stärkung psychosozialer Kompetenzen sei dabei eine wichtige Voraussetzung für das Aufholen fachbezogener Lernrückstände.<sup>9</sup> Die Befragten betonen die Notwendigkeit schnell verfügbarer Angebote sowie einen Ausbau von Präven-

---

9 Der verhältnismäßig geringere Anteil der verwendeten Mittel für psychosoziale Förderung erklärt sich u. a. aus der Vorgabe zur prozentualen Verteilung der Schulbudgets auf die Programmschwerpunkte A und B. Diese Begrenzung betrug anfänglich mindestens 70 Prozent für Angebote im Programmschwerpunkt A und wurde im Frühjahr 2022 auf einen Mindestanteil von 51 Prozent reduziert. Für die letzte Phase der Programmlaufzeit wurde diese gänzlich aufgehoben.

tion und Intervention, z. B. durch niedrigschwellige, an Schulen angebundene Gruppenangebote. Große Bedeutung habe das Programm aus Sicht der Schulleitungen der beruflichen Schulen für die Initiierung von Maßnahmen zum Abbau von Schuldistanz gehabt, deren Wirkung sich messen lasse.

3) *Umgang mit Fachkräftemangel, Gewinnung von Kooperationspartner\*innen und Qualitätssicherung*

Den Herausforderungen des bestehenden und pandemiebedingt verstärkten Mangels an verfügbaren Förderkräften zur Umsetzung der Maßnahmen wurde mit pragmatischen wie kreativen Strategien begegnet. So wurden beispielsweise Schüler\*innen von weiterführenden Schulen als relevante Ressource zur Unterstützung im Rahmen von Mentoring-Formaten erkannt. Die im Programmverlauf zunehmende Passung zwischen Bedarf und Angebot lasse sich u. a. am Indikator der umfangreichen Mehrbedarfsmeldungen ablesen. In Bezug auf die Umsetzung bedarfsgerechter Maßnahmen und die Gewinnung geeigneter Kooperationspartner wünschen sich die Schulen allerdings eine höhere Flexibilität und Eigenverantwortung, zugleich aber auch eine zentrale Steuerung und Qualitätskontrolle der zur Verfügung stehenden Maßnahmen und Träger (i. S. eines „Qualitätssiegels“), z. B. durch Bereitstellung von Angebots-Bausteinen oder Best-Practice-Projekten.

4) *Programmorganisation: Entlastung von Verwaltungsaufgaben durch externe Mittelverwaltung und Eureka5-Datenbank*

Die Programmorganisation über eine zusätzliche Datenbank rief bei einigen Schulen zunächst Vorbehalte, zum Teil Widerstände hervor. Als Gründe werden vor allem fehlende zeitliche und personelle Ressourcen zur Umsetzung, der hohe Einarbeitungsaufwand sowie eine komplexe Nutzeroberfläche genannt. Für einen Großteil der Befragten stellte die Administration über den Dienstleister und die Datenbank im Programmverlauf jedoch eine Entlastung bei der Abwicklung von Verwaltungsvorgängen, Verträgen und Abrechnungen dar. Eine relevante Wirkung auf die zunehmende Akzeptanz wird den von der EFG GmbH angebotenen Schulungsangeboten, der sukzessiven Anpassung der Plattformoberfläche sowie dem technischen Support zugeschrieben.

Während Schulleitungen den Wunsch nach stärkerer Eigenverantwortung und Flexibilität bei der Verwendung der Fördermittel wünschen, äußern einige Vertreter\*innen der Schulaufsicht den Wunsch nach einer Stärkung der Steuerung in Bezug auf eine bedarfsgerechte Mittelvergabe. So schlagen sie eine Budgetierung über nachgewiesene Bedarfe oder Sozialindikatoren bzw. die Festlegung eines Sockelbetrags für alle Schulen mit der Möglichkeit zur begründeten Genehmigung von Mehrbedarf vor. Eine Kopplung der Mittel an Schulverträge sowie die Ermöglichung einer Prozessbegleitung für alle Schulen werden ebenfalls empfohlen.

Den Titel dieses Beitrags aufgreifend lässt sich insgesamt resümieren, dass die kurzfristige Umsetzung des Aufholprogramms die Beschäftigten in den Berliner Schulen vor dem Hintergrund der anhaltenden pandemiebedingten Belastungen zunächst vor große Herausforderungen gestellt hat. Rückblickend werden die mit dem Programm realisierten Fördermaßnahmen von den Befragten überwiegend als Bereicherung wahrgenommen und eine Verstetigung des Programms gewünscht.

## 5 Schlussbetrachtung

Zum Abbau von Lernrückständen (Säule 1) wurden im Berliner Programm „*Stark trotz Corona*“ in den Jahren 2021 und 2022 insgesamt rund 41.1 Mio. Euro aus Bundesmitteln verausgabt, um pandemiebedingte Lernrückstände und psychosoziale Belastungen der Berliner Schüler\*innen zu bewältigen.<sup>10</sup> Das entspricht einem Anteil von rund 93.5 Prozent der zur Verfügung gestellten Bundesmittel. Berlin hat zudem eigene Mittel in Höhe von rd. 310 Mio. Euro eingebracht. Neben zentralen, schulübergreifend organisierten Maßnahmen wurde ein Großteil der Fördermittel den Berliner Schulen als Schulbudgets bereitgestellt. Dabei hat sich das Verfahren zur Umsetzung der Maßnahmen – das zeigen die Daten des Monitorings der Mittelverwendung – als sehr gelungen erwiesen.

Inwiefern die umgesetzten Maßnahmen auch tatsächlich die intendierten Wirkungen auf Ebene der Schüler\*innen erzielt haben, kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Lernstände und Entwicklungen wurden auf Ebene der Einzelschule zur Identifikation individueller Förderbedarfe sowie zur Planung und Entwicklung geeigneter Maßnahmen erhoben. Ein aggregierbares Steuerungswissen auf Schul- oder Systemebene liegt somit nicht vor. Eine systematische und längsschnittlich angelegte begleitende Evaluation hätte fundierte Analysen der Qualität der Förderangebote sowie möglicher Effekte in Bezug auf Lernergebnisse oder psychosoziale Entwicklungen der geförderten Schüler\*innen ermöglicht. Dies war vor dem Hintergrund der kurzen Anlaufzeit des Programms und der gebotenen Dringlichkeit der Umsetzung nicht realisierbar. Die Ergebnisse der qualitativen Gruppeninterviews zumindest weisen – trotz der eingeschränkten Reichweite und einer (auch durch die Befragten diskutierten) Schwierigkeit, direkte Effekte des Programms bzw. einzelner Maßnahmen auf die Lernentwicklung der Schüler\*innen zu messen – in Richtung einer überwiegend lernstands- und bedarfsgerechten Förderung durch kleinere Lerngruppen sowie auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler\*innen.

Das Berliner Programm weist im Ländervergleich einige Besonderheiten auf:

*Erstens* konnte durch die Berücksichtigung der beruflichen Schulen ein relevanter Teil der Berliner Jugendlichen insbesondere an schulischen Übergängen oder in besonderen Problemlagen (z. B. bei Schuldistanz) unterstützt werden. *Zweitens* ist die ver-

---

10 Die Angaben umfassen die mit Stand 31.03.2023 verausgabten Mittel; nachträgliche Änderungen sind möglich.

bindliche Einführung von Lernstandserhebungen unter Bereitstellung jahrgangsbezogener Diagnoseinstrumente in Verbindung mit individualisierten prozessbegleitenden Feedbackgesprächen hervorzuheben, die neben den Schülerinnen und Schülern auch die Erziehungsberechtigten und Förderkräfte in die Planung von Unterstützungsangeboten einbezieht. Die Rückmeldungen der Schulen und Schulaufsichten zeigen einen Wunsch nach Verstetigung des Verfahrens der lernprozessbegleitenden Feedbackgespräche. Dieses konnte für die Primarstufe mittlerweile in die 7. Änderung der Grundschulverordnung (GsVO) aufgenommen werden. *Drittens* ist es gelungen, von Lernrückständen und pandemiebedingten Belastungen besonders betroffene Schüler\*innen stärker zu berücksichtigen.

## Literatur und Internetquellen

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler\*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002226>
- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D., & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern*. (Die Deutsche Schule, 19. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996033>
- Helm, C., Huber, S. G., & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während 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>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.edudev.2020.102326>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim.
- Ludewig, U., Schlitter, T., Lorenz, R., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Frey, A., & McElyan, N. (2022). *Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler\*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021*. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund. [https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads\\_allgemein/IFS\\_Schulpanelstudie.pdf](https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., aktualis. und überarb. Aufl.). Weinheim.
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). *The Impressive Effects of Tutoring on preK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence*. NBER Working Paper No. 27476. <https://doi.org/10.3386/w27476>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann,

- K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J., Ravens-Sieberer, U., & Beyer, A.-K. (2023). Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse eines Rapid Reviews. *Journal of Health Monitoring*, 8 (S1), 1–74. <https://doi.org/10.25646/10760>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner M. A. (2022). Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 33 (4), 544–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin). (2021). *Rahmenkonzept „Stark trotz Corona“*. *Bund-Länderprogramm zum „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“*. <https://www.berlin.de/sen/bjf/stark-trotz-corona/rahmenkonzept-stark-trotz-corona.pdf>
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin). (2022). *Handreichung I zur Verwendung des Budgets für Schulen „Stark trotz Corona“*. *Bund-Länderprogramm zum „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ – Allgemeinbildende Schulen. Säule 1: Abbau von Lernrückständen* (Stand 27.05.2022). [https://www.berlin.de/sen/bjf/stark-trotz-corona/handreichung-i\\_stark-trotz-corona-schulbudget-abs.pdf](https://www.berlin.de/sen/bjf/stark-trotz-corona/handreichung-i_stark-trotz-corona-schulbudget-abs.pdf)
- 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>
- SWK (Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK) (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren* (21. Juni 2021). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021\\_06\\_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf)
- Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11 (6), 252. <https://doi.org/10.3390/educsci11060252>

Ulrike Becker, apl. Prof. Dr., Programmleitung „Stark trotz Corona“ und Referentin für Grundsatzangelegenheiten der Grundschule in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, außerplanmäßige Professorin an der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät  
E-Mail: ubecker@uni-potsdam.de / Ulrike.Becker@senbjf.berlin.de

Thomas Duveneck, Jurist, Leiter der Abteilung II Grundsatzangelegenheiten des Schulwesens, der Schularten und -fächer, Schulrecht, Lehrkräfteaus- und -weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Qualitätssicherung und -entwicklung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.  
E-Mail: Thomas.Duveneck@senbjf.berlin.de

Anne Hoffmeister, Dipl.-Kffr., StR Wirtschaftswissenschaft, Stabsstelle Qualitätsmanagement der Abteilung IV, Schulische Berufliche Bildung, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.  
E-Mail: Anne.Hoffmeister@senbjf.berlin.de

Caroline Kamm, M. A., Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle „Stark trotz Corona“ in der  
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.  
E-Mail: Caroline.Kamm@senbjf.berlin.de

Korrespondenzadresse: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Bernhard-  
Weiß-Str. 6, 10178 Berlin

## Anhang

### *Leitfragen für das Gruppeninterview mit Schulleitungen und Schulaufsichten zur Einschätzung des Programms „Stark trotz Corona“*

#### **Effektivität der Maßnahmen im Hinblick auf Unterstützung der Schülerinnen und Schüler**

- Welche Wirkung hatte die Durchführung der Instrumente Lernstandserhebung und Feedbackgespräch an Ihrer Schule?
- Was hat sich dadurch in Bezug auf die Schulkultur verändert?
- Wie schätzen Sie die Passung zwischen den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler und den Förderangeboten ein?
- Welche Effekte hatten Ihrer Einschätzung nach die Maßnahmen zum Abbau von Lernrückständen bzw. zur psychosozialen Förderung auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler?

#### **Schulentwicklung**

- Inwieweit konnte das Programm die laufenden Prozesse zur Schulentwicklung vorantreiben?
- Welche Auswirkungen hatte die Aufnahme des Programms in die Schulverträge?

#### **Finanzierung**

- Sollten Sie in Zukunft ein ähnliches Budget zur Verfügung gestellt bekommen, welche Anliegen hätten Sie bezogen auf die Verteilung der Mittel?

#### **Zusammenarbeit**

- Wie schätzen Sie die Kommunikation mit den Trägern bzw. Förderkräften der unterschiedlichen Maßnahmen im Rahmen des Aktionsprogrammes ein?
- Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle StC und mit der EFG?

#### **Angebote**

- Was aus dem Programm sollten weitergeführt werden?
- Welche Angebote müssten verstetigt werden?

#### **Datenbank**

- Wie bewerten Sie die Eureka5-Datenbank?

#### **Weiterentwicklung des Programms**

- Haben Sie Optimierungsvorschläge?

Klaudia Schulte, Markus Lücken, Maike Warnt & Johannes Hartig

## Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis

### Gründe, Verfahren und Zusammenhänge

---

#### Zusammenfassung

*In Hamburg bildet der Sozialindex die Grundlage für differenzierte Ressourcenallokationen an Schulen. 2021 wurde der Sozialindex für Hamburger Schulen zum ersten Mal allein auf der Grundlage amtlicher Daten berechnet. Im vorliegenden Artikel werden die Gründe für den Verfahrenswechsel, Kriterien für die Variablenauswahl sowie das Berechnungsverfahren vorgestellt. Das berechnete Modell mit acht Variablen weist eine sehr hohe Güte und eine hohe Stabilität im Vergleich zum bestehenden Index auf. In einem zweiten Teil des Artikels wird dargestellt, dass sich bei dem neu konstruierten Sozialindex die bewährten hohen Zusammenhänge zu Leistungsdaten zeigen.*

*Schlüsselwörter: Sozialindex; Ressourcenallokation; Hamburg*

#### The New Version of the Social Index for Schools in Hamburg

##### Reasons, Method, and Correlations

#### Abstract

*In Hamburg, the social index builds the foundation for differentiated resource allocations to schools. In 2021, the social index for schools in Hamburg was for the first time calculated solely on the base of data from school statistics. In the present article, we outline the reasons for the change in techniques, the criteria for the choice of variables as well as the calculation method. The model with eight variables shows high fit indices and high correlations to the established index. In the second part of the article, we illustrate that the new index produces the same high correlations to performance data as the previous one.*

*Keywords: social index; resource allocation; Hamburg*

## 1 Einleitung

In Deutschland besteht insbesondere in den größeren Städten und Stadtstaaten seit langem ein deutliches Gefälle im Sozialstatus der Bevölkerung (Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen, 2020). Dieses Gefälle ist insofern von bildungspolitischer Be-



deutung, als sich besonders in Deutschland ein gleichbleibend hoher Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und den Leistungsergebnissen von Schüler\*innen nachweisen lässt (Baumert et al., 2006; OECD, 2018; Reiss et al., 2019). Lernende aus sozioökonomisch ungünstigen Verhältnissen sind doppelt benachteiligt: Sie wachsen häufig in einem Umfeld mangelnder sozialer Unterstützung auf und lernen dann an Schulen, an denen vornehmlich Lernende aus eher deprivierten Umfeldern beschult werden (Beierle, 2019; Groos & Jehles, 2015; Schümer, 2004). Die Schulen, die primär Schüler\*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen beschulen, sind pädagogisch besonders herausgefordert, da sie Lernrückstände aufarbeiten und ein benachteiligtes Umfeld kompensieren müssen (Webs et al., 2018).

Ein bildungspolitisches, national und international eingesetztes Instrument, um diesem Ungleichgewicht oder kumulativen Benachteiligungen (Beierle et al., 2019) zu begegnen, ist die sozialindikatorenbasierte Ressourcenallokation für Schulen (Klemm & Kneuper, 2019; Morris-Lange, 2016; Weishaupt, 2016). Ein solches Instrument beinhaltet die Ermittlung der Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft einer Schule nach sozioökonomischen Aspekten, um dann darauf basierend den einzelnen Schulstandorten passgenau Ressourcen zuzuweisen. In Hamburg sind der sog. „Sozialindex für Hamburger Schulen“ für Ressourcenallokationen und die sog. „fairen Vergleiche“ bei Leistungstests seit vielen Jahren etabliert (Bos et al., 2006; Bos et al., 2009). Auch auf kommunaler Ebene und in anderen Bundesländern existieren zu diesem Zweck seit längerem Sozialindikatoren oder werden entwickelt (vgl. Baur, 2016; Groos & Knüttel, 2021; Morris-Lange, 2016). Im Rahmen der Verhandlungen zum Startchancen-Programm haben sich Bund und Länder jüngst darauf verständigt, die auf Fördersäule I entfallenden Mittel (40 Prozent) nicht, wie bisher üblich, über den Königsteiner Schlüssel zu verteilen, der sich nach dem Steuereinkommen und der Bevölkerungszahl der Bundesländer richtet, sondern nach sozialen Kriterien. Vor allem aber sollen auf Landesebene nunmehr sämtliche Programmmittel auf Grundlage sozialer Bedarfskriterien verteilt werden (vgl. das Eckpunktepapier zum Startchancen-Programm vom 20.09.2023 sowie Fickermann et al., 2022). Da bisher jedoch keineswegs alle Länder bereits geeignete Instrumente hierfür entwickelt haben, gewinnen die Fragen, welche sozialen Indikatoren prinzipiell geeignet sind und wie aus ihnen ein schulscharfer Sozialindex gebildet werden kann, aktuell bundesweit an Bedeutung.

Der bis 2021 in Hamburg gültige Sozialindex wurde im Jahr 2013 berechnet (Schulte et al., 2014). Wesentliche Grundlage bildeten, wie auch in den Jahren vor 2013, amtliche Daten sowie Befragungen von Schüler\*innen und deren Eltern. In der Folge der Aktualisierung entstand in der Hamburger Schullandschaft Diskussionsbedarf, da sie mit einer Veränderung des Sozialindex an einer größeren Anzahl von Schulen verbunden war. Zentrale Kritikpunkte waren: eine wahrgenommene mangelnde Repräsentativität der für die Befragungen ausgewählten Klassen, eine vermutete soziale Selektivität der Teilnahme, mangelnde Plausibilität der ausgewählten Variablen sowie die langen zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Aktualisierungen. Da für den Erfolg eines ressourcensteuernden Instruments wie des Sozialindex seine Akzeptanz hoch relevant ist (vgl. Groos & Knüttel, 2021), wurde nach einem intensiven diskursiven Prozess entschieden, den Hamburger Sozialindex künftig allein auf der Grund-

lage amtlicher Daten zu berechnen und auf die Befragungen vollständig zu verzichten. Diese Umstellung bot verschiedene Vorteile:

- Für die Berechnung können die Daten aller Schüler\*innen in Regelklassen verwendet werden, eine Stichprobenziehung ist nicht notwendig.
- Es sind keine Effekte von geringen Rücklaufquoten, selektiven Teilnahmen oder strategischen Antworten zu erwarten.
- Die Daten sind jährlich verfügbar und ermöglichen Berechnungen für einzelne Schulen zwischen den regelmäßigen Aktualisierungen des Sozialindex für alle Schulen.
- Die Berechnung ist ökonomischer, da keine Kosten für die Durchführung einer Fragebogenstudie anfallen.
- Schulspezifische Ergebnisse sind für Schulleitungen besser nachvollziehbar, da Veränderungen in den einzelnen Variablen sichtbar werden.

Im vorliegenden Artikel soll untersucht werden, ob ein Sozialindex auf der Grundlage amtlicher Daten in Hamburg ähnlich verlässlich ist wie ein Index auf der Grundlage von Befragungsdaten und amtlichen Daten. Dazu werden im ersten Teil die Variablenauswahl und das neue Berechnungsverfahren vorgestellt. Im zweiten Teil werden Zusammenhänge des neu konstruierten Sozialindex zu Leistungsdaten vorgestellt, um zu überprüfen, ob sich auch bei einem Index aus amtlichen Daten die bekannten engen Zusammenhänge zwischen dem Sozialstatus und Schüler\*innenleistungen auf Schulebene zeigen.

## **2 Teil I: Konstruktion des amtlichen Sozialindex**

### **2.1 Variablenauswahl**

Insgesamt soll der Sozialindex die soziale Belastung von Schulen weiterhin über ein theoretisches Modell beschreiben, welches verschiedene Aspekte der sozialen Belastung voneinander unterscheidet: soziales Kapital, ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und die nicht deutsche Familiensprache. Die drei erstgenannten Facetten orientieren sich an Bourdieus Ansatz der Kapitalarten (1982, 1983; vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Schulte et al., 2014). Auch in Bezug auf den Migrationshintergrund können – selbst unter Kontrolle weiterer sozioökonomischer Hintergrundmerkmale – immer wieder bedeutsame soziale Disparitäten in Bezug auf Leistungsergebnisse nachgewiesen werden (vgl. Klieme et al., 2010; Lokhande, 2016; Prenzel et al., 2013). Dies gilt insbesondere für das Kriterium der zu Hause gesprochenen Sprache (Baumert & Schümer, 2001; Stanat et al., 2010). Zusätzlich zu den drei genannten Kapitalarten im Anschluss an Bourdieu werden aus diesem Grund bei der Konstruktion des Sozialindex in Hamburg Migrationsmerkmale der Schüler\*innen herangezogen (vgl. Bonsen et al., 2010; van Ackeren & Klemm, 2019). Zudem sind für sonderpädagogische Förderbedarfe im Bereich Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung stabile Zusammenhänge zur sozioökonomischen familiären Lage nachgewiesen

(bspw. Schuck & Rauer, 2014). Daher werden in die Berechnung des Hamburger Sozialindex ab 2021 die genannten sonderpädagogischen Förderbedarfe einbezogen.

Die Variablen, die die Grundlage der Berechnung des Sozialindex bilden, müssen strenge Voraussetzungen erfüllen (vgl. Tab. 1): Zunächst erfolgte eine Vorauswahl von in Frage kommenden Variablen. Basis hierfür waren theoretische Überlegungen, vorliegende Ergebnisse zur Reliabilität und zu Zusammenhängen zu Außenkriterien sowie Diskussionen mit verschiedenen Akteur\*innen. Ein zentraler Bestandteil des diskursiven Prozesses waren zwei Workshops mit Schulleitungen und weiteren interessierten Personen. In diesen Workshops ging es darum, ausführlich über den Sozialindex zu informieren, die Gelegenheit zur Klärung von Rückfragen zu geben sowie gemeinsam zu erarbeiten, welche weiteren Variablen für eine mögliche Berechnung des Sozialindex in Frage kommen. Die Workshops stießen bei den beteiligten Schulleitungen auf eine sehr positive Resonanz. Eine Übersicht über die dort entwickelten Vorschläge und die Gründe für eine etwaige Nicht-Berücksichtigung finden sich in Tabelle A1 im Online-Anhang.

Tab. 1: Überblick über die Voraussetzungen, die Variablen erfüllen müssen, um für die Berechnung des Sozialindex in Frage zu kommen

Nr.	Voraussetzungen
1	Plausibilität: Die einzelnen Variablen müssen inhaltlich plausibel sein und auf der empirischen Ebene in einer engen Verbindung zu einem relevanten Außenkriterium stehen.
2	Objektivität: Die Variablen sollten möglichst wenige Schwankungen aufweisen, die auf Datenerhebung und/oder -verarbeitung zurückzuführen sind.
3	Vergleichbarkeit: Die Variablen müssen unabhängig von relevanten Kontrollvariablen (z. B. Schulform, Stadtgebiet, Erhebungsart) die gleiche inhaltliche Aussage abbilden.
4	Logische Stufung: Die Variablen sollten bei der Abbildung von Durchschnittswerten pro Sozialindexstufe mindestens ordinal skaliert sein.
5	Verfügbarkeit:
a)	Die Daten müssen für Grund- und weiterführende Schulen verfügbar sein.
b)	Falls es sich um regionale Daten handelt, sollten diese auf der in Hamburg kleinstmöglichen regionalen Einheit (Statistische Gebiete) vorliegen.
6	Keine Leistungsdaten: Die Daten sollen keine Leistungsdaten sein, da diese mit dem Merkmal der Schulqualität konfundiert sein können.
7	Beschreibung der Facetten von sozialer Belastung: Es sollen Variablen genutzt werden, die die unterschiedlichen theoretischen Aspekte von sozialer Belastung abbilden (s. o.). Gleichzeitig wird bei inhaltlich ähnlichen Variablen die ausgewählt, die eine höhere Vorhersagekraft bezüglich eines relevanten Außenkriteriums (Leistung) besitzt.

Quelle: eigene Darstellung

Final wurden für die Berechnung des Sozialindex acht Variablen ausgewählt (ausführliche Definition und Datenquellen vgl. Tab. A2, Online-Anhang):

- 1) Anteil von Schüler\*innen mit nicht deutscher Familiensprache,
- 2) Anteil von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache oder soziale und emotionale Entwicklung,

- 3) Anteil von Schüler\*innen, die Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket erhalten,
- 4) Abiturquote,
- 5) Wahlbeteiligung,
- 6) Anteil der Personen, die Hilfen zur Erziehung erhalten,
- 7) Anteil der Arbeitslosigkeit (SGB II) und
- 8) Anteil der Kinder in Mindestsicherung (SGB II).

Bei den Variablen 1 bis 3 handelt es sich um schulspezifische Daten, die über die zentrale Schulverwaltungssoftware erfasst werden. Die Variablen 4 bis 8 sind Daten, die sich auf die Wohnumgebung der Schüler\*innen beziehen, die sog. „Statistischen Gebiete“ in Hamburg (Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen, 2020). Zur Verfügung gestellt wurden die Daten der Variablen 4, 5, 7 und 8 vom Statistischen Landesamt Hamburg, die der Variable 6 von der Hamburger Sozialbehörde. Bei den Variablen 2 und 6 handelt es sich um zwei in den o.g. Workshops erarbeitete Variablen.

## 2.2 Berechnungsverfahren

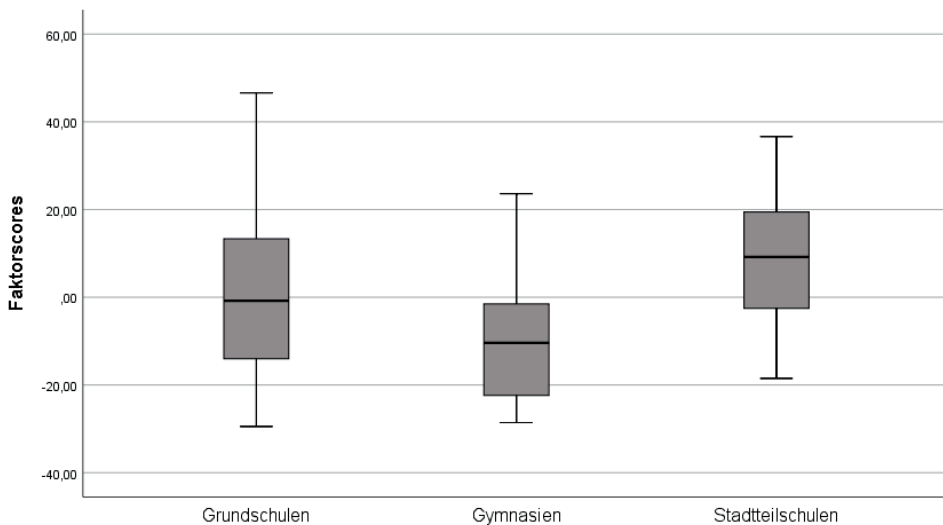
In Hamburg gab es in 2021 311 staatliche allgemeine Schulen, für die ein aktueller Sozialindex berechnet werden sollte (191 Grundschulen, 58 Stadtteilschulen, 62 Gymnasien). In die Berechnung gingen jeweils die Daten aller Schüler\*innen der Jahrgänge 1 bis 10 ein, sofern sie Regelklassen besuchten. Allein für die Variable 2 wurden nur die Daten der Jahrgänge 4 und 5 verwendet. In diesen Jahrgängen beruhen die diagnostizierten Förderbedarfe auf einem standardisierten Fachverfahren „DirK“ (Diagnostik in regionaler Kooperation, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020).

Für alle Variablen wurden, sofern verfügbar, Durchschnitte der letzten drei Jahre berechnet, um robustere Indikatoren zu erhalten. Gebiete, in denen in den letzten drei Jahren weniger als 250 Personen oder weniger als 150 Personen im Alter von 0 bis 21 Jahren lebten, wurden von den Berechnungen ausgeschlossen. Der finale Datensatz ergab sich sodann aus der Zusammenführung des Datensatzes der schulischen Daten auf Schulebene mit den regionalen Daten auf Schulebene<sup>1</sup> (die methodische Beschreibung der Zusammenführung der Datensätze findet sich ausführlich in Schulte et al., 2014).

Zur Überprüfung und Spezifikation des finalen Modells wurde, wie auch in 2013, eine eindimensionale konfirmatorische Faktorenanalyse berechnet.<sup>2</sup> Mit dieser Methode wird die Annahme geprüft, dass sich die in den verschiedenen Variablen enthaltenen

- 
- 1 Aus Datenschutzgründen wurden für Statistische Gebiete, in denen weniger als drei Personen Hilfen zur Erziehung empfangen haben, keine Daten übermittelt. Für diese Gebiete wurde der theoretische Mittelwert (1.5) als empirischer Wert gesetzt.
  - 2 Eine methodische Besonderheit war, dass die Variablen 7 und 8, die beide Personen in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften beschreiben, fast perfekt miteinander korrelierten, sodass das Modell mit acht Variablen nicht konvergierte. Daher wurde eine neue Variable „SGB-II“ als Mittelwert der Variablen 7 und 8 berechnet und für die Berechnung des finalen Modells verwendet.

Abb. 1: Boxplots der Faktorscores für die drei Hamburger Schulformtypen



Quelle: eigene Berechnung

Informationen ohne nennenswerten Informationsverlust zu einem einzigen Wert zusammenfassen lassen (für eine ausführlichere Begründung der Methodenwahl vgl. Schulte et al., 2014). Nachdem die Modellgütemaße für ein Modell mit einem Faktor sprachen, wurde ein Ein-Faktor-Modell mit einzelnen zugelassenen Residualkorrelationen spezifiziert, welches einen sehr guten Gesamtfit zeigte.<sup>3</sup> Auf Basis dieses Modells wurden Faktorscores für alle Schulen geschätzt, die wie auch in der Vergangenheit den Rohwert des Sozialindex der Schulen bildeten. Die Faktorscores beschreiben die Ausprägung jeder Schule auf dem berechneten Gesamtfaktor. Die an dieser Stelle weniger relevante Stufensetzung des bewährten 6-Stufen-Modells in Hamburg wurde nach der Berechnung der Faktorscores – auch weil die 2013 realisierte „äquidistante Einteilung“ zu viele Verschiebungen des Sozialindex auf Schulebene verursachte – anhand des Verfahrens „equipercentile equating“ (Livingston, 2004) vorgenommen, wodurch die Zahl der Verschiebungen des Sozialindex auf der Einzelschulebene reduziert werden konnte.<sup>4</sup> Für methodisch interessierte Leser\*innen finden sich deskriptive Kennwerte der acht Variablen, des errechneten Faktorscores auf Schulebene sowie die standardisierten Faktorladungen des berechneten Modells in den Tabellen A3 und A4 des Online-Anhangs.

Die Darstellung der Boxplots in Abbildung 1 lässt das für Sozialindikatoren typische Bild erkennen: Während die Verteilung bei Grundschulen insgesamt und auch für die mittleren 50 Prozent der Werte breiter ist als bei den weiterführenden Schulformen, liegt die gesamte Verteilung der Gymnasien im Bereich niedrigerer Faktorscores (so-

<sup>3</sup>  $\chi^2 = 5.243$ ,  $df = 3$ ,  $p = .155$ ; RMSEA = .049, CFI = 0.999; TLI = 0.990.

<sup>4</sup> Bei diesem Verfahren werden die Cut-Offs der Belastungsgruppen an den Prozenträngen der „alten“ Rohwerte verankert.

zioökonomisch privilegierte Schüler\*innenschaft), die der Stadtteilschulen im Bereich höherer Faktorscores (sozioökonomisch belastete Schüler\*innenschaft).

Die statistischen Zusammenhänge (bivariate Korrelationen) zwischen den geschätzten Faktorscores des Sozialindex 2013 und den neuen geschätzten Faktorscores auf Schulebene sind hoch signifikant:  $r = .90$  ( $N = 308$ ) für alle Schulen (Grundschulen  $r = .89$  ( $N = 188$ ), weiterführende Schulen  $r = .91$  ( $N = 119$ )). Beide Sozialindikatoren scheinen demnach etwas Ähnliches zu messen.

### **3 Teil II: Schüler\*innenleistungen und der neue Sozialindex**

Typischerweise variieren die Leistungsergebnisse der Schulen in Hamburg systematisch mit der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schulen. Dieser Zusammenhang hat sich nicht nur in den nationalen Vergleichsanalysen des IQB-Bildungstrends (vgl. Stanat et al., 2019; Stanat et al., 2017), sondern auch bei verschiedenen Analysen, die auf der Grundlage der KERMIT-Ergebnisse realisiert wurden, konsistent gezeigt (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020; Depping et al., 2021). Diese bekannten hohen Zusammenhänge sollten sich auch bei dem neu konstruierten Sozialindex auf der Grundlage amtlicher Daten zeigen.

#### **3.1 Messung von Schüler\*innenleistungen**

Zur Operationalisierung der Schüler\*innenleistungen wurden die Leistungsergebnisse aus KERMIT („Kompetenzen ermitteln“) herangezogen. Dieses Hamburger Instrument ergänzt die bundesweit durchgeführten Vergleichsarbeiten (VerA) in den Klassenstufen 3 und 8 um die Klassenstufen 2, 5, 7 und 9 (Lücken et al., 2014). Mit KERMIT werden analog zu den nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen (z. B. PISA, IQB-Ländervergleich) zentrale Leistungsindikatoren erfasst (vgl. Pant et al., 2013; Stanat et al., 2012). Zum Einsatz kommen standardisierte und normierte Schulleistungstests für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und die Naturwissenschaften. Zusätzlich zu den fachbezogenen Ergebnissen in getesteten Kompetenzbereichen wird ein allgemeiner Fachleistungsindex berechnet, der als arithmetisches Mittel die Fachleistungen zu einem einzigen Wert pro Schule zusammenfasst.

#### **3.2 Zusammenhang des neuen Sozialindex mit Schüler\*innenleistungen**

Betrachtet man auf Schulebene den Zusammenhang des neuen Sozialindex für Hamburger Schulen mit dem Fachleistungsindex aus den Jahren 2017–2019, also den Jahren, die auch der Berechnung des Sozialindex zugrunde liegen, zeigt sich für alle Schulformen eine hohe Stabilität der Zusammenhänge (vgl. Tab. 2). Alle Korrelationen sind auf dem 0.01-Prozent-Niveau signifikant. Daher werden die folgenden Analysen nur für die Leistungsdaten des Jahres 2019 differenziert berichtet.

Tab. 2: Korrelationen der geschätzten Faktorscores mit dem allgemeinen Fachleistungsindex (FLI) in den Jahren 2017–2019 auf Schulebene

	FLI 2017	FLI 2018	FLI 2019
<i>Grundschulen</i>	-.882	-.899	-.893
<i>Stadtteilschulen</i>	-.898	-.869	-.843
<i>Gymnasien</i>	-.847	-.867	-.875

Quelle: eigene Berechnung

Die weiteren Analysen werden getrennt für Grund- und weiterführende Schulen vorgenommen.

### 3.2.1 Grundschulen

In Tabelle 3 ist ersichtlich, dass sich bei den Grundschulen sowohl die Höhe der Korrelationen der einzelnen Testdomänen und des Fachleistungsindex in KERMIT mit den geschätzten Faktorscores, als auch das Korrelationsmuster über die Domänen nur wenig zwischen den Jahren 2013 und 2021 unterscheidet. Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0.01 Prozent signifikant.

Tab. 3: Bivariate Korrelationen der geschätzten Faktorscores des Sozialindex in 2013 und 2021 mit den Leistungen in den einzelnen Testdomänen bei KERMIT 5 in 2013 und 2019 für Grundschulen

Jahr Sozialindex	Deutsch	Mathematik	NaWi	Englisch	FLI
2013	-.900**	-.874**	-.884**	-.742**	-.900**
2021	-.893**	-.863**	-.913**	-.735**	-.893**

Anm.: NaWi: Naturwissenschaften; FLI: allgemeiner Fachleistungsindex

Quelle: eigene Berechnung

### 3.2.2 Weiterführende Schulen

Bei den weiterführenden Schulen (vgl. Tab. 4) lässt sich erkennen, dass die Korrelationen der Faktorscores mit den einzelnen Testdomänen 2021 etwas unter denen des Jahres 2013, jedoch weiterhin auf einem hohen Niveau liegen. Das Korrelationsmuster über die Domänen hinweg ist wie auch bei den Grundschulen über die Jahre vergleichbar. Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0.01 Prozent signifikant.

Tab. 4: Bivariate Korrelationen der geschätzten Faktorscores des Sozialindex in 2013 und 2021 mit den Leistungen in den einzelnen Testdomänen bei KERMIT 5 in 2013 und 2019 für weiterführende Schulen

Jahr Sozialindex	Deutsch	Mathematik	NaWi	Englisch	FLI
2013	-.906	-.888	-.931	-.805	-.902
2021	-.813	-.830	-.873	-.716	-.816

Anm.: NaWi: Naturwissenschaften; FLI: allgemeiner Fachleistungsindex

Quelle: eigene Darstellung

Da die weiterführende Schulform typischerweise stark mit der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft zusammenhängt, zeigt Tabelle 5 die Korrelationen für die weiterführenden Schulen noch einmal getrennt für Gymnasien und Stadtteilschulen. Wie erwartet fallen die Korrelationen für die weiterführenden Schulen getrennt nach Schulform etwas niedriger aus als in der zusammenfassenden Betrachtung. Am deutlichsten tritt dieser Unterschied in der Domäne Englisch auf. Bis auf diese Domäne liegen alle Korrelationen über  $r = .8$ .

Tab. 5: Bivariate Korrelationen der geschätzten Faktorscores des Sozialindex in 2013 und 2021 mit den Leistungen in den einzelnen Testdomänen bei KERMIT 5 in 2013 und 2019 getrennt nach Schulform

Schulform	Jahr	Deutsch	Mathematik	NaWi	Englisch	FLI
Gymnasien	2013	-.834	-.816	-.831	-.491	-.812
	2021	-.855	-.843	-.860	-.701**	-.875
Stadtteilschulen	2013	-.890	-.857	-.897	-.674	-.878
	2021	-.824	-.836	-.886	-.561	-.843

Anm.: NaWi: Naturwissenschaften; FLI: allgemeiner Fachleistungsindex

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt zeigen die dargestellten Korrelationen der Sozialindices, dass auch der aktualisierte Sozialindex, unabhängig von der Schulform, hinreichend hoch mit den Leistungsergebnissen aus KERMIT zusammenhängt.

## 4 Diskussion

Nach intensiven Diskussions- und Abwägungsprozessen wurde die Erfassung des Sozialindex für Hamburger Schulen von Befragungen mittels Fragebogen auf die Berechnung mit amtlichen Daten umgestellt. Das im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse berechnete Ein-Faktor-Modell weist eine sehr hohe Güte auf. Die Umstellung der Berechnung wurde von Akteur\*innen in Schulen sehr begrüßt, da u. a. amtliche Daten als „objektiver“ eingeschätzt werden. Auch die Verwendung von in den Workshops mit Schulleitungen erarbeiteten Variablen wurde sehr positiv aufge-



nommen. Insbesondere der sonderpädagogische Förderbedarf besitzt für die Schulleitungen erhebliche praktische Relevanz.

Das theoretische Modell des Hamburger Sozialindex wurde grundsätzlich beibehalten, wobei ein Schwerpunkt auf Variablen des ökonomischen Kapitals liegt. Für ein hoch ressourcenwirksames Instrument wie den Sozialindex für Hamburger Schulen ist es notwendig, dass die ausgewählten Kriterien hohen Qualitätsansprüchen genügen, das Instrument eine hohe Stabilität im Vergleich zum „alten Sozialindex“ und eine gute inhaltliche Plausibilität aufweist. Diese Punkte sind aus unserer Sicht mit dem neu konstruierten Sozialindex erfüllt worden. Darüber hinaus zeigen sich die bekannten hohen Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und Schüler\*innenleistungen.

Wenngleich eine hohe Stabilität des Messinstruments auf Schulebene erkennbar ist, bedeutet dies nicht zwingend auch auf Einzelschulebene eine hohe Stabilität der Zuordnung zu den sechs Stufen. So gibt es auch bei der Aktualisierung des Sozialindex 2021 wieder eine größere Gruppe von Schulen, bei der sich der zugewiesene Sozialindex ändert, was mit Änderungen der Ressourcenausstattung von Schulen verbunden ist. Aus diesem Grund werden mit einzelnen Schulen Beratungsgespräche unter Einbezug der zuständigen Schulaufsicht geführt.

Allerdings sind auch amtliche schulische und regionale Daten mit Unschärfen behaftet: Auf schulischer Ebene erfasst die Variable „BuT“ beispielsweise nicht alle Personen, die für Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket bezugsberechtigt sind, sondern nur diejenigen, die diese Leistungen für ihre Kinder auch beantragen. Bei der nicht deutschen Familiensprache kann es vorkommen, dass angegeben wird, die Familiensprache sei deutsch, auch wenn sich dies als nicht zutreffend erweist. Ggf. wird der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache hier teilweise unterschätzt.

Übergreifend hängt die Qualität der schulischen Daten direkt von der Qualität der Dateneingabe in die Schulverwaltungssoftware ab. Allerdings zeigen sich sehr hohe Zusammenhänge der schulspezifischen Variablen zum Gesamtindex, so dass nicht von großen Eingabeeffekten auszugehen ist. Auf der regionalen Ebene der Statistischen Gebiete sind Daten für Einzelschulen umso aussagekräftiger, je homogener die in den Gebieten lebende Bevölkerung in sozioökonomischer Hinsicht ist. Die Anlage der Hamburger Statistischen Gebiete war – nach der Volkszählung in den 1980er Jahren – mit dem Ziel verbunden, möglichst homogene Gebiete abzubilden. Jedoch ist dies, rund 40 Jahre später, mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht mehr überall der Fall. Wenn eine Schule beispielsweise eine aus einem Wohngebiet sehr ausgesuchte Schüler\*innenschaft beschult, diese jedoch den Durchschnittswert des Wohngebiets mit in die Berechnung einbringt, kann dies bei einzelnen Schulen das Bild verzerren. Für künftige Berechnungen des Sozialindex für Hamburger Schulen wird die Triangulation der Daten auf Schulebene mit den Daten auf regionaler Ebene mit dem Ziel einer robusten Erfassung sozioökonomischer Hintergründe aus diesen Gründen zentral bleiben.

Ungeachtet der für die Konstruktion eines Sozialindex sehr hilfreichen Korrelationsanalysen, die einen sehr hohen Zusammenhang zwischen Sozialindex und Schüler\*innenleistungen zeigen, wird an dieser Stelle die bildungspolitische Dimension deutlich: Trotz der sozialindexbasierten Mittelzuweisung deutet in unseren Analysen der Schüler\*innenleistungen auf Systemebene zunächst wenig darauf hin, dass sich der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schüler\*innenleistungen in Hamburg abschwächt. Das schließt jedoch nicht aus, dass es Effekte in anderen Bereichen gibt, die jenseits von Schüler\*innenleistungen liegen, wie z. B. motivationale Aspekte. Eine differenzierte Evaluation der Maßnahmen, die auch emotionale und soziale Effekte bei Schüler\*innen und deren Lehrkräften thematisiert, ist wünschenswert. Darüber hinaus scheint eine differenzierte Analyse des Einflusses von Sozialindikatoren auf die *Lernentwicklung* von Schüler\*innen auf verschiedenen Ebenen (Individual-, Subgruppen-, Schulebene) besonders lohnend. Über die sich ergebende Frage, wie groß die Diskrepanzen der Lernleistungen von Schüler\*innen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten ohne die gezielte sozialindexbasierte Mittelzuweisung inkl. der speziellen Förderprogramme (wie in Hamburg z. B. das Programm „23+“) der letzten Jahre aussähen, lässt sich nur spekulieren.

Aus den über die Jahre in Hamburg gewonnenen Erfahrungen lassen sich, über die Kombination verschiedener amtlicher Datenquellen hinaus, abschließend einige vorsichtige Empfehlungen für Bundesländer bzw. Kommunen destillieren, die sich der Konstruktion eines Sozialindex annähern möchten. Alle Aspekte tragen umso mehr, je weitreichender Ressourcen über den Sozialindex verteilt werden sollen.

- Auch bei mangelnder Datenlage reichen wenige aussagekräftige Indikatoren aus, da zwischen den bewährten Indikatoren im Normalfall hohe Zusammenhänge bestehen.
- Niedrige Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Daten und Leistungsdaten können den Untersuchungsbedingungen der Leistungsdaten geschuldet und müssen nicht zwingend ein Ausschlusskriterium sein.
- Auf die Integration von Daten, die durch Schul- und Unterrichtsqualität beeinflusst werden können (z. B. Leistungsdaten, Sprachförderdaten, Noten) sollte, wenn möglich, aus methodischen und argumentativen Gründen verzichtet werden.
- Die Kommunikation und ggf. die Einbindung „Betroffener“ in den Prozess ist unbedingt gewinnbringend für die Akzeptanz des gesamten Verfahrens.
- Die Revision einmal getroffener, zentraler Entscheidungen, z. B. die der Klassifizierung der Rohwerte in eine bestimmte Anzahl von Belastungsgruppen, ist öffentlich schwer vermittelbar.
- Dient der Sozialindex der Deskription und nicht einer Ressourcenallokation, kann, aufgrund der hohen Zusammenhänge zwischen Indikatoren der sozialen Herkunft aus amtlichen Daten und Fragebogendaten, ein kurzer zweiseitiger Fragebogen ein sehr guter Ersatz für die Verwendung amtlicher Daten darstellen, sollten diese nicht in ausreichend belastbarer Form vorliegen. Allerdings sollte hier stark für ausreichend hohe Rücklaufquoten von über 70 Prozent geworben werden.

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10)
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Baur, C. (2016). Merkmalsbezogene Ressourcenausstattung von Schulen in Berlin – das Bonus-Programm zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 370–383. <https://doi.org/10.25656/01:25967>
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2020a). *Handbuch Diagnostik in regionaler Kooperation (DirK)*. [https://www.hamburg.de/contentblob/13222456/6f6b30fd6f54f031ef-133cb3a5a51f1a/data/handbuch-diagnostik-in-regionaler-kooperation-dirk\).pdf](https://www.hamburg.de/contentblob/13222456/6f6b30fd6f54f031ef-133cb3a5a51f1a/data/handbuch-diagnostik-in-regionaler-kooperation-dirk).pdf)
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (Hrsg.). (2020b). *Bildungsbericht Hamburg 2020*. Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 18. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4299>
- Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen. (2020). *Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung – Bericht 2020*. <https://www.hamburg.de/contentblob/14763090/46efca96446796a2716550789fc3d2fb/data/d-sozialmonitoring-bericht-2020.pdf>
- Beierle, S., Hoch, C., & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen. Abschlussbericht des Forschungsschwerpunkts „Übergänge im Jugendalter“ im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28019-schulen-in-benachteiligten-sozialen-lagen.html>
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H., & Wendt, H. (2010). Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung* (Bd. 31). BMBF.
- Bos, W., Gröhlich, C., & Bonsen, M. (2009). Der Belastungsindex für die Schulen der Sekundarstufe I in Hamburg. In W. Bos, M. Bonsen & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (S. 87–93). Waxmann.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C., & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In W. Bos, H. G. Holtapfels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Juventa.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- 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., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler\*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B.

- Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie*. (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Fickermann, D., Schräpler, J., & Weishaupt, H. (2022). *Alternativen zum Königsteiner Schlüssel. Verteilung von Bundesmitteln im Rahmen von Bund-Länder-Vereinbarungen im Schulbereich*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gemeinsame Verhandlungsgruppe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder. (2023). *Eckpunkte zum Startchancen-Programm*. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/230921-eckpunkt Papier-startchancenprogramm.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/230921-eckpunkt Papier-startchancenprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=2)
- Groos, T., & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. (Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Bd. 3). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/der-einfluss-von-armut-auf-die-entwicklung-von-kindern/>
- Groos, T., & Knüttel, K. (2021). *Sozialindizes für Schulen. Kommunale Perspektiven*. Studie im Auftrag des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/sozialindizes-fuer-schulen-kommunale-perspektiven>
- Klemm, K., & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich*. Paper zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15755.pdf>
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.
- Livingston, S. A. (2004). *Equating Test Scores (Without IRT)*. Educational Testing Service.
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. Hrsg. vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin. [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Expertise\\_Doppelt\\_benachteiligt.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf)
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M., & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (S. 127–154). Waxmann.
- Morris-Lange, S. (2016). Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung. In Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.), *Policy-Brief 1/2016*.
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T., & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Waxmann.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Schuck, K. D., & Rauer, W. (2014). Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte*

*Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (S. 67–80). Waxmann.

- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90348-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90348-4_4)
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., & Richter, D. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Waxmann.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel & S. Wolfgang (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufen im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- von Ackeren, I., & Klemm, K. (2019). 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancengleichheit und kein Ende. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 399–414, <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00057-4>
- Webs, T., Hillebrand, A., Holtappels, H. G., Isaac, K., & Manitiuss, V. (2018). Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität* (S. 146–178). Beltz Juventa.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369.

*Klaudia Schulte*, Dr., Leiterin des Referats Schulinterne Evaluation  
E-Mail: [klaudia.schulte@ifbq.hamburg.de](mailto:klaudia.schulte@ifbq.hamburg.de)

*Markus Lücken*, Dr., Leiter des Referats Kompetenzfeststellung  
[markus.luecken@ifbq.hamburg.de](mailto:markus.luecken@ifbq.hamburg.de)

*Maike Warmt*, Dr., Projektleitung Digitalisierung  
E-Mail: [maike.warmt@ifbq.hamburg.de](mailto:maike.warmt@ifbq.hamburg.de)

Korrespondenzadresse: Institut für Bildungsmonitoring, Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

*Johannes Hartig*, Prof. Dr., Professor für Educational Measurement  
E-Mail: [hartig@dipf.de](mailto:hartig@dipf.de)

Korrespondenzanschrift: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

---

Petra Strähle, Michael Wrase, Jakob Geweke & Annika Pohlmann

## Entwicklung und Ziele des Formats „Expert:innenforum Startchancen“

---

### Zusammenfassung

*In diesem Bericht wird mit dem Expert:innenforum Startchancen (ExSta) ein Format für die Vernetzung von Expert\*innen aus Wissenschaft, Politik, Praxis und Zivilgesellschaft vorgestellt, das die Robert Bosch Stiftung und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) gemeinsam durchführen. ExSta hat zum Ziel, Expertise für die Umsetzung des Startchancen-Programms, aber auch darüber hinaus zur Verbesserung von Bildungschancen für Schulen in benachteiligten Lagen zu generieren, zu bündeln und für relevante Akteur\*innen im Mehrebenensystem der Bildungssteuerung verfügbar zu machen.*

*Schlüsselwörter: Bildung; Startchancen-Programm; Wissenstransfer; Vernetzung; Bildungssystem*

### Development and Objectives of the “Expert:innenforum Startchancen” Initiative

#### Abstract

*This report describes the “Expert:innenforum Startchancen” (ExSta), an initiative for the networking of experts from academia, politics, practice, and civil society, which is jointly conducted by the Robert Bosch Stiftung and the Berlin Social Science Research Center (WZB). ExSta aims to generate and bundle expertise and attempts to make it available to relevant actors in the multi-level system of educational governance – both on issues related to the implementation of the “Startchancen”-Program and on educational opportunities for students in socially disadvantaged settings in general.*

*Keywords: education; “Startchancen”-Program; knowledge transfer; networking; educational governance*

## 1 Die Ausgangssituation von ExSta

Um bildungspolitische Großvorhaben wie das Startchancen-Programm möglichst erfolgreich ausgestalten zu können, ist ein hohes Maß an wissenschaftlicher, politischer und zivilgesellschaftlicher Expertise erforderlich. Diese konnte im Zuge vergangener Initiativen und Programme oft nur unzureichend gebündelt werden; im Konzeptions- und Umsetzungsprozess blieben relevante Akteursgruppen, insbesondere aus Zivilgesellschaft und Schulpraxis, vielfach unterrepräsentiert, da der Austausch relevanter Stakeholder auf Anhörungen und Positionspapiere begrenzt ist. Hier setzt das „Expert:innenforum Startchancen“ (ExSta) an, mit dem es dem WZB und der Robert Bosch Stiftung gemeinsam seit November 2022 gelingt, einschlägige Expert\*innen aus dem Handlungsfeld „Schulen in sozial benachteiligter Lage“ zusammenzubringen, um Problemstellungen des Bund-Länder-Programms zu bearbeiten, Wissen zu teilen und anhand spezifischer Fragestellungen Leitlinien für eine möglichst gute Implementierung des Programms zu erarbeiten. Darüber hinaus trägt das Format dazu bei, Lösungsansätze für relevante Steuerungsfragen, z. B. im Rahmen der kommunalen Bildungsinfrastruktur oder bei Bildungs- und Teilhabeleistungen zu entwickeln, die über das Startchancen-Programm hinausreichen.

## 2 Konzept und Wirkung von ExSta

Gegenüber gängigen Politikberatungsformaten fußt die auf derzeit zwei Jahre angelegte Reihe auf Grundannahmen, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, nachhaltige Impulse für die Programmumsetzung zu setzen. Folgende Gesichtspunkte sind dabei von besonderer Bedeutung:

*Breites Verständnis von Expert\*innenwissen:* In staatlich organisierten Formaten der Expertise-Gewinnung bestimmen in der Regel Bundes- und/oder Landesministerien bzw. offizielle Beteiligungsverfahren, wer als Expert\*in gehört wird. Wissenschaft und Verwaltung bleiben tendenziell unter sich, während Stakeholdergruppen aus Schulpraxis und Zivilgesellschaft oder auch der kommunalen Ebene selten systematisch eingebunden werden. ExSta bemüht sich bewusst um einen Teilnehmendenkreis, der alle relevanten Steuerungsebenen und Professionen umfasst.

*Fundierte Methodik und Dokumentation:* Die Foren sind eine Mischung aus Input- und Arbeitsphasen zu aktuell wichtigen Fragestellungen rund um die Programmgestaltung. Die Expert\*innen entwickeln in den Arbeitsphasen eine „Theory of Action“, die das Startchancen-Programm in verschiedene Steuerungs- und Wirkebenen einteilt. Um die zeitliche und inhaltliche Effizienz der fachlichen Diskussion zu fördern, knüpfen die Arbeitsphasen stets an vorhandenes Wissen an: Fachliche Inputs geben den Erkenntnisstand hinein, von diesem Ausgangspunkt arbeiten die Expert\*innen weiter. Diese Methodik ermöglicht es, programmatische Leitlinien fundiert und systematisch auszuarbeiten und verhindert, dass sich der inhaltliche Diskurs um bestimmte Themen reproduziert. Im Nachgang der eintägigen Foren werden Dossiers erstellt, die Fachimpulse, Diskussionen und Arbeitsergebnisse der Foren zusammenfassen,

einordnen und über relevante Entwicklungen informieren. Die Dossiers sind auf der Webseite von ExSta abrufbar und somit auch für eine breitere (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich.

*Differenzierte Dissemination von Arbeitsergebnissen:* Grundsätzlich gilt für ExSta die „Chatham House Rule“, um eine vertrauliche und offene Atmosphäre in Arbeits- und Diskussionsphasen zu befördern. Da die Ergebnisse der Foren jedoch sowohl für Entscheidungsträger\*innen in Politik und Verwaltung als auch die interessierte (Fach-) Öffentlichkeit von hoher Relevanz sind, werden unterschiedliche Instrumente des Wissenstransfers eingesetzt. Neben der Veröffentlichung von Ergebnis-Dossiers (s. o.) hat das ExSta-Team auch gängige Formate der politischen und öffentlichen Kommunikation genutzt, wie ein digitales Pressegespräch, Hintergrundgespräche mit Vertreter\*innen der Politik und ein Parlamentarisches Frühstück. Ergebnisse aus ExSta zu vermitteln, ist für den Meinungsbildungsprozess von Politiker\*innen und der interessierten Öffentlichkeit von besonderer Bedeutung, da wissenschaftliche Veröffentlichungen in der frühen Konzeptionsphase des Bundesprogramms noch nicht verfügbar sind. Ein agiles Format wie ExSta kann den neuesten Stand des Fachwissens orientiert an den aktuell relevanten (Entscheidungs-)Prozessen bündeln und in den politischen und öffentlichen Raum tragen.

*Kontinuierliches Zusammenwirken der Stakeholder über längere Zeithorizonte:* Im Unterschied zu Fachkonferenzen und ähnlichen Formaten treffen die beteiligten Expert\*innen bei ExSta über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren zu sechs ganztägigen Foren zusammen. Der fortlaufende Austausch zu programmrelevanten Fragestellungen befördert die Vernetzung der Expert\*innen untereinander. Dies stärkt die Qualität des dezentralen Austauschs über das Startchancen-Programm und beugt einer Fragmentierung des Diskurses entlang von Professionslinien vor, die sonst rund um bildungspolitische Vorhaben häufig zu beobachten ist. Die an ExSta beteiligten Stakeholder kennen den aktuellen Stand der Programmgestaltung und des Fachdiskurses sowie die Perspektiven anderer relevanter Akteur\*innen und bringen dies in ihren spezifischen Gestaltungsbereichen kompetent ein. So entsteht eine gut informierte „fachliche Zwischenöffentlichkeit“, die in Prozessen der Programmplanung in der Regel so nicht existiert.

*Unsere Leitlinien: Unabhängigkeit, Transferorientierung, Langfristigkeit:* Die Interaktionen zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis sind in der Regel geprägt durch die unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken der jeweiligen Felder. Während die Bildungsforschung an wissenschaftlichen Fragestellungen ausgerichtet ist und relevante Ergebnisse nur bedingt in politische Programme übersetzen kann, folgt die Politik in der Regel den Maßgaben von Mehrheiten und Interessen. Erkenntnisse der Bildungsforschung werden durch die Politik nur selektiv herangezogen. Umgekehrt hängt die Evaluationsforschung meist am Tropf der Politik, die bestimmte Ergebnisse erwartet. Die Praxis wiederum bemüht sich, die politischen Programme mit ihren tatsächlichen Bedarfen und Zwängen in Einklang zu bringen, kann dafür aber selten auf praktisch handhabbares Wissen aus der Forschung zurückgreifen. Der föderale Aufbau mit den



verschiedenen Steuerungsebenen Bund, Länder, Kommunen und Einzelschulen potenziert diese Problemlagen – mit oftmals unbefriedigenden Wirkungsfolgen.

Ziel von ExSta ist es, diese Spannungsfelder (zumindest teilweise) zu überwinden. Dafür sind drei Leitlinien maßgebend: (1) Die Unabhängigkeit des Wissenstransfers von der Agenda einzelner politischer Akteur\*innen – hier kann und muss ExSta ggfs. auch kritisch sein – (2) die Transferorientierung, sprich die Vermittlung des wissenschaftlichen Wissens in Politik und Praxis und (3) die Bündelung und Langfristigkeit des Austauschs über die verschiedenen Professionen und Ebenen hinweg.

### **3 Das ExSta-Forum am 8. November: Startchancen in der kommunalen Bildungsgovernance**

In den ersten beiden ExSta-Foren standen Ziele des „Startchancen-Programms“ auf der Ebene von Schüler\*innen und der Schulpraxis sowie unterstützende Ressourcen und Maßnahmen für Schulentwicklung im Fokus. Hier ging es z. B. um das vorgesehene Chancenbudget für Schulen.

Das dritte Forum widmete sich nun spezifisch der kommunalen Ebene: Kommunen sind in der Governance bildungspolitischer Vorhaben in vieler Hinsicht bedeutende Akteurinnen. Im Kontext jüngerer bildungspolitischer Programme (z. B. „Lernen vor Ort“, „Aufholen nach Corona“, „DigitalPakt“, Rechtsanspruch Ganztags) sind ihnen Aufgaben zugewachsen, die über ihre klassischen Zuständigkeiten im Bereich der „äußeren Schulangelegenheiten“ weit hinausgehen und den Bereich Schulentwicklung tangieren. Diese faktische Gestaltungs-Rolle der Kommunen findet bislang jedoch vergleichsweise wenig Beachtung in der wissenschaftlichen Befassung mit Schulentwicklung, in der Mitgestaltung von Programmen oder in der administrativen Steuerungspraxis. Hier will das Forum ansetzen und soll dazu beitragen, mehr über die Erwartungen kommunaler Akteur\*innen an das Startchancen-Programm zu erfahren, ihre Zuständigkeiten und Handlungspotenziale zu reflektieren und erwartbare Herausforderungen bei der Begleitung und Umsetzung des Programms zu erörtern.

Die Ergebnisse, die Expert\*innen auf den Foren erarbeitet haben und noch erarbeiten, leisten einen Beitrag zur Beantwortung drängender Fragen der Bildungssteuerung auch über das Startchancen-Programm hinaus. Diesen Fragen wird ExSta ab 2024 im Rahmen einer Publikationsreihe „Praxisnahe Expertisen“ auch noch einmal vertiefend nachgehen und damit die inhaltlichen Impulse und Arbeitsergebnisse aus den Foren (Dossiers, s. o.) ergänzen. Auch hier wird wissenschaftliche Expertise mit praktischer Handlungsorientierung verknüpft, um damit den Akteur\*innen auf den unterschiedlichen Ebenen der Bildungsverwaltung und an den Schulen konkrete Orientierungshilfen zu geben.

## 4 Reflexion und nächste Schritte

Um ein komplexes und langfristiges Ziel wie die Verringerung von Bildungsarmut und bessere Bildungschancen für sozial benachteiligte Schüler\*innen erfolgreich voranzubringen, braucht es neben ausreichend Ressourcen eine große Bandbreite an wissenschaftlicher, praktischer und administrativer Expertise. Dafür ist der kontinuierliche Austausch von Expert\*innen aus (Schul-)Praxis, Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft essenziell. Dass es sich bei ExSta um einen funktionierenden Ansatz handelt, wird offenbar auch von den Verantwortlichen aus Bund und Ländern geteilt: Sie haben die Initiative von Beginn an befürwortet und unterstützt, nehmen an den ExSta-Foren teil, verbreiten die Ergebnisse in ihren Häusern und arbeiten damit weiter. Das ExSta-Team freut sich, wenn Idee und Konzept des Forums für die Gestaltung bildungspolitischer Vorhaben generell, aber vielleicht auch in anderen Politikfeldern angewendet und weiterentwickelt werden. Für Rückfragen oder um Teil des ExSta-Expert\*innkreises zu werden, melden Sie sich gerne unter [exsta@wzb.eu](mailto:exsta@wzb.eu).

*Petra Strähle*, Dr. phil., Senior Managerin Expert Group Bildung, PD – Berater der Öffentlichen Hand (bis vor kurzem: Robert Bosch Stiftung)

E-Mail: [petra.straehle@pd-g.de](mailto:petra.straehle@pd-g.de)

Korrespondenzadresse: PD - Berater der öffentlichen Hand, Hamborner Str. 55, 40472 Düsseldorf

*Michael Wrase*, Prof. Dr., Professor für Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht, Universität Hildesheim und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

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

*Jakob Geweke*, M. Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

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

*Annika Pohlmann*, B. A., Studentische Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

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

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin.

Saskia Koltermann & Florian Kretzschmar

## **Pädagogische Architektur als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse**

### **Ein Unterstützungsangebot für die Gestaltung zukunftsfähiger Bildungseinrichtungen**

---

#### **Zusammenfassung**

*Aus dem Zusammenspiel von Pädagogik und Raum entsteht Pädagogische Architektur. Pädagogische Architektur meint dabei aber mehr als lediglich „umbauten Raum“, denn räumliche Aspekte eröffnen Möglichkeiten, schaffen Bedingungen und geben einen Impuls und Rahmen zur Entwicklung von Schule. Eine attraktivere und pädagogisch durchdachte Lernumgebung strahlt Wertschätzung aus, erweitert pädagogische Handlungsspielräume und kann dazu beitragen, die Motivation und das Lernen von Schüler\*innen zu verbessern. Dementsprechend bergen Veränderungen der Lernräume das Potenzial in sich, Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, wie sie aktuell im Startchancen-Programm für Schulen in benachteiligten Lagen durch ein Budget für Schulbau intendiert werden. Das Angebot „Beratung Pädagogische Architektur“ der QUA-LiS NRW bietet hier Unterstützung für eine multiprofessionelle, partizipative Prozessgestaltung für Schulen und Kommunen an.*

*Schlüsselwörter: Raumentwicklung; Schulbau; Schulraum; Schularchitektur; Schulentwicklung; Partizipation*

#### **Pedagogical Architecture as an Impetus for School Development**

##### **A Support Project for the Design of Future-oriented School Buildings**

#### **Abstract**

*Pedagogical architecture emerges from the interplay between pedagogy and space. However, pedagogical architecture means more than just “enclosed space”, because spatial aspects open possibilities, create conditions, and provide an impetus and framework for the development of schools. A more attractive and pedagogically thought-out learning environment, especially when it is created in exchange with all those involved in the school, conveys appreciation, expands the pedagogical scope for action and can contribute to increasing students’ ability and motivation to learn. Accordingly, changes in learning spaces imply the potential to initiate school development processes, as currently intended in the “Startchancen” program for schools in disadvantaged areas through a budget for school*

*architecture. The project “Consultancy Pedagogical Architecture” of QUA-LiS NRW offers here a support for a multi-professional, participative process design.*

*Keywords: spatial development; school construction; school space; school architecture; school development; participation*

## 1 Hintergrund

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schulbauprojekte dann besonders beispielhaft werden, wenn zuvor eine gezielte Beratung an der Schnittstelle von Pädagogik und Architektur stattgefunden hat<sup>1</sup> (vgl. auch Montag Stiftungen, 2017). Dabei sind weniger das Baubudget als vor allem die Qualität der Planungsvorbereitungen und die Berücksichtigung genuin pädagogischer Aspekte zu einem frühen Zeitpunkt im Prozess maßgebliche Gelingensbedingung für einen pädagogisch ertragreichen Schulbau. Zahlreiche aktuelle Veröffentlichungen verdeutlichen die steigende Relevanz des Themas (Bosch, 2018; Burow, 2017; Burow & Gallenkamp, 2022; Koltermann, 2022; Seydel, 2022; Watschinger, 2007; Zenke, 2022), zumal der Sanierungsstau der letzten Jahrzehnte nunmehr sukzessive in Angriff genommen werden soll (vgl. u. a. den „Zukunftsvertrag“ für NRW: CDU NRW & BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, 2022). Dieses gilt sowohl für allgemeinbildende wie auch für berufsbildende Schulen (GEW, 2022). Auch das von Bund und Ländern geplante Startchancen-Programm, das zum Schuljahr 2024/25 anlaufen soll, ist erkennbar von der Überzeugung getragen, dass pädagogisch durchdachte Schulbaumaßnahmen die Qualität von Schulentwicklungsprozessen befördern können: Ganze 40 Prozent der Programm Mittel entfallen auf das „Investitionsprogramm für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung“ (Säule I) und sollen eine „echte Attraktivitätssteigerung“ der Programmschulen durch eine „hochwertige Ausstattung und moderne Infrastruktur“ bewirken.

Dass solche Hoffnungen berechtigt erscheinen, verdeutlicht etwa die HEAD-Studie (2015), die die Wechselwirkung zwischen der Gestaltung von Lernräumen und dem Lernerfolg von Schüler\*innen erforscht hat. Durch Beobachtung der Faktoren Umwelt (Temperatur, Licht, Akustik, Luftqualität), persönliche Entwicklungsmöglichkeiten (im Sinne der Individualisierung) sowie Anregung und Stimulation wird belegt, dass die Gestaltung des Lernraums einen erheblichen Einfluss auf Lernergebnisse haben kann. Dabei könnten schon kleine Veränderungen, wie z. B. die Änderung der Raumaufteilung oder der Farbe der Wände, einen echten Unterschied machen. Gleichwohl ist anzumerken, dass der schulische Lernraum im hochkomplexen Entstehungsprozess sozialer Ungleichheit zwar ein Faktor ist, der durch ein Programm wie „Startchancen“ vergleichsweise einfach zu manipulieren, jedoch in seiner Wirkmächtigkeit auf Schulentwicklungsprozesse in sozial benachteiligten Lagen in Deutschland bislang nicht beforscht ist (vgl. zur Übersicht Sendzik et al., 2023 in Heft 3/23 der DDS).

---

1 Vgl. hierzu die Online-Ressourcen der Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft: [www.schulen-planen-und-bauen.de](http://www.schulen-planen-und-bauen.de); [www.montag-stiftungen.de](http://www.montag-stiftungen.de); [www.schulbauopensource.de](http://www.schulbauopensource.de)

## 2 Das Projekt „Pädagogische Architektur“ in Nordrhein-Westfalen

Eine Schule sollte in baulicher Hinsicht möglichst nah entlang der Bedarfe und der Anforderungen ihrer Nutzer\*innen geplant bzw. weiterentwickelt werden. Gleichzeitig sind städtebauliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen zu beachten. Ferner benötigt die Entwicklung von „Lernraum“ eine intensive Auseinandersetzung mit der vor Ort gelebten Lernkultur und ihren Bezügen in die lokale bzw. regionale Bildungslandschaft hinein und umgekehrt. Dies wiederum erfordert auch Wissen über aktuelle Erkenntnisse im Bereich Schul- und Unterrichtsgestaltung insbesondere mit Blick auf die Gestaltung von Lernumgebungen für heterogene Gruppen und eine systematische Reflexion der Implikationen, die sich daraus für die räumliche Gestaltung von Schule ergeben. In diesem vielschichtigen Klärungsprozess dürfen die Beteiligten nicht allein gelassen werden. Es bedarf vielmehr systematischer Unterstützungsangebote, die Expertise im Themenfeld der Lehr- und Lernforschung mit Architektur verzahnen, interessierte Schulen beraten und in der Planung und Umsetzung von Schulbauvorhaben begleiten.

Vor diesem Hintergrund haben das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (MSB) sowie die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) seit 2022 das Unterstützungsangebot „Pädagogische Architektur“ entwickelt, das schulentwicklungserfahrene Lehrkräfte zu Berater\*innen „Pädagogische Architektur“ qualifiziert (vgl. den Bericht von Schneider, 2022 in Heft 1/22 der DDS). Die Qualifizierung basiert auf dem von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft entwickelten Fortbildungsprogramm „Schulbauberatung“ und umfasst Themen wie pädagogische Architektur, kommunale Strukturen und Prozesse, Bauprozesse sowie die Umsetzung innovativer und zukunftsorientierter Bildungskonzepte. Flankierend wird ein Material- und Bilderpool zum Thema aufgebaut, der perspektivisch über die Homepage (im Aufbau) des Projekts verfügbar ist. Unterschiedliche Veranstaltungen wie Fachtage, Foren, Lernreisen etc. werden das Angebot der „Beratung Pädagogische Architektur“ künftig ergänzen. Sowohl die Qualifizierung der Berater\*innen als auch die Pilotierung der prozessbegleitenden Beratung wurden und werden wissenschaftlich begleitet (Prof. Martin Heinrich, Universität Bielefeld bzw. Prof. Kathrin Racherbäumer, Universität Siegen).

Aus Sicht des Projekts Pädagogische Architektur sind neben Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler\*innen von Anfang an auch der Schulträger und idealerweise auch der Träger des Ganztags einzubeziehen. Nur so können die örtlichen Rahmenbedingungen und Bedarfe umfassend geklärt und die Grenzen der Mitbestimmung (wie z. B. die Einhaltung baulicher Vorgaben, Planung erfolgt durch Expert\*innen, ...) transparent werden (Spannberger, 2021, S. 131; vgl. auch Hudson & White, 2019). Dabei zentral ist die Konsultation anderer Fachdisziplinen, allen voran etwa der (Innen-)Architektur und des Brandschutzes und natürlich der Schulentwicklungsberatung NRW. Denn zwischen Raum und Pädagogik, so die zentrale Prämisse, besteht eine enge Wechselwirkung: In dem Moment, in dem die eine Seite verändert wird, muss immer auch die andere Seite mit in den Blick genommen werden – mit der Pädagogik der Raum und mit dem Raum die Pädagogik.

Neue schulraumbezogene Dogmen, die bestimmte Lernraumtypologien, wie z.B. Lernlandschaften, für universell geeignet halten, um zukunftsfähige Bildungseinrichtungen zu gestalten, sind aus Sicht der „Beratung Pädagogische Architektur“ kritisch zu hinterfragen. Da die Ausgangsbedingungen von Schulen sehr unterschiedlich sind, braucht es standortbezogene Lösungen. Die Beratungsprozesse gehen deshalb von Leitfragen aus, die intendieren, gemeinsam mit den vor Ort Beteiligten das Ziel des Bauvorhabens zu eruieren und konkrete Bedarfe, Optionen und mögliche Partner\*innen zu identifizieren: Welchen zukünftigen Anforderungen des Lehrens und Lernens möchte man aktiv begegnen? Wie lassen sich diese Anforderungen in Raum übersetzen? Wer kann und sollte in welcher Form mitwirken? Dem Motto „seeing is believing“ folgend sind zudem Lernreisen zu beispielhaften Schulen ein wichtiges Element der Beratung. Denn über die mit solchen Reisen ermöglichte Horizonterweiterung werden Entwicklungen im eigenen System vorstellbar. Die Auswahl der Hospitationschule erfolgt dabei auf die Ausgangslage der Schule bezogen. Ziel der Hospitation ist es, die nächstmöglichen Schulentwicklungsschritte abzubilden und zum Verlassen der eigenen „Komfortzone“ zu animieren, ohne Unerreichbares zu präsentieren und unrealistische Erwartungen zu wecken.

### 3 Ausblick

Das Potenzial des Raums für die Sozialisation und das Lernerleben junger Menschen ist heute weitgehend unstrittig (z.B. BpB, 2018). Gleichwohl ist festzuhalten, dass eine pädagogisch durchdachte Architektur für sich genommen noch keine erfolgreichen Lernprozesse evoziert (vgl. Marquardt & Schreiber, 2015, sowie die Beiträge in Heft 1/22 der DDS, vgl. Schreiber & Krüger-Potratz, 2022), und weniger noch einen Abbau von Bildungsungleichheit, wie ihn das Startchancen-Programm anvisiert, garantiert. Denn auch fortschrittliche Schulgebäude können in traditioneller Weise genutzt werden. Sobald aber Schulentwicklung explizit auch den „Lernraum“ als Gestaltungsdimension mit einbezieht, kann der Raum als „dritter Pädagoge“ in vielfältiger Weise dazu beitragen, die Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten der Lernenden zu verbessern. Klar ist aber: Pädagogisch durchdachter Schulbau ist ein voraussetzungsvolles Unterfangen. Um die Mittel, die dafür in den kommenden Jahren und nicht zuletzt auch im Startchancen-Programm zur Verfügung stehen, zielgerichtet einsetzen zu können, benötigen Schulen und Kommunen externe Unterstützungsangebote. Nur wenn solche in ausreichender Zahl vorhanden sind, wird man Schulen systematisch in die Lage versetzen können, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und bildungswissenschaftliche Expertise zur Gestaltung von Schule und Unterricht im Hinblick auf die Dimension „Raum“ in Schulentwicklungsprozesse einfließen zu lassen. Mit dem Projekt „Pädagogische Architektur“ und dem entsprechenden Beratungsangebot sind in NRW bereits erste Schritte in diese Richtung erfolgt.

## Literatur und Internetquellen

- Barrett, P.S., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L.C. (2015). *Clever Classrooms: Summary Report of the HEAD Project*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132315000700>
- Bosch, R. (2018). *Design für eine bessere Welt beginnt in der Schule*. Rosan Bosch Studio.
- BpB (Bundeszentrale für politische Bildung). (2018, 17. Dezember). *Die physische Umgebung beeinflusst unser Wohlbefinden*. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/282770/die-physische-umgebung-beeinflusst-unser-wohlbefinden>
- Burow, O.-A. (2022). Bildung vom Raum her neu denken. *Pädagogische Führung, Dem Lernen Raum geben – Schule und Architektur*, (2),44–46.
- Burow, O.-A., & Gallenkamp, C. (2017). *Bildung 2030: Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*. Beltz.
- CDU NRW (Christlich-Demokratische Union in Nordrhein-Westfalen) & BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. (2022). *Zukunftsvertrag für Nordrhein-Westfalen. Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen 2022–2027*. <https://www.cdu-nrw.de/zukunftsvertrag-fuer-nordrhein-westfalen-koalitionsvereinbarung-von-cdu-und-gruenen-2022-bis-2027>
- GEW. (2022). *Bau und Sanierung Berufsbildender Schulen*.
- Hudson, M., & White, T. (2019). *Planning Learning Spaces: A Practical Guide for Architects, Designers, School Leaders*. Laurence King Publishing.
- Koltermann, S. (Hrsg.). (2022). *Dem Lernen Raum geben – Schule und Architektur* (PädF – Pädagogische Führung, Ausgabe 2/22). Wolters Kluwer.
- Marquardt, N., & Schreiber, V. (2015). Geographien der Macht. Für einen integrierten Blick auf Raumproduktionen mit Foucault. *Europa Regional*, 21 (1–2), 36–46. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-429444>
- Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft. (Hrsg.). (2017). *Schulen planen und bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Klett & Kallmeyer.
- Schneider, V.-L. (2022). Qualifizierungsprogramm „Beratung Pädagogische Architektur“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (1), 73–79. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.07>
- Schreiber, V., & Krüger-Potratz, M. (2022). Editorial zum Schwerpunktthema: Räume der Bildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (1), 6–10. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.01>
- Sendzik, N., Edelstein, N., Hermstein, B., & Racherbäumer, K. (2023). Editorial zum Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3). <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03>
- Seydel, O. (2022). Raus aus der Flexibilitätsfalle. Zusammenhang von Raum, Ausstattung und Nutzungskonzept. *Pädagogische Führung, Dem Lernen Raum geben – Schule und Architektur*, (2), 50–53.
- Spannberger, U. (2021). *Raum wirkt*. Ludwig.
- Watschinger, J. (2007). *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. hep.
- Zenke, C.T. (2022). Sieben Thesen zum Verhältnis von Schule, Raum und Pädagogik. *Pädagogische Führung, Dem Lernen Raum geben – Schule und Architektur*, (2), 47–49.

Saskia Koltermann, Dr., Projektleitung, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW).

E-Mail: [saskia.koltermann@qua-lis.nrw.de](mailto:saskia.koltermann@qua-lis.nrw.de)

Korrespondenzadresse: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), Paradieser Weg 64, 59494 Soest

| Saskia Koltermann & Florian Kretzschmar

*Florian Kretzschmar*, Lehrer und Lern•RAUM•entwickler, Moderator Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

E-Mail: [florian.kretzschmar@rocketmail.com](mailto:florian.kretzschmar@rocketmail.com)

Korrespondenzadresse: Marsweg 7, 59929 Brilon



Christian Brüggemann

## Kommunale Bildungsberichte als Selbstzweck?

---

### Zusammenfassung

*Kommunale Bildungsberichterstattung ist en vogue. Durch eine umfangreiche Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat das in der Tradition der nationalen Bildungsberichterstattung stehende kommunale Bildungsmonitoring bundesweit eine beeindruckende Verbreitung erfahren. Der Beitrag stellt programmatische Annahmen über den Mehrwert kommunaler Bildungsberichterstattung zur Diskussion. Im starken Kontrast zum aktuellen bildungspolitischen Hype soll gezeigt werden, dass die empirischen Befunde zu den Steuerungswirkungen kommunaler Bildungsberichte mager ausfallen.*

*Schlüsselwörter: Bildungsbericht; Bildungsmanagement; Bildungspolitik; Bildungsmonitoring; Kommunalverwaltung*

### Local Education Monitoring: An End in Itself?

#### Abstract

*Municipal education reporting is in vogue. Thanks to extensive project funding from the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF), municipal education monitoring, which is in the tradition of national education reporting, has spread impressively throughout Germany. This article discusses programmatic assumptions about the added value of municipal education reporting. In stark contrast to the current education policy hype, it will be shown that the empirical findings on the steering effects of municipal education reports are meager.*

*Keywords: Education Monitoring Report; Education Management; Education Policy; Education Monitoring; Local Government*

## 1 Kommunale Bildungsberichterstattung

Die Entstehung kommunalen Bildungsmonitorings<sup>1</sup> kann als Bestandteil der Post-PISA-Reformen um Rechenschaftslegung und Systemmonitoring im Bildungswesen verortet werden. Die Gesamtstrategie der Kultusminister\*innenkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring legte 2006 den Grundstein für den nationalen Bildungsbericht, der im zweijährigen Turnus über „Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf“ informieren soll (KMK, 2006, S. 23). Während Fragen nach der Sinnhaftigkeit und den Implikationen der anderen „großen“ Monitoringinstrumente – Schulleistungsstudien, Bildungsstandards und Lernstandserhebungen – einen festen Platz in der erziehungswissenschaftlichen Debatte und auch den Beiträgen in der Zeitschrift „DDS – Die Deutsche Schule“ eingenommen haben (vgl. etwa Kuhn, 2014; Maritzen, 2014, sowie die Beiträge in Fickermann et al., 2020; Fickermann & Fuchs, 2015; Thiel et al., 2018), wurden Rezeption und Nutzen von Bildungsberichterstattung bisher selten diskutiert. Das Konsortium Bildungsberichterstattung (2005, S. 2) definiert Bildungsberichterstattung als

„kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmarkkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Sie macht das Bildungsgeschehen in der Gesellschaft transparent und ist damit Grundlage für Zieldiskussionen und politische Entscheidungen“.

Bildungsberichterstattung soll demnach als Steuerungsinstrument zu einer evidenzbasierten Politikgestaltung beitragen. Seit 2006 wurden im zweijährigen Turnus neun nationale Bildungsberichte veröffentlicht. Nationale Bildungsberichterstattung ist heute ein fest etablierter Teilbereich der bundesdeutschen Sozialberichterstattung.

Die Idee kommunaler Bildungsberichte ist gewissermaßen eine Kopie der nationalen Bildungsberichterstattung. Kommunales Bildungsmonitoring diffundiert seit Ende der 2000er Jahre als Teil eines durch das BMBF geförderten Sets an Managementtechniken (Brüggemann et al., 2023, S. 17). In mittlerweile fünf aufeinander aufbauenden und einen Zeitraum von knapp 20 Jahren<sup>2</sup> abdeckenden Richtlinien zur Förderung datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements war und ist die Implementation eines kommunalen Bildungsmonitorings ein obligatorischer Bestandteil. Seit 2008 wurden über 250 kommunale Bildungsberichte publiziert.<sup>3</sup> Für keinen anderen gesellschaftlichen Teilbereich existiert derzeit eine so umfangreiche kommunale Sozialbe-

---

1 Die Begriffe kommunales Bildungsmonitoring und kommunale Bildungsberichterstattung werden in diesem Artikel synonym verwendet. Kommunales Bildungsmonitoring bezeichnet alle (auch über die Berichterstattung hinausgehende) Prozesse der (statistischen) Erfassung, Analyse und Beobachtung von Bildungsentwicklungen. Da auf kommunaler Ebene keine Vergleichsarbeiten und Schulleistungsstudien verantwortet werden, ist kommunale Bildungsberichterstattung der Kernbestandteil des kommunalen Bildungsmonitorings.

2 Der Zeitraum beginnt 2008 mit der Ausschreibung für das Programm „Lernen vor Ort“ (BMBF, 2008) und endet frühestens mit Auslaufen des Programms „Bildungskommunen“ 2027 (BMBF, 2022).

3 Berechnung basierend auf Brüggemann & Tegge (2018) und BMBF (2023). In der oben genannten Gesamtzahl sind auch Teilberichte und kommentierte Datensammlungen berück-

richterstattung wie für das Bildungswesen. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung und bundesweiten Diffusion datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements will der Beitrag eine Debatte über den Nutzen kommunaler Bildungsberichte anstoßen. Es werden drei Thesen zur Diskussion gestellt.

## 2 Glaubenssätze und Forschungsbefunde

Bildungsmonitoring soll durch eine systematische Information von Politik und Öffentlichkeit eine rationalere Politikgestaltung und damit zusammenhängend eine Qualitätssteigerung im Bildungswesen ermöglichen. Rürup, Fuchs und Weishaupt (2010, S. 390–396) kommen allerdings schon im Hinblick auf nationale Bildungsberichterstattung zu dem Schluss, dass die wenigen existierenden internationalen Studien diese Annahme keineswegs stützen. Im Hinblick auf die deutschsprachige Literatur beobachten Hermstein, Berkemeyer und Abendroth (2018, S. 179) ein Übergewicht an „emphatisch betriebener Funktionalisierung“, während die Frage, was Bildungsmonitoring eigentlich leiste bzw. leisten könne, kaum thematisiert werde. Selbst in einer dem Programmkontext zuzuordnenden Publikation wird darauf hingewiesen, dass bisher völlig unklar sei, ob und unter welchen Voraussetzungen durch kommunales Bildungsmonitoring bereitgestelltes Wissen handlungsleitend werde (Tegge, 2015, S. 42).

Entsprechende Einwände und Limitationen werden im Diskurs um datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement allerdings kaum rezipiert. Vielmehr wird die Steuerungswirkung kommunaler Bildungsberichte in zahlreichen Publikationen dezidiert unterstrichen (vgl. Niedlich, 2020, S. 307–322). In Publikationen zum kommunalen Bildungsmanagement wird die Erwartung formuliert, dass Monitoringdaten „Grundlage jeder Entscheidung und jeden Handelns“ bilden (DLR, 2015, S. 16). In weit entwickelten Kommunen seien die Ergebnisse des Monitorings eine „alltägliche Grundlage des bildungspolitischen Handelns“ (Siepke et al., 2021, S. 54). Insbesondere kommunale Bildungsberichte werden als „zentrales Instrument der Datenbasierung“ und eine „wichtige Grundlage für die Setzung strategischer Ziele“ hervorgehoben (Euler et al., 2018, S. 10). Dabei gehen die Annahmen über die Bedeutung kommunalen Bildungsmonitorings über die für die nationale Bildungsberichterstattung typischen Funktionszuschreibungen noch hinaus. So wird beispielsweise postuliert, dass kommunale Berichte und Analysen die demokratische Willensbildung unterstützen (Siepke et al., 2021, S. 18). Ferner wird in Anlehnung an die Educational-Governance-Forschung angenommen, dass Bildungsberichterstattung vielfältige Kooperationsanlässe schaffe und damit gewissermaßen auch als vertrauensbildende Maßnahme verstanden werden könne. Niedlich, Lindner und Brüsemeister (2012, S. 13) etwa gehen davon aus, dass eine „stärker evidenzbasierte Steuerung“ nicht durch die Ergebnisse bzw. Produkte des Bildungsmonitorings, sondern aus den diesen vorgelagerten Abstimmungs- und Aus-

---

sichtigt, wenn diese als Bildungsbericht veröffentlicht wurden. Siehe zu den typischen Produkten kommunalen Bildungsmonitorings Siepke et al. (2021).

handlungsprozessen<sup>4</sup> resultiert. Außerdem helfe das Bildungsmonitoring, Bildung als kommunalpolitisches Politikfeld zu etablieren und zu behaupten (Niedlich & Brüsemeister, 2012, S. 140).

Die überwiegende Zahl der kommunalen Bildungsberichte wurde im Rahmen der BMBF-Projektförderung erstellt. Schon bei einer oberflächlichen inhaltsanalytischen Betrachtung der Gliederungsstruktur der Berichte ist der hohe Standardisierungsgrad auffällig.<sup>5</sup> Nahezu alle Berichte folgen in ihrer Systematik der nationalen Bildungsberichterstattung bzw. dem daran anknüpfenden Anwendungsleitfaden für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings (vgl. für die aktuelle Auflage: DLR, 2022). Diese ist nach Bildungsbereichen (Rahmenbedingungen, Frühkindliche Bildung, Allgemeinbildende Schulen, Berufliche Bildung usw.) gegliedert und basiert primär auf den zur Verfügung stehenden Sekundärdaten der amtlichen Statistik (Kersting, 2019, S. 11). Entsprechend häufig sind kommunale Bildungsberichte schlicht umfangreich kommentierte und an der Datenverfügbarkeit ausgerichtete Kennzahlensammlungen, wobei die potenzielle Relevanz der abgebildeten Informationen für kommunalpolitische Entscheidungen in den meisten Fällen weder strukturgebend noch augenscheinlich ist. *Es ist deshalb plausibel, anzunehmen, dass kommunale Bildungsberichterstattung i. d. R. von den Daten und nicht von den jeweils spezifischen kommunalpolitischen Gestaltungsspielräumen her gedacht wird* (These 1).

Programmunabhängige Forschungsbefunde, die Annahmen über die Steuerungswirkung kommunaler Bildungsberichte stützen, liegen meines Wissens nicht vor. Zwei Fallstudien zur Entstehung und Verwendung kommunaler Bildungsberichte in „Lernen vor Ort“-Kommunen stellen den Einfluss kommunaler Bildungsberichte auf Entscheidungsfindungsprozesse hingegen in Frage. Die in den Studien untersuchten Landkreise gelten als Beispiele guter Praxis für kommunales Bildungsmanagement. Michel (2018, S. 159) kommt anhand von Interviews und Gruppendiskussionen zu dem Ergebnis, dass Akteur\*innen aus der kommunalen Bildungspraxis den Bildungsberichten zwar einen abstrakten Nutzen zuschreiben, aber keine konkreten Erkenntnisse oder Entscheidungen im Zusammenhang mit den Berichten benennen können. Zwar bewerte man positiv, in den Prozess der Berichtslegung einbezogen worden zu sein, sehe den dafür aufzubringenden Ressourcenaufwand aber kritisch und bewerte die Relevanz der Bildungsberichterstattung für das jeweils eigene Handlungsfeld als gering. Auch der Autor dieses Beitrags kommt auf Basis einer Analyse von Interviews sowie der Protokolle kommunaler Fachausschüsse und von Medienberichten zu dem Schluss, dass kommunale Bildungsberichte weitgehend ignoriert werden (Brüggemann, 2021, S. 349). Selbst die maßgeblich an der Berichterstellung beteiligten Personen konnten im Rückblick keinen Mehrwert der Bildungsberichterstattung identi-

---

4 Verschiedene Studien, die an dieser Stelle nicht rezipiert werden können, thematisieren die grundlegende Spannung zwischen wissenschaftlichen und politisch-administrativen Ansprüchen an kommunales Bildungsmonitoring und untersuchen diesbezüglich Rollenfindungsprozesse und Umsetzungsformen (Brock & Mahl, 2023; Opper, 2016; Niedlich, 2020; Rädler & Niedlich, 2016).

5 Zu den inhaltlichen Unterschieden vgl. Gerhards (2022) sowie die Beiträge in Döbert und Weishaupt (2015, S. 213–285).

fizieren. In den relevanten kommunalpolitischen Gremien wurden die Berichte zwar zum jeweiligen Publikationszeitpunkt gewürdigt, spielten aber als Referenz für Entscheidungsprozesse keine Rolle.

Während laut der ersten Studie Bildungsakteur\*innen immerhin angaben, die Berichte als Argumentationsgrundlage in (nicht näher konkretisierten) bildungspolitischen Diskussionen zu verwenden, legen die Ergebnisse der zweiten Studie den Schluss nahe, dass Bildungsberichte nicht auf der Grundlage von Steuerungsmotiven erstellt wurden, sondern vor allem, weil die Erstellung von Bildungsberichten programmseitig vorausgesetzt wurde und als Symbol des politisch-administrativen Engagements für Bildung ausgewiesen werden konnte. *Die Ergebnisse verweisen darauf, dass das Postulat, kommunale Bildungsberichte seien eine wichtige Grundlage für (bildungspolitische) Handlungen und Entscheidungen, durch programmabhängige Forschung bisher nicht bestätigt werden kann* (These 2).

### 3 Erwartungsenttäuschungen in der Praxis?

Datenbasiertes Bildungsmanagement wurde maßgeblich in der Förderrichtlinie „Lernen vor Ort“ (LvO, 2008 bis 2013) entwickelt und von 40 Modelkommunen erprobt.<sup>6</sup> Im Rahmen der anschließenden Transferinitiative sollte Bildungsmanagement bundesweit etabliert werden. Transferagenturen hatten die Aufgabe, Transfergegenstände aus dem Programm LvO zu sammeln, zu strukturieren und zu vermarkten sowie Kommunen bei der Auswahl für sie passender Transferangebote zu unterstützen (BMBF, 2013). Daran anschließend konnten sich Kreise und kreisfreie Städte mit dem Programm „Bildung integriert“ um eine Förderung von Personalkosten und Sachmitteln zum Aufbau eines Bildungsmanagements inklusive einer Bildungsberichterstattung bewerben (BMBF, 2015). Kommunale Bildungsberichte wurden damit zu einem besonders beworbenen Transfergegenstand. Die Begleitforschung sieht in der Veröffentlichung von Bildungsberichten „das wichtigste Ergebnis von LvO“ (Brüsemeister, 2017, S. 64). In den Folgejahren erscheinende und an die Kommunen adressierte Magazine der Transferagenturen bewerben Bildungsberichte als „Best-Practice-Produkte“ und dokumentieren positive Erfahrungsberichte aus den Kommunen. Umfangreiche Handreichungen legen dar, wie Bildungsberichte erstellt und in Steuerungskreisläufe integriert werden sollen (vgl. z. B. Andrzejewska et al., 2012; Transferagentur Bayern, 2017; Transferagentur Nord-Ost, 2020). Auch zahlreiche Fortbildungen, Netzwerktreffen und Konferenzen wurden dem Thema gewidmet.

Im Kontrast zu der offensiven Vermarktung von kommunalen Bildungsberichten als Transferangebot steht die Verstetigung der Bildungsberichterstattung in Programmkommunen, also jenen Kommunen, deren Bildungsberichte als vorbildliche Transfer-

6 Zunächst haben 40 Kreise und kreisfreie Städte eine dreijährige Förderung erhalten. Für besonders „gelungene und transferfähige Vorhaben“ konnte die Förderung verlängert werden (BMBF, 2008). In der zweiten Phase sollten so „Modelle für vorbildliches kommunales Bildungsmanagement“ entwickelt und für einen Transfer bereitgestellt werden (ebd.). 35 Kommunen haben an der zweiten Phase teilgenommen.

produkte zur Geltung gebracht werden. 37 von 39 an LvO beteiligten Kommunen<sup>7</sup> haben zwischen 2008 und 2022 insgesamt 100 Bildungsberichte veröffentlicht, wovon 72 Berichte bis einschließlich 2014 erschienen und somit maßgeblich auf den Programmkontext und die Förderung durch das BMBF zurückzuführen sind.<sup>8</sup> In den vergangenen fünf Jahren (2018–2022) wurden hingegen „nur“ noch 14 Berichte von zwölf Programmkommunen veröffentlicht. Dabei handelt es sich, abgesehen von den Kreisen Borken, Lippe und Mühlendorf am Inn, ausschließlich um kreisfreie Großstädte.

Lediglich drei Kommunen, die Städte Offenbach und Nürnberg sowie der Kreis Lippe, haben in den 15 Jahren seit Programmbeginn fünf oder mehr Bildungsberichte publiziert, sodass in diesen Fällen von einer kontinuierlichen Bildungsberichterstattung gesprochen werden kann. Scheinbar wurden die Erwartungen an den Nutzen kommunaler Bildungsberichte in vielen Kommunen enttäuscht. *Es ist deshalb davon auszugehen, dass Bildungsberichte primär aufgrund entsprechender Auflagen der Projektförderung erstellt wurden und für viele Kommunen der mit regelmäßiger Veröffentlichung kommunaler Bildungsberichte verbundene Aufwand nicht im Verhältnis zu ihrem Nutzen steht* (These 3).

Diese Bilanz tut der Vermarktung von Bildungsberichten als Transferprodukt jedoch keinen Abbruch. Seit dem Beginn der Transferinitiative haben zahlreiche Kommunen erstmals Bildungsberichte veröffentlicht. Bis 2022 hatte mehr als ein Viertel der Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland einen kommunalen Bildungsbericht erstellt. Ob diese Kommunen, anders als die LvO-Projektkommunen, die initiierte Bildungsberichterstattung über längere Zeit fortführen werden, wird sich zeigen müssen. Die vorangehenden Ausführungen lassen daran zweifeln.

## 4 Fazit

Kommunales Bildungsmonitoring ist ein zentrales Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen (Brüggemann, 2021). Zur Frage nach der Rezeption und Verwendung kommunaler Bildungsberichterstattung liegen hingegen nur wenige programmunabhängige Forschungsergebnisse vor. Die im Rahmen der Programmatik eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements postulierten Annahmen über den Nutzen kommunaler Bildungsberichte sind ironischerweise ihrerseits nicht datenbasiert, sondern als Glaubenssatz zu charakterisieren. Das (überschaubare) vorhandene Wissen über die ausbleibenden Steuerungswirkungen kommunalen Bildungsmonitorings wird offenbar schlicht ignoriert. Von 39 Kreisen und kreisfreien Städten, die als „Lernen vor Ort“-Modellkommunen Aushängeschilder für datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement sein sollten, haben nur drei Kommunen eine regelmäßige Bildungsberichterstattung etabliert. Die meisten Kommunen

---

7 Die teilnehmenden ehem. Landkreise Ostvorpommern und Uecker-Randow sind in dem Landkreis Vorpommern-Greifswald aufgegangen. Aus diesem Grund wird im Folgenden von 39 teilnehmenden Kommunen gesprochen.

8 Von teilnehmenden Kommunen wurde die Erstellung und Veröffentlichung von zwei Bildungsberichten erwartet. Die Zahlen basieren auf eigenen Berechnungen (vgl. Fußnote 3).

scheinen hingegen von der Veröffentlichung kommunaler Bildungsberichte Abstand zu nehmen, sofern hierfür Eigenmittel aufgewendet werden müssen. Dennoch werden Bildungsberichte als Transferprodukt vermarktet. Die Etablierung bzw. Weiterentwicklung einer fortlaufenden kommunalen Bildungsberichterstattung ist auch in der Förderrichtlinie „Bildungskommunen“ (2023–2027) als zentrales Instrument für die „Steuerung der Bildungslandschaft“ vorgesehen (BMBF, 2022).

Der vorliegende Beitrag stellt die Thesen zur Diskussion, dass *erstens* kommunale Bildungsberichte i. d. R. von den Daten und nicht den kommunalpolitischen Gestaltungsspielräumen her gedacht werden, *zweitens* sich die der kommunalen Bildungsberichterstattung zugrundeliegenden Annahmen über ihren Mehrwert für politisch-administrative Entscheidungen durch programmunabhängige Forschung nicht bestätigen lassen und *drittens* die Kommunen Bildungsberichterstattung in Form von Bildungsberichten nach Auslaufen der Projektförderung aufgrund des als zu gering wahrgenommenen Nutzens nicht verstetigen.

Dagegen ließe sich argumentieren, dass das konstatierte Ausbleiben einer Rezeption der Bildungsberichte im Kontext des Steuerungshandelns kommunaler Bildungsakteur\*innen auf eine unterentwickelte Praxis der Nutzbarmachung solcher Berichte hinweise, das Defizit also nicht primär bei dem Instrument Bildungsbericht auszumachen sei. Jedoch ist es keineswegs der Fall, dass die Praxisakteur\*innen im Rahmen der Projektförderung außer Acht gelassen wurden. Unzählige regionale und überregionale Fortbildungen, Arbeitsgruppen und Konferenzen<sup>9</sup> haben sich in den letzten ca. 15 Jahren mit der Frage beschäftigt, wie kommunale Bildungsberichte sinnvoll Wirkung entfalten können. Aus Sicht der Bildungspraxis sollte m. E. nicht die Frage gestellt werden, wie statistische Kennzahlen „nutzbar“ gemacht werden können, sondern welche Informationen benötigt werden, um bildungspolitischen Herausforderungen zu begegnen bzw. das Bildungswesen vor Ort weiterzuentwickeln. Voraussetzung dafür wäre, dass die an der Diffusion datenbasierten Bildungsmanagements beteiligten Akteur\*innen den Mehrwert von Bildungsberichten nicht weiter schlicht voraussetzen. Zwar ist es plausibel, dass im Prozess der Erstellung von Bildungsberichten Kooperationsanlässe entstehen, dennoch ist zu hinterfragen, ob der mit der Bildungsberichterstattung zusammenhängende enorme Aufwand gerechtfertigt ist, wenn die mit diesem Instrument eigentlich verbundenen Ziele nicht erreicht werden. In diesem Zusammenhang drängt sich auch die Frage auf, warum (statistischen) Daten gegenüber anderen Informationen ein so hoher Stellenwert beigemessen wird. Qualitative Daten spielen in der Debatte um kommunales Bildungsmanagement bisher kaum eine Rolle. Schließlich könnte geprüft werden, ob ein Fokus auf konkrete und an kommunalpolitischen Entscheidungsspielräumen ausgerichtete (qualitative und quantitative) Bedarfserhebungen nicht zweckmäßiger ist als die Erstellung stark standardisierter kommunaler Bildungsberichte.

---

9 Siehe hierzu das umfangreiche Programm der Transferagenturen für kommunales Bildungsmanagement ([www.transferinitiative.de/Transferagenturen.php](http://www.transferinitiative.de/Transferagenturen.php)) und der Koordinierungsstelle Bildungsmonitoring (<https://www.kommunales-bildungsmonitoring.de/>).

## Literatur und Internetquellen

- Andrzejewska, L., Döbert, H., Kann, C., Pohl, U., Rentl, M., Seveker, M., Siepke, T., & Weishaupt, H. (2011). *Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht?* Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-58845>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2008). *Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-379.html>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2013). *Förderinitiative für das Programm „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“*. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2013/03/832\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2013/03/832_bekanntmachung.html)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2015). *Förderrichtlinien für das Programm „Bildung integriert“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1010.html>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2022). *Förderrichtlinien „Bildungskommunen“*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/01/2022-01-18-Bekanntmachung-Bildungskommunen.html>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2023). *Bibliothek DKBM*. <https://www.transferinitiative.de/bibliothek.php>
- Brock, M., & Mahl, F. (2023). Kommunales Bildungsmonitoring. Eine Kontexturanalyse von Spannungsfeldern und ihre Bearbeitung in der Praxis. In C. Brüggemann, B. Hermstein & R. Nikolai (Hrsg.), *Bildungskommunen: Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen* (S. 7–32). Beltz.
- Brüggemann, C. (2021). Datenbasiertes Management als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (3), 338–352.
- Brüggemann, C., Hermstein, B., & Nikolai, R. (Hrsg.). (2023). *Bildungskommunen: Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen*. Beltz.
- Brüggemann, C., & Tegge, D. (2018). *Strukturen kommunalen Bildungsmanagements in Deutschland*. Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt. [https://www.transferinitiative.de/media/content/DLR\\_Strukturen.pdf](https://www.transferinitiative.de/media/content/DLR_Strukturen.pdf)
- Brüsemeister, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 52–77). Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_8)
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: Ein Handbuch*. Waxmann.
- DLR (Deutsches Zentrum für Luft und Raumfahrt). (Hrsg.). (2015). *Bildung gemeinsam gestalten*. Bertelsmann. [https://www.transferagentur-niedersachsen.de/fileadmin/user\\_upload/201506\\_Leitfaden\\_Bildung-gemeinsam-gestalten.pdf](https://www.transferagentur-niedersachsen.de/fileadmin/user_upload/201506_Leitfaden_Bildung-gemeinsam-gestalten.pdf)
- Euler, D., Sloane, P.F.E., Collenberg, M., Daniel, D., Janssen, E.A., Jenert, T., Meier, K., Menke, I., & Schröder, H. (2018). *Innovationsförderung durch Transferagenturen: Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements*. Eusl.
- Fickermann, D., & Fuchs H. (2015). Steuerungsimpulse durch PISA? *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (2).
- Fickermann, D., Manitus, V., & Karcher, M. (Hrsg.). (2020). „*Neue Steuerung*“ – *Renaissance der Kybernetik?* (DDS – Die Deutsche Schule, 15. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991618>
- Gerhards, P. (2022). The Notion of Continuing Education in Local Education Reports in Germany – An Analysis of Regional Disparities in Topics, Data, and Governance Recommendations. *Education Sciences*, 12 (1). <https://doi.org/10.3390/educsci12010015>



- Hermstein, B., Berkemeyer, N., & Abendroth, S. (2018). Indikatorengestütztes Bildungsmonitoring zwischen Institutionengestaltung und Verständigung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „what works“ work ?* (S. 175–190). Waxmann.
- Kersting, V. (2019). Der Sozialraum in der kommunalen Bildungsberichterstattung. Ein Kommentar zu Möglichkeiten und Grenzen. In INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.), *Fokus Sozialraum: Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit* (S. 6–19). [https://www.transferagentur-hessen.de/fileadmin/user\\_upload/03\\_Mediathek/Publikationen/Fokus-Sozialraum\\_INBAS-Band\\_23-2019\\_web.pdf](https://www.transferagentur-hessen.de/fileadmin/user_upload/03_Mediathek/Publikationen/Fokus-Sozialraum_INBAS-Band_23-2019_web.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Kluwer.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2005). *Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung*. <https://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/gesamtkonzeption.pdf>
- Kuhn, H.-J. (2014). Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 414–426.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Michel, K. (2018). *Bildungsberichterstattung als kommunales Steuerungsinstrument?* Herbert Utz.
- Niedlich, S. (2020). *Neue Ordnung der Bildung: Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27206-7>
- Niedlich, S., & Brüsemeister, T. (2012). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 131–153). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_6)
- Niedlich, S., Lindner, M., & Brüsemeister, T. (2012). Evidenzbasierte Steuerung durch kommunales Bildungsmonitoring? Vortrag auf der 15. Jahrestagung der DeGEval am 20. September 2012 in Potsdam. [https://www.degeval.org/images/stories/Arbeitskreise/AK\\_BER\\_BILD/Presentation\\_Bildungsmonitoring\\_Brusemeister\\_Niedlich\\_Lindner.pdf](https://www.degeval.org/images/stories/Arbeitskreise/AK_BER_BILD/Presentation_Bildungsmonitoring_Brusemeister_Niedlich_Lindner.pdf)
- Opper, M.K. (2016). Zur Karriere des Bildungsmonitorings in „Lernen vor Ort“. In AG Lernen vor Ort (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 111–138). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_6)
- Rädler, M., & Niedlich, S. (2016). Konstitution eines Akteurs. In AG Lernen vor Ort (Hrsg.) *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 139–164). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_7)
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2010). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 377–401). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_15)
- Siepke, T., Förster, A., Kühne, S., & Vetterle, T. (2021). *Entwicklungsfelder des kommunalen Bildungsmonitorings*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-215095>
- Tegge, D. (2015). Bildungssteuerung in der Kommune. Gestaltungsmöglichkeiten und Steuerungsinstrumente. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: Ein Handbuch* (S. 83–100). Waxmann.
- Thiel, F., Brauckmann, S., & van Ackeren I. (2018). Datenbasiertes Schulleitungshandeln. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1). <https://doi.org/10.31244/dds.2018.01.01>
- Transferagentur Bayern (Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement, Agentur Bayern). (2017). *Leitfaden: Bildungsberichterstattung für Landkreise*. Deutsches Jugendinstitut e.V. [https://www.transferagentur-bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Materialien/TA\\_Leitfaden-Bildungsberichterstattung-Landkreise.pdf](https://www.transferagentur-bayern.de/fileadmin/user_upload/Materialien/TA_Leitfaden-Bildungsberichterstattung-Landkreise.pdf)

| Christian Brüggemann

Transferagentur Nord-Ost (Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement, Agentur Nord-Ost). (2020). *Toolkit III zum kommunalen Bildungsmanagement. Schritt für Schritt zum Bildungsbericht: Eine Anleitung anhand von Praxisbeispielen*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH. [https://www.transferagentur-nord-ost.de/sites/default/files/tano\\_toolkit\\_iii\\_web.pdf](https://www.transferagentur-nord-ost.de/sites/default/files/tano_toolkit_iii_web.pdf)

*Christian Brüggemann*, Dr., Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin.  
Korrespondenzadresse: Alt-Stralau 37–39, 10245 Berlin  
E-Mail: [c.brueggemann@hsap.de](mailto:c.brueggemann@hsap.de)

Benjamin Edelstein

## **Von der Schulform zur schulischen Organisationsform Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung**

Online-Anhang 1: Vertiefte Beschreibung der  
schulischen Organisationsformen ..... 1

Online-Anhang 2: Codierung ..... 9

---

Online-Anhang 1: Vertiefte Beschreibung der  
schulischen Organisationsformen

Im Folgenden werden die in Tabelle 1 (vgl. S. 318 im Beitrag) dargestellten schulorganisatorischen Grundtypen, die über die Bundesländer hinweg das institutionelle Repertoire für die Ausgestaltung schulischer Angebotsstrukturen jenseits der tradierten Schulformen bilden, näher betrachtet: Für jeden Grundtyp erfolgt eine kurze Rekapitulation seiner schulpolitischen Ursprünge, gefolgt von einer kontrastierenden Beschreibung zentraler schulorganisatorischer Charakteristika und weiterer differenzierungsrelevanter Merkmale, die Vertretern des jeweiligen Typs über Ländergrenzen hinweg tendenziell gemein ist.

### *(1) Schulische Organisationsformen mit Schulzweigdifferenzierung*

Die geringste Abweichung zu der in Deutschland traditionell praktizierten Leistungs-differenzierung über räumlich getrennte Schulformen weisen schulische Organisationsformen mit Schulzweigdifferenzierung (S) auf. Bestimmendes Merkmal dieser gemeinhin als kooperative Schulformen bezeichneten Organisationsformen ist, dass an

ihnen mehrere Bildungsgänge unter einem Dach vereint sind, wobei durch ein gewisses Maß an Koordination und Kooperation eine größere Durchlässigkeit erreicht werden soll. Mit Blick auf das Spektrum der vertretenen Bildungsgänge lassen sich dabei zwei Varianten unterscheiden:

- Die erste Variante (2S) umfasst kooperative Schulformen, die sich auf den Haupt- und Realschulbildungsgang beschränken, wie etwa die Oberschule in Sachsen oder die Mittelstufenschule in Hessen. Ihre institutionellen Ursprünge liegen in jenen ostdeutschen Bundesländern, die sich nach der Wiedervereinigung gegen separate Haupt- und Realschulen zugunsten einer diese Bildungsgänge kombinierenden Schulart entschieden (Fuchs, 1997, S. 173–183; Nikolai, 2018). Mit der Entwicklung der Hauptschule zur „Restschule“ wurden dann aber auch in den westdeutschen Bundesländern zunehmend entsprechende Schulformen geschaffen (Leschinsky, 2008, S. 428–432).
- Die zweite Variante (3S) umfasst kooperative Schulformen, in denen zusätzlich der gymnasiale Bildungsgang vertreten ist. Vorläufer dieser als kooperative Gesamtschule (KGS) (seltener: additive oder schulformbezogene Gesamtschule) bezeichneten schulischen Organisationsform bildeten sich vereinzelt bereits vor den 1970er Jahren heraus. Konzeptionell schon in der Nachkriegszeit, vor allem in den von Erwin Stein für Hessen entwickelten Reformplänen (Herrlitz et al., 2009, S. 159–160), angedacht, bildeten sie eine erste Antwort auf Forderungen nach einer systematischen Verbindung der Schulformen. Aufgrund der Kontinuität zum gegliederten Schulsystem barg die kooperative Gesamtschule geringeres politisches Konfliktpotenzial als die integrierte Gesamtschule (siehe 3N) und fungierte nicht selten als Zwischenschritt dorthin (Furck, 1998, S. 331–332). Vielerorts blieb sie aber auch als eigenständiges Schulorganisationsmodell bestehen und firmiert, wo sie bis heute existiert, weitestgehend einheitlich unter ihrer althergebrachten Bezeichnung.

Wie im gegliederten Schulsystem wird in kooperativen Organisationsformen grundsätzlich nach Bildungsgängen getrennt gelernt (*tracking*). Die Leistungsdifferenzierung erfolgt auch hier *fächerübergreifend*, d.h. die Schüler\*innen werden weitgehend einheitlich auf dem Anspruchsniveau unterrichtet, das dem besuchten Schulzweig korrespondiert (Köller, 2008, S. 449). Aber auch bildungsgangübergreifender Unterricht ist zulässig, wobei dieser auf wenige Fächer beschränkt sein, im Prinzip aber auch das Gros des Unterrichts jenseits der Fächer umfassen kann, die gemäß „KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“<sup>1</sup> differenzierungspflichtig sind. Zudem werden die Klassenstufen 5 und 6 überwiegend im Sinne einer Förder-/Orientierungsstufe geführt, so dass die feste Zuteilung zu den Schulzweigen i. d. R. erst zur Klassenstufe 7 erfolgt. Durch die hinausgezögerte äußere Differenzierung und ein gewisses Maß an bildungsgangübergreifendem Unterricht weisen kooperative Organisationsformen bei aller Nähe zur tradierten Schulorganisation also einen höheren Grad der innerschulischen Komprehensivierung auf. Dies gilt mehr noch für die Variante mit drei Bildungsgängen, insofern diese die Bildungswege der Schüler\*innenschaft bis zum Einsetzen der Schulzweigdifferenzierung vollständig offenhält.

---

1 Beschluss der Kultusminister\*innenkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 02.06.2006, abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/allg\\_Schulwesen/Schulart\\_Bildungsg\\_Sek1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf) (Abruf am 01.10.2023)

Ferner verbindet sich mit kooperativen Organisationsformen die Erwartung, dass die Durchlässigkeitshürden geringer sind als im gegliederten System, da ein Wechsel des Bildungsgangs keinen Wechsel des Schulstandortes erfordert und durch Koordination zwischen den Schulzweigen – etwa hinsichtlich der Lehrpläne, Studentafeln, Unterrichtsplanung und Lehrbücher – erleichtert wird (Tillmann et al., 1979, S. 47–62). Auch in dieser Hinsicht weist die Variante mit drei Bildungsgängen wiederum den Vorteil auf, dass sie mit dem gymnasialen Zweig auch der Schüler\*innenschaft des Realschulbildungsgangs eine Aufstiegsmöglichkeit bietet.

## (2) *Schulische Organisationsformen mit Niveaukurzdifferenzierung*

Schulische Organisationsformen mit Niveaukurzdifferenzierung (N) gehen bezüglich der Komprehensivierung der Schulorganisation erheblich weiter. Sie werden gemeinhin als integrierte Schulformen bezeichnet und zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine feste Einteilung der Lernenden in Bildungsgänge vermeiden oder allenfalls zum Ende der Pflichtschulzeit vornehmen. Stattdessen ist der Unterricht in einem Kern-Kurs-System organisiert, das Schüler\*innen ermöglicht, je nach Fach auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus zu lernen. Auch integrierte Schulformen können wiederum hinsichtlich des Spektrums der zusammengeführten Bildungsgänge in zwei Varianten unterteilt werden:

- Schulformen der ersten Variante (2N) können als teilintegrierte Schulformen bezeichnet werden, da sie nur einen Teil der Bildungsgänge zusammenführen. Die Genese dieser schulischen Organisationsform, der z.B. eine Variante der Oberschule in Niedersachsen oder der Regelschule in Thüringen entspricht, ist nicht umfassend erforscht. Festgehalten werden kann jedoch, dass eine über die Schulzweigdifferenzierung (2S) hinausgehende Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang bereits ab 1991 im Rahmen eines Hamburger Schulversuchs realisiert wurde, der es den partizipierenden Schulstandorten freistellte, Leistungsdifferenzierung in Form von Kursen zu organisieren. Mit der Zielsetzung, Haupt- und Realschüler\*innen soweit möglich in gemeinsamen Lerngruppen zu unterrichten und die äußere Differenzierung gering zu halten, wies dieser Schulversuch aber auch schon auf das Modell 2B (vgl. unten) voraus (Behörde für Schule, 1999). Auch in der Thüringer Regelschule war Niveaukurzdifferenzierung von Beginn an eine mögliche Gestaltungsoption neben abschlussbezogenen Klassen, wurde jedoch im Laufe der 1990er Jahre immer seltener praktiziert (Weishaupt & Plath, 1999, S. 98).
- Schulformen der zweiten Variante (3N) schließen alle drei Bildungsgänge ein und lassen sich daher als vollintegrierte Schulformen charakterisieren. Pläne für eine solche Organisationsform gab es bereits in den ersten Nachkriegsjahren in Berlin, wo ab 1948 der Aufbau der sogenannten Einheitsschule (EHS) mit achtjähriger Grundstufe und Gliederung des Unterrichts in Kern- und Kursunterricht auf den Weg gebracht wurde (Klewitz, 1971). Im politischen Klima des heraufziehenden kalten Krieges konnte sich dieses Modell freilich nicht etablieren. Der paradigmatische Vertreter dieser schulischen Organisationsform entstand somit erst in den 1970er Jahren mit der Integrierten Gesamtschule, die vor allem in den sozialdemokratisch regierten Bundesländern

ausgebaut wurde und vielerorts bis heute existiert. Darüber hinaus sind dieser Organisationsform aber auch Schulformen zuzurechnen, die in einigen Bundesländern im Zuge der Umstellung auf „Zwei-Säulen-Modelle“ geschaffen wurden, wie z. B. die Bremer Oberschule. Vorher bestehende Integrierte Gesamtschulen gingen in ihnen auf.

Integrierte Schulformen unterscheiden sich von ihren kooperativen Pendanten dadurch, dass sie keine in sich geschlossenen Bildungsgänge vorhalten. Die Leistungsdifferenzierung erfolgt *fachspezifisch*, d. h. die Lernenden werden in einem sich über die Klassenstufen hinweg ausweitenden Teil der Fächer in Kursen unterschiedlicher Anspruchsniveaus unterrichtet, denen sie entsprechend ihrer individuellen Fachleistung zugewiesen werden (*setting*). Ansonsten findet der Unterricht in leistungsgemischten Gruppen im Klassenverband und in neigungsdifferenzierten Kursangeboten statt. Während die Niveaudifferenzierung an teilintegrierten Organisationsformen in allen sie führenden Bundesländern auf zwei Anspruchsniveaus erfolgt, ist das Bild für die vollintegrierten Organisationsformen weniger einheitlich: Die Hälfte der sie führenden Bundesländer sieht auch hier lediglich zwei Kursniveaus vor, in der anderen Hälfte können Niveaureise auch auf drei (in Berlin sogar vier) Anspruchsebenen gebildet werden. In welchen Fächern ab welcher Klassenstufe eine Kursniveaudifferenzierung vorzunehmen ist, wurde 1982 in einem Kompromiss zur wechselseitigen Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen festgeschrieben und im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung des Schulwesens mit der bereits erwähnten „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ (1993) auf die neu entstandenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen übertragen. Zu den differenzierungspflichtigen Fächern zählen demnach ab Klassenstufe 7 die erste Fremdsprache und Mathematik, ab Klassenstufe 8 (spätestens 9) Deutsch und ab Klassenstufe 9 mindestens eine Naturwissenschaft. Welcher Schulabschluss und welche Berechtigungen erworben werden, richtet sich nach der Zahl der auf gehobenem Anspruchsniveau belegten Kurse und der erzielten Schulnoten, wobei Noten eines Anspruchsniveaus anhand eines Umrechnungsschlüssels prinzipiell als Noten eines anderen Anspruchsniveaus ausgedrückt werden können. Da in der Regel halbjährig und für jedes Fach einzeln das Anspruchsniveau gewechselt werden kann, sind Leistungseinstufungen in diesem Differenzierungsmodell vergleichsweise leicht veränderbar, so dass die Bildungswege länger offen bleiben als im gegliederten System oder kooperativen Schulformen (Fend, 1982, S. 119; Köller & Trautwein, 2003). Wie an letzteren werden die Klassenstufen 5 und 6 auch hier typischerweise im Sinne einer Orientierungsstufe organisiert, so dass die Einteilung in Kurse in der Regel frühestens ab Klassenstufe 7 einsetzt.

Ein bedeutsamer Unterschied zwischen voll- und teilintegrierten Schulformen besteht wiederum darin, dass in letzteren das Fehlen eines gymnasialäquivalenten Anspruchsniveaus die Abschlussoptionen von vornherein begrenzt. Doch auch was das praktizierte Differenzierungsmodell angeht, finden sich Unterschiede. So bilden teilintegrierte Schulformen zum Ende der Sekundarstufe I nicht selten abschlussbezogene Klassen, so dass – je nachdem in welcher Klassenstufe dies geschieht – die typologischen Grenzen zu kooperativen Schulformen verschwimmen können. In vollintegrierten Schulformen ist die Bildung von abschlussbezogenen Klassen hingegen die Ausnahme. In einem Teil der entsprechenden Schulformen besteht vielmehr die Tendenz,

das Einsetzen der Kursniveaudifferenzierung zugunsten einer Fortführung der in den Klassenstufen 5 und 6 noch vorherrschenden Binnendifferenzierung aufzuschieben. Schulformen, die das tun, weisen über das klassische Modell der integrierten Gesamtschule hinaus und bewegen sich an den typologischen Grenzen zum nachfolgend diskutierten Differenzierungsmodell.

### (3) *Schulische Organisationsformen mit Binnendifferenzierung*

Den höchsten Grad der innerschulischen Komprehensivierung weisen schulische Organisationsformen auf, die vorwiegend nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung arbeiten (B). Auch sie werden als integrierte Schulformen bezeichnet, da sie sich wie Schulformen mit Niveaukurisdifferenzierung durch eine Zusammenführung der Bildungsgänge auszeichnen. Da eine dauerhafte Aufteilung der Schüler \*innenschaft auf verschiedene (fachspezifische) Anspruchsniveaus hier jedoch nicht vorgesehen ist, sondern in allen Fächern unabhängig vom individuellen Leistungsniveau gemeinsam im Klassenverband gelernt wird, handelt es sich faktisch um ein eigenständiges Modell der Schulorganisation. Auch dieses lässt sich entsprechend den einbezogenen Bildungsgängen in zwei Varianten untergliedern:

- Binnendifferenzierende Schulformen, die sich auf den Haupt- und Realschulabschluss beschränken (2B), sind in der deutschen Schullandschaft (bisher) vergleichsweise selten. Einzig für die Regelschule in Mecklenburg-Vorpommern und die Realschule Plus in Rheinland-Pfalz ist diese Organisationsform als reguläre Gestaltungsoption vorgesehen. Die Genese dieser Organisationsform ist wie jene der Organisationsform 2N wenig erforscht. Wie oben bereits erwähnt, kann sie ebenfalls mit dem Hamburger Schulversuch zur Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang in Verbindung gebracht und damit in den frühen 1990er Jahren verortet werden, wenn auch eine durchgehende Binnendifferenzierung letztlich an keinem der beteiligten Schulstandorte realisiert wurde (Behörde für Schule, 1999, S. 86)
- Der weit überwiegende Teil der Schulformen, die mit Binnendifferenzierung arbeiten können, umfasst hingegen alle drei Bildungsgänge (3B). Diese schulische Organisationsform, die häufig als Gemeinschaftsschule bezeichnet wird (ohne dass diese Bezeichnung ausschließlich auf sie angewendet würde), hat in der deutschen Schullandschaft erst in jüngerer Zeit Bedeutung erlangt. Erstmals wurde sie 2007 von Schleswig-Holstein in das Regelschulwesen aufgenommen und in der Folgezeit auch in anderen Bundesländern eingeführt (Jungmann, 2008; Ridderbusch, 2019, S. 123–131; 157–171). Damit trat neben das in Deutschland vormals einzige vollintegrierte Schulorganisationsmodell, die Integrierte Gesamtschule, eine zweite Variante, die – zumal wenn entsprechenden Schulstandorten eine Grundschule angeschlossen ist – der in den skandinavischen Ländern verbreiteten „Einheitsschule“ ähnelt, an der sich die schulpolitischen Initiator\*innen des Modells in der Tat auch orientierten (ebd., S. 179–182).

Während Organisationsformen mit Schulzweig- oder Kursniveaudifferenzierung insofern Kontinuität zum gegliederten Schulsystem wahren, als auch sie mindestens in

einem Teil der Fächer leistungshomogene Lerngruppen bilden – erstere auf Basis des durchschnittlichen Leistungsniveaus, letztere auf Basis des Leistungsniveaus im einzelnen Fach – folgen binnendifferenzierende Organisationsformen einer entgegengesetzten Ordnungsvorstellung: Die pädagogische Arbeit soll in (leistungs-)heterogenen Lerngruppen stattfinden, die unter Einsatz verschiedener gruppenbezogener und individueller Fördermethoden überwiegend gemeinsam unterrichtet werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 119). Normativ steht dahinter nicht zuletzt die Leitidee der Inklusion, die – in ihrem „weiten“ Verständnis – im Kern besagt, dass die Schule alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Verschiedenheit anerkennen und sie entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse bestmöglich fördern soll (Prenzel, 2005). Knüpft sich die Lerngruppenzugehörigkeit in Organisationsformen, die auf Leistungshomogenisierung setzen, an die Bedingung, dass der/die Lernende kontinuierlich eine feststehende Leistungsnorm erreicht, steht diese in binnendifferenzierenden Organisationsformen grundsätzlich nicht zur Disposition. Stattdessen sind die Leistungsanforderungen variabel und sollen den individuellen Lernständen der Schülerinnen und Schüler situativ angepasst werden. Wie die Niveaukurisdifferenzierung ist auch die Binnendifferenzierung (im Kontext der berechtigungsrelevanten Leistungsdifferenzierung) eine institutionelle Innovation, welche die Bildungswege länger offenzuhalten verspricht. In beiden Differenzierungsformen können im Verlauf der Schulkarriere das Anspruchsniveau des Lernstoffs an die Lern- und Leistungsentwicklung des Einzelnen angepasst und somit prinzipiell Anschlussperspektiven erschlossen werden, deren Erreichbarkeit sich beim Eintritt in die Sekundarstufe ggf. noch nicht abgezeichnet hat. Während eine solche Anpassung im Fall der Niveaukurisdifferenzierung jedoch immer nur in festen Zeitintervallen durch einen Kurswechsel erfolgen kann, ist sie in der Binnendifferenzierung theoretisch fortlaufend möglich. Entsprechende diagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte vorausgesetzt, kann die Leistungsdifferenzierung hier *aufgabenspezifisch* erfolgen, d.h. das Anspruchsniveau der vom Einzelnen im Fachunterricht zu bearbeitenden Aufgabenstellungen kann mit Hilfe verschiedenster didaktischer Arrangements – wie etwa Wochenplanarbeit, Stationslernen, Fachlehrendenkettens etc. – in fluidere Weise angepasst werden (vgl. z. B. Bönsch, 2012).

Es sind dies freilich pädagogische Leitideen und didaktische Konzepte, die mit dem Modell der Binnendifferenzierung typischerweise in Verbindung gebracht werden und die mit der konkreten schulischen Praxis nicht gleichzusetzen sind. Gerade weil der Leistungsheterogenität der Schüler\*innenschaft hier nicht mit einem fest definierten organisationalen Schema begegnet wird, sondern diese auf der Unterrichtsebene mit didaktisch-methodischen Mitteln adressiert werden soll, ist von einer vielgestaltigen und in hohem Maße von den Lehrkräften und der pädagogischen Profilierung der Einzelschule abhängigen Praxis auszugehen, die diesen Leitideen und Konzepten unterschiedlich nahe kommt. Mit Blick auf die disparaten Motivlagen, die der schulrechtlichen Ermöglichung binnendifferenzierender Organisationsformen zugrunde liegen, ist sogar davon auszugehen, dass diese Leitideen nicht in allen Bundesländern und/oder Schulstandorten überhaupt den eigentlichen Bezugspunkt der Schulentwicklung bilden, konvergieren hier doch genuin pädagogische Interessen an einer Veränderung tradierter schulorganisatorischer Abläufe mit eher utilitären Interessen an der Sicherung eines wohnortnahen Schulangebots bei rückläufigen Schüler\*innen-



zahlen. Dem letzteren Ziel aber ist im Prinzip schon durch „klasseninterne Kurse“, d. h. einer bloßen Verlagerung des Modells der Niveaukurstdifferenzierung in einen gemeinsamen Klassenraum, Genüge getan, ohne dass sich damit notwendig weitergehende Ambitionen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung verbinden.

Jenseits von solchen schulstandortspezifischen Unterschieden ist ferner auf *systemische* Restriktionen hinzuweisen, die einer konsequenten Umsetzung binnendifferenzierender Unterrichtspraktiken in grundsätzlicherer Weise entgegenstehen: Selbst wenn eine äußere Leistungsdifferenzierung nicht vorgenommen wird, sind Organisationsformen mit Binnendifferenzierung doch – wie alle anderen – an das System der Vergabe ungleichwertiger Schulabschlüsse gebunden, das als wesentliches Element der tradierten Schulstruktur den Übergang in die weiterführenden Bildungsinstitutionen reguliert und als solches in allen Bundesländern Bestand hat. Daher können sich auch binnendifferenzierende Organisationsformen einer an den tradierten Schulformen orientierten Einordnung der Lernenden nicht entziehen. Vielmehr müssen Lehrkräfte ab einer bestimmten Klassenstufe bei der Benotung mindestens in jenen Fächern, die nach der oben erwähnten KMK-Vereinbarung differenzierungspflichtig sind, das curriculare Anspruchsniveau kenntlich machen, auf das sich die bewerteten Leistungen überwiegend beziehen. Wie seinerzeit die Integrierte Gesamtschule der institutionellen Logik des historisch gewachsenen Modells der Schulorganisation angepasst wurde, um eine bundesländerübergreifende Anerkennung ihrer Abschlüsse sicherzustellen, bleiben also notwendig auch die neuen binnendifferenzierenden Organisationsformen dieser Logik in wichtigen Punkten unterworfen.

## Literatur und Internetquellen

- Behörde für Schule (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg). (1999). Erster Zwischenbericht über den Schulversuch „Integrierte Haupt- und Realschule“. In F. Hamburger & G. Heck (Hrsg.), *Neue Schulen für die Kids. Veränderungen in der Sekundarstufe I* (S. 73–92). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97417-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97417-4_5)
- Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. (S. 9–23). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzrnj.4>
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Fuchs, H.-W. (1997). *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ost-deutschen Bildungssystems*. Leske+Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09417-3>
- Furck, C.-L. (1998). Das Schulsystem: Primarbereich- Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*. C. H. Beck.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H., & Cloer, E. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*. Juventa.
- Jungmann, C. (2008). *Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells*. Waxmann.

- Klewitz, M. (1971). *Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revisi-  
on des Reformgesetzes von 1947/48*. Colloquium.
- Köller, O. (2008). Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In K. S. Cortina, J. Baumert,  
A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesre-  
publik Deutschland* (S. 437–465). Rowohlt.
- Köller, O., & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung: Evaluationsstudie über  
innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Juventa.
- Leschinsky, A. (2008). Realschule – ein zweischneidiger Erfolg. In K. S. Cortina, J. Baumert,  
A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesre-  
publik Deutschland* (S. 407–436). Rowohlt.
- Nikolai, R. (2018). *Schulpolitik im Wandel. Historische Wurzeln und schulstrukturelle Wege  
in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung*. Peter Lang.  
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-07040-8>
- Prengel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im  
Anfangsunterricht und darüber hinaus. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspä-  
dagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik* (S. 15–34). Klinkhardt.
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer-  
und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Tillmann, K.-J., Bussigel, M., Philipp, E., & Rösner, E. (1979). *Kooperative Gesamtschule –  
Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*. Beltz.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*.  
VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Weishaupt, H., & Plath, M. (1999). Die Regelschule in Thüringen – Entwicklungsstand und  
Perspektiven. In F. Hamburger & G. Heck (Hrsg.), *Neue Schulen für die Kids. Verände-  
rungen in der Sekundarstufe I* (S. 93–110). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97417-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97417-4_6)

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

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

Korrespondenzanschrift: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reich-  
pietschauer 50, 10785 Berlin

---

Benjamin Edelstein

## Von der Schulform zur schulischen Organisationsform

### Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung

---

#### Online-Anhang 2: Codierung

Ein *fett gedrucktes Schulformenkürzel* verweist auf das traditionelle Paradigma der Schulstrukturgestaltung, nach dem eine Schulform auf eine spezifische schulische Organisationsform festgelegt ist. Hier gewährt das Schulrecht den Schulstandorten einer Schulform also keinen Gestaltungsspielraum; die Form der Leistungsdifferenzierung ist über alle Schulstandorte hinweg dieselbe.

Code	- XY -
Bedeutung	Organisationsform ist die einzig für die Schulform zulässige
Beispiel 1	<b><i>Oberschule in Sachsen (2S)</i></b> § 3 Abs. 1 Schulordnung Ober- und Abendoberschulen: <sup>1</sup> Ab der Klassenstufe 7 wird der Unterricht nach dem angestrebten Abschluss im Haupt- oder Realschulbildungsgang (abschlussbezogener Unterricht) erteilt.
Beispiel 2	<b><i>Kooperative Gesamtschule in Hessen (3S)</i></b> §26 Abs. 1 SchulG: In der schulformbezogenen (kooperativen) Gesamtschule werden die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule sowie die Mittelstufe (Sekundarstufe I) des gymnasialen Bildungsganges pädagogisch und organisatorisch in einer Schule verbunden als aufeinander bezogene Schulzweige geführt.

Belegt ein Schulformenkürzel innerhalb eines Bundeslandes mehrere Zellen, so verweist dies auf das oben beschriebene dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung: die entsprechende Schulform kann je nach Schulstandort in verschiedenen schulorganisatorischen Varianten geführt werden. In diesem Fall fungiert die Schulform also als „Container“ für unterschiedliche schulische Organisationsformen, über deren Implementation in lokaler Verantwortung und ggf. in Abstimmung mit der Schulverwaltung entschieden wird. Hier räumt das Schulrecht den Schulstandorten also einen Gestaltungsspielraum ein, wobei die Bestimmungen, die bei der Wahl der Differenzierungsform konkret zum Tragen kommen, nach Bundesland und Schulform differieren.

Ein *dünn gedrucktes Schulformenkürzel* wurde vergeben, wenn die schulrechtlichen Bestimmungen zu einer Schulform die schulische Organisationsform uneingeschränkt zulassen. Ist ein so beschaffenes Schulformenkürzel für mehr Organisationsformen ausgewiesen, ist es demnach vollständig in die Verantwortung der Einzelschule gestellt zu entscheiden, welche davon vor Ort implementiert wird.

Code - XY -	
Bedeutung	Organisationsform ist für die Schulform uneingeschränkt zulässig
Beispiel 1	<b><i>Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen (3S/3N/3B)</i></b> §17a Abs. 3. SchulG: (...) Ab der Klasse 7 kann der Unterricht integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erteilt werden.
Beispiel 2	<b><i>Integrierte Gesamtschule in Rheinland-Pfalz (3N/3B)</i></b> § 26 Abs. 2 Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien: (2) Die Fachleistungsdifferenzierung findet in Kursen mit einer Differenzierung nach Leistung oder in klasseninternen Lerngruppen statt (...).

Ein *dünn gedrucktes Schulformenkürzel in Klammern* wurde vergeben, wenn die schulrechtlichen Bestimmungen zu einer Schulform die schulische Organisationsform prinzipiell zulassen, sie aber als nachrangige Alternative kennzeichnen oder ihre Implementation an spezifische Bedingungen knüpfen.

Code - (XY) -	
Bedeutung	Organisationsform ist für die Schulform prinzipiell zulässig, aber nachrangig oder an bestimmte Bedingungen geknüpft
Beispiel 1	<b><i>Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein (3N)</i></b> §43 Abs. 1 SchulG für die Gemeinschaftsschule: (1) (...) Den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler <i>wird</i> durch Unterricht in binnendifferenzierender Form entsprochen. <i>Abweichend hiervon können</i> ab der Jahrgangsstufe sieben in einzelnen Fächern nach Leistungsfähigkeit und Neigung der Schülerinnen und Schüler differenzierte Lerngruppen gebildet werden (Herv. BE).
Beispiel 2	<b><i>Oberschule in Brandenburg (2B)</i></b> § 51 Abs. 5 Sek-I-V: Anstelle von Fachleistungskursen können ständig oder zweitweise klasseninterne Lerngruppen (...) gebildet werden soweit 1. besondere pädagogische Konzepte erprobt werden sollen oder 2. aus demografischen oder schulstrukturellen Gründen eine sinnvolle Kursbildung nicht möglich ist.

Code	- XY*/(XY)*
Bedeutung	Fach- und jahrgangsstufenweise unterschiedliche Organisationsformen zulässig
Beispiel 1	<p><b>Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (3N/3B)</b></p> <p>§19 Abs. 4 Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I</p> <p>(...) Die Fachleistungsdifferenzierung kann in einzelnen Fächern in Form der Binnendifferenzierung in gemeinsamen Lerngruppen oder in Kursen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung (Grundkurse, Erweiterungskurse) erfolgen; in den jeweiligen Fächern können jahrgangsstufenweise auch unterschiedliche Differenzierungsformen gewählt werden. (...)</p>
Beispiel 2	<p><b>Standteilschule in Hamburg (3N/3B)</b></p> <p>§14 APO-GrundStGy:</p> <p>(1) In der Stadtteilschule werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Fähigkeiten gemeinsam unterrichtet und erzogen (...)</p> <p>(3) Wird nach Entscheidung der Lehrerkonferenz in einem Fach beziehungsweise in einer Jahrgangsstufe im Wege äußerer Differenzierung in Fachleistungskursen unterrichtet (...)</p>

Ein mit *Sternchen* versehenes Schulformenkürzel verweist auf die „flexibilisierte“ Variante schulorganisatorischer Gestaltungsfreiheit. So wurde codiert, wenn es den Schulstandorten einer Schulform gestattet ist *nach Unterrichtsfach und Klassenstufe* zwischen Organisationsformen zu variieren, wobei es unerheblich ist, ob die rechtliche Bestimmung sich auf gleichermaßen zulässige Organisationsformen bezieht oder eine nachrangige Organisationsform einschließt. Macht ein Schulstandort von dieser Möglichkeit Gebrauch, wird damit eine hybride schulische Organisationsform implementiert, die den Trend zur De-Standardisierung der organisatorischen Ausgestaltung von Schulformen nochmals intensiviert und sich dem hier genutzten Klassifizierungsschema letztlich entzieht.

*Benjamin Edelstein*, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Projektgruppe der Präsidentin.  
E-Mail: Edelstein@wzb.eu  
Korrespondenzanschrift: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

Klaudia Schulte, Markus Lücken, Maike Warmt & Johannes Hartig

## Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis

### Gründe, Verfahren und Zusammenhänge

#### Anhang

Tab. A1: Überblick über die in der Aktualisierung des Sozialindex 2021 nicht berücksichtigten Variablen mit jeweiligen Gründen

Variablen	Nr. der Voraussetzung(en), die nicht erfüllt ist (sind) (vgl. Tab. 1 im Beitrag)
<b>Schulspezifisch</b>	
Zweite, in der Familie gesprochene Sprache	3, 4, 7
Schüler*innen aus Kinderhäusern	5 (in Variable Hilfen zur Erziehung regional erfasst)
Gewaltvorfälle an Schulen	3
Daten der Schulzahnärztlichen Untersuchung	5a
Empfehlungen für die weiterführende Schule	5a
Daten vorschulischer Tests auf Förderbedarfe	5a
Anteil von Schüler*innen, die Mindeststandards in Vergleichstests nicht erreichen	6
Abschlüsse pro Schule	5a
Sprachförderbedarfe	6
Lernförderstunden	2, 6
Geflüchtete Schüler*innen	5
<b>Regional</b>	
Längere Erwerbslosigkeit	5
Kriminalstatistik	5b
Eltern mit psychischen Problemen	5
Anteil von Schüler*innen, die keinen oder den ersten allgemeinbildenden Abschluss erreichen	7
Migrationshintergrund	7
Alleinerziehende	1, 4

Quelle: eigene Darstellung

Tab. A2: Variablenbeschreibungen, Bezugsjahre, Jahrgänge sowie Zuordnung zu den Kapitalarten (Bourdieu)

Variable	Beschreibung	Bezugsjahre	Jahrgänge	Kapitalart
1 nicht deutsche Familiensprache	Anteil der Schüler*innen an einer Schule, die bei der Schulanmeldung als überwiegend zu Hause gesprochene Sprache eine andere Sprache als Deutsch angegeben haben.	SJ 2018/19–2020/21	1–10	
2 Förderbedarf LSE	Anteil der Schüler*innen an einer Schule mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung in den Jahrgängen 4 und 5.	SJ 2018/19 & SJ 2019/20	4 und 5	
3 Bildungs- und Teilhabepaket (BuT)	Anteil der Schüler*innen an einer Schule, die Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket empfangen haben.	2017/18–2019/20	1–13	ökon. Kapital
4 Abitur	Anteil der Schulentlassenen mit allgemeiner Hochschulreife an allen Schulabschlüssen des Jahres in den Statistischen Gebieten, in denen die Schüler*innen wohnen.	2017–2019	1–10	kulturelles Kapital, institutionalisiert
5 Wahlbeteiligung	Wahlbeteiligung an der Hamburger Bürgerschaftswahl 2020 in den Statistischen Gebieten, in denen die Schüler*innen wohnen.	2020	1–10	soziales Kapital
6 Hilfen zur Erziehung	Anteil der Personenberechtigten, die in den Statistischen Gebieten, in denen die Schüler*innen wohnen, Hilfen zur Erziehung empfangen haben (§ 28–35, SGB VIII).	2017–2019	1–10	ökon. Kapital
7 Hilfebedürftige Kinder	Anteil nicht erwerbsfähiger Hilfebedürftiger (SGB II) an der Bevölkerung unter 15 Jahren in den Statistischen Gebieten, in denen die Schüler*innen wohnen.	2017–2019	1–10	ökon. Kapital
8 Arbeitslosigkeit	Anteil der Arbeitslosen (SGB II) an der Bevölkerung zwischen 15 und 65 Jahren in den Statistischen Gebieten, in denen die Schüler*innen wohnen.	2017–2019	1–10	ökon. Kapital

Quelle: eigene Darstellung

Tab. A3: Deskriptive Kennwerte der acht Variablen sowie des Faktorscores auf Schulebene

Variablen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
nicht deutsche Familiensprache	311	1.18	82.29	29.62	19.76
LSE	308	.00	31.22	6.64	6.25
BuT	308	.22	76.88	22.14	16.86
Abiturquote	311	24.78	88.64	52.59	14.69
Wahlbeteiligung	311	36.44	79.97	61.04	10.87
Hilfen zur Erziehung	311	.47	10.01	3.30	1.52
Hilfebedürftige Kinder	311	1.70	51.36	20.46	11.50
Arbeitslosigkeit	311	1.13	32.10	11.11	6.38
Faktorscore	311	-29.47	46.60	-0.24	17.70

Quelle: eigene Darstellung

Tab. A4: Standardisierte Faktorladungen der Variablen

Variablen	Faktorladungen
nicht deutsche Familiensprache	.908
LSE	.705
BuT	.830
Abiturquote	-.913
Wahlbeteiligung	-.920
Hilfen zur Erziehung	.788
SGB-II	.982

Quelle: eigene Darstellung



*Schulte, Klaudia*, Dr., Leiterin des Referats Schulinterne Evaluation  
E-Mail: [klaudia.schulte@ifbq.hamburg.de](mailto:klaudia.schulte@ifbq.hamburg.de)

*Lücken, Markus*, Dr., Leiter des Referats Kompetenzfeststellung  
E-Mail: [markus.luecken@ifbq.hamburg.de](mailto:markus.luecken@ifbq.hamburg.de)

*Warmt, Maike*, Dr., Projektleitung Digitalisierung  
E-Mail: [maike.warmt@ifbq.hamburg.de](mailto:maike.warmt@ifbq.hamburg.de)

Korrespondenzadresse: Institut für Bildungsmonitoring, Beltgens Garten 25, 20537  
Hamburg

*Hartig, Johannes*, Prof. Dr., Professor für Educational Measurement  
E-Mail: [hartig@dipf.de](mailto:hartig@dipf.de)

Korrespondenzanschrift: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungs-  
information, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Urban Fraefel

**Erfolgreichen  
Unterricht planen**

Pragmatisch, praktisch,  
professionell

2023, ca. 180 Seiten, br., 23,90 €,  
ISBN 978-3-8252-6043-9,  
E-Book: 22,99 €,  
ISBN 978-3-8385-6043-4



Eine erfolgreiche Unterrichtsplanung versteht sich als echte Hilfe für die Lehrperson, ohne sie zu belasten. Dieses Buch führt Studierende, Referendar:innen und auch Lehrpersonen in eine zielgerichtete Planung ein.

Es konzentriert sich dabei auf das Wesentliche: Klären wohin die Reise geht, Lerngelegenheiten schaffen, Fortschritte der Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützen, Ressourcen der Lehrperson optimal einsetzen.

Das Buch zeigt den Leser:innen praktikable und erfolgversprechende Strategien der Unterrichtsplanung, die sich einfach in den Lehralltag integrieren lassen.

**utb.**

[www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

**WAXMANN**

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## Unsere Buchempfehlung

Doris Lewalter, Jennifer Diedrich,  
Frank Goldhammer, Olaf Köller,  
Kristina Reiss (Hrsg.)

### **PISA 2022** Analyse der Bildungs- ergebnisse in Deutschland

2023, 334 Seiten, br., 37,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4848-3  
[doi.org/10.31244/9783830998488](https://doi.org/10.31244/9783830998488)

Im Rahmen der achten Erhebungsrunde des *Programme for International Student Assessment* (PISA) wird erneut der Stand der funktionalen Grundbildung von Jugendlichen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen untersucht sowie der (außer-)schulische Kontext des Lernens und Lehrens betrachtet. Der Schwerpunkt in PISA 2022 lag auf der mathematischen Kompetenz, für welche die Rahmenkonzeption überarbeitet wurde. Mithilfe der PISA-Studien wird untersucht, inwiefern es Bildungssystemen gelingt, Schüler\*innen am Ende ihrer Pflichtschulzeit auf weiterführende Bildungs- und Berufswege vorzubereiten. Dieser Berichtsband präsentiert die Bildungsergebnisse Fünfzehnjähriger in Deutschland im Vergleich zu Schüler\*innen aus anderen Staaten. Auf nationaler Ebene werden die Kompetenzen und motivational-emotionalen Orientierungen der Jugendlichen auch in Bezug zu relevanten Merkmalen wie Geschlecht, besuchter Schulart sowie ihrer sozialen Herkunft und ihren Zuwanderungshintergrund betrachtet. Trendanalysen geben interessante Einblicke in die Entwicklung der Kompetenzen der Schüler\*innen sowohl seit der letzten – und gleichzeitig präpandemischen – Erhebungsrunde 2018 als auch in die langfristige Entwicklung über 10 Jahre, als Mathematik das letzte Mal Hauptdomäne war. Abschließend werden Befunde zum Lehren und Lernen während der Pandemie berichtet.



**WAXMANN**

