

Norbert Sendzik, Benjamin Edelstein,
Björn Hermstein & Kathrin Racherbäumer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Was folgt daraus?

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

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

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

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

Das vorliegende Heft¹ setzt an eben diesen Fragen an. Es reflektiert den Stand der empirischen Forschung und Theoriebildung, präsentiert Ansätze und Erfahrungen aus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

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

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

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

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

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

E-Mail: norbert.sendzik@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

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

E-Mail: Edelstein@wzb.eu

Korrespondenzanschrift: Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

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

E-Mail: bjoern.hermstein@gmx.de

Korrespondenzanschrift: Steinbrinkstraße 246, 46145 Oberhausen

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

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

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