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

Nutzung bedarfsorientierter Schulbudgets als Mittel zum Abbau von Bildungsungleichheiten

Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Bonus-Programms zur Förderung von Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage

Zusammenfassung

*Zum Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungserfolg werden in Deutschland zunehmend Ansätze der bedarfsorientierten Ressourcenallokation praktiziert, mit denen Schüler*innen aus Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen stärker unterstützt werden sollen. Aktueller Kulminationspunkt dieser Entwicklungen ist das von Bund und Ländern verabschiedete Startchancen-Programm, welches als eine wesentliche Teilkomponente „Chancenbudgets“ für die Schul- und Unterrichtsentwicklung vorsieht. Das Land Berlin hat mit dem Bonus-Programm bereits im Jahr 2014 ein umfassendes Förderprogramm aufgelegt, welches den Schulen zusätzliche Mittel für die eigenverantwortliche Schul- und Unterrichtsentwicklung bereitstellt. Im Zeitraum von 2014 bis 2018 erfolgte mit der BONUS-Studie die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms. Im vorliegenden Beitrag werden wesentliche Ergebnisse überblicksartig dargestellt und vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen diskutiert.*

Schlüsselwörter: Schule; Bedarfsorientierung; Ressourcenallokation; Sozialraum; Benachteiligung; Budgets; Schulentwicklung; Berlin

Use of Needs-oriented Budgets at Schools as a Means of Reducing Educational Inequalities

Results from the Scientific Monitoring of the Berlin Bonus Program for Supporting Schools in Socially Disadvantaged Areas

Abstract

In order to reduce social inequalities in educational success, approaches of needs-oriented resource allocation, with which pupils from schools in socially disadvantaged areas are to be given more support, are increasingly practiced in Germany during the last years. The current culmination of these developments is the Startchancen program adopted by the federal and state governments, which provides for financial budgets for school and teaching improvement as a key component. With the Bonus Program, the state of Berlin

launched a comprehensive funding program back in 2014, which also provides schools with additional funds for autonomous school development. From 2014 to 2018, the bonus program was scientifically monitored and evaluated within the BONUS study. This article gives an overview of the key findings and discusses them against the backdrop of the current developments.

Keywords: school; needs-based approach; resource allocation; social space; inequality; budgets; school improvement; Berlin

1 Einleitung

Der Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungserwerb zählt nach wie vor zu den drängendsten Herausforderungen im Bildungswesen. Dies haben auch die jüngsten Schulleistungsstudien im Nachgang der Corona-Pandemie eindrucksvoll aufgezeigt (Lewalter et al., 2023; Stanat et al., 2023). Entsprechend groß ist der politische, aber auch gesamtgesellschaftliche Handlungsbedarf, den Herausforderungen durch geeignete Maßnahmen zu begegnen. Im Fokus der aktuellen Diskussion im Schulbereich steht dabei das von Bund und Ländern verabschiedete und mit Beginn des Schuljahres 2024/25 angelaufene Startchancen-Programm zur Unterstützung und Begleitung von deutschlandweit 4.000 Schulen mit hohen Anteilen sozial benachteiligter Schüler*innen (vgl. zu den wesentlichen Programmeckpunkten Geweke & Edelstein in diesem Heft). Über die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen in drei Programmsäulen ([1] Investition in lernförderliche Infrastruktur und Ausstattung, [2] Chancenbudget für bedarfsgerechte Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, [3] Personal zur Stärkung Multiprofessioneller Teams) kommt damit erstmals *bundesweit* ein Ansatz zum Tragen, der in Deutschland lange Zeit eine nur untergeordnete Rolle spielte (Tillmann & Weishaupt, 2015): die *bedarfsorientierte Ressourcenausstattung von sozial besonders belasteten Schulen*. „Ungleiches ungleich behandeln“ (Morris-Lange, 2016) lautet das dahinterliegende Grundprinzip, im Gegensatz zum „Gießkannenprinzip“ und der damit einhergehenden einheitlichen Mittel- und Ressourcenausstattung für alle Schulen bzw. Schulformen unabhängig von sozialen Merkmalen der Schüler*innenschaft.

Auch wenn alle drei Säulen des auf eine Laufzeit von zehn Jahren angelegten Startchancen-Programms auf die übergreifenden Programmziele auf individueller, institutioneller und systemischer Ebene einzahlen sollen, ruhen doch besondere Hoffnungen auf dem „Chancenbudget für bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Bund-Länder-Vereinbarung zur Umsetzung des Startchancenprogramms [im Folgenden BLV Startchancen-Programm], S. 7):

„Die Chancenbudgets leisten einen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und zur Stärkung der Schulentwicklungskapazität. Sie sollen die pädagogischen und fachlichen Voraussetzungen sowie die entsprechenden Unterstützungsstrukturen der Startchancen-Schulen verbessern, um Bildungserfolge zu erhöhen und stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. [...] Die Chancenbudgets zielen auf eine deutliche Stärkung der Schulautonomie ab“ (ebd.).

Praktisch handelt es sich beim Chancenbudget um finanzielle Mittel, über deren konkrete Verwendung „von den zuständigen Stellen des Landes im Rahmen von Entwicklungs- und

Kooperationsgesprächen gemeinsam mit den Startchancen-Schulen und – sofern sie zuständig sind – den Kommunen“ (BLV-Anlage 3, S. 2) gemeinsam entschieden wird. Seitens der Länder sollen dabei entsprechende Vorkehrungen getroffen werden,

„die den Schulen dabei helfen, die Chancenbudgets zielgerichtet und ihrem spezifischen Entwicklungsprozess entsprechend einzusetzen. Dazu gehören insbesondere die Bündelung und Bereitstellung von geeigneten Maßnahmen, Materialien und Angeboten“ (S. 2).

Für zwei Drittel der Mittel des Chancenbudgets kommt dabei in ihrer Verwendung ein Orientierungsrahmen zur Anwendung, der Maßnahmen bzw. Maßnahmentypen für als geeignet erachtete Mittelnutzung auflistet (BLV-Anlage 3).

Die Bereitstellung umfassender finanzieller Mittel zur zweckgebundenen, aber dennoch in weiten Teilen freien und eigenständigen Bewirtschaftung, stellt für die meisten Schulen in Deutschland ein Novum dar. Im Bereich der bisher in mehreren Ländern durchgeführten Förderprogramme für Schulen in sozialräumlich herausfordernden Lagen (vgl. im Überblick Braun & Pfänder, 2022; Wübben-Stiftung Bildung, 2022) ist hier neben dem „PerspektivSchul-Programm“ in Schleswig-Holstein (seit 2019), dem „S⁴ Schule stärken – Starke Schule!-Programm“ in Rheinland-Pfalz (2020–2023), den Berliner Programmen „School Turnaround“ (2013–2017) und „Berlin-Challenge“ (2020–2021) vor allem das ebenfalls in Berlin verortete „Bonus-Programm“ (seit 2014) zu nennen, in welchem seit nunmehr zehn Jahren an deutlich über 200 Schulen größere Mittelumfänge in weitgehender Eigenverantwortung durch die Schulen für Zwecke der Schul- und Unterrichtsentwicklung verplant und verausgabt werden können (Lee et al., 2023).

Beim überwiegenden Teil der im Startchancen-Programm enthaltenen Schulen wird man folglich davon auszugehen haben, dass sie bisher nicht in der Situation waren, umfassende Budgetverantwortung für Teile ihrer schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsaktivitäten zu übernehmen. Dies ist insbesondere von Bedeutung, da der Umgang mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und den damit einhergehenden Möglichkeiten und Verantwortungen keineswegs voraussetzungsfrei ist. Wichtige schulseitig zu klärende Fragen sind unter anderem: Welche Ziele möchten wir als Schule mit den Mitteln erreichen und in welchem Verhältnis stehen diese Ziele zu unseren übergreifenden Entwicklungszielen bzw. unserer „Vision“? Welche Maßnahmen kommen für die Zielerreichung in Frage und welche konkreten Wirkannahmen bzw. Wirkungsketten sind an die Maßnahmen mit Blick auf die Zielerreichung geknüpft? Wie überprüfe ich die Qualität und Effektivität der Maßnahmen sowie die Zielerreichung? Wie beurteile ich damit einhergehend die Effizienz (Kosten-Nutzen-Relation) des Mitteleinsatzes? Welche rechtlich-bürokratischen Aspekte z. B. hinsichtlich Vergaberecht, Vertragsgestaltung, Landeshaushaltsordnung usw. sind bei der sach- und fachgerechten Mittelverausgabung zu beachten? Welche schulischen Akteur*innen sollen in die Ziel- und Maßnahmenplanung einbezogen werden? Dies sind nur einige der Fragen, die sich mit Blick auf die Mittelverausgabung stellen und letztlich entsprechende Kenntnisse und Vorstellungen auf Seiten der eingebundenen Akteur*innen erfordern.

Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag ausgewählte Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Bonus-Programms zur Förderung von Schu-

len in sozialräumlich benachteiligten Lagen dargelegt werden. Im Fokus steht die Umsetzung des Programms an den Schulen, wobei wir uns vorwiegend auf Befunde aus den beiden vorliegenden Ergebnisberichten zur BONUS-Studie (vgl. Böse et al., 2018; Maaz et al., 2016) beziehen. Im Folgenden werden zunächst kurz die wichtigsten Eckpunkte des Bonus-Programms und der BONUS-Studie skizziert. Anschließend gehen wir auf Ergebnisse zu zentralen Umsetzungsaspekten, insbesondere hinsichtlich angestrebter Ziele, umgesetzter Maßnahmen sowie Kenntnissen und Vorerfahrungen in der eigenständigen Mittelbewirtschaftung ein. In unserem Fazit schließen wir mit einigen *Learnings* vor dem Hintergrund des Startchancen-Programms.

2 Eckpunkte des Bonus-Programms und der wissenschaftlichen Begleitung (BONUS-Studie)¹

Im Rahmen des im Februar 2014 in Berlin gestarteten Bonus-Programms erhalten Schulen in Abhängigkeit der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft zusätzliche finanzielle Mittel, die sie weitestgehend eigenständig dazu verwenden können, Benachteiligungen von Schüler*innen im Bereich der Bildung und der emotional-sozialen Entwicklung auszugleichen und den Bildungserfolg (z. B. verbesserte Abschlussquoten) an Schulen in belasteten Sozialräumen zu erhöhen. Die Startkohorte des Bonus-Programms umfasste insgesamt 220 Berliner Grund- und weiterführende Schulen und damit etwa ein Drittel aller öffentlichen Berliner allgemeinbildenden Schulen. Inzwischen nehmen auch berufliche und Schulen in freier Trägerschaft am Programm teil (im Jahr 2023 insgesamt 264 Schulen). Die Schulen wurden zunächst nach dem Anteil der Schüler*innen ausgewählt, deren Eltern aufgrund des Erhalts von staatlichen Transferleistungen von der Zahlung zu Lernmitteln befreit sind (LmB-Faktor). Lag dieser Anteil an einer Schule über 50 Prozent, war diese berechtigt, Fördermittel aus dem Bonus-Programm zu beziehen. Da inzwischen alle Schüler*innen bis zur sechsten Jahrgangsstufe von der Lernmittelzahlung befreit sind, dient seit August 2020 nicht mehr nur der LmB-Faktor, sondern zusätzlich auch der Schüler*innen-Anteil mit Berechtigung zu finanzieller Förderung nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz als Indikator für die Programmaufnahme (LmB/BuT-Faktor, vgl. SenBJF, 2020). Analysen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung konnten zeigen, dass der LmB-Faktor stark mit Merkmalen der familiären, leistungsbezogenen und schulbiografischen Komposition der Schüler*innenschaft korrelierte (vgl. Maaz et al., 2016, S. 91) und somit grundlegend als geeigneter Indikator für die Mittelzuweisung erscheint. Helbig und Nikolai (2019) kommen in ihren Auswertungen schulstatistischer Daten für Berlin darüber hinaus zu dem Schluss, dass an Schulen mit hohem LmB-Faktor auch schul- und unterrichtsqualitätsbezogene Merkmale wie die Unterrichtsabdeckung, der Unterrichtsausfall und der Anteil von Quereinsteiger*innen ungünstiger ausgeprägt sind. Gleiches gilt für verschiedene Qualitätsaspekte aus den Schulinspektionsberichten.

Die im Bonus-Programm für jede einzelne Schule zur Verfügung stehende Fördersumme besteht aus verschiedenen Komponenten. Die Basiszuweisung beträgt seit 2019² für

- 1 Die Darstellungen zur Ausgestaltung des Bonus-Programms und zu den Eckpunkten der BONUS-Studie orientieren sich am Überblicksbeitrag von Lee et al. (2023).
- 2 Vgl. für die ursprünglichen Beträge von Basiszuweisung und Leistungsbonus Maaz et al. (2016, S. 6).

Schulen mit einem Lmb/BuT-Faktor von 50 bis 75 Prozent 20.000 Euro, für Schulen mit einem Lmb/BuT-Faktor von über 75 Prozent 50.000 Euro. Der Leistungsbonus beträgt 20.000 Euro (Lmb/BuT \geq 50 %) bzw. 40.000 Euro (Lmb/BuT \geq 75 %) und wird nur bei Zielerreichung vollständig ausgezahlt – ansonsten erfolgt eine anteilige Auszahlung. Der Anteil der festen Basiszuweisung nimmt über die Programmteilnahme sukzessive ab, während der Anteil der leistungsabhängigen Zuweisung steigt. Weitere Zulagen können über Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen oder über den Schulstandort in einem „Handlungsraum“ (Gebiet mit einer Häufung sozialer Problemlagen) erreicht werden. Insgesamt stehen den Schulen damit mindestens 50.000 Euro und im Maximalfall bis zu 100.000 Euro je Förderjahr zur Verfügung (vgl. SenBJF, 2020). Im Jahr 2023 erhielten 69 der insgesamt 264 teilnehmenden Schulen die maximale Fördersumme (Abgeordnetenhaus Berlin, 2024).

Dem erfolgsabhängigen Leistungsbonus liegt eine schulspezifische Zielvereinbarung (inzwischen in einen „Schulvertrag“ überführt) mit der regionalen Schulaufsicht zugrunde. Der Schulvertrag wird auf Grundlage des Schulprogramms und den dort festgehaltenen langfristigen Entwicklungszielen der Schulen geschlossen und umfasst neben weiteren Zielen zwei Jahresziele, die dem Bonus-Programm zugeordnet werden. Die Schulaufsicht soll dabei eine beratende und unterstützende Funktion einnehmen. Die Schulverträge werden in jährlichen Bilanzierungsgesprächen ausgewertet. Wurden die Ziele nicht vollständig erreicht, wird der Leistungsbonus für das darauffolgende Förderjahr nur anteilig ausgezahlt. Im Jahr 2023 wurden seitens der Schulaufsicht rund 95 Prozent der Bonus-Ziele als erreicht eingestuft, sofern mindestens zwei der bis zu sechs möglichen verabredeten Einzelmaßnahmen je gesetztem Ziel umgesetzt wurden (0,4 % nicht erreicht, 4,6 % nicht bilanziert; Abgeordnetenhaus Berlin, 2024).

Hinsichtlich der Verwendung der bereitgestellten Mittel sind die Schulen weitgehend frei, lediglich die Einstellung von Lehrkräften und die Finanzierung baulicher Maßnahmen sind durch das Programm nicht abgedeckt. Ansonsten ist ein breiter Kranz an Maßnahmen möglich, der von der Einrichtung einer Schulbibliothek über die Einstellung von Sozialpädagog*innen, Lehrkräftefortbildungen, Kooperationen mit Betrieben und Universitäten, die Stärkung der Ganztagsangebote und der Elternarbeit bis zu spezifischen Maßnahmen der individuellen Förderung (etwa im Bereich Sprache) reichen kann.

Die *wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms (BONUS-Studie)* erfolgte durch das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation im Zeitraum von 2014 bis 2018 in Kooperation mit der Universität Klagenfurt (Prof. Dr. Stefan Brauckmann-Sajkiewicz). Sie war in erster Linie als formative Evaluation angelegt, die die Akzeptanz, Implementation und Umsetzung des Bonus-Programms in den Fokus rückte. Gleichwohl wurden auch wirkbezogene Einschätzungen erfragt. Die erste von insgesamt drei Erhebungen wurde kurz nach Einführung des Bonus-Programms im Juni 2014, die zweite im September 2015 und die dritte im März 2017 durchgeführt (vgl. Böse et al., 2018; Maaz et al., 2016). Die Schulleitenden stellten als Verantwortliche für den Mitteleinsatz die Hauptzielgruppe der Befragungen dar und wurden zu allen drei Erhebungswellen mittels standardisierter Fragebögen befragt. Fokussiert wurden Einschätzungen zu Erfahrungen, Bewertung, Umsetzung und Auswirkungen bezüglich des Bonus-Programms an den Schulen. Ab der zweiten Erhebungswelle kam die schriftliche Befragung von Lehrkräften aus einem Viertel der Startkohorte hinzu. Zudem wurden Interviews mit

Schulleitenden, Lehrkräften sowie Akteur*innen der Bildungsadministration und Schulaufsicht durchgeführt. Ferner lagen die Zielvereinbarungen der Schulen mit den darin festgehaltenen Zielsetzungen und Maßnahmen vor.

3 Ausgewählte Befunde zu Bewertung, Umsetzung und wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms an den Schulen³

Die *generelle Bewertung* des Bonus-Programms durch Schulleitungen und Lehrkräfte drei Jahre nach dessen Einführung fiel insgesamt positiv aus. Das Bonus-Programm wurde im Gesamten als sehr sinnvoll angesehen (mittlere Einschätzung der Schulleitungen $M = 3,73$ und der Lehrkräfte $M = 3,50$ auf einer vierstufigen Antwortskala) und es wurde betont, dass es richtig sei, den Schulen finanzielle Mittel zur weitgehend freien Verfügung bereitzustellen (mittlere Einschätzung der Schulleitungen $M = 3,79$ und der Lehrkräfte $M = 3,71$ auf einer vierstufigen Antwortskala). Im Vergleich zur Ausgangserhebung zu Programmstart hatte die generelle Bewertung des Programms durch die Schulleitungen nochmals zugenommen. Gleiches galt für die seitens der Schulleitungen eingeschätzte Bewältigbarkeit des Programms, die ebenfalls und in zunehmendem Maße positiv bewertet wurde (vgl. Böse et al., 2018). Gleichwohl wurde in den offenen Angaben der Schulleitungen bezüglich Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten zu Programmbeginn vielfach auch der Wunsch nach mehr Unterstützung und Entlastung bei verwaltungsbezogenen und organisatorischen Aufwendungen sowie nach einer möglichst sparsamen bürokratischen Umsetzung des Programms geäußert (Maaz et al., 2016, S. 30 ff.).

Als wichtige *angestrebte Verbesserungen im Rahmen des Bonus-Programms* wurden von Schulleitungen und Lehrkräften in standardisiert erfragter Form insbesondere Verbesserungen im Bereich der individuellen Förderung und des Schulklimas sowie die Steigerung der Motivation und der Lernleistungen der Schüler*innen anvisiert. Auch die Verbesserung des Sprachstands, der Unterrichtsqualität, die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien und die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern wurden als wichtige Zielvorhaben eingestuft. Bezüglich der Ziele bestanden zum Teil Unterschiede zwischen den Schulformen. So wurden beispielsweise die Verringerung von Abbruchquoten und Schuldistanz insbesondere an den Integrierten Sekundarschulen als wichtige Ziele angegeben, während Sprachstandsverbesserungen besonders an den Grundschulen als Ziele in den Blick genommen wurden (vgl. Böse et al., 2018, S. 63 ff.).

Die thematische Vielfalt in den angestrebten Verbesserungen offenbarte sich auch in den offiziellen *Zielvereinbarungen der ersten Förderphase*, die nach inhaltlichen Gesichtspunkten kategorisiert wurden (vgl. Tab. 1). Als Zielbereiche wurden sowohl die Schüler*innenschaft und die Entwicklung der Schule angesprochen als auch das Personal und die Eltern, wobei die beiden ersten Kategorien deutlich häufiger genannt wurden und sich in mehrere Subkategorien ausdifferenzieren ließen. Weiterhin waren schulformspezifische Unterschiede in den Zielsetzungen auszumachen. Integrierte Sekundarschulen fokussierten stärker die Verbesserung „messbaren Schüler*innenverhaltens“, bspw. in Form von

3 Die Darstellungen orientieren sich am Überblicksbeitrag von Böse et al. (2020) sowie am Abschlussbericht zur BONUS-Studie (Böse et al., 2018).

Schuldistanz oder Schulabschlüssen. Die Gymnasien nahmen besonders den Bereich „Lernen“ sowie die „Außenwirkung der Schule/Schulgestaltung“ in den Blick. Die Gemeinschaftsschulen konzentrierten sich stärker auf die „Organisation des Schulalltags“ (bspw. im Hinblick auf Einführung oder Veränderung von Ganztagskonzepten, Unterrichtsmethoden oder organisatorischen Abläufen) und die Förderschulen nannten neben der Verbesserung „anderer Kompetenzen“, bspw. in den Bereichen Kunst, Musik, Naturwissenschaften oder Sport, auch die Kategorie „Schulsozialarbeit“ relativ häufig. Die Grundschulen legten ihren Fokus überwiegend auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen sowohl im Bereich „Sprache/Lesen“ als auch in anderen fachspezifischen Bereichen sowie im Bereich der Sozialkompetenzen. Ein wichtiger Schwerpunkt war weiterhin das Thema „Lernen“, in dem die Gestaltung, Steuerung und Individualisierung von Lernprozessen im Vordergrund stand (vgl. Böse et al., 2018, S. 117 ff.).

Tab. 1: Kategoriensystem der Ziele aus den Zielvereinbarungen der ersten Förderphase

Metakategorie	Relative Häufigkeiten (in Prozent)	Kategorie	Relative Häufigkeiten (in Prozent)
Schüler*innenschaft	57,4	Sprache/Lesen	10,7
		Lernen	10,7
		Sozialverhalten/Sozialkompetenz	11,5
		andere Kompetenzen	11,2
		Schüler*innenpersönlichkeit/Selbstwahrnehmung	4,1
		Lebensrelevante Felder (z. B. Verkehrserziehung, Schwimmunterricht)	4,1
		messbares Schüler*innenverhalten (z. B. Schuldistanz, Abschlüsse)	5,1
Schule	31,1	Organisation des Schulalltags	11,2
		Schulklima	5,6
		Außenwirkung der Schule, Schulgestaltung	6,9
		Kooperation Umfeld	2,0
		Gestaltung der Übergänge im Bildungswesen	4,1
Personal	6,6	Durchführung einzelner Projekte	1,3
		Schulsozialarbeit	5,1
		Zusammenarbeit des Personals	1,5
Eltern	3,3		
Sonstiges	1,5		

Quelle: Darstellung nach Böse et al., 2018, S. 123.

Die konkreten *Maßnahmen und Mitteleinsätze* gestalteten sich ebenfalls äußerst vielfältig. In der diesbezüglichen Kategorisierung der Zielvereinbarungen der ersten Förderperiode zeigte sich ein breites Maßnahmenspektrum, das von Projekten für Schüler*innen

über neue Ausstattung und organisatorische Umstrukturierungen sowie Kooperationen bis hin zu Elternarbeit und Personalentwicklungsmaßnahmen wie bspw. Fort- und Weiterbildungen reichte (für eine umfassende Darstellung vgl. Böse et al., 2018). Auf Ebene der insgesamt abgerufenen Mittel wurden seitens der Berliner Senatsverwaltung für das Jahr 2023 folgende übergreifenden Relationen berichtet: (I) Aufwendungen für freie Mitarbeiter*innen zur Förderung von Schulen im Rahmen des Bonus-Programms: 12,9 Prozent, (II) Sachausgaben zur Unterstützung von Schulen im Bonus-Programm: 16,1 Prozent; (III) Zuschüsse für Träger zur Förderung von Schulen im Rahmen des Bonus-Programms: 71,0 Prozent (Abgeordnetenhaus Berlin, 2024).

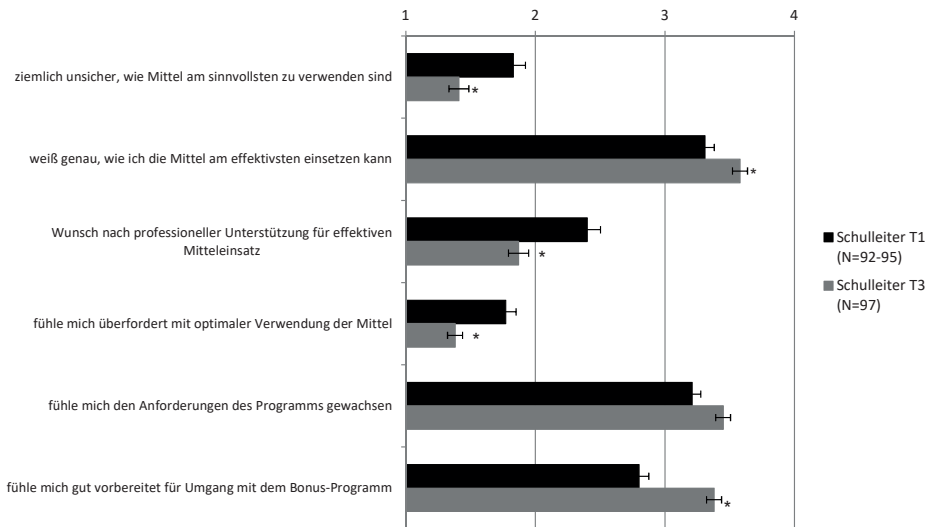
Mit Blick auf die *Entscheidungsgrundlagen für die Mittelverwendung* wurden seitens der Schulleitungen die Wünsche bzw. Angebote des Personals, die Umsetzung des Schulprogramms, soziale und schulpädagogische Bedarfe sowie die eigenen Wünsche bzw. Vorschläge als Schulleitung als besonders bedeutsame Entscheidungsgrundlagen für den Einsatz der Bonus-Mittel benannt. Externe Beratung (Coaching) und Wünsche der Eltern in dieser Hinsicht spielten hingegen eine eher untergeordnete Rolle.

Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der eigenständigen Mittelbewirtschaftung schätzten die Schulleitungen auf einer vierstufigen Skala von 1 = „sehr gering“ bis 4 = „sehr gut“ sowohl mit Blick auf die Verwendung global zur Verfügung stehender Sach- als auch Personalmittel im Mittel „eher gut“ ein. Dabei zeigte sich für die Einschätzungen drei Jahre nach Programmbeginn im Vergleich zur Ausgangsbefragung zumindest deskriptiv (jedoch nicht statistisch signifikant) ein Anstieg von $M = 2,78$ auf $M = 3,14$ für die Sachmittelverwendung und von $M = 2,98$ auf $M = 3,21$ für die Personalmittelverwendung. Diese positive Entwicklungstendenz fand sich auch für die Einschätzungen der Schulleitungen zur *Effektivität des Mitteleinsatzes* (vgl. Abb. 1).

Ein auffälliger Befund zeigte sich für die (geringe) Nutzung von Möglichkeiten zum *schulischen Erfahrungsaustausch* bezüglich des Umgangs mit dem Bonus-Programm, etwa in Form schulischer Netzwerkarbeit, von denen im Untersuchungszeitraum eher wenig Gebrauch gemacht wurde. So berichteten über 40 Prozent der befragten Schulleiter*innen keinerlei Austausch. Sofern ein Austausch stattfand, wurde dieser noch am stärksten über Treffen mit anderen Schulleitungen zum Erfahrungsaustausch realisiert. Der Besuch anderer Bonus-Schulen sowie Einladungen zum Erfahrungsaustausch durch die Senatsverwaltung oder die Schulaufsicht fanden hingegen kaum statt.

Neben den im Fokus des vorliegenden Beitrags stehenden Umsetzungsaspekten soll abschließend ein kurzer Überblick über die aus den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften feststellbaren *wirkbezogenen Hinweise* gegeben werden, die jedoch aufgrund ihrer subjektiven Färbung stärkeren Einschränkungen unterliegen als objektive Daten und entsprechend mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren sind. Vergleichsweise starke Verbesserungen nahmen die Schulleiter*innen sowie die Lehrkräfte in den Bereichen des Schulklimas und des Schüler*innenverhaltens, in der Außenwirkung der Schulen, der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums, in den Möglichkeiten zum Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schüler*innen und zur individuellen Förderung, zum Sprachförderbedarf sowie in der generellen Ausstattung der

Abb. 1: Einschätzung der Effektivität des Mitteleinsatzes in den Schuljahren 2013/14 und 2016/17 aus Sicht der Schulleitungen (Mittelwerte \pm Standardfehler)



Quelle: Darstellung nach Böse et al., 2018, S. 73.

Anm.: Skalierung: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu. Mit * gekennzeichnete Werte stehen für signifikante Unterschiede zwischen den Schulleiter*innenangaben zum ersten (T1) und dritten (T3) Erhebungszeitpunkt.

Schulen wahr. Der Anteil der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte, die in diesen Bereichen „starke“ Verbesserungen durch das Bonus-Programm wahrnahmen, bewegte sich in einem Rahmen von 18 bis 33 Prozent, bezogen auf die generelle Ausstattung der Schulen bis zu 48 Prozent. Hervorzuheben ist ferner, dass für die meisten erfragten Teilaspekte von einem erheblichen Anteil der Schulleitungen und Lehrkräfte zumindest kleine („etwas“) Verbesserungen durch das Bonus-Programm gesehen wurden. In einer globalen Einschätzung der Programmauswirkungen waren fast 90 Prozent der Schulleitungen der Ansicht, dass das Programm „wirklich etwas bewirkt“ (40 % starke, 50 % leichte Zustimmung). Rund drei Viertel der Schulleitungen nahmen zumindest bezogen auf einen Problembereich „starke“ Verbesserungen infolge des Bonus-Programms wahr, 33 Prozent in einem bis drei Bereichen, 24 Prozent in vier bis sechs Bereichen und 20 Prozent in sieben oder mehr Problembereichen.

Die Befunde zeigten jedoch auch, dass die Lehrkräfte im Zuge des Programms rund drei Jahre nach Programmbeginn kaum spürbare Verbesserungen bei den Lernergebnissen sahen, worin durchaus eine gewisse Diskrepanz zu den oben dargelegten angestrebten Verbesserungen der Schulen in diesem Bereich und den hohen Zielerreichungsquoten hinsichtlich der Zielvereinbarungen gesehen werden kann. Auch die unentschuldigsten Fehltag, die Schulabbrüche und Anteile der Gymnasialempfehlungen haben sich in den ersten drei Jahren nach Programmstart an den teilnehmenden Schulen nicht günstiger als an den nicht teilnehmenden Schulen entwickelt. Überwiegend positive Einschätzungen fanden sich für die wahrgenommenen Auswirkungen des Bonus-Programms auf die ge-

nerelle Schulentwicklungsarbeit. So vertrat die Mehrheit der Schulleitungen die Ansicht, dass sich die Schulen durch das Bonus-Programm über die Ziele ihrer Schulentwicklung klarer geworden sind, Strukturen und Prozesse der Schulentwicklung optimieren und bereits länger geplante Ziele der Schulentwicklung umsetzen konnten und die Festlegung von konkreten Entwicklungszielen zu einer großen Stütze in der Schulentwicklung geworden ist. Über 85 Prozent der Schulleitungen äußerten sich entweder leicht (43 %) oder stark (44 %) zustimmend dahingehend, dass das Bonus-Programm an ihrer Schule zu einer zentralen Säule der Schulentwicklungsarbeit geworden ist.

4 Fazit

Die Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte deuten darauf hin, dass das Bonus-Programm Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen dabei unterstützt, mit ihren spezifischen Problemlagen umzugehen, ihnen Entwicklungsperspektiven eröffnet, sie in ihrer Selbstwirksamkeit stärkt und zum *Capacity-Building* an den Schulen beiträgt. Gleichwohl ist herauszustellen, dass sich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nur begrenzt Hinweise auf bedeutsame und übergreifende Auswirkungen auf den Lern- und Bildungserfolg im engeren Sinne fanden. Dies gilt im Übrigen für nahezu alle bislang in Deutschland initiierten Programme zur Förderung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen (vgl. im Überblick Marx & Maaz, 2023), ist jedoch auch vor dem Hintergrund der bislang kaum kausal orientiert implementierten Forschungsdesigns zu sehen (Erdmann et al., 2023). So sind beispielsweise randomisierte Kontrollgruppendesigns unter Einbezug standardisierter Leistungsmessungen nur selten anzutreffen. Aber auch unabhängig davon wird man mit Blick auf die inzwischen gut zehnjährige Laufzeit kaum davon sprechen können, dass das Bonus-Programm im Land Berlin zu einer durchschlagenden Entkopplung von familiärer Herkunft und Lernerfolg geführt hat, wie etwa durch die jüngsten Ergebnisse der IQB-Bildungstrend-Untersuchungen indiziert.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für die Arbeit mit dem Chancenbudget im Rahmen des Startchancen-Programms ziehen? Zunächst wird man davon ausgehen können, dass die zusätzlich bereitgestellten Mittel vom überwiegenden Teil der Schulen grundlegend begrüßt werden. Die hohe Akzeptanz des Bonus-Programms bei den Schulen ist dabei im Kontext hoher Freiräume für die Mittelverwendung zu sehen. Entsprechend bleibt abzuwarten, wie sich dies darstellt, wenn – je nach länderspezifischer Ausgestaltung – die Zweckgebundenheit der Mittel hinsichtlich bestimmter Ziel- und Maßnahmenbereiche erhöht und schuleigene Entscheidungsmöglichkeiten beschränkt werden. In jedem Falle sollte jedoch angesichts bestehender Freiräume darauf hingewirkt werden, dass die Schulen hinsichtlich ihrer angestrebten Ziele stets die finalen Adressat*innen aller Maßnahmen im Blick behalten: die Schüler*innen. Dafür bedarf es klarer Vorstellungen und Annahmen darüber, in welcher Weise die unterschiedlichen Maßnahmen bzw. Maßnahmenpakete auf die Schüler*innen wirken sollen und welche Kompetenzbereiche (Kompetenz in einem weiten Sinne verstanden) konkret adressiert und befördert werden sollen. Dies bezieht sich sowohl auf die Ebene des Gesamtprogramms als auch auf die einzelne Schule. Auf der Gesamtprogrammebene ist es Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung, in der Startphase eine „Theorie der Veränderung“ zu entwickeln, die wiederum die Grundlage eines Wirkmodells ist, welches durch das mit der Evaluation des Programms beauftragte Konsortium in Indikatoren überführt wird und als Grundlage

der Evaluation dient (vgl. Leistungsbeschreibung zur Ausschreibung der Evaluation des BLV-Startchancen-Programms⁴). Das für die Gesamtprogrammebene entworfene Modell gilt es dann im Zusammenspiel von Wissenschaft, Bildungsadministration, schulischen Unterstützungssystemen und insbesondere den Akteur*innen in den Schulen vor Ort bis auf die Ebene der einzelnen Schulen herunterzubrechen, zu konkretisieren und auszubuchstabieren. Als finale Zielperspektive sind auf der individuellen Schüler*innenebene durch einen Fokus auf die „Kernkompetenzen in Deutsch und Mathematik, und im sozial-emotionalen Bereich sowie auf der Befähigung der jungen Menschen zu demokratischer Teilhabe“ (vgl. BLV-Startchancen-Programm, S. 6) programmseitig klare Marker gesetzt.

Die fortlaufende und möglichst datengestützte Überprüfung der intendierten Wirksamkeit der jeweiligen Maßnahmen wird dabei eine wichtige Aufgabe der Schulen darstellen, um bei Bedarf Anpassungen und Optimierungen in der Mittelverwendung vornehmen zu können und dadurch Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes zu steigern. Weiterhin wird es – wie in anderen ähnlich gelagerten Programmen auch – Aufgabe und Herausforderung sein, insbesondere die Lehrkräfte und das weitere Personal in den Schulentwicklungsprozess so einzubinden, dass die gesamte Schule auf die gesetzten Ziele hinwirkt und in diesem Sinne zusammenarbeitet. Dazu müssen entsprechende Unterstützungs-, Fortbildungs- und Begleitungsangebote für die Schulen entwickelt und bereitgestellt werden. Als hilfreich könnte sich dafür auch die im Startchancen-Programm von Beginn an vorgesehene Netzwerkarbeit erweisen, um sich über erfolgreiche Entwicklungsstrategien und bewährte Maßnahmen und Modelle auszutauschen (vgl. zu den Potenzialen schulischer Netzwerkarbeit Marx et al., 2024). Als weiterer potenzieller Vorteil für die Umsetzung des Chancenbudgets im Startchancen-Programm können die inzwischen bzw. in Kürze vorliegenden Angebots- und Maßnahmenkataloge aus großen Bund-Länder-Programmen wie „Schule macht stark“ (*SchuMaS*), „Leistung macht Schule“ (*Lemas*) oder „Bildung durch Sprache und Schrift“ (*BISS*) und weiterer landeseigener Programme gesehen werden, die den Schulen insbesondere in der Startphase wichtige Orientierungspunkte für die eigene Entwicklungsarbeit liefern können und zu großen Teilen auch in den Orientierungsrahmen für die Nutzung der Chancenbudgets (siehe oben) eingeflossen sind.

Inwieweit die intendierten und ambitionierten Ziele (vgl. Geweke & Edelstein in diesem Heft) tatsächlich erreicht werden bzw. sich diesen angenähert werden kann, wird die vorgesehene Evaluation des Startchancen-Programms zeigen, die gemäß vorliegendem Ausschreibungstext eine explizite Wirkperspektive umfasst und entsprechende Forschungsdesigns einfordert. Darin ist ein großer Fortschritt zum Großteil der bislang vorliegenden, zumeist eher formativ ausgerichteten Begleitstudien schulischer Förderprogramme zu sehen (Erdmann et al., 2023).

Generell betrachtet scheint es für den Erfolg des Programms jedoch unabdingbar, den Fokus neben der Schule auch auf den vorschulischen Bereich auszuweiten. Ein Großteil der in der Schule beobachtbaren herkunftsbezogenen Leistungsunterschiede bildet sich bereits lange vor Schuleintritt heraus (vgl. Skopek & Passaretta, 2021). Hier ist es zentral, durch frühzeitige individuelle Diagnose- und Fördermaßnahmen kompensatorisch anzu-

4 Die Leistungsbeschreibung zur Ausschreibung der Evaluation des Startchancen-Programms kann beim Erstautor erfragt werden.

setzen, um dem übermäßigen Auseinanderklaffen in den schulischen Vorläuferfähigkeiten entgegenzuwirken. Die Schüler*innen, die in einigen Jahren gegen Ende ihrer Grundschulzeit im Rahmen der Abschlussevaluation des Startchancen-Programms hinsichtlich ihrer sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen untersucht werden, erblicken aktuell das Licht der Welt. Ihnen von Beginn an die bestmögliche Förderung und Unterstützung bereitzustellen, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Literatur und Internetquellen

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2024). *Drucksache 19/1546. Umsetzung der Maßnahmen im Bonus-Programm, deren Wirksamkeit hinsichtlich der Verbesserung der Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler und der Mittelverteilung – Bericht für das Jahr 2023*. <https://www.parlament-berlin.de/ados/19/IIIPlen/vorgang/d19-1546.pdf> [03.05.2024]
- BLV Startchancen-Programm (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2024). *Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034*. https://www.bmbf.de/Shared-Docs/Downloads/de/2024/blv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [03.05.2024]
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., Lee, E., & Maaz, K. (2020). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in „schwieriger“ Lage – Befunde zur Akzeptanz, Umsetzung und den Auswirkungen des Programms aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. In H. G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Laueremann & N. McElvany (Hrsg.), *Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (Jahrbuch der Schulentwicklung Band 21, S. 147–175). Beltz Juventa.
- Böse, S., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). *BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin: Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017*. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://www.dipf.de/de/bonus>
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). *Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme*. Wübben-Stiftung Bildung. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf
- Erdmann, M., Helbig, M., & Pietrzyk, I. (2023). Ein Plädoyer für eine neue methodische Über-einkunft. Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 247–261. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.08>
- 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. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- Lee, E., Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., & Maaz, K. (2023). Bedarfsorientierte Ressourcenallokation zum Abbau von Bildungsungleichheiten? Das Berliner Bonus-Programm. *Die Deutsche Schule*, 115 (3), 218–225. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.04>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Maaz, K., Böse, S., & Neumann, M. (2016). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin. Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014*. DIPF |

Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://www.dipf.de/de/bonus>

- Marx, A., Karst, K., & van Ackeren-Mindl, I. (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 51–65). Waxmann.
- Marx, A., & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.02>
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Policy_Brief_Bedarfsorientierte_Schulfinanzierung.pdf [03.05.2024]
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin). (2020). *Handreichung für das Bonus-Programm*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bonus-programm/fachinfo/#handreichung>
- 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., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Tillmann, K.-J., & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31 (2), 5–26.
- Wübben-Stiftung Bildung. (2022). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme*. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/Wu%CC%88bbenstiftung_Tabelle_Vergleich_Programme_Brennpunkt_Bundeslaender2022.pdf [03.05.2024]

Marko Neumann, Dr., Stellvertretender Leiter der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens und Leiter des Arbeitsbereichs Bildungsstrukturen und Reformen am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main.
E-Mail: m.neumann@dipf.de

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

Therese Gesswein, Assoziierte Wissenschaftlerin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens und akademische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie m. d. S. schulische Lehr-Lern-Prozesse am Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam.
E-Mail: therese.gesswein@uni-potsdam.de

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Campus Golm, Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam

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

Susanne Böse, Dr., Wissenschaftliche Referentin am DLR Projektträger | Bereich Bildung, Gender | Abteilung Empirische Bildungsforschung.

E-Mail: susanne.boese@dlr.de

Korrespondenzadresse: DLR Projektträger, Bereich Bildung, Gender, Abteilung Empirische Bildungsforschung, Sachsendamm 61, 10829 Berlin

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

E-Mail: eunji.lee@tu-dortmund.de

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

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

E-Mail: k.maaz@dipf.de

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