

# WAS KANN DIE EINZELSCHULE GEGEN BILDUNGSUNGLEICHHEIT AUSRICHTEN?

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

---

Alexandra Marx & Kai Maaz

## Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern?

### Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen

---

#### Zusammenfassung

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

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

#### Promoting Equity

A Research Overview on School Development in Socially Disadvantaged Settings

#### Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.1 Merkmale erfolgreicher Schulen in sozial herausfordernden Lagen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## 4 Fazit

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

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

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

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

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

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

## Literatur und Internetquellen

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

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

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

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

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